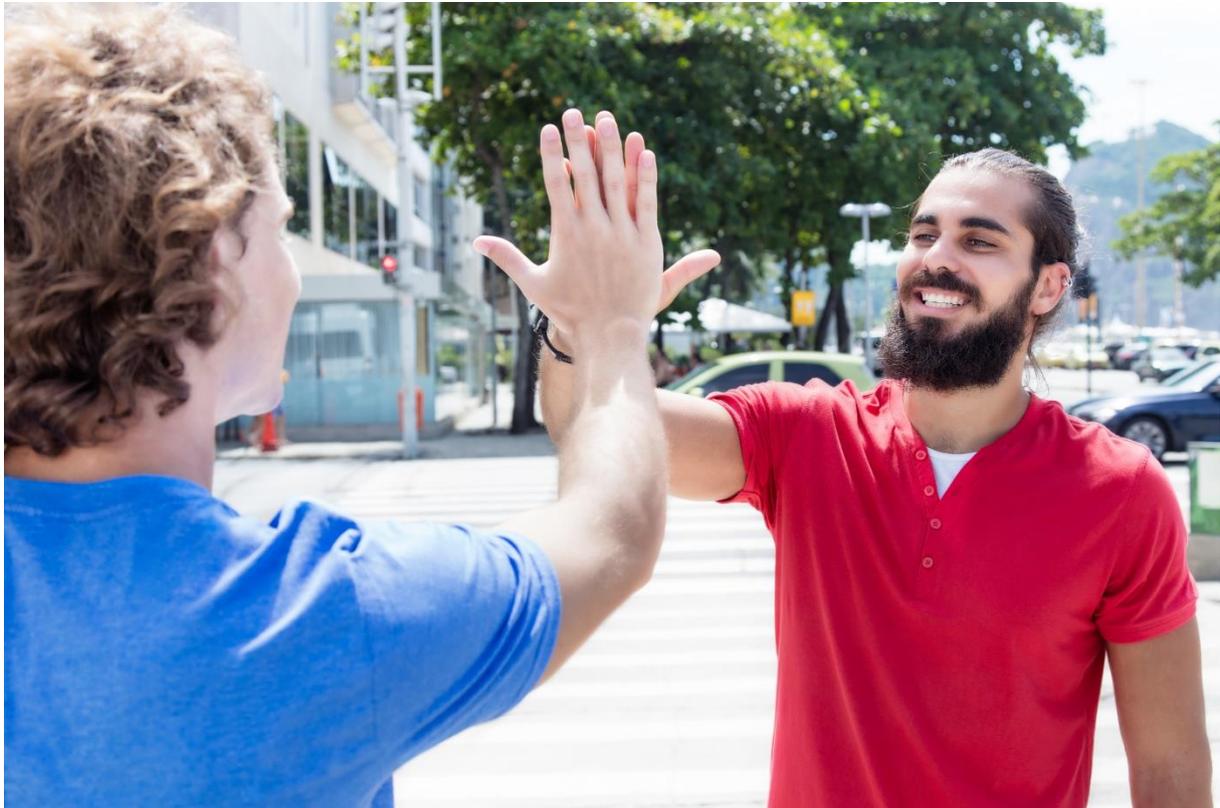


Evaluation

Modellversuch zur Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in Baden-Württemberg

Abschlussbericht



Quelle: © Daniel Ernst – Fotolia.com

Evaluation

Modellversuch zur Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in Baden-Württemberg

Abschlussbericht

Ansprechpartnerinnen Prognos AG

Susanne Heinzelmann
Kristina Stegner

Unter Mitarbeit von

Michelle Andersson
Julian Lenz
Marion Neumann

In Kooperation mit

Prof. Dr. Tanja Grendel
(Hochschule RheinMain)

Im Auftrag des

Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und
Wohnungsbau Baden-Württemberg

Dezember 2018

Das Unternehmen im Überblick

Prognos – wir geben Orientierung.

Wer heute die richtigen Entscheidungen für morgen treffen will, benötigt gesicherte Grundlagen. Prognos liefert sie - unabhängig, wissenschaftlich fundiert und praxisnah. Seit 1959 erarbeiten wir Analysen für Unternehmen, Verbände, Stiftungen und öffentliche Auftraggeber. Nah an ihrer Seite verschaffen wir unseren Kunden den nötigen Gestaltungsspielraum für die Zukunft - durch Forschung, Beratung und Begleitung. Die bewährten Modelle der Prognos AG liefern die Basis für belastbare Prognosen und Szenarien. Mit rund 150 Experten ist das Unternehmen an acht Standorten vertreten: Basel, Berlin, Düsseldorf, Bremen, München, Stuttgart, Freiburg und Brüssel. Die Projektteams arbeiten interdisziplinär, verbinden Theorie und Praxis, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Unser Ziel ist stets das eine: Ihnen einen Vorsprung zu verschaffen, im Wissen, im Wettbewerb, in der Zeit.

Geschäftsführer

Christian Böllhoff

Präsident des Verwaltungsrates

Dr. Jan Giller

Handelsregisternummer

Berlin HRB 87447 B

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer

DE 122787052

Rechtsform

Aktiengesellschaft nach schweizerischem Recht; Sitz der Gesellschaft: Basel
Handelsregisternummer
CH-270.3.003.262-6

Gründungsjahr

1959

Arbeitssprachen

Deutsch, Englisch, Französisch

Hauptsitz

Prognos AG

St. Alban-Vorstadt 24
4052 Basel | Schweiz
Tel.: +41 61 3273-310
Fax: +41 61 3273-300

Prognos AG

Domshof 21
28195 Bremen | Deutschland
Tel.: +49 421 5170 46-510
Fax: +49 421 5170 46-528

Prognos AG

Heinrich-von-Stephan-Str. 23
79100 Freiburg | Deutschland
Tel.: +49 761 766 1164-810
Fax: +49 761 766 1164-820

Weitere Standorte

Prognos AG

Goethestr. 85
10623 Berlin | Deutschland
Tel.: +49 30 5200 59-210
Fax: +49 30 5200 59-201

Prognos AG

Résidence Palace, Block C
Rue de la Loi 155
1040 Brüssel | Belgien
Fax: +32 280 89 - 947

Prognos AG

Nymphenburger Str. 14
80335 München | Deutschland
Tel.: +49 89 954 1586-710
Fax: +49 89 954 1586-719

Prognos AG

Schwanenmarkt 21
40213 Düsseldorf | Deutschland
Tel.: +49 211 913 16-110
Fax: +49 211 913 16-141

Prognos AG

Eberhardstr. 12
70173 Stuttgart | Deutschland
Tel.: +49 711 3209-610
Fax: +49 711 3209-609

info@prognos.com | www.prognos.com | www.twitter.com/prognos_ag

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	iv	
Abbildungsverzeichnis	v	
Abkürzungsverzeichnis	vi	
1	Hintergrund und Auftragsverständnis	1
2	Die Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in Baden-Württemberg als Modellversuch	3
2.1	Ausgangspunkt und Ansatz der Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf	3
2.2	Zielsetzungen	5
2.3	Förderung durch das Land Baden-Württemberg	7
2.4	Förderverlauf und beteiligte Modellregionen	7
3	Methodik der Evaluation	11
4	Ergebnisse der Evaluation	16
4.1	Regionales Übergangsmanagement (RÜM)	16
4.1.1	Ausgangspunkt und Rahmenbedingungen	16
4.1.2	Struktur und Aufbau	17
4.1.3	Beteiligte Akteure	19
4.1.4	Schwerpunkte der Umsetzung und Prozesse	20
4.1.5	Ergebnisse und Wirkungen: Zielerreichung	27
4.2	Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual)	35
4.2.1	Struktur und Aufstellung	35
4.3	Intensivierte und systematische Berufsorientierung	69
4.3.1	Struktur und Aufstellung	69
4.3.2	Umsetzung und Prozesse	71

4.3.3	Ergebnisse und Wirkungen: Zielerreichung	74
4.4	Berufsqualifizierung dual (BQdual)	77
4.4.1	Struktur und Aufbau	77
4.4.2	Umsetzung und Prozesse	78
4.4.3	Ergebnisse und Wirkungen: Zielerreichung	80
5	Gesamtbewertung und Empfehlungen	81
5.1	Regionales Übergangsmanagement (RÜM)	81
5.2	Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual)	85
5.3	Intensivierte und systematische Berufsorientierung	92
5.4	Berufsqualifizierung dual (BQdual)	94
5.5	Modellversuch gesamt	95
6	Literaturverzeichnis	97

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Empirische Erhebungen	12
Tabelle 2:	Schülerbefragung AVdual	14
Tabelle 3:	Befragung der ehemaligen AVdual-Schüler/-innen	14
Tabelle 4:	Funktionen des RÜM und ihre Umsetzung	21
Tabelle 5:	Überblick AVdual-Schulen und -Lerngruppen sowie Schüler/-innen	36
Tabelle 6:	Verteilung der AVdual-Schüler/-innen nach Ausgestaltungsformen von AVdual	37
Tabelle 7:	Schulische Herkunft der AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2017/18)	38
Tabelle 8:	Vorbildung der AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2017/18)	39
Tabelle 9:	AVdual-Begleitungen	45
Tabelle 10:	Übersicht BQdual-Berufe	79

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zielsystem des Modellversuchs	6
Abbildung 2: Übersicht über die Modellregionen, Schuljahr 2017/18	9
Abbildung 3: Überblick Arbeitsprogramm	11
Abbildung 4: Entwicklung der Arbeit des RÜM nach Vorerfahrung und Personalsituation	24
Abbildung 5: Entwicklung des Anteils an Schüler/-innen mit Fluchthintergrund	40
Abbildung 6: Schüler/-innen ohne Schulabschluss bei Eintritt in AVdual	41
Abbildung 7: Bewertung der Unterstützung durch die AVdual-Begleitung	46
Abbildung 8: Geplante und tatsächliche Praktika der AVdual-Absolventen/ -innen	51
Abbildung 9: Bewertung der AVdual-Elemente	53
Abbildung 10: Aussagen zum Mehrwert der Praktika	54
Abbildung 11: In AVdual erworbener Abschluss von Absolventen/-innen ohne Schulabschluss bei Eintritt in AVdual als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang	56
Abbildung 12: Verbleib aller Schüler/-innen, AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang	57
Abbildung 13: Verbleib aller Absolventen/-innen, AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang	58
Abbildung 14: Klebeeffekt Absolventen/-innen, AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang	59
Abbildung 15: Übergang in Ausbildung, Absolventen/-innen, AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang	61
Abbildung 16: Wiederholung AVdual, Absolventen/-innen, AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang	62
Abbildung 17: Übergang in Ausbildung und Wiederholung AVdual, Absolventen/-innen ohne Schulabschluss bei Eintritt in AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang	63
Abbildung 18: Übergang in Ausbildung und Wiederholung AVdual, Absolventen/-innen mit Fluchthintergrund, AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang	64
Abbildung 19: Verbleib aller Schüler/-innen, AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule	66
Abbildung 20: Verbleib der Absolventen/-innen, AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule	67

Abkürzungsverzeichnis

AVdual	Ausbildungsvorbereitung dual
AVdual-Begleitung	(sozialpädagogische) Begleitung des Bildungsgangs Ausbildungsvorbereitung dual
BEJ	Berufseinstiegsjahr
BO	Berufsorientierung
BQdual	Berufsqualifizierung dual
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
EQ	Einstiegsqualifizierung
KM	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
RÜM	Regionales Übergangsmanagement
VAB	Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf
VABO	Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen
VKL	Vorbereitungsklassen
WM	Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg
2 BFS	zweijährige Berufsfachschule

1 Hintergrund und Auftragsverständnis

Der erfolgreiche Übergang von der Schule in den Beruf ist von großer individueller sowie gesellschaftlicher Bedeutung. Für die Jugendlichen selbst geht es dabei um wichtige Entscheidungen, die ihre künftige Teilnahme am Arbeitsmarkt und damit auch ihre sozialen Teilhabechancen beeinflussen. Gerade vor dem Hintergrund steigender Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt bildet ein berufsqualifizierender Abschluss durch eine Ausbildung oder ein Studium eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche berufliche Karriere. Indem junge Menschen nach der allgemein bildenden Schule eine zielgerichtete berufliche Entscheidung treffen, die ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht, kann bereits ein Grundstein gelegt werden, um spätere berufliche Misserfolge zu verhindern. Dabei spielt die Berufsorientierung eine zentrale Rolle. Gleichzeitig gelingt gerade bei Jugendlichen mit komplexen Problemlagen und hohem Förderbedarf der Übergang von der Schule in den Beruf nicht immer direkt. Für diese Jugendlichen sind meist weitere Unterstützungsleistungen erforderlich, damit diese langfristig einen erfolgreichen beruflichen Weg gehen.

Somit trägt ein gelungener Übergang von der Schule in den Beruf auch übergreifend zum sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft bei. Wenn schon früh die notwendigen Grundsteine für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt gelegt werden, können weitere „Schleifen“ sowie die langfristige Abhängigkeit von Transferleistungen verhindert werden. Auf diese Weise werden auch die finanziellen Belastungen der öffentlichen Haushalte verringert. Schließlich ist für die Wirtschaft und Unternehmen ein gelingender Übergang eine wichtige Komponente bei der Gewinnung von Auszubildenden. Denn gerade vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der Fachkräfteentwicklung stellt besonders die zunehmende Zahl unbesetzter Ausbildungsstellen eine Herausforderung dar.

Um Jugendliche beim Übergang besser zu unterstützen und die Prozesse in diesem Bereich weiterzuentwickeln, wurde in Baden-Württemberg 2013 die Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf beschlossen.¹ Diese wird seit dem Schuljahr 2014/15 im Rahmen eines Modellversuchs umgesetzt und besteht aus vier Bausteinen: dem Regionalen Übergangsmanagement (RÜM), dem Bildungsgang Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual), der intensivierten und systematischen Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen sowie dem Bildungsgang Berufsqualifizierung dual (BQdual).

Von Frühjahr 2015 bis Ende 2018 evaluierte die Prognos AG im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau (WM) begleitend den Modellversuch in sechs Stadt- und Landkreisen. Mithilfe einer Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden wurden die Umsetzung und Ergebnisse des Modellversuchs analysiert (siehe Kapitel 3, Methodik der Evaluation). Dabei fokussierte sich die Evaluation insbesondere auf die Zielerreichung und die Wirkungen des Modellversuchs.

¹ Eckpunkte zur Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in Baden-Württemberg. Gemeinsames Papier des „Bündnisses zur Stärkung der beruflichen Ausbildung und des Fachkräftenachwuchses in Baden-Württemberg 2010–2014“. Einstimmig verabschiedet beim Spitzengespräch zur Ausbildungssituation am 4. November 2013.

Im Mittelpunkt standen folgende Fragen:

- Welche Strukturen sind in den Modellregionen im Bereich RÜM implementiert? Welche Vorerfahrungen liegen bei den Beteiligten vor?
- Was wird in den einzelnen Bausteinen (Berufsorientierung, RÜM, AVdual, BQdual) konkret gestaltet und verändert? In welchen Institutionen werden Veränderungen umgesetzt? Wie erfolgt die Umsetzung und zu welchen Ergebnissen führt diese?
- Welche Angebote gibt es? Wie werden diese genutzt? Welche Ergebnisse werden mit den Angeboten auf Ebene der Teilnehmenden erzielt? Wie zufrieden sind die Teilnehmenden? Welche Aussagen können zum Verbleib nach Ende der Teilnahme getroffen werden?
- Welche Akteure arbeiten bei den einzelnen Bausteinen bzw. übergreifend mit dem RÜM und in der regionalen Steuerungsgruppe zusammen? Wie hat sich die Zusammenarbeit verändert?
- Welche quantitativen und qualitativen Wirkungen zeigen sich in Bezug auf den Übergang?
- Inwiefern bestehen regionale Unterschiede? Worauf sind diese zurückzuführen?
- Welche Veränderungen zeigen sich im Zeitverlauf des Modellversuchs? Wie entwickeln sich Verbleib und Übergänge in den relevanten Bausteinen? Welche Wirkungsketten können identifiziert werden?
- Welche Daten sind in den einzelnen Projektbereichen regelhaft vorhanden? Inwiefern besteht Datentransparenz zu steuerungsrelevanten Kennzahlen? Welche landeseinheitlichen Kennzahlen sind sinnvoll?
- Was sind Gelingensbedingungen der Umsetzung in den vier Bausteinen? Welche Good Practices lassen sich identifizieren?
- Worin liegen Stärken und Schwächen? Inwiefern besteht Nachsteuerungsbedarf bei der Umsetzung des Modellversuchs?

Der vorliegende Abschlussbericht gibt modellregionenübergreifend einen Überblick über die Fortschritte der einzelnen Bausteine im Evaluationszeitraum. Nach einer Einführung zum Ausgangspunkt der Neugestaltung, den Zielsetzungen sowie den Bausteinen des Modellversuchs im Förderverlauf (Kapitel 2) wird kurz die Methodik der Evaluation skizziert (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der vier Bausteine des Modellversuchs jeweils separat beschrieben. Abschließend erfolgt eine Gesamtbewertung (Kapitel 5), welche in Empfehlungen für die weitere Ausgestaltung des Modellversuchs mündet.

2 Die Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in Baden-Württemberg als Modellversuch

2.1 Ausgangspunkt und Ansatz der Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf

Die Partner des Ausbildungsbündnisses in Baden-Württemberg² haben bereits in der Bündnisperiode 2010–2014 eine Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf beschlossen und 2013 in einem Eckpunktepapier³ dargelegt. Zentrale Ziele der Reform waren (und sind):

- Die Verbesserung der direkten Einmündung von Schulabgänger/-innen in eine Ausbildung,
- eine intensive und systematische Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen,
- eine duale Ausgestaltung der Ausbildungsvorbereitung,
- eine Unterstützung von Jugendlichen ohne Förderbedarf nach erfolgloser Bewerbung um einen Ausbildungsplatz sowie
- die bessere Abstimmung und Koordinierung der vielfältigen beteiligten Akteure auf regionaler Ebene.

Des Weiteren wird die „einzelfallbezogene rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit“⁴ als flankierende Initiative hervorgehoben.

In der aktuellen Bündnisperiode 2015–2018 wurden die weitere Umsetzung des Eckpunktepapiers beschlossen und die Zielsetzungen bestätigt.⁵

Die Umsetzung der Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf erfolgt seit 2014 in Form eines Modellversuchs, der sich auf vier Bausteine⁶ richtet:

- **Regionales Übergangsmanagement (RÜM)**, das eine überregionale Entwicklungspartnerschaft zwischen Land, Stadt- bzw. Landkreis und den relevanten Akteuren zum Ziel hat,
- **Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual)** für Jugendliche mit Förderbedarf an beruflichen Schulen,
- **intensivierte und systematische Berufsorientierung** an allgemein bildenden weiterführenden Schulen und

² Bündnispartner sind: Staatsministerium Baden-Württemberg, Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg, Kultusministerium Baden-Württemberg, Sozialministerium Baden-Württemberg, Baden-Württembergischer Industrie- und Handelskammertag, Baden-Württembergischer Handwerkstag, Landesvereinigung Baden-Württembergischer Arbeitgeberverbände, Landesverband der Freien Berufe Baden-Württemberg, Deutscher Gewerkschaftsbund Baden-Württemberg, Regionaldirektion Baden-Württemberg der Bundesagentur für Arbeit, Gemeindetag Baden-Württemberg, Landkreistag Baden-Württemberg, Städtetag Baden-Württemberg.

³ Eckpunkte zur Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in Baden-Württemberg. Gemeinsames Papier des „Bündnisses zur Stärkung der beruflichen Ausbildung und des Fachkräftenachwuchses in Baden-Württemberg 2010–2014“. Einstimmig verabschiedet beim Spitzengespräch zur Ausbildungssituation am 4. November 2013.

⁴ Vgl. Bündnis zur Stärkung der beruflichen Ausbildung und des Fachkräftenachwuchses in Baden-Württemberg 2013, S. 2.

⁵ Vgl. Bündnis zur Stärkung der beruflichen Ausbildung und des Fachkräftenachwuchses in Baden-Württemberg 2015, S. 4.

⁶ Vgl. Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau, Baden-Württemberg (2018): Konzeption.

- **Berufsqualifizierung dual (BQdual)** für Jugendliche ohne Förderbedarf, die bislang keinen Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche hatten.

Das **Regionale Übergangsmanagement** (RÜM) hat zum Ziel, die regionalen Akteure am Übergang Schule-Beruf zu koordinieren und für Informationsaustausch zu sorgen. So sollen Zuständigkeiten und Schnittstellen geklärt und Transparenz bezüglich vorhandener und potenzieller Angebote geschaffen werden. Das RÜM schafft für die Akteure einen Raum, sich strukturiert auszutauschen und fungiert als Wissensträger und zentrale Anlaufstelle für den Übergang Schule-Beruf. Das jeweilige RÜM übernimmt die operative Verantwortung für die Umsetzung aller Bausteine des Modellversuchs in den Stadt- und Landkreisen.

Der Bildungsgang **Ausbildungsvorbereitung dual**, kurz AVdual, richtet sich an Jugendliche mit Förderbedarf und wird an beruflichen Schulen durchgeführt. Ein wichtiger Teil des Bildungsgangs sind umfangreiche Praxisphasen: Schulischer Unterricht wird mit Praktika in Betrieben kombiniert. In AVdual lernen die Schüler/-innen gemeinsam auf unterschiedlichen Lernniveaus, was zu einer höheren Durchlässigkeit führen soll. Zur individuellen Gestaltung der Lernprozesse werden die Jugendlichen eng von einer Lehrkraft (Lernberatung) betreut. Bei der Unterstützung der Jugendlichen spielen außerdem die zusätzlich eingesetzten AVdual-Begleitungen eine wichtige Rolle. Sie unterstützen die Jugendlichen bei der Suche und der Durchführung von Praktika und helfen bei der Ausbildungsplatzsuche bzw. wenn möglich zu Beginn des Schuljahrs noch bei einer Nachvermittlung. Die AVdual-Begleitungen kommunizieren dafür sowohl mit den Betrieben und den Jugendlichen als auch mit den Lehrkräften und anderen Institutionen am Übergang Schule-Beruf. Des Weiteren können die Schüler/-innen einen dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschluss erwerben, um ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen. Abschließend können die Schüler/-innen durch den Unterricht in AVdual ihre fachlichen Kompetenzen entwickeln, um besser für eine Ausbildung gerüstet zu sein.

Der Baustein **intensivierte und systematische Berufsorientierung**⁷ an allgemein bildenden Schulen zielt darauf, dass Schüler/-innen eine informierte und überlegte Entscheidung zu ihrem beruflichen Einstieg treffen können und ihnen dadurch, möglichst direkt, der Übergang von der Schule in den Beruf gelingt. Vor dem Hintergrund des Landeskonzpts „Berufliche Orientierung“ sowie durch die Bildungsplanreform (Einführung der Leitperspektive „Berufliche Orientierung“ und des neuen Schulfachs „Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung“) werden im Rahmen des Modellversuchs weiterführende Aktivitäten initiiert und zwischen den Akteuren abgestimmt. Die Maßnahmen tragen dazu bei, dass Jugendliche mehr über ihre Kompetenzen und Interessen erfahren und somit eine berufliche Perspektive entwickeln.

Berufsqualifizierung dual (BQdual) ist der vierte Baustein des Modellversuchs. Das Programm richtet sich an Jugendliche ohne Förderbedarf, die trotz mehrfacher Bewerbung keinen Ausbildungsplatz in arbeitsmarktrelevanten Berufen finden konnten. Ziel ist es, diese Schüler/-innen so schnell wie möglich in eine berufliche Ausbildung zu vermitteln und ihre Fähigkeiten zu stärken. Bleiben jedoch die vertieften (Nach-)Vermittlungsbemühungen erfolglos, erfolgt eine praxisorientierte Beschulung im Rahmen der einjährigen Berufsfachschule. Über Praktika ist dann ein zeitnaher Übergang in einen Ausbildungsbetrieb vorgesehen, Zeiten im Bildungsgang sind prinzipiell anrechenbar. Die Jugendlichen werden laufend als Bewerber/-innen bei der Bundesagentur für Arbeit mit dem Ziel des Übergangs in betriebliche Ausbildung geführt. Sollte für die noch

⁷ Seit dem Schuljahr 2016/17 hat auf Landesebene ein begrifflicher Wandel stattgefunden. Anstelle von Berufsorientierung wird seitdem v. a. der Begriff Berufliche Orientierung verwendet. Da der Modellversuch jedoch bereits früher startete und in der Programmatik Berufsorientierung als Begriff verankert ist, wird diese Formulierung auch noch für den hier vorliegenden Abschlussbericht der Evaluation gewählt.

ausstehenden Ausbildungsjahre kein Übergang in einem Betrieb möglich sein, besteht die Möglichkeit, die Ausbildung als geförderte außerbetriebliche Ausbildung zu vollenden.

2.2 Zielsetzungen

Als grundlegender Bezugsrahmen für Fragen der Zielerreichung und Wirkungsbewertung wurden im Rahmen der Evaluation zunächst die Zielsetzungen des Modellversuchs analysiert⁸ und in ein Zielsystem eingeordnet.⁹ Das Zielsystem besteht aus drei Ebenen (siehe Abbildung 1). Auf der politischen Ebene werden die übergreifenden Ziele für den Modellversuch gespiegelt. Die operativen Ziele konkretisieren diese in den einzelnen Bausteinen der Förderung. Abschließend werden im Leistungsauftrag die einzelnen Aufgaben in den verschiedenen Bausteinen spezifiziert.

Die politischen Ziele richten sich hauptsächlich darauf, die (duale) Ausbildung zu stärken und den zielgerichteten Übergang von der Schule in den Beruf zu verbessern. Für jede/-n Schüler/-in soll es möglich sein, einen schulischen Abschluss zu erreichen und selbstbestimmt seine/ihre Bildungs- und Erwerbsbiografie zu gestalten. Alle Schüler/-innen sollen die Möglichkeit erhalten, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren. Unter der Prämisse „keiner darf verloren gehen“, gilt es, Schüler/-innen am Übergang zu begleiten und gezielt zu unterstützen.

In den operativen Zielen werden diese übergreifenden Zielsetzungen weiter konkretisiert und für die jeweiligen Bausteine ausdifferenziert. So hat das RÜM die Aufgabe, das Gesamtkonzept des Modellversuchs umzusetzen und die Koordinierung und den Netzwerkaufbau voranzutreiben. Die neuen Bildungsgänge AVdual und BQdual fokussieren darauf, einen möglichst zielgerichteten und schnellen Übergang in berufliche Ausbildung zu ermöglichen. In AVdual werden Jugendliche mit Unterstützungsbedarf durch individualisierte Begleitung und Praktika an den betrieblichen Alltag herangeführt. BQdual unterstützt Jugendliche ohne Förderbedarf, die bei der Ausbildungssuche nicht erfolgreich waren. Mit einer intensivierten und systematischen Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen gilt es, Angebote weiter zu systematisieren und Schüler/-innen bestmöglich darin zu unterstützen, ihre Stärken und Fähigkeiten kennenzulernen und passende berufliche Möglichkeiten zu entdecken.

Im **Leistungsauftrag** werden die genauen Aufgaben entwickelt und festgelegt, welche das RÜM bei der regionalen Steuerung des Modellversuchs sowie der Moderation und Koordination der regionalen Aktivitäten und Akteure übernehmen soll. Des Weiteren sind die konzeptionellen Anforderungen an die neuen Bildungsgänge AVdual und BQdual spezifiziert und Förderaspekte im Bereich der intensivierten und systematischen Berufsorientierung benannt.

⁸ Die Dokumentenanalyse umfasste das Eckpunktepapier zur Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in Baden-Württemberg, die Schulversuchsbestimmungen beruflicher Schulen zur dualen Ausbildungsvorbereitung (AV dual) unter Einbeziehung der zweijährigen zur Prüfung der Fachschulreife führenden Berufsfachschule sowie übergreifende Materialien auf Landesebene, in denen Ziele und Ausgestaltung der Teilprozesse des Modellversuchs dargelegt werden.

⁹ Eine ausführlichere Darstellung des Zielsystems findet sich im Zwischenbericht 2015/16, Kapitel 4.1.

Abbildung 1: Zielsystem des Modellversuchs

Politische Ziele	<p>Jede/-r Schüler/-in:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ kann seinen/ihren bestmöglichen Schulabschluss absolvieren ▪ findet möglichst direkt nach der allgemein bildenden Schule einen passenden Anschluss ▪ wird beim Übergang Schule-Beruf verlässlich übergeben ▪ kann selbst seine/ihre Bildungs- und Erwerbsbiografie gestalten <p><i>↳ kann eine berufliche Ausbildung absolvieren</i></p>			
	RÜM	AVdual	BQdual	Intensivierte Berufsorientierung
Operative Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umsetzung des Gesamtkonzepts zur Neugestaltung des Übergangs Schule-Beruf ▪ Koordinierung und Vernetzung im Übergangsbereich 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individuelle Förderung, um die Übergangschancen von Jugendlichen mit Förderbedarf in Ausbildung zu erhöhen ▪ Duale Ausgestaltung der Ausbildungsvorbereitung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schnellstmögliche Vermittlung in betriebliche Ausbildung von beruflich orientierten Jugendlichen ohne Förderbedarf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufwertung und Systematisierung der beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen ▪ Angebot einer intensiven beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen
Leistungsauftrag	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regionale Steuerung des Modellversuchs ▪ Einrichtung einer regionalen Steuerungsgruppe ▪ Einrichtung einer regionalen Stelle zur Koordinierung des Übergangsbereichs ▪ Steuerung, Projektmanagement, Moderation und Vernetzung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regelmäßige Praxisphasen ▪ Pädagogisch didaktisches Konzept zur individuellen Förderung ▪ Unterstützung durch AVdual-Begleitung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ganztägiges schulisches Angebot an beruflichen Schulen für das erste Jahr der Berufsausbildung mit betrieblichen Anteilen ▪ Orientierung an einjähriger Berufsfachschule 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterstützung der Jugendlichen bei Entwicklung ihrer Berufswahlkompetenzen ▪ Förderung des frühzeitigen Zugangs zur Arbeits- und Berufswelt durch Praxisphasen

Quelle: Eckpunktepapier zur Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in Baden-Württemberg, Merkblatt Förderung RÜM, Merkblatt „Förderung AVdual-Begleitung“, Präsentation „Ausgestaltung und Umsetzung von BQdual“, Schulversuchsbestimmungen beruflicher Schulen (§ 22 SchG) Duale Ausbildungsvorbereitung (AVdual), Eigene Darstellung Prognos AG, 2018.

2.3 Förderung durch das Land Baden-Württemberg

Die Umsetzung des Modellversuchs zur Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf wird vom Wirtschaftsministerium des Landes Baden-Württemberg finanziell gefördert:

Im Baustein Regionales Übergangsmanagement finanziert das Wirtschaftsministerium Personal- und Sachkosten. Dabei werden maximal eine Vollzeitstelle für die Projektleitung des RÜM sowie maximal eine halbe Stelle für die Projektassistenz gefördert. Für die sich daraus ergebenden Personalkosten übernimmt das Land maximal 70 Prozent der förderfähigen Ausgaben. Des Weiteren können Sachausgaben für Öffentlichkeitsarbeit, Info- und Werbematerialien, Internetauftritt, Fachliteratur, Veranstaltungen und ähnliches mit maximal 5.000 Euro für einen Förderzeitraum von 12 Monaten im Rahmen des RÜM gefördert werden.¹⁰

Auch bei der Umsetzung von AVdual beteiligt sich das Wirtschaftsministerium mit einer finanziellen Förderung der Personalkosten für die AVdual-Begleitungen. Von Landesseite werden insgesamt 60 Prozent (max. 30.000 Euro pro Jahr und Vollzeitstelle) der anfallenden Personalkosten finanziert. Gefördert werden können sowohl Vollzeitstellen als auch anteilige Stellen, der Umfang der AVdual-Begleitungen beträgt jedoch eine halbe Stelle. Voraussetzung für die Förderung in dem beschriebenen Umfang ist ein Betreuungsschlüssel der AVdual-Begleitungen von ungefähr 40 AVdual-Schüler/-innen pro Vollzeitstelle. Sollte die Zahl der betreuten AVdual-Schüler/-innen deutlich unter diesem Schlüssel liegen, verringert sich die Höhe der Förderung entsprechend.¹¹

Da das Wirtschaftsministerium die Kosten für die Umsetzung des RÜM sowie von AVdual jeweils anteilig fördert, finanzieren die Stadt- und Landkreise die weiteren Kosten selbst und tragen so ebenfalls auch finanziell zur erfolgreichen Umsetzung des Modellversuchs bei. Für die AVdual-Begleitungen ist auch eine Kofinanzierung durch Dritte, bspw. im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF), möglich.

Neben dem Wirtschaftsministerium übernimmt auf Landesebene auch das Kultusministerium eine wichtige Rolle bei der Umsetzung des Modellversuchs. So ist das Kultusministerium im Baustein AVdual für die pädagogische Ausgestaltung und Umsetzung von AVdual an den beruflichen Schulen verantwortlich. Im Bereich der intensivierten und systematischen Berufsorientierung führte das Kultusministerium zudem eine neue Leitperspektive „Berufliche Orientierung“ sowie ein neues Schulfach „Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung“ ein.

2.4 Förderverlauf und beteiligte Modellregionen

Beginnend mit zunächst vier Modellregionen im Schuljahr 2014/15 haben sich nach und nach mehr Stadt- und Landkreise am Modellversuch beteiligt. Zum Ende des Berichtszeitraums des vorliegenden Abschlussberichts (Schuljahr 2017/18) wurde die Neukonzeption in 15¹² Modellregionen umgesetzt. Im Schuljahr 2018/19 werden 20 Modellregionen teilnehmen.

¹⁰ Vgl. Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau (2019): Merkblatt „Förderung Regionales Übergangsmanagement“. Stand: 18. April 2019, S. 3.

¹¹ Vgl. Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau (2019): Merkblatt „Förderung AVdual-Begleitung“. Stand: 18 April 2019.

¹² In den Landkreisen Breisgau-Hochschwarzwald, Enzkreis, Ludwigsburg, Ostalbkreis, Rems-Murr-Kreis, Rottweil, Schwäbisch Hall, Tuttlingen und Zollernalbkreis sowie den Stadtkreisen Freiburg, Heilbronn, Karlsruhe, Mannheim und Pforzheim und in der Stadt Weinheim.

Im Rahmen der Evaluation wurden insgesamt sechs Modellregionen begleitet: seit Beginn der Evaluation im Frühjahr 2015 die Stadt Mannheim, der Ostalbkreis, der Rems-Murr-Kreis und die Stadt Weinheim sowie seit Anfang 2016 der Zollernalbkreis und die Stadt Freiburg (siehe Abbildung 2) Betrachtet wurden – soweit umgesetzt – die Aktivitäten aller vier Bausteine des Modellversuchs. Der Schwerpunkt der Evaluation lag auf dem RÜM sowie dem neuen Bildungsgang AVdual.

Rahmenbedingungen und Entwicklung in den Modellregionen

Die sechs im Rahmen der Evaluierung einbezogenen Modellregionen unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Größe, wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und Verflechtungen am Arbeitsmarkt. Die regionalen Ausgangsbedingungen beim Übergang von der Schule in den Beruf unterscheiden sich damit strukturell in den einzelnen Modellregionen. Während des Evaluierungszeitraums konnten die sechs Modellregionen im Zuge des bundes- und landesweit anhaltenden konjunkturellen Aufschwungs deutliche Verbesserungen am Arbeitsmarkt verzeichnen. Zwischen 2014 und 2017 lag die Beschäftigungsentwicklung in allen Modellregionen bei über 4 Prozent. Die Arbeitslosenquote ging in allen Modellregionen zwischen 2014 und 2018 kontinuierlich um bis zu 1,2 Prozentpunkte zurück.¹³

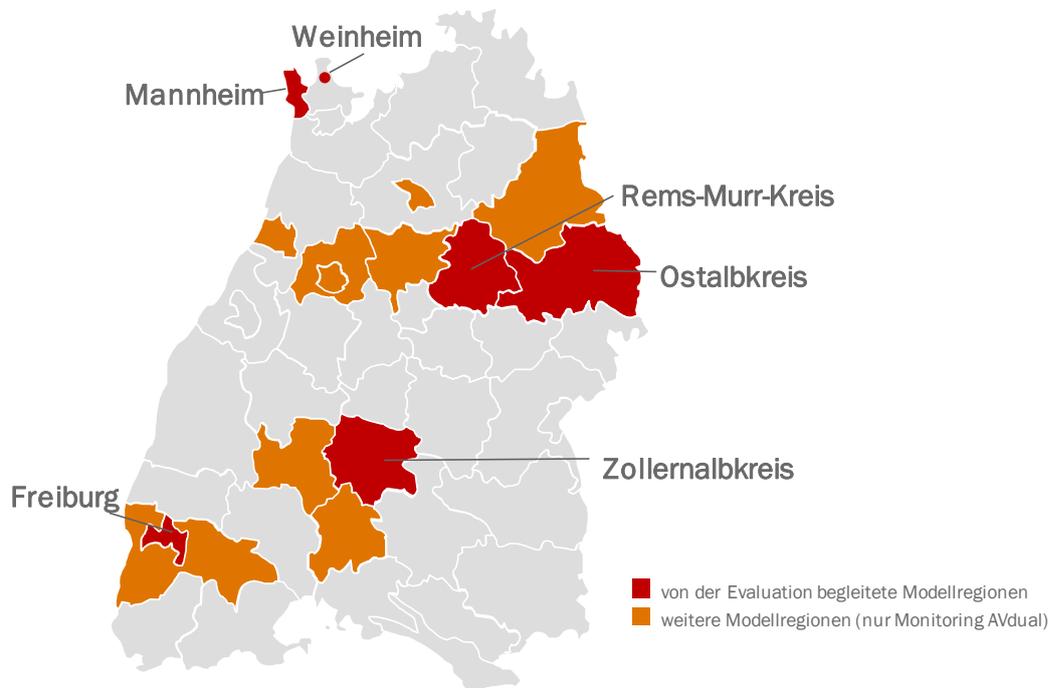
Die **Stadt Mannheim** ist als Standort vieler Großunternehmen und internationaler Konzerne ein bedeutendes Arbeitsmarktzentrum in der grenzüberschreitenden und eng verflochtenen Metropolregion Rhein-Neckar und weist einen hohen Einpendlerüberschuss aus den umliegenden Gemeinden von 63.600 Beschäftigten auf (leichter Rückgang des Pendlersaldos von 2.500 Beschäftigten seit 2014). Im Verarbeitenden Gewerbe liegen die Branchenschwerpunkte in Mannheim u. a. im Bereich der pharmazeutischen Industrie sowie dem Maschinen- und Fahrzeugbau. Die Arbeitslosenquote sank zwischen 2014 und 2018 um 1,2 Prozentpunkte auf 4,8 Prozent. Die Arbeitslosenquote bei jungen Menschen (15 bis unter 25-Jährige) liegt bei 1,9 Prozent (Rückgang um 0,6 Prozentpunkte).

Der Arbeitsmarkt der **Stadt Weinheim** ist innerhalb der Region Rhein-Neckar eng mit der Stadt Mannheim und dem übrigen Rhein-Neckar-Kreis verflochten. Auch Weinheim weist einen leicht positiven Pendlersaldo von 4.100 Beschäftigten auf. Ein großes Zuliefererunternehmen im Bereich unterschiedlicher Branchen prägt als wichtiger Arbeitgeber den Standort Weinheim und zieht auch Beschäftigte aus dem Umland an. Zwischen 2014 und 2017 wurden in Weinheim fast 1.100 neue Arbeitsplätze geschaffen (Beschäftigtenzunahme um 5,4 %) und die Arbeitslosenquote sank auf 3,2 Prozent.¹⁴

¹³ Daten zu Beschäftigungsentwicklung und Arbeitslosenquote: Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2018, Beschäftigte am Arbeitsort (Datenstand jeweils zum Stichtag 30.06.)

¹⁴ Nach Angaben der Stadt Weinheim Arbeitslosenquote zum Stand 31.12.2017: 3,2 % (31.12.2014: 3,7 %)

Abbildung 2: Übersicht über die Modellregionen, Schuljahr 2017/18



Quelle: Eigene Darstellung Prognos AG, 2018.

Die **Stadt Freiburg** ist ein wichtiges Arbeitsmarktzentrum im Südwesten Baden-Württembergs und übernimmt als Oberzentrum wichtige Funktionen für die umliegenden Gemeinden (u. a. Versorgungs-, Gesundheits- und Bildungseinrichtungen). Freiburg weist einen hohen und wachsenden Einpendlerüberschuss von 43.200 Beschäftigten auf (leichte Zunahme um 1.200 Beschäftigte im Saldo seit 2014). Der Arbeitsmarkt der Stadt Freiburg hat eine starke Profilierung in Dienstleistungsbranchen. Schwerpunkte liegen u. a. in den Bereichen Gesundheit und Sozialwesen, Bildung sowie wissensintensiven Dienstleistungen. Betriebe des Verarbeitenden Gewerbes sind dagegen stärker im Umland der Stadt angesiedelt. Mit 8.500 neuen Arbeitsplätzen zwischen 2014 und 2017 verzeichnete die Stadt ein Beschäftigungswachstum von 7,4 Prozent. Die Arbeitslosigkeit ging um 1,1 Prozentpunkte auf 4,8 Prozent im Jahr 2018 zurück. Die Arbeitslosenquote junger Menschen hat sich dagegen leicht um 0,4 Prozentpunkte auf 2,3 Prozent erhöht.

Gegenüber den drei städtischen Modellregionen Mannheim, Weinheim und Freiburg weisen die drei Landkreise Reims-Murr-Kreis, Ostalbkreis und Zollernalbkreis andere strukturelle Rahmenbedingungen auf. Hier besteht zwischen den städtischen Strukturen der Ober- und Mittelzentren auch direkt innerhalb einer Modellregion eine enge Verflechtung mit den teilweise eher ländlich geprägten Umlandkommunen.

Durch die angrenzende Lage zu Stuttgart weist der **Reims-Murr-Kreis** gerade im südwestlichen Teil des Landkreises jedoch auch eine enge funktionale Verflechtung mit der Landeshauptstadt auf. Im Saldo pendeln aus dem Reims-Murr-Kreis 26.500 Beschäftigte aus. Die Beschäftigtenentwicklung verlief zwischen 2014 und 2017 mit einem Plus von 8 Prozent bzw. fast 11.000 Arbeitsplätzen besonders dynamisch. Der Landkreis ist Sitz von Weltmarktführern im Bereich

Maschinenbau. Mit einer Arbeitslosenquote von 2,9 Prozent herrscht statistisch Vollbeschäftigung (Rückgang um 0,6 Prozentpunkte seit 2014). Die Arbeitslosenquote junger Menschen liegt bei 2 Prozent (2014: 2,1 %).

Der **Ostalbkreis** weist einen leicht negativen Pendlersaldo von 3.200 Beschäftigten aus, der seit 2014 weitgehend konstant geblieben ist. Arbeitsmarktverflechtungen in dieser Modellregion sind somit insbesondere innerhalb des Landkreises und weniger stark mit dem Umland ausgeprägt. Mit fast der Hälfte der Beschäftigten (2017: 46,8 %, Anteil konstant seit 2014) stellt das Produzierende Gewerbe im Ostalbkreis eine wichtige Säule des Arbeitsmarkts dar. Neben zahlreichen mittelständischen Unternehmen sind im Ostalbkreis auch international agierende Konzerne ansässig. Die Beschäftigungsentwicklung zwischen 2014 und 2017 liegt bei 5,3 Prozent bzw. 6.200 Beschäftigten. Die Arbeitslosenquote konnte um 0,9 Prozentpunkte auf 2,5 Prozent im Jahr 2018 gesenkt werden, sodass am regionalen Arbeitsmarkt von Vollbeschäftigung gesprochen werden kann. Auch die Arbeitslosenquote der 15- bis unter 25-Jährigen ging auf 1,6 Prozent zurück (Rückgang um 0,6 Prozentpunkte).

Der Arbeitsmarkt im **Zollernalbkreis** ist ebenfalls stark durch das Produzierende Gewerbe geprägt, in dem mit 48,1 Prozent fast die Hälfte der Beschäftigten tätig ist (2014: 48,6 %). Mit einem negativen Pendlersaldo von 9.800 Beschäftigten weist der Arbeitsmarkt des Zollernalbkreises eine stärkere Verflechtung mit seinem Umland auf, wobei der Auspendlerüberschuss seit 2014 um 900 Beschäftigte leicht zugenommen hat. Das Wachstum am Arbeitsmarkt zwischen 2014 und 2017 betrug 4,2 Prozent bzw. 3.600 Beschäftigten. Die Arbeitslosenquote liegt 2018 bei 2,9 Prozent (Rückgang um 1,1 Prozentpunkte) und damit ebenfalls unter der Grenze von 3 Prozent, die statistisch als Vollbeschäftigung gilt. Die Arbeitslosenquote der 15- bis unter 25-Jährigen sank um einen Prozentpunkt auf 2,1 Prozent.

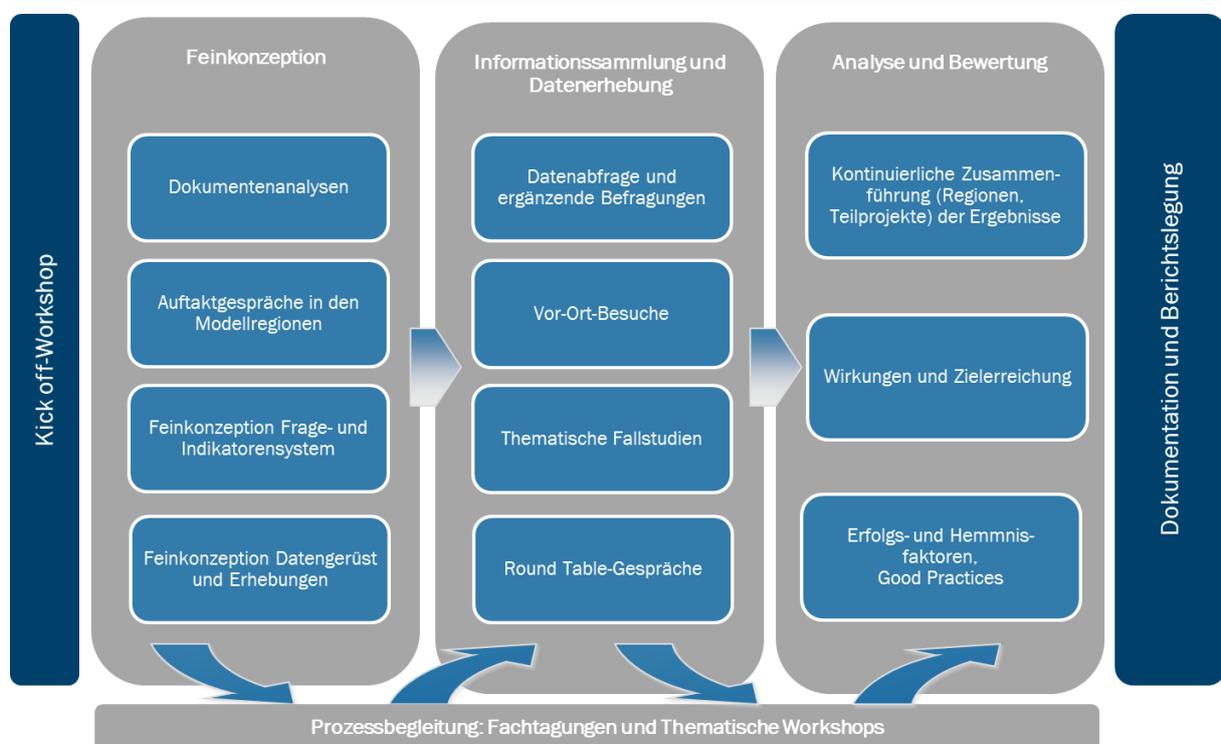
Die Modellregionen unterscheiden sich auch hinsichtlich der gemeldeten Berufsausbildungsstellen. Im September 2018 lag die Spannweite der gemeldeten Stellen in den Modellregionen zwischen 1.700 Stellen in Freiburg und 3.016 Stellen im Ostalbkreis. Gegenüber dem Vorjahr konnte die Anzahl der Ausbildungsstellen in allen Modellregionen nahezu konstant gehalten werden. Die höchsten Zuwächse verzeichneten mit 8,8 Prozent der Zollernalbkreis bzw. mit 11,3 Prozent der Rhein-Neckar-Kreis. Im langfristigen Vergleich ist die Zahl der gemeldeten Ausbildungsstellen seit 2014 in fast allen Modellregionen deutlich gestiegen. Die Zahlen der bei den Agenturen für Arbeit gemeldeten unversorgten Bewerber/-innen waren im September 2018 relativ gering und reichten von drei Bewerber/-innen im Ostalbkreis bis 46 Bewerber/-innen im Rhein-Neckar-Kreis. In fast allen Modellregionen ist die Zahl der unversorgten Bewerber/-innen gegenüber dem Vorjahr rückläufig. Die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen lag im September 2018 dagegen zwischen 303 Stellen im Rems-Murr-Kreis und 98 Stellen im Zollernalbkreis. Die Entwicklung der Anzahl unbesetzter Ausbildungsstellen im Vergleich zum Vorjahr verläuft dabei unterschiedlich: In den Modellregionen Mannheim, Freiburg und dem Zollernalbkreis ging die Anzahl unbesetzter Ausbildungsstellen zurück, während sie im Rems-Murr-Kreis, Ostalbkreis und Rhein-Neckar-Kreis zugenommen hat. Im längerfristigen Vergleich seit 2014 hat die Zahl unbesetzter Ausbildungsstellen mit Ausnahme des Zollernalbkreises in allen Modellregionen zugenommen.¹⁵

¹⁵ Daten der Bundesagentur für Arbeit, Datenstand jeweils zum September.

3 Methodik der Evaluation

Die Evaluation basiert auf einer Kombination verschiedener Erhebungsinstrumente und der Verbindung von qualitativen und quantitativen Methoden. Die Informationssammlung und Datenerhebung erfolgte über die gesamte Evaluationszeit hinweg. (Zwischen-)Ergebnisse wurden fortlaufend im Sinne einer begleitenden Evaluation über die Analyse und Bewertung zusammengeführt und mit den Beteiligten gespiegelt (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Überblick Arbeitsprogramm



Quelle: Eigene Darstellung Prognos AG, 2018.

Die empirischen Erhebungen umfassten insbesondere

- Vor-Ort-Besuche mit leitfadengestützten Einzel- und Gruppeninterviews bzw. Fokusgruppengesprächen,
- die Zusammenstellung von Daten zum Zugang, zur Zusammensetzung und dem Verbleib der Schüler/-innen in AVdual sowie spezifischer Umsetzungsdaten der neuen Bildungsgänge,
- die Befragung der AVdual-Schüler/-innen zu Zugang, Zielen und (Praktika-)Umsetzung sowie über weitere Befragungszeitpunkte (Längsschnitt) zu ihrem Verbleib,

- thematische Fallstudien zu spezifischen Themen, die sich im Rahmen der Evaluation (für die einzelnen Modellregionen) als besonders bedeutsam erwiesen sowie
- Round-Table-Gespräche mit Stakeholdern auf Landesebene zur Reflexion von Zwischenergebnissen der Förderung.

Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die durchgeführten Erhebungen im Rahmen der Evaluation.¹⁶

Tabelle 1: Empirische Erhebungen

	Schuljahr 2014/15	Schuljahr 2015/16	Schuljahr 2016/17	Schuljahr 2017/18
Datengerüst				
Konzeption	X			
Erhebung und Analyse der Daten	X	X	X	X
Weiterentwicklung des Datengerüsts	X	X	X	
Vor-Ort-Besuche				
Reguläre Vor-Ort-Besuche	X	X	X	X
Thematische Fallstudien			X	X
Weitere Erhebungen				
Dokumentenanalyse	X	X	X	X
Befragung der AVdual-Schüler/-innen		X	X	X
Austauschveranstaltungen	X	X	X	X

Quelle: Eigene Darstellung Prognos AG, 2018.

Dokumentenanalyse

Über den gesamten Evaluationszeitraum wurden die erreichbaren schriftlichen Dokumentationen, z. B. die Protokolle der Sitzungen der regionalen Steuerungsgruppen, Bildungsberichte, Vereinbarungen, erarbeitete Materialien etc. analysiert und ausgewertet.

¹⁶ Zusätzlich wurden seitens des Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (KM) erhobene Daten zum Verbleib der Schüler/-innen aus den allgemein bildenden Schulen im Schuljahr 2015/16 ausgewertet und aufbereitet. Seit dem Schuljahr 2016/17 erfolgt diese Analyse mithilfe eines durch das WM zusammen mit dem KM durchgeführten onlinegestützten Verfahrens.

Vor-Ort-Gespräche und thematische Fallstudien

Die Vor-Ort-Gespräche wurden jährlich über den gesamten Zeitraum durchgeführt, um den Entwicklungen in den begleiteten Stadt- und Landkreisen folgen zu können. Einbezogen wurde eine Vielzahl von beteiligten Akteuren, u. a. Verantwortliche des RÜM, Mitglieder der regionalen Steuerungsgruppe, Berufsberater/-innen der Agenturen für Arbeit, AVdual-Begleitungen, AVdual-Schüler/-innen, AVdual-Lehrkräfte, Schul- und Abteilungsleitungen der beteiligten beruflichen aber auch allgemein bildenden Schulen, Vertreter/-innen der Arbeitsgruppen des RÜM, Kammervorteilnehmer/-innen, Vertreter/-innen von ausgewählten Praktikumsbetrieben, politische Vertreter/-innen sowie die zuständigen Regierungspräsidien.

Ergänzend zu den Vor-Ort-Besuchen wurden sechs vertiefende thematische Fallstudien in den Modellregionen durchgeführt. Im Frühjahr 2017 wurde in zwei Modellregionen das Thema Praktikum und Passung von AVdual für unterschiedliche (Teil-)Zielgruppen fokussiert. Zwei weitere thematische Fallstudien zum Thema Jugendberufsagentur sowie zum Übergabekonzept von der allgemein bildenden zur beruflichen Schule wurden im Zeitraum Ende November bis Anfang Dezember 2017 umgesetzt. Im Frühjahr 2018 folgte die Betrachtung eines regionalen Ausbildungsbündnisses als ergänzende Struktur zum RÜM. Die sechste Fallstudie thematisierte (zeitgeteilt) im Frühjahr sowie Herbst 2018 den Mehrwert von AVdual für die Schüler/-innen, die AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule besuchen – insbesondere mit Blick auf die Praxisphasen im Bildungsgang.

Datengerüst

Zur spezifischen Begleitung der Schüler/-innen in AVdual wurde ein datengestütztes Monitoring aufgebaut, das auch in allen weiteren Modellregionen zum Einsatz kommt. Mithilfe eines im Rahmen der Evaluation entwickelten Datengerüsts werden Angaben zum Bestand (Alter, schulische Herkunft, Vorbildung etc.), zu den Praktika (Praktikumsdauer, Branche, Ausbildungsbetrieb etc.) und zum Verbleib (Abbruch von AVdual, Abschluss in AVdual und Beschäftigung nach AVdual etc.) der AVdual-Schüler/-innen von den AVdual-Begleitungen erhoben und zu drei Zeitpunkten in jedem Schuljahr an die Evaluation zur Auswertung übermittelt.

Über den gesamten Evaluationszeitraum wurden kleinere Anpassungen des Datengerüsts vorgenommen, um die Daten weiter auszudifferenzieren. Für das Schuljahr 2016/17 wurde das Datengerüst geringfügig gegenüber dem Vorjahr angepasst. Dies betrifft vor allem die Erhebung des Umfangs der Praktika, bei der im aktuellen Datengerüst sowohl die geplante Praktikumsdauer als auch die tatsächliche Praktikumsdauer erhoben werden. Im Schuljahr 2017/18 wurde das Datengerüst hinsichtlich der Vorbildung der Schüler/-innen nochmals weiter ausdifferenziert (Schulform beim mittleren Abschluss, Differenzierung beim ausländischen, anerkannten Abschluss) sowie um Veränderungen des Lernniveaus erweitert.

Befragung der Schüler/-innen in AVdual

Jedes Schuljahr wurden die AVdual-Schüler/-innen zur Umsetzung von AVdual und ihrer beruflichen Perspektive befragt. Die Befragung wurde an allen beruflichen Schulen der in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, die AVdual umsetzen¹⁷, mit Unterstützung der AVdual-Begleitungen durchgeführt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über den Rücklauf der einzelnen Befragungen

¹⁷ 2015/16 wurde die Befragung an 17 der 18 beruflichen Schulen durchgeführt.

Tabelle 2: Schülerbefragung AVdual

	Schuljahr 2015/16	Schuljahr 2016/17	Schuljahr 2017/18
Anzahl Schüler/-innen in AVdual an den beteiligten beruflichen Schulen	767	946	1.197
Anzahl Teilnehmende an der Befragung	515	558	739
Rücklaufquote	67,1 %	59,0 %	61,7 %

Quelle: Eigene Darstellung Prognos AG, 2018.

Ein Vergleich der Befragungsgesamtheit mit der Grundgesamtheit zeigt überwiegend eine sehr gute und repräsentative Abbildung. Über die Jahre hinweg kann jedoch eine gewisse Verzerrung bei den Schüler/-innen beobachtet werden, die bei Eintritt in AVdual über keinen Schulabschluss verfügten. Diese sind in der Befragung leicht unterrepräsentiert. Laut Verbleibserfassung wird AVdual von Schüler/-innen dieser Gruppe häufiger abgebrochen. Zudem wurde in den Gesprächen mit den AVdual-Begleitungen darauf hingewiesen, dass bei Schüler/-innen, die ohne Schulabschluss in AVdual eingemündet sind, neben vermehrten Abbrüchen auch höhere Fehlzeiten zu verzeichnen sind. Somit kann vermutet werden, dass diese Schüler/-innen mit höherer Wahrscheinlichkeit auch nicht (mehr) beim Befragungstermin anwesend waren.

Neben den Befragungen der AVdual-Schüler/-innen wurden auch ehemalige AVdual-Schüler/-innen aus dem vorherigen Schuljahr jeweils in den Folgeschuljahren nachbefragt. Durch eine Abfrage der E-Mail-Adressen in der regulären Schülerbefragung konnten sich die Schüler/-innen für eine Folgebefragung bereiterklären. Die Teilnahme(-bereitschaft) zeigt sich hierbei deutlich geringer (siehe Tabelle 3):

Tabelle 3: Befragung der ehemaligen AVdual-Schüler/-innen

	Schuljahr 2016/17	Schuljahr 2017/18
Anzahl Schüler/-innen, die sich bereitgeklärt haben, teilzunehmen	86	88
Anzahl Teilnehmende der Befragung	23	25
Rücklaufquote	26,7 %	28,4 %

Quelle: Eigene Darstellung Prognos AG, 2018.

Analyse und Bewertung

Die gesammelten Befunde der Vor-Ort-Besuche, der thematischen Fallstudien sowie der Dokumenten- bzw. Datenanalysen wurden kontinuierlich im Team zusammengetragen und ausführlich diskutiert. Die Triangulation der Ergebnisse erfolgte entlang der forschungsleitenden Fragestellungen der Evaluation. Übereinstimmende und ggf. sich widersprechende Ergebnisse wurden zusammengeführt und auf Basis der vorhandenen Informationen eingeordnet.

Prozessbegleitung und Austauschveranstaltungen

Parallel zu den Aufgaben der Informationssammlung und Datenerhebung bzw. der Analyse und Bewertung wurden Austauschformate zwischen den Modellregionen inhaltlich vorbereitet, moderiert bzw. begleitet und dokumentiert. U. a. wurden Workshops und Fachveranstaltungen zum Erfahrungsaustausch für die AVdual-Begleitungen sowie für die Regionalen Übergangsmanagements und weitere Akteure durchgeführt. Des Weiteren wurden (Zwischen-)Ergebnisse der Evaluation in der Steuerungsgruppe des Ausbildungsbündnis auf Landesebene vorgestellt und diskutiert.

4 Ergebnisse der Evaluation

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation für die vier Bausteine des Modellversuchs (Regionales Übergangsmanagement, Ausbildungsvorbereitung dual, intensiviert und systematische Berufsorientierung und Berufsqualifizierung dual) dargelegt. Eingeleitet werden die Analysen jeweils durch einen kurzen Rekurs auf die bereits mit der Zwischenberichtserstattung vorgestellten Erkenntnisse der Evaluation und ermöglichen so einen Überblick über den gesamten Evaluationszeitraum.

4.1 Regionales Übergangsmanagement (RÜM)

4.1.1 Ausgangspunkt und Rahmenbedingungen

Das RÜM wurde in vier der sechs untersuchten Modellregionen schon im Schuljahr 2014/15 eingesetzt. Zwei weitere Standorte etablierten das RÜM im Laufe des Schuljahres 2015/16. Wie die ersten Jahre der Begleitung zeigten, können die RÜM auf unterschiedliche Vorerfahrungen zurückgreifen: In fünf der sechs in der Evaluation betrachteten Modellregionen waren Stadt- oder Landkreis bereits vor Start des Modellversuchs in der akteursübergreifenden Gestaltung des Übergangs aktiv. Zwei Modellregionen verfügen seit mehr als zehn Jahren über Erfahrungen in der gemeinsamen regionalen Bildungskoordination. In einer Modellregion gab es vor Start des Modellversuchs weder Koordinierungs- noch Abstimmungsstrukturen. Diese unterschiedlichen Ausgangssituationen wurden bereits in den ersten Jahren der Evaluation als ein maßgeblicher Einflussfaktor für die Genese des RÜM sowie die Umsetzung des Modellversuchs identifiziert.

Die verschiedenen Rahmenbedingungen und Ausgangssituationen in den einzelnen Modellregionen bildeten auch im weiteren Projektverlauf eine entscheidende Einflussgröße für die erfolgreiche Arbeit und vor allem auch für die Akzeptanz des RÜM. Insgesamt lassen sich die sechs Modellregionen nach drei unterschiedlichen Ausgangssituationen hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen zur regionalen Koordinierung des Übergangs Schule-Beruf unterscheiden:

- Der Modellversuch bildete den **Startpunkt für regionale Koordinierungsaktivitäten** am Übergang Schule-Beruf. Gremien zur Abstimmung zwischen den einzelnen Akteuren sowie eine zentrale Koordinierungsstelle bestanden vor dem Modellversuch noch nicht. In der Anfangsphase war die Arbeit des RÜM daher zunächst von einer ersten Orientierung, der Etablierung im Arbeitsbereich Übergang Schule-Beruf sowie dem Aufbau von Strukturen geprägt.
- Bereits **vor dem Start des Modellversuchs gab es akteursübergreifende Aktivitäten** zur Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf. Es bestanden bereits Strukturen zur Abstimmung der Akteure. Teilweise existierte auch eine regionale Koordinierungsstelle. Es fehlte jedoch eine übergreifende Verbindung des Arbeitsfeldes zu den politischen Zielsetzungen der Modellregion im Bereich Bildung.
- Es kann bereits auf **langjährige Erfahrungen in der Koordinierung des Übergangs Schule-Beruf** zurückgegriffen werden. Schon weit vor der Einführung des Modellversuchs bestand eine aktive Koordinierung, z. B. im Rahmen eines Bildungsbüros, welche mit den relevanten Akteuren vor Ort vernetzt und bei diesen als Ansprechpartner etabliert ist. Der Modellversuch

konnte hier auf bestehende Gremienstrukturen aufsetzen. Das Thema Übergang Schule-Beruf hat dabei eine regionalpolitische Priorität, die Arbeit der Koordinierungsstellen wird auch politisch gezielt unterstützt.

Die unterschiedlichen Ausgangssituationen bilden einen einordnenden Rahmen für die weitere Analyse der Aktivitäten und vor allem den Mehrwert des RÜM. Denn die jeweilige Genese bzw. der bisherige Zeithorizont der Aktivitäten hängt auch mit dem Gestaltungsspielraum des RÜM am Übergang zusammen.

Ein weiterer Einflussfaktor zur Ausgangssituation des RÜM bildet auch der Hintergrund der Entscheidung zur Partizipation am Modellversuch. Während in einigen Modellregionen der (Diskussions-)Prozess zur Teilnahme am Modellversuch direkt eng mit der Gestaltungsidee des RÜM verbunden wurde, bildete in anderen Modellregionen insbesondere das Interesse an der Einführung des neuen Bildungsgangs AVdual seitens der beruflichen Schulen den Einstieg. Entsprechend galt es bei Letzteren zunächst auch, die Bedeutung des RÜM zu verdeutlichen.

4.1.2 Struktur und Aufbau

Bereits kurz nach Einrichtung der RÜM konnten einige übergreifende organisatorische Merkmale der eingerichteten Stellen beschrieben werden. So sind die RÜM als Koordinierungsstellen in der Land- oder Stadtkreisverwaltung im Fachbereich Bildung angesiedelt. An einem Standort sind am RÜM sowohl die Bereiche Bildung als auch Soziales beteiligt. Auch hier konnten als Zwischenergebnis Unterschiede zwischen den Modellregionen hinsichtlich der organisatorischen Einbindung des RÜM festgestellt werden: In den Modellregionen mit Vorerfahrungen in der Koordinierung ist das RÜM meist in eine größere Struktur wie ein Bildungsbüro eingebunden. Häufig übernimmt das Personal aus bereits zuvor bestehenden Strukturen (Teil-)Aufgaben im RÜM. Übergreifend arbeitet an jedem Standort im RÜM mindestens eine Person (Projektleitung), teilweise wird das Team noch durch weitere Mitarbeiter/-innen ergänzt.

Des Weiteren wurde in den ersten Jahren der Umsetzung in allen der sechs begleiteten Modellregionen eine regionale Steuerungsgruppe als zentrales Abstimmungsgremium der Entscheider/-innen der relevanten Institutionen am Übergang Schule-Beruf eingerichtet. Die Größe der regionalen Steuerungsgruppe variiert dabei zwischen den einzelnen Modellregionen. Außer in einer Modellregion konnte die regionale Steuerungsgruppe auf bestehende Strukturen aufbauen. In einigen der begleiteten Stadt- und Landkreise wurde neben der regionalen Steuerungsgruppe ein weiteres Gremium geschaffen, in welches stärker die Akteure der operativen Ebene eingebunden werden. Für die Bearbeitung der einzelnen Bausteine bzw. spezifischer Themen wurden zudem Koordinierungs- und Arbeitsgruppen eingerichtet. Bereits nach den ersten Jahren der Begleitung konnte festgestellt werden, dass in den Gremien der RÜM in der Regel konstruktiv und zielführend zusammengearbeitet wird.

Organisatorische Verortung des RÜM hat sich bewährt

Die Ansiedlung des RÜM bei den Stadt- oder Kreisverwaltungen hat sich über den Projektverlauf hinweg bewährt. In allen betrachteten Modellregionen bewerten die unterschiedlichen Akteure am Übergang Schule-Beruf diese organisatorische Einbettung als sehr positiv. Hervorgehoben wird dabei vor allem die Neutralität des RÜM, die auf diese Weise gewährleistet wird. Die organisatorische Zugehörigkeit zur Stadt- bzw. Kreisverwaltung ermöglicht es dem RÜM, auch zwischen ggf. unterschiedlichen Interessen der Partner der regionalen Verantwortungsgemeinschaft eine Mittlerrolle einzunehmen.

Fehlende personelle Kontinuität als Herausforderung für die Umsetzung des Modellversuchs

Grundsätzlich konnten sich die Strukturen des Modellversuchs über den Evaluationszeitraum hinweg weiter etablieren. Eine Hürde für die Kontinuität sowie den Fortschritt in der Umsetzung des Modellversuchs stellte jedoch in einigen Modellregionen die zum Teil hohe personelle Fluktuation dar. In der Hälfte der begleiteten Modellstandorte haben Mitarbeiter/-innen das RÜM im Projektverlauf verlassen. An einem Standort konnte dies durch die Aufstockung des Stellenanteils anderer Teammitglieder aufgefangen werden. Damit konnte in diesem Fall die personelle Kontinuität aufrechterhalten werden. Zwei Standorte mussten die Stelle der Projektleitung neu besetzen, was die erfolgreiche Umsetzung des Modellversuchs deutlich erschwerte. An zwei weiteren Standorten wechselten außerdem mehrfach die für AVdual zuständigen Mitarbeiter/-innen. Besonders betroffen von personeller Fluktuation war dabei ein Standort, an welchem im Evaluationszeitraum das gesamte Team des RÜM zwei Mal neu zusammengestellt werden musste.

In den Modellregionen mit starker personeller Fluktuation bewerteten auch die Akteure diese als besonders schwierige Entwicklung und verwiesen darauf, dass personelle Kontinuität bei der Umsetzung des Modellversuchs wünschenswert ist. Die Personalsituation an den einzelnen Modellstandorten bildet damit eine weitere wichtige Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit des RÜM. So können personelle Wechsel die Dynamik der Umsetzung des Modellversuchs bremsen. Neue Teammitglieder benötigen zunächst Einarbeitungszeit, um einen Überblick über die Aufgaben und Projekte des RÜM und seiner Partner zu bekommen. Außerdem ist der Erfolg der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren stark vom gegenseitigen Vertrauen abhängig. Neue Mitarbeiter/-innen müssen sich diese Vertrauensbasis zu den anderen Akteuren in der Regel erst aufbauen, was ebenfalls die strategische Weiterentwicklung des Modellversuchs erschweren kann.

Erfahrung und Zusammensetzung als wichtige Faktoren für die zielführende Zusammenarbeit in der regionalen Steuerungsgruppe

Die Arbeit der regionalen Abstimmungsgremien konnte trotz personeller Wechsel in allen begleiteten Modellregionen über den gesamten Betrachtungszeitraum aufrechterhalten werden. In den meisten Fällen konnte sich die regionale Steuerungsgruppe als zentrales Gremium am Übergang Schule-Beruf (weiter) etablieren. Gerade dort, wo die regionale Steuerungsgruppe nicht auf bereits bestehenden Gremien aufsetzen konnte, war die Anfangsphase jedoch vor allem durch Aufbauarbeiten geprägt. Die Akteure vor Ort mussten hier zunächst Rolle und Funktion der regionalen Steuerungsgruppe definieren. Zu Beginn fehlte teilweise auch das „Commitment“ der Akteure zur Mitarbeit in der regionalen Steuerungsgruppe. Daher brauchte es zunächst Zeit, um diese grundlegend zu implementieren. Mittlerweile konnte jedoch in allen begleiteten Stadt- und Landkreisen eine gute Basis für die Zusammenarbeit hergestellt werden. Gleichwohl sehen manche Akteure die regionale Steuerungsgruppe noch immer nicht als zentrales Abstimmungsgremium. Konkrete Abstimmungen und Vereinbarungen werden oftmals immer noch eher informell mit den jeweils für den Sachverhalt relevanten Akteuren getroffen. Die regionale Steuerungsgruppe übernimmt in diesen Fällen vor allem eine Informationsfunktion. Demgegenüber wurden in Modellregionen, in denen es schon längere Zeit entsprechende Abstimmungsstrukturen gibt, in den regionalen Steuerungsgruppen verbindliche Vereinbarungen getroffen, deren Umsetzung in den darauffolgenden Sitzungen nachgehalten wurde.

Darüber hinaus ist die Zusammensetzung der regionalen Steuerungsgruppe ein entscheidender Faktor für die erfolgreiche Zusammenarbeit. In einigen Modellregionen wurden Zuschnitt und Ausrichtung der Gremienstrukturen daher im Evaluationszeitraum noch einmal kritisch reflektiert. So kann eine sehr breit aufgestellte regionale Steuerungsgruppe zwar eine umfassende Information der Partner gewährleisten, zeigt sich für eine fokussierte Diskussion und effiziente Abstimmung

innerhalb des Gremiums jedoch teilweise als schwierig. Auch der thematische Fokus der regionalen Steuerungsgruppensitzungen spielt eine Rolle für das Interesse und Engagement der einzelnen Partner. In den ersten Jahren der Umsetzung des Modellversuchs war insbesondere AVdual ein zentrales Thema in den regionalen Steuerungsgruppen, mit welchem einige Mitglieder der regionalen Steuerungsgruppe in ihrer operativen Arbeit nur geringe Berührungspunkte haben. In einer Modellregion wurde vor diesem Hintergrund das Thema AVdual aus der regionalen Steuerungsgruppe herausgelöst und ein neues Gremium gegründet, welches sich nur mit den Umsetzungsfragen von AVdual befasst.

Auch stellen teilweise schon vormals bestehende Gremienstrukturen eine Herausforderung für die zielführende Arbeit der regionalen Steuerungsgruppe dar. Während in einem Teil der Modellregionen bestehende Gremien direkt mit dem RÜM zusammengeführt wurden, wurde in anderen mit der regionalen Steuerungsgruppe eine neue Struktur ergänzt. Teilweise bestanden in den begleiteten Stadt- und Landkreisen daher zunächst auch Unklarheiten darüber, welche konkreten Schwerpunkte welches Gremium hat und welche Entscheidungen in welchem Gremium zu treffen sind. Insbesondere die in der Folge vorgenommene Zusammenführung bzw. Reduktion von (Einzel-)Gremien und (zeitlichen) Aufwänden wird von den regionalen Akteuren überwiegend positiv bewertet.

Meist beruhen Veränderungen in den Gremienstrukturen auf Lerneffekten während der Projektumsetzung. Solche Lerneffekte – und somit die Anpassungen im Projektverlauf – sind grundsätzlich positiv zu bewerten. Denn durch die angestoßenen Veränderungen kann der Modellversuch insgesamt zielgerichteter umgesetzt werden. Trotzdem können solche Veränderungsprozesse im Laufe der Projektumsetzung auch zu Unmut bei den Akteuren führen. Dies ist gerade dann der Fall, wenn der Neuzuschnitt ggf. bedeutet, dass ein ursprünglich adressierter Teilnehmerkreis eingeschränkt wird und einige Akteure nicht mehr in alle Gremien einbezogen werden. Entsprechend bildet eine überlegte und ausreichend diskutierte Aufstellung der Gremien eine wichtige Grundlage für die erfolgreiche Umsetzung des Modellversuchs.

4.1.3 Beteiligte Akteure

Als Zwischenergebnis der Evaluation konnten bereits übergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den in der regionalen Steuerungsgruppe beteiligten Akteure herausgestellt werden. So waren an allen Modellstandorten mindestens die Agenturen für Arbeit, die Kammern, Vertreter/-innen der beruflichen Schulen und das Staatliche Schulamt sowie die Bereiche Bildung und ggf. die Jugendhilfe der Landkreis- oder Stadtverwaltung in die regionale Steuerungsgruppe regelmäßig eingebunden. Auch die Sozialpartner sowie Vertreter/-innen der allgemein bildenden Schulen gehörten in der Regel zum festen Bestandteil der regionalen Steuerungsgruppen. Da diese Akteure jedoch nicht immer direkt von den Themen der regionalen Steuerungsgruppe betroffen waren, unterscheidet sich die Intensität der Teilnahme. Darüber hinaus nehmen Jobcenter, Kreis- handwerkerschaften, die Schulleitungen der einzelnen AVdual-Schulen, Bildungsträger, Träger der freien Wohlfahrtspflege, die politischen Spitzen (Oberbürgermeister/-in, Landrat/Landrätin, Bürgermeister/-innen der Gemeinden) sowie Vertreter/-innen des WM an den Sitzungen teil. Dabei wurde auch festgestellt, dass in den regionalen Steuerungsgruppen die Leitungsebenen der unterschiedlichen Institutionen vertreten sind. Wenn es eine zusätzliche Lenkungsgruppe gibt, sind dort eher Vertreter/-innen der operativen Ebene eingebunden.

Die Akteurskonstellationen bei der Umsetzung des Modellversuchs haben sich in allen Modellregionen über den gesamten Betrachtungszeitraum nicht maßgeblich verändert. Auch wenn die Gremienstrukturen neu zugeschnitten wurden, blieb der Kreis der einbezogenen Akteure

insgesamt weitestgehend gleich. Als wichtige Gelingensbedingung für eine zielführende Zusammenarbeit der Partner im RÜM wird es dabei in allen sechs Modellregionen erachtet, dass die Leitungsebenen der entsprechenden Institutionen an den Sitzungen der regionalen Steuerungsgruppe teilnehmen. Von einigen Akteuren wird es außerdem als gewinnbringend eingeschätzt, wenn zusätzlich in den nachgeordneten Gremien die Arbeitsebene stärker beteiligt wird.

An allen Modellstandorten lässt sich grundsätzlich beobachten, dass solche Akteure, die nicht direkt operativ am Übergang von der Schule in den Beruf tätig sind, über die Teilnahme an den Sitzungen der regionalen Steuerungsgruppen hinaus nur teilweise weitergehend aktiv sind. Dazu zählen vor allem Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften.

Der engere Kreis von Akteuren, die vertieft im RÜM zusammenarbeiten und gemeinsam Projekte entwickeln bzw. anstoßen sind in der Regel die Agenturen für Arbeit sowie die Staatlichen Schulämter. Unterschiedlich ausgeprägt ist die Präsenz und der Einbezug der Kammern. Während in einigen Modellregionen eine sehr enge Zusammenarbeit erfolgt, sehen andere noch nicht ausgeschöpfte Potenziale. Meist liegen dabei unterschiedliche Erwartungshaltungen der RÜM und vor allem der beruflichen Schulen auf der einen und der Kammern auf der anderen Seite zur Einbeziehung und Beteiligung am Modellversuch vor. So wird seitens der schulischen Akteure von den Kammern vor allem erwartet, dass diese noch stärker eine Mittlerrolle zwischen dem Modellversuch und den Betrieben einnehmen. Konkret heißt dies, dass die Kammern im Zusammenhang von AVdual stärker bei der Akquise von Praktikumsplätzen unterstützen sollen. Andererseits erhoffen sich die Kammern eine gezieltere Vermittlung geeigneter Auszubildender sowie mehr Unterstützung bei schwierigen Jugendlichen für die Betriebe. Bei der Gestaltung von Praktika legen sie außerdem Wert auf eine Anpassung an die betrieblichen Abläufe.

Inwieweit die einzelnen Institutionen mit dem RÜM kooperieren bzw. als Verantwortungsgemeinschaft den Modellversuch tragen, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Neben der Nähe zu den Themen am Übergang Schule-Beruf spielen dabei vor allem auch historisch gewachsene Strukturen und persönliche Faktoren eine Rolle. Wenn das Verhältnis zwischen Landkreis- bzw. Stadtverwaltung und einer Institution am Übergang schon in der Vergangenheit von Spannungen geprägt war, ist es meist auch im Rahmen des Modellversuchs schwierig, eine engere Zusammenarbeit aufzubauen. Dies gilt vor allem dann, wenn die Rolle des RÜM als Koordinator insgesamt kritisch bewertet wird oder der Zuschnitt der jeweiligen Zuständigkeitsbereiche unklar ist.

4.1.4 Schwerpunkte der Umsetzung und Prozesse

Zentraler Bestandteil der Arbeit des RÜM bildeten nach den bisherigen Ergebnissen der Evaluation die Gremienarbeit sowie die informelle Abstimmung mit den Akteuren. Die Organisation und Moderation dieser Abstimmungsprozesse wurde von den Mitarbeiter/-innen des RÜM dabei als sehr zeitintensiv wahrgenommen. In den ersten Jahren der Begleitung wurde außerdem bereits darauf verwiesen, dass gerade im ersten Jahr der Schwerpunkt der Aktivitäten des RÜM auf der Umsetzung von AVdual lag. Gleichzeitig konnte im Rahmen der ersten Zwischenbilanzierungen auch beobachtet werden, dass einige Standorte bereits Konzepte zur Übergabe der Schüler/-innen von der allgemein bildenden in die berufliche Schule sowie zum Monitoring des Übergangs entwickelt haben.

Insgesamt lassen sich zum Ende des Evaluationszeitraums die von den RÜM bis dahin übernommenen Aufgaben übergreifend unter vier unterschiedlichen Funktionen zusammenfassen: einer Organisations- und Informationsfunktion, einer Netzwerkfunktion, einer Projektmanagementfunktion sowie einer Gestaltungsfunktion (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Funktionen des RÜM und ihre Umsetzung

Funktion des RÜM	Aktivitäten	Umsetzung in den Modellregionen	Entwicklung im Zeitverlauf
<p>Organisations- und Informationsfunktion</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vor- und Nachbereitung der regionalen Steuerungsgruppensitzungen sowie weiterer Arbeitsgruppensitzungen ▪ Kontinuierliche Information der Akteure (und der Öffentlichkeit) über Aktivitäten und Entwicklungen am Übergang 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Von allen Modellregionen umgesetzt ▪ Schwerpunkt der Arbeit in allen Modellregionen ▪ Umfang abhängig von Kontinuität und personellen Ressourcen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weitere Etablierung der Zusammenarbeit in regionaler Steuerungsgruppe und Arbeitsgruppen ▪ Entwicklung neuer Informationsformate wie z. B. Newsletter, Broschüren etc. ▪ Veröffentlichung von Bildungsberichten in einigen Modellregionen ▪ Entwicklung neuer Veranstaltungsformate wie Fachtage, Bildungskonferenzen etc., vor allem in Modellregionen, in denen es diese noch nicht gab
<p>Netzwerkfunktion</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kommunikation, Moderation sowie Mediation der Zusammenarbeit mit den Akteuren am Übergang ▪ Ausbau des regionalen Netzwerks am Übergang 	<p>Von allen Modellregionen umgesetzt</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modellregionen mit weniger Erfahrung: zunehmende Sichtbarkeit bzw. Ausbau des Netzwerks in der zweiten Umsetzungsphase ▪ Modellregionen mit viel Erfahrung: Intensivierung der Netzwerkarbeit

Funktion des RÜM	Aktivitäten	Umsetzung in den Modellregionen	Entwicklung im Zeitverlauf
Projektmanagementfunktion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alle Tätigkeiten zur Steuerung der weiteren Bausteine des Modellversuchs (z. B. Ressourcenplanung der AVdual-Begleitungen) ▪ Unterstützung der Evaluation ▪ Abstimmung und Kommunikation mit dem Wirtschaftsministerium 	Von allen Modellregionen umgesetzt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alle Modellregionen: Schwerpunkt auf der Umsetzung von AVdual ▪ Modellregion mit weniger Erfahrung: Erst in der späteren Umsetzungsphase stärkere Aktivität in den anderen Bausteinen, insbesondere intensiviert und systematische Berufsorientierung ▪ Modellregion mit viel Erfahrung: Bereits von Beginn an auch Engagement in allen Bausteinen
Gestaltungsfunktion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigene Themen setzen und vorantreiben, z. B. indem Weiterentwicklungsbedarfe identifiziert und Projekte eingebracht werden ▪ Aktive Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf als Verantwortungsgemeinschaft der Akteure 	Noch nicht in allen Modellregionen umgesetzt; abhängig von Ausgangssituation und personeller Kontinuität	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modellregion mit weniger Erfahrung: größere Eigeninitiative erst in der späteren Umsetzungsphase, nachdem sich andere Aufgaben etabliert haben ▪ Modellregion mit viel Erfahrung: bereits von Beginn (und vor dem Modellversuch) eigene Projekte angestoßen und umgesetzt

Quelle: Eigene Darstellung Prognos AG, 2018.

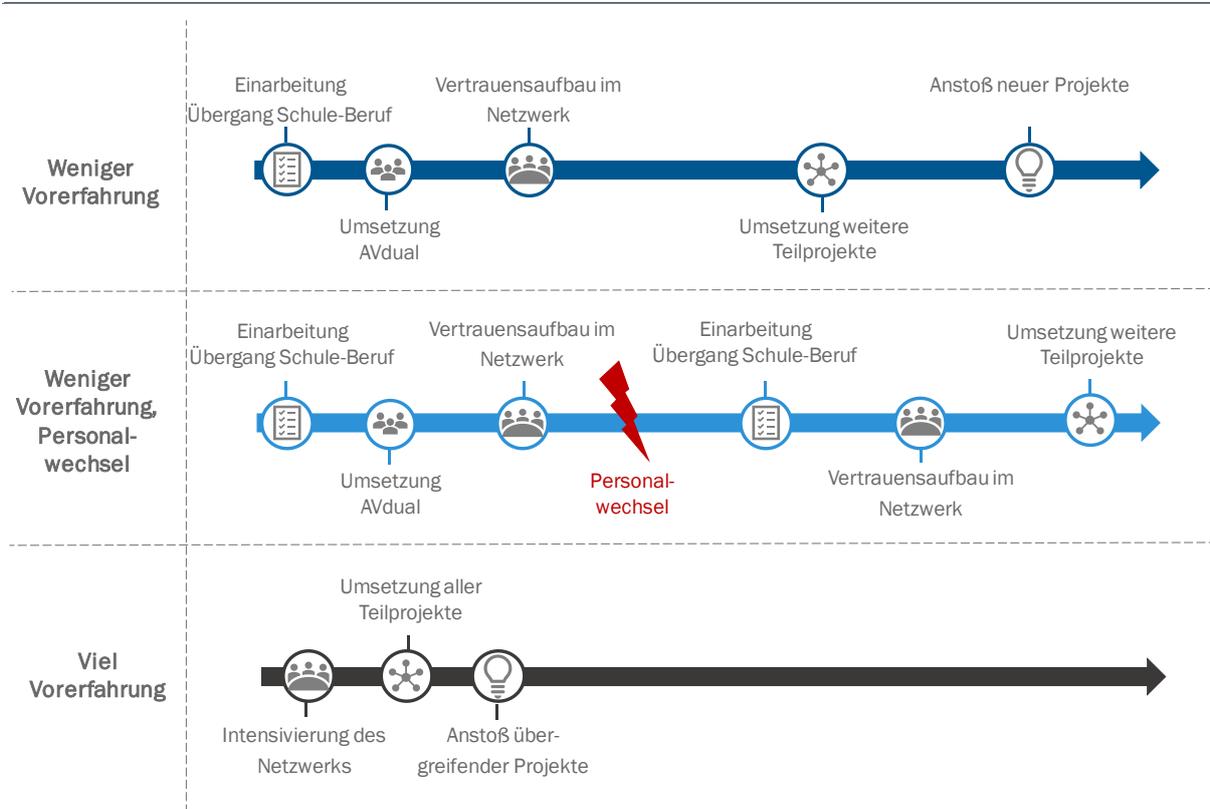
Von allen RÜM in den begleiteten Modellregionen wurden dabei die ersten drei Funktionen ausgefüllt. Besonders die **Organisations- und Informationsfunktion** bildete von Anfang an einen Schwerpunkt der Arbeit der RÜM an allen Modellstandorten. Alle RÜM waren zudem weiterhin im **Projektmanagement** des Modellversuchs aktiv. Der Schwerpunkt in diesem Bereich lag in der Mehrheit der Stadt- und Landkreise, die die Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf umsetzen, vor allem auf AVdual. Erst im weiteren Projektverlauf haben die RÜM auch stärker die weiteren Teilbereiche in ihre Arbeit einbezogen. Dies gilt vor allem für jene Modellregionen, in denen eine Koordinierungsstelle am Übergang Schule-Beruf erst etabliert werden musste. Diese Modellregionen haben auch erst im weiteren Verlauf der Umsetzung stärker ihre **Netzwerkfunktion** wahrnehmen können. Hier haben sich die RÜM zunächst auf die Wahrnehmung ihrer Organisations- und Informationsfunktion sowie ihrer Aufgabe als Projektmanager des Modellversuchs als „Grundgeschäft“ konzentriert. Über diese Aufgaben konnten die RÜM wiederum ihre Sichtbarkeit und Akzeptanz bei den Akteuren vor Ort erhöhen und somit im weiteren Verlauf ihre Netzwerkarbeit stärken.

Die oben beschriebenen Tätigkeiten werden in allen Modellregionen von den RÜM als Grundaktivitäten ausgeführt und von den Akteuren entsprechend wertgeschätzt. Da diese als sehr zeitintensiv beschrieben werden, konzentriert sich die Arbeit vieler RÜM gerade in der Anfangszeit auf diese Tätigkeitsbereiche.

Auch nach der Etablierung des Modellversuchs gehen jedoch die Aktivitäten des RÜM in der Hälfte der begleiteten Modellstandorte noch nicht über diese Grundfunktionen hinaus. Eine aktive, gestaltende Rolle, bei der das RÜM kontinuierlich auch eigene übergreifende Projekte anstößt, wird eher in den Modellregionen übernommen, die über den gesamten Projektverlauf (bzw. schon im Rahmen von Vorläufern) auf strukturelle sowie personelle Kontinuität setzen konnten.

Personelle Kontinuität und entsprechende Vorerfahrung in der regionalen Koordinierung sind damit wichtige Erfolgsfaktoren für die Arbeit des RÜM. Denn in der Regel braucht es zunächst eine gewisse Zeit, bis sich die Mitarbeiter/-innen im RÜM etablieren können und sich eine gewisse Routine in Bezug auf die Grundfunktionen des RÜM einstellt. In Modellregionen mit langjährigen Erfahrungen am Übergang Schule-Beruf gelingt es dem RÜM daher schon relativ frühzeitig, alle Bausteine des Modellversuchs umzusetzen sowie auch übergreifende Projekte anzustoßen. Weniger erfahrene Modellregionen benötigen zunächst eine Etablierungsphase, bevor das RÜM über AVdual hinaus auch stärker die anderen Bausteine des Modellversuchs fokussiert sowie weitergehende, neue Projekte anstößt. Häufige Personalwechsel führen hingegen dazu, dass diese Etablierungsphase immer wieder erneut stattfinden muss und somit die Fortschritte des RÜM begrenzt werden (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Entwicklung der Arbeit des RÜM nach Vorerfahrung und Personalsituation



Quelle: Eigene Darstellung Prognos AG, 2018.

Inhaltliche Schwerpunkte der Arbeit des RÜM

Im Projektverlauf sind die RÜM in den begleiteten Modellregionen verschiedene inhaltliche Themen angegangen. Viele dieser Themen spielen an allen Modellstandorten eine Rolle. Wie die Themen konkret vor Ort angegangen werden und welche Aktivitäten daraus entstehen, kann sich jedoch zwischen den einzelnen Modellregionen unterscheiden.

AVdual zentraler Schwerpunkt im gesamten Projektverlauf

An allen begleiteten Modellstandorten bildete AVdual (siehe Kapitel 4.2) über den gesamten Evaluationszeitraum einen zentralen Schwerpunkt der Umsetzung des Modellversuchs. Für viele beteiligte Akteure vor Ort wird der Modellversuch auch in der Wahrnehmung vor allem mit AVdual verbunden. Während die Umsetzung von AVdual überall weitestgehend autonom durch die beruflichen Schulen erfolgt, kümmert sich das RÜM vor allem auch um die notwendigen Ressourcen und Rahmenbedingungen für die Umsetzung von AVdual. Über den Zeitverlauf wurden an fast allen Standorten neue AVdual-Lerngruppen eingeführt oder AVdual auf weitere berufliche Schulen ausgeweitet. Das RÜM verantwortete in diesem Prozess vor allem die Beantragung, Verwaltung und Koordinierung der AVdual-Begleitungen. Die AVdual-Begleitungen stellen in der Regel auch das zentrale Bindeglied zwischen dem RÜM und den beruflichen Schulen dar.

Darüber hinaus ist das RÜM in einigen der begleiteten Modellregionen auch aktiv bei der Akquise von Praktikumsplätzen beteiligt. Dazu gehört es vor allem, mögliche Praktikumsbetriebe zu akquirieren und entsprechende Listen den AVdual-Begleitungen zur Verfügung zu stellen.

In seiner Informationsfunktion informiert das RÜM in allen begleiteten Modellregionen die beteiligten Akteure über die Fortschritte in AVdual. Dies geschieht meist im Rahmen der Sitzungen der regionalen Steuerungsgruppen, in denen etwa die aktuellen Bestands- und Verbleibsdaten der AVdual-Schüler/-innen vom RÜM präsentiert und mit den weiteren Akteuren diskutiert werden.

Übergabeprozess besonders bei gut etablierten RÜM weiter fortgeschritten

Ein weiterer Schwerpunkt in der inhaltlichen Arbeit des RÜM bei der Mehrheit der begleiteten Modellstandorte war über den gesamten Evaluationszeitraum die gezieltere Begleitung von Übergängen von den allgemein bildenden in berufliche Schulen. Nach dem Prinzip „Keiner soll verloren gehen“ initiiert und unterstützt das RÜM in fast allen Modellregionen Prozesse, um für alle Jugendlichen am Übergang einen Anschluss zu gewährleisten. Da solche Prozesse üblicherweise mit vielfältigen Abstimmungen zwischen Akteuren und größerem Aufwand verbunden sind, wurden diese in der Regel erst in der späteren Projektphase umgesetzt.

An drei der sechs begleiteten Modellstandorte wurde auf Initiative des RÜM ein Monitoringsystem für die Abgangsklassen der allgemein bildenden Schulen eingeführt. So können Schüler/-innen, die nach der allgemein bildenden Schule nicht in einer weiterführenden Bildungsinstitution ankommen, leichter identifiziert werden. Dabei wird das Monitoring von den RÜM kontinuierlich weiterentwickelt, um vor allem auch die Handhabung für die allgemein bildenden Schulen zu verbessern.

Über das Monitoring hinaus hat das RÜM an zwei Modellstandorten die Entwicklung eines konkreten Übergabekonzepts vorangetrieben. Dieses umfasst einerseits eine ausführliche schriftliche Dokumentation des bisherigen Werdegangs der Schüler/-innen. Zum anderen sieht ein solches Konzept eine direkte Übergabe zwischen Lehrkräften und weiteren pädagogischen Begleitungen der allgemein bildenden sowie der beruflichen Schulen in Form eines gemeinsamen Austauschs vor. Im Gegensatz zum reinen Monitoring ermöglicht es diese Vorgehensweise, dass die Fachkräfte an den beruflichen Schulen die Problemlagen der Schüler/-innen kennen und so besser und schneller entsprechende Maßnahmen einleiten können. Das RÜM übernimmt dabei die Koordination des Austauschs. Damit dies gelingen kann, muss das RÜM bereits über eine hohe Akzeptanz bei den Akteuren an den allgemein bildenden und beruflichen Schulen verfügen. Nachhaltig erfolgreich umgesetzt wird das Übergabekonzept daher bisher nur an einem Modellstandort.



Beispiel aus der Praxis: Übergabekonzept zwischen allgemein bildenden und beruflichen Schulen

Um Jugendliche beim Wechsel von der allgemein bildenden in eine berufliche Schule möglichst zielführend weiterbegleiten zu können, ist der Informationsaustausch zwischen den beteiligten Institutionen ein zentraler Erfolgsfaktor. Dafür müssen einerseits die Zuständigkeiten der Akteure klar geregelt, sowie Fragen des Datenschutzes geklärt sein.

Wie das Beispiel in einer Modellregion zeigt, hat es sich für die Akzeptanz eines solchen Prozesses bewährt, wenn bereits in der Konzeptionsphase alle beteiligten Institutionen einbezogen werden. Damit ein solcher Prozess vom RÜM initiiert und koordiniert werden kann, ist des Weiteren ein gewisser Etablierungsgrad des RÜM eine wichtige Voraussetzung.

Im Übergabekonzept selbst sollten entlang des Schuljahres die einzelnen Arbeitsschritte sowie die Beteiligten und Zuständigkeiten festgelegt werden. Neben den AVdual-Begleitungen an den beruflichen Schulen konnte in der Modellregion auch auf sozialpädagogische Unterstützungskräfte zur beruflichen Orientierung an den allgemein bildenden Schulen zurückgegriffen werden. Für einen nahtlosen Übergang der Schüler/-innen wurden diese bestehenden Unterstützungsstrukturen miteinander verbunden. Es besteht ein enger Austausch zwischen Begleitungskräften sowie eine gute Zusammenarbeit mit dem regionalen Jobcenter und der Agentur für Arbeit. Eine Datenschutzvereinbarung ermöglicht es dabei, Informationen über die Schüler/-innen auszutauschen.

Ein wichtiger Erfolgsfaktor für diesen Übergabeprozess ist die personelle Kontinuität bei den Begleitungskräften. Denn für die Zusammenarbeit ist das Vertrauen zwischen den beteiligten Personen eine zentrale Voraussetzung. Weiterführend unterstützt werden kann eine entsprechende Struktur auch durch eine gemeinsame Verortung der Begleitungskräfte (z. B. bei der jeweiligen Stadt-/Landkreisverwaltung). Dies setzt wiederum ein weiterführendes Engagement und einen vergleichsweise fortgeschrittenen Etablierungsgrad der regionalen Aktivitäten am Übergang Schule-Beruf voraus.

Integration Geflüchteter an allen Modellstandorten zunehmend wichtiges Thema

Mit der gestiegenen Anzahl Geflüchteter ist diese Zielgruppe besonders ab dem Schuljahr 2016/17 auch vermehrt Schwerpunkt der Arbeit des RÜM geworden. Grundsätzlich haben die RÜM in allen begleiteten Stadt- und Landkreisen Aktivitäten für junge geflüchtete Menschen entwickelt. So war das RÜM an den meisten Standorten darin involviert, Prozesse zur Klärung der Zuständigkeiten der unterschiedlichen Akteure und Angebote für geflüchtete Menschen vor Ort zu koordinieren.

In zwei Modellregionen haben über den Zeitverlauf Bildungskoordinatoren/-innen für Neuzugewanderte ihre Arbeit aufgenommen. Diese gehören zwar nicht direkt zum RÜM, sind aber in der Regel auch im Fachbereich Bildung der Landkreis- bzw. Stadtverwaltung angesiedelt und arbeiten eng mit dem RÜM zusammen. Die enge Verknüpfung erhöht auch die Kapazitäten des RÜM bei seinen Aktivitäten zu jungen Geflüchteten.

Ein wichtiger Schwerpunkt der Aktivitäten des RÜM für Geflüchtete lag in allen begleiteten Modellregionen bei der konkreten Organisation der Angebote am Übergang. Die RÜM arbeiten hier teilweise eng mit den beruflichen Schulen zusammen und bringen sich bei der Einrichtung von VKL- und VABO-Klassen ein.

Weitere Angebote darüber hinaus werden wiederum vor allem von den Modellregionen verfolgt, in denen schon längerfristig Koordinierungsstrukturen am Übergang bestehen. Hier setzen die RÜM zunächst bei der beruflichen Orientierung der Geflüchteten an, die meist nur geringe Vorstellungen über die Karrieremöglichkeiten im deutschen Berufsbildungssystem haben. In einer Modellregion hat das RÜM bspw. in Zusammenarbeit mit den Bildungskoordinator/-innen für Neuzugewanderte das deutsche Bildungssystem in unterschiedlichen Sprachen aufbereitet, um dies den geflüchteten Jugendlichen (und ihren Eltern) näher zu bringen. Weiterhin sensibilisiert das RÜM an diesen Modellstandorten die regionalen Betriebe bezüglich spezifischer Heraus- und Anforderungen von Geflüchteten in Ausbildung. Auf diese Weise sollen Ausbildungsabbrüche in dieser Zielgruppe verringert werden.

Besonders weit gehen die Aktivitäten des RÜM zu jungen Geflüchteten an einem der begleiteten Modellstandorte: hier hat das RÜM daran mitgewirkt, ein umfassendes Konzept zur Betreuung und Integration Geflüchteter über 18 Jahren zu entwickeln. Damit verbunden war auch die Einführung von Berufsbildungslotsen als Begleitung der VABO-Klassen. Außerdem wurde ein spezifisches Modellprojekt entwickelt, um geflüchtete Jugendliche auf die Berufswelt vorzubereiten. Solch weitreichende Aktivitäten sind nur dann möglich, wenn die regionale Koordinierungsstelle bereits vorher fest im Übergangsgeschehen etabliert war und die Personen im RÜM über entsprechende Erfahrung verfügen.

Elternarbeit teilweise ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit des RÜM

Gerade bei jungen Menschen mit komplexen sozialen und familiären Problemlagen spielt auch die Elternarbeit der Akteure in den Institutionen am Übergang von der Schule in den Beruf eine wichtige Rolle (siehe hierzu auch Kapitel 4.3). In zwei der sechs begleiteten Modellregionen hat das RÜM daher spezifische Unterstützungsangebote zur Elternarbeit entworfen. Dabei handelt es sich um Informationsmaterialien wie Handreichungen oder Elternbriefe. Das RÜM an einem dieser Modellstandorte hat zudem eine Arbeitsgruppe zur Elternarbeit initiiert.

4.1.5 Ergebnisse und Wirkungen: Zielerreichung

Die beschriebenen Rahmenbedingungen sowie die daraus folgende unterschiedliche Aufgabewahrnehmung der RÜM in den Modellregionen wirkt sich darauf aus, inwieweit das RÜM die Arbeit am Übergang Schule-Beruf weiter voranbringen kann und damit die mit dem Modellversuch verbundenen Ziele (siehe Kapitel 2.2) erreicht.

Koordinierung, Vernetzung und Moderation am Übergang Schule-Beruf

Schon im Verlauf der Evaluation konnten erste Ergebnisse und Wirkungen des RÜM beobachtet werden. Dazu gehörte vor allem, dass sich die Zusammenarbeit der Akteure am Übergang von der Schule in den Beruf mit der Umsetzung des Modellversuchs weiter intensiviert hat. Die regionale Steuerungsgruppe hilft den Akteuren dabei, ein besseres Verständnis für die Ausgangssituation sowie die Interessen der anderen Akteure zu entwickeln. Die Zwischenergebnisse der Evaluation deuten jedoch auch bereits darauf hin, dass RÜM in Modellregionen ohne vorherige Strukturen mit größeren Herausforderungen hinsichtlich der Akzeptanz als Koordinierungsstelle konfrontiert waren. Eine weitere zentrale Wirkung hat sich außerdem mit Blick auf die Netzwerkarbeit des RÜM bereits in den Zwischenbilanzierungen abgezeichnet. So hat die Netzwerkarbeit dazu beigetragen, dass die Zusammenarbeit zwischen den Partnern der regionalen Steuerungsgruppen breiter und verbindlicher geworden ist. Zum Ende des Evaluationszeitraums können weitere Ergebnisse und Wirkungen identifiziert werden, die zum Teil auf den vergangenen Beobachtungen aufbauen, teilweise aber auch weiterführende Aspekte beleuchten.

Koordinierung

Insgesamt konnten in allen Modellregionen Fortschritte bei der Koordinierung von Prozessen am Übergang von der Schule in den Beruf erzielt werden. An allen Standorten entfaltet das RÜM eine positive Wirkung auf die Transparenz der Aktivitäten sowie die Effizienz der Abstimmungen am Übergang Schule-Beruf. Auch wurde überall weiterhin erfolgreich an einer gemeinsamen Zielsetzung gearbeitet und mehr Klarheit hinsichtlich der Zuständigkeiten am Übergang Schule-Beruf erreicht. Hier zeigen sich jedoch größere regionale Unterschiede in den Wirkungen des RÜM. Ein wichtiger Maßstab zur Bewertung der Fortschritte in den begleiteten Modellregionen sind dabei die Erfahrung und Akzeptanz der regionalen Koordinierung. Diese ist ausgeprägter an den Modellstandorten mit bereits etablierten Koordinierungsstrukturen am Übergang Schule-Beruf.

Mehr Transparenz durch Informationsfunktion des RÜM

In allen Modellregionen lässt sich eine positive Wirkung der regionalen Koordinierung auf die Transparenz der Aktivitäten und beteiligten Akteure am Übergang Schule-Beruf beobachten. Indem das RÜM an allen begleiteten Modellstandorten seine Informationsfunktion wahrnimmt, sehen sich die Akteure vor Ort zu den bestehenden Projekten und Aktivitäten im Bereich des Übergangs Schule-Beruf „auf dem Laufenden gehalten“. So ist das RÜM aus Sicht der beteiligten Akteure die zentrale Anlaufstelle, um Informationen zu bündeln und zu verbreiten. Durch die regelmäßige Aufbereitung und Vermittlung von Informationen in der regionalen Steuerungsgruppe haben die Institutionen außerdem einen besseren Überblick, welche Maßnahmen von wem umgesetzt werden. Auf diese Weise fällt es leichter, gemeinsame Schnittmengen zu identifizieren.

Auch der Austausch in der regionalen Steuerungsgruppe wirkt sich positiv auf die Schaffung von Transparenz am Übergang Schule-Beruf aus. An einigen der begleiteten Modellstandorte berichten die Akteure davon, dass ihnen der Austausch in der regionalen Steuerungsgruppe dabei geholfen hat, ein besseres Verständnis für Prozesse und Abläufe der anderen Institutionen zu entwickeln. Dies gilt besonders für berufliche und allgemein bildende Schulen.

Nur vereinzelt sehen die Akteure vor Ort keinen Fortschritt hinsichtlich der Transparenz von Aktivitäten. Begründet wird dies aber vor allem damit, dass für die Aufgaben der eigenen Institution bereits vor Etablierung des RÜM ein guter Überblick zu den Maßnahmen und Angeboten im Übergangsbereich bestand. Dort, wo mit dem Modellversuch erst Koordinierungs- und Abstimmungsstrukturen geschaffen wurden, ist aus der Sicht einiger Akteure zudem noch weiter „Luft nach

oben“ bei der Herstellung und dem kontinuierlichen Erhalt von Transparenz. Bisher wurden vom Modellversuch an diesen Standorten nur Teilbereiche des Übergangsgeschehens beleuchtet.

Modellversuch stärkt gemeinsame Zielsetzung der Verantwortungsgemeinschaft

Vor allem die regelmäßigen regionalen Steuerungsgruppensitzungen haben dazu beigetragen, dass alle Akteure am Übergang Schule-Beruf in den begleiteten Modellregionen stärker auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Dieses Ziel kann an allen Standorten als „Kein Jugendlicher darf zurückgelassen werden“ oder „Kein Abschluss ohne Anschluss“ zusammengefasst werden. Indem die Akteure im Rahmen der regionalen Steuerungsgruppe regelmäßig zusammenkommen, wird die gemeinsame Zielsetzung immer wieder in das Bewusstsein aller Akteure gerückt. Das erhöht wiederum die Wahrnehmung als gemeinsame, regionale Verantwortungsgemeinschaft.

An den Modellstandorten, wo die Akteure schon längere Zeit regelmäßig in Gremien zusammenarbeiten, herrschte ein solches Bewusstsein meist schon vorher und konnte im Rahmen des Modellversuchs weiter gestärkt werden. Musste sich eine solch institutionalisierte Zusammenarbeit erst etablieren, trägt die regionale Steuerungsgruppe zunächst vor allem dazu bei, eine gemeinsame Zielvorstellung zu entwickeln. Auch hier wird aber davon berichtet, dass im Laufe der Umsetzung das gemeinsame Ziel immer klarer geworden ist.

Wahrnehmung der Organisationsfunktion führt zur Professionalisierung der Zusammenarbeit

Indem das RÜM in allen begleiteten Modellregionen seine Organisationsfunktion wahrnimmt, trägt das RÜM auch dazu bei, dass die Abstimmungsprozesse professioneller geworden sind. Aus Sicht der Akteure vor Ort ist es wichtig, dass es eine zentrale Stelle gibt, die diese Aufgabe wahrnimmt. Durch das RÜM werden in allen Modellregionen sowohl das Einladungsmanagement und die inhaltliche Vorbereitung als auch die anschließende Dokumentation der Sitzungen der regionalen Steuerungsgruppen effizient durchgeführt.

Um solche Abstimmungsprozesse zwischen den Institutionen am Übergang regelmäßig und professionell umsetzen zu können, spielt das RÜM eine essentielle Rolle: viele der Akteure vor Ort schätzen, dass ohne eine Koordinierungsstelle gemeinsame Abstimmungen nur noch selten und weniger gut organisiert stattfinden würden. Nur einzelne Akteure – hier insbesondere Kammern – sind der Auffassung, dass Abstimmungsprozesse auch ohne das RÜM weiterlaufen würden.



Ergebnisse aus anderen Studien: Schaffung von Transparenz durch RÜM

Mehr Transparenz und eine intensivere Zusammenarbeit wurden auch im Rahmen des Förderprogramms „Perspektive Berufsabschluss“ als ein zentraler Mehrwert der regionalen Koordinierung am Übergang Schule-Beruf hervorgehoben.¹⁸ Konkret kann ein regionales Übergangsmanagement für Transparenz und Überblick sorgen und es ermöglichen, Maßnahmen zu verknüpfen, Lücken im Angebot zu identifizieren, Fehlsteuerungen zu vermeiden und Ressourcen zu bündeln.¹⁹ Außerdem wird auch auf die Bedeutung effizienter Abstimmungen verwiesen, da sich der Bereich Übergang Schule-Beruf durch eine Vielzahl der Akteure und unklare Zuständigkeitsstrukturen auszeichnet.²⁰

Klärung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten abhängig von Akzeptanz und Erfahrung

Dass es dem RÜM in allen Modellregionen gelingt, durch die Verbreitung von Informationen mehr Transparenz am Übergang Schule-Beruf herzustellen und die Abstimmung der Akteure zu professionalisieren, wirkt sich auch positiv auf die weiteren Aktivitäten in der regionalen Steuerungsgruppe aus: aus Sicht der meisten Akteure werden in der regionalen Steuerungsgruppe Zuständigkeiten am Übergang geklärt. Wenn sich die Akteure regelmäßig sehen und einen Überblick darüber haben, welche Maßnahmen von wem umgesetzt werden, können Verantwortlichkeiten leichter festgelegt werden.

Insgesamt hängt der Mehrwert der regionalen Koordinierung für die Klärung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten jedoch von der Akzeptanz und Erfahrung von RÜM und regionaler Steuerungsgruppe ab. Dort, wo vor dem Modellversuch noch keine Abstimmungsgremien existierten, brauchte es zunächst Zeit, bis ein Arbeitsmodus in der regionalen Steuerungsgruppe hergestellt werden konnte. Hier deutet sich erst im weiteren Projektverlauf eine positive Wirkung auf die Klärung von Zuständigkeiten an. Auch wenn es dort Verbesserungen gibt, sehen viele Akteure noch „weiter Luft nach oben“. Auch an Modellstandorten, an denen es zwar schon vor dem Modellversuch Abstimmungsstrukturen gab, aber RÜM und regionale Steuerungsgruppe von vielen Diskontinuitäten geprägt waren, ist die regionale Steuerungsgruppe noch nicht für alle Akteure ein zentraler Ort, um sich gegenseitig abzustimmen. Finden Abstimmungen noch häufig bi- oder trilateral außerhalb der regionalen Steuerungsgruppe statt, fällt es dem RÜM schwerer, Zuständigkeiten und vor allem Verantwortlichkeiten zu koordinieren.

Für alle RÜM stellen zudem die jeweils eigenen Ziele und Interessen der Akteure eine Herausforderung für die Koordinierung der Zusammenarbeit dar. Trotz einer gemeinsamen Zielsetzung bedarf es von Seiten des RÜM größere Überzeugungsarbeit, um bei der konkreten Umsetzung von Projekten und Maßnahmen ein Aufbrechen von bestehenden Handlungslogiken zu ermöglichen.

¹⁸ Vgl. BMBF 2014b: 84ff.

¹⁹ Vgl. Bylinski 2008: 27.

²⁰ Vgl. Rodarius/Backmann 2010: 141f.



Beispiel aus der Praxis: Jugendberufsagenturen als besondere Rahmenbedingung

Jugendberufsagenturen bündeln die Angebote des Jobcenters, der Agentur für Arbeit sowie der Jugendhilfe für Jugendliche, die Leistungen der beteiligten Institutionen abfragen. Diese können damit einen zentralen Beitrag für die in der Zielsetzung des Modellversuchs mit angelegter Verbesserung der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit liefern. In vielen Stadt- und Landkreisen wurden bereits virtuelle Jugendberufsagenturen als gemeinsamer Internetauftritt der beteiligten Institutionen gegründet. Ziel ist es vielerorts aber auch, eine gemeinsame räumliche Struktur der beteiligten Institutionen zu schaffen. Eine entsprechende Bündelung „unter einem Dach“ wird bislang in einer der begleiteten Modellregionen umgesetzt.

Damit entsteht auf der einen Seite eine zentrale Anlaufstelle für die Jugendlichen im Stadt- oder Landkreis. Auf der anderen Seite können durch regelmäßige Abstimmungen und den Informationsaustausch zwischen den Institutionen junge Menschen am Übergang Schule-Beruf zielgerichteter unterstützt werden. Die räumliche Nähe erleichtert es, Abstimmungsbedarfe und Nachfragen zwischen den Institutionen auf dem kurzen Weg zu klären.

Auch für die Aktivitäten des Modellversuchs stellt die Jugendberufsagentur eine wichtige Schnittstelle dar. Für die AVdual-Begleitungen gibt es damit eine zentrale Institution, um Anschlussmöglichkeiten und weitere Unterstützungsmöglichkeiten für die AVdual-Schüler/-innen zu klären. Außerdem ergeben sich auch Synergien für die übergreifenden Aktivitäten des RÜM. So wurde bspw. in Zusammenarbeit zwischen RÜM, den beruflichen Schulen und der Jugendberufsagentur eine Lösung zum Umgang mit schulabstinenten Schüler/-innen gefunden. Nach der Klärung von Datenschutzfragen werden nun Listen mit schulabstinenten Jugendlichen über das RÜM an die Jugendberufsagentur weitergeleitet. Die Mitarbeiter/-innen der Jugendberufsagentur können so gezielt mit aufsuchender Arbeit die Jugendlichen wieder ansprechen und unterstützen.

Für die Ziele des Modellversuchs kann die Jugendberufsagentur damit eine wichtige ergänzende Funktion übernehmen. Vor allem bei der Gestaltung von Übergängen liefern die durch die Jugendberufsagentur gebündelten Zuständigkeiten einen Mehrwert für die Kommunikation mit dem RÜM aber auch mit den Jugendlichen direkt.

Übernahme der zentralen Verantwortung für den Netzwerkaufbau

Die Voraussetzungen, um zentrale Verantwortung für Moderation und Vernetzung am Übergang Schule-Beruf zu übernehmen, haben sich im Evaluationszeitraum durch die steigende Akzeptanz des RÜM verbessert. Dennoch bestehen hier noch größere regionale Unterschiede vor allem zwischen den Modellregionen, in denen Koordinierungsstrukturen erst mit dem Modellversuch etabliert wurden und Modellregionen, die über langjährige Erfahrung in der regionalen Koordinierung am Übergang verfügen. Dies zeigt sich auch bei den Wirkungen der Netzwerkarbeit des RÜM, die in Modellregionen mit längerer Erfahrung weitreichender sind. Insgesamt hat das RÜM vor allem zu einer besseren Qualität der Zusammenarbeit beigetragen, während die Wirkungen auf den

quantitativen Ausbau des Netzwerks gering sind. Dies liegt maßgeblich daran, dass die Akteure bereits vor dem Start des Modellversuchs miteinander vernetzt waren.

RÜM an allen Standorten als Knotenpunkt wahrgenommen – mit steigender Akzeptanz

Das RÜM wird von den meisten Akteuren an allen Standorten als der zentrale „Knotenpunkt“ am Übergang Schule-Beruf wahrgenommen. Damit wird das RÜM grundsätzlich als Koordinierungsstelle am Übergang akzeptiert. Nur vereinzelt stehen Akteure in den einzelnen begleiteten Modellregionen dem RÜM kritisch gegenüber.

Größte Fortschritte zeigen sich dabei vor allem bei den RÜM, die nicht aus bestehenden Strukturen heraus entwickelt wurden. Diese waren in den ersten Jahren der Umsetzung des Modellversuchs noch mit Herausforderungen konfrontiert, bei den Akteuren vor Ort umfassende Akzeptanz zu finden. Zum Ende des Evaluationszeitraums kann beobachtet werden, dass das RÜM dort zunehmend in seine Rolle hineingewachsen ist und bei den Akteuren auf zunehmende Anerkennung trifft. Auch wenn es bei diesen größere Fortschritte zu verzeichnen gibt, ist das RÜM dort noch nicht vollständig als zentraler Moderator am Übergang etabliert und viele Abstimmungen finden noch ohne das RÜM zwischen den einzelnen Akteuren statt.

Eine größere Herausforderung für die Akzeptanz des RÜM ist vor allem die personelle Diskontinuität an manchen Modellstandorten. Auch wenn der Modellversuch auf bestehenden Strukturen aufsetzen konnte, können häufige Personalwechsel – mit begünstigt durch die Befristung der Förderung – die Akzeptanz des RÜM und seiner Mitarbeiter/-innen als Koordinierungsstelle am Übergang erschweren, da immer wieder neue persönliche Beziehungen zu den Akteuren vor Ort aufgebaut werden müssen (vgl. auch Kapitel 4.2.1).

Der Etablierungsgrad bzw. die Akzeptanz eines RÜM zeigt sich bspw. auch dadurch, dass das RÜM von vielen Akteuren am Übergang regelmäßig bei der Umsetzung von Maßnahmen einbezogen oder zumindest darüber informiert wird. In dieser relativ starken Stellung gelingt es dem RÜM, zentrale Verantwortung für die Moderation und Vernetzung am Übergang Schule-Beruf zu übernehmen. Teilweise wird das RÜM in solchen Modellregionen sogar von Akteuren als Mediator bei Konfliktfällen herangezogen.

An den meisten der begleiteten Modellstandorte zeigen sich – unabhängig vom Etablierungsgrad – erfolgreiche Strategien, um die Akzeptanz bei den Akteuren vor Ort zu erhöhen. Dazu zählt in erster Linie, dass das RÜM durch die Umsetzung eigener Aktivitäten seinen Mehrwert für den Übergang Schule-Beruf verdeutlicht. Sowohl in Modellregionen ohne bisherige Erfahrung in der regionalen Koordination als auch dort, wo schon langjährig solche Strukturen am Übergang Schule-Beruf bestehen, wird dies als ein wesentlicher Erfolgsfaktor beschrieben.

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Akzeptanz des RÜM und damit für die Möglichkeit, die zentrale Verantwortung für Moderation und Vernetzung am Übergang Schule-Beruf zu übernehmen, ist die Unterstützung durch die politischen Spitzen.

Allerdings können gerade in den begleiteten Modellregionen, wo das RÜM direkt in bestehende Strukturen integriert wurde und schon langjährige Erfahrungen in der regionalen Koordination bestanden, Ziele und Ansatz des Modellversuchs und damit auch des RÜM von den Akteuren vor Ort häufig nicht klar von den bisherigen Aktivitäten am Übergang Schule-Beruf abgegrenzt werden. Dies liegt zum einen daran, dass die Mitarbeiter/-innen bereits vor dem Modellversuch eine Vielzahl von Projekten am Übergang Schule-Beruf vorangetrieben und umgesetzt haben. Gerade wenn die Mitarbeiter/-innen die Projektstelle im RÜM in Teilzeit ausüben, nehmen diese neben

ihrer Arbeit im RÜM häufig in Personalunion weitere Funktionen im Bildungsbereich der Verwaltung wahr und setzen in dieser Rolle weiterführende Aktivitäten über den Modellversuch hinaus um.

Darüber hinaus kritisieren vereinzelt Akteure in unterschiedlichen Modellregionen, dass die Ziele des Modellversuchs im Allgemeinen noch klarer kommuniziert werden könnten, was wiederum auch die Akzeptanz des RÜM erhöhen würde.

RÜM unterstützt Kontakte zwischen den Akteuren

In allen der begleiteten Modellregionen haben die Institutionen am Übergang Schule-Beruf schon vor dem Beginn des Modellversuchs miteinander zusammengearbeitet. Entweder bestanden bereits vorher Netzwerkstrukturen oder es gab informelle, anlassbezogene Kontakte zwischen den Akteuren. Dennoch konnte das RÜM in seiner Netzwerkfunktion die Zugänge der Akteure untereinander verbessern.

Für einzelne Akteure haben sich vor allem durch die Teilnahme an den Sitzungen der regionalen Steuerungsgruppen neue Kontakte ergeben bzw. die Ansprache anderer Institutionen vereinfacht. Dies gilt besonders für den Zugang zu den beruflichen Schulen. Das RÜM wird in diesem Zusammenhang in den meisten Modellregionen als wichtige Brücke in die beruflichen Schulen gesehen. Vereinzelt hilft das RÜM auch dabei, Kontakte zwischen Akteuren herzustellen. Dies gilt z. B. für den Kontakt zwischen den beruflichen Schulen und Akteuren, die weniger in die direkte Umsetzung von Aktivitäten vor Ort einbezogen sind (wie u. a. Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften).

Zusammenarbeit hat sich durch RÜM intensiviert

Die Wahrnehmung der Koordinierungsrolle durch das RÜM sowie die regelmäßigen Sitzungen der regionalen Steuerungsgruppen wirken sich positiv auf die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Akteuren aus. Unabhängig von den Vorerfahrungen der begleiteten Modellregionen in der regionalen Koordinierung ist die Zusammenarbeit nach Einschätzung der Mehrzahl der regionalen Akteure intensiver geworden. Dazu trägt maßgeblich bei, dass die Institutionen regelmäßig im Rahmen der regionalen Steuerungsgruppe zusammenkommen. Da das RÜM alle organisatorischen Aspekte übernimmt, können sich die relevanten Akteure am Übergang auf die inhaltlichen Punkte fokussieren.

Verfügt das RÜM über ausreichend Anerkennung und Akzeptanz bei den Akteuren vor Ort sorgt es außerdem dafür, dass möglichst alle Akteure in die Prozesse und Zusammenarbeit einbezogen werden. Auf diese Weise entfaltet das RÜM auch eine inklusive Wirkung für die Zusammenarbeit.

Schließlich tragen das RÜM und die regionale Steuerungsgruppe auch zu einer höheren Verbindlichkeit der Zusammenarbeit bei. Dies gelingt vor allem dann, wenn über das RÜM Verantwortlichkeiten und Aufgaben verteilt werden und diese bspw. in der regionalen Steuerungsgruppe nachgehalten werden.



Ergebnisse aus anderen Studien: Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit

Auch in anderen Studien werden Gelingensbedingungen für eine zielführende Zusammenarbeit am Übergang Schule-Beruf analysiert. Dabei werden vor allem gemeinsame Zielsetzungen, Kooperationsverträge und Konzepte als wichtige Voraussetzung betont. Auf diese Weise wird eine gemeinsame Richtung geschaffen und es herrscht Klarheit darüber, welche Schwerpunkte verfolgt werden. Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung, dass die Verantwortlichkeiten und die Arbeitsteilung klar sind.²¹ Strukturen für einen regelmäßigen Austausch sorgen außerdem dafür, dass Informationen weitergegeben werden.²² Durch eine institutionelle Zusammenarbeit können verbesserte Grundlagen für die Arbeit im Bereich Übergang Schule-Beruf geschaffen werden.

Umsetzung des Gesamtkonzepts

Auch wenn sich das RÜM in den begleiteten Modellregionen zunehmend auch in allen Bausteinen des Modellversuchs engagiert, fehlt es in vielen Modellregionen noch an einer aktiven Projektsteuerung für den gesamten Modellversuch wie sie für AVdual schon umgesetzt wird. Dafür braucht es nicht nur die notwendigen Ressourcen, sondern auch Zeit und Erfahrung, um neben dem Tagesgeschäft auch übergreifend strategisch aktiv zu werden.

Fokus auf AVdual führt zu weniger Steuerung bei der Umsetzung der anderen Bausteine

Die Projektmanagement-Funktion des RÜM in den meisten begleiteten Modellregionen konzentrierte sich vor allem in der Anfangsphase der Umsetzung des Modellversuchs auf AVdual. Aus diesem Grund wurde vom RÜM an der Mehrheit der Standorte zunächst nur bedingt Verantwortung für die weiteren Bausteine²³ des Modellversuchs übernommen. Auch sind entsprechende Vorerfahrung sowie personelle Kontinuität wichtige Erfolgsfaktoren.

Umsetzung der einzelnen Bausteine des Modellversuchs ist weiter fortgeschritten in Modellregionen mit entsprechender Erfahrung und Ressourcen

Entsprechend der Ergebnisse zur Projektsteuerung ist das RÜM am Ende des Evaluationszeitraums in den Modellregionen weiterhin mit der Erläuterung und Umsetzung der Gesamtstrategie der Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf und somit der Etablierung aller Bausteine des Modellversuchs beschäftigt.

In den Modellregionen, in denen das RÜM über entsprechende Erfahrungen und Ressourcen von Beginn an verfügte, konnten parallel Ansätze zur beruflichen Orientierung an allgemein bildenden Schulen, AVdual als neues berufsvorbereitendes Angebot sowie Aktivitäten zur Stärkung der direkten Übergänge in Ausbildung vorangetrieben werden. In diesen Modellregionen ist das RÜM in alle Bausteine eng involviert und unterstützt deren Verbindung miteinander. Die Aktivitäten umfassen dabei auch Bereiche, die über den Modellversuch hinaus gehen. Der Modellversuch und

²¹ Vgl. BMBF 2014a: 25, 86f, Rodarius/Backmann 2010: 142, 146f.

²² Vgl. BMBF 2014a: 25, 87

²³ Damit ist vor allem die intensivierte und systematische Berufsorientierung gemeint. Für BQdual gab es in allen begleiteten Modellregionen kaum Bedarf (siehe Kapitel 4.4).

das RÜM bilden für den Stadt- bzw. Landkreis dabei einen wichtigen Bezugsrahmen, um den strategischen Ansatz vertieft entwickeln zu können. Dort, wo regionale Koordinierungsstrukturen erst mit dem Modellversuch etabliert wurden, werden vom RÜM bislang eher kleinere Aktivitäten in Kooperation mit ein oder zwei Partnern angestoßen.

4.2 Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual)

4.2.1 Struktur und Aufstellung

Entsprechend der Implementierung des Modellversuchs wurde auch AVdual zum Schuljahr 2014/15 an vier der sechs begleiteten Modellstandorte eingeführt und wird seit dem Schuljahr 2015/16 in allen sechs begleiteten Modellregionen umgesetzt.

Die Umsetzung von AVdual wurde über den gesamten Evaluationszeitraum eng begleitet. Wesentliche Strukturmerkmale von AVdual konnten so bereits in den ersten Jahren der Begleitung identifiziert werden. Augenfällig sind dabei zunächst zwei Ausgestaltungsformen von AVdual:

- Als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang mit dem Ziel, nach Abschluss von AVdual in eine berufliche Ausbildung überzugehen und
- als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule mit dem Ziel, nach Abschluss von AVdual in das zweite Jahr der 2BFS überzugehen.

AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule wurde dabei im Schuljahr 2014/15 in einer Modellregion und in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 in zwei Modellregionen umgesetzt. Bereits in den ersten Jahren der Umsetzung zeigte sich dabei, dass sich die Modellregionen in der Breite, wie AVdual eingeführt wurde, unterscheiden. Während in einigen Modellregionen AVdual vollständig bisherige berufsvorbereitende Bildungsgänge ersetzt hat, bestanden diese an anderen Modellstandorten weiterhin parallel fort. Ebenso wurde an manchen Standorten AVdual sukzessive (an einer beruflichen Schule bzw. mit einer Klasse pro Schule) eingeführt, während in einer Modellregion bereits zu Beginn alle beruflichen Schulen flächendeckend auf AVdual umstellten.

Hinsichtlich der Struktur der AVdual-Schüler/-innen ist aus den bisherigen Ergebnissen der Evaluation besonders hervorzuheben, dass die Mehrheit der AVdual-Schüler/-innen in den Schuljahren 2014/15 bis 2016/17 über einen Hauptschulabschluss bei Eintritt in AVdual verfügten. Außerdem hatte in diesen Schuljahren mehr als die Hälfte der AVdual-Schüler/-innen einen Migrationshintergrund. Von Seiten der Akteure vor Ort wurde bereits in den Zwischenbilanzierungen auch auf die vielfältigen Herausforderungen der AVdual-Schüler/-innen hingewiesen. Oft fehlt diesen bei Eintritt in AVdual eine konkrete berufliche Orientierung. Viele AVdual-Schüler/-innen haben zudem neben schulischen Problemen auch vielfältige persönliche und familiäre Problemlagen.

Neben diesen grundsätzlichen Befunden zur Struktur und Aufstellung von AVdual konnten zum Ende des Evaluationszeitraums noch verschiedene weitere Entwicklungen beobachtet werden:

Ausweitung der Schulen und Lerngruppen und steigende Schülerzahlen

Einhergehend mit der Ausweitung des Modellversuchs wurde AVdual über den Evaluationszeitraum an immer mehr beruflichen Schulen umgesetzt: Im Schuljahr 2017/18 boten in allen 15 Modellregionen insgesamt 36 berufliche Schulen den neuen Bildungsgang an.²⁴ Aber auch in den sechs von der Evaluation enger begleiteten Modellregionen wurde AVdual über den gesamten Evaluationszeitraum kontinuierlich auf weitere berufliche Schulen ausgeweitet (siehe Tabelle 5).

Auch die Anzahl der Lerngruppen ist besonders zwischen den Schuljahren 2016/17 und 2017/18 noch einmal relativ stark angestiegen. An einigen Modellstandorten wurden dabei spezifische AVdual-Lerngruppen für neuzugewanderte Schüler/-innen eingerichtet.

Tabelle 5: Überblick AVdual-Schulen und -Lerngruppen sowie Schüler/-innen

	Schuljahr 2014/15	Schuljahr 2015/16	Schuljahr 2016/17	Schuljahr 2017/18
Begleitete Modellregionen	4	6	6	6
... darunter mit einbezogenem/n Angebot/en der 2-jährigen BFS	1	2	2	4
Berufliche Schulen mit Angebot AVdual	9	18	19	21
AVdual-Lerngruppen	24	40	47	60

Quelle: Daten der RÜMs (Schuljahr 2014/15), Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2015/16 und Kohorte 2016/17) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t0 (Schuljahr 2015/16 und 2016/17)

Insgesamt besuchen in den sechs begleiteten Modellregionen immer mehr Schüler/-innen AVdual. Zum Start des Schuljahrs 2017/18 hatten insgesamt 1.197 Schüler/-innen den Bildungsgang begonnen.²⁵ Einen besonders hohen Anteil an allen AVdual-Schüler/-innen hatte dabei, wie auch in den Jahren zuvor, eine Modellregion, in der AVdual flächendeckend an allen beruflichen Schulen eingeführt wurde (39,3 %). Der Anteil der anderen Modellregionen an der Gesamtschülerzahl schwankt zwischen 6,8 und 17,3 Prozent.

²⁴ Da im Rahmen der Evaluation sechs Modellregionen enger begleitet wurden, beziehen sich die dargestellten Daten zu den AVdual-Schülern/-innen entsprechend auf diese sechs Modellregionen. Sofern es größere Abweichungen zu den Ergebnissen auf Basis der 15 Modellregionen gibt, wird dies im Rahmen der Analyse jedoch gesondert erwähnt und eingeordnet.

²⁵ In den 15 Modellregionen haben im Schuljahr 2017/18 insgesamt 2.143 Schüler/-innen AVdual besucht.

AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule mittlerweile in vier der sechs begleiteten Modellregionen umgesetzt

AVdual wird grundsätzlich in zwei unterschiedlichen Ausgestaltungsformen umgesetzt: als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang, wobei der Fokus hier auf der Vermittlung in Ausbildung nach Ende des Schuljahres liegt. An einigen Schulstandorten kann AVdual auch als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule besucht werden, an welches sich dann direkt das zweite Jahr der zweijährigen Berufsfachschule anschließt. Diese Ausgestaltungsform ist somit für einen Teil der Schüler/-innen zunächst auf einen weiteren schulischen Verbleib nach Abschluss von AVdual mit dem Ziel des Erwerbs eines weiterführenden, mittleren Bildungsabschlusses orientiert.

In der Mehrheit der begleiteten Modellregionen (vier von sechs) wird AVdual mittlerweile auch unter Einbeziehung der zweijährigen Berufsfachschule angeboten. Für das Schuljahr 2018/19 plant zudem eine berufliche Schule in einer weiteren Modellregion AVdual in dieser Ausgestaltungsform zusätzlich einzuführen.

Obwohl AVdual unter Einbeziehung der zweijährigen Berufsfachschule nun an mehr beruflichen Schulen angeboten wird, ist der Anteil der Schüler/-innen, die AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule besuchen, nur geringfügig höher als im Vorjahr²⁶ (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Verteilung der AVdual-Schüler/-innen nach Ausgestaltungsformen von AVdual

	Schuljahr 2015/16	Gültige Prozent	Schuljahr 2016/17	Gültige Prozent	Schuljahr 2017/18	Gültige Prozent
AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang	595	75,9 %	778	82,4 %	965	80,8 %
AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule	189	24,1 %	166	17,6 %	229	19,2 %
Gesamt	784	100,0 %	944	100,0 %	1.194	100,0 %
Fehlend (keine Zuordnung möglich)	6		2		3	
Gesamt	790		946		1.197	

Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2015/16, 2016/17 und 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t0 (Kohorte 2015/16, 2016/17 und 2017/18)

²⁶ Über alle Modellregionen ist der Anteil der Schüler/-innen, die AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule besuchen, im Vergleich zum Vorjahr sogar etwas gesunken.

Zielgruppe von AVdual: Schüler/-innen von Haupt- oder Werkrealschulen ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss

Über den Evaluationszeitraum hinweg hat sich gezeigt, dass zur Kernzielgruppe von AVdual vor allem Schüler/-innen gehören, die von einer Haupt- oder Werkrealschule einmünden (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Schulische Herkunft der AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2017/18)

	Häufigkeit	Gültige Prozent
Förderschule	48	4,0 %
Hauptschule	244	20,4 %
Werkrealschule	308	25,8 %
Realschule	96	8,0 %
Gymnasium	6	0,5 %
Gesamtschule	30	2,5 %
Gemeinschaftsschule	18	1,5 %
AVdual	75	6,3 %
BEJ/VAB	32	2,7 %
VABO	253	21,2 %
Berufsfachschule	28	2,3 %
Sonstiges	57	4,8 %
Gesamt	1.195	100,0 %
Fehlend (keine Angabe)	2	
Gesamt	1.197	

Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t0, Prognos AG 2018

Der Großteil der AVdual-Schüler/-innen verfügt – entsprechend der schulischen Herkunft über einen Hauptschulabschluss (44,3 %) bzw. hat die allgemein bildende Schule ohne Abschluss verlassen (45,9 %) (siehe Tabelle 8). Ein kleiner Teil der Schüler/-innen hat einen mittleren Schulabschluss (8 %) abgelegt, wobei diese Schüler/-innen insbesondere auf eine Modellregion

zurückgehen, in der über die Hälfte der Schüler/-innen mit einem mittleren Schulabschluss und kaum Schüler/-innen ohne Schulabschluss (2 %) in AVdual einmünden.

Tabelle 8: Vorbildung der AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2017/18)

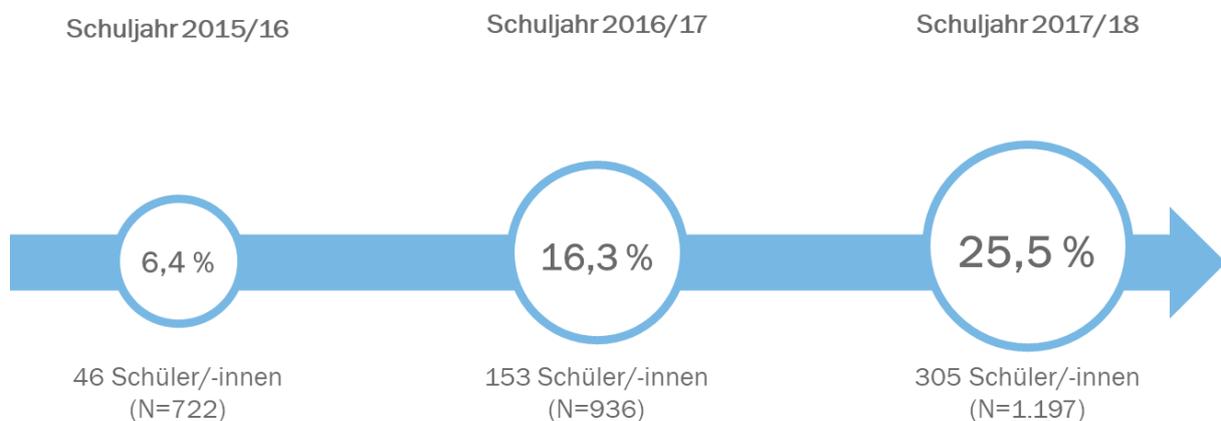
	Häufigkeit	Gültige Prozent
Kein Schulabschluss	548	45,9 %
Förderschulabschluss	18	1,5 %
Hauptschulabschluss	528	44,3 %
Mittlerer Bildungsabschluss (aus einer Werkrealschule)	40	3,4 %
Mittlerer Bildungsabschluss (aus einer Realschule)	41	3,4 %
Mittlerer Bildungsabschluss (aus einer sonstigen Schulform)	9	0,8 %
(Fach-) Abitur	0	0,0 %
Ausländischer, anerkannter Schulabschluss	9	0,8 %
Gesamt	1.193	100,0 %
Fehlend (keine Angabe)	4	
Gesamt	1.197	

Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t0, Prognos AG 2018

Steigender Anteil Geflüchteter in AVdual verändert die Zusammensetzung der Schülerschaft

Mit der steigenden Zahl von Geflüchteten in Deutschland bilden auch Schüler/-innen mit Fluchthintergrund eine immer größere Gruppe in AVdual. Ihr Anteil ist seit dem Schuljahr 2015/16 von 6,4 Prozent auf 25,5 Prozent im Schuljahr 2017/18 gestiegen (siehe Abbildung 5). Dabei zeigen sich größere regionale Unterschiede: während in einer Modellregion nur rund 2 Prozent der AVdual-Schüler/-innen einen Fluchthintergrund hatten, lag der Anteil in einer anderen Modellregion bei bis zu 41 Prozent.

Abbildung 5: Entwicklung des Anteils an Schüler/-innen mit Fluchthintergrund

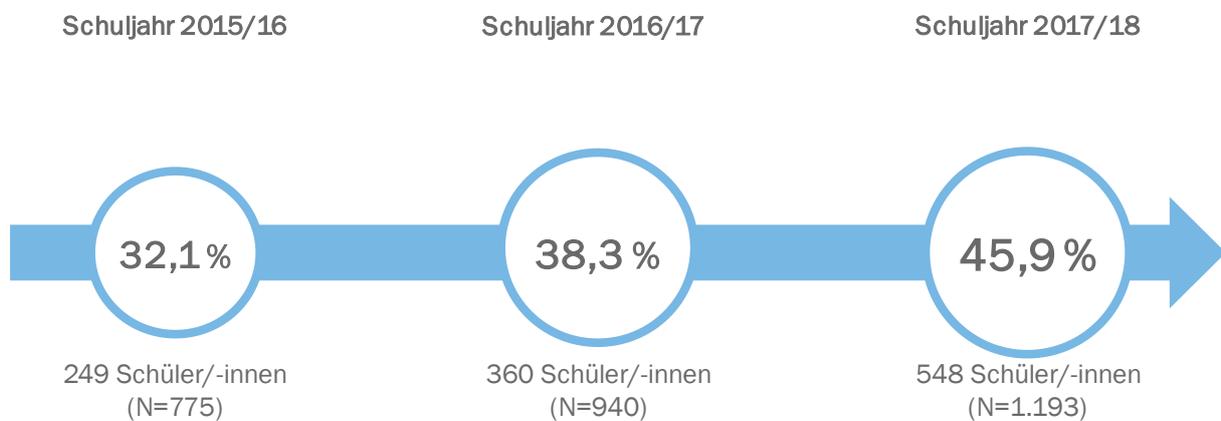


Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorten 2015/16, 2016/17 und 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t2, Prognos AG 2018

Zu Beginn des Schuljahres 2017/18 lag der Anteil von Schüler/-innen, die über keinen Schulabschluss bei Eintritt in AVdual verfügten bei knapp 46 Prozent. 2015/16 machte diese Gruppe noch etwas weniger als ein Drittel der Gesamtschülerschaft aus (siehe Abbildung 6). Junge Geflüchtete haben selten einen (in Deutschland anerkannten) Schulabschluss und so ist der höhere Anteil von Schüler/-innen ohne Schulabschluss maßgeblich auf die höhere Zahl Geflüchteter in AVdual zurückzuführen. Jedoch ist die Gruppe ohne Schulabschluss auch unter den Schüler/-innen ohne Fluchthintergrund in den vergangenen Jahren leicht gewachsen.

Differenziert nach Ausgestaltungsformen von AVdual bezieht sich die Entwicklung insbesondere auf AVdual als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang. Dagegen verfügten über den gesamten Evaluationszeitraum hinweg mehr als 90 Prozent der jungen Menschen, die in AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule einmünden, über einen Haupt- oder Realschulabschluss.

Abbildung 6: Schüler/-innen ohne Schulabschluss bei Eintritt in AVdual



Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorten 2015/16, 2016/17 und 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t0, Prognos AG 2018

Der steigende Anteil der Geflüchteten bedeutet auch, dass immer mehr Schüler/-innen von VABO in AVdual übergehen. Um Deutschkenntnisse zu erwerben, besucht diese Zielgruppe zunächst meist ein VABO: Im Schuljahr 2017/18 über ein Fünftel der AVdual-Schüler/-innen (siehe Tabelle 7).

In allen Modellregionen stellen besonders die häufig noch nicht ausreichenden Deutschkenntnisse eine Herausforderung für die Geflüchteten dar, besonders wenn es darum geht, dem Unterricht zu folgen und Anschlüsse zu planen. Aus diesem Grund gehen in allen Modellregionen auch kaum junge Geflüchtete in AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule über. Hier liegt ihr Anteil bei 7 Prozent. Zur Integration der Schüler/-innen mit Fluchthintergrund in AVdual gibt es an den verschiedenen beruflichen Schulen zwei Herangehensweisen. In einigen beruflichen Schulen wurden Lerngruppen nur für neuzugewanderte AVdual-Schüler/-innen eingerichtet, um besser auf den spezifischen Förderbedarf eingehen zu können. Andere berufliche Schulen haben sich bewusst gegen eine solche Lösung entschieden, da aus ihrer Sicht gemischte Klassen einen wertvollen Beitrag für die Integration der geflüchteten Schüler/-innen leisten. Für beide Modelle sehen die jeweiligen Akteure bislang positive Entwicklungen.

Um die Gruppe der Jugendlichen ohne hinreichende deutsche Sprachkenntnisse verstärkt zu unterstützen, wurde zum Schuljahr 2017/18 die grundlegend flexible Anlage von AVdual genutzt, um die Schulversuchsbestimmungen hinsichtlich der Bedarfe dieser Zielgruppe anzupassen. So ist es nun möglich, dass Jugendliche zunächst ein halbes bis vollständiges Schuljahr in ihren Deutschkenntnissen sowie ihrer beruflichen Handlungskompetenz gestärkt und so an eine reguläre AVdual-Klasse herangeführt. Damit wird AVdual für diese Schüler/-innen auf einen Zeitraum von anderthalb bis zwei Jahre verlängert. Diese Erweiterung der Schulversuchsbestimmungen für Neuzugewanderte wurde im Schuljahr 2017/18 zwar offiziell noch nicht umgesetzt. Der hohe Anteil von Wiederholer/-innen unter den Geflüchteten (siehe Kapitel 4.3.3) deutet jedoch darauf hin, dass in der Praxis viele Jugendliche mit Fluchthintergrund bereits AVdual über zwei Jahre besuchen.

Die Mehrzahl der AVdual-Schüler/-innen ist männlich, zwischen 15 und 17 Jahre alt und hat einen Migrationshintergrund

In allen begleiteten Modellregionen münden zu einem Großteil männliche Jugendliche in AVdual ein. Ihr Anteil lag seit der Einführung von AVdual durchgängig bei über 50 Prozent (2017/18: 66,4 %).²⁷ Auch die Altersstruktur der AVdual-Schüler/-innen ist im gesamten Evaluationszeitraum relativ gleichgeblieben. Die meisten Schüler/-innen sind bei Eintritt in AVdual zwischen 15 und 17 Jahre alt.

Insgesamt hat über zwei Drittel der AVdual-Schüler/-innen einen Migrationshintergrund (68,0 %). Auch wenn Geflüchtete hier eine zunehmend größer werdende Gruppe darstellen, gehen darüber hinaus auch viele Jugendliche, die zwar einen Migrationshintergrund, aber keine Fluchterfahrung haben, in AVdual über. Ihr Anteil ist aber über den Evaluationszeitraum relativ stabil geblieben. Auf regionaler Ebene gibt es auch hier gewisse Unterschiede: in einer Modellregion hatten 50 Prozent einen Migrationshintergrund, in anderen Modellregionen waren dies über 70 Prozent.

Problemlagen der AVdual-Schüler/-innen werden größer

Der hohe Anteil junger Menschen ohne Schulabschluss und darunter speziell von Geflüchteten stellt die umsetzenden Akteure an den beruflichen Schulen vor eine Reihe von (neuen) Herausforderungen. Dazu zählen in erster Linie die häufig noch relativ geringen Deutschkenntnisse, die es erschweren, dem Unterricht zu folgen. Darüber hinaus berichten AVdual-Begleitungen und Lehrkräfte auch übergreifend davon, dass viele der Jugendlichen, die in AVdual einmünden, mit zunehmenden persönlichen Problemlagen konfrontiert sind.

So beobachten die schulischen Akteure in allen begleiteten Modellregionen, dass vor allem auch vermehrt psychische Probleme bei den Schülern/-innen auftreten. Dies ist einerseits bei Geflüchteten der Fall, die häufig traumatisiert sind. Andererseits haben nach Auskunft der Lehrkräfte und AVdual-Begleitungen auch immer mehr junge Menschen ohne Fluchthintergrund vielfältige weitere psychische, persönliche und familiäre Belastungen (z. B. Suchtproblematik, Schulden, Gewalterfahrung).

Des Weiteren fehlt den meisten Jugendlichen bei Eintritt in AVdual eine konkrete berufliche Orientierung. Gerade junge Menschen mit Fluchthintergrund haben bei ihrer Ankunft in Deutschland meist nur eine geringe Vorstellung von den beruflichen Möglichkeiten in Deutschland. Besonders das duale Ausbildungssystem ist vielen jungen Geflüchteten und ihren Eltern nicht bekannt.

Außerdem besteht nach wie vor eine hohe Schulorientierung unter den AVdual-Schüler/-innen. So gibt knapp die Hälfte der in der Schülerbefragung befragten Schüler/-innen an, dass sie in diesem Schuljahr hauptsächlich das Ziel verfolgen, einen Schulabschluss zu machen. Weniger als ein Fünftel strebt hingegen als primäres Ziel den Übergang in Ausbildung an. Neben einer nach wie vor allgemeinen gesellschaftlichen Orientierung zu höheren Bildungsabschlüssen ist diese Zielsetzung vor allem auch darauf zurückzuführen, dass eine weitere schulische Karriere zunächst als einfacherer und gewohnter Weg erscheint und so Entscheidungen über die berufliche Zukunft weiter hinausgezögert werden können.

²⁷ Der insgesamt höhere Anteil männlicher Schüler kann auch darauf zurückgeführt werden, dass AVdual in den Modellregionen bisher eher an beruflichen Schulen mit technischem Schwerpunkt eingeführt wurde. An einzelnen Schulen mit einer Fokussierung auf soziale, kaufmännische oder hauswirtschaftliche Berufe ist der Anteil der weiblichen Schülerinnen deutlich höher.

4.2.2 Umsetzung und Prozesse

Das Konzept von AVdual gewährt den beruflichen Schulen eine hohe Flexibilität bei der Umsetzung. Diese wird von allen schulischen Akteuren als besonders wichtig empfunden, um AVdual an unterschiedliche regionale Voraussetzungen sowie entsprechend der variierenden Struktur der Schüler/-innen anzupassen. Diese Gestaltungsfreiheit führt auf der anderen Seite jedoch auch zu einer relativ heterogenen Umsetzung des Bildungsgangs an den einzelnen beruflichen Schulen.

Gemeinsames Lernen von Schüler/-innen mit unterschiedlichen Lernniveaus

Entsprechend dem Konzept des niveaudifferenzierten Lernens in AVdual steht in den begleiteten Modellregionen grundsätzlich den Schüler/-innen AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule nur offen, wenn sie überwiegend erfolgreich im Lernniveau C gearbeitet haben. Die Lernniveauzuordnung ergibt sich aus den angestrebten Bildungszielen und Leistungserwartungen der Jugendlichen, die in der Regel unter Beteiligung der Eltern in den Zielvereinbarungsgesprächen formuliert werden. Eine Einteilung in die Ausgestaltungsformen von AVdual erfolgt an den meisten beruflichen Schulen bereits zu Beginn des Schuljahres, wobei unterjährig das Lernniveau auf Grundlage der schulischen Leistung noch einmal gewechselt werden kann. Dieses Vorgehen bildet den Regelfall in den sechs begleiteten Modellregionen. Lediglich an einer beruflichen Schule wird erst zur Schuljahreshälfte auf Grundlage der bisherigen schulischen Leistungen in AVdual ermittelt, welche Schüler/-innen AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule besuchen können.²⁸

In den sechs begleiteten Modellregionen werden die Schüler/-innen beider Ausgestaltungsformen von AVdual in der Regel gemeinsam in gemischten Lerngruppen unterrichtet. Auf diese Weise können die Schüler/-innen unterschiedlicher Lernniveaus voneinander profitieren und sich gegenseitig unterstützen. Außerdem erlaubt diese Lösung eine größere Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Ausgestaltungsformen von AVdual: Schüler/-innen, die mit einem niedrigeren Lernniveau ins Schuljahr starten, können leichter in AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule wechseln, wenn sich ihre schulischen Leistungen entsprechend entwickeln. Auf der anderen Seite ist für Schüler/-innen, die ursprünglich in das zweite Jahr der zweijährigen Berufsfachschule übergehen wollten und den Übergang voraussichtlich nicht schaffen, der erlebte „Misserfolg“ geringer, wenn sie innerhalb der Lerngruppe das Niveau wechseln können. Teilweise wird jedoch auch noch von größeren Herausforderungen beim gemeinsamen Lernen berichtet. Diese beziehen sich vor allem darauf, dass die Lehrkräfte ihre zeitlichen Ressourcen vor allem auf die AVdual-Schüler/-innen, die AVdual als auf ein Jahr geplantem Bildungsgang besuchen, konzentrieren müssen. Damit bleibt nur wenig Zeit, um die Schüler/-innen, die AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule besuchen, ausreichend auf das zweite Schuljahr vorzubereiten. Bisher sind getrennte Lerngruppen nach Ausgestaltungsformen – und somit eine gewisse Abkehr eines gemeinsamen niveaudifferenzierten Lernens – jedoch die Ausnahme.

Umsetzung der schulischen Elemente von AVdual an allen beteiligten beruflichen Schulen gegeben – allerdings in unterschiedlichem Ausmaß

An allen beteiligten beruflichen Schulen in den sechs begleiteten Modellregionen wurden die offene Lernzeit, niveaudifferenziertes Lernen sowie regelmäßige Zielvereinbarungsgespräche als neue schulische Elemente mit Einführung des neuen Bildungsgangs umgesetzt. Bei der

²⁸ In neueren Modellregionen erfolgt die Einteilung in die Ausgestaltungsform von AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule auch unabhängig vom Lernniveau. Außerdem wird an einigen neueren Standorten auch vermehrt Schüler/-innen der direkte Übergang ins zweite Jahr ermöglicht, die eigentlich AVdual als einjährig geplanten Bildungsgang besucht haben, aber in AVdual entsprechende schulische Erfolge aufweisen können.

Einführung hat sich teilweise eine schrittweise Vorgehensweise als erfolgsversprechend erwiesen, um die Akzeptanz des neuen Konzepts im Kollegium zu erhöhen und so die Umsetzung insgesamt zu vereinfachen.

Eine wichtige Voraussetzung ist dabei, wie AVdual an den Schulen akzeptiert ist und wie überzeugt die schulischen Akteure von dem neuen Bildungsgang sind. Offene Lernzeit, niveaudifferenziertes Lernen sowie Zielvereinbarungsgespräche werden vor allem an solchen beruflichen Schulen konsequent umgesetzt, wo auch die Lehrkräfte hinter dem Konzept stehen.

Dies ist bei der offenen Lernzeit überwiegend der Fall, sodass diese auch im weiteren Umsetzungsverlauf von den meisten schulischen Akteuren als positiver Bestandteil von AVdual wahrgenommen und umgesetzt wird. Demnach trägt das alternative Konzept dazu bei, dass gerade schulumüde Jugendliche erstmalig wieder gern zur Schule kommen. Für einige Schüler/-innen kann das vergleichsweise hohe Maß an Selbständigkeit jedoch auch eine Überforderung darstellen. Vereinzelt wird an den beruflichen Schulen daher ein fester Unterrichtsrahmen für die Zielgruppe als geeigneter betrachtet. An diesen beruflichen Schulen wird entsprechend auch die offene Lernzeit mit weniger Überzeugung umgesetzt, sodass dort insgesamt weniger offene Lernzeit angeboten wird.

Größere Herausforderungen und teilweise Skepsis bestehen zudem bei der Umsetzung des niveaudifferenzierten Lernens. An mehreren beruflichen Schulen wird dieses für die sehr heterogene Zielgruppe von AVdual nur als schwer realisierbar gesehen. Nach den ersten Erfahrungen wird daher mittlerweile zum Teil komplett darauf verzichtet, nach Niveau zu differenzieren.

Obwohl die einzelnen schulischen Elemente von AVdual also zunächst an den Schulen in den begleiteten Modellregionen eingeführt wurden, hat sich im weiteren Umsetzungsverlauf eine größere Varianz hinsichtlich der Intensität und dem Ausmaß der Umsetzung herausgebildet.

Lernberater/-in schafft größeres Vertrauen zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen

Entsprechend dem Konzept von AVdual werden kleinere Gruppen der AVdual-Schüler/-innen jeweils von einem/-r Lernberater/-in betreut.²⁹ Mehr als die Hälfte der in der Schülerbefragung befragten AVdual-Schüler/-innen bewertet diese Beratung positiv. Auch die Lehrkräfte selbst sehen große Vorteile in dieser zusätzlichen Ressource. Mit der Lernberatung besteht Raum und Zeit außerhalb des regulären Unterrichts, um Vertrauen zu den Jugendlichen in AVdual aufbauen zu können.

Betreuungsschlüssel und personelle Kontinuität sind wichtige Rahmenbedingungen für die Arbeit der AVdual-Begleitungen

Insgesamt waren im Schuljahr 2017/18 33 AVdual-Begleitungen (22,75 VZÄ) in den sechs begleiteten Modellregionen tätig (siehe Tabelle 9).

²⁹ Im Rahmen der Lernberatung begleiten einzelne Lehrkräfte kleinere Gruppen von Schüler/-innen eng in ihrem individuellen Lern- und Entwicklungsprozess. Dazu führen die Lernberater/-innen regelmäßige Lernberatungsgespräche durch. Die Lernberater/-in soll neben der AVdual-Begleitung eine zentrale Ansprechperson für die Schüler/-innen sein.

Tabelle 9: AVdual-Begleitungen

	Schuljahr 2014/15	Schuljahr 2015/16	Schuljahr 2016/17	Schuljahr 2017/18
Anzahl begleitete Modellregionen mit AVdual-Begleitung	3	6	6	6
AVdual-Begleitungen in VZÄ	3,52	12,5	17,25	22,75

Quelle: Vor-Ort-Gespräche, Prognos AG, 2015, 2016, 2017, 2018

© Prognos 2018

Inwieweit die jeweilige AVdual-Begleitung den unterschiedlichen, individuellen Förderbedarfen der Jugendlichen gerecht werden kann, hängt dabei auch davon ab, für wie viele Schüler/-innen eine AVdual-Begleitung zuständig ist. Obwohl die Zahl der AVdual-Schüler/-innen zugenommen hat, konnte das Betreuungsverhältnis über den Evaluationszeitraum in den sechs begleiteten Modellregionen insgesamt deutlich verbessert werden. Im Schnitt kümmerte sich im Schuljahr 2017/18 eine AVdual-Begleitung um 53 Schüler/-innen. 2015/16 betrug das Verhältnis noch 1:63. Während einige Modellregionen gezielt bestrebt waren, durch Aufstockung der AVdual-Begleitungsstellen das Betreuungsverhältnis zu verbessern, ist an manchen Standorten die hohe Anzahl von Schüler/-innen pro AVdual-Begleitung noch immer eine Herausforderung. Im Maximum lag das Betreuungsverhältnis im Schuljahr 2017/18 bei 1:69.³⁰

Neben der Betreuungsrelation ist personelle Kontinuität eine weitere wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Arbeit der AVdual-Begleitungen mit den Schülern/-innen. Neue AVdual-Begleitungen müssen zunächst Vertrauen und Akzeptanz bei Lehrkräften sowie Schülern/-innen aufbauen. Zudem führen Personalwechsel nach Auffassung erfahrener AVdual-Begleitungen dazu, dass bereits bekannte Sachverhalte in gemeinsamen Runden immer wieder neu besprochen werden müssen. Während in den meisten der begleiteten Modellregionen die Personalsituation bei den AVdual-Begleitungen über den Evaluationszeitraum relativ stabil war, berichtet insbesondere eine Modellregion von hoher Fluktuation sowie Schwierigkeiten bei der Besetzung der AVdual-Begleitungsstellen. Dies wird vor allem auf die durch die Förderung bedingte Befristung zurückgeführt. Längerfristige Perspektiven können ein Hebel zur Reduzierung personeller Fluktuation sein. Dies zeigt das Beispiel einer anderen Modellregion: hier sind die AVdual-Begleiter/-innen als feste Mitarbeiter/-innen unbefristet bei der zuständigen Stadt-/Kreisverwaltung angestellt.

Übergreifend hoher Mehrwert durch die AVdual-Begleitung

Insgesamt wird sowohl von Lehrkräften und Schulleitungen als auch weiteren Akteuren am Übergangsbereich die AVdual-Begleitung als ein großer Mehrwert zu bisherigen berufsvorbereitenden Bildungsgängen gesehen, vor allem auch weil sie die Lehrkräfte entlastet und eine intensive individuelle Betreuung der Zielgruppe ermöglicht. Auch die AVdual-Schüler/-innen bewerten in der Schülerbefragung die AVdual-Begleitung durchgängig besonders positiv (siehe Abbildung 7 und Abbildung 9).

³⁰ Dabei handelt es sich um Durchschnittswerte basierend auf der Anzahl der Schüler/-innen pro Modellregion und den eingesetzten VZÄ AVdual-Begleitung. Diese entsprechen nicht zwingend der tatsächlichen Zuordnung in den einzelnen Klassen.

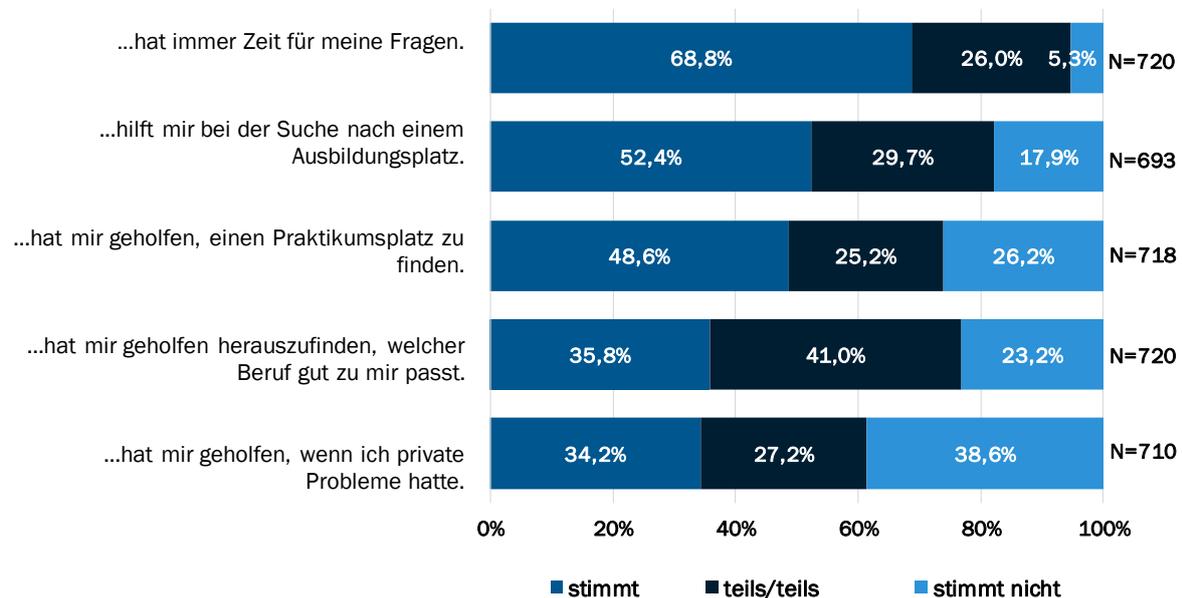
Zentrales Aufgabengebiet der AVdual-Begleitungen in den meisten der begleiteten Modellregionen ist auch weiterhin die Begleitung der AVdual-Schüler/-innen bei der Vor- und Nachbereitung sowie der Durchführung der Praktika.

Bei der Vorbereitung unterstützen die AVdual-Begleitungen die Jugendlichen besonders auch bei ihrer beruflichen Orientierung. Dabei können auch Unterschiede zwischen der Selbsteinschätzung der Schüler/-innen und der Fremdeinschätzung der AVdual-Begleitungen deutlich werden. Dies kann vereinzelt dazu führen, dass Disparitäten zwischen den Berufsvorstellungen der Jugendlichen und den Empfehlungen der AVdual-Begleitungen zu Tage treten (siehe Abbildung 7). Entsprechend fällt auch die Zustimmung der Schüler/-innen in der Schülerbefragung für diese Unterstützungsleistung der AVdual-Begleitungen vergleichsweise geringer aus. Aus Sicht der Lehrkräfte, der Agenturen für Arbeit und der Betriebe sorgen die AVdual-Begleitungen aber gerade durch ihre Arbeit dafür, dass die Jugendlichen in AVdual realistische, ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechende Berufswünsche entwickeln. Darüber hinaus unterstützt die AVdual-Begleitung auch bei der Suche nach einem Praktikumsplatz. Dabei fordern die einzelnen AVdual-Begleitungen ein unterschiedliches Maß an Eigeninitiative von den Schülern/-innen.

Abbildung 7: Bewertung der Unterstützung durch die AVdual-Begleitung

Inwieweit stimmen Sie der folgenden Aussage über die AVdual-Begleitung zu?

Die AVdual-Begleitung...



Quelle: Befragung der Schüler/-innen in AVdual (Kohorte 2017/18), Prognos AG 2018

Weiterhin trägt die AVdual-Begleitung bei der Durchführung der Praktika vor allem dazu bei, Abbrüche zu verhindern. So können die AVdual-Begleitungen im Falle von Konflikten im Betrieb frühzeitig gegensteuern und so möglicherweise einen Praktikumsabbruch noch abwenden. Die betrieblichen Vertreter/-innen sowie die Kammern bewerten daher eine feste Ansprechperson für die Betriebe als wichtiges Element für den Erfolg von AVdual. Sofern es beim Praktikum nicht zu

größeren Problemen kommt, sehen die Praktikumsbetriebe jedoch üblicherweise keine Notwendigkeit einer weiterführenden, umfassenden Unterstützung. Dies ist zum einen die Erfahrung der interviewten Praktikumsbetriebe, deckt sich aber auch mit den Aussagen der AVdual-Begleitungen.

Auch für den Anschluss der Schüler/-innen nach Abschluss oder Abbruch von AVdual ergibt sich ein zentraler Mehrwert durch die zusätzliche Begleitung. Insgesamt ist es den AVdual-Begleitungen über den Evaluationszeitraum gelungen, ein enges Netzwerk zu regionalen Betrieben, den Agenturen für Arbeit, Jobcentern, Jugendämtern und weiteren Institutionen am Übergang Schule-Beruf aufzubauen, um den passenden Anschluss für die AVdual-Schüler/-innen zu finden. In dieser Funktion unterstützt die AVdual-Begleitung auch die Schüler/-innen, die an Schulstandorten mit Einbeziehung der zweijährigen Berufsfachschule das zweite Jahr anstreben, dieses aber voraussichtlich nicht schaffen werden.

Indem die AVdual-Begleitungen sich vorwiegend auf die Praktikumsbetreuung und die Übergänge der AVdual-Schüler/-innen konzentrieren, entstehen für die Lehrkräfte mehr Ressourcen für die Vermittlung der schulischen Inhalte. Aus Sicht der Lehrkräfte schafft die AVdual-Begleitung daher auch einen konkreten Mehrwert gegenüber vorherigen berufsvorbereitenden Bildungsgängen, wo die Lehrkräfte meist selbst diese Aufgaben übernehmen mussten. Lediglich in einer Modellregion übernehmen die Lernberater/-innen einen Großteil der Praktikumsbetreuung, während die AVdual-Begleitungen eher die Rolle eines/-r klassischen Schulsozialarbeiter/-in übernehmen. Häufig waren die AVdual-Begleitungen an den beruflichen Schulen in der Modellregion schon vorher Schulsozialarbeiter/-in und werden entsprechend wahrgenommen. Von den Lehrkräften wird aber auch in dieser Aufteilung ein Vorteil gesehen, da auf diese Weise auch die Lernberater/-innen einen stärkeren Praxiskontakt haben.

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Problemlagen der Schüler/-innen haben sich die AVdual-Begleitungen an allen Standorten darüber hinaus als wichtige Vertrauenspersonen für die Schüler/-innen in AVdual etabliert. Darauf weisen auch die Ergebnisse der Schülerbefragung hin, bei welcher in allen Schuljahren ein Großteil der Schüler/-innen der Aussage zustimmt, dass die AVdual-Begleitung immer Zeit für ihre Fragen hat. Über die Begleitung bei den Praktika und Übergängen hinaus unterstützte die AVdual-Begleitung die jungen Menschen daher zudem auch bei ihrer persönlichen Entwicklung.

i

Ergebnisse aus anderen Studien: Die Bedeutung sozialpädagogischer Unterstützung

Auf die zentrale Bedeutung einer engen sozialpädagogischen Begleitung für Jugendliche am Übergang Schule-Beruf weisen auch Ergebnisse weiterer empirischer Studien hin. So schätzen über 90 Prozent der 482 befragten Expert/-innen in einer Expertenmonitor-Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Bertelsmann Stiftung die individuelle Übergangsbegleitung von Jugendlichen mit Förderbedarf als besonders wichtig ein.³¹ Darüber hinaus bestätigt die empirische Forschung auch die Rolle sozialpädagogischer Fachkräfte als „Scharnierstelle“ am Übergang zwischen Schule und Arbeitsmarkt.³² Dabei werden ähnliche positive Effekte wie bei den AVdual-Begleitungen beobachtet: durch die Begleitung wird die persönliche Entwicklung der Jugendlichen

³¹ Vgl. Pötter 2012: 12, Autor/-innengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011: 20.

³² Vgl. Spies 2006: 157.

gefördert und ihr Selbstbewusstsein gestärkt. Außerdem kann die berufliche Orientierung der Schüler/-innen noch einmal anders als im Unterricht unterstützt werden. Dies führt im Gesamtbild zu besseren schulischen Leistungen und einem leichteren Übergang in Berufsausbildung.³³

Bessere Zusammenarbeit im Team durch AVdual

Durch den hohen Mehrwert der AVdual-Begleitungen an den beteiligten beruflichen Schulen sind diese im Verlauf der Umsetzung auch an beruflichen Schulen, die der zusätzlichen Begleitung zunächst kritisch gegenüberstanden, ein fester Bestandteil des Teams geworden und werden von den Lehrkräften geschätzt.

Dabei kommen Lehrkräfte und AVdual-Begleitungen entsprechend dem Konzept von AVdual an den beteiligten beruflichen Schulen regelmäßig zu einer gemeinsamen Teamsitzung zusammen. Diese Teamzeit wird überall wahrgenommen und von Lehrkräften und AVdual-Begleitungen geschätzt. Die Lehrkräfte an den meisten umsetzenden beruflichen Schulen sehen durch diese zusätzliche zeitliche Ressource zusammen mit dem (zumindest teilweise möglichen) Teamteaching eine deutliche Verbesserung für die Zusammenarbeit im Kollegium. In der Regel bedeutete die Einführung dieser Teamelemente an den beruflichen Schulen einen Paradigmenwechsel, auf den sich die Lehrkräfte erst einstellen mussten. Denn eine solch intensive Zusammenarbeit im Team bildete zuvor meist die Ausnahme. Nur vereinzelt konstatieren die Schulleitungen und Lehrkräfte, dass AVdual keinen Mehrwert für die Zusammenarbeit im Kollegium bietet, da auch schon zuvor bei anderen berufsvorbereiteten Bildungsgängen ein starker Teamgedanke vorherrschte.

Die Teamzeit ist für alle Beteiligten ein wichtiger Bestandteil für den Umgang mit der Zielgruppe von AVdual – unabhängig davon, ob erst mit AVdual verstärkt im Team zusammengearbeitet wurde oder dies bereits vorher der Fall war. Durch eine enge Zusammenarbeit ist es den pädagogischen Fachkräften an den umsetzenden beruflichen Schulen möglich, Sichtweisen und Informationen über die Schüler/-innen auszutauschen und diese so möglichst individuell begleiten zu können.

Praktika werden über das ganze Schuljahr durchgeführt – vor allem gestaltet als Blockpraktika

Übergreifend haben fast alle der beteiligten beruflichen Schulen an der Praktikumsgestaltung festgehalten, welche sich schon in den ersten Jahren der Umsetzung von AVdual für die jeweilige Schule bewährt hatte. Dabei hat sich eine gewisse Flexibilität bei der Gestaltung der Praktika als sinnvoll erwiesen. Je nach den konkreten Bedarfen der Jugendlichen und den Anforderungen der Betriebe werden die Praktika als Blockpraktika und/oder Tagespraktika umgesetzt. Die Entscheidung für Blockpraktika wird in der Regel damit begründet, dass sich Tagespraktika häufig nur schwer in die betrieblichen Abläufe integrieren lassen. In der Regel ist sie zudem einfacher mit der schulischen Organisation vereinbar. Als weiterer Vorteil von Blockpraktika hat sich außerdem erwiesen, dass die Schüler/-innen die Gelegenheit haben, mehrere Berufe kennen zu lernen und so ihre berufliche Orientierung verbessern. Durch Tagespraktika kann auf der anderen Seite der

³³ Vgl. Spies 2006: 162f.

Wechsel zwischen schulischen und praktischen Teilen die Motivation der Jugendlichen erhöhen. Zudem bieten Tagespraktika die Möglichkeit, dass die Betriebe die AVdual-Schüler/-innen regelmäßig über einen längeren Zeitraum kennenlernen können. In der Praxis setzen die meisten beruflichen Schulen Praktika als Blockpraktika um. An einigen beruflichen Schulen werden diese mit Tagespraktika kombiniert, sodass das Blockpraktikum meist als erstes Orientierungspraktikum dient und im Rahmen des Tagespraktikums dann vertiefte praktische Erfahrungen gesammelt werden können. Für einige wenige berufliche Schulen hat es sich zudem bewährt, vollkommen auf Tagespraktika zu setzen. Welche Praktikumsform gewählt werden sollte, hängt daher stark von regionalen Spezifika der Zielgruppe, der Berufe sowie der Betriebe ab.

Gerade bei Blockpraktika hat sich außerdem für viele berufliche Schulen bewährt, die Praktika über das Schuljahr zu verteilen. Zu Beginn des Schuljahres dienen die Praktika daher häufig zunächst einer ersten beruflichen Orientierung, während das zweite Praktikum (und weitere) besonders zum Ende des Schuljahres die Perspektive auf den möglichen Anschluss an AVdual eröffnen sollen.

Grundsätzlich mehr Praktika für Schüler/-innen von AVdual als einjährigem Bildungsgang geplant

Insgesamt war für die Schüler/-innen, die AVdual bis zum Ende des Schuljahres 2017/18 besucht haben, fast ausnahmslos ein Praktikum geplant (99,3 %). Die beruflichen Schulen können aber die Dauer der Praktika frei gestalten, solange der im Konzept vorgesehene Mindestanteil von Praxisphasen erfüllt ist.³⁴ Wie viel Praktikumstage für die AVdual-Schüler/-innen geplant sind, hängt damit auch von der schulischen Prioritätensetzung an der beruflichen Schule ab. Dies zeigt sich zunächst vor allem im Vergleich der beiden Ausgestaltungsformen von AVdual. So waren für Schüler/-innen, die AVdual als einjährigen Bildungsgang bis zum Ende des Schuljahres 2017/18 besucht haben, durchschnittlich 30 Tage geplant, während für die AVdual-Schüler/-innen, die das zweite Jahr der zweijährigen Berufsfachschule anstrebten, mit 16 Tagen deutlich weniger Praktikumstage vorgesehen waren (siehe Abbildung 8). Dieser Unterschied ist vor allem darauf zurückzuführen, dass für die Schüler/-innen, die AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule besuchen, zunächst im Mittelpunkt steht, sich schulisch auf das zweite Jahr der zweijährigen Berufsfachschule vorzubereiten.

Eine vergleichsweise hohe Varianz bei den geplanten Praktikumstagen innerhalb von AVdual als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang lässt jedoch auch darauf schließen, dass unabhängig von der Ausgestaltungsform die beteiligten beruflichen Schulen unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der umfangreichen Praxisphasen in AVdual setzen. So waren an einer beruflichen Schule durchschnittlich 17 Tage für die Absolventen/-innen von AVdual als einjährig angelegten Bildungsgang geplant, an einer anderen beruflichen Schule waren dies hingegen 49 Tage. Grundsätzlich besteht auch bei den AVdual-Schülern/-innen in AVdual als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang ein Konflikt zwischen der Vermittlung schulischer Inhalte und praktischer Einblicke. Manche beruflichen Schulen legen daher auch in AVdual als einjährig geplantem Bildungsgang den Schwerpunkt vor allem auf den Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschlusses und weniger auf die Praktika. Des Weiteren stehen Schulleitung und Lehrkräfte an diesen beruflichen Schulen einem hohen Praxisanteil meist kritischer gegenüber, da aus ihrer Sicht viele Schüler/-innen in AVdual als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang noch nicht praktikumsreif sind. Die vorgesehene Praktikumsdauer an diesen beruflichen Schulen unterscheidet sich hier

³⁴ Die Schulversuchsbestimmungen zu AVdual wurden im Juli 2017 angepasst. Nach dieser Veränderung ist es auch für Schüler/-innen, die AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule besuchen, verpflichtend vorgesehen, ein Praktikum zu absolvieren.

nach Angaben von Schulleitung und Lehrkräfte bewusst kaum von früheren berufsvorbereitenden Bildungsgängen wie VAB oder BEJ.

Versorgung mit Praktikumsplätzen gelingt grundsätzlich in allen Modellregionen

Über den Evaluationszeitraum hat sich gezeigt, dass die AVdual-Schüler/-innen bei der Suche nach einem geeigneten Praktikumsplatz an den meisten Modellstandorten in Konkurrenz zu Schüler/-innen aus anderen Bildungsgängen und von anderen Schularten stehen, in denen auch Praktika absolviert werden. Für die Schüler/-innen in AVdual und ihre Begleitungen wird es dadurch meist noch schwieriger, einen geeigneten Praktikumsplatz zu finden. Zielführend erscheint daher eine gute Abstimmung der unterschiedlichen Schularten in einer Modellregion zu den jeweiligen Praktikumszeiträumen. Trotz dieser zusätzlichen Herausforderung gelingt es in der Regel aber an allen beruflichen Schulen, die Schüler/-innen mit einem geeigneten Praktikumsplatz zu versorgen.

Übergreifend wünschen sich die schulischen Akteure jedoch noch mehr Unterstützung bei der Praktikumsplatzgewinnung (z. B. seitens der Kammern und Unternehmensverbände). Da bei der Zielgruppe von AVdual häufig auch noch Entwicklungsbedarf mit Blick auf die sozialen Kompetenzen besteht, stellen die AVdual-Schüler/-innen auch für viele Betriebe eine Herausforderung dar. Deshalb ist es aus Sicht von Lehrkräften und AVdual-Begleitungen wichtig, dass die Betriebe für die Besonderheiten der Zielgruppe entsprechend sensibilisiert werden. Dies helfe auch, mögliche Konflikte und Praktikumsabbrüche zu vermeiden.

4.2.3 Ergebnisse und Wirkungen: Zielerreichung

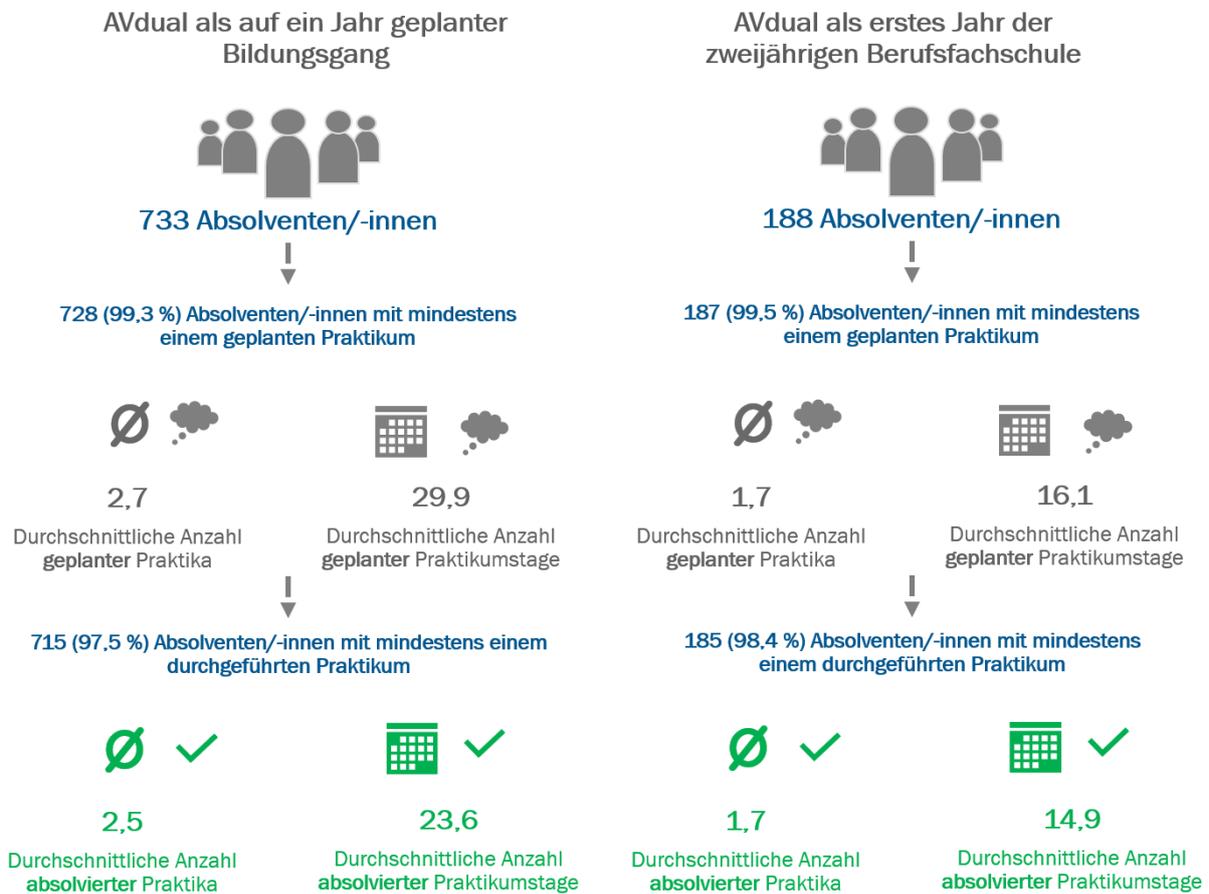
Betriebspraktika

Es zeigt sich, dass der hohe Praktikumsanteil bei AVdual einen zentralen Mehrwert für die beruflichen Perspektiven, aber auch die schulische Entwicklung der Schüler/-innen in AVdual hat. Damit kann der Bildungsgang einen Beitrag leisten, die spezifischen Herausforderungen der Zielgruppe von AVdual, wie eine geringe schulische Motivation oder eine fehlende berufliche Orientierung, auszugleichen. Damit dies gelingt, ist es allerdings wichtig, dass möglichst viele Schüler/-innen im Laufe des Schuljahres geeignete Praktika erfolgreich absolvieren. Neben Unterschieden zwischen den beruflichen Schulen in Bezug auf die grundsätzlich geplanten Praktikumsdauern, zeigt sich in AVdual als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang auch eine relativ große Lücke zwischen geplanter und tatsächlicher Praktikumsdauer.

Tatsächliche Praktikumsdauer im Schnitt deutlich unter der geplanten Praktikumsdauer

Im Schuljahr 2017/18 lag die tatsächliche Praktikumsdauer im Schnitt ungefähr fünf Tage unter den eigentlich geplanten Praktikumsstagen aller Absolventen/-innen von AVdual in den sechs begleiteten Modellregionen. Durchschnittlich waren die Schüler/-innen, die AVdual zu Ende besucht haben, im Schuljahr 2017/18 damit etwas mehr als vier Wochen tatsächlich im Praktikum (siehe Abbildung 8). Diese Abweichung ist insbesondere auf die Absolventen/-innen von AVdual als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang zurückzuführen: hier absolvierten die AVdual-Schüler/-innen anstelle der durchschnittlich geplanten Praktikumsdauer von knapp 30 Tagen insgesamt rund 24 Praktikumsstage. Die ohnehin mit gut 16 Tagen schon niedrige geplante Anzahl von Praktikumsstagen der Absolventen/-innen von AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule wurde dagegen auch weitestgehend erfüllt. Die durchschnittliche tatsächliche Praktikumsdauer beträgt in dieser Gruppe knapp 15 Tage.

Abbildung 8: Geplante und tatsächliche Praktika der AVdual-Absolventen/-innen



Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t1, Prognos AG 2018

Die Gründe für die deutlich geringere Anzahl tatsächlich absolvierter Praktikumstage sind vielfältig: Einige Schüler/-innen haben ihr eigentlich geplantes Praktikum erst gar nicht angetreten, da sie bspw. längerfristig krankgeschrieben waren oder ihnen die nötige Praktikumsreife fehlte und sie stattdessen beschult wurden. Gerade die fehlende Praktikumsreife stellte eine durchgängige Herausforderung bei der Vermittlung in Praktika dar. Vor allem zu Beginn des Schuljahres sind viele AVdual-Schüler/-innen aufgrund ihrer sozialen Kompetenzen noch nicht in der Lage, einen vollen Arbeitstag in einem Betrieb zu bewältigen. Die Vorgehensweisen zum Umgang mit solchen Schüler/-innen variieren zwischen den beteiligten beruflichen Schulen. An einigen beruflichen Schulen halten AVdual-Begleitungen und Lehrkräfte für nicht praktikumsreife AVdual-Schüler/-innen spezifische Praktikumsplätze bereit. Diese sind entweder in Betrieben, bei denen bekannt ist, dass die Mitarbeiter/-innen eine gewisse Sensibilität für die Zielgruppe haben oder in sozialen Einrichtungen wie Sozialkaufhäusern oder Tafeln. An einem Standort kam man jedoch auch davon ab, die Verbindlichkeit der Praktika spezifisch zu betonen, da insbesondere die Motivation der Schüler/-innen einen relevanten Faktor für den Praktikumserfolg bildet. So hatte sich gezeigt, dass es wenig Sinn macht, Schüler/-innen ohne jegliche Motivation auf ein Praktikum zu „verpflichten“.

Darüber hinaus bricht in jedem Schuljahr ein gewisser Anteil der Schüler/-innen in AVdual ein Praktikum ab. In der Schülerbefragung gaben in jedem Jahr über 20 Prozent der befragten AVdual-Schüler/-innen, die ein Praktikum angefangen hatten, an, auch mindestens ein Praktikum abgebrochen zu haben. Die AVdual-Schüler/-innen begründen dabei ihren Praktikumsabbruch in allen Schülerbefragungen am häufigsten damit, dass ihnen entweder der Praktikumsbetrieb/die Praktikumeinrichtung oder der Beruf nicht gefallen haben. Dies bestätigen auch die Gespräche mit den Lehrkräften an den beruflichen Schulen vor Ort. Demnach ist es für ein erfolgreiches Praktikum entscheidend, inwieweit der Beruf passend für die AVdual-Schüler/-innen ist. An einigen beruflichen Schulen wird davon berichtet, dass vor allem zu Beginn des Schuljahres kaum Schüler/-innen das Praktikum bis zum Ende durchhalten.

Die Umsetzung eines tatsächlich hohen praktischen Anteils in AVdual ist daher insgesamt weiterhin mit großen Herausforderungen verbunden. Denn auch wenn von einer beruflichen Schule grundsätzlich ein hoher Praxisanteil vorgesehen ist, kann die tatsächliche Praktikumsdauer gerade bei den AVdual-Schüler/-innen von AVdual als einjährig geplanten Bildungsgang, die häufig noch mit größeren schulischen und persönlichen Herausforderungen konfrontiert sind, deutlich abweichen.

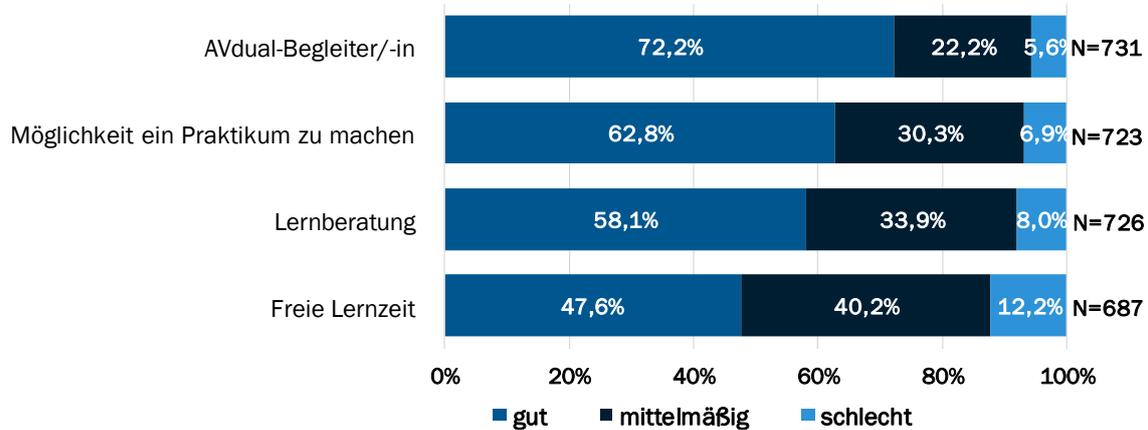
Großer Mehrwert durch Praktika vor allem für Berufsorientierung der Schüler/-innen

Auch wenn das erfolgreiche Absolvieren eines Praktikums besonders bei manchen Schüler/-innen von AVdual als auf ein Jahr geplantem Bildungsgang noch immer mit größeren Hindernissen verbunden ist, hat der höhere Praxisanteil von AVdual nach Auffassung der meisten Akteure einen entscheidenden Mehrwert für die Entwicklung der AVdual-Schüler/-innen. Bis auf einige Ausnahmen werden die Praktika in AVdual als entscheidender Vorteil gegenüber früheren berufsvorbereitenden Bildungsgängen gesehen.

Auch die AVdual-Schüler/-innen selbst bewerten in jeder Schülerbefragung neben der AVdual-Begleitung das Praktikum als besonders guten Bestandteil des Bildungsgangs. Knapp 63 Prozent der befragten Schüler/-innen fanden im Schuljahr 2017/18 das Praktikum gut, nur rund 7 Prozent gaben der Möglichkeit, ein Praktikum zu machen, eine schlechte Bewertung (siehe Abbildung 9).

Abbildung 9: Bewertung der AVdual-Elemente

AVdual-Klassen haben einige besondere Merkmale. Wir würden gerne von Ihnen wissen, wie Sie diese Merkmale finden:



Quelle: Befragung der Schüler/-innen in AVdual (Kohorte 2017/18), Prognos AG 2018

Die Praktika in AVdual entfalten dabei eine besonders große Wirkung auf die berufliche Orientierung der Schüler/-innen. Wie oben beschrieben haben die meisten jungen Menschen bei Einmündung in AVdual nur geringe Vorstellungen über ihre möglichen Berufswege. Durch konkrete Einblicke in die Arbeitswelt kristallisiert sich für die AVdual-Schüler/-innen im Idealfall während des Schuljahres ihr Wunschberuf heraus. In allen Schuljahren gibt weit mehr als die Hälfte der AVdual-Schüler/-innen in der Schülerbefragung an, ein Praktikum in einem Beruf gemacht zu haben, der sie/ihn wirklich interessiert.

Da die Schüler/-innen zu Beginn von AVdual häufig noch unklare bzw. teils auch unrealistische Berufswünsche haben, hilft die enge Beratung durch AVdual-Begleitungen und Lernberater/-innen zunächst dabei, die beruflichen Ambitionen an die Interessen, aber auch den Fähigkeiten der Schüler/-innen anzupassen, sodass die AVdual-Schüler/-innen dann ein Praktikum in einem für sie geeigneten Beruf machen können. Zum Teil hat es sich aber auch als eine erfolgreiche Strategie erwiesen, die Schüler/-innen zuerst ein Praktikum in einem ggf. auch nur schwer erreichbaren Wunschberuf machen zu lassen. Häufig merken sie dann, dass sie den Anforderungen in diesem Berufsfeld nicht gerecht werden und passen ihre beruflichen Vorstellungen aufgrund dieser Erfahrung an. Insgesamt kann auch dann von einer positiven Wirkung der Praktika auf die berufliche Orientierung der AVdual-Schüler/-innen ausgegangen werden, wenn diese dabei helfen, bestimmte Berufe für sich auszuschließen. Diesen Mehrwert sehen Lehrkräfte und AVdual-Schüler/-innen gleichermaßen.

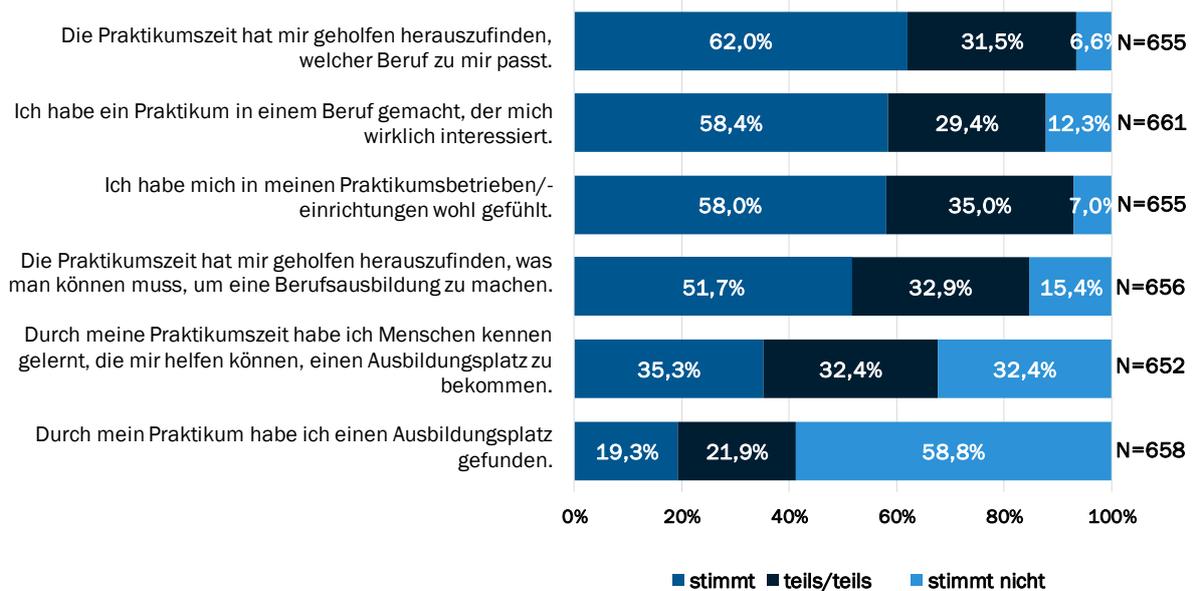
Und auch die AVdual-Schüler/-innen, die AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule besuchen, profitieren auf diese Weise von den Praktika im ersten Jahr. Im Vergleich zu Schüler/-innen der regulären zweijährigen Berufsfachschule bemerken die Lehrkräfte an einem der sechs begleiteten Modellstandort, dass die ehemaligen AVdual-Schüler/-innen zu Beginn des zweiten Jahres bereits viel konkretere Berufsvorstellungen aufweisen können. Auch die ehemaligen AVdual-Schüler/-innen selbst finden, dass sie durch die Praktika im ersten Jahr ihre Berufsvorstellungen konkretisieren konnten. Manche Schüler/-innen fänden auch im zweiten Jahr der

zweijährigen Berufsfachschule ein weiteres Praktikum sinnvoll, da sie sich in ihrer Berufswahl noch nicht ganz sicher sind. Teilweise wird den Schüler/-innen in dieser Modellregion daher auch im zweiten Jahr individuell ein Praktikum ermöglicht.

Der Mehrwert der Praktika für die berufliche Orientierung spiegelt sich auch in den Ergebnissen der Schülerbefragung wider: 62 Prozent der Schüler/-innen, die sich im Schuljahr 2017/18 an der Schülerbefragung beteiligt haben und ein Praktikum absolviert haben, stimmen der Aussage zu, dass die Praktikumszeit ihnen dabei geholfen hat, herauszufinden, welcher Beruf gut zu ihnen passt (siehe Abbildung 10). Dieser Wert lag in allen Jahren über 50 Prozent. Daneben bestätigt außerdem durchgängig über die Hälfte der AVdual-Schüler/-innen in der Schülerbefragung, dass das Praktikum einen Beitrag dazu leistet, herauszufinden, was man für eine Berufsausbildung können muss (2017/18: 51,7 %).

Abbildung 10: Aussagen zum Mehrwert der Praktika

Wir wollen gerne mehr über Ihre Praktikumszeit erfahren. Inwieweit stimmen Sie der folgenden Aussage zu?



Quelle: Befragung der Schüler/-innen in AVdual (Kohorte 2017/18), Prognos AG 2018

Weiterer Mehrwert der Praktika: Erfolgserlebnisse besonders für schulumüde Jugendliche

Über den positiven Beitrag der Praktika zur Berufsorientierung hinaus wirkt sich der Praxisanteil in AVdual auch positiv auf die persönliche Entwicklung der AVdual-Schüler/-innen aus. Gerade für schulumüde Jugendliche bieten die Praktika in AVdual eine Chance, sich außerhalb der Schule zu beweisen. Lehrkräfte und AVdual-Begleitungen an allen Modellstandorten berichten immer wieder von Schüler/-innen, die zwar schlechte schulische Leistungen aufweisen, aber im Praktikum ihre Talente entfalten können. Diese Erfahrungen können sich wiederum positiv auf die schulische Motivation der AVdual-Schüler/-innen auswirken. Denn einerseits wird dadurch ihr

Selbstbewusstsein gestärkt. Auf der anderen Seite kann ein Praktikum in einem geeigneten Beruf auch dazu führen, dass sich die Schüler/-innen in der beruflichen Schule (mehr) anstrengen, um die schulischen Voraussetzungen für einen Ausbildungsplatz in diesem Beruf zu erlangen.

i

Ergebnisse aus anderen Studien: Die Effekte von Praktika

Vergleichbare positive Effekte von Praktika finden sich auch in der Forschungsliteratur. Vor allem der Mehrwert für die Berufsorientierung der Schüler/-innen wird in unterschiedlichen Studien hervorgehoben.³⁵ Demnach bieten Praktika jungen Menschen die Möglichkeit, ihren Berufswunsch zu überprüfen.³⁶ Wie in AVdual werden Praktika auch von den Teilnehmer/-innen anderer Bildungsgänge und berufsvorbereitender Programme als wichtig für ihre berufliche Orientierung eingeschätzt.³⁷

Zum „Klebeeffekt“ im Anschluss an Praktika (d. h. die Aufnahme einer Ausbildung in einem Praktikumsbetrieb) finden sich bisher nur vereinzelte Hinweise in der Forschung. So zeigt eine quantitative Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), dass lange Praktika (über 15 Wochen) einen positiven Effekt auf den Übergang in Ausbildung haben.³⁸

Verbleib und Übergänge der Schüler/-innen: Klebeeffekt zeigt direkten Mehrwert der Praktika

Über den Evaluationszeitraum hat sich gezeigt, dass in der Ausgestaltungsform von AVdual als auf ein Jahr geplante Bildungsgänge etwas mehr als ein Drittel der Absolventen/-innen des Bildungsganges in eine betriebliche oder schulische Ausbildung übergehen. Dieser Wert schwankt leicht zwischen den Jahren und muss besonders auch vor dem Hintergrund der sich ändernden Schülerstruktur von AVdual betrachtet werden. Gerade für Geflüchtete und Schüler/-innen ohne Schulabschluss reicht das eine Schuljahr AVdual nicht immer aus, um diese auf den Übergang in eine Ausbildung vorzubereiten.

Die Bedeutung der Praktika für den Übergang in betriebliche Ausbildung wird durch den „Klebeeffekt“ deutlich, der in allen Schuljahren bei über 65 Prozent lag.

Bei einem Blick auf weitere Verbleibsindikatoren wird zudem klar, dass AVdual auch Erfolge abseits der Übergangsquote in Ausbildung verzeichnen kann: gerade bei den Absolventen/-innen ist der Anteil der Jugendlichen mit ungeklärtem Verbleib konstant niedrig, außerdem kann AVdual den Grundstein für den langfristig erfolgreichen Übergang in Ausbildung legen.

³⁵ Vgl. Beinke 2014, Interval 2016, Bergmann/Tenberg 2014

³⁶ Vgl. Beinke 2014, 40.

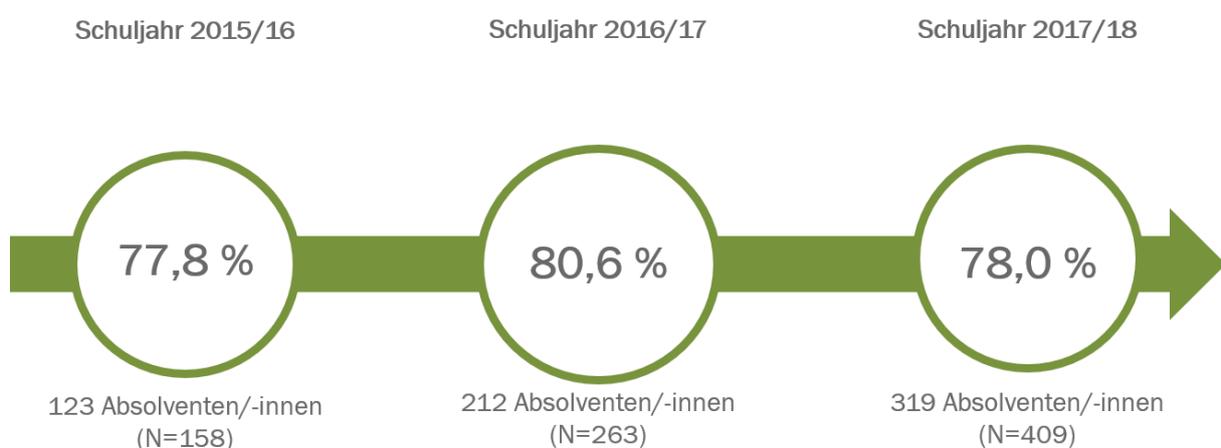
³⁷ Vgl. Bergmann/Tenberg 2014, 12.; Interval 2016, 1, 11.

³⁸ Vgl. Pflicht 2010: 52f., 54.

Großteil der AVdual-Schüler/-innen ohne Schulabschluss holt den Abschluss nach, Anteil nachgeholter Hauptschulabschlüsse steigt³⁹

Über den gesamten Evaluationszeitraum ist der Anteil von AVdual-Absolventen/-innen, die ohne Schulabschluss in AVdual als einjährig geplanten Bildungsgang einmünden und ihren Abschluss in AVdual nachgeholt haben, stabil geblieben (siehe Abbildung 11).⁴⁰

Abbildung 11: In AVdual erworbener Abschluss von Absolventen/-innen ohne Schulabschluss bei Eintritt in AVdual als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang



Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorten 2015/16, 2016/17 und 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t0 und t2, Prognos AG 2018

Differenziert man nach der erworbenen Abschlussart in AVdual wird eine positive Entwicklung deutlich: der Anteil von Absolventen/-innen der Ausgestaltungsform von AVdual als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang ohne Schulabschluss bei Eintritt in AVdual, die den Bildungsgang mit einem dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschluss beenden, ist seit dem Schuljahr 2015/16 kontinuierlich gestiegen. Im Schuljahr 2017/18 holten 65,8 Prozent diesen Abschluss in AVdual nach, 2015/16 waren dies noch 44,9 Prozent. Besonders bei potenziellen Ausbildungsbetrieben ist der reine „AVdual-Abschluss“ meist nicht bekannt, weshalb als formale Zugangsvoraussetzung meist der Hauptschulabschluss eine deutlich wichtigere Rolle spielt. Von den Absolventen/-innen, die ohne Schulabschluss in AVdual eingemündet sind, haben 12,2 Prozent das Schuljahr 2017/18 mit einem AVdual-Abschluss abgeschlossen.

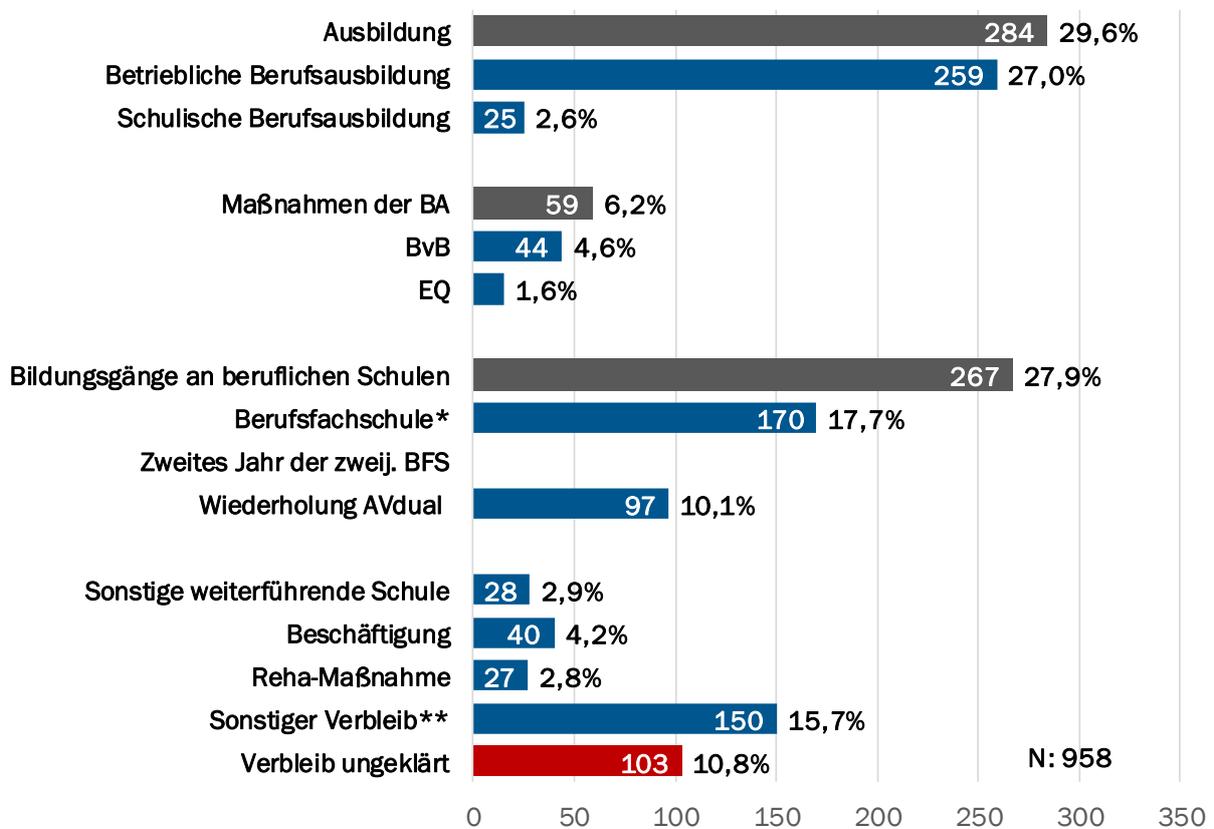
³⁹ Da die Schüler/-innen in AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule in der Regel bei Eintritt in AVdual über einen Schulabschluss verfügen, liegt der Fokus hier auf der AVdual als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang.

⁴⁰ Bezogen auf alle Modellregionen, in denen AVdual umgesetzt wird, ist der Anteil kontinuierlich gestiegen. Im Schuljahr 2017/18 lag der Anteil von AVdual-Absolventen/-innen, die ohne Schulabschluss in AVdual als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang einmünden und ihren Abschluss in AVdual nachgeholt haben in den sechs und in den 15 Modellregionen gleich hoch.

Verbleib in AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang: Übergangsquote in Ausbildung höher bei Absolventen/-innen

Etwas weniger als ein Drittel der Schüler/-innen, die AVdual in der Ausgestaltungsform als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang besucht haben und zu denen Daten zum Verbleib vorliegen sind im Schuljahr 2017/18 in eine berufliche Ausbildung übergegangen (siehe Abbildung 12).

Abbildung 12: Verbleib aller Schüler/-innen, AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang



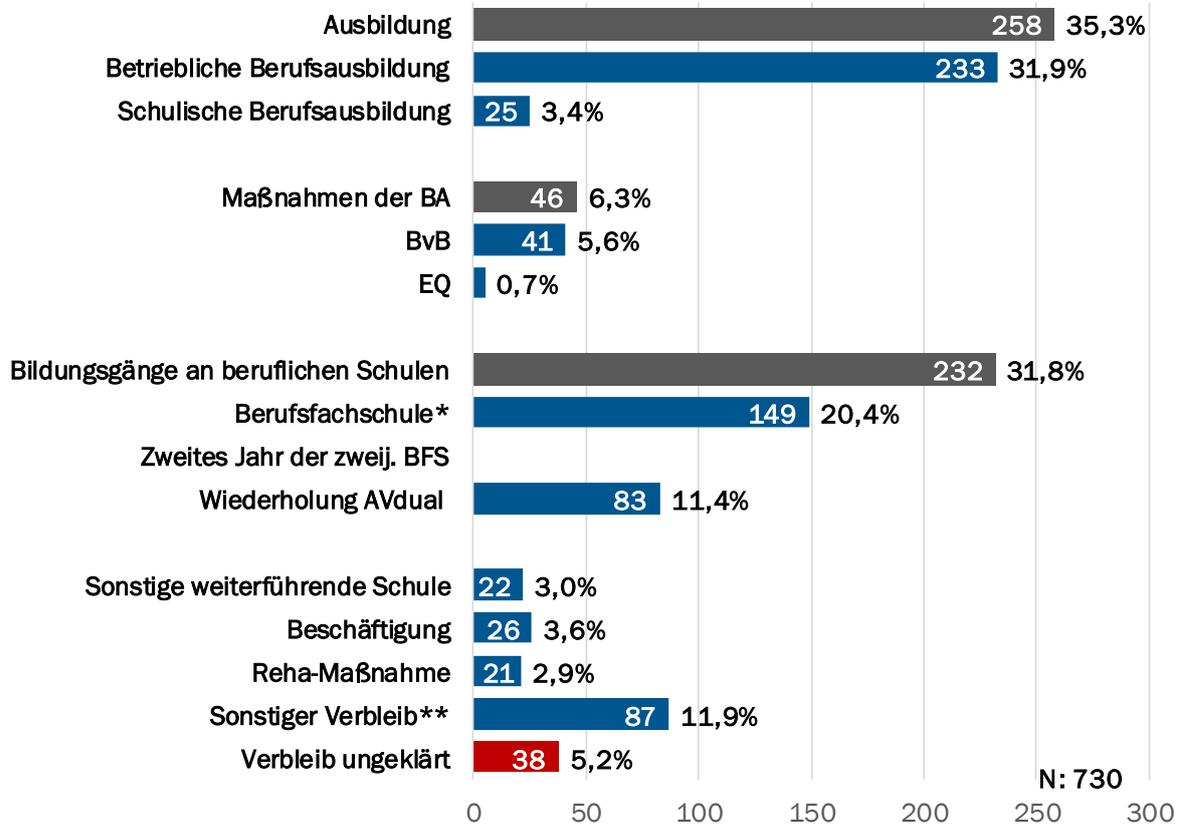
Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t2, Prognos AG 2018

* Bei der Kategorie „Berufsfachschule“ handelt es sich i. d. R. um die zweijährige Berufsfachschule.

** In der Kategorie „Sonstiger Verbleib“ finden sich vor allem berufsbezogene Anschlüsse wie bspw. Freiwilliges Soziales Jahr, Bundeswehr und berufsvorbereitende Maßnahmen, sowie persönliche und familiäre Gründe wie bspw. Krankheit oder Umzug.

Erwartungsgemäß ist die Übergangsquote über alle Schuljahre durchgängig höher, wenn nur die Absolventen/-innen von AVdual betrachtet werden. Diese lag im Schuljahr 2017/18 bei etwas mehr als 35 Prozent (siehe Abbildung 13). Weiterhin bleiben allerdings erhebliche regionale Unterschiede bei der Übergangsquote in Ausbildung bestehen. So schwankt diese – bezogen auf die sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen – bei den Absolventen/-innen zwischen 20 Prozent in einer Modellregion und 51,5 Prozent in einer anderen Modellregion.

Abbildung 13: Verbleib aller Absolventen/-innen, AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang



Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t2, Prognos AG 2018

* Bei der Kategorie „Berufsfachschule“ handelt es sich i. d. R. um die zweijährige Berufsfachschule.

** In der Kategorie „Sonstiger Verbleib“ finden sich vor allem berufsbezogene Anschlüsse wie bspw. Freiwilliges Soziales Jahr, Bundeswehr und berufsvorbereitende Maßnahmen, sowie persönliche und familiäre Gründe wie bspw. Krankheit oder Umzug.

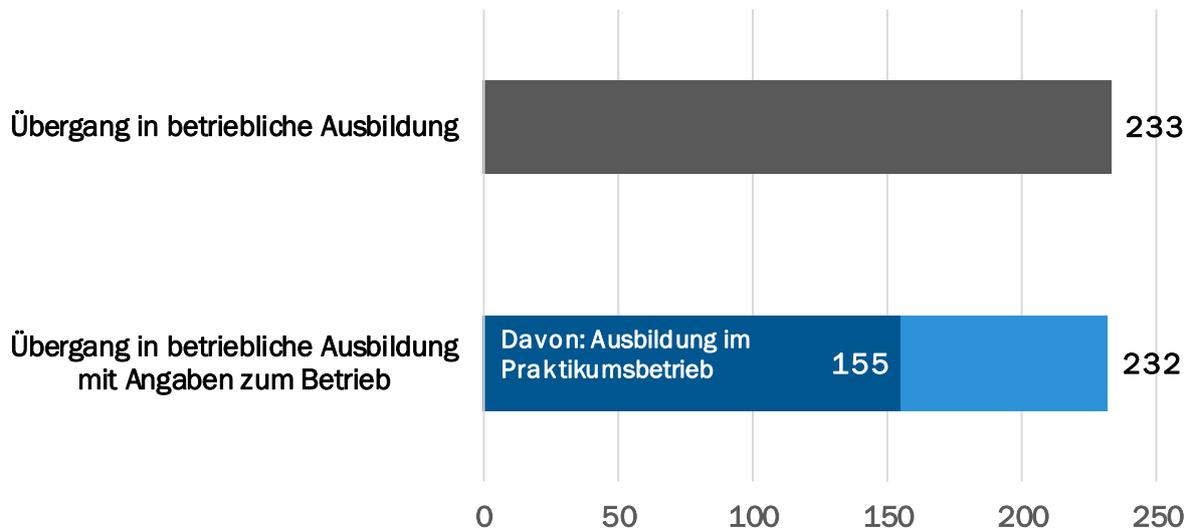
Unter den Abbrecher/-innen sind auch positive Abbrüche zu verzeichnen: knapp 13 Prozent der Schüler/-innen, die AVdual im Laufe des Schuljahres 2017/18 verlassen haben, haben danach eine Ausbildung angefangen. Die ursprünglich angedachte Idee von AVdual, junge Menschen auch während des Schuljahres in Ausbildung zu vermitteln, funktioniert somit für eine Teilgruppe. Die Mehrheit der Abbrecher/-innen, scheidet jedoch aus anderen Gründen aus AVdual aus. Häufige Abbruchgründe sind etwa hohe Fehlzeiten, Schulausschlüsse aufgrund von Fehlverhalten oder persönliche Problemlagen.

Verbleib in AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang: Praktika bewähren sich durch den „Klebeffekt“ beim Übergang in Ausbildung

Weit mehr als die Hälfte aller Absolventen/-innen, die nach AVdual in der Ausgestaltungsform als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang eine betriebliche Ausbildung beginnen, haben ihren Ausbildungsplatz über ein Praktikum in AVdual gefunden. Im Schuljahr 2017/18 konnte ein solcher „Klebeffekt“ für 155 der 232 Absolventen/-innen, die in eine betriebliche Ausbildung übergehen

und zu denen Angaben zu ihrem Ausbildungsbetrieb vorliegen, beobachtet werden (siehe Abbildung 14). Dies entspricht einer Quote von 66,8 Prozent. Bezogen auf alle Schüler/-innen (inklusive der Abbrecher/-innen) fällt der „Klebeffekt“ mit 64,5 Prozent etwas niedriger aus.

Abbildung 14: Klebeffekt Absolventen/-innen, AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang



Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t2, Prognos AG 2018

Damit bestätigt sich, dass für viele Schüler/-innen in AVdual das Praktikum eine wichtige Brücke in eine betriebliche Ausbildung darstellt. Aus Sicht der Akteure vor Ort ist das Praktikum besonders für Jugendliche mit schlechten schulischen Leistungen häufig die einzige Chance, einen Ausbildungsplatz zu finden. Denn das Praktikum gibt diesen jungen Menschen die Möglichkeit, sich direkt im Betrieb zu beweisen, sodass sich potenzielle Arbeitgeber ein Bild über die schulischen Leistungen hinaus machen können. Auch viele regionale Betriebe betonen die große Bedeutung von Praktika für die Rekrutierung von Auszubildenden. Manche Betriebe stellen in der Regel sogar nur Auszubildende ein, die sie vorher durch ein Praktikum kennenlernen konnten.

Welche Praktikumsdauer für eine anschließende Übernahme in Ausbildung nach Abschluss von AVdual geeignet ist, unterscheidet sich nach Gesprächen mit den Betrieben und beruflichen Schulen im Rahmen der Vor-Ort-Besuche zwischen der Größe und der Branche der Praktikumsbetriebe. Für größere Industriebetriebe reicht meist ein relativ kurzer Praktikumszeitraum von ein oder zwei Wochen aus, um einen ersten Eindruck von den Jugendlichen zu bekommen und ihnen einen Ausbildungsplatz anzubieten. Aufgrund der hohen Nachfrage nach Praktikumsplätzen ist es diesen Betrieben auch logistisch nicht immer möglich, längere bzw. mehrere Praktika für eine/-n Schüler/-in anzubieten. Auf der anderen Seite berichten vor allem kleinere Handwerksbetriebe, welche die Mehrheit der Praktikumsplätze bei den AVdual-Schüler/-innen ausmachen, davon, dass eine Praktikumsdauer von mindestens zwei Wochen wichtig ist, damit sich die potenziellen

Auszubildenden und der Betrieb richtig kennenlernen können. Auch ein zweites Praktikum im gleichen Betrieb kann hier förderlich sein, um sich einen besseren Eindruck von den Jugendlichen machen zu können.

So zeigt sich auch, dass bei den AVdual-Schülern/-innen mit „Klebeeffekt“ in kleinen Betrieben die Praktikumsdauer im Schnitt länger ist als bei solchen Schülern/-innen, die über ein Praktikum in AVdual eine Ausbildung in einem großen Betrieb begonnen haben. Da jedoch in allen Schuljahren mehr als die Hälfte aller Praktika in kleinen Handwerksbetrieben absolviert wurde, erscheint es bei der Gestaltung der Praktika in AVdual vor allem zielführend, die Erfordernisse für einen erfolgreichen „Klebeeffekt“ dieser Betriebe zu berücksichtigen.

Verbleib in AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang: Nur wenige Absolventen/-innen mit ungeklärtem Verbleib

Es zeigt sich, dass durch die engmaschige Betreuung und die Zusammenarbeit der AVdual-Begleitungen mit anderen Institutionen am Übergangsbereich für die meisten Schüler/-innen, die AVdual bis zum Ende besucht haben, der Anschluss bekannt ist. Somit trägt die spezifische Betreuungsstruktur von AVdual dazu bei, dass weniger Schüler/-innen „verloren gehen“. Über alle Schuljahre konnte der Anteil der AVdual-Absolventen/-innen, bei denen der Anschluss nach Abschluss von AVdual nicht klar ist, konstant bei ungefähr 5 Prozent gehalten werden.⁴¹ Die Erfolgsquoten der sechs begleiteten Modellregionen sind dabei jedoch sehr unterschiedlich. Einer Modellregion gelingt es seit Umsetzung von AVdual, nahezu vollständig zu ermitteln, was die ehemaligen AVdual-Schüler/-innen nach dem Abschluss von AVdual machen. In dieser Modellregion konnte mit Unterstützung des RÜM ein enges Netz zwischen den beruflichen Schulen und weiteren Institutionen am Übergang aufgebaut werden. Dadurch ist es den AVdual-Begleitungen meist möglich, die Jugendlichen auch ohne direkten beruflichen oder schulischen Anschluss z. B. an das Jobcenter, die Agentur für Arbeit oder das Jugendamt zu übergeben. An anderen Modellstandorten ist hingegen der Anteil von AVdual-Absolventen/-innen mit ungeklärtem Verbleib sehr hoch und liegt im Maximum bei 10,8 Prozent.

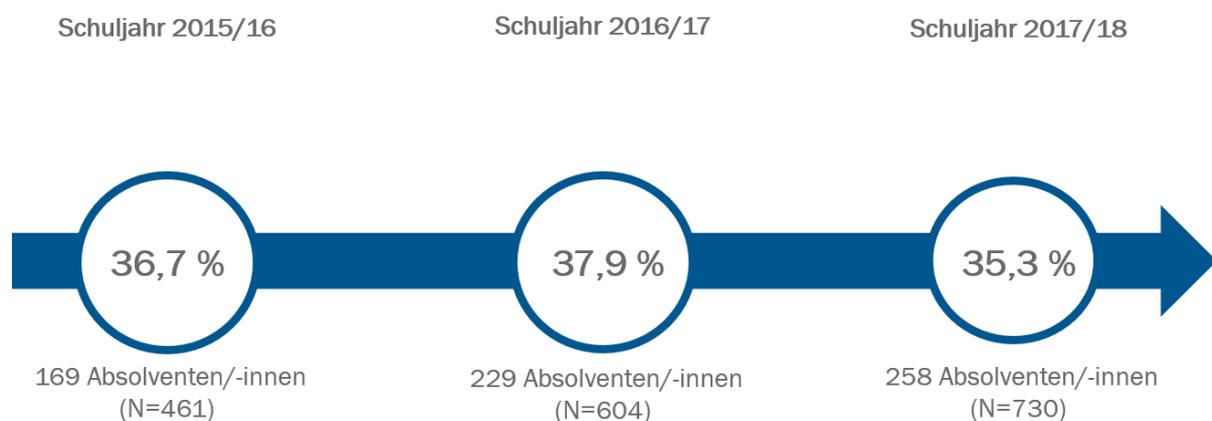
Während damit bei den AVdual-Begleitungen vergleichsweise wenig Schüler/-innen, die AVdual bis zum Ende des Schuljahres besucht haben, durch das Raster fallen, ist der Anteil von Schüler/-innen ohne geklärten Verbleib unter den Abbrecher/-innen deutlich höher: bei mehr als einem Viertel der Abbrecher/-innen von AVdual (27,4 %) sind die Anschlüsse im Schuljahr 2017/18 nicht bekannt, im Schuljahr 2016/17 war dies sogar bei knapp einem Drittel der Fall. Dies ist vor allem im Zusammenhang mit den Abbruchgründen zu sehen (siehe Abschnitt zu Übergangsquote). So berichten Lehrkräfte und AVdual-Begleitungen davon, dass Schulabstinz auch in AVdual ein Problem darstellt und häufig ein Grund dafür ist, Schüler/-innen aus dem Bildungsgang vorzeitig auszuschließen. Auf der anderen Seite geht aus den Vor-Ort-Besuchen hervor, dass es auch immer wieder vorkommt, dass Schüler/-innen aufgrund von Fehlverhalten aktiv aus der beruflichen Schule ausgeschlossen werden. In den meisten der sechs Modellregionen fehlen den AVdual-Begleitungen und den Lehrkräften auch bei dieser Gruppe die Informationen zum Verbleib, nachdem die Schüler/-innen AVdual nicht mehr besuchen.

⁴¹ Bezogen auf alle Modellregionen lag der Anteil von Absolventen/-innen mit ungeklärtem Verbleib im Schuljahr 2017/18 bei 7 Prozent.

Entwicklung Verbleib in AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang: Übergangsquote in Ausbildung wieder leicht rückläufig

Die Übergangsquote in Ausbildung der AVdual-Schüler/-innen in der Ausgestaltungsform von AVdual als auf ein Jahr geplantem Bildungsgang liegt in den betrachteten Schuljahren insgesamt bei rund 35 bis 38 Prozent (siehe Abbildung 15).⁴² Im Schuljahr 2017/18 zeigt sich gegenüber dem Vorjahr ein leichter Rückgang. Die relative Stabilität der Übergangsquote ist aber insbesondere vor dem Hintergrund der Veränderung der Schülerstruktur in AVdual eher positiv zu interpretieren (vgl. Kapitel 4.2.1)

Abbildung 15: Übergang in Ausbildung, Absolventen/-innen, AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang



Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorten 2015/16, 2016/17 und 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t0 und t2, Prognos AG 2018

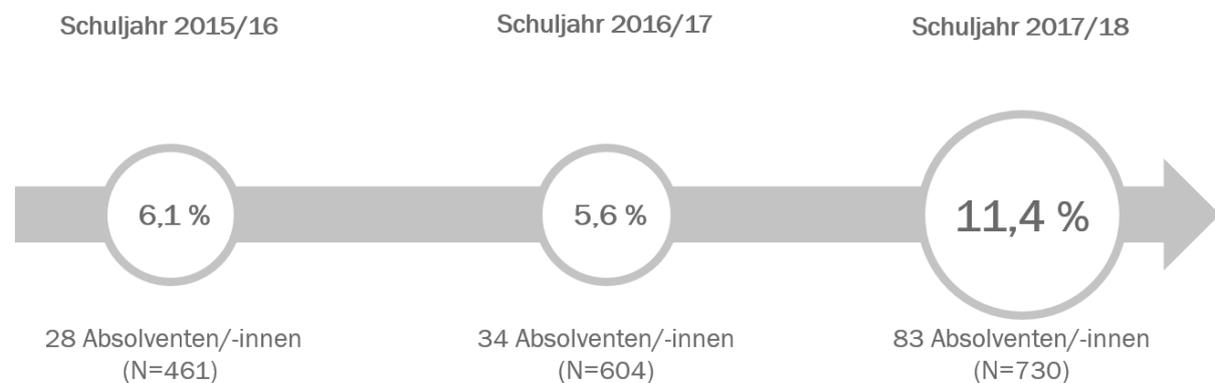
Analog zur leicht sinkenden Übergangsquote in Ausbildung lag im Schuljahr 2017/18 auch der „Klebeeffekt“ der Absolventen/-innen der Ausgestaltungsform von AVdual als auf ein Jahr geplantem Bildungsgang mit 66,8 Prozent etwas unter den Vorjahreswerten. In den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 haben noch über 70 Prozent aller AVdual-Absolventen/-innen eine Ausbildung in einem ehemaligen Praktikumsbetrieb begonnen.

Entwicklung Verbleib in AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang: Anteil von AVdual-Wiederholer/-innen steigt

Gleichzeitig ist der Anteil von jungen Menschen, die AVdual in der Ausgestaltungsform als auf ein Jahr geplantem Bildungsgang wiederholen auf etwas mehr als 11 Prozent der Absolventen/-innen gestiegen.

⁴² Insgesamt zeigt sich eine ähnliche Entwicklung der Übergangsquote für alle Modellregionen, in denen AVdual umgesetzt wird. Jedoch ist der Übergang in betriebliche Ausbildung hier im Vergleich zum vorherigen Schuljahr stabil und nur beim Übergang in schulische Ausbildung kann eine leicht rückläufige Entwicklung beobachtet werden.

Abbildung 16: Wiederholung AVdual, Absolventen/-innen, AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang



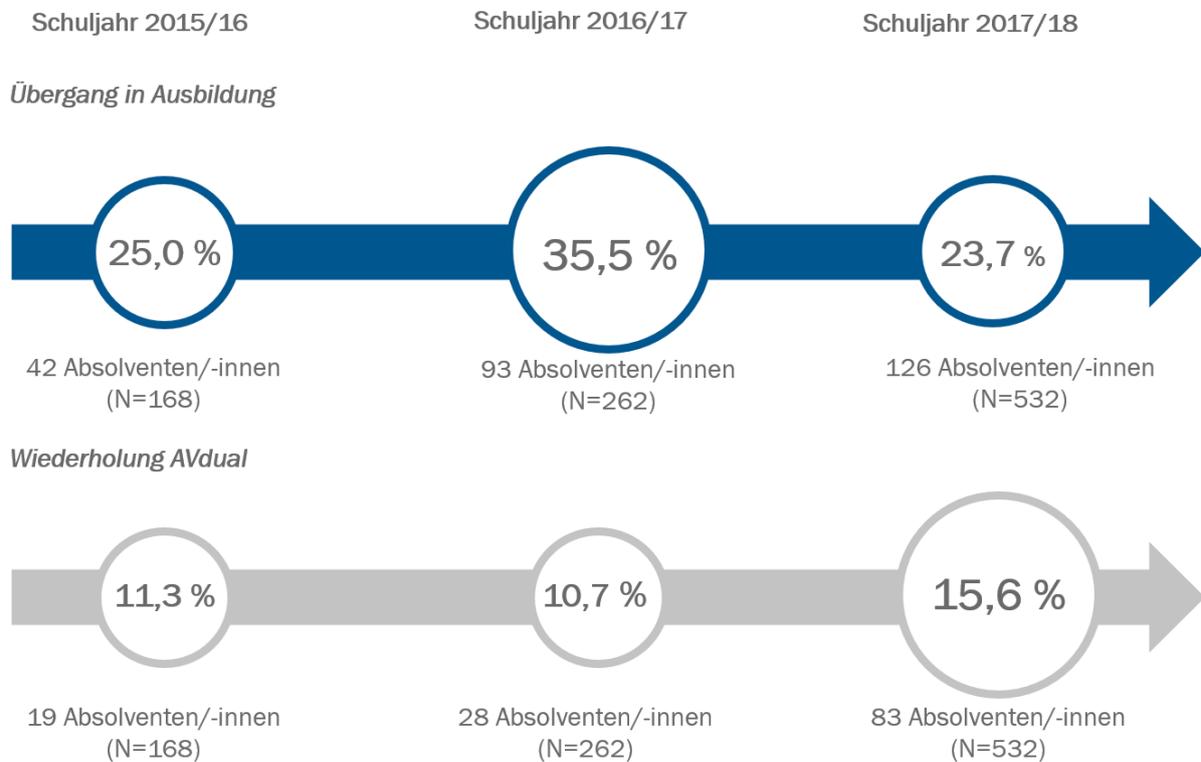
Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorten 2015/16, 2016/17 und 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t0 und t2, Prognos AG 2018

Entwicklung Verbleib in AVdual als auf ein Jahr geplantem Bildungsgang vor dem Hintergrund einer sich ändernden Schülerstruktur

Die aufgezeigten Entwicklungen zum Verbleib der AVdual-Schüler/-innen müssen dabei vor dem Hintergrund einer sich ändernden Struktur der Schüler/-innen in AVdual betrachtet werden. Wie oben beschrieben münden immer mehr junge Menschen ohne einen Schulabschluss in AVdual ein. Bei dieser Zielgruppe berichten die Akteure an den beteiligten beruflichen Schulen von größeren Herausforderungen. So sind die spezifischen pädagogischen Formate von AVdual – wie die offene Lernzeit – für diese Zielgruppe häufig besonders herausfordernd. Außerdem fühlen sich viele Schüler/-innen ohne Schulabschluss damit überfordert, gleichzeitig auf einen Schulabschluss sowie den Übergang in berufliche Ausbildung hinzuarbeiten.

Insgesamt ist unter der Gruppe der Absolventen/-innen, die ohne Schulabschluss in AVdual eingemündet sind, die Übergangsquote in Ausbildung verglichen mit dem Schuljahr 2016/17 deutlich zurückgegangen (siehe Abbildung 17). Gleichzeitig ist im Schuljahr 2017/18 der Anteil der AVdual-Wiederholer/-innen bei den Absolventen/-innen ohne Schulabschluss wieder deutlich größer geworden.

Abbildung 17: Übergang in Ausbildung und Wiederholung AVdual, Absolventen/-innen ohne Schulabschluss bei Eintritt in AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang



Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorten 2015/16, 2016/17 und 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t0 und t2, Prognos AG 2018

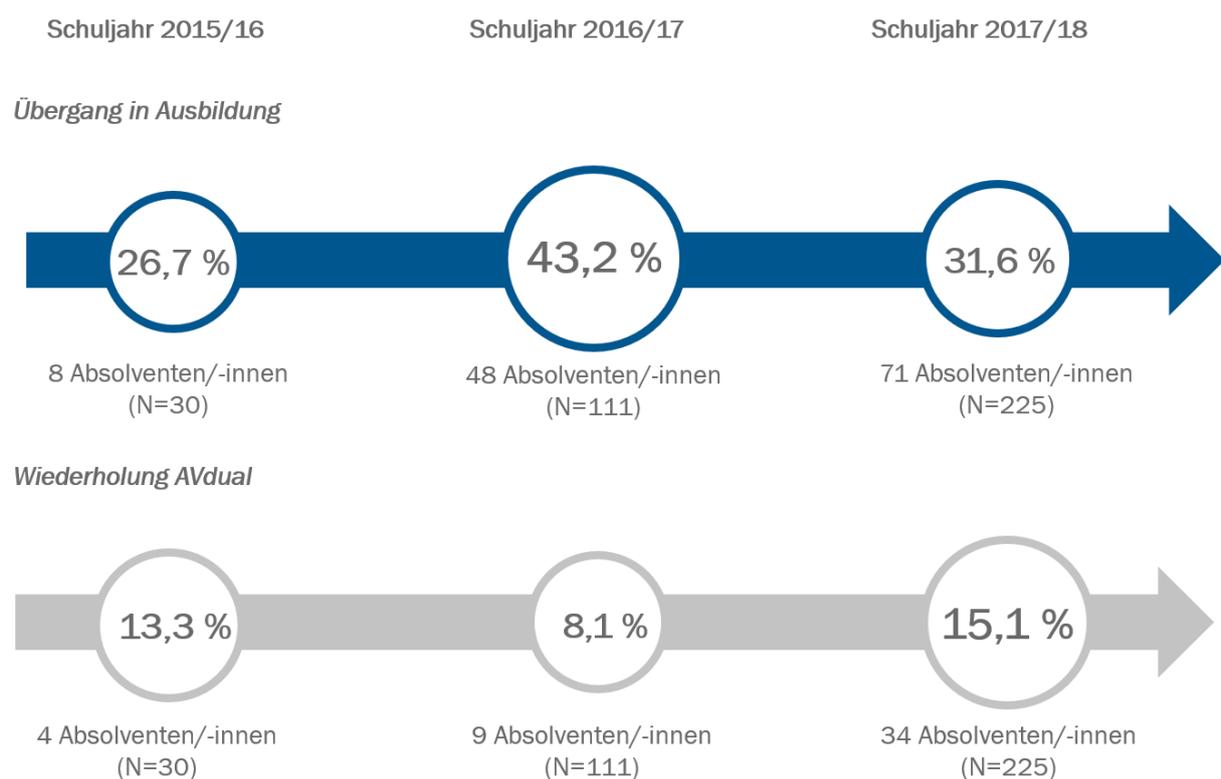
Diese Entwicklung hängt vor allem auch mit den Übergängen der Absolventen/-innen mit Fluchthintergrund zusammen, die – wie in Kapitel 4.2.1 beschrieben – häufig über keinen Schulabschluss verfügen. Bei den Geflüchteten in AVdual insgesamt kann über den Zeitverlauf ein Mentalitätswandel bei der Vermittlung in mögliche Anschlüsse nach AVdual beobachtet werden.

Im vergangenen Schuljahr berichteten sowohl AVdual-Begleitungen und Lehrkräfte als auch Betriebe von einer deutlich höheren Motivation bzw. einem höheren Druck junger Geflüchteter in eine berufliche Ausbildung überzugehen. Diese wurde vor allem mit einer besseren Bleibeperspektive, die sich durch einen Ausbildungsvertrag ergibt, begründet. Relativ viele Betriebe haben jungen Geflüchteten aus AVdual in diesem Zusammenhang auch die Chance auf einen Ausbildungsplatz gegeben. So ist vom Schuljahr 2015/16 zum Schuljahr 2016/17 besonders unter den Geflüchteten die Übergangsquote in Ausbildung stark gestiegen. Im Schuljahr 2016/17 lag diese bezogen auf die Absolventen/-innen von AVdual in der Ausgestaltungsform als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang mit 43,2 Prozent (2015/16: 26,7 %) sogar etwas höher als bei den AVdual-Absolventen/-innen ohne Fluchthintergrund.

Dagegen verzeichnet die Gruppe der Geflüchteten im Schuljahr 2017/18 einen besonders hohen Rückgang der Übergangsquote in Ausbildung im Vergleich zum Schuljahr 2016/17 (siehe

Abbildung 18). Bei den Absolventen/-innen mit Fluchthintergrund in AVdual als auf ein Jahr angelegtem Bildungsgang hat diese um über 10 Prozentpunkte abgenommen und lag bei 31,6 Prozent.

Abbildung 18: Übergang in Ausbildung und Wiederholung AVdual, Absolventen/-innen mit Fluchthintergrund, AVdual als auf ein Jahr geplanter Bildungsgang



Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorten 2015/16, 2016/17 und 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t0 und t2, Prognos AG 2018

Gleichzeitig hat sich unter den Geflüchteten der Anteil der Schüler/-innen, die nach Abschluss des Schuljahres AVdual wiederholen, zwischen dem Schuljahr 2016/17 und 2017/18 fast verdoppelt und liegt nun bei gut 15 Prozent der AVdual-Absolventen/-innen mit Fluchthintergrund.

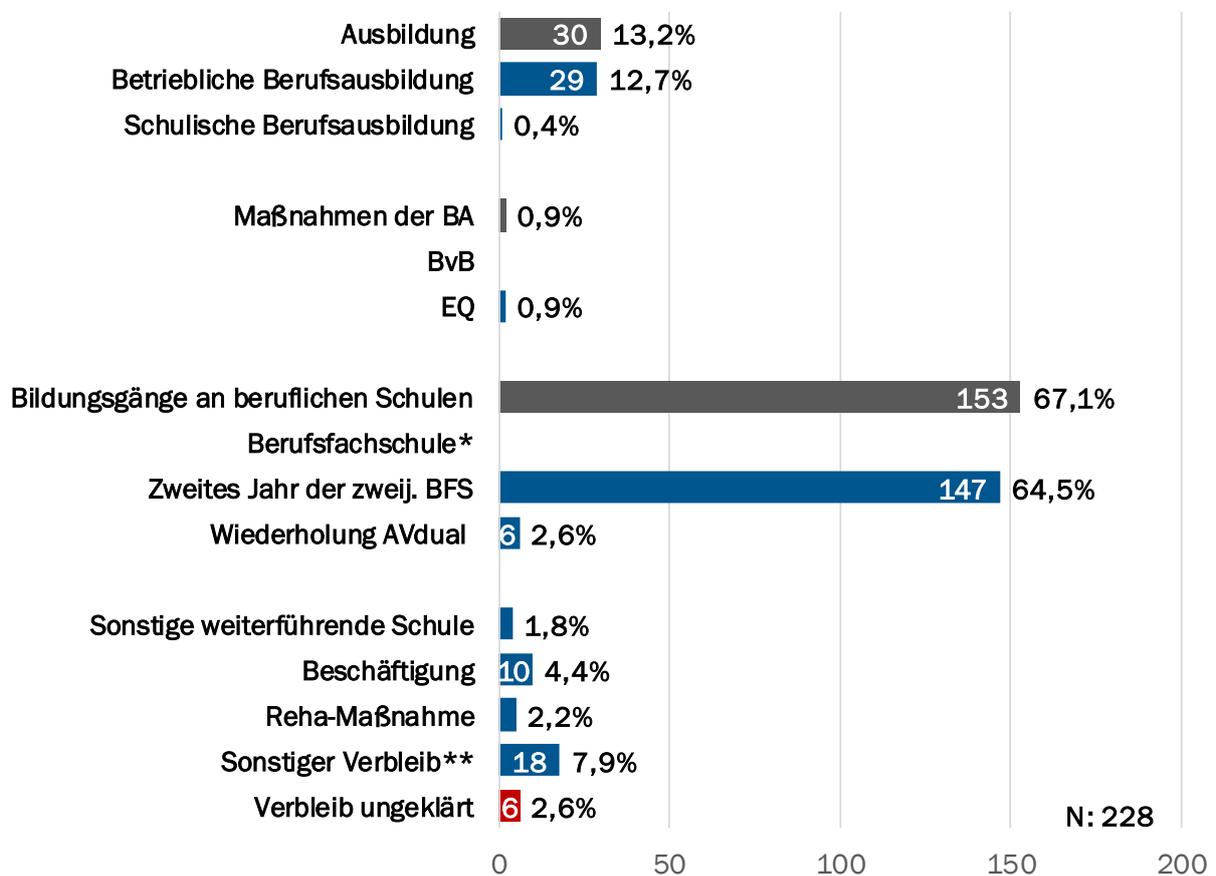
Ein Grund dieser Entwicklung bei den AVdual-Schülern/-innen mit Fluchthintergrund liegt in den Erfahrungen, die die Akteure vor Ort gemacht haben, seitdem im Schuljahr 2016/17 erstmals vermehrt Geflüchtete in AVdual eingemündet sind. Nachdem aus dieser Kohorte relativ viele AVdual-Schüler/-innen mit Fluchthintergrund eine Ausbildung begonnen haben, hat sich im ersten Ausbildungsjahr herausgestellt, dass die jungen Geflüchteten teilweise noch stark mit den Ausbildungsinhalten überfordert sind. Fehlende Deutschkenntnisse erschweren es für Jugendliche mit Fluchthintergrund, gerade die Anforderungen des schulischen Teils der betrieblichen Ausbildung zu bewältigen. Nicht selten berichten die Akteure in den Modellregionen deshalb davon, dass Geflüchtete die Ausbildung schon im ersten Ausbildungsjahr wieder abgebrochen haben. Statt also

nach AVdual direkt mit einer Ausbildung zu beginnen kann, aus Sicht der Akteure in den Modellregionen daher zunächst ein weiteres Schuljahr sinnvoll sein, um die Deutschkenntnisse und auch die schulischen Voraussetzungen der Schüler/-innen mit Fluchthintergrund zu verbessern. Da sich bei vielen jungen Geflüchteten mittlerweile die Bleibeperspektive geklärt hat, sodass dieser zusätzliche Anreiz eine Ausbildung aufzunehmen wegfällt, kann dies als ein Grund für die stark steigende Anzahl der Wiederholer/-innen von AVdual gesehen werden. Nach den aktuellen Schulversuchsbestimmungen ist es für neuzugewanderte Schüler/-innen mit geringen Sprachkenntnissen auch möglich, eine zweijährige Ausgestaltungsform von AVdual anzubieten, die zum Abschluss der Evaluation im Schuljahr 2017/18 aber noch nicht „regulär“ in den Modellregionen genutzt wurde. Gleichwohl deutet der hohe Anteil der Wiederholer/-innen auf eine „indirekte“ Nutzung dieser Option.

Verbleib in AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule: Großteil der Schüler/-innen geht in das zweite Jahr der zweijährigen Berufsfachschule über

Entsprechend dem Konzept und der Zielsetzung von AVdual als erstem Jahr der zweijährigen Berufsfachschule gehen in allen Schuljahren seit 2015/16 weit mehr als die Hälfte aller AVdual-Schüler/-innen dieser Ausgestaltungsform von AVdual in das zweite Jahr der zweijährigen Berufsfachschule über (siehe Abbildung 19). Unter den Absolventen/-innen ist die Übergangsquote in das zweite Jahr der zweijährigen Berufsfachschule noch einmal höher (siehe Abbildung 20).

Abbildung 19: Verbleib aller Schüler/-innen, AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule



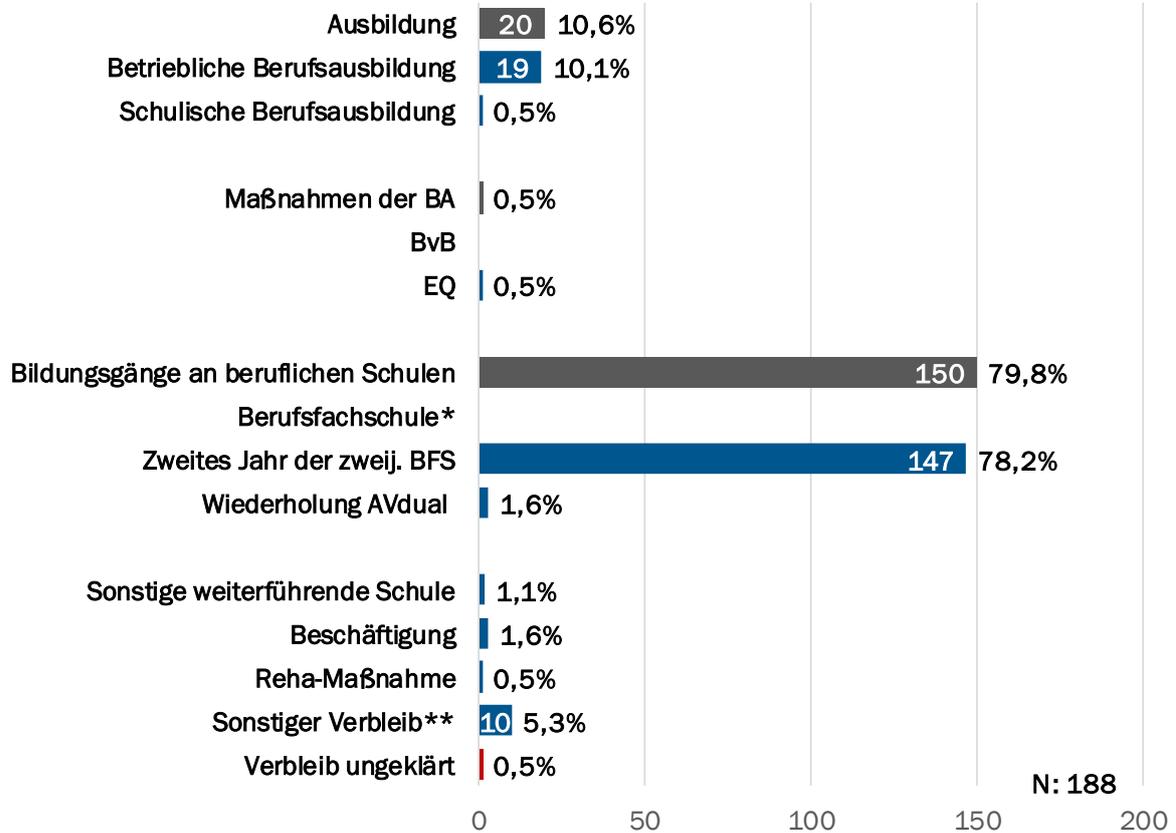
Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t2, Prognos AG 2018

* Bei der Kategorie „Berufsfachschule“ handelt es sich i. d. R. um die zweijährige Berufsfachschule.

** In der Kategorie „Sonstiger Verbleib“ finden sich vor allem berufsbezogene Anschlüsse wie bspw. Freiwilliges Soziales Jahr, Bundeswehr und berufsvorbereitende Maßnahmen, sowie persönliche und familiäre Gründe wie bspw. Krankheit oder Umzug.

Seit dem Schuljahr 2015/16 ist der Anteil der Schüler/-innen in AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule, die in das zweite Jahr der zweijährigen Berufsfachschule übergehen, jedoch leicht gesunken, vor allem zugunsten des Übergangs in Ausbildung. Dieser liegt seit dem Schuljahr 2016/17 konstant bei gut 13 Prozent. Wie aus den Vor-Ort-Besuchen hervorgeht, kann ein Praktikum in AVdual auch bei den Schülern/-innen, die AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule besuchen, dazu führen, ihre Zielsetzung zu ändern. Dies ist gerade bei Schüler/-innen mit schlechten schulischen Leistungen der Fall, bei denen nicht sicher ist, ob sie das zweite Jahr der zweijährigen Berufsfachschule erfolgreich beenden können.

Abbildung 20: Verbleib der Absolventen/-innen, AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule



Quelle: Datengerüst AVdual-Schüler/-innen (Kohorte 2017/18) der sechs in die Evaluation einbezogenen Modellregionen, Auswertung t2, Prognos AG 2018

* Bei der Kategorie „Berufsfachschule“ handelt es sich i. d. R. um die zweijährige Berufsfachschule.

** In der Kategorie „Sonstiger Verbleib“ finden sich vor allem berufsbezogene Anschlüsse wie bspw. Freiwilliges Soziales Jahr, Bundeswehr und berufsvorbereitende Maßnahmen, sowie persönliche und familiäre Gründe wie bspw. Krankheit oder Umzug.

Diese Zieländerung gelingt den AVdual-Begleitungen und Lehrkräften jedoch nicht immer, wie das Beispiel eines Modellstandorts, wo AVdual auch als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule angeboten wird, zeigt. Nach Auskunft der schulischen Akteure gibt es dort daher im zweiten Jahr der zweijährigen Berufsfachschule auch immer einen Teil der ehemaligen AVdual-Schüler/-innen, die den schulischen Anforderungen des zweiten Jahres eigentlich nicht gewachsen sind. Diese Schüler/-innen fallen dann meist schon zu Beginn des Schuljahres durch relativ hohe Fehlzeiten auf.

Wie aus Gesprächen mit Schüler/-innen von AVdual als erstem Jahr der zweijährigen Berufsfachschule, die nun das zweite Schuljahr besuchen, hervorgeht, streben die meisten Schüler/-innen nach Abschluss der zweijährigen Berufsfachschule eine Ausbildung an. Nur einige der ehemaligen AVdual-Schüler/-innen wollen ihre schulische Laufbahn z. B. auf einem beruflichen Gymnasium fortsetzen.

Für die Schüler/-innen, die nach der zweijährigen Berufsfachschule eine Ausbildung beginnen wollen, können die Praktika in AVdual einen Mehrwert für ihren Übergang nach Abschluss des zweiten Jahres sein. So berichten einige Schüler/-innen im zweiten Jahr davon, dass sie ihren Ausbildungsplatz über ein Praktikum in AVdual gefunden haben. Auch wenn es durch das Praktikum nicht immer zu einem direkten Angebot für einen Ausbildungsplatz kam, kannten die Schüler/-innen schon den Betrieb und hatten zum Ziel, dort eine Ausbildung zu absolvieren. Auch ein mittelständischer Industriebetrieb berichtet davon, dass ehemalige Praktikant/-innen einen Vorteil im Auswahlverfahren haben, wenn sie sich im Praktikum gut geschlagen haben.

Für junge Menschen, die eine Ausbildung in einem größeren Betrieb vor allem in der Industrie beginnen wollen, ist der Zeitpunkt der Praktika in AVdual außerdem ein entscheidender Vorteil. Da Auszubildende meist ein Jahr vor Beginn des Ausbildungsjahres ausgewählt werden, müssen die Bewerbungen auch entsprechend spätestens zu Beginn des zweiten Schuljahres der zweijährigen Berufsfachschule eingehen. Ein „langfristiger Klebeeffekt“ kommt jedoch auch bei kleineren Betrieben vor.

Der starke Praxisbezug von AVdual kann sich daher auch langfristig für den Verbleib der Schüler/-innen, die AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule besuchen, auszahlen.

Mögliche langfristige Erfolge der AVdual-Schüler/-innen

Während der Übergang in Ausbildung ein zentraler Erfolgsindikator für den direkten Verbleib nach AVdual ist, weisen die Akteure vor Ort auch auf langfristige Wirkungen von AVdual für den beruflichen Weg der Schüler/-innen hin. Teilweise brechen Schüler/-innen AVdual zugunsten einer Einstiegsqualifizierung (EQ) ab oder gehen nach Abschluss von AVdual in eine solche über. Aus einer EQ kann sich wiederum häufig die Übernahme in eine betriebliche Ausbildung ergeben. Auch unter dem sonstigen Verbleib befinden sich weitere berufsbezogene Anschlüsse wie berufsvorbereitende Maßnahmen, ein freiwilliges soziales Jahr oder die Bundeswehr. Auch wenn diese längerfristigen Erfolge im Rahmen der Evaluation nicht systematisch nachgezeichnet werden können, zeigen Berichte der AVdual-Begleitungen und Lehrkräfte in den sechs begleiteten Modellregionen, dass sie immer wieder von erfolgreichen Übergängen in Ausbildung ehemaliger AVdual-Schüler/-innen ein oder zwei Jahre später erfahren.

Auf der anderen Seite bedeutet der Übergang in Ausbildung auch nicht automatisch, dass diese erfolgreich bis zum Ende absolviert wird. Auch wenn die AVdual-Begleitungen und Lehrkräfte nicht mehr für die Betreuung der Schüler/-innen zuständig sind, erfahren sie teilweise von Ausbildungsabbrüchen.

Informationen zu einer längerfristigen Perspektive können zudem die Ergebnisse der Schülerschaftsbefragungen liefern. In den Schuljahren 2016/17 sowie 2017/18 wurden jeweils die ehemaligen AVdual-Kohorten aus den vorherigen Schuljahren zu ihrem aktuellen beruflichen Status befragt.⁴³ Die ehemaligen AVdual-Schüler/-innen, die eine Ausbildung zum Zeitpunkt der Nachbefragung gemacht haben, haben diese in der Regel auch mit Beginn des entsprechenden Ausbildungsjahres begonnen. Die meisten dieser ehemaligen AVdual-Schüler/-innen haben den Ausbildungsplatz oder -beruf nicht gewechselt. Darüber hinaus haben nur wenige der ehemaligen AVdual-Schüler/-innen, die bei den Nachbefragungen berichteten, etwas anderes als eine

⁴³ Aufgrund der niedrigen Fallzahlen wird darauf verzichtet, prozentuale Werte auszugeben (Nachbefragung der AVdual-Kohorte 2015/16: 23 ehemalige AVdual-Schüler/-innen haben an der Nachbefragung im Schuljahr 2016/17 teilgenommen. Von diesen 23 ehemaligen AVdual-Schüler/-innen haben noch einmal 13 ehemalige AVdual-Schüler/-innen an der Nachbefragung 2017/18 teilgenommen; Nachbefragung der AVdual-Kohorte 2016/17: 25 ehemalige AVdual-Schüler/-innen haben an der Nachbefragung im Schuljahr 2017/18 teilgenommen).

Ausbildung zu machen, zuvor eine Ausbildung gemacht und diese abgebrochen. Aufgrund der geringen Fallzahlen können die Ergebnisse der Schülernachbefragungen jedoch lediglich als eine ergänzende Information herangezogen werden, von der nicht auf die Gesamtheit der ehemaligen AVdual-Schüler/-innen geschlossen werden kann.

4.3 Intensivierte und systematische Berufsorientierung

4.3.1 Struktur und Aufstellung

Im Rahmen der Zwischenbilanzierungen der Evaluation konnten bereits die Ausgangssituationen der Berufsorientierung in den begleiteten Modellregionen beschrieben werden. So verfügten die meisten allgemein bildenden Schulen schon vor Einführung der neuen Leitperspektive über differenzierte schulische Konzepte der Berufsorientierung. Dies gilt besonders für Werkrealschulen. Weiterhin besteht ein vielfältiges Angebot unterschiedlichster Aktivitäten zur Berufsorientierung, welches unter anderem Maßnahmen zur intensivierten Berufsorientierung nach § 48 SGB III, Potenzialanalysen, praktische Erprobungen oder den Besuch von Ausbildungsmessen und Betrieben umfasst. Zur grundsätzlichen Akteursstruktur der Berufsorientierung an den allgemein bildenden Schulen der begleiteten Modellregionen konnte in den Zwischenbilanzierungen beobachtet werden, dass die allgemein bildenden Schulen ihre Aktivitäten zunächst selbst koordinieren. Jedoch arbeiten sie für die konkrete Durchführung mit unterschiedlichen Partnern wie bspw. der Berufsberatung der Agentur für Arbeit, den Industrie- und Handels- sowie den Handwerkskammern, Arbeitgeberverbänden, Krankenkassen, freien Bildungsträgern aber auch einzelnen Unternehmen (insbesondere Bildungspartnerschaften) zusammen. Teilweise waren die Stadt- und Landkreise in die Organisation dieser Aktivitäten schon vorher involviert, dies wurde im Rahmen des Modellversuchs durch das RÜM weitergeführt. An Modellstandorten an denen das RÜM neu etabliert wurde, hatte dieses in den ersten Jahren der Begleitung oftmals Schwierigkeiten, Anknüpfungspunkte zu finden, weil die Zuständigkeiten vor allem bei den Agenturen für Arbeit und den allgemein bildenden Schulen direkt verortet wurden.

Darüber hinaus gibt es an vier der sechs begleiteten Standorte „Übergangsbegleiter/-innen“ in verschiedenen Formaten, wie bereits im Rahmen der Zwischenbilanzierungen aufgezeigt werden konnte. Diese sind vor allem an den Werkrealschulen tätig und unterstützen Jugendliche mit entsprechendem Bedarf bei der Suche nach Praktikums- und vor allem Ausbildungsplätzen sowie im Bewerbungsprozess für eine berufliche Ausbildung oder weiterführende Schule. Ergänzend sind an ausgewählten allgemein bildenden Schulen Berufseinstiegsbegleiter/-innen tätig, die einzelne Schüler/-innen gezielt unterstützen.

Die weiterführende Strukturierung, Systematisierung und Intensivierung der Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen und somit die Förderung eines möglichst direkten Übergangs von der allgemein bildenden Schule in den Beruf ist ein zentrales Anliegen von Landespolitik und Verwaltung. So hat das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (KM) mit seinen neuen Bildungsplänen 2016 einen deutlichen Schwerpunkt auf das Thema Berufsorientierung gesetzt.

- Seit dem Schuljahr 2016/17 gilt **Berufliche Orientierung** für alle allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I als **Leitperspektive**.
- Mit dem Schuljahr 2017/18 startete in den siebten Klassen der Haupt-, Werkreal-, Gemeinschafts- und Realschulen das **Schulfach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS)**. Durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Neigungen sowie das

Kennenlernen verschiedener Berufsbilder sollen Schüler/-innen ab der Jahrgangsstufe 7 dazu befähigt werden, eine fundierte und passende Entscheidung über ihren Berufsweg zu treffen. Langfristig soll das dazu führen, dass es zunehmend weniger Bedarf an Bildungsgängen und Maßnahmen im Übergangsbereich gibt. Zum Schuljahr 2018/19 wurde das Fach zudem ab Klasse 8 in den Gymnasien eingeführt.

Die Schulämter unterstützen die allgemein bildenden Schulen bei der Umsetzung der neuen Anforderungen unter anderem durch Fachberater/-innen sowie durch Fortbildungen für die Lehrkräfte.

Darüber hinaus hat das KM mit der Regionaldirektion Baden-Württemberg der Bundesagentur für Arbeit die „**Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung**“ geschlossen. Wesentliches Element dieser Rahmenvereinbarung ist die Etablierung eines Tandems aus Schule und Berufsberatung an allen allgemein bildenden Schulen. Beide Institutionen legen verbindliche Ansprechpersonen fest, die in enger Abstimmung die schulische Berufsorientierung gestalten. Begleitet wird dies durch übergreifende Austauschformate zwischen den für die Berufsorientierung zuständigen Lehrkräften und den Berufsberater/-innen.

Bildungspläne und Rahmenvereinbarungen sind für allgemein bildende Schulen und Arbeitsagenturen die zentrale Grundlage ihrer Aktivitäten im Bereich Berufsorientierung. Damit bilden sie auch die wesentliche Voraussetzung für die Aktivitäten des Modellversuchs zur Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf im Baustein intensivierte und systematische Berufsorientierung. Dazu zählt bspw. die gezielte Unterstützung von bislang weniger beachteten Aspekten bei der Umsetzung.

Die „Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung“ definiert die zentralen Zuständigkeiten für Berufsorientierung bei Schulen und Arbeitsagenturen. Die Rolle des Stadt- bzw. Landkreises und damit auch mögliche Funktionen und Aufgaben eines RÜM werden in der Rahmenvereinbarung nicht aufgegriffen. Sowohl auf übergreifender Ebene zwischen Schulämtern und Arbeitsagenturen wie auch auf operativer Ebene der Berufsberater/-innen und Lehrkräfte hat sich die Zusammenarbeit grundsätzlich gut etabliert. Wie intensiv die Kooperation an einzelnen allgemein bildenden Schulen dann tatsächlich gelebt wird, hängt dort immer auch von den handelnden Personen ab. Inwiefern weitere Akteure auf Ebene der Stadt- und Landkreise, z. B. sozialpädagogische Unterstützungskräfte, in die Abstimmungen einbezogen werden, ist nach wie vor sehr unterschiedlich. Jedoch hat die Umsetzung des Modellversuchs über die letzten Jahre gezeigt, dass es für das RÜM durchaus Anknüpfungspunkte gibt, um die Rahmenbedingungen für diese Zusammenarbeit auf regionaler Ebene weiter zu verbessern.

Zwei strukturelle Voraussetzungen waren dabei für die Aktivitäten des RÜM von Bedeutung. In den Modellstandorten, in denen das RÜM für die Koordinierung von Übergangsbegleiter/-innen des Kreises zuständig war, wurde auch eine übergreifende Zuständigkeit des RÜM für Fragen der Berufsorientierung weitestgehend akzeptiert. Weiterhin war die bestehende Kooperation zwischen RÜM und Schulverwaltung, wie z. B. die Möglichkeit der Teilnahme an Schulleiterdienstbesprechungen, entscheidend für den Zugang des RÜM zu den allgemein bildenden Schulen.

4.3.2 Umsetzung und Prozesse

Im Rahmen der begleitenden Evaluation konnten bereits in den vergangenen Jahren einige zentrale Entwicklungen bei der Umsetzung der intensivierten und systematischen Berufsorientierung beobachtet werden. Wie bereits unter Kapitel 4.1 beschrieben, rückte der Baustein intensiviert und systematische Berufsorientierung bei den RÜM erst stärker in den Blick, wenn sich die Umsetzung von AVdual stärker routinisiert hatte. In Modellregionen, in denen eine Koordinierung bereits vor dem Modellversuch etabliert war, wurden Aktivitäten bereits früher umgesetzt. Wie die Zwischenergebnisse außerdem zeigten, initiierte in fast allen Modellregionen das RÜM niedrigschwellige Informations- und Austauschformate, wie z. B. Fachtagungen und Konferenzen, zu denen Vertreter/-innen der allgemein bildenden Schulen, der Berufsberatung, der Kammern sowie weitere relevante Akteure eingeladen wurden. Dagegen stieß das RÜM bislang nur an wenigen Modellstandorten umfassende Prozesse zur Erarbeitung schulischer Konzepte und zur konkreten Ausgestaltung der Curricula vor Ort an. In einigen Modellregionen erstellte das RÜM selbst fachlichen Input und Arbeitshilfen zu spezifischen Themen der Berufsorientierung. Schließlich ergaben die Zwischenbilanzierungen auch, dass sich das RÜM häufig auf spezifische Aspekte der Berufsorientierung, wie z. B. das Thema Elternarbeit konzentrierte. Die konkreten Anknüpfungspunkte waren dabei vielfältig und reichten von niedrigschwelligen Informationsmaterialien bis hin zu neuen Ansätzen, um Lehr- und Fachkräften den Zugang zu spezifischen Elterngruppen, wie z. B. Eltern mit Migrationshintergrund, zu erleichtern.

Zum Ende des Evaluationszeitraum sind sich schulische Akteure und Vertreter/-innen der weiteren Institutionen in einem Punkt weitestgehend einig: Es gibt bereits ein umfassendes Spektrum vielfältigster Initiativen, Angebote und Projekte im Bereich Berufsorientierung. Allgemein bildende Schulen sowie Schüler/-innen brauchen entsprechend kein „Mehr“ an Maßnahmen. Der Schwerpunkt sollte stattdessen darauf liegen, die vorhandene Vielfalt bedarfsgerecht zu nutzen und die verschiedenen Aktivitäten der schulischen Berufsorientierung sinnvoll miteinander zu verzahnen. Diesen Anspruch formuliert unter anderem auch die „Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung“. Grundlage für eine solche Verzahnung ist das schulische BO-Konzept, welches gemeinsam durch das Tandem Lehrkraft und Berufsberater/-in entwickelt werden soll.



Verbleibserfassung an allgemein bildenden Schulen

Da bislang keine Informationen zum Verbleib der Schüler/-innen nach Abschluss der allgemein bildenden Schule vorlagen, wurde im Rahmen des Modellversuchs durch das Wirtschaftsministerium im Einvernehmen mit dem Kultusministerium eine systematische Verbleibserfassung initiiert. In dieser werden die Anschlussperspektiven der Abgänger/-innen der 9. und 10. Klassenstufe an den allgemein bildenden Schulen (Haupt- und Werkrealschulen, Realschulen, Gemeinschaftsschulen) in den Modellregionen erfasst. Dazu füllen Lehrkräfte der Abgangsklassen an den einzelnen Schulen für jede/-n Schüler/-in einen Online-Fragebogen aus. Über diesen Weg werden für die einzelnen Schüler/-innen soziodemografische Hintergrunddaten sowie Angaben zum Verbleib nach dem Abgang der allgemein bildenden Schule erfasst. Damit besteht eine erste Datenbasis, in der umfassende Informationen zu den Übergängen der Schüler/-innen nach der allgemein bildenden Schule vorliegen. Ziel ist es, in den Sitzungen der regionalen Steuerungsgruppen, insbesondere mit den Staatlichen Schulämtern und der Berufsberatung der Agentur für Arbeit, die Ergebnisse zu analysieren und zu diskutieren.

Das RÜM konzentriert sich vor allem darauf, die allgemein bildenden Schulen bei der Umsetzung der neuen Anforderungen zu unterstützen

Wie bereits beschrieben, war die Begleitung und Unterstützung der allgemein bildenden Schulen und vor allem der schulischen Tandems bei der Umsetzung von Rahmenvereinbarung und der neuen Leitperspektive Berufsorientierung ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für die RÜM in den Modellregionen. Dabei lassen sich zwei grundsätzliche Vorgehensweisen ausmachen. Erstens initiiert das RÜM unterschiedliche Einzelaktivitäten rund um das Thema. Hierzu gehört z. B. die Organisation von Fachveranstaltungen mit anerkannten Expert/-innen und den verschiedensten regionalen Akteuren oder Aufarbeitung von Wegweisern, Leitfäden oder Infomaterialien für spezifische Themen, wie bspw. Elternarbeit. Besonders wenn der Stadt- bzw. Landkreis oder das RÜM zuvor noch nicht als zentraler Akteur im Bereich Berufsorientierung in Erscheinung getreten ist, helfen solche Aktivitäten, seine Bekanntheit bei den schulischen und weiteren Akteuren zu erhöhen. Damit erfüllt das RÜM in weitestgehend allen Modellregionen auch im Baustein Berufsorientierung seine Informations- und Organisationsfunktion. Weiterhin kann das RÜM mit diesen Aktivitäten die Grundlage schaffen für weiterführende Initiativen, die eine stärkere Akzeptanz und Mitwirkungsbereitschaften der verschiedenen Akteure erfordern. Wichtig ist dabei, dass die Aktivitäten des RÜM auch tatsächlich nach außen sichtbar sind.

RÜM, die bereits als zentraler Akteur in Fragen der Berufsorientierung akzeptiert sind, verfolgten zweitens einen breiteren konzeptionellen oder prozessualen Ansatz. Dabei wurde zunächst der Handlungsbedarf konkretisiert. Anschließend brachte das RÜM die relevanten Akteure zusammen, um Zuständigkeiten und Vorgehensweise zu klären. Ziel dabei war es, das Thema Berufsorientierung auf schulischer Ebene breiter anzugehen. In einem Gemeinschaftsprojekt setzten die RÜM aus zwei Modellregionen hierfür einen langfristig angelegten Prozess auf, in welchem ausgewählte allgemein bildende Schulen bei der Erarbeitung eines modellhaften BO-Curriculums entsprechend der neuen Bildungspläne unterstützt wurden. Auf operativer Ebene waren neben Lehrkräften und Berufsberater/-innen auch die Übergangsbegleiter/-innen des Stadt- bzw.

Landkreises an der Entwicklung dieser Modell-Curricula beteiligt. Auf übergeordneter Ebene begleitete eine koordinierende Arbeitsgruppe den Prozess, organisierte Fortbildungs- und Austauschformate und verantwortete die Dokumentation und Verbreitung der Ergebnisse. In einer anderen Modellregion erarbeitete das RÜM auf Basis von Zulieferungen verschiedenster Akteure eine umfassende Handreichung zur Umsetzung der Leitperspektive Berufsorientierung. Diese enthält neben Hinweisen und Arbeitsmaterialien auch eine Übersicht zu Modulen und Projekten inklusive Ansprechpersonen.

Ob kleinteiligere Einzelaktivitäten oder umfassendere konzeptionelle Arbeiten durchgeführt werden, hängt zum einen davon ab, wie fest das RÜM (im Themenfeld Berufsorientierung) etabliert ist. Zum anderen sind aber auch interne Voraussetzungen, sowie personelle Kapazitäten und die grundsätzliche Vorgehensweise des RÜM (strategischer Gesamtansatz versus einzelne Arbeitsschritte), entscheidend.

RÜM besetzt spezifische Themen aus dem breiten Spektrum Berufsorientierung

Ein Sonderaspekt der schulischen Berufsorientierung ist die systematische Einbindung der Eltern in die Berufswahlprozesse der Schüler/-innen. Diese haben nach wie vor den größten Einfluss auf die Entscheidung ihrer Kinder. Mitunter stehen Lehrkräfte und Berufsberater/-innen vor großen Herausforderungen beim Zugang zu den Eltern. Hier kann das RÜM fachliche sowie operative Unterstützung bieten. Im Bereich der operativen Unterstützung können einige Modellregionen an bestehende Aktivitäten der Modellregionen anknüpfen, die im Bereich der Integrations- oder Stadtteilarbeit bereits längerfristig mit Zielgruppen arbeiten, die über klassische Formate wie Elternabende nur schwer zu erreichen sind.

i

Ergebnisse aus der Wissenschaft: Die Bedeutung von Elternarbeit

Auch in anderen Studien wird die Bedeutung der Eltern bei der Berufsorientierung hervorgehoben. Jugendliche schreiben ihren Eltern und ihren Verwandten eine entscheidende Rolle im Berufswahlprozess zu.⁴⁴ Vor diesem Hintergrund ist es für die Berufsorientierung wichtig, mindestens die Eltern systematisch einzubinden. Damit ist sichergestellt, dass nicht nur die Jugendlichen, sondern auch ihre Eltern über Berufsfelder und Voraussetzungen informiert sind. Auf diese Weise sind auch die Eltern besser in der Lage, ihr Kind in der Orientierungsphase zu unterstützen. Dies wirkt sich nachweislich positiv auf einen gelingenden Übergang von der Schule in den Beruf aus.⁴⁵

Neben einer grundsätzlichen Strukturierung der schulischen Berufsorientierung sehen vor allem die Akteure aus der Wirtschaft großen Handlungsbedarf darin, den Schüler/-innen die Chancen und Möglichkeiten einer beruflichen Ausbildung in den Ausbildungsbetrieben vor Ort zu verdeutlichen. In einigen Modellregionen gibt es diesbezüglich Aktivitäten der RÜM. Diese beinhalten beispielsweise die bessere Koordinierung der betrieblichen Praktika über die verschiedenen Schulformen oder Leitlinien wie Praktika in Zusammenarbeit mit den Unternehmen besser aufgesetzt werden können. In einer Modellregion initiierte das RÜM in Zusammenarbeit mit der lokalen Tageszeitung und den Kammern eine Kampagne zur Vorstellung verschiedener Ausbildungsberufe.

⁴⁴ Vgl. Petersen et al. 2015: 38, Fink 2011: 231, Neuenschwander et al. 2012: 83ff., 331

⁴⁵ Vgl. BMBF 2014a: 99

Dort präsentierten sich lokale Betriebe mit ihren Ausbildungsplätzen. In einer weiteren Modellregion wurde in Zusammenarbeit mit der Wirtschaftsförderung ein Verein aufgesetzt, in welchem sich ortsansässige Unternehmen zusammengeschlossen haben, um mehr junge Menschen für die Ausbildung in ihren Unternehmen und darüber hinaus für den Standort zu gewinnen.

i

Beispiel aus der Praxis: Das regionale Ausbildungsnetzwerk

Um junge Menschen bei der beruflichen Orientierung zu unterstützen spielen neben den allgemein bildenden und beruflichen Schulen auch die regionalen Unternehmen eine wichtige Rolle.

An einem Modellstandort haben sich daher Arbeitgeber vor Ort zu einem Ausbildungsnetzwerk zusammengeschlossen, welches als eigener Verein organisiert ist. Das RÜM übernimmt zusammen mit der Wirtschaftsförderung die Koordination der Arbeit des Netzwerks. Dabei unterstützt das RÜM nicht nur organisatorisch die Gremienarbeit, sondern gibt auch inhaltliche Impulse.

Über die Zusammenarbeit regionaler Unternehmen in einem Netzwerk kann es leichter gelingen, Jugendlichen die regionalen beruflichen Möglichkeiten aufzuzeigen. So organisieren in der entsprechenden Modellregion die Mitgliedsunternehmen eine Ausbildungsmesse vor Ort und haben auch einen gemeinsamen Auftritt auf überregionalen Ausbildungsmessen. Auf diese Weise kann auch der Kontakt zwischen Schüler/-innen und Unternehmen gestärkt werden. Darüber hinaus wird den Jugendlichen außerdem über einen gemeinsamen Internetauftritt ein zentraler Überblick über aktuelle Ausbildungsplatzangebote gegeben.

In Zusammenarbeit mit dem RÜM kann mit Hilfe eines Ausbildungsnetzwerkes auch der Kontakt zwischen allgemein bildenden und beruflichen Schulen und den Unternehmen in der Modellregion verbessert werden. In der entsprechenden Modellregion wurden zu diesem Zwecke bereits erste Veranstaltungen mit Vertreter/-innen beider Seiten organisiert. Eine stärkere Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft kann dazu beitragen, dass sowohl die Aktivitäten der allgemein bildenden und beruflichen Schulen als auch der Unternehmen besser dem gegenseitigen Bedarfen entsprechen und so auch einen höheren Mehrwert für die berufliche Orientierung der Schüler/-innen liefern.

4.3.3 Ergebnisse und Wirkungen: Zielerreichung

Erste Ergebnisse des Bausteins intensivierte und systematische Berufsorientierung konnten teilweise auch schon in den ersten Jahren des Evaluationszeitraums beobachtet werden. Insgesamt sind dies zunächst übergreifend verschiedene Instrumente oder Konzepte, die unter anderem darauf abzielen, die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren zu verbessern. Diese wurde teilweise durch das RÜM initiiert, teilweise war das RÜM an deren Entwicklung und/oder Verbreitung beteiligt. Hierzu zählen z. B. ein Instrument zur systematischen Einschätzung von Kompetenzen, ein Qualitätsrahmen für die Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung betrieblicher Praktika oder ein regionaler Standard für die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz. Weiterhin hatten im Schuljahr 2015/16 in einer Modellregion das Staatliche Schulamt, das RÜM und

drei allgemein bildende Schulen eine umfassende Handreichung zur Berufsorientierung entwickelt. Um die schulischen Kapazitäten im Bereich Berufsorientierung darüber hinaus zu stärken, entwickelten die Akteure unter Koordinierung des RÜM kurze Module, mit denen Lehrkräfte ihre Kenntnisse zu Angeboten und Strukturen im Bereich der Berufsorientierung im Stadt- bzw. Landkreis auffrischen können.

Im Rahmen der Zwischenbilanzierungen wurde außerdem schon davon berichtet, dass in einem Gemeinschaftsprojekt zwischen zwei Modellregionen BO-Curricula entwickelt werden sollten. Dieser Prozess wurde mit dem Schuljahr 2016/17 abgeschlossen. Im Ergebnis liegen dort von fünf allgemein bildenden Modellschulen Curricula vor, die zeigen, wie die Leitperspektive Berufsorientierung innerhalb und außerhalb des Unterrichts umgesetzt werden kann, indem verschiedene Aktivitäten miteinander verknüpft, Qualitätsstandards und Ansätze zu deren Evaluation festlegt sowie Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für die verschiedenen Aktivitäten benannt werden.

Insgesamt liegen der Evaluation jedoch keine Erkenntnisse vor, inwiefern die entwickelten Instrumente und Konzepte auch tatsächlich Eingang in die Praxis der Akteure in den Modellregionen gefunden haben. Mindestens an einem Standort gab es seitens der allgemein bildenden Schulen positive Rückmeldungen mit Blick auf die Nutzung der entwickelten Handreichung zur Berufsorientierung.

Schaffung von Mehrwert durch ein breites Spektrum von Aktivitäten

Wie bereits die bisherigen Befunde der Evaluation zeigten, gibt es im Baustein intensivierte und systematische Berufsorientierung ein breites Spektrum an Initiativen und Aktivitäten der RÜM. Direkte Ergebnisse dabei sind vor allem Veranstaltungen, Informationsmaterialien und Konzepte, die sich mit verschiedenen Aspekten der Berufsorientierung beschäftigen. Im Rahmen dieser Evaluation konnte jedoch nur begrenzt untersucht werden, welche Veränderungen dadurch mit Blick auf die Zusammenarbeit der Akteure oder die Praxis der Berufsorientierung erzielt werden konnten.

Insgesamt betonen die Akteure in den Modellregionen den Mehrwert der verschiedenen Veranstaltungsformate. Dies bezieht sich sowohl auf Fachtagungen, die sich mit einem thematischen Schwerpunkt an ein breiteres Publikum richten wie auch auf kleinere Workshops zum Austausch von bspw. Lehrkräften und Berufsberater/-innen. Zentraler positiver Effekt dabei ist, dass die Akteure ein besseres Verständnis dafür entwickeln können, welche Organisation welche Aufgaben wahrnimmt bzw. Angebote durchführt. Besonders die intensiveren Austauschformate leisten nach Angaben der Akteure einen wichtigen Beitrag dafür, die Zusammenarbeit der Fachkräfte auf Arbeitsebene zu verbessern. Besonders dort wo diese Fachkräfte gemeinsam an der Entwicklung von Konzepten gearbeitet haben, ist ein entsprechender Prozess an sich nach Einschätzung der beteiligten Akteure bereits ein großer Fortschritt. Die beteiligten Institutionen wie Fachkräfte mussten sich jeweils intensiv und in einer strukturierten strategischen Perspektive mit der Frage auseinandersetzen, wie sich Berufsorientierung an der allgemein bildenden Schule gut organisieren lässt. Dies führte zu neuen Erkenntnissen über die Voraussetzungen bei der jeweils anderen Institution, die in der weiteren Zusammenarbeit nun Berücksichtigung finden können.

Erstellte Konzepte und Materialien sind nicht allen bekannt

Wie bereits einleitend erläutert, liegen der Evaluation lediglich vereinzelt Aussagen zur Verbreitung und Nutzung der verschiedenen Materialien und Konzepte vor. Dies betrifft besonders die Nutzung durch die allgemein bildenden Schulen. Vor allem in großen Kreisen mit einer hohen

Anzahl von allgemein bildenden Schulen bedarf es einiger Anstrengungen, Konzepte als Standard in der schulischen Praxis zu etablieren. In einer Modellregion ist dies gut gelungen. Voraussetzung dafür war vor allem die enge Zusammenarbeit zwischen RÜM und dem Staatlichen Schulamt sowie die direkte Ansprache der Schulleitungen, aber auch die strukturelle Präsenz der seitens des Kreises eingesetzten Übergangsbegleitungen.

Die Ergebnisse des Modellprojektes zur Entwicklung von BO-Curricula wurden erst nach Abschluss der empirischen Erhebungen der Evaluation aufbereitet und systematisch verbreitet. Insgesamt haben Konzepte und Informationsmaterialien einen großen Mehrwert für die verschiedenen Akteure, wenn dort aktuelle Angebote und Ansprechpersonen zusammengefasst sind und regelmäßig aktualisiert werden. Damit wird eine zielgerichtete Ansprache von und Abstimmung zwischen den verschiedenen Institutionen erleichtert.

Intensivierte Zusammenarbeit im Bereich Berufsorientierung hängt wiederum von der Etablierung des RÜM ab

Übergreifend leisteten die RÜM im Baustein intensivierte und systematische Berufsorientierung vor allem einen Beitrag zur Verbesserung der fachlichen Kapazitäten an den allgemein bildenden Schulen sowie zum Ausbau der schulischen Netzwerke. Je nach Ausgangssituation und Herangehensweise reicht dies von der Information über vorhandene Angebote bis hin zu umfangreichen Handlungskonzepten. Damit geht häufig auch eine Sensibilisierung der allgemein bildenden Schulen für die Bedeutung von Qualitätsstandards im Bereich Berufsorientierung einher. Wenn das RÜM als Akteur im Bereich Berufsorientierung etabliert und anerkannt ist, bildet es zusammen mit der regionalen Steuerungsgruppe ein Dach, um weiterführende, regionale Anknüpfungspunkte zur Umsetzung der Rahmenvereinbarung und neuen Bildungspläne zu bedienen. In Modellregionen, in denen die Stadt-/Kreisverwaltung bzw. eine regionale Koordinierung in diesem Bereich vor Umsetzung des Modellversuchs noch nicht aktiv war, muss das RÜM zunächst Fragen der Zuständigkeit und eigenen Positionierung diskutieren. Dies verhindert umfassendere Vorhaben, die die Mitwirkung eines breiteren Spektrums an Akteuren erfordern.

Wenn ein entsprechender Schwerpunkt gelegt wird, bewerten die Akteure die Adressierung oder Einbindung der lokalen Ausbildungsbetriebe stets positiv. Auch wenn dies nicht allein auf die Aktivitäten des RÜM, sondern auch auf weitere Initiativen, wie die Bildungspartnerschaften, zurück zu führen ist, berichten viele Akteure davon, dass sich die Zusammenarbeit zwischen allgemein bildenden Schulen und Betrieben stetig intensiviert habe. An einem Standort wurde mit Unterstützung des RÜM ein Verein gegründet und somit eine neue Struktur geschaffen (siehe Kapitel 4.3.2).

Übergang in Ausbildung wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst – bisher kein „direkter“ Effekt der Maßnahmen der Berufsorientierung

Unabhängig davon, wie intensiv das RÜM im Bereich Berufsorientierung aktiv war, lässt sich kein direkter Bezug herstellen zwischen den verschiedenen Aktivitäten zur Berufsorientierung und den Übergangsquoten in den Modellregionen. Dies gilt vor allem auch mit Blick auf den Übergang in duale Ausbildung. Modellregionen bzw. allgemein bildende Schulen, die sehr intensiv und systematisch Berufsorientierung betreiben, haben teilweise hohe Übergangsquoten in weiterführende Schulen. Dies liegt vor allem daran, dass die Berufswahl einzelner Schüler/-innen von einer Vielzahl von Faktoren bestimmt wird. Hierzu zählt zunächst der insgesamt stark ausgeprägte Trend der Akademisierung und damit einhergehend die Orientierung hin auf höhere Schulabschlüsse sowie die verbreitete Wahrnehmung bei Schüler/-innen wie Eltern, dass Ausbildungsberufe nicht attraktiv seien. Weiterhin spielt die Schulstruktur am Standort eine wesentliche Rolle. Befindet

sich dort ein berufliches Schulzentrum, dessen Angebot weiterführender Bildungsgänge den Schüler/-innen bekannt ist, ist der Anreiz groß, sich dort für einen entsprechenden Bildungsgang anzumelden, anstatt den mit größerer Unsicherheit behafteten Ausbildungsplatz bzw. die Suche nach diesem anzutreten. Schließlich sind es häufig die Ausbildungsbetriebe selbst, die den Schüler/-innen z. B. im Rahmen des Praktikums raten, zunächst noch einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben und dann ihre Ausbildung zu beginnen. Insofern lässt sich von guter Berufsorientierung erwarten, dass unnötige Warteschleifen reduziert werden und die Schüler/-innen fundierte Entscheidungen für ihre berufliche Zukunft treffen. Die tatsächliche Erhöhung des Übergangs in eine Ausbildung ist jedoch eine deutlich größere Herausforderung.

Besonders Vertreter/-innen aus der Wirtschaft kritisieren die hohen Anfängerzahlen in den weiterführenden Bildungsgängen an beruflichen Schulen und sehen eine zentrale Verantwortung bei den verschiedenen Akteuren der Berufsorientierung, mehr junge Menschen für eine berufliche Ausbildung zu gewinnen. Dabei ist jedoch auch zu bedenken, dass allgemein bildende Schulen und Berufsberatung eine neutrale Position mit Blick auf die verschiedenen Berufswege einnehmen. Vor diesem Hintergrund ist das Beispiel eines eigenen Vereins hervorzuheben. Dieser kann sich explizit der Zielsetzung widmen, die duale Ausbildung vor Ort zu stärken und junge Menschen aktiv zu werben.

4.4 Berufsqualifizierung dual (BQdual)

4.4.1 Struktur und Aufbau

Der BQdual-Prozess

Über den Evaluationszeitraum hinweg wurde der Prozess zur Ermittlung von BQdual-Berufen sowie zur Auswahl geeigneter Bewerber/-innen angepasst. Seit dem Schuljahr 2016/17 gibt es einen übergreifenden BQdual-Prozess, der in allen Modellregionen zur Anwendung kommen soll.

Zu Beginn des Prozesses führen die Agenturen für Arbeit in den einzelnen Modellregionen zunächst eine ausführliche Analyse des regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarktes durch. Dabei wird vor allem auch die Engpassanalyse für Baden-Württemberg berücksichtigt. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Analysen können die Kammern und Sozialpartner eigene Vorschläge und Daten ergänzen. Mögliche Ergänzungen werden durch das RÜM und die Agentur für Arbeit gebündelt und an die Mitglieder der regionalen Steuerungsgruppe übermittelt.

Schließlich entscheidet die jeweilige regionale Steuerungsgruppe entweder im Umlaufverfahren oder in einer Gremiensitzung über die konkrete Auswahl der BQdual-Berufe für das entsprechende Schuljahr. Die Beschlüsse werden dem Landesausschuss für Berufliche Bildung (LAB) übermittelt und dort zur Abstimmung gebracht.

Ab dem Schuljahr 2018/19 hat die Agentur für Arbeit in den bestehenden Modellregionen außerdem die Möglichkeit, die Analyse und Berufeliste aus dem vorherigen Schuljahr zu übernehmen, wenn keine Veränderungen verglichen mit dem Vorjahr festgestellt werden können. In einem solchen Fall teilt das jeweilige RÜM dann diese Bewertung der Agentur für Arbeit der regionalen Steuerungsgruppe im Umlaufverfahren mit. Teilen die Mitglieder der regionalen Steuerungsgruppe die Entscheidung der Agentur für Arbeit nicht, wird der „reguläre“ BQdual-Prozess beginnend mit der Analyse der Agentur für Arbeit eingeleitet. Andernfalls wird die Berufeliste aus dem vorherigen Schuljahr übernommen und an den LAB übermittelt.

Für die weitere Durchführung von BQdual liegt die zentrale Zuständigkeit anschließend bei den Agenturen für Arbeit. Die Berufsberatung identifiziert Jugendliche, die die Eintrittskriterien (beruflich orientiert, ohne Förderbedarf, bislang mehrfach erfolglos beworben) in BQdual erfüllen und entsprechende Berufswünsche haben. Für die potenziellen BQdual-Schüler/-innen werden erweiterte Vermittlungsbemühungen in eine betriebliche Ausbildung durch die Berufsberatung gemeinsam mit den Kammern unternommen.

Gelingt die Vermittlung in eine betriebliche Ausbildung bis zum Ende des Schuljahres nicht, erfolgt die Anmeldung der BQdual-Schüler/-innen an den beruflichen Schulen im Rahmen der einjährigen Berufsfachschule. Die beruflichen Schulen informieren die Arbeitsagenturen zum Ende des Schuljahres über die Anmeldungen in BQdual. Da die in BQdual angemeldeten Schüler/-innen möglicherweise auch noch über die Sommerferien einen Ausbildungsplatz finden können, melden die beruflichen Schulen außerdem auch zu Beginn des neuen Schuljahres noch einmal an die Arbeitsagenturen, welche Schüler/-innen nun den Unterricht in BQdual aufgenommen haben. Die BQdual-Schüler/-innen werden bei der Agentur für Arbeit weiter als Bewerber/-innen geführt.

Ökonomische Rahmenbedingungen für BQdual

Vor dem Hintergrund einer insgesamt positiven Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt hat sich auch die Situation auf dem Ausbildungsmarkt der begleiteten Modellregionen in den vergangenen Jahren deutlich verbessert und es gibt relativ wenig unversorgte Ausbildungsbewerber/-innen (siehe Kapitel 2.4). Dementsprechend ist die Zielgruppe von BQdual sehr klein, da die meisten Jugendlichen ohne Förderbedarf in der Regel eine Ausbildungsstelle finden.

4.4.2 Umsetzung und Prozesse

Der Prozess zur Ermittlung der BQdual-Berufe sowie zur Auswahl möglicher BQdual-Schüler/-innen wird mittlerweile in allen der sechs begleiteten Modellregionen umgesetzt. In der Praxis wurden dabei zum Teil auch die Präferenzen und Wunschberufe der Ausbildungssuchenden in die Überlegung zur Ausrichtung einbezogen. An einigen Standorten wurden hierfür die Befunde der Datenanalyse durch Einschätzungen der Berufsberater/-innen sowie weiterer Fachkräfte ergänzt.

Konnten in den vorherigen Schuljahren an jeweils zwei Modellstandorten die regionalen Steuerungsgruppen grundsätzlich keinen Bedarf für BQdual feststellen und daher keine entsprechenden Berufe identifizieren, bestimmten im Schuljahr 2017/18 erstmalig alle der sechs begleiteten Modellregionen mögliche Berufe für BQdual im kommenden Schuljahr. Die identifizierten Berufe unterscheiden sich dabei nur marginal zwischen den Schuljahren. Der Schwerpunkt lag vor allem auf Berufen aus dem Metall- und Elektrobereich (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Übersicht BQdual-Berufe

	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Modellregionen mit BQdual-Berufen	1 Modellregion	4 Modellregionen	4 Modellregionen	6 Modellregionen
BQdual-Berufe	Elektroniker/-in, Friseur/-in, Maschinen- und Anlagenführer/-in, Mechatroniker/-in, Metallbauer/-in, Werkzeugmacher/-in	Elektroniker/-in, Friseur/-in, Industrie-, Werkzeug- und Anlagenmechani- ker/-in, Maschinen- und Anlagenführer/-in, Maurer/-in, Mechatroniker/-in, Metallbauer/-in, zahnmedizinische/-r Fachangestellte/-r, Zimmerer/-in	Elektroniker/-in, Friseur/-in, Industrie-, Werkzeug- und Verfahrensmechaniker/-in, Maschinen- und Anlagenführer/-in, Maurer/-in, Mechatroniker/-in, Metallbauer/-in, Zimmerer/-in	Elektroniker/-in, Friseur/-in, Industrie-, Werkzeug-, Anlagen-, Feinwerk- und Holz- mechaniker/-in, Maschinen- und Anlagenführer/-in, Maurer/-in, Mechatroniker/-in, Metallbauer/-in, Technische/-r Produkt- designer/-in, Zimmerer/-in

Quelle: Eigene Darstellung Prognos AG, 2018

Aufgrund der geringen Nachfrage nach BQdual wurde an allen Standorten davon ausgegangen, dass kein Bedarf an einer eigenen BQdual-Klasse bestand. Stattdessen sollten BQdual-Schüler/-innen, sofern vorhanden, die einjährige Berufsfachschule besuchen. Deshalb spielte bei den Überlegungen zur Ausrichtung von BQdual auch das Angebot an einjährigen Berufsfachschulen an den verschiedenen beruflichen Schulen in den Modellregionen eine wesentliche Rolle. An einigen Standorten bestanden außerdem Unklarheiten, wie genau festzustellen sei, dass kein Förderbedarf vorliegt. An einem Standort legte die Arbeitsagentur bspw. eine Notengrenze fest, die zur Teilnahme an BQdual erreicht werden muss.

Insgesamt wurden in den Modellregionen über alle betrachteten Schuljahre hinweg nur sehr wenige potenzielle BQdual-Schüler/-innen identifiziert. Durch die erhöhten Vermittlungsbemühungen gelang es außerdem in der Regel, nahezu alle potenziellen Kandidaten/-innen noch vor Beginn von BQdual entweder in eine betriebliche Ausbildung oder einen alternativen Anschluss zu vermitteln. Nur in einer Modellregion gab es im September 2016 insgesamt 26 unversorgte junge Menschen ohne Förderbedarf, die über die Möglichkeit von BQdual informiert wurden. Insgesamt bekundeten sechs Kandidaten/-innen ihr Interesse und wurden für BQdual im Rahmen der einjährigen Berufsfachschule an den beruflichen Schulen für das Schuljahr 2016/17 gemeldet. Dieser Fall bildet jedoch eine Ausnahme. In allen anderen Modellregionen ist es in keinem Schuljahr dazu gekommen, dass Schüler/-innen BQdual begonnen haben.

Für BQdual gilt ähnlich wie für die anderen Bausteine des Modellversuchs, dass sich der grundlegende Prozess weitestgehend etabliert hat. Insgesamt bezweifelt jedoch ein Großteil der Akteure in allen Modellregionen den Bedarf an einem solchen Angebot. Übergreifend argumentieren sowohl Arbeitsagenturen, wie auch Kammern und berufliche Schulen, dass die für BQdual gesetzte Zielgruppe aufgrund der guten Lage am Arbeitsmarkt eigentlich nicht existiert. Kritisiert wird von

einigen Akteuren weiterhin die aufwändige Vorgehensweise zur Ermittlung und Begründung der BQdual-Berufe sowie zur weiteren Auswahl der Schüler/-innen. Mit der vereinfachten Berufsermittlung seit dem Schuljahr 2018/19 gibt es nun eine Möglichkeit, diesen Prozess weniger aufwendig zu gestalten.

4.4.3 Ergebnisse und Wirkungen: Zielerreichung

Da aufgrund der guten Arbeitsmarktlage (siehe Kapitel 2.4) bisher kaum Jugendliche ohne Förderbedarf in BQdual unterrichtet wurden, gibt es nur wenig Erfahrungswerte zur möglichen Wirkung von BQdual. Die in den Vorjahren noch nachvermittelten potenziellen BQdual-Schüler/-innen verweisen auf ein grundlegendes Greifen der Grundprämisse einer „schnellstmöglichen Vermittlung“ dieser Zielgruppe in Ausbildung. Von den sechs BQdual-Schüler/-innen, die im Schuljahr 2016/17 an einem Modellstandort beschult wurden, sind insgesamt drei Jugendliche in eine Ausbildung übergegangen. Davon hat ein/-e Schüler/-in bereits zum Schulhalbjahr eine Zusage für einen Ausbildungsplatz bekommen. Die anderen drei BQdual-Schüler/-innen haben andere (in den vorliegenden Informationen aber nicht weiter spezifizierte) Bildungswege eingeschlagen.

Sollte sich die Arbeitsmarktsituation künftig wieder verschlechtern, wird BQdual von vielen Akteuren in den Modellregionen grundsätzlich als ein sinnvolles Instrument gesehen. Es gibt aber auch Stimmen, die selbst in einem solchen Fall BQdual nicht für notwendig halten, da es vor allem mit der einjährigen Berufsfachschule und Nachvermittlungsaktionen bereits gute Lösungen gebe.

Insgesamt wird BQdual in den sechs begleiteten Modellregionen eher als eine „Pflichtübung“ umgesetzt. Die Modellregionen ermitteln regelmäßig die BQdual-Berufe, schätzen jedoch insgesamt vor dem Hintergrund der Arbeitsmarktsituation (siehe Kapitel 2.4) gegenwärtig die Bedeutung von BQdual als sehr gering ein. Zwar bildet die gemeinsame Diskussion der Akteure einen Mehrwert, um auch die Gruppe der Jugendlichen ohne Förderbedarf nicht aus den Augen zu verlieren, aus Sicht der meisten Befragten stellt BQdual in der Praxis jedoch kein passendes Instrument für die aktuellen Herausforderungen auf dem Ausbildungsmarkt dar.

5 Gesamtbewertung und Empfehlungen

Nach vier Jahren Laufzeit sind am Modellversuch zur Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in Baden-Württemberg mittlerweile 20 Modellregionen beteiligt. Damit wird das Reformkonzept zum Übergang Schule-Beruf nun knapp von der Hälfte der Stadt- und Landkreise in Baden-Württemberg umgesetzt. An den sechs von der Evaluation begleiteten Standorten haben sich die Akteure bereits vor drei bzw. vier Jahren für die Partizipation am Modellversuch entschieden. Entsprechend konnten bereits tiefergehende Erfahrungen bei der Umsetzung der Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf gemacht werden. In der Bilanz zeigen sich vielfältige positive Wirkungen der Neukonzeption, aber auch teilweise noch hemmende Faktoren für eine umfassende Zielerreichung.

5.1 Regionales Übergangsmanagement (RÜM)

Das Regionale Übergangsmanagement bildet den zentralen Ankerpunkt bei der Umsetzung des Modellversuchs. Da beim RÜM die Verantwortung für die Gesamtumsetzung des Modellversuchs liegt, stehen die folgenden Befunde und Empfehlungen zum RÜM auch in engem Zusammenhang zum Erfolg der weiteren Bausteine des Modellversuchs.

Das RÜM konnte sich im Zeitverlauf auch in Modellregionen ohne vorher bestehende Strukturen in der regionalen Koordinierung etablieren

Die sechs in der Evaluation begleiteten Modellregionen sind mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen in die Umsetzung des Modellversuchs gestartet. In einigen Modellregionen konnte auf bereits über viele Jahre Erfahrung zur Koordinierung am Übergang Schule-Beruf aufgebaut werden, in anderen Modellregionen wurden mit dem RÜM und der regionalen Steuerungsgruppe solche Strukturen erstmalig aufgesetzt. Waren die entsprechend unerfahreneren Modellregionen zu Beginn der Umsetzung noch mit größeren Startschwierigkeiten konfrontiert, konnten sich auch dort das jeweilige RÜM sowie die regionale Steuerungsgruppe zunehmend etablieren. Damit ist mittlerweile das RÜM in allen begleiteten Modellregionen ein fester Akteur am Übergang Schule-Beruf. Allerdings spielt der Faktor Zeit eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche Strukturierung. Gerade wenn zuvor keine vergleichbaren Strukturen am Übergang existierten, ist eine grundlegende Etablierungsphase für das RÜM notwendig.

Das RÜM trägt in allen Modellregionen zur intensiveren Zusammenarbeit, zu mehr Transparenz und effizienteren Organisation der Gremienarbeit am Übergang Schule-Beruf bei

In allen begleiteten Modellregionen zeigt sich ein deutlicher Mehrwert des RÜM für die Koordinierung am Übergang und für die Umsetzung der Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. So trägt das RÜM dazu bei, dass die Akteure intensiver zusammenarbeiten. Dabei erweist sich der regelmäßige Kontakt in der regionalen Steuerungsgruppe als entscheidender Vorteil gegenüber den bisherigen, eher informellen Formen der Zusammenarbeit. Vertrauen und gemeinsame Schnittmengen zwischen den Akteuren können so gestärkt werden.

Damit diese regelmäßige Zusammenarbeit in den regionalen Steuerungsgruppen gut funktioniert, haben sich die Informations- und Organisationsfunktion als wichtige Grundfunktionen des RÜM

herauskristallisiert. An allen in die Evaluation einbezogenen Modellstandorten gelingt es dem RÜM, die damit verbundenen Aufgaben kompetent wahrzunehmen. Über seine Informationsfunktion entfaltet das RÜM eine positive Wirkung auf die Transparenz zu den Angeboten und Zuständigkeiten am Übergang Schule-Beruf. Mit dem RÜM hat sich zudem in allen Modellregionen eine Stelle etabliert, welche die professionelle Vor- und Nachbereitung der Sitzungen der regionalen Steuerungsgruppe und ggf. weiterer Arbeitsgruppen übernimmt. Um Abstimmungsprozesse und Gremien am Übergang Schule-Beruf effizient und verbindlich zu organisieren, zeigt sich das RÜM daher insgesamt als richtiger Ansatz. So ist eine zentrale Koordinierungsstelle aus Sicht vieler Akteure eine wichtige Voraussetzung dafür, dass solche Abstimmungsprozesse überhaupt regelmäßig stattfinden können. Fehlt eine solche Stelle, könnte dies daher zur Folge haben, dass Abstimmungen zwischen den Akteuren nur noch deutlich seltener stattfinden. Der Fokus der gemeinsamen Arbeit in der regionalen Steuerungsgruppe liegt zu Beginn der Arbeit häufig auf dem Informationsaustausch zwischen den Institutionen am Übergang Schule-Beruf. Verbindliche Abstimmungen gelingen dagegen eher mit Erreichen eines gewissen Etablierungsgrades des RÜM bzw. entsprechenden Vorerfahrungen in der gemeinsamen (Koordinierungs-)Arbeit in der jeweiligen Modellregion.

Unabhängig von den Vorerfahrungen der Modellregionen können durch die regionale Koordination positive Wirkungen auf die Zusammenarbeit, insbesondere innerhalb der regionalen Steuerungsgruppe, sowie die Transparenz beobachtet werden. Wichtige Voraussetzung dafür ist, dass das RÜM die grundlegende Informations- und Organisationsfunktion ausfüllt.

Aktive Steuerung und Gestaltung des gesamten Modellversuchs durch das RÜM braucht Kontinuität, Vertrauensbasis und Akzeptanz

In den meisten begleiteten Modellregionen gelingt es dem RÜM bisher noch nicht, über die Informations- und Organisationsfunktion hinaus den Modellversuch umfassend zu gestalten und übergreifend aktiv zu steuern. Die operative Arbeit vieler RÜM fokussierte zu Beginn des Modellversuchs längere Zeit nahezu ausschließlich auf AVdual, während die anderen Bausteine und weiterführende Initiativen nur eine untergeordnete Rolle spielten. Eine Ausnahme bilden die Modellregionen, die schon lange vor Umsetzung des Modellversuchs gute Erfahrungen in der Koordinierungsarbeit gemacht haben und diese vor Ort bereits fest (personell) verankert ist. In diesen Modellregionen tritt das RÜM bereits stärker in einer aktiv steuernden und gestaltenden Funktion in Erscheinung. Hier gelingt es dem RÜM, konkrete Verantwortlichkeiten bei den relevanten Akteuren festzulegen und größere, übergreifende Projekte anzustoßen, die von der Verantwortungsgemeinschaft der beteiligten Akteure mitgetragen werden. Auch konnten in diesen Modellregionen schon von Beginn der Modellversuchslaufzeit an, andere Bausteine des Modellversuchs über AVdual hinaus stärker angegangen werden.

Die Modellregionen bzw. Mitarbeiter/-innen im RÜM, die bereits Erfahrungen in der Koordinierungsarbeit am Übergang Schule-Beruf besitzen, genießen vergleichsweise mehr Vertrauen und eine größere Akzeptanz bei den Akteuren vor Ort – was auch ihre Stellung als steuernder und gestaltender Akteur stärkt. In den anderen Modellregionen ist dagegen zunächst eine grundlegende Aufbauarbeit notwendig. Das RÜM geht mit kleineren Initiativen in Vorleistung und erarbeitet sich so das Vertrauen und die Akzeptanz der Akteure. Vertrauen und Akzeptanz stellen wichtige Voraussetzungen dar, um das RÜM langfristig auch an anderen Modellstandorten in die Position zu bringen, mehr gestalterische Verantwortung zu übernehmen. In diesem Zusammenhang erweist sich erneut Zeit und die entsprechende Erfahrung als ein wichtiger Erfolgsfaktor für die Arbeit des RÜM.

Um entsprechende Erfahrung zu sammeln und Vertrauen und Akzeptanz aufzubauen, ist eine personelle Kontinuität im RÜM eine wichtige Voraussetzung. Denn für die Arbeit des RÜM spielen die persönlichen Beziehungen der Mitarbeiter/-innen zu den unterschiedlichen Akteuren am Übergang Schule-Beruf eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus bedarf es einer gewissen Einarbeitungszeit, um die unterschiedlichen regionalen Inhalte, Angebote und Akteure am Übergang Schule-Beruf vollständig zu überblicken. An den Modellstandorten, an denen das Personal des RÜM über den Evaluationszeitraum ein- oder mehrmals wechselte, stellte dies daher ein zentrales Hindernis für die gestalterische Arbeit des RÜM dar. Die neuen Mitarbeiter/-innen mussten sich hier zunächst einarbeiten und erneut Vertrauen zu den Akteuren aufbauen. Gibt es hingegen über einen längeren Zeitraum keine oder nur geringe Änderungen in der personellen Zusammensetzung des RÜM, steigt die Erfahrung und das RÜM kann sich langfristig stärker als Akteur am Übergang Schule-Beruf verankern.

Strategiefähigkeit bzw. strategisch-planerische Ausrichtung des RÜM (Gesamtkonzept, gemeinsame Vision, Wirkungsorientierung) noch ausbaubar

Einhergehend mit der noch fehlenden Gesamtsteuerung durch das RÜM in mehreren der begleiteten Modellregionen ist auch ein strategisches Vorgehen zur Vermittlung und Umsetzung des Gesamtkonzeptes der Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf, noch ausbaufähig. Die Initiativen und Projekte, die das RÜM in den Modellregionen mit geringerer Vorerfahrung angestoßen hat, bestehen oftmals eher unabhängig voneinander und sind nicht in ein strategisches Gesamtkonzept der Modellregion eingeordnet. Bisher zeigen sich längerfristige Umsetzungsstrategien nur in etablierteren RÜM bzw. in Modellregionen, die das RÜM in eine übergreifende Bildungsförderungsstruktur (z. B. aus einer bestehenden Bildungsregion etc.) eingebunden haben. An diesen Modellstandorten verfügt das RÜM über die notwendige Erfahrung (sowie oft auch weitere Ressourcen), um bei der Umsetzung der Bausteine von AVdual schon deutlich größere Fortschritte zu machen.



Empfehlungen:

RÜM durch klarere Aufgabendefinition und Umsetzungshilfen weiter unterstützen

Für die erfolgreiche Etablierung des RÜM in den Modellregionen ist eine klare Aufgabenbeschreibung von entscheidender Bedeutung. Nur wenn die Mitarbeiter/-innen im RÜM eine genaue Vorstellung davon haben, welche Aufgaben und Funktionen zu ihrer Arbeit gehören, können sie zielorientiert und gestaltend agieren. Ein klares Rollenverständnis hilft dabei, die Arbeit des RÜM auf die relevanten Felder zu konzentrieren. Des Weiteren trägt eine noch klarere Aufgabendefinition, die über die Aufgabenbeschreibung in den Merkblättern hinaus geht, auch zu einer höheren Akzeptanz des RÜM bei den Akteuren vor Ort bei. In Modellregionen mit etablierten Strukturen ist es hilfreich, das RÜM von den bisher bestehenden, ggf. etwas anders ausgerichteten Strukturen abzugrenzen. In Stadt- und Landkreisen ohne Erfahrung am Übergang Schule-Beruf besteht die Aufgabe darin, den Akteuren eine klare Vorstellung davon zu geben, was das RÜM ist und welchen Beitrag es leisten soll. Um gerade neue Modellregionen mit bisher wenig Erfahrung in der regionalen Koordinierung bei der Etablierung des RÜM zu unterstützen, sollte aus den bestehenden Erfahrungen eine Konkretisierung bzw. Priorisierung des Anforderungsprofils für RÜM sowie spezifische Umsetzungshilfen erarbeitet werden. Ein Beispiel könnte ein Umsetzungsleitfaden sein, der neuen RÜM mit wenig Vorerfahrung gute Ansätze zur stufenweisen Etablierung der regionalen Koordinierung an die Hand gibt. In so einem Leitfaden könnten auch Fallstricke für die Umsetzung dargestellt werden.

Personelle Kontinuität in den RÜM langfristig fördern

Personelle Kontinuität ist ein zentraler Erfolgsfaktor, wenn es darum geht, dass das RÜM langfristig die Aktivitäten am Übergang Schule-Beruf aktiv steuert und gestaltet. Wie die Erfahrungen in den sechs begleiteten Modellregionen zeigen, kommen Personalwechsel in den RÜM jedoch noch relativ häufig vor. Während persönliche Gründe für einen Stellenwechsel immer eine Rolle spielen werden und nur eingeschränkt (politisch) beeinflussbar sind, können vom Land vor allem strukturelle Faktoren verbessert werden.

Dazu zählt einerseits ein noch klareres Anforderungsprofil für die Mitarbeiter/-innen im RÜM, welches die Aufgaben noch stärker als bislang operationalisiert. So kann erreicht werden, dass sich neue Mitarbeiter/-innen besser auf die zu erwartenden Aufgaben einstellen und Erwartungen der Mitarbeiter/-innen sowie Anforderungen der Stelle gut zueinander passen. Darüber hinaus sollte das Land eng mit den jeweiligen Land- und Stadtkreisen zusammenarbeiten, um eine langfristige Finanzierung der Stellen im RÜM zu gewährleisten. Auch eine frühzeitige Kommunikation möglicher Anschlussfinanzierungen kann dabei für positive Effekte auf die Zusammenarbeit sorgen.

Systematischen Erfahrungsaustausch zwischen den Modellregionen stärken

Der unterschiedliche Wissens- und Erfahrungsstand der Modellregionen bei der regionalen Koordinierung am Übergang Schule-Beruf sollte für systematische Lernprozesse zwischen den Standorten genutzt werden. Solche Lernprozesse sollten über den bisher organisierten Erfahrungsaustausch zwischen den RÜM hinaus gehen. Das Land sollte daher darauf hinwirken, den systematischen und regelmäßigen Austausch zwischen den RÜM zu stärken. Bspw. könnten erfahrener Modellregionen „Themenpaten“ für bestimmte Aspekte des RÜM (z. B. Aufbau von Strukturen, Übergabeprozess, verbindliche Zusammenarbeit) werden und in regelmäßig stattfindenden thematischen Austauschformaten sowie über die bestehende Austauschplattform ihre Erfahrungen mit anderen RÜM teilen. Gleichzeitig könnten diese Themenpaten als Ansprechpartner für die anderen RÜM gelten, wenn diese ähnlichen Vorhaben planen.

Gemeinsame Zielsetzung und Ausrichtung auf Landesebene stärker für Zusammenarbeit in den Modellregionen nutzbar machen

Um die Akzeptanz des Modellversuchs im Allgemeinen und des RÜM im Einzelnen in den Stadt- und Landkreisen zu stärken, sollte der gemeinsame politische Wille aller beteiligten Akteure auf Landesebene stärker kommuniziert werden. Dazu gehört zunächst, dass die Partner im Ausbildungsbündnis noch deutlicher die gemeinsame Zielsetzung und Ausrichtung des Modellversuchs betonen. Vor allem sollten auch noch einmal konkret die Zuständigkeiten der einzelnen Bündnispartner im Modellversuch dargelegt werden.

Wichtige Impulse können die Bündnispartner zudem über eine noch verstärkte Nutzung ihrer eigenen internen Organisationsstrukturen geben und dadurch die Bedeutung der gemeinsamen Arbeit für die eigene Institution in ihre Mitgliedsorganisationen bzw. in die nachgeordneten Ebenen tragen. Auf diese Weise kann in den Modellregionen wiederum das Engagement der Akteure gezielter auf die „gemeinsame Sache“ orientiert werden.

Bereitschaft zur verbindlichen Zusammenarbeit der Partner in den Modellregionen als Grundlage fixieren

Weiterentwicklungspotenzial besteht daran anschließend bei der Gewährleistung der Verbindlichkeit bzw. der Intensität der Zusammenarbeit zwischen den Akteuren in den Modellregionen. Die Etablierung einer gemeinsamen Verantwortungsgemeinschaft stellt jedoch eine wichtige Voraussetzung dar, damit die regionale Koordinierungsarbeit am Übergang Schule-Beruf langfristig erfolgreich sein kann. Vom Land sollte daher mit Bewilligung der Förderung ein stärkeres Commitment seitens der relevanten Akteure vor Ort zur Zusammenarbeit mit dem RÜM eingefordert werden. Beispiel könnte hier eine gemeinsame Erklärung der Mitglieder der regionalen Steuerungsgruppe sein. Ein Muster für solch eine Erklärung könnte von den Bündnispartnern gemeinsam auf Landesebene entwickelt werden.

5.2 Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual)

Die Einführung und Umsetzung des neuen Bildungsgangs AVdual war in allen begleiteten Modellregionen neben dem RÜM der am intensivsten bearbeitete Baustein des Modellversuchs. In der Wahrnehmung vieler Akteure wird der Modellversuch auch aktuell noch insbesondere mit AVdual verbunden. Damit kommt AVdual eine besondere Stellung innerhalb des Modellversuchs zu.

AVdual wird unterschiedlich umgesetzt – sowohl zwischen den Modellstandorten als auch zwischen den beruflichen Schulen in einer Modellregion

In den sechs begleiteten Modellregionen sowie auch anhand der Informationen der Datengerüste in den weiteren Modellregionen zeigt sich, dass das Konzept von AVdual unterschiedlich umgesetzt wird. Heterogenität besteht nicht nur zwischen den Modellregionen, sondern auch zwischen einzelnen beruflichen Schulen in einer Modellregion. Größtes Unterscheidungsmerkmal ist dabei, ob AVdual zusätzlich als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule, angeboten wird. An einigen Schulen hat AVdual in dieser Ausgestaltungsform vollständig die reguläre zweijährige Berufsfachschule ersetzt. Das erste Jahr wird dann immer im Rahmen von AVdual absolviert.

Während in einigen Modellstandorten noch alternative Angebote zur Berufsvorbereitung (VAB) bestehen bzw. nur einzelne berufliche Schulen in den Modellversuch einbezogen sind, haben

andere Modellregionen ihre Angebote im Übergangsbereich vollständig und flächendeckend umgestellt.

Darüber hinaus unterscheiden sich die beruflichen Schulen aber auch bei der Umsetzung der Kernelemente von AVdual. So werden das niveaudifferenzierte Lernen und die offene Lernzeit nicht an allen beruflichen Schulen konsequent umgesetzt. Auch der Umfang und die Intensität der Betriebspraktika unterscheidet sich. Dies spiegelt sich besonders in einer großen Bandbreite der geplanten Praktikumsstage in AVdual wider. Grundsätzlich machen AVdual-Schüler/-innen, die einen mittleren Bildungsabschluss im Rahmen der zweijährigen Berufsfachschule anstreben entsprechend ihrer Zielsetzung deutlich weniger Praktika. Allerdings haben auch einige berufliche Schulen für AVdual als auf ein Jahr geplantem Bildungsgang den Praxisanteil auf ein Minimum reduziert. Die geringste durchschnittliche geplante Praktikumsdauer in dieser Ausgestaltungsform von AVdual liegt bei 17 Tagen.

Diese Heterogenität ist vor allem auf die Gestaltungsfreiheit in AVdual im Rahmen des Modellversuchs zurückzuführen. Diese wird von den beruflichen Schulen als wichtig erachtet, um AVdual an die regionalen Gegebenheiten anpassen zu können. Unterscheiden sich die beruflichen Schulen jedoch zu stark in der jeweiligen Umsetzung von AVdual, fehlt die Klarheit für Eltern und Schüler/-innen sowie mögliche Praktikums- und Ausbildungsbetriebe bzw. für die unterstützenden Bündnispartner, welche Standards mit AVdual verbunden sind. Divergierende Erwartungshaltungen und Schwierigkeiten bei der Vermittlung und Bewerbung der Chancen von AVdual schwächen die Transparenz und Zielklarheit des neuen Bildungsgangs. Dies ist gerade dann der Fall, wenn der eigentliche „Markenkern“ von AVdual – die umfangreichen Praxisphasen – nur wenig umgesetzt wird.

Die AVdual-Begleitung wird von allen Beteiligten als zentraler Mehrwert für die Arbeit mit der Zielgruppe beschrieben

Die Betreuung der Jugendlichen durch die AVdual-Begleitung erweist sich insgesamt als großer Mehrwert. Gerade für die Zielgruppe von AVdual mit ihren vielfältigen individuellen Förderbedarfen sind die AVdual-Begleitungen wichtige Anker und persönliche Vertrauenspersonen. AVdual-Begleitungen ergänzen die Arbeit der Lehrkräfte, indem sie den Jugendlichen auf ihrem Weg in den Beruf zur Seite stehen und sie insbesondere bei der Praktikumsuche und -begleitung unterstützen. Das Aufgabenprofil der AVdual-Begleitungen ist jedoch an einigen beruflichen Schulen noch nicht ausreichend klar definiert. Vereinzelt übernehmen die AVdual-Begleitungen an diesen Schulen stärker auch allgemeinere Aufgaben der Schulsozialarbeit. Dies kann in manchen Fällen dazu führen, dass die Begleitung der Praktika und die Unterstützung beim Übergang in Ausbildung eher eine nachgeordnete Rolle einnehmen.

Durch die Einsetzung der AVdual-Begleitungen als fester Bestandteil der schulischen Übergangsunterstützung sind neue Teamstrukturen an den beruflichen Schulen entstanden. Der regelmäßige gemeinsame Austausch und die Abstimmung im Team zeigen sich als Erfolgsmodell. Auf diese Weise kann eine zielgerichtete Begleitung der Jugendlichen besser gelingen.

Die AVdual-Begleitung ist außerdem ein zentrales Bindeglied zwischen den beruflichen Schulen auf der einen und den Betrieben auf der anderen Seite. So ist die AVdual-Begleitung in der Regel die zentrale Ansprechperson für den Betriebe, wenn es um die Vorbereitung und Durchführung der Praktika geht. Eine wichtige Funktion der AVdual-Begleitung ist dabei einerseits, die Betriebe für die spezifischen Anforderungen der Zielgruppe schon im Vorfeld der Praktika zu sensibilisieren. Außerdem kann die AVdual-Begleitung auch dabei helfen, zwischen Schüler/-innen und Betrieben bei möglichen Konflikten während der Praktikumszeit zu vermitteln.

Positive Übergangsquote in Ausbildung von 35 bis 38 Prozent der Absolventen/-innen von AVdual als auf ein Jahr geplantem Bildungsgang

Ein zentraler Erfolgsindikator für AVdual ist der Übergang in Ausbildung. Seit dem Schuljahr 2015/16 liegt diese Übergangsquote in den begleiteten Modellregionen der Evaluation insgesamt zwischen 35 und 38 Prozent bei den AVdual-Absolventen/-innen von AVdual als auf ein Jahr geplantem Bildungsgang. Dieses Ergebnis ist grundsätzlich positiv zu bewerten. Denn viele Schüler/-innen münden mit multiplen Problemlagen in AVdual ein. Häufig sind die Schüler/-innen bei Eintritt in AVdual noch nicht praktikums- bzw. ausbildungsreif. Auch wenn Jugendliche nicht direkt im Anschluss an AVdual eine Ausbildung beginnen, wird in AVdual ein wichtiger Grundstein für den weiteren beruflichen Weg gelegt. So gibt es auch Hinweise auf langfristige Erfolge, z. B. indem Schüler/-innen nach AVdual zunächst in eine Maßnahme der Agentur für Arbeit übergehen und dann in Ausbildung einmünden.

Vor diesem Hintergrund muss auch der insgesamt relativ geringe Anteil von AVdual-Absolventen/-innen mit ungeklärtem Verbleib als Erfolgsindikator herangezogen werden. Denn mit Blick auf das übergreifende Ziel „keiner darf verloren gehen“ ist es auch als Erfolg zu werten, wenn die Akteure über die Anschlussperspektiven der Schüler/-innen Bescheid wissen und diese ggf. in weitere Unterstützungsstrukturen übergeben konnten.

Stabile Übergangsquote trotz veränderter Schülerstruktur

Die Schülerstruktur in AVdual hat sich im Evaluationszeitraum – insbesondere durch Geflüchtete – stark verändert. Seit dem Schuljahr 2015/16 hat sich der Anteil von Schüler/-innen mit Fluchthintergrund in AVdual in den sechs begleiteten Modellregionen vervierfacht. Mittlerweile sind über ein Viertel der Schüler/-innen in AVdual Geflüchtete. Schüler/-innen mit Fluchthintergrund bringen noch einmal mehr besondere Förderbedarfe mit, wenn es um die Vermittlung in Ausbildung geht. Sie verfügen häufig nicht über einen in Deutschland anerkannten Schulabschluss. Entsprechend hat auch der Anteil von Schüler/-innen, die ohne Schulabschluss in AVdual einmünden, zugenommen. Die größte Herausforderung bei Schüler/-innen mit Fluchthintergrund stellen jedoch die fehlenden Deutschkenntnisse dar. Hier reicht ein Jahr AVdual häufig nicht aus.

Insgesamt sind die AVdual-Schüler/-innen neben den schulischen Herausforderungen mit unterschiedlichsten Problemlagen konfrontiert. Vor allem persönliche und familiäre Probleme spielen eine große Rolle bei den AVdual-Schülern/-innen. Darüber hinaus fehlen häufig Berufsorientierung und Praktikumsreife bei Eintritt in AVdual. Dies gilt nicht nur für Schüler/-innen mit Fluchthintergrund, sondern auch für Schüler/-innen, die in Deutschland aufgewachsen sind. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund dieser veränderten Entwicklung der Schülerstruktur ist die relativ stabile Übergangsquote in Ausbildung positiv hervorzuheben.

Hoher Mehrwert von Praktika für berufliche Orientierung und Übergang in Ausbildung

Der Praxisanteil in AVdual zeigt in allen Jahren einen hohen Mehrwert für die Entwicklung der Jugendlichen. Dies spiegelt sich auch in der subjektiven Einschätzung der AVdual-Schüler/-innen wider: das Praktikum wird durchgängig als ein besonders guter Bestandteil des Bildungsgangs gewertet. Durch Praktika bekommen die AVdual-Schüler/-innen eine bessere Vorstellung über mögliche berufliche Wege. Außerdem tragen die Praktika in AVdual wesentlich dazu bei, den Übergang in Ausbildung zu erleichtern. Deutlich wird dies vor allem daran, dass die Mehrheit der AVdual-Schüler/-innen, die eine betriebliche Ausbildung beginnen, zuvor eines ihrer Praktika in ihrem Ausbildungsbetrieb gemacht haben. Durch diesen „Klebeffekt“ bekommen vor allem auch Jugendliche mit schlechteren schulischen Leistungen die Chance auf einen Ausbildungsplatz. Die

umfangreichen Praxisphasen in AVdual sind damit neben der AVdual-Begleitung ein zentraler Erfolgsfaktor, um junge Menschen auf den Übergang in Ausbildung vorzubereiten.

Darüber hinaus zeigt sich auch ein positiver Effekt der umfangreichen Praxisphasen auf die persönliche Entwicklung der Schüler/-innen. Besonders bei schulumüden Jugendlichen können praktische Erfolgserlebnisse das Selbstbewusstsein stärken und auch die schulische Motivation erhöhen.



Empfehlungen:

AVdual in seinem „Markenkern“ stärken: Förderung von AVdual stärker an Mindeststandards knüpfen

Eine gewisse Gestaltungsfreiheit ist erforderlich, um AVdual an die regionalen Rahmenbedingungen der beruflichen Schulen anzupassen. Jedoch zeigen die Ergebnisse der Evaluation, dass ein zu hohes Maß an Flexibilität dazu führt, dass zentrale Elemente von AVdual verwässern und eher weiter entfernt vom ursprünglichen Konzept umgesetzt werden. Einheitliche Standards sind wichtig, um AVdual als Bildungsgang gerade bei den Betrieben in den Modellregionen zu etablieren. Wenn sich bei zwei Schüler/-innen des gleichen Bildungsgangs (aber von anderen beruflichen Schulen) die Art des Unterrichts, die grundsätzlich vorgesehene Dauer der Praktika und der Umfang der sozialpädagogischen Unterstützung unterscheiden, ist es für Betriebe schwierig, konkrete Erwartungen mit AVdual verbinden zu können.

Daher sollte die Einhaltung der auf Landesebene formulierten Mindeststandards für AVdual eingefordert werden und deren Umsetzung klare Voraussetzung für die Förderung der AVdual-Begleitung sein. Dabei ist noch konkreter auf die grundlegenden pädagogischen Elemente (z. B. offene Lernzeit, niveaudifferenziertes Lernen) sowie auf eine Mindestanzahl von (geplanten) Praktikums- tagen besonders Wert zu legen. Denn nur wenn sich auch in der praktischen Umsetzung AVdual durch einen vergleichsweise hohen Praktikumsanteil auszeichnet, wird AVdual auch dem umfangreichen praktischen Fokus des Bildungsgangs gerecht.

Aufgabenprofil für die AVdual-Begleitung stärker konkretisieren

Die Betreuung der Jugendlichen durch die AVdual-Begleitung ist ein zentraler Erfolgsfaktor für die Umsetzung des Bildungsgangs. Die Evaluationsergebnisse zeigen jedoch auch hier, dass die AVdual-Begleitungen zum Teil sehr unterschiedlich vorgehen. Dies ist insoweit richtig, da die AVdual-Begleitung in gewissem Maße auch individuell auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen eingehen sollte. Jedoch sollte landesweit sichergestellt werden, dass der Fokus der Arbeit der AVdual-Begleitungen im Sinne des Konzepts von AVdual auf der Begleitung der Praktika sowie der

Unterstützung beim Übergang in Ausbildung liegt. Dies sollte klar als Aufgabenprofil bzw. Aufgabenfokus der AVdual-Begleitung festgelegt werden und eine Grundlage für die Finanzierung der AVdual-Begleitungsstellen durch das Land werden. Das Fördermerkblatt sowie der Förderbescheid zur AVdual-Begleitung bilden diesbezüglich auf Landesebene bereits eine gute Grundlage, die Aufgabenbeschreibungen sind jedoch noch nicht hinreichend konkret, um eine einheitliche regionale Umsetzung zu gewährleisten. Weitere Anknüpfungspunkte bilden das im Rahmen der Evaluation erstellte Aufgabenprofil sowie Aufgabenprofile einzelner Modellregionen, die dafür genutzt werden sollten, die Anforderungen an die AVdual-Begleitung weiter zu operationalisieren. Insbesondere sollten etwa auch Grenzen der Aufgaben der AVdual-Begleitungen aufgezeigt werden.

(Weiter-)Entwicklung einer zweijährigen Ausgestaltungsform von AVdual als Weiterführung des niveaudifferenzierten Ansatzes für Schüler/-innen mit weitergehendem Unterstützungsbedarf

Der sehr unterschiedliche Praxisanteil von AVdual ist auch eine Konsequenz davon, dass viele Schüler/-innen in AVdual einmünden, die die gleichzeitige Herausforderung von beruflicher Schule und Praktikum nur sehr schwer bewältigen können. Fehlende Praktikumsreife und berufliche Orientierung stellen eine zusätzliche Herausforderung dar, die geforderten Praktika in AVdual tatsächlich zu absolvieren. Für diese Zielgruppe ist AVdual im Sinne umfangreicher Praxisphasen meist noch ein Schritt zu weit. Stattdessen erscheint hier eine langsame Heranführung an den Betriebskontakt sowie ausreichend Zeit, um schulische Defizite sinnvoll aufzuarbeiten, erfolgversprechender. Gleichzeitig hat gerade auch für diese Zielgruppe die enge sozialpädagogische Begleitung einen hohen Mehrwert, um grundlegende Voraussetzungen für den Einstieg in die Berufswelt zu entwickeln.

Vor diesem Hintergrund ist die (Weiter-)Entwicklung einer zweijährigen Ausgestaltungsform von AVdual zu überlegen. Im ersten Schuljahr würden Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf dabei im Rahmen einer „AV Basis“ z. B. durch noch stärker sozialpädagogisch begleitete Praxis (z. B. zunächst Werkstattphasen, spezifische Sozialbetriebe etc.) langsam an mehr praktische Erfahrungen herangeführt. Durch erste Betriebskontakte etwa im Rahmen von Betriebsbesuchen würde außerdem die berufliche Orientierung konkretisiert. Für diese Teilgruppe, die oft auch über keinen vorherigen Schulabschluss verfügt, würde somit zudem mehr Raum gegeben, um sich auf das Nachholen des Schulabschlusses zu konzentrieren. Unterstützt würden sie dabei ebenfalls von einer AV-Begleitung, deren Zielrichtung jedoch mehr auf der Aktivierung, Orientierung und Kompetenzentwicklung denn auf der konkreten Vermittlung liegen würde. Nach Abschluss dieses ersten Jahres könnten die Schüler/-innen dann im zweiten Schuljahr wie regulär in AVdual vorgesehen umfangreiche Praxisphasen in Betrieben absolvieren. Jugendliche, welche die Voraussetzungen für AVdual erfüllen, können weiterhin direkt in die ursprüngliche einjährige Ausgestaltungsform von AVdual einmünden. Eine spezifisch an den individuellen Bedarfen ausgerichtete zweijährige Streckung von AVdual für Schüler/-innen mit besonders weitreichendem Unterstützungsbedarf bedeutet dabei aber auch weiterführende Organisations- und Abstimmungsaufwände für die umsetzenden Schulen. Bereits die derzeitigen Ausgestaltungsformen von AVdual stellen anspruchsvolle Differenzierungsanforderungen (fachlich wie organisatorisch) an die Schulteams. Wie die Ergebnisse der Evaluation zeigen, können diese an den einzelnen Schulen (noch) nicht immer umfassend umgesetzt werden. Vor diesem Hintergrund gilt es, für eine weiterführende Flexibilisierung des Rahmens von AVdual, die beruflichen Schulen nicht zu überfordern und durch gezielte Umsetzungshinweise (Good Practices) und regelmäßige Fortbildungsmöglichkeiten zu unterstützen. Dabei sollte insbesondere auf die grundlegende Ziel- und Anforderungsklä rung für alle Ausgestaltungsformen Wert gelegt werden.

Eine ähnliche Ergänzung der Schulversuchsbestimmungen gibt es bereits für Neuzugewanderte mit noch unzureichenden Sprachkenntnissen. Für diese Gruppe besteht bereits jetzt die Möglichkeit, AVdual auf zwei Jahre zu strecken, um im ersten Jahr vor allem die Deutschkenntnisse zu verbessern. Da dieser Ansatz bisher in der Praxis noch kaum Anwendung findet und AVdual gleichzeitig für viele Geflüchtete noch eine große Herausforderung darstellt, sollte dieser auf Landesebene prominenter gemacht werden und die umsetzenden Stadt- und Landkreise dazu angehalten werden, bei einem hohen Anteil von Schüler/-innen mit Fluchthintergrund dieses Modell auch umzusetzen.

Durch die Ergänzungen kann es gelingen, den praxisorientierten Kern von AVdual zu stärken und gleichzeitig erfolgreiche Elemente von AVdual, wie die AVdual-Begleitung, weiterhin zu nutzen. Gleichzeitig wird auf diese Weise ein einheitlicher Rahmen geschaffen, der es noch besser erlaubt, auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler/-innen einzugehen und diese entsprechend zu fördern. Auf der anderen Seite wird so aber auch verhindert, dass die zentralen Elemente von AVdual verwässert werden.



Begleitendes Monitoring AVdual

Neben der Evaluation zur Umsetzung des Modellversuchs insgesamt in den sechs Modellregionen hat die Prognos AG ein **begleitendes, datengestütztes Monitoring** des Bildungsgangs AVdual in **allen beteiligten Modellregionen** aufgebaut.

Grundlage für das Monitoring bildet ein Datengerüst. Mit diesem wurden in jedem Schuljahr zu drei Zeitpunkten zentrale Daten zur Zusammensetzung und Struktur, zu den durchgeführten Praktika und zum Verbleib der AVdual-Schüler/-innen erhoben.

Entsprechend einer steigenden Zahl von Modellregionen und beruflichen Schulen ist auch die durch das Datengerüst erfasste Schüler/-innenzahl kontinuierlich gestiegen.

	SJ 2015/16	SJ 2015/16	SJ 2017/18
Anzahl Modellregionen	10	12	15
Anzahl berufliche Schulen	24	28	36
Schüler/-innenzahl AVdual	1.179	1.449	2.143

Zusammensetzung und Struktur der AVdual-Schüler/-innen:

- **Ausgestaltungsformen von AVdual:** Seit dem Schuljahr 2015/16 ist der Anteil von Schüler/-innen, die AVdual als erstes Jahr der zweijährigen Berufsfachschule besuchen, kontinuierlich von **22,9 Prozent** auf **16,1 Prozent** im Schuljahr 2017/18 zurückgegangen.
- **Schulabschluss:** Der Anteil der Schüler/-innen **ohne Schulabschluss** bei Eintritt in AVdual hat sich von **29,4 Prozent** im Schuljahr 2015/16 auf **46,9 Prozent** im Schuljahr 2017/18 deutlich erhöht.
- **Fluchthintergrund:** Seit dem Schuljahr 2015/16 ist der Anteil von Schüler/-innen **mit Fluchthintergrund** deutlich von **6,4 Prozent** auf **25,4 Prozent** im Schuljahr 2017/18 gestiegen.

Verbleib (Absolventen/-innen von AVdual als auf ein Jahr geplanten Bildungsgang):

- **Übergang in Ausbildung:** Die **Übergangsquote in Ausbildung** lag in den Schuljahren 2015/16 bis 2017/18 relativ konstant zwischen rund **36 und 37 Prozent**.
- **Klebeffekt:** Bei einem Großteil der Absolventen/-innen, die in eine betriebliche Ausbildung übergehen, lässt sich ein sogenannter „Klebeffekt“ (Aufnahme der Ausbildung im Praktikumsbetrieb) beobachten. Dieser lag im betrachteten Zeitraum zwischen rund **69 und 74 Prozent**.
- **Verbleib ungeklärt:** Der Anteil von Absolventen/-innen **mit ungeklärtem Verbleib nach Abschluss von AVdual** ist vergleichsweise niedrig und über die Schuljahre kontinuierlich von **10,3 Prozent** im Schuljahr 2015/16 auf **7,0 Prozent** im Schuljahr 2017/18 zurückgegangen.

5.3 Intensivierte und systematische Berufsorientierung

Die intensivierte und systematische Berufsorientierung als dritter Baustein des Modellversuchs fokussiert im Gegensatz zu AVdual auf die allgemein bildenden Schulen in den begleiteten Modellregionen. Außerdem steht bei der intensivierten und systematischen Berufsorientierung nicht ein Programm oder Angebot im Zentrum. Stattdessen waren die begleiteten Modellregionen relativ frei dabei, wie sie diesen Baustein gestalten.

RÜM zunächst gefordert, sinnvollen Zuschnitt der eigenen Aktivitäten zu bestimmen

Zur Verbesserung der Berufsorientierung an den allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg wurde vom Kultusministerium mit den Bildungsplänen zum Schuljahr 2016/17 die Leitperspektive „Berufliche Orientierung“ eingeführt. Zudem wird seit dem Schuljahr 2017/18 an allen allgemein bildenden Schulen das Fach „Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung“ eingeführt. Auf Landesebene wurde des Weiteren eine Rahmenvereinbarung zwischen dem Kultusministerium sowie der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsorientierung getroffen.

Vor diesem Hintergrund sind die zentralen Akteure in den Modellregionen zunächst die Staatlichen Schulämter sowie die Agenturen für Arbeit. Diese steuern vor allem die Zusammenarbeit zwischen den allgemein bildenden Schulen und den Berufsberater/-innen der Agenturen für Arbeit. In diesem Kontext stellt es für das RÜM in den meisten Modellregionen zunächst eine Herausforderung dar, den passenden „Andockpunkt“ für spezifische Initiativen zur Berufsorientierung im Rahmen des Modellversuchs zu finden. Gerade bei relativ unerfahrenen RÜM waren die Aktivitäten im Bereich der intensivierten und systematischen Berufsorientierung in der Anfangsphase noch gering.

Wesentlicher Anknüpfungspunkt im Bereich Berufsorientierung ist die Unterstützung der allgemein bildenden Schulen bei der Umsetzung der neuen Anforderungen

Da die Zuständigkeiten des RÜM im Bereich Berufsorientierung im Gegensatz zu den Staatlichen Schulämtern und den Agenturen für Arbeit nicht gesetzlich festgelegt sind, hat es sich als besonders erfolgsversprechend erwiesen, wenn das RÜM eine unterstützende Funktion für die allgemein bildenden Schulen bei der Umsetzung der neuen Anforderungen übernimmt. Dazu können spezifische Informationsformate wie Flyer oder Poster gehören, konkrete Arbeitshilfen oder Veranstaltungen zu einem bestimmten Themenbereich. Aber auch die Begleitung und Moderation umfassender Prozesse zur Umsetzung der Berufsorientierung an den allgemein bildenden Schulen hat sich als sinnvolle Ergänzung gezeigt. Auf diese Weise können über das RÜM Austausch und Zusammenarbeit der operativen Akteure gestärkt werden, was wiederum eine übergreifende Kernaufgabe der RÜM (Netzwerkfunktion) darstellt.

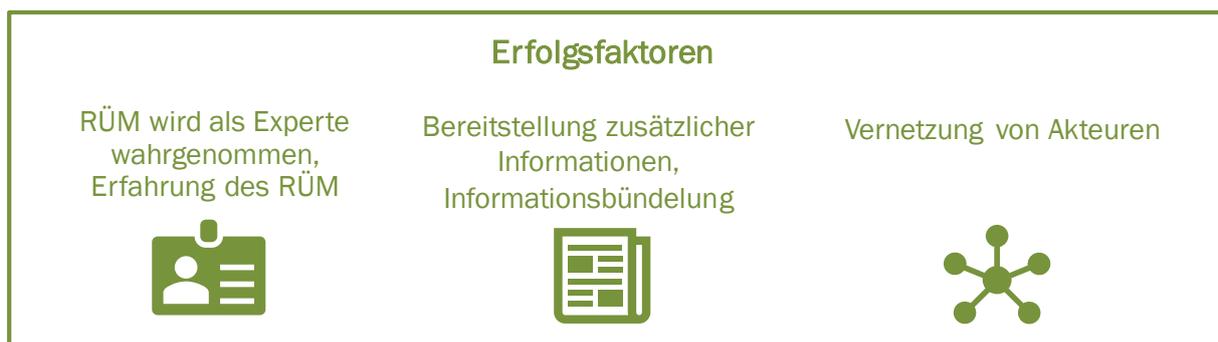
In dieser unterstützenden Funktion wird zudem ein weiterer positiver Mehrwert des Modellversuchs für die berufliche Orientierung deutlich. So ist das RÜM in einigen Modellregionen eine wichtige Schnittstelle zwischen den allgemein bildenden sowie beruflichen Schulen und den Betrieben vor Ort. Damit kann das RÜM den Betrieben auch dabei helfen, die Wahrnehmung der Attraktivität einer dualen Ausbildung zu erhöhen.

Für größere Initiativen seitens des RÜM muss dieses als „Experte“ für den Bereich Berufsorientierung etabliert und akzeptiert sein

Ähnlich wie bei der Umsetzung der regionalen Koordinierung allgemein gelingt es dem RÜM bislang nur in den Modellregionen mit ausreichend langer Vorerfahrung, größere Initiativen im Bereich Berufsorientierung anzustoßen. Neben den zentralen Akteuren Staatliches Schulamt und Agentur für Arbeit muss das RÜM zunächst seine Expertise zum Thema Berufsorientierung unter Beweis stellen, bevor auch umfangreichere Prozesse durch das RÜM angestoßen werden können. RÜM, die neu in dem Feld sind, müssen sich hingegen das Vertrauen der Akteure zunächst erarbeiten. Hier bieten sich – wie auch bei der regionalen Koordinierung allgemein – kleinere Aktivitäten wie z. B. Fachtagungen oder Arbeitshilfen an.

Zusammenhang zwischen einer Steigerung des direkten Übergangs in Ausbildung und den verschiedenen Aktivitäten zur Berufsorientierung ist (bisher) nicht zu erkennen

Auf Grundlage der Evaluationsbefunde können bislang keine Aussagen dazu getroffen werden, in welchem Maße die Aktivitäten zur Berufsorientierung dazu beitragen, dass mehr junge Menschen in Ausbildung übergehen. Die beruflichen Präferenzen junger Menschen werden von vielfältigen Faktoren bestimmt, die durch die Aktivitäten des RÜM oder anderer Akteure zudem kaum direkt beeinflussbar sind. Dazu zählen der anhaltende gesellschaftliche Trend zu höheren Schulabschlüssen sowie ein im Vergleich dazu schlechteres Image der dualen Ausbildung gegenüber einem Studium. Es zeigt sich außerdem, dass für viele Jugendliche der weiterführende Schulbesuch der einfachere Weg ist, der ihren bisherigen Gewohnheiten entspricht. Auch bevorzugen die Betriebe in der Regel ältere Auszubildende. Dies steht einem direkten Übergang von der allgemein bildenden Schule in Ausbildung entgegen. In der Folge ist die Orientierung hin zu einem weiterführenden Schulbesuch auch an Modellstandorten sowie an allgemein bildenden Schulen hoch, die bereits besonders aktiv im Bereich der Berufsorientierung sind. Insofern lässt sich von guter Berufsorientierung vor allem erwarten, dass unnötige Warteschleifen reduziert werden und die Schüler/-innen darin befähigt werden, fundierte Entscheidungen für ihre berufliche Zukunft zu treffen.



Empfehlungen:

An bewährten Anknüpfungspunkten im Bereich Berufsorientierung ansetzen

Für die bisherige Umsetzung hat es sich bewährt, dass sich das RÜM mit seinen Aktivitäten eng an den Anforderungen von Rahmenvereinbarung und Bildungsplänen orientiert. Die gezielte Unterstützung bei der Entwicklung von Konzepten oder Modell-Curricula ist ein Mehrwert für die allgemein bildenden Schulen in den Modellregionen. Dies gilt besonders, wenn es gelingt, die vorhandenen Angebote zu strukturieren, Zuständigkeiten zu klären sowie regionale Standards zu etablieren. An dieser Stelle kann das RÜM auch zukünftig ansetzen und vor allem Fragen des Qualitätsmanagements stärker in den Blick nehmen. Im Sinne eines regionalen Qualitätsmanagements kann regelmäßig reflektiert werden, inwiefern die Standards eingehalten werden, welchen Beitrag einzelne Angebote der Berufsorientierung leisten, ob eine Weiterentwicklung notwendig ist und wo ggf. noch Lücken im Angebotsspektrum bestehen. Bei dieser Reflexion sollten die regionalen Akteure eng eingebunden werden und sich langfristig als Teil des QM-Prozesses verstehen.

Thematisch kann das RÜM vor allem dort einen Mehrwert leisten, wo das Tandem aus Schule und Berufsberatung von seinen Aufgaben weniger verortet ist. Dies kann bspw. der Zugang zu spezifischen Communities und Zielgruppen (z. B. Eltern) aber auch die Zusammenarbeit mit Betrieben vor Ort sein. Das RÜM mit seinem breiten Netzwerk kann hier gezielter die entsprechenden Angebote und Strukturen der Zusammenarbeit aktivieren.

Das RÜM als Akteur im Bereich Berufsorientierung stärken

Schließlich sollte die Funktion und Rolle des RÜM im Bereich Berufsorientierung auch konzeptionell weiterentwickelt werden. In Abstimmung mit dem Kultusministerium und der Regionaldirektion Baden-Württemberg der Bundesagentur für Arbeit sollte das Profil des RÜM im Bereich Berufsorientierung geschärft werden. Damit ließe sich vor allem für neu aufgesetzte RÜM der Prozess der Positionsbestimmung und Zuständigkeitsklärung nach innen wie vor allem auch im Zusammenspiel mit den weiteren regionalen Akteuren deutlich verkürzen.

5.4 Berufsqualifizierung dual (BQdual)

BQdual bildet den vierten Baustein des Modellversuchs und richtet sich an Schüler/-innen ohne Förderbedarf, die trotz mehrfacher Bewerbungen keinen Ausbildungsplatz gefunden haben.

Grundidee der gemeinsamen Abstimmung der Akteure zur Unterstützung der Zielgruppe ohne Förderbedarf sinnvoll, in der Konzeption jedoch überkomplex

Nicht nur bei Jugendlichen mit besonders hohen Unterstützungsbedarfen, sondern auch bei der Zielgruppe ohne Förderbedarf erweist sich die gemeinsame Unterstützung und Abstimmung der relevanten Akteure untereinander als sinnvoll. Vor allem die Zusammenarbeit zwischen den Agenturen für Arbeit und den Kammern hat im BQdual-Prozess dazu geführt, dass Jugendliche ohne Förderbedarf in eine Ausbildung vermittelt werden konnten, bevor sie überhaupt in BQdual eingemündet sind. Dieser Prozess wird mittlerweile in allen der sechs begleiteten Modellregionen umgesetzt. Allerdings zeigt sich auch, dass der Prozess, wie er bisher angelegt ist, eher zu komplex und für die Akteure sehr aufwendig ist.

Bedarf vor dem Hintergrund der aktuellen und mittelfristig erwartbaren Arbeitsmarktlage fraglich

In den sechs begleiteten Modellregionen besteht gegenwärtig kaum Bedarf für BQdual. Aufgrund der guten Arbeits- und Ausbildungsmarktlage ist die (potenzielle) Zielgruppe von BQdual insgesamt sehr klein. Die meisten Jugendlichen ohne Förderbedarf finden vor dem Hintergrund der derzeitigen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen einen Ausbildungsplatz. Deutlich wird dies vor allem auch daran, dass während des Evaluationszeitraums nur wenige Schüler/-innen im Rahmen von BQdual in der einjährigen Berufsfachschule beschult wurden. Auch die mittelfristig erwartbare Lage am Arbeits- und Ausbildungsmarkt lässt nicht darauf schließen, dass die Zielgruppe stark wachsen wird.

Empfehlungen:

BQdual als Baustein des Modellversuchs vorläufig aussetzen, Konzept grundsätzlich für sich ändernde Arbeitsmarktlage vorbehalten

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Arbeits- und Ausbildungsmarktlage sollte BQdual als Baustein des Modellversuchs vorläufig ausgesetzt werden. Der jährliche Prozess zur Bestimmung der Berufe und Identifizierung möglicher BQdual-Schüler/-innen ist im Verhältnis zum geringen Bedarf von BQdual sehr ressourcenintensiv. Gleichzeitig binden bereits die anderen Bausteine des Modellversuchs für das RÜM und andere Akteure viele Ressourcen. Wenn die Fortführung von BQdual zunächst ausgesetzt wird, können neue Kapazitäten für Aktivitäten mit höherem Handlungsbedarf am Übergang Schule-Beruf gewonnen werden.

Gleichzeitig sollte das Konzept zu BQdual nicht vollkommen verworfen werden und optional bei einer sich ändernden Lage des Arbeits- und Ausbildungsmarktes wieder eingeführt werden. Dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, den Prozess möglichst schlank zu halten. Die Möglichkeit, die bestehende Berufeliste aus dem Vorjahr zu übernehmen und den Prozess so abzukürzen, ist ein Ansatz in die richtige Richtung.

5.5 Modellversuch gesamt

Da die Ergebnisse und Zielerreichung der Bausteine des Modellversuchs sehr unterschiedlich sind, wurden Bewertungen und Empfehlungen spezifisch für die einzelnen Bausteine dargestellt. Abschließend lässt jedoch auch für den Modellversuch insgesamt eine zentrale Handlungsempfehlung ableiten.

Empfehlung:

Längerfristige Perspektive für die Modellregionen bzw. die flächendeckende Ausweitung zeitnah aufzeigen

Bei der Umsetzung des Modellversuchs ist für die Modellregionen vor allem auch eine gewisse Planungssicherheit eine wichtige Voraussetzung. Dies bezieht sich vor allem auf die Stellen im RÜM und der AVdual-Begleitungen, die an die Förderung des Modellversuchs gebunden sind. Aber auch insgesamt ist für die Planung von Aktivitäten und Initiativen am Übergang Schule-Beruf eine langfristige Perspektive, die über einzelne Finanzierungen hinaus geht, förderlich.

Für die Modellregionen ist es daher von entscheidender Bedeutung, möglichst frühzeitig über die langfristigen Planungen zur Umsetzung der Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf informiert zu werden. Auf diese Weise kann eine gewisse Kontinuität erreicht werden, die gerade für den Erfolg von Projekten am Übergang eine wichtige Rolle spielt. Die beteiligten Landesressorts sollten deshalb zeitnah über eine mögliche Verstetigung des Modellversuchs entscheiden oder ggf. alternative Fördermöglichkeiten aufzeigen. In jedem Fall sollten von zu vielen grundlegenden neuerlichen Änderungen abgesehen werden und die positiven Entwicklungen des Modellversuchs weiter genutzt und entwickelt werden. Um die politische Bedeutung des Modellversuchs und den Willen aller beteiligten Akteure zur Verstetigung zu unterstreichen, bedarf es dabei auch eines klaren Bekenntnisses des Ausbildungsbündnisses Baden-Württemberg zur Weiterführung der Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf.

6 Literaturverzeichnis

Beinke, Lothar (2014): Erweiterte Berufspraktika als Instrument der Berufsorientierung. In: Kunert, Carolin/Puhlmann, Angelika (Hrsg.): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung, Bielefeld, S. 39–50.

Bergmann, Britta / Tenberg, Ralf (2014): Berufsorientierung im hessischen Pilotprojekt „Gestufte Berufsfachschule“. IN: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/bergmann_tenberg_bwpat27.pdf (letzter Zugriff: 10.12.2018).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) / Bertelsmann Stiftung (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 122. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6613> (letzter Zugriff: 25.10.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014a): Externe Evaluation der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“. URL: https://www.bildungsketten.de/intern/system/upload/Materialien/Externe_Evaluation_Initiative_Bildungsketten_Endbericht_mit_Anhang.pdf (letzter Zugriff: 25.10.2018).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2014b): Perspektive Berufsabschluss. Das Programm und eine Auswahl an übertragbaren Projektergebnissen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bündnis zur Stärkung der beruflichen Ausbildung und des Fachkräftenachwuchses in Baden-Württemberg (2013): Eckpunkte zur Neugestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf in Baden-Württemberg URL: <https://www.uebergangschuleberuf-bw.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25&token=bd7a8b365e8e8c5a6b5aab1b3f5dd854eac52064&download=> (letzter Zugriff 13.12.2018)

Bündnis zur Stärkung der beruflichen Ausbildung und des Fachkräftenachwuchses in Baden-Württemberg (2015): Bündnis zur Stärkung der beruflichen Ausbildung und des Fachkräftenachwuchses in Baden-Württemberg 2015-2018. URL: https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/150721_Ausbildungsbuendnis_2015-2018.pdf (letzter Zugriff 13.12.2018)

Bylinski, Ursula (2008): Netzwerkbildung im Übergangssystem. In: Münk, Dieter/ Rützel, Josef/ Schmidt, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungsbeiträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag, S. 121–132.

Fink, Christina (2011): Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Interval GmbH/Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung/ qualiNETZ (2016: Dritter Zwischenbericht. Evaluation des BMBF Programms zur Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“. URL: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/files/Zwischenbericht_Nr3_Evaluation_BOP_160314.pdf (letzter Zugriff 13.12.2018)

Landesinstitut für Schulentwicklung (2018): Versuchsschulen tabletBS. URL: <http://www.tabletbs.de/,Lde/Startseite/Schulversuch/Versuchsschulen> (letzter Zugriff: 13.12.2018)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2017): Schulversuchsbestimmungen beruflicher Schulen. Ausbildungsvorbereitung dual (AVdual) unter Einbeziehung der zweijährigen zur Prüfung der Fachschulreife führenden Berufsfachschule (mit Schwerpunkt Berufliche Handlungskompetenz. Stand 26.07.2017.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2014): Präsentation „Ausgestaltung und Umsetzung von BQdual“ auf der 3. Sitzung des Lenkungskreises „Berufliche Orientierung“ am Donnerstag, 04.12.2014.

Ministerium für Finanzen und Wirtschaft Baden-Württemberg (2015a): Merkblatt Förderung RÜM. Modellvorhaben Neugestaltung Übergang Schule-Beruf in Baden-Württemberg „Förderkonditionen Regionales Übergangsmanagement“, Stand 19.05.2015.

Ministerium für Finanzen und Wirtschaft Baden-Württemberg (2015b): Merkblatt „Förderung AVdual-Begleitung“, Stand 23.03.2015.

Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau, Baden-Württemberg (2018): Konzeption.

Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau (2019): Merkblatt „Förderung Regionales Übergangsmanagement“. Stand: 18. April 2019.

Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau (2019): Merkblatt „Förderung AVdual-Begleitung“. Stand: 18 April 2019.

Neuenschwander, Markus P. et al. (2012): Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: Springer Verlag.

Petersen, Wiebke et al. (2015): Berufsorientierung in der Realschule. Empirische Untersuchung zur Perspektive von Lernenden und Lehrenden in Baden-Württemberg. In: Solga, Heike/ Weiß, Reinhold (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 25–42.

Pflicht, Hannelore (2010): Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB. IAB Forschungsbericht 07/2010. URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0710.pdf> (letzter Zugriff: 21.10.2018).

Rodarius, Danielle/ Backmann, Astrid (2010): Übergangsmanagement, Netzwerke und Kooperationen. In: Köck, Michael/ Stein, Margit: Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 129–50.

Spies, Anke (2006): Schulbezogene Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit – Scharniere zwischen Disziplinen. In: Spies, Anke/ Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiographien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–177.