

**Abschlussbericht zur Evaluation des
ESF-Programms „Praxis und Schule“**

Evaluierung des Operationellen Programms im Ziel „Investitionen in Wachstum und Beschäftigung“ in Hessen aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) 2014 bis 2020 im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration (HMSI)



Europäischer Sozialfonds
Für die Menschen in Hessen

ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH

Weinsbergstr. 190

50825 Köln

Autor: Stefan Feldens (unter Mitwirkung von Seren Muratdağı)

Berichtsfassung vom 17.12.2021

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Einordnung und Beschreibung des ESF-Programms Praxis und Schule.....	1
1.2 Zielsetzungen der Evaluation von Praxis und Schule.....	2
2. Methoden der Evaluierung	4
2.1 Sekundärdatenanalysen	4
2.2 Primärdatenanalysen.....	4
3. Einordnung in den sozioökonomischen und wissenschaftlichen Kontext	8
3.1 Sozioökonomische Einordnung: Schul- und Übergangsgeschehen in Hessen.....	8
3.2 Wissenschaftliche Einordnung I: Ursachen und Vermeidung von Schulabbruch	14
3.3 Wissenschaftliche Einordnung II: Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Schulkontext	17
4. Förderprogrammlogik von Praxis und Schule	18
4.1 Umsetzung von PuSch: Inputs, Aktivitäten und Outputs	18
4.2 Wirksamkeit von PuSch: Outcomes und Impacts.....	21
5. Materieller und finanzieller Umsetzungsstand von Praxis und Schule	23
6. Ergebnisse der ISG-Erhebungen	29
6.1 Ergebnisse zur laufenden Umsetzung und unmittelbaren Wirksamkeit	30
6.1.1 <i>Einmündung in die und Zusammensetzung der PuSch-Klassen</i>	30
6.1.2 <i>Ausgestaltung des allgemeinbildenden Unterrichts und Lernerfolge</i>	38
6.1.3 <i>Ausgestaltung des berufsbildenden Unterrichts und der Praktika sowie Erfolge bei der Berufsorientierung</i>	43
6.1.4 <i>Bedeutung und Funktionen der sozialpädagogischen Begleitung</i>	52
6.1.5 <i>Zusammenarbeit mit lokalen Akteuren und zwischen den Schulen</i>	57
6.1.6 <i>Bewertung und Optimierungspotenziale der PuSch-Förderung aus Sicht der SuS und Lehrkräfte</i>	61
6.1.7 <i>PuSch-Beschulung während der Corona-Pandemie</i>	66
6.1.8 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse</i>	72
6.2 Ergebnisse zur mittel- bis längerfristigen Wirksamkeit.....	73
6.2.1 <i>Betrachtung der mit den CATI-Erhebungen erreichten Jugendlichen</i>	73
6.2.2 <i>Retrospektive Bewertung der PuSch-Förderung durch ehemalige PuSch-SuS</i>	74
6.2.3 <i>Verbleib ehemaliger PuSch-SuS im Anschluss an die Förderung</i>	77
6.2.4 <i>Zukünftige Pläne und Berufschancen ehemaliger PuSch-SuS</i>	84
6.2.5 <i>Zusammenfassung der Ergebnisse</i>	85
7. Resümee und abschließende Bewertung	86
8. Literaturverzeichnis	93

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Förderprogrammlogik von PuSch	20
Abbildung 2: Motivation der Jugendlichen für den Besuch einer PuSch-Klasse	32
Abbildung 3: Gründe für vorzeitige Austritte von SuS aus PuSch-Klassen	37
Abbildung 4: Zufriedenheit der PuSch-SuS mit der Gestaltung des allgemeinbildenden Unterrichts	39
Abbildung 5: Bewertung der Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Lehrkräfte	40
Abbildung 6: Lernfortschritte der PuSch-SuS gemäß Selbsteinschätzung	42
Abbildung 7: Zufriedenheit der PuSch-SuS mit der Gestaltung des berufsbildenden Unterrichts	44
Abbildung 8: Bewertung der Unterrichtsgestaltung aus Sicht der PuSch A-Lehrkräfte in beruflichen Schulen.....	45
Abbildung 9: Behandelte Berufsfelder im berufsbildenden Unterricht.....	46
Abbildung 10: Zufriedenheit der PuSch-SuS mit den absolvierten Praktika	48
Abbildung 11: Praktika und Zusammenarbeit mit den Betrieben aus Sicht der Lehrkräfte	49
Abbildung 12: Zuwachs von Kompetenzen bei den SuS im Zuge der PuSch-Beschulung.....	51
Abbildung 13: Aufgabenbereiche der sozialpädagogischen Begleitung im Rahmen von PuSch	54
Abbildung 14: Inanspruchnahme der sozialpädagogischen Begleitung durch die PuSch-SuS.....	56
Abbildung 15: Intensität der Zusammenarbeit der Schulen mit lokalen Akteuren.....	58
Abbildung 16: Zufriedenheit mit der schulischen Zusammenarbeit im Rahmen von PuSch A	60
Abbildung 17: Einschätzung der Schulerfolgsaussichten seitens der PuSch-SuS.....	61
Abbildung 18: Bewertung der Wirksamkeit von PuSch aus Sicht der Lehrkräfte	63
Abbildung 19: Bewertung der Umsetzungsbedingungen von PuSch aus Sicht der Lehrkräfte	64
Abbildung 20: Wahrnehmung des Schulalltags während der Corona-Pandemie aus Sicht der SuS ...	67
Abbildung 21: Pandemiebedingte Anpassungen in den PuSch-Klassen aus Sicht der Lehrkräfte.....	69
Abbildung 22: Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Durchführung von PuSch-Klassen aus Sicht der Lehrkräfte.....	71
Abbildung 23: Retrospektive Bewertung der Ausgestaltung von PuSch-Klassen durch ehemalige SuS.....	75
Abbildung 24: Retrospektive Bewertung des Nutzens der Unterrichtsfächer durch ehemalige SuS ..	76
Abbildung 25: Ehemalige PuSch-SuS nach Art des Verbleibs	77
Abbildung 26: Berufsfelder der in Ausbildung verbliebenen ehemaligen PuSch-SuS	82
Abbildung 27: Relevanz der PuSch-Förderung für das Finden eines Ausbildungsplatzes.....	83
Abbildung 28: Bewertung der beruflichen Zukunftschancen durch ehemalige PuSch-SuS.....	85

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Befragungsmitwirkung der Schulen und SuS in den vier Erhebungswellen, 2018 bis 2021	.6
Tabelle 2: Ausschöpfung der CATI-Verbleibsbefragungen ehemaliger PuSch-SuS, 2018 und 2021	..... 7
Tabelle 3: Schüler/innen in Hessen nach Schularten der Sekundarstufe I und Schuljahren	..... 8
Tabelle 4: Abschlussquoten an allgemeinbildenden Schulen in Hessen, 2013-2020	..... 9
Tabelle 5: Verbleib der Schüler/innen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen, 2013-2020	. 11
Tabelle 6: Anfänger/innen im hessischen (Aus-)Bildungssystem nach Schulabschluss, 2020	..... 12
Tabelle 7: Reguläre Teilnehmenden-Eintritte in PuSch nach Eintrittsjahr und Förderlinie, 2015/16 bis 2020/21	..... 23
Tabelle 8: Räumliche Verteilung von PuSch-Projekten nach Kreiszugehörigkeit der Schulen, 2015/16 bis 2020/21	..... 24
Tabelle 9: Soziodemografische Merkmale der Geförderten in PuSch, 2015/16 bis 2020/21	..... 25
Tabelle 10: Programmspezifischer Output- und Ergebnisindikator für PuSch, 2015/16 bis 2020/21	.26
Tabelle 11: Ergebnisindikator für PuSch nach personenbezogenen Merkmalen der Geförderten	.....27
Tabelle 12: Erfolgsquote unter Berücksichtigung vorzeitiger Austritte, 2015/16 bis 2020/21	..... 28
Tabelle 13: Bewilligte und ausgezahlte ESF-Mittel für PuSch	..... 29
Tabelle 14: PuSch A- und PuSch B-Klassenzusammensetzung nach Merkmalen der SuS	..... 33
Tabelle 15: Gesamtbewertung von PuSch durch die SuS mittels Notenvergabe	..... 62
Tabelle 16: Überblick über Merkmale der CATI-Befragten, 2018 und 2021	..... 74
Tabelle 17: Ehemalige PuSch-SuS nach Art des Verbleibs und ausgewählten Merkmalen	..... 79
Tabelle 18: Stabilität und Dynamik des Verbleibs ehemaliger PuSch-SuS	..... 81

1. Einleitung

1.1 Einordnung und Beschreibung des ESF-Programms Praxis und Schule

Ein erfolgreicher Schulabschluss gilt als eine unabdingbare Voraussetzung für gesellschaftliche und berufliche Teilhabemöglichkeiten junger Menschen. **Jugendliche**, die **ohne Schulabschluss** verbleiben, sind dagegen in vielfacher Hinsicht **stark in ihren individuellen Zugangs- und Verwirklichungschancen eingeschränkt**. Ihnen gelingt der Einstieg in die Berufswelt in aller Regel nur sehr mühselig und mit beträchtlichen Zeitverzögerungen. Das Risiko einer phasenweisen oder sogar dauerhaften Arbeitslosigkeit ist bei betroffenen Personen stark erhöht. Zusätzlich zu den negativen beruflichen Konsequenzen können eine defizitäre Autonomiefähigkeit, soziale Isoliertheit, Devianz sowie gesundheitliche Beeinträchtigungen negativ auf die Entwicklung bildungsarmer junger Menschen einwirken. Bei den gefährdeten Personen handelt es sich dabei nicht selten um junge Menschen, die eine problembehaftete, sozioökonomisch prekäre und/oder bildungsferne familiäre Sozialisation erfahren haben und Merkmale sog. „Risikobiographien“ aufweisen. Ihnen gelingt es wegen **individueller, familiärer und struktureller Risikofaktoren** nicht, die außer- und innerschulische Lebenswelt in ein hinreichendes Passungsverhältnis zueinander zu bringen. Anders herum formuliert: Für manche Jugendliche bieten reguläre Schulangebote keinen geeigneten Rahmen für den Erwerb ausreichender schulischer Grundqualifikationen (Geis/Schröder 2016; Hadjar 2019; Hennemann et al. 2010; Hillenbrand/Ricking 2011: 157-163; Stamm 2012: 25-46; Quenzel/Hurrelmann 2019: 13-20).

Vor diesem Hintergrund hat die **Vermeidung vorzeitiger Schulabbrüche und nicht-erfolgreich beendeter Schullaufbahnen** eine **sehr hohe gesellschaftliche Relevanz**. Viele Bundesländer haben entsprechende Fördermaßnahmen für Schüler/innen (kurz: SuS) entwickelt, die das Ziel haben, schulabbruchs- und schulabschlussgefährdete Jugendliche zu einem Hauptschulabschluss zu führen. In Hessen soll das **ESF-geförderte Programm „Praxis und Schule“ (kurz: PuSch)** diesem Anspruch gerecht werden (HKM 2015 & 2021; Kultusministerkonferenz 2020). Die Förderung gehört bereits seit längerer Zeit zum Repertoire der hessischen ESF-Förderung und ist die Nachfolge der beiden Vorgänger-Programme „SchuB“ (Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb) und „EIBE“ (Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt). PuSch soll in der laufenden Förderperiode des hessischen ESF-OP zum Spezifischen Ziel „Verbesserung der formalen Schulbildung von leistungsschwachen Jugendlichen“ beitragen. Das Programm setzt sich dabei aus den beiden Teilen PuSch A und PuSch B zusammen. **PuSch A** setzt gegen Ende der Pflichtschulzeit an. Die SuS haben bei Eintritt in die Förderung mindestens acht Schuljahre absolviert und ein Alter von 14 Jahren erreicht. PuSch A kann als zwei- (d. h. achte und neunte Klasse) oder einjährige (d. h. nur neunte Klasse) Maßnahme durchgeführt werden und findet an allgemeinbildenden Schulen in Kooperation mit beruflichen Schulen statt. Folglich erhalten die SuS an zwei verschiedenen Lernorten Unterricht. **PuSch B** richtet sich an Jugendliche, die maximal 18 Jahre alt sind und im Rahmen ihrer Vollzeitschulpflicht noch keinen Schulabschluss erreichen konnten. PuSch B findet ausschließlich an beruflichen Schulen statt. Gemeinsam ist beiden Programmteilen, dass der Unterricht im Vergleich zu Regelklassen theorieentlasteter und praktischer ausgestaltet ist (z. B. Kennenlernen von Berufsfeldern, Berufsorientierung, betriebliche Praktika) und in kleineren Gruppen samt einer intensiven sozialpädagogischen Begleitung abgehalten wird. Die **ESF-Fördermittel** in Höhe von etwa 18,86 Mio. Euro fließen dabei vollständig in die **Finanzierung der sozialpädagogischen Begleitung**. Übergreifendes Ziel des Förderprogramms ist die Reduzierung der Schulabbruchsquote. Dementsprechend sollen SuS mit starken Lernrückständen zu einem erfolgreichen Erwerb eines Hauptschulabschlusses geführt werden. Zudem soll mit der Stärkung der beruflichen Orientierung und Qualifizierung darauf hingewirkt werden, dass den Jugendlichen der Übergang von der

Schule in den Beruf möglichst reibungsfrei gelingen kann. Die Herstellung einer hinreichenden Berufswahl- und Ausbildungsreife stellt somit auch ein Förderziel von PuSch dar.

Die ersten PuSch-Klassen wurden im Schuljahr 2015/2016 eingerichtet. Im März des Jahres 2020 brach die **Corona-Pandemie** in Deutschland aus. Sie hatte einschneidende Auswirkungen auf sämtliche gesellschaftliche Teilbereiche, worunter insbesondere auch der schulische Kontext fiel (hierzu z. B. Bujard et al. 2021; Maaz/Diedrich 2020; Voss/Witwer 2020). Seit der zweiten Hälfte des Schuljahres 2019/2020 fand die Umsetzung von PuSch unter Pandemiebedingungen statt. Da es sich bei den SuS der PuSch-Klassen um **Abschlussjahrgänge** handelt, konnte der Unterricht **größtenteils weiterhin in Präsenz** abgehalten werden. Zugleich wurden den Schulen größere Freiheiten bei der zeitlichen Organisation und Umsetzung verschiedener Unterrichtsbestandteile (z. B. praxisbezogene Elemente und betriebliche Praktika) eingeräumt.

1.2 Zielsetzungen der Evaluation von Praxis und Schule

Obwohl die Förderung schulabschlussgefährdeter Jugendlicher bereits seit längerer Zeit Bestandteil des hessischen ESF ist, gab es bisher im Kontext des ESF noch keine Evaluierung der Förderung. Die Evaluation sollte sowohl zu einem besseren Verständnis der **Umsetzungsansätze und -bedingungen** der PuSch-Förderung beitragen (z. B. Wahrnehmung der PuSch-Klassen aus Sicht der SuS und des Lehrpersonals, Zusammenarbeit mit anderen Schulen und lokalen Bildungspartnern, Durchfüh- rungsherausforderungen) als auch über die **unmittelbare** (z. B. Erfolge beim Lernen und bei der Berufsorientierung, Absolvierung von Praktika, Schulabschluss) und **mittel- bis längerfristige Wirksamkeit** der PuSch-Beschulung (z. B. längerfristiger Verbleib der SuS nach Austritt aus der PuSch-Klasse) für die Jugendlichen Auskunft geben. Im Vordergrund der Evaluierung standen dabei folgende **erkenntnisleitende Fragestellungen**:

- Wie münden die Jugendlichen in die PuSch-Klassen ein? Wie wird der Prozess des Übergangs der SuS von der Regelklasse in die PuSch-Klasse gestaltet? Nach welchen Kriterien werden die PuSch-Klassen zusammengesetzt?
- Welche soziodemografischen Merkmale weisen die SuS der PuSch-Klassen auf?
- Welche Bedeutung hat die PuSch-Förderung für SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen? Wie (gut) gelingt die inklusive Beschulung in den PuSch-Klassen?
- Wie bewerten die SuS die PuSch-Klassen z. B. hinsichtlich der Klassenzimmeratmosphäre, der Ausgestaltung des allgemein- und berufsbildenden Unterrichts, der Lernerfolge und der Praktika?
- Wie bewertet das Schulpersonal die PuSch-Klassen z. B. bezüglich der Klassenzimmeratmosphäre, des Verhaltens der SuS sowie der Förderrahmenbedingungen für die Unterrichtsdurchführung?
- In welche Berufsfelder erhalten die SuS Einblicke? Welche Rolle spielen Praktika im Rahmen der Förderung? Wie (gut) gelingt die Einbindung der Betriebe und die Umsetzung der Praktika? Welchen Beitrag leistet die Förderung in Bezug auf den Abbau geschlechterstereotypischen Berufswahlverhaltens?
- Wie wird die Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Rahmen der Umsetzung von PuSch A organisiert? Wie zufrieden sind die Schulen mit der Zusammenarbeit? Welche weiteren Kooperationspartner werden im Zuge der Durchführung der PuSch-Klassen miteinbezogen?

- Wie wird die sozialpädagogische Begleitung innerhalb der PuSch-Klassen ausgestaltet? Welche Aufgaben übernimmt das sozialpädagogische Fachpersonal im Schulalltag von PuSch? Wie stark wird die sozialpädagogische Begleitung von den SuS nachgefragt?
- Welche Ziele erreichen die SuS durch die Förderung in kurzfristiger Hinsicht? Welche Fortschritte lassen sich z. B. mit Blick auf Lernerfolge, Notenverbesserungen, Praxiserfahrungen und Berufsorientierung beobachten?
- Wie viele SuS verlassen die PuSch-Klasse mit (und ohne) Schulabschluss? Lassen sich hierbei Unterschiede in Abhängigkeit gewisser personenbezogener Merkmale feststellen?
- Welche Ziele erreichen die Geförderten in längerfristiger Hinsicht? Wie (gut) gelingt den ehemaligen PuSch-SuS der Übertritt in die nächste berufliche oder schulische Lebensphase? Wie verbleiben die SuS nach ihrer Teilnahme an PuSch-Klassen (z. B. Verbleib in Ausbildung, weiterführende Schulen oder berufsvorbereitende Maßnahmen)?
- Wie wirkt sich seit 2020 die Corona-Pandemie auf die Umsetzung und Wirksamkeit der PuSch-Förderung aus?
- Zu Aspekten, in denen Vergleiche zwischen den beiden Programmteilen Sinn ergeben: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen zwischen PuSch A und PuSch B?

Im Rahmen der Evaluation war sowohl eine Zwischen- als auch eine Abschlussberichtslegung vorgesehen. Der **Zwischenbericht** wurde **Anfang 2019** angefertigt und enthielt erste Antworten zu den allermeisten zuvor dargelegten Erkenntnisinteressen. Die Bewertung der Förderung fiel dabei weitgehend positiv aus (ISG 2019). Im **vorliegenden Bericht** wird eine **abschließende Bewertung** von PuSch vorgenommen. Im Vergleich zur Zwischenberichtslegung handelt es sich dabei vor allem um eine **Aktualisierung der Ergebnisse**, d. h. die wesentlichen Fragestellungen lassen sich mit einer breiteren und somit belastbareren Datenbasis beantworten. Über die grundlegenden Erkenntnisinteressen hinausgehend wurden im späten Verlauf der Evaluation auch Fragen zu den **Auswirkungen von und zum Umgang mit der Corona-Pandemie** aufgegriffen. Auf Basis der jüngsten Datenerhebungen kann die Evaluation dementsprechend auch zu den Einflüssen der Corona-Pandemie einen Eindruck vermitteln.

Die Inhalte des Abschlussberichts werden entlang folgender **Gliederung** präsentiert: Zum Einstieg erfolgt eine Erläuterung der angewandten Methoden, mit deren Hilfe sich den Fragen angenähert wurde (*vgl. Kapitel 2*). Zwecks Kontextualisierung des Fördergeschehens und Einordnung der Evaluationsergebnisse wird anschließend zum einen kurz auf aktuell verfügbare Daten zum Schulgeschehen, zu Schulabschlüssen und dem Verbleib von ehemaligen SuS in Hessen geblickt und zum anderen Bezug zur wissenschaftlichen Forschung über Risikofaktoren des schulischen Scheiterns sowie dessen Prävention genommen. Ferner wird kurz auf bestehende Forschungserkenntnisse zu den Einflüssen der Corona-Pandemie auf den Schulbetrieb eingegangen (*vgl. Kapitel 3*). Darauf folgend wird die Förderprogrammlogik von PuSch dargestellt. Entlang der fünf Dimensionen „Inputs“, „Maßnahmen“, „Outputs“, „Outcomes“ und „Impacts“ wird das Förderprogramm PuSch im Hinblick auf dessen intendierte Wirkungslogiken erläutert (*vgl. Kapitel 4*). Nach einem Blick auf den materiellen und finanziellen Umsetzungsstand der Förderung auf Basis der ESF-Monitoringdaten (*vgl. Kapitel 5*) werden die Resultate der quantitativen und qualitativen Erhebungen der Evaluation ausführlich dargestellt (*vgl. Kapitel 6*). Zu guter Letzt wird eine finale Bewertung von PuSch vorgenommen (*vgl. Kapitel 7*).

2. Methoden der Evaluierung

In methodischer Hinsicht fußte die Evaluation auf einem sog. **Mixed-Methods-Ansatz**, der grundlegend durch eine Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden charakterisiert ist. Ein solches Vorgehen ermöglicht die Untersuchung desselben Gegenstands aus unterschiedlichen Perspektiven und mit variierenden Schwerpunkten. Überdies können Informationen und Erkenntnisse gewonnen werden, die bei einer eindimensionalen Methodenwahl möglicherweise verschlossen geblieben wären (Kelle 2014). Die für die Evaluierung erfolgten Auswertungen basierten dabei sowohl auf Sekundär- als auch auf Primärdaten. Die Datenquellen sowie die angewandten Methoden werden nachfolgend kurz erläutert.

2.1 Sekundärdatenanalysen

Die für die Evaluierung bedeutsamsten Sekundärdaten – d. h. Daten, die nicht selbst vom ISG erhoben wurden – stellten förderrelevante Dokumente, sozioökonomische Daten der amtlichen Statistik, wissenschaftliche Studien sowie die ESF-Monitoringdaten der WIBank dar.

Zu den förderrelevanten Dokumenten zählten insbesondere das Operationelle Programm des hessischen ESF (kurz: OP) (HMSI 2014), die Durchführungsberichte 2016 bis 2021 für den ESF Hessen (HMSI, verschiedene Jahre), die Förderricht- und -leitlinien des programmverantwortlichen Kultusministeriums (HKM 2015 und darauffolgende Jahre), ausgewählte Projektanträge sowie verschiedene öffentlich zugängliche Informationen – z. B. der WIBank, des HKM und der Publikationsreihe „ESF kompakt“ – zu PuSch. Mittels einer **Dokumentenanalyse** wurde das existierende Material gemäß den Erkenntnisinteressen systematisch erschlossen und ausgewertet.

Zwecks Einordnung der PuSch-Förderung und der Evaluationsergebnisse wurden zudem Datenquellen der **amtlichen Statistik** und **wissenschaftliche Studien** berücksichtigt. Ausgewählte Eckdaten zum hessischen Schulgeschehen und wissenschaftliche Zugänge werden in *Kapitel 3* dargestellt.

Die laufende Auswertung der **ESF-Monitoringdaten** war ebenfalls ein relevanter Bestandteil der Evaluierung. Sie wurden dem ISG zu verschiedenen Zeitpunkten von der WIBank zur Verfügung gestellt und enthielten wichtige Informationen zum materiellen und finanziellen Umsetzungsstand sowie zu Output- und Ergebnisgrößen der Förderung (*vgl. hierzu Kapitel 5*).

Die aus den Sekundärdaten-Analysen gewonnenen Informationen halfen zum einen bei der Konzeption von Erhebungsinstrumenten (z. B. Klassenzimmer-Befragungen, Interviewleitfäden) und zum anderen bei der Erstellung der Förderprogrammlogik für PuSch (*vgl. hierzu Kapitel 4*). Ihnen kam dementsprechend im Zuge der Evaluation primär eine vorbereitende und unterstützende Funktion zu.

2.2 Primärdatenanalysen

Das ISG hat für die Evaluierung von PuSch qualitative und quantitative Daten erhoben. Während sich aus den qualitativen Daten zu einem frühen Zeitpunkt der Evaluierung detailliertere und fallspezifischere Einsichten in die Förderung bei exemplarisch ausgewählten Schulen eröffneten, dienten die quantitativen Daten der Analyse von personen- und schulübergreifenden Sachverhalten des gesamten Fördergeschehens (wie z. B. Wege der Einmündung der SuS in die PuSch-Klassen, Zufriedenheit mit den Umsetzungsbedingungen sowie identifizierbare Nutzen- und Wirkungsaspekte). Nachfolgend wird etwas detaillierter auf die einzelnen Erhebungen und deren Erkenntnisinteressen eingegangen.

Qualitative Experteninterviews: Begonnen wurde die Erhebung von Primärdaten Anfang 2017 mit einem Experteninterview mit den Programmverantwortlichen des HKM. Das Gespräch diente dazu,

erste detaillierte Informationen über die Entstehung, Funktionsweise, Zielsetzungen sowie bis dato ersichtlichen Umsetzungserfolge und -schwierigkeiten hinsichtlich der PuSch-Förderung zu gewinnen. Im weiteren Evaluierungsverlauf wurde Mitte 2018 ein zusätzliches Expertengespräch mit einem/r Vertreter/in der WIBank geführt, die im Rahmen des ESF in Hessen für die verwaltungsseitige Förderumsetzung zuständig ist. Durch das Gespräch sollte eine weitere Perspektive zu vergleichbaren Inhaltsaspekten eingefangen werden. Beide Gespräche wurden auf Basis von Interviewleitfäden durchgeführt, aufgezeichnet und anschließend transkribiert sowie inhaltsanalytisch ausgewertet. Auch die Informationen aus den beiden Experteninterviews haben Eingang in die Konzeption der Förderprogrammlogik (vgl. hierzu Kapitel 4) gefunden, da sie beim Nachvollzug von Zielsetzungen und Wirkungszusammenhängen der Förderung halfen.

Qualitative Fallstudien: Fallstudien stellen eine Forschungsstrategie dar, die auf Basis vordefinierter Erkenntnisinteressen den Anspruch einer möglichst tiefgründigen Betrachtung eines Untersuchungsgegenstands haben (Ridder 2016; Yin 2014). Anhand von Fallstudien lassen sich detaillierte Informationen über vorab nach gewissen Kriterien selektierte Fälle gewinnen und deren qualitative Umsetzungs- und Wirkungsmechanismen sowie Gelingensbedingungen und Hemmfaktoren nachvollziehen. Bei einem Mehrfallstudien-Design können zudem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den analysierten Fällen herausgearbeitet werden. Zwischen Dezember 2017 und März 2018 wurden **drei Fallstudien** durchgeführt, wobei insgesamt **fünf verschiedene Schulen tiefer betrachtet** wurden. Bei allen Schulen handelte es sich um kooperierende Schulen, d. h. im Rahmen von PuSch A arbeiteten allgemeinbildende und berufliche Schulen zusammen. In den beiden Fällen, in denen sowohl Gespräche an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen geführt wurden, pflegte die jeweilige allgemeinbildende Schule im Rahmen der Umsetzung von PuSch A eine oder mehrere Kooperationen mit beruflichen Schulen, die ihrerseits wiederum mindestens eine PuSch B-Klasse eingerichtet haben. Während in einer allgemeinbildenden Schule eine einjährige Umsetzung von PuSch A erfolgte, fand in der zweiten Schule eine zweijährige Umsetzung statt. Im dritten Fall wurden ausschließlich Gespräche an einer beruflichen Schule mit PuSch B-Klassen durchgeführt, die sich wiederum auch an PuSch A beteiligte und dementsprechend SuS einer allgemeinbildenden Schule beruflich unterrichtete. Hier lag der Fokus zuvorderst auf der Durchführung von PuSch B. Neben schul- und förderbezogenen Faktoren (z. B. ein- versus zweijährige Umsetzung, Schultyp) wurden gebietsstrukturelle Kriterien bei der Auswahl der Fälle bzw. Schulen berücksichtigt. So verteilten sich die durchgeführten Fallstudien in regionaler Hinsicht auf die drei Regierungsbezirke Darmstadt, Gießen und Kassel. Ferner wurde darauf geachtet, dass die Schulen sowohl in (semi-)urbanen als auch in ländlichen Gebieten ansässig waren. Zu einer eher frühen Phase konnten durch die Untersuchung u. a. vertiefte Einblicke in die alltägliche Umsetzung von PuSch A- und PuSch B-Klassen sowie die Ausgestaltung der Kooperationsbeziehungen zwischen den Schulen gewonnen werden. Gesprochen wurde jeweils sowohl mit der Schulleitung und/oder PuSch-Koordination als auch mit dem/r Klassenlehrer/in und der sozialpädagogischen Betreuung. Insgesamt konnten **elf (Gruppen-)Gespräche** an den Schulen geführt werden. Zwischen November 2018 und Januar 2019 wurden überdies **fünf kürzere telefonische Anschlussgespräche** mit den Schulen geführt, um in zeitlich-dynamischer Perspektive qualitative Informationen über Erfolge, Umsetzungsschwierigkeiten und ggf. Veränderungen bzw. Anpassungen im Verlauf der Umsetzung zu erheben. **Insgesamt** stützte sich die Fallstudienanalyse auf **16 Interviews** sowie die Auswertung der entsprechenden Projektanträge und projektbezogenen Monitoringdaten (sog. Datentriangulation). Wie bei den Experteninterviews wurden alle Gespräche auf Basis von Interviewleitfäden geführt, aufgezeichnet und letztlich transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Standardisierte Klassenzimmer-Befragungen: Zwischen 2018 und 2021 wurden **insgesamt vier Erhebungswellen** der Klassenzimmer-Befragung umgesetzt. Die Erhebungen wurden auf Basis einer Zweidrittel-Zufallsstichprobe der ESF-Monitoringdaten umgesetzt, stets im März des jeweiligen Jahres ins Feld geführt und über die Schulen organisiert. Alle hierbei notwendigen Vorbereitungen wurden eng mit dem HKM und den Schulen abgestimmt. Die Erhebungen basierten dabei auf fünf Fragebögen: jeweils zwei sehr vergleichbare Fragebögen für die SuS der PuSch A- und PuSch B-Klassen, jeweils zwei sehr ähnlich konzipierte Fragebögen für das hauptverantwortliche Lehr- und Sozialpädagogik-Personal der PuSch A- und PuSch B-Klassen sowie ein Fragebogen für die Lehrkräfte der kooperierenden beruflichen Schulen im Rahmen der Umsetzung von PuSch A. Hierdurch sollte gewährleistet werden, dass die **Perspektiven aller Beteiligten** zur Sprache kommen können. Die Fragebögen der SuS wurden nur dann bei den Auswertungen berücksichtigt, wenn unterschriebene und eindeutig zuzuordnende Einverständniserklärungen der SuS bzw. ihrer Eltern oder Erziehungsberechtigten vorlagen. Anhand der Klassenzimmer-Befragungen konnten **übergreifende Informationen zu den Umsetzungsbedingungen und -erfolgen** aus Sicht der SuS (z. B. Klassenzimmeratmosphäre, Lernerfolge, Berufsorientierung, Zufriedenheit) und des Personals (z. B. Klassenzimmerzusammensetzung und -atmosphäre, Zusammenarbeit mit und Aufgaben des sozialpädagogischen Personals, Zusammenarbeit zwischen den Schulen, Zufriedenheit) gewonnen werden. Die **Einflüsse der Corona-Pandemie** konnten bei der letzten Abfrage, die im März 2021 umgesetzt wurde, berücksichtigt werden.

Tabelle 1: Befragungsmitwirkung der Schulen und SuS in den vier Erhebungswellen, 2018 bis 2021

	PuSch A		PuSch B	
Kontaktierte Schulen und SuS (Basis: ESF-Monitoringdaten)				
Kontaktierte Schulen mit PuSch-Klassen	119		97	
SuS, die in kontaktierten PuSch-Klassen beschult wurden	1.858		1.856	
Beteiligung und Rücklauf: absolut und prozentual				
Schulen (<i>Kriterium: mindestens ein Lehrer- oder ein Schülerfragebogen wurde auswertungswürdig und datenschutzkonform zurückgesendet</i>)	86	72%	77	79%
...mit zurückgesendeten Lehrerfragebögen	84	71%	68	70%
...mit zurückgesendeten Lehrerfragebögen kooperierender beruflicher Schulen (<i>nur PuSch A</i>)	40	34%	-	-
...mit zurückgesendeten Schülerfragebögen	598	32% ¹	697	38% ¹
		45% ²		46% ²

Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen, 2018-2021; ¹Berechnung der Rücklaufquote auf Basis der SuS, die in *allen kontaktierten PuSch-Klassen* beschult wurden (PuSch A: 1.858; PuSch B: 1.856); ²Berechnung der Rücklaufquote auf Basis der SuS, die *in befragungsmitwirkenden Schulen* beschult wurden (PuSch A: 1.327; PuSch B: 1.513). Hinweis: In manchen Fällen sendeten die Schulen mehrere Lehrerfragebögen zurück. Sie hatten vermutlich mehrere PuSch-Klassen eingerichtet.

Betrachtet man alle vier Befragungswellen zusammen, dann fällt der **Rücklauf** insgesamt **zufriedenstellend** aus (vgl. *Tabelle 1*): Im Rahmen von PuSch A beteiligten sich 72 % aller zwischen 2018 und 2021 angeschriebenen Schulen an den Befragungen. Auf Ebene der SuS beziffert sich die Rücklaufquote auf 45 %, d. h. für knapp die Hälfte aller SuS der *mitwirkenden* Schulen lagen auswertbare und datenschutzkonforme Fragebögen vor. Bei PuSch B partizipierten 79 % aller 2018 bis 2021 kontaktierten Schulen an den Erhebungen. Hier beträgt die Rücklaufquote auf Ebene der SuS 46 %. Die Interpretation dieser Zahl erfolgt analog zu PuSch A: Nahezu die Hälfte aller SuS der *sich beteiligenden* Schulen bearbeiteten den Fragebogen in einer auswertbaren und datenschutzkonformen Art und Weise. Über die vier Erhebungsjahre hinweg fiel die Beteiligung der Schulen im Jahr 2020 vergleichsweise am niedrigsten aus. Der Grund hierfür ist der Ausbruch der Corona-Pandemie: So wurde die Befragung kurz vor dem erstmaligen Beschluss über flächendeckende Schließungsmaßnahmen und

Einschränkungen des öffentlichen Lebens zwecks Eindämmung der Pandemie ins Feld geführt. Nachvollziehbarerweise hatten zu dieser Zeit eher wenige Schulen die Kapazitäten für eine umfänglichere Befragungsteilnahme. In der letzten Erhebungswelle im Jahr 2021 fiel die Beteiligung wieder höher aus. Aus ihr ergaben sich zudem einige Erkenntnisse hinsichtlich der Corona-Pandemie. Für die Auswertungen konnten letztlich Daten aus insgesamt 86 PuSch A- und 77 PuSch B-Projekten berücksichtigt werden. Zum Stand März 2021 waren dies 37 % aller bis dato initiierten PuSch A- und 36 % aller bis dahin eingerichteten PuSch B-Projekte. Damit bilden die erhobenen Daten einen nennenswerten Teil des Fördergeschehens ab. Überdies deckten sich die Merkmalsverteilungen der befragten SuS weitgehend mit den Merkmalsverteilungen aller Geförderten gemäß der Monitoringdaten-Gesamtheit, auf die in *Kapitel 5* eingegangen wird. Auf Basis der Daten lassen sich also insgesamt stichhaltige Aussagen über die PuSch-Beschulung treffen.

CATI-Befragungen zum Verbleib ehemaliger PuSch-SuS: Zwecks Untersuchung der mittel- bis längerfristigen Effekte der Beschulung in den PuSch-Klassen wurden **zwei** computergestützte telefonische **Befragungen** (sog. CATI-Befragungen) **von ehemaligen PuSch-SuS** durchgeführt. Die Entscheidung für die Durchführungsvariante „CATI“ hatte dabei folgende Gründe: Eine postalische Durchführung und somit eigenständige Bearbeitung des zugrundeliegenden Fragebogens durch die Befragten war aufgrund der relativ komplexen Abfrageform des Verbleibs und der Filterführung keine praktikierbare Option. Zudem hält sich die Teilnahmebereitschaft an schriftlich ausfüllbaren Befragungen bei der Zielgruppe grundsätzlich in Grenzen. Auch eine filterautomatisierte Online-Befragung stellte keine Alternative dar, weil die verfügbaren Kontaktdaten der ehemaligen Teilnehmenden mit deutlich weniger E-Mail-Adressen als Telefonnummern gespeist waren. Aus den genannten Gründen wurde letztlich die CATI-Befragung als Erhebungsvariante präferiert. Die erste Befragung fand im September 2018 statt, die zweite Erhebung wurde im September 2021 umgesetzt. Der wesentliche Grund für die Wahl des Monats September für den Start beider Befragungen ist der **Beginn des Ausbildungsjahres**. Im Rahmen beider Befragungsrunden wurden nur diejenigen Personen berücksichtigt, die zum Befragungszeitpunkt **seit mindestens einem Jahr aus der PuSch-Förderung ausgetreten** waren, ihre Einwilligung für Nachbefragungen gaben und eine zumindest dem ersten Anblick nach gültige Telefonnummer zur Verfügung stellten. Diese Kriterien erfüllten zu den beiden damaligen Zeitpunkten insgesamt fast 2.000 ehemalige PuSch-SuS.

Tabelle 2: Ausschöpfung der CATI-Verbleibsbefragungen ehemaliger PuSch-SuS, 2018 und 2021

	Absolut	Anteilswerte in %	
		...an allen Kontakten	...an Kontakten innerhalb der jeweiligen Teilkategorie
Zur Verfügung stehende Kontakte	1.978	100%	100%
In der Feldzeit nicht erreichbare Personen	1.377	70%	100%
...falsche bzw. nicht mehr vergebene Nummer	904	46%	66%
...dauerhaft besetzt, dauerhafte Mailbox, nach mindestens zehn Versuchen keine Erreichbarkeit	473	24%	34%
In der Feldzeit erreichbare Personen	601	30%	100%
... nicht-realisierte Interviews (Verweigerung, trotz Terminvereinbarung keine Erreichbarkeit, zu hohe Sprachbarrieren)	239	12%	40%
... realisierte Interviews	362	18%	60%

Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen ehemaliger PuSch-SuS 2018 und 2021.

Die **Umsetzung der beiden Befragungen** war aber mit **Herausforderungen** verbunden. Der Grund hierfür war zuvorderst die **mangelhafte Kontaktdatenqualität**. Allein 904 ehemalige Teilnehmende

fielen wegen fehlerhafter bzw. ungültiger Telefonnummern aus, was fast die Hälfte aller verfügbaren Kontakte repräsentiert (Anteil: 46 %). Ferner kamen 473 Fallverluste dadurch zustande, dass die Rufnummern dauerhaft nicht erreichbar waren. Dies betraf nahezu ein Viertel aller vorliegenden Kontakte (24 %). Insgesamt fielen damit mehr als zwei Drittel der gesamten Kontaktdatenbasis (70 %) wegen ungültiger Telefonnummern oder einer dauerhaften Nichterreichbarkeit weg. Der Fallverlust kann als stichprobenneutral betrachtet werden, da die jeweiligen Ausfallgründe nicht systematisch mit Merkmalen der Personen zusammenhängen. Es blieben 601 Fälle übrig, von denen sich **letztlich 362** Personen zu einer vollständigen Durchführung von **Interviews** bereit erklärten. Auf Basis *aller anfänglich verfügbaren Kontakte* beträgt die **Rücklaufquote** lediglich 18 %. Auf Grundlage der *telefonisch erreichbaren Kontakte* beziffert sich die Ausschöpfungsrate dagegen auf 60 %, was angesichts der Zielgruppe wiederum ein *zufriedenstellender Wert* darstellt (vgl. Tabelle 2). Zwar sind die Ergebnisse der CATI-Verbleibsbefragungen mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren, allerdings liefern sie durchaus plausible Anhaltspunkte für den längerfristigen Verbleib ehemaliger SuS sowie den Nutzen der PuSch-Beschulung für darauffolgende Werdegänge.

3. Einordnung in den sozioökonomischen und wissenschaftlichen Kontext

3.1 Sozioökonomische Einordnung: Schul- und Übergangsgeschehen in Hessen

Damit eine Förderung hinsichtlich ihrer Notwendigkeit und Zielsetzung verstanden werden kann, ist eine Einordnung in den sozioökonomischen Kontext erforderlich. Die nachfolgende Kontextualisierung erfolgt auf Basis sozioökonomischer Daten zu den **relevanten institutionellen Bereichen der PuSch-Förderung**: Während PuSch A dem allgemeinbildenden Schulsystem der Sekundarstufe I zuzuordnen ist, fällt PuSch B in den Übergangsbereich.

PuSch A-Klassen werden in Hauptschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie integrierten Gesamtschulen (hier: nur einjährig) durchgeführt. Betrachtet man die **Entwicklung der Zahlen der SuS in der Sekundarstufe I** in Abhängigkeit der Schulformen zwischen 2013/2014 und 2020/2021 (vgl. Tabelle 3), dann wird bezüglich der letzten fünf Schuljahre ersichtlich, dass Hauptschulen (-16,7 %) eine sinkende und Schularten mit mehreren Bildungsgängen (+96,1 %) eine stark steigende Bedeutung erfahren haben. An integrierten Gesamtschulen hat sich die Zahl der SuS im betrachteten Zeitraum dagegen kaum verändert (-0,6 %).

Tabelle 3: Schüler/innen in Hessen nach Schularten der Sekundarstufe I und Schuljahren

Schüler/innen nach Schularten der Sekundarstufe I	2013/14	2015/16	2017/18	2019/20	2020/21	Veränderung 2020/21 gegenüber 2013/14
Schulartunabhängige Orientierungsstufe (fünfte und sechste Klasse)	15.091	14.622	14.975	15.494	15.035	-0,4%
Hauptschulen*	22.841	20.357	19.415	20.196	19.036	-16,7%
Schularten mit mehreren Bildungsgängen*	3.472	5.500	6.501	6.795	6.807	+96,1%
Realschulen	77.375	69.184	64.926	64.117	64.223	-17,0%
Gymnasien	122.582	124.485	129.341	142.003	145.213	+18,5%
Integrierte Gesamtschulen*	67.701	66.324	66.038	66.829	67.270	-0,6%
Freie Waldorfschulen	2.724	2.729	2.703	2.641	2.602	-4,5%
Abendhauptschulen	214	303	421	451	382	+78,5%
Abendrealschulen	1.973	2.005	1.699	1.726	1.844	-6,5%
insgesamt	313.973	305.509	306.019	320.252	322.412	+2,7%

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen. *Hinweis: Schularten der Sekundarstufe I, an denen PuSch A-Klassen eingerichtet wurden.

Eine Besonderheit des hessischen Bildungssystems ist u. a. die *Einführung von Mittelstufenschulen*, an denen im Rahmen des praxisorientierten Bildungsgangs der Hauptschulabschluss und im Rahmen des mittleren Bildungsgangs die mittlere Reife erworben werden kann. Der praxisorientierte Bildungsgang weist dabei konzeptionell recht starke Parallelen zur PuSch A-Förderung auf. Die Aufnahme von Mittelstufenschulen in das Regelangebot der Sekundarstufe I war u. a. Konsequenz des vorausgegangenen Förderprogramms SchuB. Im Unterschied zu PuSch A werden die SuS an Mittelstufenschulen jedoch *ab der fünften Klasse* unterrichtet. PuSch A greift prinzipiell erst ab der achten oder neunten Klasse und ist somit anders als die Mittelstufenschule ein *spätpräventives Förderangebot*. PuSch A-Klassen können nicht an Mittelstufenschulen eingerichtet werden.

Tabelle 4: Abschlussquoten an allgemeinbildenden Schulen in Hessen, 2013-2020

Art des Abschlusses	2013	2014	2015	2016	2017	2019	2020	Veränderung 2020/13
Ohne Hauptschulabschluss	4,1%	4,3%	4,1%	4,9%	4,9%	5,1%	4,3%	+0,2 PP
Männer	4,8%	5,3%	5,0%	5,9%	5,7%	6,2%	5,3%	+0,5 PP
Frauen	3,3%	3,3%	3,1%	4,0%	3,9%	3,9%	3,3%	+/-0,0 PP
Deutsche	3,3%	3,6%	3,5%	4,2%	4,1%	4,2%	3,5%	+0,2 PP
Ausländer/innen	9,7%	9,3%	8,1%	10,2%	10,3%	11,3%	9,6%	-0,1 PP
Hauptschulabschluss	15,8%	16,0%	15,6%	17,3%	18,7%	17,4%	17,4%	+1,6 PP
Männer	18,6%	18,7%	18,1%	19,9%	21,9%	20,9%	20,2%	+1,6 PP
Frauen	12,9%	13,3%	13,0%	14,6%	15,4%	13,7%	14,4%	+1,5 PP
Deutsche	14,3%	14,4%	14,2%	16,1%	16,9%	15,2%	15,2%	+0,9 PP
Ausländer/innen	27,0%	27,6%	25,2%	25,7%	31,9%	32,9%	32,8%	+5,8 PP
Mittlere Reife	41,4%	42,3%	44,6%	45,1%	43,5%	45,6%	46,0%	+4,6 PP
Männer	42,0%	42,8%	45,1%	45,1%	43,7%	45,4%	46,0%	+4,0 PP
Frauen	40,8%	41,8%	44,1%	45,0%	43,4%	45,8%	46,0%	+5,2 PP
Deutsche	40,7%	41,7%	43,7%	44,5%	43,8%	45,9%	46,1%	+5,4 PP
Ausländer/innen	46,6%	46,6%	50,6%	48,8%	41,5%	43,1%	45,4%	-1,2 PP
(Fach-)Hochschulreife	38,8%	37,4%	35,8%	32,7%	32,9%	31,9%	32,3%	-6,5 PP*
Männer	34,6%	33,2%	31,8%	29,1%	28,7%	27,5%	28,4%	-6,1 PP*
Frauen	43,0%	41,5%	39,8%	36,5%	37,3%	36,6%	36,3%	-6,7 PP*
Deutsche	41,7%	40,2%	38,7%	35,2%	35,2%	34,7%	35,2%	-6,5 PP*
Ausländer/innen	16,8%	16,5%	16,1%	15,3%	16,3%	12,7%	12,1%	-4,6 PP*

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen; PP=Prozentpunkte.
*Hinweis: Wegen der doppelten Abiturjahrgänge hat der Vergleich mit dem Jahr 2013 eine eingeschränkte Aussagekraft.

Tabelle 4 gibt einen Überblick über die **Abschlussquoten allgemeinbildender Schulen** in Hessen. Im Abschlussjahr 2020 verblieben 4,3 % aller Schulabgänger/innen **ohne Hauptschulabschluss**. Die Quote fällt damit deutlich niedriger aus als in anderen Bundesländern und im gesamten Bundesgebiet, wo sie sich auf 6,0 % beziffert. Im Vergleich zum Basisjahr 2013 kann in Hessen ein marginaler Anstieg in Höhe von 0,2 Prozentpunkten beobachtet werden. Insbesondere zwischen 2015 und 2016 hat sich die Quote schulabschlussloser Jugendlicher recht stark erhöht. Diese Entwicklung dürfte zu einem Gutteil mit der fluchtbedingten Zuwanderung 2015 und 2016 zusammenhängen. Gegenüber dem Abschlussjahr 2019 hat sich der Anteil aber wieder recht stark reduziert (-0,8 Prozentpunkte). Zumindest gemessen am Anteil der Jugendlichen ohne Schulabschluss lassen sich bisher keine negativen Effekte der Corona-Pandemie auf den Schulerfolg feststellen. Sowohl zwischen den Geschlechtern als auch bezüglich der Staatsangehörigkeit können ausgeprägte Differenzen konstatiert werden:

Zum einen verbleiben *Männer* (Quote: 5,3 %) wesentlich häufiger als Frauen (Quote: 3,3 %) ohne erfolgreichen Abschluss, zum anderen beenden *Ausländer/innen* (Quote: 9,6 %) ihre Schullaufbahn auffallend häufiger ohne Hauptschulabschluss als Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit (Quote: 3,5 %). Die Quote fällt bei ausländischen Jugendlichen drei Mal so hoch aus wie bei deutschen Jugendlichen. Rekuriert man auf die absolute Zahl aller Personen ohne Schulabschluss, so handelte es sich im Jahr 2020 bei 62,9 % um männliche und bei 28,2 % um ausländische Jugendliche. Zu berücksichtigen ist, dass es sich in der Gruppe der Schulabschlusslosen *mehrheitlich* um *Jugendliche aus Förderschulen* handelt. So beendeten in Hessen 57,7 % aller Jugendlichen ohne Abschluss ihre Schullaufbahn 2020 an einer Förderschule – zumeist im *Förderschwerpunkt Lernen*.

Im Jahr 2020 erlangten 17,4 % aller Jugendlichen einen **Hauptschulabschluss**. Auf der Bundesebene fiel der Anteil der Hauptschulabsolventen/innen mit 16,5 % etwas niedriger aus. In Hessen hat sich der Quotenwert im Vergleich zu 2013 leicht erhöht (+1,6 Prozentpunkte). Auch in diesem Abschlussbereich sind nennenswerte geschlechtsspezifische Differenzen erkennbar. Bei Männern lag die Quote im Jahr 2020 bei 20,2 %, bei Frauen bezifferte sich der entsprechende Anteil lediglich auf 14,4 %. Noch stärker auseinander liegen die Quotenwerte zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen: Während der Anteilwert unter den deutschen Jugendlichen bei 15,2 % lag, belief er sich bei ausländischen Jugendlichen auf 32,8 %. Der Quotenwert ist folglich mehr als doppelt so hoch. Bei allen betrachteten Personengruppen sind die Quotenwerte in den letzten Jahren angestiegen, wobei die Steigerung unter ausländischen Jugendlichen mit einem Plus in Höhe von 5,8 Prozentpunkten gegenüber 2013 mit Abstand am kräftigsten und etwa sechs Mal dynamischer ausfiel als bei Deutschen. Bezogen auf alle hessischen Schulabsolventen/innen mit Hauptschulabschluss lag der Anteil der Personen mit männlichem Geschlecht bei 59,7 % und mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit bei 23,8 %.

Im Jahr 2020 beendeten 46,0 % aller Jugendlichen die allgemeinbildende Schule mit der **mittleren Reife** (Bundesgebiet: 44,4 %). Gegenüber dem Jahr 2013 hat sich die Quote um 4,6 Prozentpunkte erhöht. Bei dieser Abschlussform lassen sich keine nennenswerten Differenzen zwischen Frauen und Männern sowie deutschen und ausländischen Jugendlichen konstatieren. Mit 32,3 % erwarb rund ein Drittel aller Absolventen/innen des Jahres 2020 die **(Fach-)Hochschulreife** und somit die Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums (Bundesgebiet: 33,1 %). Der Vergleich mit 2013 hat wegen der damaligen doppelten Abiturjahrgänge aber nur eine eingeschränkte Aussagekraft. Seit 2016 bewegt sich die Quote in einer engen Spanne und dementsprechend auf einem recht stabilen Niveau. Gegenüber 2016 hat sich die Quote um 0,4 Prozentpunkte reduziert. Bezüglich dieser Abschlussart fallen die Differenzen zwischen den betrachteten Gruppen wiederum sehr hoch aus. Frauen erwarben die (Fach-)Hochschulreife deutlich häufiger als Männer (36,3 % gegenüber 28,4 %). Dieselbe Aussage trifft auch bei einer Gegenüberstellung von deutschen und ausländischen Jugendlichen zu, wobei die Unterschiede hier noch stärker ausgeprägt sind (35,2 % gegenüber 12,1 %).

Zu den jährlichen Veröffentlichungen des Statistischen Landesamtes Hessens zählen auch Daten zum **Verbleib von SuS unmittelbar nach Durchlaufen der allgemeinbildenden Schule**. In *Tabelle 5* ist der Verbleib nach Zielbereichen für den Zeitraum von 2013 bis 2020 abgetragen. 13,9 % aller 2020 schulentlassenen Jugendlichen mündeten in eine betriebliche oder schulische Ausbildung ein. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen verblieben in der Sekundarstufe II zwecks Erwerbs der Hochschulreife (60,1 %). In den Übergangsbereich mündeten 13,4 % aller Jugendlichen ein. Einen unbekanntem Verbleibstatus hatten 12,5 % aller Personen. Gegenüber dem Vorjahr 2019 sind vor allem bei den Verbleibskategorien der betrieblichen oder schulischen Ausbildung (-2,3 Prozentpunkte) sowie des fortge-

fürten Schulbesuchs zum Erwerb der (Fach-)Hochschulreife (+4,9 Prozentpunkte) größere Verschiebungen ersichtlich. Ein möglicher Grund hierfür stellt die *Corona-Pandemie* dar: Angesichts der Unsicherheiten entschieden sich mehr Absolventen/innen für einen weiteren Schulbesuch und weniger Personen für den Start einer Berufsausbildung. Trotz der krisengeprägten Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sank der Anteil an Personen mit Einmündung in den Übergangsbereich im Jahr 2020 gegenüber dem Vorjahr (-1,3 Prozentpunkte). Auch diese Entwicklung kann möglicherweise auf eine vermehrte Fortführung der Schullaufbahn zurückgeführt werden. Im Bericht zur „Berufsausbildung in Hessen 2021“ werden in diesem Kontext ferner demografische Faktoren (sinkende Zahlen an Schulentlassenen), eine abnehmende Nachfrage von Geflüchteten sowie pandemiebedingte Umsetzungsschwierigkeiten auf der Angebotsseite von Maßnahmen als Gründe vermutet (Kuse 2021: 2).

Tabelle 5: Verbleib der Schüler/innen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen, 2013-2020

Zielbereiche	2013	2015	2017	2019	2020	Veränderung 2020/13
insgesamt						
Zielbereich I: Berufsabschluss	16,4%	14,8%	14,6%	16,2%	13,9%	-2,5 PP
Zielbereich II: Hochschulreife	57,2%	62,1%	58,0%	55,2%	60,1%	+2,9 PP
Zielbereich III: Übergangsbereich	14,0%	11,2%	13,1%	14,7%	13,4%	-0,6 PP
Unbekannte Übergänge	12,4%	11,9%	14,3%	13,9%	12,5%	+0,1 PP
ohne Hauptschulabschluss						
Zielbereich I: Berufsabschluss	5,7%	4,8%	4,8%	0,6%	4,4%	-1,3 PP
Zielbereich II: Hochschulreife	-	-	-	-	-	-
Zielbereich III: Übergangsbereich	51,4%	49,0%	51,5%	56,7%	56,5%	+5,1 PP
Unbekannte Übergänge	42,9%	46,2%	43,7%	37,4%	39,2%	-3,7 PP
mit Hauptschulabschluss						
Zielbereich I: Berufsabschluss	21,4%	21,8%	20,2%	23,7%	19,4%	-2,0 PP
Zielbereich II: Hochschulreife	11,7%	12,7%	7,3%	1,5%	0,8%	-10,9 PP
Zielbereich III: Übergangsbereich	50,2%	46,1%	47,1%	53,0%	57,8%	+7,6 PP
Unbekannte Übergänge	16,8%	19,5%	25,4%	21,8%	22,2%	+5,4 PP
mit Realschulabschluss/mittlerer Reife						
Zielbereich I: Berufsabschluss	28,8%	25,0%	24,1%	23,8%	23,2%	-5,6 PP
Zielbereich II: Hochschulreife	49,4%	55,8%	55,9%	57,0%	58,2%	+8,8 PP
Zielbereich III: Übergangsbereich	5,0%	4,1%	3,7%	3,4%	2,8%	-2,2 PP
Unbekannte Übergänge	16,8%	15,1%	16,3%	15,8%	15,7%	-1,1 PP
Übergänge in die gymnasiale Oberstufe						
Zielbereich I: Berufsabschluss	-	-	-	-	-	-
Zielbereich II: Hochschulreife	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	-
Zielbereich III: Übergangsbereich	-	-	-	-	-	-
Unbekannte Übergänge	-	-	-	-	-	-

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Daten des Hessischen Statistischen Landesamts (2021a) gemäß integrierter Ausbildungsberichterstattung (iABE): „Verbleib der Schülerinnen und Schüler nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen (ohne Sek II)“; verschiedene Jahre; PP=Prozentpunkte.

Wenig überraschend hängt der Verbleib der Schulentlassenen stark vom **höchsten erreichten Schulabschluss** ab. So lässt sich für das Jahr 2020 beobachten, dass *primär Jugendliche ohne Schulabschluss* (Anteil: 56,5 %) *und mit Hauptschulabschluss* in den Übergangsbereich (57,8 %) einmündeten. Bei beiden Gruppen verbleibt mehr als jede/r zweite/r Jugendliche/r in Maßnahmen des Übergangsbereichs. In den letzten Jahren haben sich die Quoten beider Gruppen ferner erhöht. Folglich fanden Jugendliche ohne und mit Hauptschulabschluss 2020 zunächst seltener einen Ausbildungsplatz als noch 2017

oder 2015. Bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss ist überdies der Anteil mit Einmündung in den Übergangsbereich im Jahr 2020 gegenüber dem Vorjahr relativ stark gestiegen. Ihnen fehlen die *Alternativen zur beruflichen Ausbildung*, so dass sich die negativen Auswirkungen der Corona-Pandemie bei dieser Gruppe womöglich stärker niederschlagen als bei anderen Schulabsolventen/innen. Bei Jugendlichen ohne Schulabschluss ist der unmittelbare Verbleib oftmals nicht bekannt (Anteil 2020: 39,2 %). Hierbei kann vermutet werden, dass die betreffenden Personen zu einem späteren Zeitpunkt in den Übergangsbereich einmünden und die entsprechende Quote daher höher ausfällt als es die statische bzw. jahresbezogene Ausweisung anzeigt. Personen mit mittlerem Abschluss verbleiben deutlich seltener als Personen mit und ohne Hauptschulabschluss in Maßnahmen des Übergangssystems. Über die Hälfte der Personen mit mittlerer Reife strebte 2020 den Erwerb der (Fach-) Hochschulreife an, knapp ein Viertel entschied sich für den Beginn einer Ausbildung. Es lässt sich überdies beobachten, dass sich Jugendliche mit mittlerer Reife immer häufiger für den Erwerb der Hochschulreife und – zumindest zunächst – gegen die Aufnahme einer Ausbildung entscheiden.

Tabelle 6: Anfänger/innen im hessischen (Aus-)Bildungssystem nach Schulabschluss, 2020

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

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Daten des Hessischen Statistischen Landesamts (2021b) gemäß integrierter Ausbildungsberichterstattung (iABE): „Anfängerinnen und Anfänger 2020/2021 nach schulischer Vorbildung“. *Die PuSch B-Förderlinie zählt zu den Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung in Vollzeit.

Die Statistik zu **Anfängern/innen im Übergangsbereich** bekräftigt, dass eine Einmündung in einschlägige Maßnahmen umso wahrscheinlicher ist, je niedriger das **Bildungsniveau** ausfällt (vgl. *Tabelle 6*). Im Jahr 2020 partizipierten etwa 2.100 Personen ohne Hauptschulabschluss erstmalig an

einer Maßnahme im Übergangsbereich. Die Zahl repräsentiert etwas mehr als zwei Drittel aller Anfänger/innen ohne Hauptschulabschluss (Anteil: 68,0 %). Jugendliche mit Hauptschulabschluss mündeten ebenfalls relativ häufig in das Übergangssystem ein. Absolut betraf dies knapp 7.700 Jugendliche, was 40,6 % aller Anfänger/innen mit Hauptschulabschluss im Jahr 2020 waren. Zwar haben sich die absoluten Zahlen der Anfänger/innen beider Gruppen in den letzten drei bis vier Jahren ziemlich kräftig reduziert, jedoch ist der Anteil mit Beginn im Übergangsbereich bei Personen ohne Hauptschulabschluss leicht und bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss stark gestiegen. Für beide Gruppen wird das *Finden eines Ausbildungsplatzes tendenziell also immer schwerer*. Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss (3,2 %) und (Fach-)Hochschulreife (1,6 %) mündeten dagegen im Jahr 2020 wie in den Vorjahren nur in Ausnahmefällen in das Übergangssystem ein.

Eng mit dem schulischen Bildungsniveau in Zusammenhang stehend zählen auch das **Geschlecht** und die **Staatsangehörigkeit** der Jugendlichen zu den ausschlaggebenden Faktoren für die Art der Einmündung in das (Aus-)Bildungssystem. Bezüglich des Geschlechts fällt auf, dass es sich zum Stand 2020 ähnlich wie in den Jahren davor bei knapp sechs von zehn Anfängern/innen im Übergangsbereich um *Männer* handelte (Anteil: 60,1 %). In keinem anderen Zielbereich ist das Geschlechterverhältnis unausgewogener. Diese Verteilung resultiert schlichtweg daraus, dass Männer angesichts ihrer durchschnittlich geringeren Bildungserfolge häufiger in das Übergangssystem einmünden als Frauen: Während unter Männern jede sechste Person in eine Maßnahme des Übergangsbereichs einmündete (16,7 %), traf dies bei Frauen „nur“ auf knapp jede neunte Person zu (11,6 %) (Hessisches Statistisches Landesamt 2021c). Zwischen deutschen und *ausländischen Jugendlichen* fallen die Differenzen aus denselben Gründen noch größer aus: Fast jede/r dritte ausländische Anfänger/in verblieb im Jahr 2020 in einer Maßnahme des Übergangsbereichs (28,9 %). Bei den deutschen Jugendlichen belief sich der Anteil dagegen „lediglich“ auf 11,2 %. Gemessen an allen Anfängern/innen im Übergangsbereich besaßen 34,0 % der Jugendlichen keine deutsche Staatsangehörigkeit. Innerhalb des Übergangsbereichs stellen „*InteA-Intensivklassen*“ ein weiterhin relativ bedeutendes Angebot für ausländische Anfänger/innen dar. Sie wurden vor dem Hintergrund des starken Zuzugs geflüchteter Personen in den Jahren 2015 und 2016 vor allem zum zügigen Erwerb der deutschen Sprache eingerichtet und waren 2017 das meistbesuchte Angebot bei Ausländer/innen im Übergangsbereich. Seit 2018 haben sie für ausländische Anfänger/innen hinter Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung in Vollzeit immerhin noch die zweitgrößte Relevanz.

Der **Programmteil PuSch B** fällt mit seiner Zielgruppe in den Übergangsbereich und wird zu den – nicht für darauffolgende berufliche Ausbildungen anrechenbaren – Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung in Vollzeit gezählt. Diese Angebote richten sich zuvorderst an Jugendliche, die das 18. Lebensjahr noch nicht überschritten, keinen oder nur einen schwachen Hauptschulabschluss und noch keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Innerhalb des hessischen Übergangssystems spielen diese Bildungsgänge durchaus eine wichtige Rolle: Knapp ein Fünftel aller Anfänger/innen des Übergangsbereichs mündete im Jahr 2020 in einschlägige Bildungsgänge ein (Anteil: 18,9 %). Absolut betraf dies knapp 2.700 Personen, wovon wiederum rund 500 Jugendliche auf PuSch B-Klassen entfielen (HMWEVW 2021: 24-25). Rund die Hälfte aller Anfängern/innen von Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung in Vollzeit konnte – ohne Berücksichtigung von Personen mit unbekanntem Schulabschluss – *keinen Schulabschluss* vorweisen (51,7 %). Zudem handelte es sich bei den betreffenden Personen fast zu zwei Dritteln um *Männer* (60,0 %) und annähernd zur Hälfte um *Ausländer/innen* (46,8 %).

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass im Jahr 2020 in Hessen 4,3 % aller Jugendlichen ihre reguläre Schullaufbahn ohne Hauptschulabschluss beendeten. Die Quote fiel geringer aus als im gesamten

Bundesgebiet und sank gegenüber 2019 erfreulicherweise um fast einen Prozentpunkt. Beim Schulerfolg erweisen sich das Geschlecht und insbesondere die Staatsangehörigkeit als wirkräftige sozio-ökonomische Merkmale. Bei **männlichen und** vor allem **ausländischen Jugendlichen** handelt es sich im Schulsystem Hessens (und aller anderen Bundesländer) um **vergleichsweise benachteiligte Gruppen**. Sie sind unter Jugendlichen ohne und mit Hauptschulabschluss über- und unter jungen Menschen mit (Fach-)Hochschulreife unterrepräsentiert. Angesichts der engen institutionellen Koppelung zwischen dem allgemeinbildenden Schul- und weiterführenden (Aus-)Bildungssystem schlagen sich diese Ungleichheiten auch beim nachschulischen Verbleib nieder. Zwar haben sich die absoluten Zahlen der in den Übergangsbereich einmündenden jungen Menschen ohne und mit (schwachem) Hauptschulabschluss in den letzten Jahren erfreulicherweise verringert, tendenziell gelingt den betreffenden Personengruppen in prozentualer Betrachtung aber immer seltener ein unmittelbarer Einstieg in die Berufsausbildung. Der **Übergang von der Schule in den Beruf** stellt demnach allen voran für bildungszertifikatsarme Personen (und somit für Männer und insbesondere für Ausländer/innen) eine **größere Herausforderung** dar. Die nachschulischen Perspektiven benachteiligter Gruppen könnten sich infolge der **Corona-Pandemie** angesichts der mangelnden Alternativen zur beruflichen Ausbildung zumindest zwischenzeitlich eingetrübt haben. Infolge eines möglichst erfolgreichen Erwerbs (PuSch A) bzw. Nachholens (PuSch B) eines Hauptschulabschlusses soll die **PuSch-Förderung** dazu beitragen, dass die Jugendlichen die Herausforderungen beim Übergang bewältigen können.

3.2 Wissenschaftliche Einordnung I: Ursachen und Vermeidung von Schulabbruch

Wie bereits eingangs dieses Berichts betont wurde, verringert **Bildungsarmut** die lebensverlaufsbezogenen Partizipations- und Verwirklichungschancen von betroffenen Personen beträchtlich. Zu den **zahlreichen negativen Konsequenzen** zählen z. B. ein stark erhöhtes (Langzeit-)Arbeitslosigkeitsrisiko, geringere Einkommenserzielungs- sowie gesellschaftliche Beteiligungsmöglichkeiten, ein geringeres subjektives Wohlbefinden sowie gesundheitsrisikobehaftete Lebensumstände und -weisen (Quenzel/ Hurrelmann 2019: 13-20). In ihrer stärksten Ausprägung ist Bildungsarmut als **fehlender Schulabschluss bzw. Schulabbruch (sog. „dropout“)** definiert. Da Schulabbruch in Deutschland während der Pflichtschulzeit *gesetzlich nicht möglich* ist, bezieht sich der Begriff „Schulabbruch“ im deutschen Kontext auf einen *fehlenden Schulabschluss im Anschluss an die obligatorische Schulzeit* (Hadjar et al. 2019: 183-186). Während die Vermeidung von Schulabbruch das zentrale Ziel von PuSch A ist, erhalten Schulabbrecher/innen im Rahmen von PuSch B die Chance auf einen nachträglichen Erwerb des Schulabschlusses. Um die Förderung und die Evaluationsergebnisse besser einordnen zu können, wird nachfolgend kurz auf ausgewählte wissenschaftliche Zugänge und Erkenntnisse zu den Ursachen und zur Vermeidung von Schulabbruch eingegangen.

Selten ist das Einwirken eines einzelnen Risikofaktors ursächlich für Schulabbrüche. Vielmehr sind sie im Regelfall die Konsequenz der **Kumulation verschiedener Risikofaktoren und Ressourcendefizite** (Hennemann et al. 2010; Seeliger 2016: 55-57; Stamm 2007). (Potenzielle) Schulabbrecher/innen stellen daher keine homogene Gruppe dar. Zumeist werden die Ursachen für Schulabbruch anhand verschiedener Ebenen differenziert. Gängig ist z. B. die Unterteilung zwischen nicht-schulischen und schulischen Faktoren (Gerhartz-Reiter 2017: 61-126) oder zwischen der Makroebene (gesellschaftliche, politische und ökonomische Rahmenbedingungen), Mesoebene (Schulformen, Schulklima, Unterrichtsgestaltung) und Mikroebene (Schüler/in, Lehrpersonen, Eltern, Freundeskreis) (Hadjar et al. 2019: 183-184). Am überzeugendsten kann Leistungsschwäche und Schulabbruch(-sgefährdung) anhand des Zwischenspiels von Faktoren der schulischen Meso- und individuellen bzw. familiären Mikroebene erklärt werden (Hadjar et al. 2019: 183-191; Sandring 2013: 25).

Die wesentlichen Ausgangs- und Bezugspunkte der Erforschung der **individuellen Ebene** stellen in der Bildungsungleichheitsforschung zumeist ressourcen- und sozialisationstheoretische Ansätze dar. **Ressourcentheoretische Erklärungsmodelle** gehen allgemein davon aus, dass der Schulerfolg einer Person von deren Ausstattung mit unterschiedlichen Ressourcen- bzw. Kapitalarten erklärt werden kann. Im Kindes- und Jugendalter entscheidet dabei insbesondere die familiäre Herkunft über die Verteilung wichtiger Ressourcen. Eine in der Bildungsforschung weit verbreitete Unterteilung stammt von Bourdieu (1983), der zwischen ökonomischen (z. B. finanzielle Mittel zur Finanzierung von Nachhilfe oder Freizeitaktivitäten, Wohnausstattung), kulturellen (z. B. elterliche Bildungsnähe/-aspirationen und Erziehungsstile, Bücher im Haushalt) und sozialen (z. B. Eltern, Freunde und weitläufigere Unterstützungsnetzwerke) Ressourcen- bzw. Kapitalarten differenziert. Die Ursachen für ausbleibende oder nur schleppend einsetzende Lernerfolge sind in dieser Lesart in einer insgesamt zu defizitären Ausstattung mit wichtigen Ressourcen zu suchen. Folglich steigt die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs – insbesondere bei einer nicht erfolgenden Kompensierung der Defizite – mit dem Mangel an Ressourcen (Gerhartz-Reiter 2017: 65-96). Hiermit eng in Zusammenhang stehen **sozialisationstheoretische Erklärungsansätze**, die inner- und außerfamiliären Erfahrungen im Lebensverlauf eine hohe Bedeutung für das Zurechtfinden einer Person im Schulsystem beimessen. In Abhängigkeit der familiären und außerfamiliären Sozialisationsbedingungen bildet die Person unterschiedliche Haltungen und Einstellungen gegenüber der Schule aus, die sich z. B. im Lernverhalten und sozialen Verhalten in und außerhalb der Schule niederschlagen. Bourdieu (1987) hat für solche herkunfts- und sozialisationsabhängigen Einstellungs- und Verhaltensmuster den Begriff des Habitus eingeführt. Die Entwicklung des Habitus wird wiederum stark von der Ausstattung mit ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen beeinflusst. Unterschiedliche Schulerfolge sind dabei letztlich als **Konsequenz unterschiedlicher Passungsverhältnisse** interpretierbar: Je weiter der familiäre Herkunftshabitus (sowie die hiermit verbundene Ressourcenausstattung) und der institutionell erwünschte Schulhabitus (sowie die in der Schule vorausgesetzte Ressourcenausstattung) auseinanderfallen, desto wahrscheinlicher sind schulische Entfremdungsprozesse und Misserfolgserfahrungen (Budde 2013: 24-27; Hadjar et al. 2019: 193; Hummrich/Kramer 2017: 89-97).

Vor dem Hintergrund der Bedeutung ressourcen- und sozialisationstheoretischer Modelle verwundert es kaum, dass auch die einschlägige Schulabstinz- und -abbruchsforschung insbesondere die **familiäre Herkunft** von Jugendlichen als **wesentliche Erklärungsvariable** anführt. So gelten z. B. auf Seite der Eltern ein niedriger sozioökonomischer Status, ein geringes Bildungsniveau, eine geringe Bildungserwartungshaltung, eine fehlende Zuneigung und Unterstützung sowie eine fehlende Einbindung in schulische Belange als wesentliche Risikofaktoren für Schulabbrüche. Daneben zählen auf Seite der Jugendlichen eine fehlende Motivation, ein Fehlen von Freundschaften oder eine Einbindung in problembehaftete und somit deviante Verhaltensweisen befördernde Freundeskreise (Risiko-Peers), Alkohol- und Drogenkonsum sowie delinquente Handlungen zu weiteren Risikofaktoren für Schulabbrüche (Geis/Schröder 2016; Hadjar et al. 2019: 194-197; Hennemann et al. 2010; Ricking et al. 2009; Seeliger 2016: 55-57). Bekannt ist des Weiteren, dass Männer stärker von schwachen Schulleistungen und Schulabbruch betroffen sind als Frauen (Hadjar 2011; Hadjar/Lupatsch 2010: 602-603; Sandring 2013: 19-22). Bei Personen mit Migrationsgeschichte ist die Befundlage hingegen komplizierter: Nicht der Migrationshintergrund an sich, sondern der familiäre sozioökonomische Status, die innerfamiliäre Kommunikation (Sprache) und der elterliche Erziehungsstil scheinen als Variablen relevant zu sein für die Erklärung von Bildungsungleichheiten zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund (Hadjar et al. 2019: 194-195).

Als **Frühwarnzeichen einer Schulabbruchgefährdung** gelten z. B. hohe Fehlzeiten (Schulabstinenz), eine fehlende Disziplin und Mitwirkung im Unterricht, schlechte Schulleistungen sowie Klassenwiederholungen und häufige Schulwechsel (Hennemann et al. 2010; Ricking et al. 2009; Stamm 2007). Die genannten Anzeichen treten dabei selten grundlos ein, sondern haben in aller Regel – wie die exemplarische Darlegung von Risikofaktoren gezeigt hat – **tieferliegende Ursachen**.

Da Schulabbruch als die Letztkonsequenz der Ablehnung des Schulkontextes interpretiert werden kann, dem zumeist ein langwieriger emotionaler Entfremdungsprozess mit etwaigen Misserfolgserfahrungen sowie Rückzugs- und Verweigerungshandlungen vorausgegangen ist (Hadjar et al. 2010: 228-229; Hadjar 2019: 190-191; Hennemann et al. 2010), gilt es als überholt, die Ursachen für Schulabbruch ausschließlich bei der einzelnen Person (und deren familiären Herkunft) zu suchen (Stamm 2007). Familiäre und schulische Sozialisationsprozesse stehen generell in einem dynamischen Wechselverhältnis zueinander, aus welchem **mehr oder weniger gute Passungsverhältnisse** resultieren können (Gerhartz-Reiter 2017: 120; Hurrelmann/Wolf 1986: 23-26; Sandring 2013: 23-25). Während sich der familiäre Herkunftshabitus einer Person kaum von außen beeinflussen lässt, kann der institutionell verlangte Schulhabitus angepasst werden, etwa indem das Schulsystem inklusiver ausgestaltet wird, zusätzliche Unterstützungsangebote bereitgestellt werden oder der Betreuungsschlüssel im Unterricht erhöht wird. Neben individuellen Faktoren beeinflussen demnach auch Schul- und Klassenumfelder (Faktoren der Mesoebene) den Schulerfolg von Jugendlichen (Gerhartz-Reiter 2017: 96-116). Aus ihnen ergeben sich für SuS sowohl **Opportunitäten** als auch **Limitationen** für den Zugang zu und die Ausbildung und Entfaltung von Ressourcen (Hadjar 2019: 191-194), womit automatisch auch die Präventionsmöglichkeiten von Schulabbruch angesprochen werden.

In der hier dargelegten theoretischen Perspektive besteht die **Aufgabe von Schule** im Wesentlichen in der **Herstellung eines möglichst guten Passungsverhältnisses** zwischen den Bedürfnissen der SuS und dem Schul- und Klassenumfeld, so dass eine Kompensation von Ressourcendefiziten bzw. Entwicklung und Stärkung von Ressourcen bei den SuS gelingen kann. Auch wenn die einschlägige Forschung teilweise uneinheitliche und widersprüchliche Ergebnisse produziert hat, kristallisiert sich heraus, dass eine lernförderliches und wertschätzendes Schul- und Klassenklima, positive Beziehungen zwischen SuS und den Lehrkräften sowie zwischen SuS, ausgeprägte sozialpädagogische Unterstützungsleistungen (z. B. unabhängige Bezugspersonen, sozialpädagogisches Personal im Unterricht), zusätzliche Lernhilfen (z. B. Nachhilfeprogramme, Hausaufgabenhilfen), die Intensivierung der Elternarbeit, die Einbindung lokaler Akteure (z. B. Beratungsstellen, Betriebe) sowie nachvollziehbare Disziplinierungs- und Sanktionsinstrumente im Unterrichtskontext zu den Faktoren gehören, die das Risiko von Bildungsarmut und Schulabbruch reduzieren können (Gerhartz-Reiter 2017: 116-122; Hadjar 2019: 200-201; Seelinger 2013: 38-54; Tippelt 2011: 148-150).

Da es sich bei PuSch nicht um ein früh-, sondern um ein **spätpräventives Angebot** am Ende der (PuSch A) oder im Anschluss an die (PuSch B) Regelschulzeit handelt, kann davon ausgegangen werden, dass viele SuS in den PuSch-Klassen zuvor bereits schulische Misserfolge erfahren haben und eher negative Assoziationen mit der Schule verbinden. Daher nimmt insbesondere die *Herbeiführung einer positiven Lerneinstellung und Erwartungshaltung* bei den SuS eine wichtige Rolle ein. Vor dem Hintergrund der kurzen theoretischen Einordnung kann folgende Grundannahme formuliert werden: PuSch ist umso erfolgreicher, je besser das Passungsverhältnis zwischen den Ausgangs- und Problemlagen der SuS sowie den sich hieraus resultierenden Förderbedürfnissen einerseits *und* den Schul- bzw. Unterrichtsbedingungen der PuSch-Klassen andererseits ausfällt.

3.3 Wissenschaftliche Einordnung II: Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Schulkontext

Infolge der Corona-Pandemie musste die Beschulung von Kindern und Jugendlichen in den Schuljahren 2019/2020 und 2020/2021 erheblich umgestaltet werden. Zwecks Gesundheitsschutzes und Pandemiebekämpfung wurde der Präsenzunterricht zwischenzeitlich komplett eingestellt oder stark reduziert und durch **Fernunterricht** sowie „**Homeschooling**“ – also die mittels digitaler Geräte und Medien oder anderweitig organisierte Verlagerung des schulischen Lernens in die privaten Haushalte der Kinder und Jugendlichen – ersetzt. Im Laufe der Zeit wurde je nach pandemischer Lage verstärkt auf **Wechselunterricht** gesetzt. Sowohl bei den Schulen und Lehrkräften als auch bei den Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien ging die abrupte Reorganisation des Alltags mit **vielen zusätzlichen Belastungen** einher (Bujard et al. 2021; Maaz/Diedrich 2020; Voss/Witwer 2020).

Eine Review-Studie einschlägiger Forschungsarbeiten kommt bezüglich der Wirksamkeit von Homeschooling und Distanzunterricht im Frühjahr 2020 etwa zu dem Ergebnis, dass der „Kompetenzerwerb [bei SuS] während der Schulschließungen im Vergleich zu Präsenzbedingungen deutlich geringer ausfiel“ (Goethe-Universität Frankfurt 2021). Zu berücksichtigen ist dabei, dass sich viele Studien auf Erfassungen der **Beschulungs- und Lernzeiten** stützen. Vor dem Hintergrund schwieriger Rahmenbedingungen und gesunkener Zeitumfänge wird dann darauf geschlossen, dass der Erwerb schulischer Kompetenzen zeitweise beeinträchtigt war und Lernrückstände entstanden sind. Studien, in denen die **Kompetenzentwicklung** auf direkterem Wege untersucht wurde, kommen zu unterschiedlichen bzw. gemischten Ergebnissen (Anger et al. 2021: 118-121; Bujard et al. 2021: 15-22; Helbig 2021: 5-15; Leopoldina 2021: 7-8). Folglich lässt sich „die bisherige Studienlage zu den Folgen der coronabedingten Schulschließungen [nur sehr] schwer in ein konsistentes Bild“ bringen“ (Helbig 2021: 9).

In der Bildungsforschung wurde ferner darauf aufmerksam gemacht, dass die Möglichkeiten und Fähigkeiten zur Bewältigung der belastenden Situation stark durch die **Ressourcenausstattungen der Familien und Haushalte** beeinflusst werden (Anger/Plünnecke 2020: 101-104, 120-121; Lietzmann/Wenzig 2020: 21; Segert-Hess 2020; Wrase/Allmendinger 2021; Wößmann 2020 & 2021). Vor allem bei SuS, die bereits zuvor mit vergleichsweise schlechten Noten zu kämpfen hatten und/oder aus bildungsferneren sowie sozioökonomisch benachteiligten Haushalten kommen, wird ein **(zusätzlich) vergrößerter Lernrückstand**, eine **Eintrübung schulischer und beruflicher Erfolgchancen** sowie eine **Verstärkung des Herkunftseffektes** befürchtet. So lässt sich etwa unter Bedingungen beengter Wohnverhältnisse, fehlender digitaler Endgeräte, beschränkter Feedbacks oder mangelnder elterlicher Unterstützungsmöglichkeiten nur sehr schwer eine lernmotivierende und -förderliche Atmosphäre herstellen. „Es gibt deutliche Anzeichen dafür, dass Kinder aus benachteiligten Verhältnissen und lernschwache Schüler*innen mit der Phase des Zuhauselearnens besonders schwer zurechtkommen. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Belastung drohen die Schulschließungen zu einer großen Belastung für die Chancengleichheit in der Bildung zu werden und die Ungleichheit in unserer Gesellschaft zu vergrößern“ (Wößmann 2020: 43). Die eingangs erwähnte Review-Studie teilt diese Einschätzungen (Goethe-Universität Frankfurt 2021). Auch die Nationale Akademie der Wissenschaften (Leopoldina) begreift die Corona-Pandemie mit Blick auf Kinder und Jugendliche als „Verstärker bereits zuvor bestehender Ungleichheiten und Entwicklungsrisiken“ (Leopoldina 2021: 1). Überdies dürften **Kinder und Jugendliche mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte** besonders stark durch das zwischenzeitliche Aussetzen des Präsenzunterrichts und den Wegfall sozialer Kontakte belastet worden sein, weil sie „außerhalb des eigenen Haushalts [...] kaum Gelegenheit [hatten], Deutsch zu sprechen und ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern [...]. Insgesamt wirkt sich aber gerade bei Kindern

aus Zuwandererhaushalten der Kita- und Grundschulbesuch stark positiv auf den Spracherwerb aus. Fehlt diese Sprachförderung, können anschließend die Defizite so gravierend sein, dass langfristige Bildungschancen beeinträchtigt werden“ (Anger/Plünnecke 2020: 102). Vor diesem Hintergrund haben sich die **Unterstützungsbedarfe** etwa in Form von gezielten Sprachförderangeboten oder unterrichtsfachbezogenen Lernhilfen für benachteiligte Kinder und Jugendliche **voraussichtlich zusätzlich vergrößert**.

Angesichts dieser ersten Einschätzungen aus der Bildungsforschung und der primär adressierten Zielgruppen der PuSch-Förderung fallen die **Risiken für PuSch-SuS** zwar **potenziell sehr hoch** aus. Da in PuSch-Klassen aber generell kleinere Gruppen und überwiegend Abschlussjahrgänge beschult werden, konnte der **Unterricht** trotz Corona-Pandemie **größtenteils weiterhin in Präsenz** abgehalten werden. Demnach wurden die schulischen Abläufe in der Wahrnehmung der geförderten Jugendlichen womöglich weniger stark reorganisiert, so dass die beschriebenen Gefahren insgesamt ggf. reduziert bzw. abgemildert werden konnten. Ferner sank die Quote schulabschlussloser Jugendlicher im Jahr 2020 gegenüber dem Vorjahr – ein verstärktes Ausmaß an Schulabbruch stellt zumindest bisher also keine zwangsläufige Folge der Corona-Pandemie dar. Beide Aspekte geben durchaus Anlass zu vorsichtigem Optimismus für die Erfolgsbilanz der PuSch-Förderung.

4. Förderprogrammlogik von Praxis und Schule

Eine Programmlogik stellt die **Grundlage sog. theoriebasierter Wirkungsevaluationen** dar. Mit ihrer Hilfe wird die Förderung als Evaluationsgegenstand konzeptionell umrissen und bezüglich gewünschter Zielsetzungen und unterstellter Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge in temporär bzw. logisch aufeinanderfolgende Phasen eingeteilt. Gewissermaßen bildet die Programmlogik den **Soll-Zustand bzw. Idealfall** von Fördergeschehnissen ab, zugleich stellt sie die **wesentliche Basis für die Überprüfung des erreichten Ist-Zustands** dar. Grundlegend steht dabei die Frage im Vordergrund, warum, wie und für wen eine Intervention (nicht) wirkt und welche Faktoren und Bedingungen die (ggf. ausbleibenden) Erfolge beeinflussen. In Anlehnung an die W. K. Kellogg Foundation (2004) wird in der Programmlogik für PuSch zwischen den Phasen der für die Förderung bereitgestellten Ressourcen („*Inputs*“), der mit den Inputs umgesetzten „*Aktivitäten/Maßnahmen*“, der unmittelbar im Zuge der Maßnahmendurchführung (hier: Beschulung) identifizierbaren Ergebnisse („*Outputs*“), der bei der Zielgruppe in kurz- bis mittelfristiger Hinsicht beobachtbaren Resultate („*Outcomes*“) sowie der sich möglicherweise langfristig durch die Förderung angestoßenen Veränderungen („*Impacts*“) differenziert (vgl. *Abbildung 1*). Einer Programmlogik liegt die generelle Annahme zugrunde, dass der Gesamterfolg einer Förderung vom Einwirken der jeweils vorgelagerten Phase(n) abhängig ist. Um die erzielten Ergebnisse und Erfolge einer Förderung einschätzen zu können, ist demnach auch eine tiefere Analyse der durchgeführten Maßnahmen erforderlich. Im Zuge der Evaluation wurde jede einzelne Phase anhand von primär erhobenen und/oder sekundär bezogenen Daten beleuchtet, um eine möglichst stichhaltige Bewertung des Fördergeschehens abgeben zu können. Während Inputs, Maßnahmen und Outputs primär umsetzungsbezogene Fragestellungen der Evaluation betreffen, stellen sich auf den Ebenen der Outcomes und Impacts vor allem Fragen zur Wirksamkeit der Förderung. Nachfolgend wird näher auf die einzelnen Phasen eingegangen.

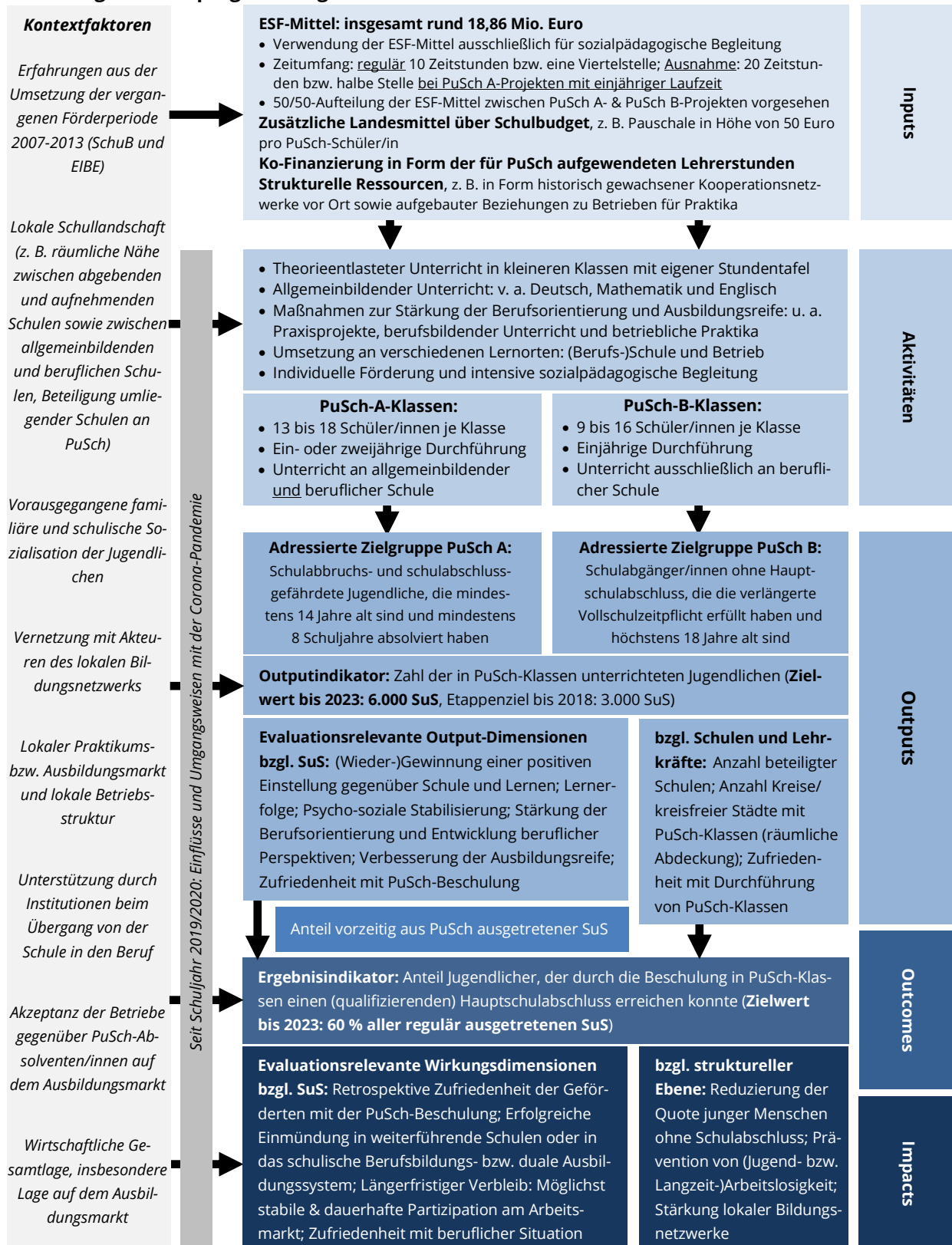
4.1 Umsetzung von PuSch: Inputs, Aktivitäten und Outputs

Inputs: Zu den Inputs zählen zuvorderst die für die Förderung bereitgestellten finanziellen Mittel. Gemessen an der Finanzierungsgrundlage ist PuSch das *viertgrößte Programm* im Operationellen Pro-

gramm des hessischen ESF (OP). Gemäß der indikativen Mittelplanung beläuft sich die **ESF-Förder-summe** für PuSch insgesamt auf rund 18,86 Mio. Euro, wobei eine in etwa hälftige Aufteilung der Mittel für PuSch A- und PuSch B-Projekte beabsichtigt ist. In finanzieller Hinsicht liegt der Kern der Förderung in der **sozialpädagogischen Begleitung**: Die ESF-Mittel werden ausschließlich für das in PuSch-Klassen eingesetzte sozialpädagogische Personal aufgewendet, für das im Regelfall sowohl in PuSch A als auch in PuSch B ein Zeitumfang in Höhe von zehn Stunden bzw. eine Viertelstelle vorgesehen ist. Eine Ausnahme besteht bei einjährig durchgeführten PuSch A-Klassen. Hier wird der sozialpädagogischen Begleitung ein doppelt so hoher Zeitumfang eingeräumt. Die unmittelbaren Zuwendungsempfänger der Fördergelder sind nicht die Schulen selbst, sondern die Träger, bei denen das sozialpädagogische Personal angestellt ist. **Zusätzliche finanzielle Mittel** werden den Schulen vom **Land Hessen** über das **Schulbudget** bereitgestellt. Als Mittel der Ko-Finanzierung werden die für PuSch in den Schulen zusätzlich aufgewendeten Lehrerstunden geltend gemacht. Neben den finanziellen Mitteln stellt die **bestehende Schullandschaft** eine weitere wichtige **strukturelle Inputdimension** dar. Vor dem Hintergrund der im Rahmen des ESF langjährig bestehenden Förderung von schulabbruchs- und schulabschlussgefährdeten Jugendlichen kann PuSch weitgehend an **bereits existierende Wissensbestände und Erfahrungswerte** bei Schulen (und Trägern) anknüpfen. Insbesondere Schulen, die in der vergangenen Förderperiode an SchuB oder EIBE beteiligt waren, dürften bereits über einschlägige Ressourcen, lokale Kooperationsnetzwerke und Erfahrungen in der Gestaltung lernortübergreifender Schulangebote für die Zielgruppen verfügen. Die Steuerung des Programms durch das hauptverantwortliche HKM erfolgt somit weitgehend auf Basis bereits vorhandener Strukturen. Stärker als zuvor soll die **Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen** insbesondere bei der Durchführung von PuSch A angeregt werden. Hierdurch erhält die Förderung folglich auch eine gewisse strukturbildende Komponente.

Aktivitäten: Bei PuSch handelt es sich um ein Angebot für schulabbruchs- und schulabschlussgefährdete Jugendliche, welches zwar an allgemeinbildenden und beruflichen Regelschulen durchgeführt wird, sich jedoch vom dortigen Regelunterricht in mehreren Aspekten unterscheidet. Im Rahmen von PuSch findet der Unterricht in einer **theorieentlasteten sowie praxis- und projektorientierten Form** statt. Praktische Inhalte zur Stärkung der Berufsorientierung und Ausbildungsreife treten entsprechend stärker in den Vordergrund. So stellen z. B. **berufliche Unterrichtseinheiten** und **betriebliche Praktika** feste Bestandteile der Stundentafel dar. PuSch wird **lernortübergreifend** und **kooperativ** durchgeführt, d. h. allgemeinbildende und berufliche Schulen (PuSch A), sozialpädagogisches Personal von einem externen Träger (PuSch A und PuSch B) sowie Betriebe (PuSch A und PuSch B) werden bei der Durchführung der Förderung involviert. Der Unterricht wird zudem in **kleineren Klassen** abgehalten und **sozialpädagogisch begleitet**. Hierdurch sollen die Lehrkräfte stärker entlastet und die individuellen Ausgangs- und Problemlagen sowie Förderbedürfnisse der Jugendlichen besser abgebildet werden als es im Regelunterricht möglich ist. Während PuSch A an allgemeinbildenden und in Kooperation mit beruflichen Schulen durchgeführt wird, ist PuSch B ausschließlich an beruflichen Schulen verortet. Der Besuch einer PuSch-Klasse ist grundsätzlich freiwillig und setzt die Bereitschaft der SuS sowie die Zustimmung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten voraus.

Abbildung 1: Förderprogrammlogik von PuSch



Darstellung in Anlehnung an W. K. Kellogg Foundation (2004); Quellen: HMSI (2014): Operationelles Programm des Landes Hessen für den Europäischen Sozialfonds in der Förderperiode 2014 bis 2020; HKM (2015 & 2021): Förderricht- und -leitlinie „Praxis und Schule“ (PuSch); ISG-Projektantragsanalyse und -Interviews sowie Sichtung von einschlägigen Studien.

Outputs: Auf der Output-Ebene werden die Resultate einer Förderung betrachtet, die *unmittelbar im Zuge der Durchführung* einschlägiger Aktivitäten erzielt werden können bzw. sollen. Sie werden im Re-

gelfall primär anhand der Zahl erreichter Personen einer vorab definierten Förderzielgruppe abgebildet. Die **Zielgruppe der PuSch-Förderung** besteht insbesondere aus benachteiligten, schulmüden und leistungsschwachen Jugendlichen, deren Schulabschluss stark gefährdet ist. In PuSch A-Klassen werden überwiegend zwischen 14 und 16 Jahre alte Jugendliche beschult. PuSch B-Klassen richten sich vor allem an bis zu 18 Jahre alte Jugendliche, die im Rahmen ihrer Vollschulzeitpflicht noch keinen Hauptschulabschluss erreichen konnten. Auf Basis der im hessischen ESF-OP definierten Ziele sieht der **programmspezifische Outputindikator** für PuSch vor, dass bis zum Jahr 2023 **mindestens 6.000 Jugendliche** in PuSch-Klassen zu beschulen sind (Indikator C1.02). Geht man von paritätischen Beiträgen beider Programmteile aus, so sind in PuSch A und PuSch B jeweils 3.000 Jugendliche zu fördern. Die Zugangswege in die PuSch-Klassen sind dabei relativ klar strukturiert: Entweder wechseln die SuS schulintern oder -extern in PuSch-Klassen. Klassischer Akquise-Tätigkeiten zur Gewinnung von Teilnehmenden bedarf es im Rahmen der PuSch-Förderung folglich nicht. Allerdings ist es Aufgabe des HKM, PuSch in der **hessischen Schullandschaft** bekannt zu machen und die Schulen zur Einrichtung von PuSch-Klassen zu motivieren. **Örtliche Gegebenheiten** wie z. B. die räumliche Abdeckung von und die Dichte an Schulen mit PuSch-Klassen können dabei durchaus einen Einfluss auf die **Zahl der förderbeteiligten Schulen** sowie der Zahl der in PuSch-Klassen beschulten Jugendlichen haben.

Aus Sicht der Evaluation interessieren bei der Bewertung der Outputs nicht nur rein quantitative Größen, sondern insbesondere auch **qualitative Dimensionen**. Obwohl sich die PuSch-SuS durch erhebliche **Lern- und Leistungsrückstände** auszeichnen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass es sich bei ihnen ansonsten um eine homogene Gruppe handelt. Die Jugendlichen, die in PuSch-Klassen beschult werden, haben zuvor in aller Regel eine **problembehaftete familiäre und/oder schulische Sozialisation** erfahren, die sich jedoch von Person zu Person höchst unterschiedlich bemerkbar machen kann. Vor diesem Hintergrund haben PuSch-Klassen den Anspruch, die zumeist schulmüden Jugendlichen psycho-sozial zu stabilisieren, sie wieder an ein strukturiertes schulisches Lernen heranzuführen sowie negative Vorerfahrungen ein Stück weit vergessen zu machen. PuSch trägt folglich idealerweise zur **Kompensation zweier Defizite** bei: zum einen problembehaftete Sozialisationserfahrungen und zum anderen Lern- und Leistungsrückstände. Ferner sollen die **Berufsorientierung und Ausbildungsreife** der Jugendlichen – etwa durch betriebliche Praktika – gestärkt werden. Die **Herstellung eines positiven Lern- und Klassenklimas** stellt eine wesentliche Erfolgsvoraussetzung für die Durchführung der PuSch-Klassen dar. Das eingesetzte Lehr- und Sozialpädagogikpersonal verfügt dabei bestenfalls über hinreichende Qualifikationen und langjährige Erfahrungen im Umgang mit leistungsschwachen und benachteiligten Jugendlichen sowie der Bewältigung von schwierigen Situationen im Unterricht. Neben dem eingesetzten Personal sind die **Wege der Einmündung** der SuS in die PuSch-Klassen ein ggf. nicht unwesentlicher Faktor, da sich z. B. die Informationslage der Schulen und die Eingewöhnungszeit der SuS bei einer Einmündung aus externen Schulen anders gestalten könnten als bei einem schulinternen Wechsel. Die **Zusammensetzung der Klasse** sollte bei einer hohen Zahl an SuS aus externen Schulen anspruchsvoller sein als bei einer hohen Zahl an schulinternen Wechslerinnen. Generell kommt der **zwischen schulischen Zusammenarbeit** und den Übergabekonferenzen hierbei eine wichtige Rolle zu.

4.2 Wirksamkeit von PuSch: Outcomes und Impacts

Outcomes: Auf der Ebene der Outcomes werden die Zielsetzungen in den Blick genommen, die *im Anschluss* an eine aktive Förderung in *kurz- bis mittelfristiger* Perspektive erreicht werden können bzw. sollen. Hierbei handelt es sich um solche Ziele, die unmittelbar mit den Zielgruppen in Zusammenhang stehen und deren (Nicht-)Erreichen relativ eindeutig auf die Förderintervention zurückgeführt

werden kann. Die Outcome-Ebene wird gemäß ESF-OP durch den **Ergebnisindikator** gemessen. Programmspezifisch sollen bis zum Jahr 2023 in PuSch **mindestens 60 %** aller „regulär“ aus der Förderung ausgetretenen SuS erfolgreich zu einem (**qualifizierenden**) **Hauptschulabschluss** geführt werden (Indikator C1.01). Die Berechnung der Quote erfolgt dementsprechend *ohne Berücksichtigung von „vorzeitig“ aus PuSch-Klassen ausgetretenen SuS*. Der Erfolg der PuSch-Förderung ist aus Sicht der Evaluation aber auch daran zu bemessen, wie hoch bzw. niedrig der **Anteil vorzeitig ausgetretener Jugendlicher** ausfällt, zumal diese mit einer recht hohen Wahrscheinlichkeit ohne Aussicht auf einen Schulabschluss verbleiben. Neben der Betrachtung des Ergebnisindikators und der Zahl vorzeitig ausgetretener SuS (sowie der Gründe hierfür) erfasst die Evaluation auf der Teilnehmenden-Ebene weitere Wirkungsaspekte, die zuvor im Rahmen der Outputs beschrieben wurden und der laufenden Durchführung der PuSch-Klassen zuzuordnen sind (z. B. Lernfortschritte, Kompetenzzuwächse, Berufsorientierung). Letztlich ist zu bewerten, inwiefern zwischen der Ausgestaltung der PuSch-Förderung und den individuellen Förderbedürfnissen der SuS eine hinreichende **Passungsfähigkeit** besteht.

Impacts: Die Impact-Ebene bezieht sich auf *mittel- bis langfristige* Wirkungen eines Förderprogramms. Grundsätzlich steht jede ESF-Förderung in Verbindung mit den Zielen der „**Europa 2020-Strategie**“ der Europäischen Kommission (Europäische Kommission 2010). Auch PuSch leistet Beiträge zur Erreichung der bildungs- und beschäftigungspolitischen Vorgaben der „Europa 2020-Strategie“. Zum einen soll der Anteil der Bevölkerung im Alter zwischen 18 bis 24 Jahren, der höchstens die Sekundarstufe I durchlaufen und keine weitere allgemeinbildende oder berufliche Bildung erfahren hat (Schulabbrecherquote), bis 2020 unter 10 % liegen. Zum anderen wird beabsichtigt, die Erwerbstätigenquote bis zum Jahr 2020 auf mindestens 70 % (EU) bzw. 75 % (Deutschland) zu erhöhen und die Zahl der Langzeitarbeitslosen bis 2020 um mindestens 25 % zu reduzieren. Bekanntlich stellt Bildung den besten Schutz vor Arbeitslosigkeit dar (Weber/Weber 2013). Im Idealfall können mit der PuSch-Förderung bei ehemaligen Teilnehmenden die **Grundlagen für eine möglichst dauerhafte Partizipation am Beschäftigungssystem** geschaffen werden. Im Anschluss an die Förderung und den möglichst erfolgreichen Schulabschluss münden ehemalige Geförderte bestenfalls in eine **schulische respektive betriebliche Ausbildung** oder in eine **weiterführende Schule** ein. Anhaltspunkte zur retrospektiven Zufriedenheit sowie zu den Erfolgen der Arbeitsmarktintegration ehemaliger PuSch-SuS liefern die Ergebnisse der CATI-Verbleibsbefragungen (sowie der Erhebungen der längerfristigen Ergebnisindikatoren durch die Hessen Agentur). Da PuSch kooperativ und lernortübergreifend durchgeführt wird, interessiert perspektivisch zu guter Letzt auch die **Weiterentwicklung lokaler Kooperationsstrukturen**. Zu berücksichtigen ist bei der Impact-Ebene, dass die Evaluation z. B. wegen etwaiger externer Einflussfaktoren nicht eindeutig bestimmen kann, inwiefern ggf. beobachtbare längerfristige Resultate kausal mit der PuSch-Förderung zusammenhängen.

Externe Einflüsse: Externe Faktoren, die den Förderverlauf beeinflussten und für die Bewertung der Umsetzung und Wirksamkeit der PuSch-Förderung von Relevanz sind, stehen vor allem im Zusammenhang mit dem Ausbruch der **Corona-Pandemie** im Frühjahr 2020. Da der Unterricht in den PuSch-Klassen größtenteils weiterhin in Präsenz abgehalten werden konnte, dürfte die Erfolgsbilanz der PuSch-Förderung zumindest hinsichtlich unmittelbarer und kurzfristiger Bewertungsdimensionen nicht sonderlich gelitten haben. Aufgrund der zwischenzeitlich stark eingetrübten Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt könnten sich aber die beruflichen Chancen ehemaliger SuS der Abschlussjahrgänge 2019/2020 und 2020/2021 reduziert haben. In den letzten Erhebungen wurden einschlägige Fragestellungen berücksichtigt, so dass mit der Evaluation zumindest erste Einschätzungen über den Einfluss der Pandemie auf die PuSch-Förderung getroffen werden können.

5. Materieller und finanzieller Umsetzungsstand von Praxis und Schule

Anhand der ESF-Monitoringdaten lässt sich überprüfen, welche Umsetzungsfortschritte sich in materieller und finanzieller Hinsicht verzeichnen lassen und ob eine Förderung im Soll ihrer vorab gesetzten Ziele liegt. Sie sind ferner die Grundlage für die Erfolgsmessung der Output- und Ergebnisgrößen einer Förderung. Zum Zeitpunkt der abschließenden Berichtserstellung wurden im Rahmen von PuSch zwar bereits sechs Schuljahre vollständig abgeschlossen, die Förderung befand sich aber noch in der laufenden Umsetzungsphase. Dementsprechend handelt es sich in diesem Kapitel um eine vorläufige (und nicht um eine abschließende) Betrachtung. Die nachfolgenden Darstellungen beziehen sich auf die **Geschehnisse der Schuljahre 2015/2016 bis 2020/2021** (Datenstand: 23.11.2021).

Anhand von *Tabelle 7* kann der **materielle Umsetzungsstand** des Förderprogramms PuSch für die Schuljahre 2015/2016 bis 2020/2021 abgelesen werden. Hierbei wurden ausschließlich „regulär“ in die Förderung eingetretene SuS berücksichtigt. Jugendliche, die wiederholt in PuSch eintraten und eine PuSch-Klasse wiederholten (Eintrittsstatus: „Vormaßnahme“), wurden demnach nicht doppelt erfasst. In der betrachteten Zeitspanne wurden **insgesamt 7.487 Jugendliche** in PuSch-Klassen beschult. Bezogen auf die betrachteten sechs Schuljahre beträgt der jährliche Durchschnitt beschulter SuS rund 1.300. Insbesondere im ersten Jahr der Förderung fiel die Zahl der Teilnehmenden hoch aus. Dies liegt primär darin begründet, dass einige PuSch A-Klassen zweijährig durchgeführt werden. Danach lag die Zahl der PuSch-SuS bis zum Schuljahr 2019/2020 auf einem recht stabilen Niveau zwischen etwa 1.200 und 1.300 Eintritten pro Jahr. Im Schuljahr 2020/2021 sank die Zahl der SuS im Vergleich zu den Vorjahren aber recht stark, sie bezifferte sich „lediglich“ auf 1.020. Die Verteilung der Jugendlichen auf die beiden Förderlinien fällt geringfügig zugunsten von PuSch B aus: 52,8 % der Geförderten wurden in PuSch B-Klassen beschult, 47,2 % der Jugendlichen partizipierten an PuSch A-Klassen. Im Rahmen von PuSch A haben die Schulen die Möglichkeit einer ein- oder zweijährigen Umsetzung. Während bisher rund zwei Drittel aller betreffenden Jugendlichen einjährig beschult wurden (67,3 %), erfolgte die Förderung bei knapp einem Drittel aller PuSch A-SuS auf Basis einer zweijährigen Laufzeit (32,7 %).

Tabelle 7: Reguläre Teilnehmenden-Eintritte in PuSch nach Eintrittsjahr und Förderlinie, 2015/16 bis 2020/21

	SuS		Pusch-Projekte	
	Anzahl	Anteilswert	Anzahl	Anteilswert
Insgesamt	7.847	100,0%	445	100,0%
nach Eintritts- bzw. Startjahr				
2015 (Schuljahr: 2015/16)	1.736	22,1%	90	20,2%
2016 (Schuljahr: 2016/17)	1.313	16,7%	75	16,9%
2017 (Schuljahr: 2017/18)	1.313	16,7%	72	16,2%
2018 (Schuljahr: 2018/19)	1.255	16,0%	72	16,2%
2019 (Schuljahr: 2019/20)	1.210	15,4%	69	15,5%
2020 (Schuljahr: 2020/21)	1.020	13,0%	67	15,1%
nach Förderlinie				
PuSch A	3.707	47,2%	231	51,9%
Einjährige Durchführung (ausschließlich neunte Klasse)	2.494	67,3%	157	68,0%
Zweijährige Durchführung (achte und neunte Klasse)	1.213	32,7%	74	32,0%
PuSch B	4.140	52,8%	214	48,1%

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 23.11.2021).

Auf der Projektebene lässt sich festhalten, dass im betrachteten Zeitraum insgesamt **445 verschiedene PuSch-Vorhaben** bewilligt und an **99 verschiedenen Schulen** umgesetzt wurden. Wie die Zahl jährlich einmündender SuS hat sich auch die Zahl der jährlich gestarteten Vorhaben im Zeitverlauf reduziert: Wurden zum Schuljahr 2015/2016 noch 90 Projekte gestartet, waren es im Schuljahr 2020/2021 „lediglich“ 67. Von den 445 Vorhaben entfallen 231 auf PuSch A (Anteil: 51,9 %) und 214 auf PuSch B (Anteil: 48,1 %). 89 von 99 Schulen setzten bis Ende 2021 dabei mehr als ein PuSch-Projekt um. Der Anteil der mehrfachbeteiligten Schulen beläuft sich insgesamt auf 89,0 %. Je beteiligter Schule fanden im Durchschnitt knapp fünf PuSch-Projekte statt. Die PuSch-Förderung zeichnet sich folglich durch eine *recht hohe Kontinuität* aus: Viele Schulen richteten seit Beginn der Förderung jedes Jahr erneut PuSch-Klassen ein. Manche Schulen stiegen aber im Zeitverlauf auch aus der Förderung aus.

Tabelle 8: Räumliche Verteilung von PuSch-Projekten nach Kreiszugehörigkeit der Schulen, 2015/16 bis 2020/21

Kreiszugehörigkeit der Schulen	Insgesamt (n=445)		PuSch A (n=231)		PuSch B (n=214)	
	Anzahl	Anteilswert	Anzahl	Anteilswert	Anzahl	Anteilswert
Kreisfreie Stadt Frankfurt am Main	57	12,8%	25	10,8%	32	15,0%
Main-Kinzig-Kreis	42	9,4%	29	12,6%	13	6,1%
Groß-Gerau	39	8,8%	33	14,3%	6	2,8%
Lahn-Dill-Kreis	32	7,2%	22	9,5%	10	4,7%
Gießen	29	6,5%	17	7,4%	12	5,6%
Schwalm-Eder-Kreis	24	5,4%	10	4,3%	14	6,5%
Kreisfreie Stadt Offenbach am Main	22	4,9%	10	4,3%	12	5,6%
Limburg-Weilburg	22	4,9%	14	6,1%	8	3,7%
Werra-Meißner-Kreis	18	4,0%	6	2,6%	12	5,6%
Kreisfreie Stadt Wiesbaden	17	3,8%	11	4,8%	6	2,8%
Kreisfreie Stadt Darmstadt	16	3,6%	1	0,4%	15	7,0%
Rheingau-Taunus-Kreis	16	3,6%	9	3,9%	7	3,3%
Kassel	15	3,4%	5	2,2%	10	4,7%
Fulda	14	3,1%	8	3,5%	6	2,8%
Marburg-Biedenkopf	14	3,1%	8	3,5%	6	2,8%
Darmstadt-Dieburg	13	2,9%	7	3,0%	6	2,8%
Offenbach	11	2,5%	5	2,2%	6	2,8%
Waldeck-Frankenberg	11	2,5%	5	2,2%	6	2,8%
Kreisfreie Stadt Kassel	10	2,2%	0	0,0%	10	4,7%
Hersfeld-Rotenburg	6	1,3%	1	0,4%	5	2,3%
Odenwaldkreis	6	1,3%	0	0,0%	6	2,8%
Wetteraukreis	6	1,3%	0	0,0%	6	2,8%
Bergstraße	4	0,9%	4	1,7%	0	0,0%
Hochtaunuskreis	1	0,2%	1	0,4%	0	0,0%
Main-Taunus-Kreis	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Vogelsbergkreis	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 23.11.2021).

Die **räumliche Verteilung der PuSch-Projekte** kann gemäß der Kreiszugehörigkeit der beteiligten Schulen anhand von *Tabelle 8* nachvollzogen werden. Es zeigt sich, dass die PuSch-Förderung bisher in fast jedem Kreis Hessens durchgeführt wurde. Nur im Main-Taunus-Kreis und im sehr ländlich geprägten Vogelsbergkreis wurde bisher kein einziges PuSch-Projekt umgesetzt. Des Weiteren gibt es Kreise, in denen bisher nur PuSch A- (z. B. Bergstraße) oder nur PuSch B-Projekte (z. B. Wetteraukreis, Odenwaldkreis) stattfanden. Über die genauen Hintergründe kann die Evaluation zwar keinen Aufschluss geben, ggf. bestehen in den betreffenden Kreisen aber gewisse Angebots- oder Bedarfslü-

cken. Eine andere Erklärung wäre eine starke Beteiligung von PuSch-Schulen in unmittelbar angrenzenden Kreisen, was vor allem für den zwischen Wiesbaden und Frankfurt am Main gelegenen Main-Taunus-Kreis von Relevanz sein könnte. Wenig überraschend wurden die meisten PuSch-Projekte bisher an Schulen in Frankfurt am Main durchgeführt (n=57). Dahinter folgen Schulen, die im Main-Kinzig-Kreis (n=42), im Kreis Groß-Gerau (n=39), im Lahn-Dill-Kreis (n=32) sowie im Kreis Gießen (n=29) angesiedelt sind. Die genannten Kreise vereinten bis Ende 2021 fast die Hälfte aller PuSch-Projekte auf sich (Anteil: 44,7 %). Zwischen PuSch A und B gibt es bezüglich der Kreisabdeckung einige Differenzen: So wurden etwa in der kreisfreien Stadt Darmstadt bis dato 15 PuSch B-Vorhaben, aber lediglich ein einziges PuSch A-Projekt umgesetzt. Genau anders herum verhält es sich z. B. im Kreis Groß-Gerau, wo bis dato deutlich mehr PuSch A- (n=33) als PuSch B-Vorhaben (n=6) stattfanden.

Die **soziodemografischen Merkmale der in PuSch-Klassen geförderten Jugendlichen** spiegeln recht stark die zuvor dargelegten Daten und Studien zur sozioökonomischen und wissenschaftlichen Kontextualisierung wider. Im Rahmen der PuSch-Klassen werden insbesondere männliche Personen und Jugendliche mit Migrationsgeschichte beschult (vgl. *Tabelle 9*). Fast zwei Drittel aller Jugendlichen waren männlichen Geschlechts (Anteil: 64,4 %), bei etwas mehr als einem Drittel der SuS handelte es sich um Frauen (35,6 %). Zwischen PuSch A und B bestehen hinsichtlich der Geschlechterverteilung keine nennenswerten Unterschiede. Entsprechend ihrer unterschiedlichen Zielgruppen verteilen sich die Jugendlichen gemäß ihrem Alter bei Fördereintritt auf PuSch A und PuSch B: Während im Rahmen von PuSch A überwiegend zwischen 14 und 16 Jahre alte Jugendliche beschult wurden (Anteil: 95,0 %), waren die meisten SuS der PuSch B-Klassen zwischen 16 und 17 Jahre alt (74,9 %).

Tabelle 9: Soziodemografische Merkmale der Geförderten in PuSch, 2015/16 bis 2020/21

Merkmal	insgesamt		PuSch A		PuSch B		
	Anzahl	Anteilswert	Anzahl	Anteilswert	Anzahl	Anteilswert	
Insgesamt	7.847	100,0%	3.707	47,2%	4.140	52,8%	
nach Geschlecht							
Frauen	2.796	35,6%	1.341	36,2%	1.455	35,1%	
Männer	5.051	64,4%	2.366	63,8%	2.685	64,9%	
nach Alter (bei Fördereintritt)							
Bis 14 Jahre alt	1.217	15,5%	1.207	32,6%	10	0,2%	
15 Jahre	1.902	24,2%	1.609	43,4%	293	7,1%	
16 Jahre	2.328	29,7%	705	19,0%	1.623	39,2%	
17 Jahre	1.651	21,0%	174	4,7%	1.477	35,7%	
18 Jahre alt und älter	749	9,5%	12	0,3%	737	17,8%	
nach sonstigen Merkmalen*							
Migrationshintergrund (n=6.516)	<i>Ja</i>	4.265	65,5%	1.860	59,3%	2.405	71,2%
	<i>Nein</i>	2.251	34,5%	1.276	40,7%	975	28,8%
Wohnhaft mit einer einzigen erziehungsberechtigten Person (n=5.493)	<i>Ja</i>	1.901	34,6%	976	37,9%	925	31,7%
	<i>Nein</i>	3.592	65,4%	1.598	62,1%	1.994	68,3%
Sonstige Benachteiligung (n=5.830)	<i>Ja</i>	591	10,1%	187	6,7%	404	13,4%
	<i>Nein</i>	5.239	89,9%	2.620	93,3%	2.619	86,6%

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 29.11.2021). *Hinweis: Die Angaben zu den hier aufgeführten sonstigen Merkmalen sind freiwillig. Nicht alle Geförderten geben hierzu Auskunft. Dementsprechend weichen die Fallzahlen von der Gesamtheit ab.

Bezüglich anderer personenbezogener Merkmale sind die Geförderten nicht zu Angaben verpflichtet. Zum *Migrationshintergrund* gaben aber dennoch recht viele Jugendliche Auskünfte – nämlich rund 6.500 von insgesamt etwa 7.800 Personen. Dabei lässt sich konstatieren, dass annähernd zwei Drittel aller PuSch-SuS eine Migrationsgeschichte haben (Anteil: 65,4 %). Zwischen PuSch A- und PuSch B-Projekten existieren in dieser Hinsicht ausgeprägte Differenzen. So liegt der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Rahmen von PuSch B rund zwölf Prozentpunkte höher als bei PuSch A-Vorhaben (71,2 % gegenüber 59,3 %). Knapp 5.500 Jugendliche machten ferner Angaben zur Haushaltskonstellation. Mit einem Anteil in Höhe von 34,6 % wuchs etwa ein Drittel aller PuSch-SuS in *alleinerziehenden Haushalten* auf. Im Rahmen von PuSch A fällt die Quote rund sechs Prozentpunkte höher aus als in PuSch B (37,9 % gegenüber 31,7 %). Per Definition des ESF-Monitorings weisen Personen *sonstige Benachteiligungen* auf, wenn sie von Analphabetismus, Suchterkrankungen, Verschuldung oder ehemaliger Strafgefängenschaft betroffen sind. Hierüber gaben etwa 5.800 Jugendliche Auskünfte. In der PuSch-Förderung hatte rund jede/r zehnte Jugendliche/r eine sonstige Benachteiligung (10,1 %), wobei der Anteil in PuSch B (13,4 %) genau doppelt so hoch ausfällt wie in PuSch A (6,7 %). Insgesamt deuten die Merkmalsverteilungen darauf hin, dass es sich bei der PuSch-Schülerschaft in einem beträchtlichen Ausmaß um Jugendliche handelt, die in vielerlei Hinsicht **von Benachteiligungen betroffen** sind.

Tabelle 10: Programmspezifischer Output- und Ergebnisindikator für PuSch, 2015/16 bis 2020/21

	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	Insgesamt	
							Soll-Wert bis 2023	Ist-Wert
Outputindikator (C1.02)	1.736	1.313	1.313	1.255	1.210	1.020	6.000	7.847
PuSch A	793	579	624	607	593	511	3.000	3.707
PuSch B	943	734	689	648	617	509	3.000	4.140
Ergebnisindikator (C1.01)	74,0%	73,3%	78,5%	78,5%	82,9%	80,8%	60,0%	77,7%
PuSch A	83,7%	82,0%	83,5%	84,1%	86,9%	86,7%	60,0%	84,4%
... <i>Einjährige Durchführung</i>	86,5%	82,1%	84,1%	84,5%	87,5%	87,3%	60,0%	85,4%
... <i>Zweijährige Durchführung</i>	77,4%	81,8%	81,7%	82,6%	85,0%	84,0%	60,0%	81,9%
PuSch B	68,7%	65,2%	73,9%	72,9%	78,5%	73,1%	60,0%	71,5%

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 23.11.2021); Berechnung gemäß Indikatoren-Ableitung der WIBank.

Für die **Erfolgsmessung** der PuSch-Förderung wird gemäß hessischem ESF-OP auf programmspezifische Output- und Ergebnisindikatoren zurückgegriffen. *Tabelle 10* enthält für die Schuljahre 2015/2016 bis 2020/2021 eine Übersicht über die Verwirklichung beider Zielgrößen. Mit dem **Outputindikator** werden alle „regulär“ in die PuSch-Förderung eingetretenen Teilnehmenden erfasst (Indikator C1.02). Die Zahl soll sich bis zum Jahr 2023 auf insgesamt 6.000 beziffern. Der Zielwert konnte bereits im Laufe des Schuljahres 2019/2020 erfüllt werden. Nach sechs Schuljahren beläuft sich der Wert nunmehr auf 7.847 Jugendliche. Die Verwirklichungsquote beziffert sich auf 130,8 %. Bezogen auf den Output liegt die Förderung demnach überplanmäßig im Soll ihrer Zielesetzung. Anteilig trägt PuSch A 47,2 % und PuSch B 52,8 % zum Output bei. Der programmspezifische **Ergebnisindikator** misst die Quote der im Zuge der Förderung erfolgreich zum Schulabschluss geführten Jugendlichen (Indikator C1.01). Die Erfolgsquote soll sich bis spätestens zum Jahr 2023 auf mindestens 60,0 % beziffern. Gemäß OP-Indikatorik werden für die Ermittlung *ausschließlich „regulär“ aus der Förderung ausgetretene Jugendliche* berücksichtigt. „Vorzeitig“ ausgetretene SuS bleiben demnach bei der Berechnung außen vor. Insgesamt sind zwischen den Schuljahren 2015/2016 und 2020/2021 knapp 6.700

SuS „regulär“ aus der PuSch-Förderung ausgetreten. Von diesen SuS konnten wiederum rund 5.200 Jugendliche erfolgreich einen Schulabschluss erwerben bzw. nachholen. Der Ist-Wert kann den Soll-Wert des Ergebnisindikators folglich deutlich übertreffen: Die **Erfolgsquote** beläuft sich auf **77,7 %**. Die Corona-Pandemie wirkte sich darüber hinaus bisher nicht negativ auf den Schulerfolg „regulär“ ausgetretener Geförderter aus: In den beiden pandemiebeeinflussten Schuljahren 2019/2020 und 2020/2021 lag der Ergebnisindikator-Wert jeweils über 80 %. Zwischen den beiden Programmteilen lassen sich *ausgeprägte Unterschiede* beobachten: Während sich die Erfolgsquote bei PuSch A auf 84,4 % beläuft, beträgt sie im Rahmen von PuSch B „nur“ 71,5 %. Überdies scheint eine längere Beschulung in der PuSch A-Förderung keine verbesserten Chancen für einen erfolgreichen Schulabschluss nach sich zu ziehen: Bei einer einjährigen Beschulung beziffert sich der Ergebnisindikator auf 85,4 %, bei einer zweijährigen Durchführung liegt er bei 81,9 %.

Tabelle 11: Ergebnisindikator für PuSch nach personenbezogenen Merkmalen der Geförderten

		Insgesamt	PuSch A	PuSch B
Geschlecht (n=6.685)	<i>Weiblich</i>	77,1%	82,5%	71,9%
	<i>Männlich</i>	78,0%	85,5%	71,3%
	Differenz in PP	0,9 PP	2,9 PP	0,6 PP
Migrationshintergrund (n=5.568)*	<i>Ja</i>	75,8%	81,1%	71,6%
	<i>Nein</i>	82,0%	89,0%	72,6%
	Differenz in PP	6,2 PP	7,9 PP	1,0 PP
Wohnhaft bei einer einzigen erziehungsberechtigten Person (n=4821)*	<i>Ja</i>	73,6%	82,2%	64,2%
	<i>Nein</i>	77,5%	84,1%	72,1%
	Differenz in PP	3,9 PP	1,9 PP	7,9 PP
Sonstige Benachteiligung (n=4.978)*	<i>Ja</i>	73,3%	80,5%	69,9%
	<i>Nein</i>	79,2%	85,2%	73,0%
	Differenz in PP	5,9 PP	4,7 PP	3,1 PP

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 23.11.2021); Berechnung gemäß Indikatoren-Ableitung der WIBank; PP=Prozentpunkte; *Hinweis: Die Angaben zu den hier aufgeführten sonstigen Merkmalen sind freiwillig. Nicht alle Geförderten geben hierzu Auskunft. Dementsprechend weichen die Fallzahlen von der Gesamtheit ab.

Tabelle 11 zeigt die **Erfolgsquoten in Abhängigkeit von personenbezogenen Merkmalen** der Geförderten. Bezüglich des Geschlechts bestehen insgesamt keine ausgeprägten Differenzen (Frauen: 77,1 %; Männer: 78,0 %), wobei der geringfügige Unterschied zugunsten von Männern bei PuSch A ausgeprägter ist als bei PuSch B. Vergleichsweise am größten sind die Differenzen zwischen Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte: Während die Erfolgsquote bei Geförderten ohne Migrationshintergrund bei 82,0 % liegt, beläuft sie sich bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund „nur“ auf 75,8 %. Der Unterschied beträgt dementsprechend rund sechs Prozentpunkte. Die Differenzen sind bei PuSch A erneut ausgeprägter als bei PuSch B. Mit Blick auf die Haushaltskonstellation der Geförderten ergeben sich ebenfalls Unterschiede. Bei Jugendlichen aus alleinerziehenden Haushalten fällt die Erfolgsquote rund vier Prozentpunkte niedriger aus als bei Geförderten der Vergleichsgruppe (73,6 % gegenüber 77,5 %). Bezüglich dieses Merkmals sind die Erfolgsunterschiede bei PuSch B stärker ausgeprägt als bei PuSch A. Auch das Merkmal der sonstigen Benachteiligung zieht Konsequenzen für die Schulabschlusschancen der Geförderten nach sich. So fällt die Erfolgsquote betreffender Jugendlicher knapp sechs Prozentpunkte niedriger aus als bei Jugendlichen ohne eine sonstige Benachteiligung (73,3 % gegenüber 79,2 %). Bei PuSch A fallen die Differenzen etwas stärker aus als bei PuSch B. Auch wenn Unterschiede beim Schulerfolg in Abhängigkeit der betrachteten Merkmale existieren, so liegen die Quotenwerte bei allen Subgruppen dennoch jeweils deutlich über dem Ergebnisindikator-Zielwert

in Höhe von 60 %. Angesichts der oftmals schwierigen Ausgangslagen und komplexen Förderbedarfe der Jugendlichen kann dies durchaus als *Erfolg der Förderung* verbucht werden.

Im Laufe der betrachteten sechs Schuljahre wurden insgesamt **fast 900 vorzeitige Austritte** verbucht. Gemessen an allen Austritten (ohne Berücksichtigung von „Folgendermaßnahmen“ bzw. Klassenwiederholungen) beziffert sich die Quote auf **11,8 %**. Rund jede achte bis neunte Person steigt also frühzeitig aus der PuSch-Beschulung aus. Bei PuSch B (12,8 %) ist das Ausmaß dabei etwas höher als bei PuSch A (10,6 %). In den vier Schuljahren vor Ausbruch der Corona-Pandemie (2015/2016 bis 2018/2019) betrug der Anteil vorzeitiger Austritte in der gesamten PuSch-Förderung 12,7 %, in den beiden pandemiebeeinflussten Schuljahren 2019/2020 und 2020/2021 fiel die Quote mit 9,3 % angesichts der schwierigen wirtschaftlichen Gesamtlage erfreulicherweise mehr als drei Prozentpunkte niedriger aus. Die Quoten vorzeitiger Austritte fallen zwar summa summarum nicht sonderlich hoch aus, zu berücksichtigen ist bei der Einordnung aber, dass es sich – insbesondere bei PuSch B – um Jugendliche handelt, die zumindest im regulären allgemeinbildenden oder beruflichen Schulsystem kaum mehr eine realistische Aussicht auf den Erwerb eines Hauptschulabschlusses haben. Berücksichtigt man – wie es bei der Berichterstattung an die Europäische Kommission der Fall ist – auch die vorzeitig ausgetretenen SuS bei der Berechnung des Ergebnisindikators, dann liegt die **Erfolgsquote** insgesamt bei **68,5 %**. In PuSch A beläuft sie sich auf 75,5 %, in PuSch B liegt sie bei 62,3 %. Folglich kann der Ergebnisindikator-Zielwert *auch bei einer Berücksichtigung vorzeitig ausgetretener Jugendlicher erfüllt* werden (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Erfolgsquote unter Berücksichtigung vorzeitiger Austritte, 2015/16 bis 2020/21

	Insgesamt	PuSch A	PuSch B
Austritte insgesamt	7.577	3.579	3.998
davon SuS mit regulärem Austritt	6.685	3.200	3.485
davon SuS mit vorzeitigem Austritt	892	379	513
davon SuS mit erfolgreichem Schulabschluss	5.192	2.701	2.491
Anteil SuS mit vorzeitigem Austritt	11,8%	10,6%	12,8%
Anteil SuS mit erfolgreichem Schulabschluss	68,5%	75,5%	62,3%

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 23.11.2021).

Personen, die in der Abschlussprüfung nach regulärem Durchlaufen der PuSch-Klasse keinen Erfolg hatten, haben die einmalige Möglichkeit zur **Wiederholung der Klasse und Prüfung** (Austrittsstatus: „Folgendermaßnahme“). Berücksichtigt man zusätzlich zu den regulär und vorzeitig ausgetretenen Jugendlichen die insgesamt **543 SuS mit Klassenwiederholungen**, dann beläuft sich die Zahl der Austritte in den betrachteten sechs Schuljahren auf 8.120 Jugendliche. Der Anteil an SuS mit Klassenwiederholungen beläuft sich demnach auf **6,7 %**. Vor der Corona-Pandemie bzw. bis zum Schuljahr 2018/2019 betrug die Quote 5,8 %, für die beiden pandemiegeprägten Schuljahre 2019/2020 und 2020/2021 lässt sich ein Anteil in Höhe von 8,8 % ermitteln. Dies entspricht einem Anstieg von drei Prozentpunkten.

Abschließend erfolgt noch ein kurzer Blick auf den **finanziellen Umsetzungsstand**. Für die PuSch-Förderung sieht der hessische ESF Fördermittel in Höhe von rund 18,86 Mio. Euro vor. Die Mittel fließen dabei komplett in die sozialpädagogische Begleitung der SuS der PuSch-Klassen. Daher gelten die Träger, bei welchen das eingesetzte sozialpädagogische Personal angestellt ist, als Zuwendungsempfänger der ESF-Mittel. Neben den ESF-Mitteln erhalten die beteiligten Schulen über das Schulbudget zusätzliche Gelder aus Landesmitteln. Zwecks Begrenzung des Verwaltungsaufwands werden diese Mittel im Rahmen der PuSch-Förderung aber nicht als Ko-Finanzierung behandelt. Sie wird über die für die PuSch-Klassen aufgewendeten Lehrerstunden an den allgemeinbildenden und beruflichen

Schulen angerechnet. *Tabelle 13* enthält daher keine Informationen über andere Mittel als den ESF. Die dort abgetragenen Daten beziehen sich auf bewilligte und verausgabte Mittel für PuSch-Projekte, die zwischen 2015 und 2021 stattfanden. Dies betrifft insgesamt 439 Vorhaben. Im betrachteten Zeitraum wurden in Summe etwa 12,4 Mio. Euro bewilligt und knapp 11,3 Mio. Euro verausgabt. Gemessen an den insgesamt vorgesehenen ESF-Mitteln liegt der Bewilligungsstand bei 65,8 % und der Auszahlungsstand bei 59,9 %. Durchschnittlich wurden je PuSch-Projekt bisher etwa 28.300 Euro bewilligt und 25.700 Euro ausgezahlt. PuSch A-Projekte sind dabei im Mittel – etwa aufgrund der höheren Stundenzahl an möglicher sozialpädagogischer Betreuung bei einer einjährigen Durchführung – finanzstärker als PuSch B-Vorhaben. Angesichts des bereits weit vorangeschrittenen Umsetzungsstandes fällt der Bewilligungsstand eher niedrig aus. Auch bei der Förderung zweier weiterer Schuljahre (2021/2022 und 2022/2023) bleibt die Bindung der ESF-Fördermittel voraussichtlich hinter dem möglichen Maximum in Höhe von 18,86 Mio. Euro zurück.

Tabelle 13: Bewilligte und ausgezahlte ESF-Mittel für PuSch

	Bewilligte ESF-Mittel		Ausgezahlte ESF-Mittel	
	Summe	je Projekt	Summe	je Projekt
2016	1.665.926 €	24.144 €	1.643.343 €	23.817 €
2017	2.432.803 €	30.035 €	2.317.954 €	28.617 €
2018	2.217.673 €	29.180 €	2.096.005 €	27.579 €
2019	2.121.173 €	28.664 €	1.923.704 €	25.996 €
2020	2.045.518 €	29.645 €	1.893.228 €	27.438 €
2021	1.927.200 €	27.930 €	1.423.103 €	20.330 €
Insgesamt	12.410.292 €	28.269 €	11.297.338 €	25.734 €
PuSch A	7.289.499 €	32.398 €	6.419.432 €	28.531 €
PuSch B	5.120.794 €	23.929 €	4.877.906 €	22.794 €
Bewilligungs- und Auszahlungsstand	Bewilligungsstand: 65,8 % (Soll-Mittelbindung: 18,86 Mio. Euro)		Auszahlungsstand: 59,9 % (Soll-Auszahlung: 18,86 Mio. Euro)	

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF-Monitoringdaten; Bereitstellung durch die WIBank (Datenstand: 23.11.2021).

6. Ergebnisse der ISG-Erhebungen

In diesem Kapitel werden die Resultate der qualitativen und quantitativen Erhebungen des ISG dargestellt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt dabei nicht strikt getrennt nach einzelnen Erhebungstypen (Fallstudien, Klassenzimmer-Befragungen und CATI-Verbleibsbefragungen), sondern – soweit dies sinnvoll erscheint – in Abhängigkeit der inhaltlich-thematischen Erkenntnisinteressen. Allen voran die Resultate der Fallstudien und Klassenzimmer-Befragungen werden in einer integrierten Form berichtet. Zudem werden PuSch A und PuSch B der Kompaktheit halber zumeist gemeinsam entlang der inhaltlichen Themen behandelt. Wichtige Differenzen zwischen beiden Förderlinien können dabei aber stets nachvollzogen werden. Die Gliederung der nachfolgenden Darstellungen orientiert sich weitgehend an der Programmlogik (vgl. *Kapitel 4*): Zunächst wird in *Abschnitt 6.1* auf die Resultate zur *laufenden Umsetzung* der PuSch-Förderung einschließlich hiermit verbundener Wirkungsaspekte eingegangen. Dabei wird z. B. die Einmündung der SuS in die PuSch-Förderung, die Zusammensetzung der PuSch-Klassen, die Gestaltung des allgemein- und berufsbildenden Unterrichts, die Absolvierung betrieblicher Praktika, die Rolle der sozialpädagogischen Begleitung sowie die zwischenschulische Zusammenarbeit in den Blick genommen. In *Abschnitt 6.2* wird auf die retrospektive Bewertung und *mittel- bis längerfristige Wirksamkeit* der PuSch-Förderung eingegangen. Hier stehen die Ergebnisse der CATI-Befragungen im Vordergrund, die insbesondere Informationen zur beruflichen oder schulischen Situation ehemaliger PuSch-SuS im Anschluss an deren Teilnahme an PuSch-Klassen lieferten.

Anhand der insgesamt gewonnenen Erkenntnisse lassen sich letztlich die *beiden grundlegenden Fragen* beantworten, inwiefern die PuSch-Förderung ein für die Jugendlichen sowie deren Ausgangs- und Bedarfslagen passungsfähiges Schulangebot darstellt und inwiefern die PuSch-Beschulung positive Effekte auf anschließende Übertritte der geförderten Jugendlichen in das (Aus-)Bildungs- und Beschäftigungssystem ausüben kann.

6.1 Ergebnisse zur laufenden Umsetzung und unmittelbaren Wirksamkeit

6.1.1 Einmündung in die und Zusammensetzung der PuSch-Klassen

Eingangs der Klassenzimmer-Befragungen wurden die SuS um Angaben zu ihrer **Beschulung bzw. Situation vor dem Besuch der PuSch-Klasse** gebeten. Im Rahmen von PuSch A gaben nahezu zwei Drittel der befragten Jugendlichen an, zuvor auf dieselbe Schule gegangen zu sein (Anteil: 64 %). Die verbleibenden SuS wechselten zwecks Teilnahme an einer PuSch A-Klasse folglich die Schule (36 %), wobei der Wechsel insbesondere von anderen Gesamtschulen sowie verbundenen Haupt- und Realschulen ausgehend erfolgte. Die Angaben der **PuSch B-SuS** fielen **deutlich variantenreicher** aus. Rund ein Viertel der Jugendlichen berichtete darüber, dass sie zuvor eine *InteA-Intensivklasse* besuchte (26 %) – ein Angebot, durch das in Hessen vor allem Geflüchtete beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützt werden. Demnach werden in PuSch B *recht viele Geflüchtete* beschult (vgl. hierzu auch *Tabelle 14 weiter unten*). Vergleichbar viele Befragte gaben an, zuvor eine Gesamtschule besucht zu haben (27 %). Etwa jede/r siebte Befragte wechselte von einer Förderschule in eine PuSch B-Klasse (14 %). Rund jede achte bis neunte befragte Person besuchte vorher eine verbundene Haupt- und Realschule (12 %) oder nahm zuvor an einem Bildungsgang zur Berufsvorbereitung (BzB) teil (11 %). Überdies gab es auch SuS, die von einer PuSch A- in eine PuSch B-Klasse wechselten (9 %). Vereinzelt gaben die Jugendlichen zudem sonstige vorherige Tätigkeiten (z. B. „Arbeiten gegangen“, „arbeitslos gemeldet“) oder andere Schulformen (z. B. Waldorfschule) an.

Im Rahmen der Fallstudien wurden die **Prozedere der Einmündung der SuS in die PuSch-Klassen** tiefergehender thematisiert. Die untersuchten PuSch A- und PuSch B-Schulen orientierten sich in ihrem Ablauf insgesamt an das in der PuSch-Leitlinie dargestellte Aufnahmeverfahren der SuS (HKM 2021). Der Prozess gliedert sich im Regelfall in die aufeinander folgenden Schritte Informationsveranstaltungen, Bewerbungsverfahren, Aufnahmegespräche und Übergabekonferenzen. Zuerst gibt es zum Ende des Kalenderjahres für allgemeinbildende Schulen in der Zielregion Informationsbroschüren zum möglichen Beginn von PuSch-Klassen im nächsten Schuljahr und entsprechende Anmeldeformulare, die die abgebenden Schulen an die umsetzende Schule weiterleiten. Anschließend werden u. a. formale Anforderungen an die SuS geprüft und eine Übergabekonferenz eingerichtet. An den Übergabekonferenzen nehmen in der Regel Vertreter/innen der umsetzenden Schule sowie Lehrkräfte der abgebenden Schulen teil, wobei zwischen den Lehrkräften und Schulen *im Idealfall* ein intensiver Austausch über die einzelnen SuS sowie deren Ausgangs- und Problemlagen und bisherigen schulischen Werdegänge stattfindet.

Im Zuge des Aufnahmeprozesses wurde seitens der umsetzenden bzw. aufnehmenden PuSch-Schulen mit Blick auf den **Informationsaustausch mit den abgebenden Schulen** über die SuS *größerer Optimierungsbedarf* gesehen. Um die PuSch-Klassen besser planen und zusammensetzen zu können, benötigten die aufnehmenden Schulen noch stichhaltigere und umfänglichere Informationen über (potenzielle) Kandidaten/innen. Wünschenswert wäre z. B. die Einsicht in Schülerakten, um Risiko- und Konfliktpotenziale (z. B. psychische Probleme, Drogenprobleme, Straffälligkeiten) im Vorfeld besser antizipieren und einschätzen zu können. Die Einsicht in Schülerakten werde jedoch nicht immer

von den abgebenden Schulen gewährt. Eine Schule kritisierte außerdem die mangelnde Beteiligung von ehemaligen Lehrkräften an der Übergabekonferenz. Oftmals würden Lehrkräfte von den abgebenden Schulen entsendet, die keine Kenntnisse über die angehenden PuSch-SuS besäßen. Bei SuS, die aus Schulen außerhalb des Einzugsgebietes kämen, könne man sich lediglich auf vorliegende Unterlagen (z. B. Zeugnisse, Lebenslauf, Förderplan) stützen. Ferner würden von vielen abgebenden Schulen eher unrealistische – häufig zu positiv ausfallende – Informationen über den Leistungsstand oder das Sozialverhalten der SuS weitergegeben. Eine **defizitäre Informationstransparenz** über zukünftige PuSch-SuS stelle die Lehrkräfte allgemein vor **unvorhersehbare Herausforderungen**, die während der Projektlaufzeit auftreten können.

Zwar wurde dieser Aspekt in vielen Gesprächen erwähnt und problematisiert, im Vergleich beider Programmlinien trat er **bei PuSch B** aber **deutlich stärker** zutage als bei PuSch A. Wesentlicher Grund hierfür ist, dass die SuS bei PuSch B- im Unterschied zu PuSch A-Klassen zuvor kaum aus *schul-internen Zusammenhängen* bekannt sind. Im Rahmen von PuSch A könnten potenzielle PuSch-SuS den Gesprächspartnern/innen zufolge mit einer gewissen Vorlaufzeit identifiziert werden. Auch der einschlägige Austausch im Lehrerkollegium könne zu einem frühen Zeitpunkt und deutlich unkomplizierter stattfinden. Oftmals seien die sozialpädagogischen Fachkräfte den betreffenden SuS zudem bereits im Vorfeld bekannt. Durch stichhaltigere Informationen über das Notenbild der SuS, ihrem Leistungsvermögen, ihrer grundsätzlichen Arbeitsbereitschaft und ihrer Lebenssituation könne man für die PuSch A-Klassen insgesamt besser vorselektieren und frühzeitig eine arbeits- und lernfähige Klassenstruktur erarbeiten sowie zielgenauer auf die individuellen Bedürfnisse der SuS eingehen. Dies erspare nicht nur Zeit bei der Herstellung einer guten Klassenatmosphäre, sondern erleichtere auch die Erarbeitung individueller Förderpläne. Im Rahmen von PuSch B stellt sich die Situation angesichts der *überwiegenden Einmündung der SuS aus schulexternen Kontexten* dagegen anders dar. Hier verfüge man laut den Interviewten häufig nur dann über weiterreichende Kenntnisse über die SuS, wenn sie zuvor aus einer PuSch A-Beschulung im berufsbezogenen Unterricht bekannt gewesen seien. Gemeint sind hiermit solche SuS, die zuvor ohne Erfolg eine PuSch A-Klasse durchlaufen haben.

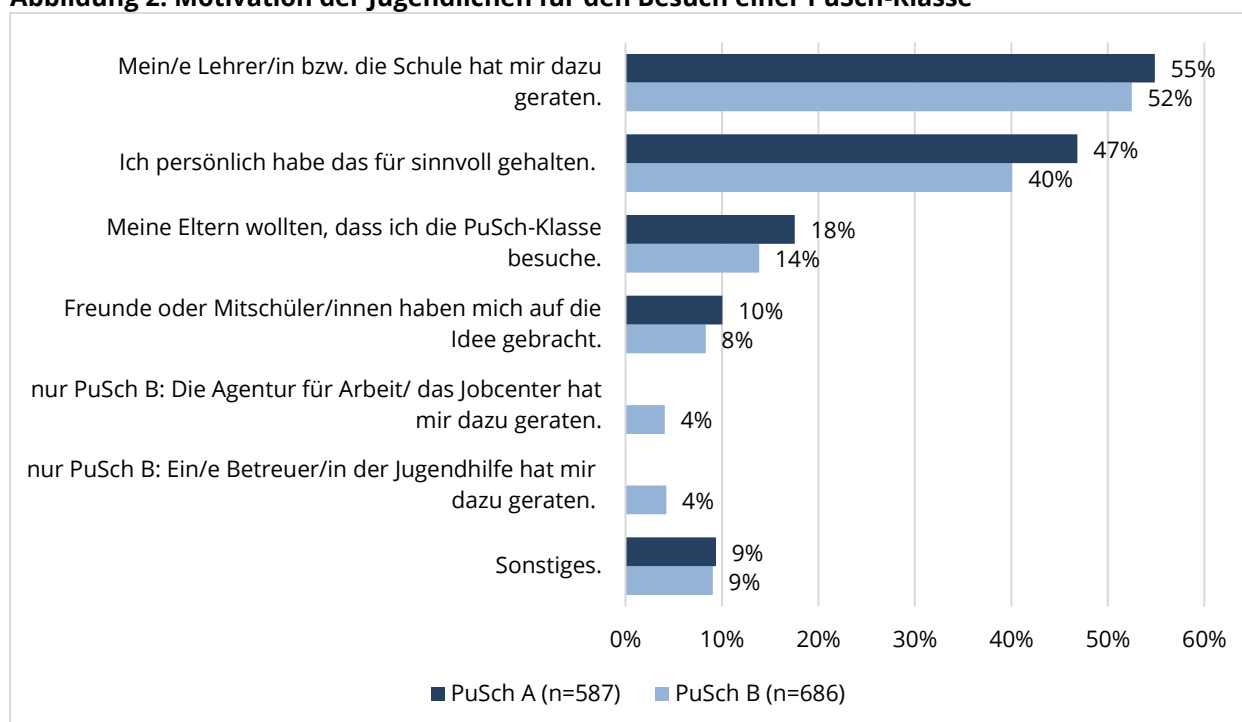
Es wurde seitens der PuSch B-Verantwortlichen ferner geäußert, dass die bis 18 Jahre angesetzte *Altersgrenze* das Förderpotenzial künstlich einschränke und die *Gefahr von Fehlzuweisungen* erhöhe. SuS, die eigentlich für PuSch B in Frage kämen, jedoch aufgrund der Überschreitung der Altersgrenze nicht die formalen Kriterien erfüllen, hätten zwar häufig die Möglichkeit in anderen Angeboten (wie z. B. das Berufsvorbereitungsjahr, kurz: BVJ) aufgenommen zu werden, für einige betreffende Fälle stelle PuSch B aber eigentlich den geeigneteren Förderrahmen dar.

Insgesamt zeigt sich, dass die **Art der Einmündung** der SuS in die PuSch-Klassen ein **sehr relevanter Faktor** für die Umsetzung der Förderung ist: Je höher der Anteil schulexternen SuS in den PuSch-Klassen ist, desto länger benötigt es an Zeit für die Herstellung einer funktionierenden Gruppe und guten Klassenzimmeratmosphäre und desto herausfordernder ist – zumindest anfänglich – die Durchführung des Unterrichts. Diesbezüglich Abhilfe leisten kann eine *erhöhte Informationstransparenz* über die (potenziellen) SuS vor Beginn eines neuen Schuljahres – ein Aspekt, der das Zusammenspiel zwischen abgebenden und aufnehmenden Schulen betrifft und bei überwiegend schulexternen Selektion der SuS im Rahmen von PuSch B durchgängig als *optimierungsbedürftig* angesehen wurde.

Bei den Klassenzimmer-Befragungen interessierte an einer frühen Stelle auch die **Motivation der SuS für die Teilnahme an PuSch**. Zwischen PuSch A- und PuSch B-SuS lassen sich dabei keine nennenswerten Differenzen konstatieren (vgl. *Abbildung 2*). Die meisten Jugendlichen – jeweils etwas mehr

als die Hälfte – mündeten auf Anraten der Lehrkräfte bzw. Schulen in die PuSch-Klassen ein. Bei immerhin knapp der Hälfte der SuS lässt sich überdies eine *intrinsische Motivation* für die Partizipation an der PuSch-Förderung beobachten. Die betreffenden Befragten hielten die PuSch-Beschulung persönlich für sinnvoll. Eltern sowie Freunde bzw. Mitschüler/innen waren offenbar jeweils nur bei einer Minderheit der Jugendlichen ausschlaggebende Faktoren für den Eintritt in die Förderung. Im Rahmen von PuSch B könnten zudem die Agenturen für Arbeit oder Einrichtungen der Jugendhilfe als empfehlungsgebende Instanzen fungieren. Dies ist offenbar aber nur bei sehr wenigen PuSch B-SuS der Fall gewesen. Unter sonstige Nennungen fielen z. B. Empfehlungen durch Erziehungsberechtigte oder Wohnheimbetreuer/innen. Vereinzelt gab es auch Nennungen, die sowohl auf eine intrinsische Teilnahmemotivation („letzte Chance“, „Interesse an Berufsfeldern“, „Sammlung praktischer Erfahrungen“) als auch auf eine unfreiwillige Teilnahme hindeuteten („Zuweisung“, „unfreiwillig“).

Abbildung 2: Motivation der Jugendlichen für den Besuch einer PuSch-Klasse



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; Mehrfachantworten möglich.

In den Fallstudiengesprächen wurden die **Beweggründe der Schulen und Lehrkräfte zur Beteiligung an die PuSch-Förderung** aufgegriffen. Sowohl die betreffenden Schulen als auch das Lehrpersonal verfügten über *langjährige Erfahrungen* mit der schulmüden und abschlussgefährdeten Schülerklientel. Sie hatten ferner zumeist bereits an der Umsetzung von Vorgängerprojekten im Rahmen der SchuB- oder EIBE-Förderung mitgewirkt. Generell wurde von allen Interviewten die *Sinnhaftigkeit des PuSch-Programms* und der damit verbundenen Hinwirkung auf die Erreichung eines Hauptschulabschlusses und stärkeren Förderung der Ausbildungsreife durch eine intensivere Praxis- und Berufsorientierung betont. Neben diesen Hauptzielen wurden weitere Zielsetzungen von den Befragten genannt, die vor allem mit Hilfe der *sozialpädagogischen Unterstützung* umzusetzen seien. Es gehe z. B. häufig um die persönlich-soziale Stabilisierung der SuS sowie den Aufbau und die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wie etwa Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, ein angemessener Umgang mit Konflikten und Frust, ein adäquates Auftreten sowie Eigenverantwortung und Autonomiefähigkeit. Es sei in diesem Sinne grundlegend wichtig, den SuS Räume für positive Schulerfahrungen zu eröffnen, damit sie überhaupt das Vertrauen in Schule wiedergewinnen und Schule mit zukunftsweisenden beruflichen Perspektiven in Verbindung bringen können. Mitunter wurde die Arbeit mit den SuS als ein Weg

in vielen kleinen Schritten beschrieben, der zum großen Ziel – nämlich das Erreichen des Schulabschlusses – führen kann. Hierbei sei ein Mindestmaß an Motivation und Antrieb seitens der SuS unerlässlich. Der Erreichung der Zielsetzungen gegenüber sahen sich alle Schulen *gesellschaftlich und regional-örtlich verpflichtet*. Viele Schulen verfolgten überdies bereits jahrelang eine *inklusive Ausrichtung*. Die PuSch-Lehrkräfte wurden von den Schulleitungen als *motiviert und engagierte Personen* charakterisiert. Die meisten Lehrer/innen hätten eine *ausgeprägte intrinsische Motivation*, um in den PuSch-Klassen zu arbeiten, sich mit den Problemlagen der SuS auseinanderzusetzen und sie entsprechend zu fördern. Aus Sicht eines/r befragten Schulleiters/in einer PuSch A-Schule müssen die Lehrer/innen „mit Herzblut“ dabei sein: „Die Idee ist eigentlich, dass man die Schüler mögen muss. [...] Wenn man das nicht tut, dann kann man kein PuSch unterrichten. Das ist die wichtigste Botschaft überhaupt.“

Zusätzlich zur vorausgegangenen Situation und Motivation interessierten im Rahmen der Evaluation insbesondere auch personenbezogene **Merkmale und Ausgangssituationen der SuS der PuSch-Klassen**. Im Zuge der Klassenzimmer-Befragungen wurde das zuständige Lehr- und Sozialpädagogikpersonal nach den Merkmalen der PuSch-SuS befragt. Die Erhebung erfolgte anhand einer Abfrage der Klassenzusammensetzung, wobei die Befragten absolute Werte zur Größe der Klasse und den Merkmalen der SuS (Geschlecht, Migrationshintergrund, Fluchthintergrund und vorheriger Förderschulbesuch) angeben sollten. Hierdurch konnten z. B. anteilige Durchschnittswerte ermittelt werden.

Tabelle 14: PuSch A- und PuSch B-Klassenzusammensetzung nach Merkmalen der SuS

PuSch A-Klassenzusammensetzung (n=84)					
Anzahl der Schulen bzw. Klassen, in denen...	bis zu 25 % der SuS...	bis zu 50 % der SuS...	bis zu 75 % der SuS...	75 % & mehr der SuS...	Mittelwert der in % umgerechneten Angaben
Frauen waren	22	55	7	0	32%
Migrationshintergrund hatten	15	26	21	22	51%
Fluchthintergrund hatten	77	6	1	0	11%
zuvor eine Förderschule besuchten	74	10	0	0	9%
PuSch B-Klassenzusammensetzung (n=73)					
Anzahl der Schulen bzw. Klassen, in denen...	bis 25 % der SuS	bis 50 % der SuS	bis 75 % der SuS	75 % & mehr der SuS	Mittelwert der %-Angaben
Frauen waren	23	32	10	8	37%
Migrationshintergrund hatten	9	16	15	33	61%
Fluchthintergrund hatten	27	23	18	5	35%
zuvor eine Förderschule besuchten	49	14	7	3	21%

Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; Lesehilfe für die Tabelle: In der Abfrage sollten die Lehrkräfte Angaben zur Zusammensetzung der PuSch-Klassen machen. Entlang der Zeile sind die abgefragten Merkmale der SuS und entlang der Spalte die Spannen der Anteilswerten entsprechend der jeweiligen Merkmale abgetragen. In den einzelnen Zellen ist die *absolute Anzahl der Klassen* abgetragen. Beispiel: In 22 PuSch A-Klassen lag der Anteil der weiblichen Jugendlichen (gemäß den Angaben der befragten Lehrkräfte) bei maximal 25 %. In der *letzten Spalte* ist zusätzlich der *prozentuale Durchschnittswert* für alle Klassen des jeweiligen Programmtails abgetragen. Beispiel: In den 73 betrachteten PuSch B-Klassen belief sich der durchschnittliche Anteil der Jugendlichen mit Fluchthintergrund (gemäß den Angaben der befragten Lehrkräfte) auf 35 %.

Tabelle 14 gibt einen Überblick über die Verteilungen der Antworten. Zum einen sind in der Tabelle entlang der abgefragten Merkmale der SuS und ihrer prozentualen Relevanz für die Klassenzusammensetzung die *Anzahl der Klassen* abgetragen (mittlere, nicht farbig hinterlegte Spalten). Zum anderen enthält die Tabelle hinsichtlich der jeweiligen Merkmale die *prozentualen Durchschnittswerte* bezogen auf alle abgedeckten Klassen (rechte, dunkelgrau hinterlegte Spalte), die anhand der Angaben

errechnet werden konnten. Es zeigen sich dabei zwei Sachverhalte: Erstens variiert die Klassenzusammensetzung *innerhalb* der beiden Programmteile beträchtlich, d. h. sowohl die Zusammensetzungen der PuSch A- als auch der PuSch B-Klassen haben keinen homogenen Charakter. Zweitens lassen sich *zwischen* beiden Programmteilen insbesondere bezüglich der Beschulung von SuS mit Migrations- und Fluchtgeschichte große Unterschiede konstatieren. Sowohl innerhalb als auch zwischen den Förderlinien existiert folglich eine **ausgeprägte Varianz bei den Zusammensetzungen der PuSch-Klassen**.

Im Rahmen von **PuSch A** waren durchschnittlich 32 % der SuS weiblichen Geschlechts. In 22 Klassen lag der Anteil dabei höchstens bei 25 %. In den meisten Klassen – 55 an der Zahl – bezifferte sich der Anteil maximal auf 50 %. Lediglich in sieben Klassen lag der Anteil an Frauen höher als 50 %. Deutlich ausgeprägter ist die Varianz zwischen den Klassen bezüglich des Migrationshintergrunds der SuS. Durchschnittlich bestanden die Klassen gemäß den Angaben aller Befragten zu 51 % aus Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In 15 Klassen bezifferte sich der Anteil höchstens auf 25 %, in 26 maximal auf 50 %, in 21 auf bis zu 75 % und in 22 auf 75 % oder mehr. Bezüglich der Merkmale „Fluchthintergrund“ und „ehemaliger Förderschulbesuch“ ist die Varianz vergleichsweise am geringsten, wobei es bei Personen mit Fluchthintergrund einen Ausreißer gab. Im Mittel hatte rund jede/r neunte PuSch A-SuS eine Fluchtgeschichte (11 %), ferner besuchte durchschnittlich etwa jede/r elfte Jugendliche/r zuvor eine Förderschule (9 %). Beide Gruppen wurden also eher selten in PuSch A-Klassen beschult.

Bei den **PuSch B-Klassen** springt die *hohe Relevanz der Beschulung geflüchteter Personen* ins Auge. Im Durchschnitt hatten in diesem Programmteil 35 % aller SuS einen Fluchthintergrund, wobei die Varianz zwischen den abgedeckten Klassen recht hoch ausfällt. In 27 Klassen lag der Anteil bei maximal 25 %, bei 23 weiteren Klassen belief er sich auf bis zu 50 %. 23 Klassen setzten sich jeweils zu mehr als die Hälfte aus Geflüchteten zusammen, wobei der Anteil in fünf Klassen sogar bei mindestens 75 % lag. Die Angaben des verantwortlichen Personals spiegeln die *hohe Relevanz zuvor besuchter InteA-Intensivklassen* wider, von denen relativ viele befragte PuSch B-SuS berichteten. Aufgrund des relativ hohen Anteils beschulter Personen mit Fluchterfahrungen liegt die Vermutung nahe, dass der *Faktor Sprache* im Rahmen von PuSch B prinzipiell eine deutlich höhere Relevanz erhielt als in PuSch A-Klassen. Der durchschnittliche Anteil an Migrant*innen belief sich in den PuSch B-Klassen auf 61 %. Auch bezüglich dieses Merkmals ist die Varianz zwischen den betrachteten Klassen stark ausgeprägt. Zu 37 % setzten sich die PuSch B-Klassen aus SuS mit weiblichem Geschlecht und zu 21 % mit SuS mit vorausgegangenem Förderschulbesuch zusammen. Der Anteil fällt damit doppelt so hoch aus wie in PuSch A-Klassen.

Die PuSch-Förderung zielt insbesondere auf Jugendliche, die mit gewöhnlichen Unterrichtsformaten und -mitteln nicht mehr erfolgreich beschult werden konnten. Wie auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse dargelegt wurde, besteht ein relevanter Ursachenkomplex für ausbleibende Schulerfolge in schwierigen Sozialisationsbedingungen. Vor diesem Hintergrund interessierte im Rahmen der Fallstudien auch die **lebensweltliche Situation der PuSch-Schülerschaft**. Übereinstimmend wurde die Zielgruppe dabei anhand folgender – oftmals miteinander zusammenhängender Merkmale – beschrieben: Lern- und Verhaltensprobleme; mangelhaft ausgeprägtes Sozialverhalten; schwache Les- und Sprachkompetenzen; viele schulische (und persönliche) Misserfolgs- und Scheiterns-Erfahrungen sowie ein nicht konstruktiver Umgang mit diesen Erfahrungen; sozioökonomisch benachteiligte, zerrüttete oder sich kaum kümmernde Elternhäuser; eigene oder elterliche Migrations- und Fluchterfahrungen. Häufig beobachtete man bei den Jugendlichen eine Kombination der exemplarisch genannten Risikofaktoren. Folglich betonten die interviewten Personen öfter, dass sich unter der Schülerschaft *viele Personen mit multiplen Problemlagen* befänden. Hierzu zählten mitunter auch psychische

Erkrankungen und Drogenprobleme. Übergreifend wurde ferner darüber berichtet, dass es – ausgehend von 2017 und 2018 – in der jüngeren Vergangenheit eine *starke Veränderung der Zielgruppe* gegeben habe, da *multiple Problemlagen* in dem beobachteten Ausmaß und in der wahrgenommenen Intensität in früheren PuSch-Klassen bzw. im Rahmen von SchuB und EIBE nicht vorgekommen seien. Neben Lernproblemen gebe es immer häufiger auch Verhaltensprobleme gepaart mit psychischen Auffälligkeiten. Multiple Problemlagen seien häufig durch *bildungsferne und zerrüttete Elternhäuser* bedingt. Viele Eltern seien bildungsfern und hätten selbst negative Schulerfahrungen gemacht. Entsprechend seien sie wenig über schulische und berufliche Perspektiven aufgeklärt. Die Eltern seien oftmals nicht dazu in der Lage, ihre Kinder bei der Erreichung schulischer Ziele zu unterstützen und ihnen Halt zu geben. Fehlende Tagesstrukturen der Eltern übertragen sich häufig auch auf die SuS. Der Zielgruppe falle es daher mitunter schwer, sich an feste Tagesabläufe zu gewöhnen sowie erfolgreich und konzentriert am Schulunterricht teilzunehmen. Häufig haben die SuS und/oder deren Eltern Migrationserfahrungen. In einigen Familien würde *kaum Deutsch* miteinander gesprochen. Dies wirke sich wiederum negativ auf die Sprach- und Lesekompetenzen der SuS aus. Immer häufiger werde die Schule zudem als „vermittelnde Organisation“ eingeschaltet, dessen Aufgabe auch die Mitbetreuung der Eltern umfasse. Dies betreffe z. B. die Aufklärung über und Übersetzung von behördlichen Schreiben. Vielen Eltern mangle es allgemein an Wissen über berufliche Wege und Perspektiven für ihre Kinder, weshalb Aufklärungsarbeit und die Einbindung der Eltern und Erziehungsberechtigten zu wichtigen, aber auch herausfordernden Projektinstrumenten gezählt werden können.

Weniger in PuSch A- als vielmehr in PuSch B-Klassen berichteten die Interviewten davon, dass in den Klassen ein nennenswerter Anteil an **Personen mit Fluchterfahrungen** unterrichtet werde. Die Ergebnisse der Klassenzimmer-Befragungen können diese Wahrnehmung wie zuvor gezeigt auf einer breiteren Basis bestätigen. Für die Zusammenarbeit mit Geflüchteten im Unterricht wurde besonders auf die *Bedeutung der sozialpädagogischen Betreuung* hingewiesen, da viele Geflüchtete aufgrund ihrer Erfahrungen traumatisiert seien. Jedoch sei das sozialpädagogische Personal hierfür *nicht immer explizit qualifiziert*. Durch die Zusammenarbeit mit anderen Trägern, Beratungsstellen und Wohnheimen könne dies aber mitunter kompensiert werden. Oftmals hätten die Geflüchteten *sehr geringe Sprachkompetenzen*, was die Unterrichtsdurchführung und Hinwirkung auf einen erfolgreichen Hauptschulabschluss erschwere und aufwändiger mache. In diesem Kontext äußerten einige befragte Verantwortliche den Wunsch, vermehrt Lehrkräfte einzusetzen, die *Deutsch als Fremdsprache* unterrichten könnten bzw. bestehende Lehrkräfte dahingehend *stärker zu qualifizieren oder weiterzubilden*. Bei der Einordnung der Zusammensetzung von PuSch B sei es insgesamt wichtig zu berücksichtigen, dass sich die *sprachlichen Kompetenzen der Schülerschaft* seit der starken Zuwanderung von Geflüchteten beträchtlich verändert hätten, da „klassische“ Migranten/innen ein besseres Sprachniveau (und eine andere Sozialisationsgeschichte) mitgebracht hätten als Geflüchtete. Neben der Sprache stellten zudem unterschiedliche Ansprüche und Vorstellungen von Geflüchteten an und über das Bildungssystem eine Herausforderung dar. Vor dem Hintergrund der hohen institutionellen Distanz des deutschen Schul- und Beschäftigungssystems zu den Systemen der Herkunftsländer müsse bei den betreffenden SuS *auf einem grundsätzlichen Niveau starke Aufklärungsarbeit* geleistet werden.

Da die Aufnahme von **SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen** in den PuSch A- und PuSch B-Klassen im Rahmen der Inklusion möglich ist, sofern ein erfolgreicher Abschluss zu erwarten ist, wurde in den Fallstudiengesprächen ferner die schulische Integration dieser Zielgruppe thematisiert. Der Anteil von SuS mit Förderschwerpunkt Lernen wurde von den Gesprächspartnern/innen der PuSch B-Klassen zwischen 10 % bis 30 % beziffert. In den PuSch A-Klassen gab es dagegen laut den Angaben der

Gesprächspartner/innen bisher eher wenige Erfahrungswerte mit der entsprechenden Zielgruppe. Dies entspricht den vorliegenden Erkenntnissen der Klassenzimmer-Befragungen. Viele Gesprächspartner/innen merkten zum Thema Förderschwerpunkte an, dass dies zuvorderst eine *Frage der Diagnostik* sei. Das *tatsächliche (bzw. diagnostische) Ausmaß* an SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen sei in PuSch angesichts der immensen Lernrückstände und Lernschwierigkeiten der Jugendlichen teilweise *nur schwer zu erahnen*. Ferner gäbe es mitunter SuS, die *starke soziale und emotionale Probleme* hätten und daher bei einer entsprechenden Diagnostik ggf. auch dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung zugeordnet werden könnten. Der *Bedarf an zusätzlichen Ressourcen* für die vermehrte Integration und Betreuung von Personen mit dem Förderschwerpunkt Lernen wurde deutlich hervorgehoben. Eine Herausforderung bestünde darin, dass Konzepte der Sonderpädagogik nicht eins zu eins in PuSch übernommen werden können und man deshalb einen *Zwischenweg* finden müsse. Ferner wurde erwähnt, dass es praktisch kaum möglich sei, SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen innerhalb eines (PuSch B-)Jahres erfolgreich auf den Hauptschulabschluss vorzubereiten. Dies läge u. a. daran, dass bei den betreffenden SuS mitunter noch stärker an den Grundlagen gearbeitet werden müsse und oftmals *so gut wie kein Englischwissen vorhanden* sei. Englisch gehöre jedoch im Rahmen von PuSch B (und PuSch A) zu den Pflichtfächern. Viele ehemaligen Förderschüler/innen hätten hier große Schwierigkeiten. Positiv hervorgehoben wurde dagegen das soziale Verhalten der betreffenden Jugendlichen, welches zu einer guten Klassenatmosphäre beitragen könne. Hingegen hätten SuS aus Regelschulklassen vor ihrer Einmündung in PuSch primär negative Schulerfahrungen gesammelt, was sich zumindest zunächst auch im Verhalten der SuS im Unterricht bemerkbar mache.

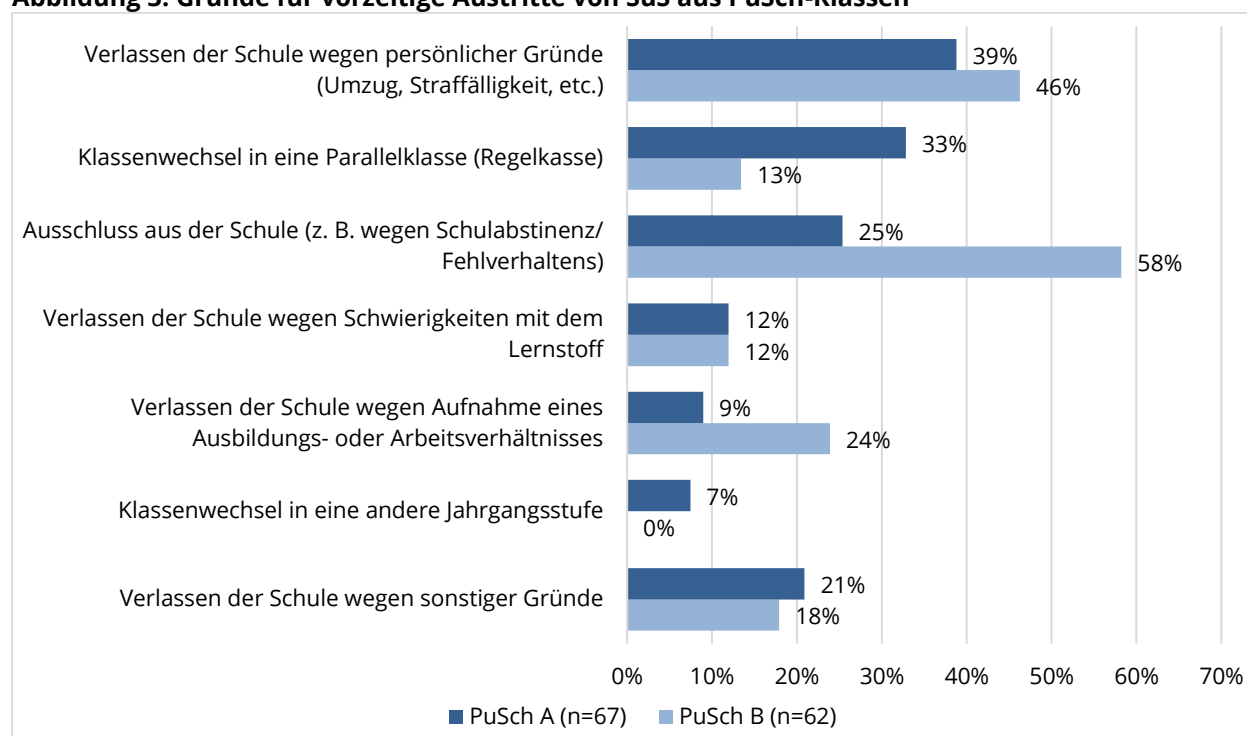
Die Ergebnisse deuten insgesamt daraufhin, dass sich die **Heraus- und Anforderungen für die Umsetzung von PuSch generell und insbesondere bei PuSch B** im Vergleich zur vorausgegangenen Förderperiode **erhöht** haben: Zum einen werden in PuSch B deutlich häufiger Geflüchtete und SuS mit vorherigem Förderschulbesuch gefördert als in PuSch A, zum anderen haben förderstrukturelle Veränderungen zu einem insgesamt reduzierten Leistungsausgangsniveau der beschulten Jugendlichen geführt. Im Gegensatz zur Vorgänger-Förderung EIBE, in der auch SuS mit bereits vorhandenem (schwachem) Hauptschulabschluss beschult wurden, werden in PuSch B grundsätzlich nur SuS ohne Schulabschluss gefördert. Berücksichtigt man zudem die einjährige Regellaufzeit (mit Wiederholungsmöglichkeit) und die Einmündung der SuS über externe Kanäle, so kann letztlich geschlussfolgert werden, dass sich die *Umsetzung der PuSch B-Klassen* insgesamt (noch) *komplexer und herausfordernder* darstellt als die Durchführung von PuSch A-Klassen.

Aus den Fallstudien ging ferner hervor, dass gerade zu Beginn eines Schuljahres angesichts der *heterogenen Förderbedarfe* der SuS in den PuSch-Klassen *sehr viel situationsbezogene Aufbauarbeit* geleistet werden müsse. Es benötige daher häufig eine *gewisse Zeit* (z. B. bis zu den Herbstferien), bis eine gute und lernförderliche Gruppenatmosphäre in den Klassen hergestellt werden könne. Ein/e Gesprächspartner/in brachte diesen Aspekt recht prägnant und repräsentativ für die geführten Gespräche zum Ausdruck: „Man muss auch gucken, dass man es schafft aus diesen ganzen schweren Einzelfällen noch eine Gruppe zu formen.“ Erst dann sei es überhaupt möglich auf die offiziellen Ziele hinzuarbeiten.

Wie auf Basis der ESF-Monitoringdaten gezeigt wurde, kommt es im Rahmen der PuSch-Förderung auch zu **vorzeitigen Austritten** (Anteil: 12 %). Bei knapp einem Drittel aller Fälle fällt der Entschluss zu einer vorzeitigen Beendigung der PuSch-Beschulung im Laufe des ersten Halbjahres, etwa zwei Drittel steigen zu einem späteren Zeitpunkt aus. Auch im Rahmen der Klassenzimmer-Erhebungen wurde das verantwortliche Personal zur Anzahl der vorzeitigen Austritte und den einschlägigen Gründen befragt. Anhand der Anzahl vorzeitiger Austritte konnten durch die Bezugnahme auf die Anzahl

an SuS in den PuSch-Klassen Abbruchquoten ermittelt werden. Für PuSch A ließ sich auf Basis der Angaben eine Abbruchquote in Höhe von 13 % ermitteln, bei PuSch B beträgt der entsprechende Anteil 16 %. Die Quoten fallen damit nur geringfügig höher aus als die Werte gemäß ESF-Monitoringdaten (PuSch A: 11 %; PuSch B: 13 %). Blickt man auf die **Gründe für vorzeitige Austritte**, so sind diese bei PuSch A-Klassen etwas anders gelagert als bei PuSch B-Klassen (vgl. *Abbildung 3*): Während Schul- oder Klassenwechsel bei PuSch A eine deutlich größere Rolle spielten als bei PuSch B, verhielt sich das Verhältnis in puncto der Ursache „Verfehlungen und Versäumnisse“ genau umgekehrt. Im Rahmen von PuSch A wurde in etwa einem Drittel der Fälle ein Klassenwechsel in eine Parallel- bzw. Regelklasse als Austrittsgrund angeführt (Anteil: 33 %). Mitunter wurde auch über einen Wechsel in eine andere Jahrgangsstufe berichtet (8 %). Beide Austrittsgründe spielten bei PuSch B kaum eine bzw. keine Rolle. Die Verantwortlichen der PuSch B-Klassen gaben hingegen am häufigsten den Ausschluss aus der Schule wegen Fehlverhalten oder Schulabstinenz als Grund für Abbrüche an. In über der Hälfte der Fälle wurde diese Ursache genannt (58 %). Der Anteil fällt mehr als doppelt so hoch aus wie bei PuSch A (25 %). Rund ein Viertel der befragten Lehrkräfte von PuSch B-Klassen berichtete zudem über „positive“ vorzeitige Austritte der SuS. In den betreffenden Fällen sind die Jugendlichen in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis übergewechselt (24 %). Bei PuSch A hatte dieser Faktor eine deutlich geringere Relevanz (9 %). In einem etwa vergleichbaren Ausmaß waren persönliche Gründe sowie ausbleibende Lernerfolge bei PuSch A und PuSch B ursächlich für vorzeitige Austritte der SuS. In jeweils rund einem Fünftel der Fälle wurden überdies sonstige Gründe angegeben, wozu etwa Schwangerschaften, Umzüge oder schwerwiegendere psychische Probleme der SuS (und der Beginn von Therapien) zählten.

Abbildung 3: Gründe für vorzeitige Austritte von SuS aus PuSch-Klassen



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; Mehrfachantworten möglich.

Resümierend lassen sich an dieser Stelle folgende Kernresultate festhalten: Im Rahmen von PuSch A mündeten die SuS überwiegend schulintern in die Klassen ein. In PuSch B bewegte sich die Mehrheit der SuS zuvor in anderen (Schul-)Kontexten, viele besuchten etwa InteA-Intensivklassen. Die Motivation der Jugendlichen für die Teilnahme an PuSch-Klassen ist förderlinienübergreifend zuvorderst eine

Kombination aus Empfehlungen ehemaliger Lehrkräfte bzw. Schulen und intrinsischen Beweggründen. Die Zusammensetzung der PuSch-Klassen hat innerhalb der und zwischen den beiden Programmteilen eine **hohe Varianz und Heterogenität**. PuSch A- und PuSch B-Klassen unterscheiden sich in ihrer Zusammensetzung neben den verschiedenen Altersgruppen dabei zuvorderst hinsichtlich des Ausmaßes beschulter Jugendlicher mit Migrations- und Fluchtgeschichte sowie mit vorherigem Förderschulbesuch. In beiden Förderlinien werden viele SuS beschult, die eine **sozioökonomisch prekäre und familiär komplizierte Sozialisation** erfahren haben. Aufgrund der Einmündungswege und der Zusammensetzung der Schülerschaft gestaltet sich die **Umsetzung von PuSch B-Klassen noch herausfordernder als von PuSch A-Klassen**. Etwa jede siebte bis achte Person bricht die PuSch-Beschulung – zumeist zu einem eher frühen Zeitpunkt – vorzeitig ab. Dementsprechend ist PuSch offenbar zwar für viele junge Menschen, aber nicht für jede heranwachsende Person das passende Förderangebot.

6.1.2 Ausgestaltung des allgemeinbildenden Unterrichts und Lernerfolge

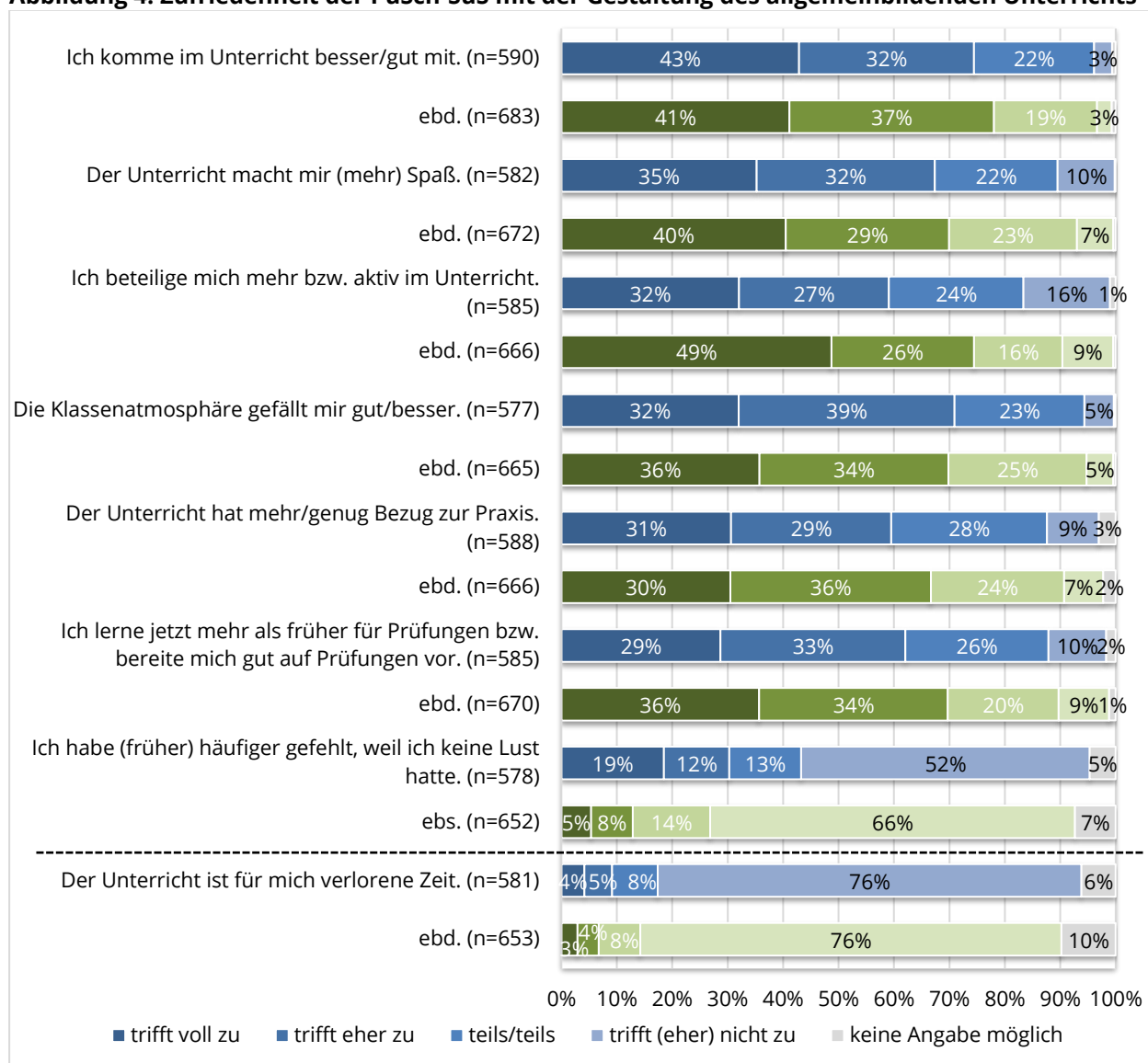
Bezüglich der Ausgestaltung des Unterrichts wurde im Rahmen der Klassenzimmer-Erhebungen sowohl die Perspektive der SuS als auch die Sichtweise des Lehr- und Sozialpädagogikpersonals eingefangen. Aufgrund der Fülle an abgefragten Items wird nachfolgend nicht auf jeden einzelnen Aspekt im Detail eingegangen. Vielmehr werden die wichtigsten Ergebnisse dargestellt, die sich aus den Antwortmustern rekonstruieren lassen.

Abbildung 4 zeigt die **Sichtweise der SuS auf die Gestaltung des allgemeinbildenden Unterrichts** der PuSch-Klassen. Das *Gesamtbild* fällt *positiv* aus. Lediglich 9 % der PuSch A-SuS vertraten die Ansicht, dass der Unterricht für sie (eher) „verlorene Zeit“ darstellte. Bei PuSch B-SuS beläuft sich der entsprechende Anteil auf 7 %. Die große Mehrheit verneinte die Aussage dagegen jeweils. Die meisten befragten SuS konnte dem Unterricht überdies gut folgen, hatten Spaß und beteiligten sich aktiv(er) (als zuvor) am Unterricht. Mit dem Praxisbezug des Unterrichts waren die Jugendlichen ebenfalls größtenteils zufrieden. Auch berichteten sie mehrheitlich über eine akribische(re) Prüfungsvorbereitung. Das Lerntempo und die Art der Unterrichtsausgestaltung scheinen für die meisten SuS folglich *angemessen* zu sein. Bei allen genannten Aspekten fällt das Meinungsbild bei PuSch B etwas positiver aus als bei PuSch A. Überdies berichteten PuSch A-SuS deutlich häufiger von Schulabstinz aufgrund von fehlender Motivation als Jugendliche, die in PuSch B beschult wurden (Anteile mit Zustimmung: 31 % gegenüber 13 %). Erklärt werden können die Differenzen beider Förderlinien womöglich mit den unterschiedlichen Altersgruppen und der Reife der SuS (Stichwort: Adoleszenz) sowie der starken Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse (z. B. Geflüchteter) und praxisbezogener Elemente in den PuSch B-Klassen. Die Klassenatmosphäre wird aber von SuS beider Programmteile gut bewertet. Im Rahmen von PuSch A nahmen 71 % der befragten Jugendlichen die Klassenatmosphäre (eher) positiv wahr, bei PuSch B beläuft sich der entsprechende Anteil auf 70 %. Im Vergleich zur Zwischenevaluierung hat sich der einschlägige Zufriedenheitswert bei PuSch A-SuS stark gesteigert. Betrachtet man die einzelnen abgefragten Aspekte und die Antwortverteilungen, so lässt sich feststellen, dass PuSch B-SuS der allgemeinbildende Unterricht geringfügig besser gefallen hat als PuSch A-SuS.

Betrachtet man die Antworten der SuS **in Abhängigkeit personenbezogener Merkmale**, so ergeben sich insbesondere bezüglich des Migrationshintergrunds größere Unterschiede: Insgesamt fallen die Zustimmungssanteile positiv formulierter Items bei Jugendlichen mit Migrationsgeschichte durchschnittlich rund elf Prozentpunkte höher aus als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Der Unterschied lässt sich in beiden Programmteilen beobachten. In der Zwischenevaluierung war eine solche Differenz noch nicht beobachtbar. Hinsichtlich des Geschlechts gibt es insgesamt zwar keine

Unterschiede, bei PuSch A und PuSch B ergeben sich allerdings konträre Muster: Während in PuSch A weibliche Jugendliche durchschnittlich bessere Bewertungen vergaben als ihre männlichen Mitschüler (Differenz: 5 Prozentpunkte zugunsten von Frauen), verhält es sich im Rahmen von PuSch B genau anders herum (Differenz: 5 Prozentpunkte zugunsten von Männern).

Abbildung 4: Zufriedenheit der PuSch-SuS mit der Gestaltung des allgemeinbildenden Unterrichts



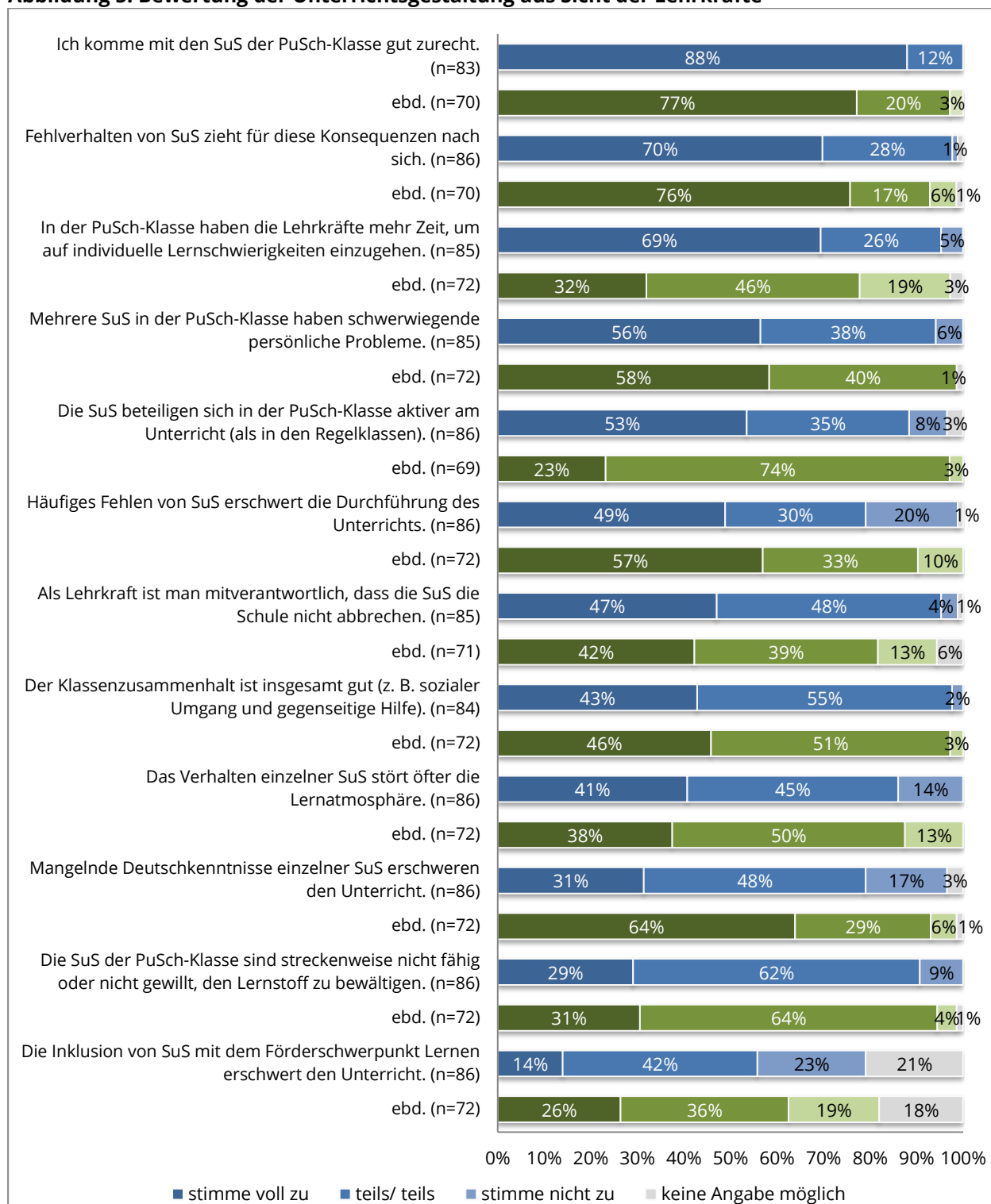
Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

Losgelöst von den Unterschieden zwischen den Programmteilen und Personengruppen deuten die Ergebnisse insgesamt darauf hin, dass sich die **Mehrheit** der Jugendlichen **in den PuSch-Klassen gut aufgehoben** fühlte. Dies wird auch dadurch bekräftigt, dass die Anteilswerte von kritischeren Antworten zu positiv formulierten Aussagen nur sehr selten die 10 %-Schwelle überstiegen.

Das in *Abbildung 5* abgetragene **Meinungsbild der Lehrkräfte** legt zwei Sachverhalte offen: Zum einen gestaltete sich die Unterrichtsdurchführung *mitunter recht herausfordernd*, zum anderen fallen die Antworten des *PuSch B-Personals* – konträr zur Wahrnehmung der SuS – *etwas kritischer* aus als die Antworten des *PuSch A-Personals*. Das Personal beider Programmteile berichtete durchgängig davon, dass mehrere Jugendliche schwerwiegende persönliche Probleme hätten. Als nahezu gleichermaßen herausfordernd empfanden die Befragten das häufige Fehlen und störende Verhalten mancher SuS.

Die Mehrheit der Lehrkräfte berichtete auch davon, dass Fehlverhalten von SuS Konsequenzen nach sich zieht. Folglich kommen offenbar auch Sanktionen zum Einsatz.

Abbildung 5: Bewertung der Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Lehrkräfte



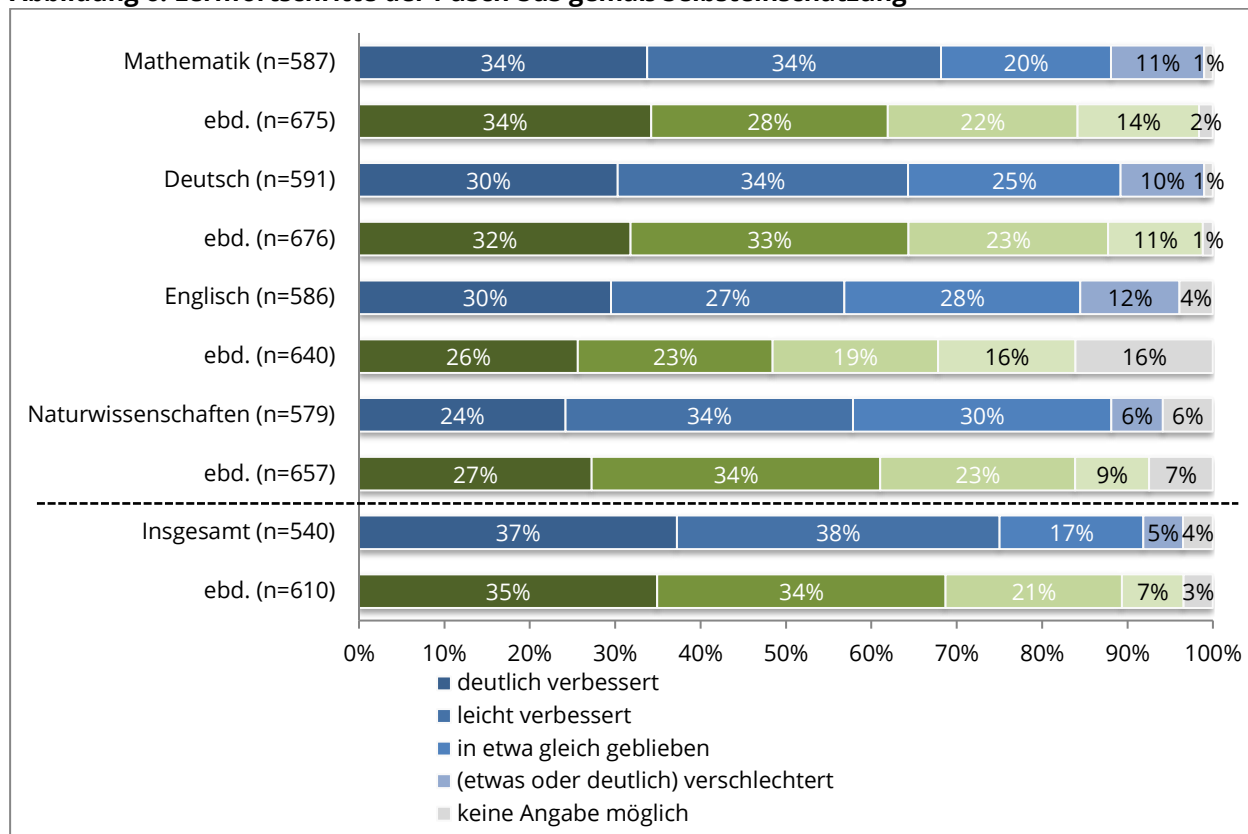
Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

Während bezüglich dieser Aspekte keine nennenswerten Differenzen zwischen PuSch A und PuSch B zum Vorschein kommen, lässt sich aus den übrigen Antworten ein *nennenswerter Unterschied in der Umsetzung von PuSch A und PuSch B* herausarbeiten: Einerseits gab das befragte Personal in PuSch B wesentlich häufiger als die Befragten in PuSch A an, dass *mangelnde Deutschkenntnisse* einzelner SuS sowie die *Inklusion von SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen* die Durchführung des Unterrichts

erschwerten (Anteile mit Zustimmung: 64 % und 26 % gegenüber 31 % und 14 %). Andererseits zeigte sich das verantwortliche Personal in PuSch B *unzufriedener mit den zur Verfügung stehenden Zeitressourcen* als die befragten PuSch A-Lehrkräfte. Der Aussage, dass die Lehrkräfte mehr Zeit hätten, um auf individuelle Lernschwierigkeiten der SuS einzugehen, traten die Befragten im Rahmen von PuSch B dementsprechend deutlich skeptischer gegenüber (Anteile mit Zustimmung: 32 % gegenüber 69 %). Ein naheliegender Grund für diese Differenz sind die *unterschiedlichen Ressourcen für die sozialpädagogische Begleitung* bei einer einjährigen Durchführung: Im Rahmen von PuSch A fallen die vorgesehenen Mittel doppelt so hoch aus wie bei PuSch B. Angesichts der zuvor dargelegten Unterschiede verwundert es kaum, dass der Anteil der „gut mit den SuS zurechtkommenden“ Lehrkräfte bei PuSch A elf Prozentpunkte höher ausfällt als bei PuSch B: Während fast neun von zehn PuSch A-Lehrkräfte mit voller Zustimmung angaben, „gut mit den SuS zurecht zu kommen“ (88 %), betrug der entsprechende Anteil im Rahmen von PuSch B „lediglich“ 77 %. Schaut man auf die Zustimmungswerte in Abhängigkeit der einzelnen Erhebungsjahre, dann deuten die Ergebnisse bei PuSch B aber auf *gewisse Lerneffekte* hin: So stieg der Anteil der „gut mit den SuS zurechtkommenden“ Lehrkräfte über die Jahre hinweg stetig an (2018: 62 %; 2019: 77 %; 2020: 83 %; 2021: 88 %). Bei PuSch A bewegen sich die Anteilswerte für die einzelnen Jahre in einer recht engen Spanne zwischen 79 % und 90 %.

Die zuvor herausgestellten **Unterschiede beider Programmteile** lassen sich wie folgt erklären: Erstens fällt die Klassenzusammensetzung in PuSch B wie gezeigt heterogener aus als in PuSch A. Dies gilt dabei insbesondere bezüglich des Merkmals Migrations- und Fluchthintergrund, aber auch hinsichtlich des Ausmaßes der Beschulung ehemaliger Förderschüler/innen. Hierdurch werden hohe Anforderungen an die Lehrkräfte der PuSch B-Klassen gestellt: Geflüchtete sowie ehemalige SuS aus Förderschulen haben spezielle Bedürfnisse, auf die das Personal im Schulalltag Rücksicht nehmen muss. Der Umgang mit Heterogenität gestaltet sich zudem herausfordernder durch die nicht zu vernachlässigende Tatsache, dass die PuSch B-SuS vorrangig von anderen Schulen in die Klassen einmünden und die Verantwortlichen in PuSch B somit vorab vergleichsweise weniger Informationen über die Jugendlichen haben. In PuSch A erfolgt die Selektion der SuS hingegen zum Großteil schulintern, so dass man die Ausgangs- und Problemlagen sowie die Geeignetheit der SuS insgesamt besser kennt bzw. einordnen kann. Aus Sicht der PuSch B-Lehrkräfte ist die Durchführung des Unterrichts folglich aus nachvollziehbaren Gründen herausfordernder als im Rahmen von PuSch A, wenngleich die SuS in PuSch B ggf. aufgrund ihres Alters etwas reifer in ihrem Verhalten sind als die SuS in PuSch A. Trotz der unterschiedlich gelagerten Herausforderungen attestierten die befragten Lehrkräfte beider Programmteile der Schülerschaft eine ordentliche Lernbereitschaft und den PuSch-Klassen einen insgesamt relativ guten Zusammenhalt.

Die SuS wurden zudem zu ihren **Lernfortschritten** entlang verschiedener Fächer des allgemeinbildenden Unterrichts befragt (vgl. *Abbildung 6*). Insgesamt waren die Jugendlichen überwiegend zufrieden mit ihren Lernerfolgen. So gaben drei Viertel der PuSch A-SuS an, dass sich ihre Leistungen insgesamt „deutlich“ (Anteil: 37 %) oder „leicht“ (38 %) verbessert hätten. Etwas niedriger fallen die Anteilswerte unter den PuSch B-SuS aus („deutlich verbessert“: 35 %; „leicht verbessert“: 34 %). Ein Blick auf die einzelnen Fächer zeigt, dass PuSch A-SuS gemäß ihrer Selbsteinschätzung etwas bessere Lernerfolge in Mathematik und Englisch erzielen konnten als PuSch B-SuS. Umgekehrt verhält es sich dagegen in Naturwissenschaften. In Deutsch gibt es keine Unterschiede zwischen beiden Programmteilen. Nur sehr wenige befragte Jugendliche berichteten insgesamt und in einzelnen Fächern von Leistungsverschlechterungen. Auch wenn sozial erwünschtes Antwortverhalten gerade bei dieser Frage nicht auszuschließen ist, sind die Ergebnisse weitgehend positiv einzuordnen.

Abbildung 6: Lernfortschritte der PuSch-SuS gemäß Selbsteinschätzung

Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

Wenn man erneut auf die **personenbezogene Merkmale** Migrationshintergrund und Geschlecht rekurriert, so ergeben sich förderlinienübergreifend bezüglich der Gesamteinschätzung (Lernfortschritte „insgesamt“) keine nennenswerten Differenzen. Der Anteilswert der positiven Antworten – d. h. „deutlich“ und „leicht verbessert“ – beträgt bei Frauen 70 %, bei Männern beläuft er sich auf 73 %. Bei Jugendlichen mit Migrationsgeschichte beziffert sich die Quote auf 72 %, bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund beträgt sie 69 %. Auch im Fach Deutsch können keine relevanten Unterschiede in Abhängigkeit des Merkmals Migrationshintergrund beobachtet werden. Im Rahmen von PuSch B lassen sich – auf einem eher moderaten Niveau – im Vergleich zu PuSch A stärkere geschlechtsspezifische Differenzen feststellen. Sowohl insgesamt als auch bei einzelnen Fächern berichteten Männer von ausgeprägteren Lernfortschritten als Frauen. Am ausgeprägtesten waren die Unterschiede in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern. Zwei mögliche Erklärungen können hierfür angeführt werden: Einerseits ist es denkbar, dass Frauen in den oftmals männerdominierten Klassen geringere Lernfortschritte erzielen, weil der Unterricht für Männer passungsfähiger ausgestaltet ist als für Frauen (Budde 2013). Andererseits ist es möglich, dass Frauen ihre eigenen Leistungen und Fähigkeiten zurückhaltender einschätzen als Männer. Eindeutig lässt sich der Sachverhalt zwar an dieser Stelle nicht aufschlüsseln, die Evidenz deutet jedoch eher auf die zweite Erklärungsvariante hin: Einerseits zeigt der bereits berichtete Ergebnisindikatorwert, dass Frauen im Rahmen von PuSch B geringfügig erfolgreicher sind als Männer (Abschlussquote Frauen: 72 %; Männer: 71 %). Andererseits fühlen sich Frauen in den PuSch B-Klassen nahezu genauso wohl wie Männer. So wurde die Atmosphäre in der Klasse von Jugendlichen beider Geschlechter in etwa gleich gut bewertet (Anteil „voll“ oder „eher“ zustimmender Antworten bei Frauen: 72 %; bei Männern: 76 %).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die **überwiegende Mehrheit** der SuS die jeweilige PuSch-Klasse **als hilfreiches und lernförderliches Angebot wahrnimmt**. Dem verantwortlichen

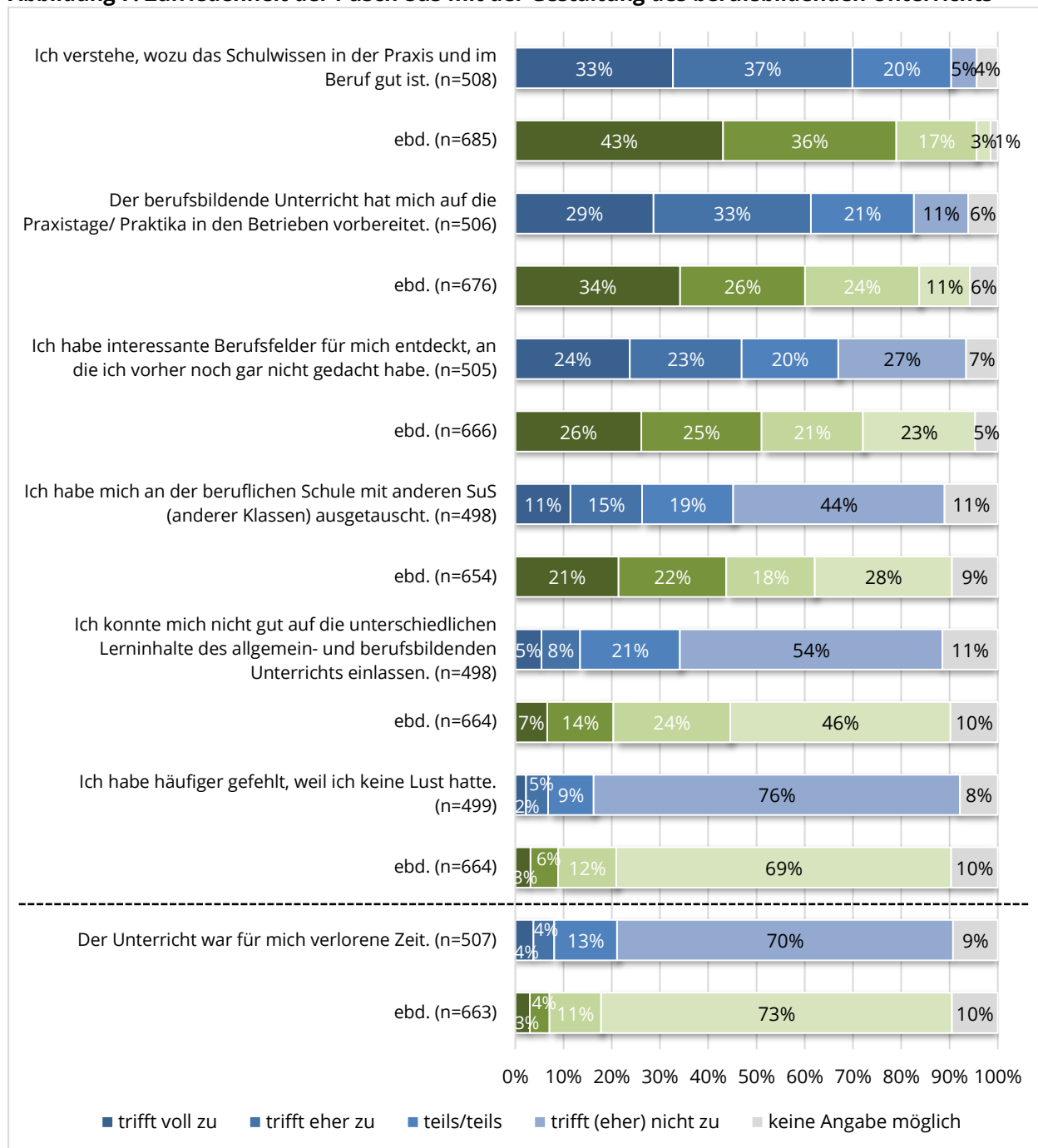
Lehr- und Sozialpädagogikpersonal gelingt es folglich größtenteils, den Unterricht entsprechend der Zielgruppen auszugestalten und ihnen zu Fortschritten zu verhelfen. Die Antworten des Personals weisen dabei darauf hin, dass diese Leistung mit *teils beträchtlichen Herausforderungen* verbunden ist und generell ein großes Maß an Engagement und Einsatzbereitschaft seitens des Personals voraussetzt – eine Feststellung, die aufgrund der heterogeneren Zusammensetzungen für PuSch B-Klassen noch stärker zutreffen dürfte als für PuSch A-Klassen.

6.1.3 Ausgestaltung des berufsbildenden Unterrichts und der Praktika sowie Erfolge bei der Berufsorientierung

Ein wichtiger Bestandteil der PuSch-Förderung ist die Berufsorientierung und das Sammeln von beruflichen Erfahrungen in Form von betrieblichen Praktika. Auch hierüber können die Jugendlichen im besten Falle Anerkennung (außerhalb des engeren Schulkontextes) erfahren sowie ein positives Selbstkonzept und eine zukunftsweisende Anschlussperspektive entwickeln. Vor diesem Hintergrund wurden die Jugendlichen auch hierzu etwas ausgiebiger befragt.

Die Ergebnisse zur **Zufriedenheit mit der Gestaltung des berufsbildenden Unterrichts** (vgl. *Abbildung 7*) deuten insgesamt in eine vergleichbare Richtung wie diejenigen zum allgemeinbildenden Unterricht: Nur sehr wenige befragte SuS nahmen den Unterricht als „verlorene Zeit“ wahr. Zwischen 70 % und 80 % der Jugendlichen stimmten überdies (eher) der Aussage zu, dass sie verstehen, wozu sie das Schulwissen in der Praxis und im Beruf gebrauchen könnten. Auch gelang es vielen befragten Jugendlichen offenbar recht gut, sich auf die unterschiedlichen Lerninhalte des allgemein- und berufsbildenden Unterrichts einzulassen. Zudem stellte der berufsbildende Unterricht für die Mehrheit der SuS eine angemessene Vorbereitung auf die Praxistage bzw. Praktika in den Betrieben dar. Jeweils rund ein Drittel sah diesen Aspekt jedoch nur bedingt oder eher nicht als gegeben an. Ein zweigeteiltes Meinungsbild ergibt sich bezüglich des Kennenlernens interessanter Berufsfelder: Während die eine Hälfte der SuS (eher) von einer Thematisierung spannender Berufsfelder berichtete, war die andere Hälfte der Jugendlichen (tendenziell) gegenteiliger Auffassung. Etwa ein Viertel aller Jugendlichen kam gar nicht mit für sie interessanten Berufsfeldern in Berührung. Angesichts des gemischten Meinungsbildes gibt es bezüglich der thematisierten Berufsfelder aus Sicht der SuS durchaus Optimierungspotenzial. Denkbar wäre es für die Lehrkräfte z. B., häufiger als bisher Vorschläge der SuS aufzugreifen und stärker auf entsprechende Berufsfelder im Unterricht einzugehen. Im Gegensatz zur Zwischenevaluierung lassen sich bezüglich des Kennenlernens spannender Berufsfelder aber keine nennenswerten Geschlechterunterschiede mehr beobachten, d. h. Frauen und Männer waren gemäß den Daten aller Erhebungsjahre in etwa gleich zufrieden mit den thematisierten Berufsbereichen. Betrachtet man alle abgefragten Aspekte zum berufsbildenden Unterricht, dann fallen die Zufriedenheitswerte bei PuSch B geringfügig besser aus als bei Pusch A. Diese kleineren Differenzen resultieren womöglich aus der stärkeren Verankerung der Praxis und Berufsorientierung an den PuSch B umsetzenden beruflichen Schulen. Trotz kleinerer Unterschiede zwischen den Programmteilen sowie Verbesserungsmöglichkeiten bei den aufgegriffenen Berufsfeldern zeugen die Ergebnisse im Großen und Ganzen davon, dass der **praktisch orientierte Unterricht für die überwiegende Mehrheit** der Jugendlichen **von Nutzen** ist.

Abbildung 7: Zufriedenheit der PuSch-SuS mit der Gestaltung des berufsbildenden Unterrichts

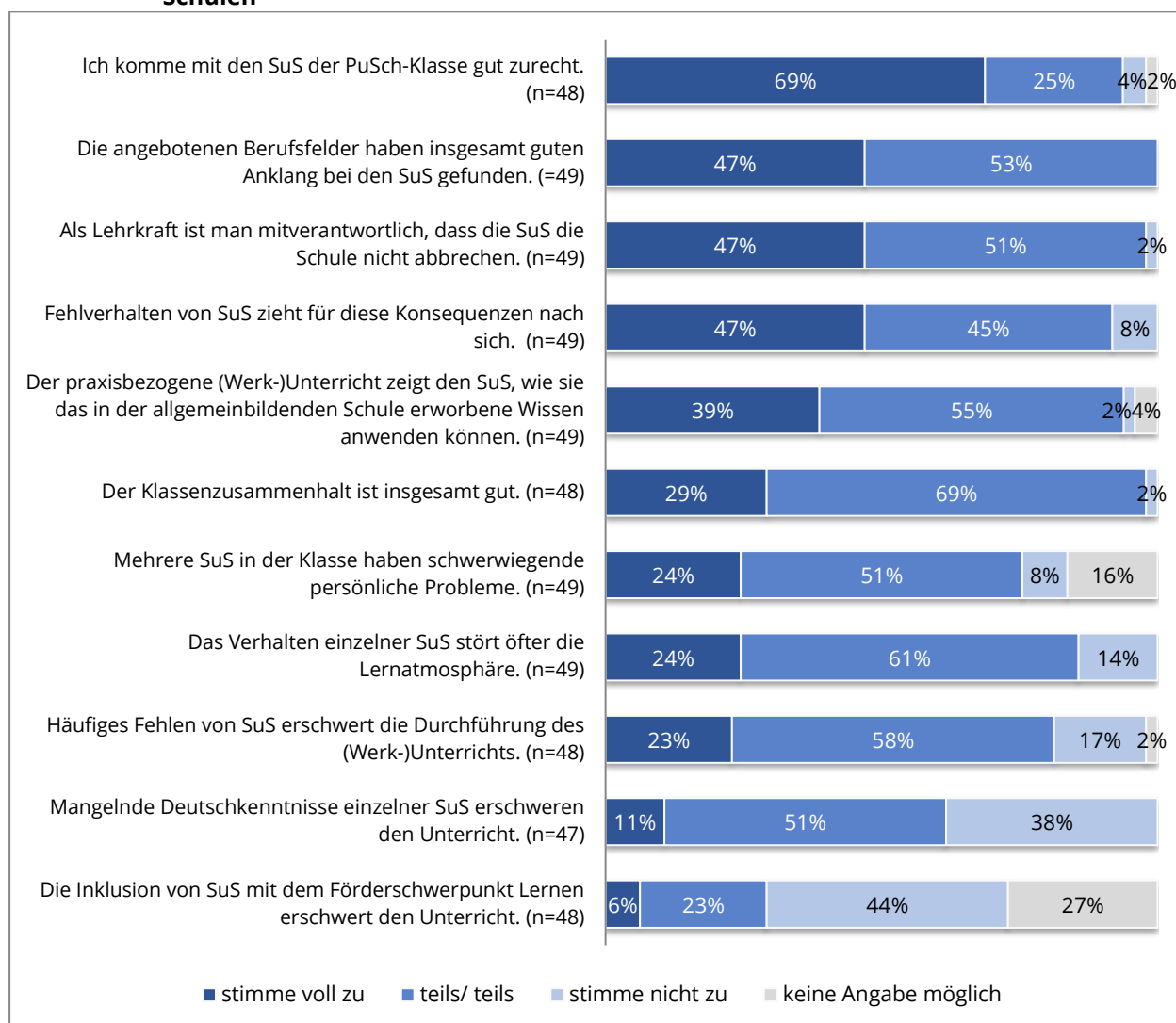


Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

PuSch A wird an zwei verschiedenen schulischen Lernorten durchgeführt, da der **praxisorientierte Unterricht an beruflichen Schulen** stattfindet. Nur für wenige PuSch A-SuS erwies sich der Wechsel zwischen den Schulen dabei als Stressfaktor. So hielt sich der Anteil der Jugendlichen, für die das „häufige Hin und Her zwischen den Schulen zu stressig“ war, mit 15 % eher in Grenzen. Auch das **Personal der kooperierenden beruflichen Schulen** wurde zur Unterrichtsgestaltung befragt (vgl. *Abbildung 8*). Insgesamt spiegeln die Antwortmuster die zuvor bereits dargelegten Meinungsbilder der „regulären“ bzw. hauptverantwortlichen PuSch A und B-Lehrkräfte zwar relativ gut wider, sie deuten aber zugleich auch darauf hin, dass sich die Unterrichtsdurchführung für die Lehrkräfte der kooperierenden beruflichen Schulen vergleichsweise offenbar *etwas herausfordernder* darstellte. So berichteten „nur“ rund zwei Drittel der Befragten mit voller Zustimmung darüber, dass sie mit den SuS der PuSch-Klasse gut zurechtkämen. Auch der Klassenzusammenhalt wurde vergleichsweise niedriger

eingestuft. Die Unterschiede können womöglich damit erklärt werden, dass die Lehrkräfte der beruflichen Schulen vergleichsweise weniger Erfahrungen im Umgang mit der jüngeren Zielgruppe von PuSch A haben als die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen. Demgegenüber nahmen die Lehrkräfte der kooperierenden beruflichen Schulen z. B. persönliche Probleme, störendes Verhalten, Unterrichtsabstinenz oder mangelnde Deutschkenntnisse der SuS vergleichsweise seltener als Herausforderungen wahr. Hinsichtlich der berufsorientierenden Funktion des Unterrichts vermeldete rund die Hälfte aller Befragten mit voller Zustimmung, dass die angebotenen Berufsfelder insgesamt guten Anklang bei den SuS gefunden hätten. Der Rest der befragten Personen stimmte dieser Antwort zumindest teilweise zu. Eine ähnlich hohe Zustimmung lässt sich bezüglich der Aussage beobachten, dass der praxisbezogene (Werk-)Unterricht den SuS Anwendungskontexte für das in der allgemeinbildenden Schule erworbene Wissen aufzeigen kann. Spiegelt man die Ergebnisse mit den Zufriedenheitswerten der PuSch A-SuS mit dem berufsbildenden Unterricht, so sind die Wahrnehmungen zwischen den SuS und Lehrkräften durchaus kompatibel zueinander.

Abbildung 8: Bewertung der Unterrichtsgestaltung aus Sicht der PuSch A-Lehrkräfte in beruflichen Schulen

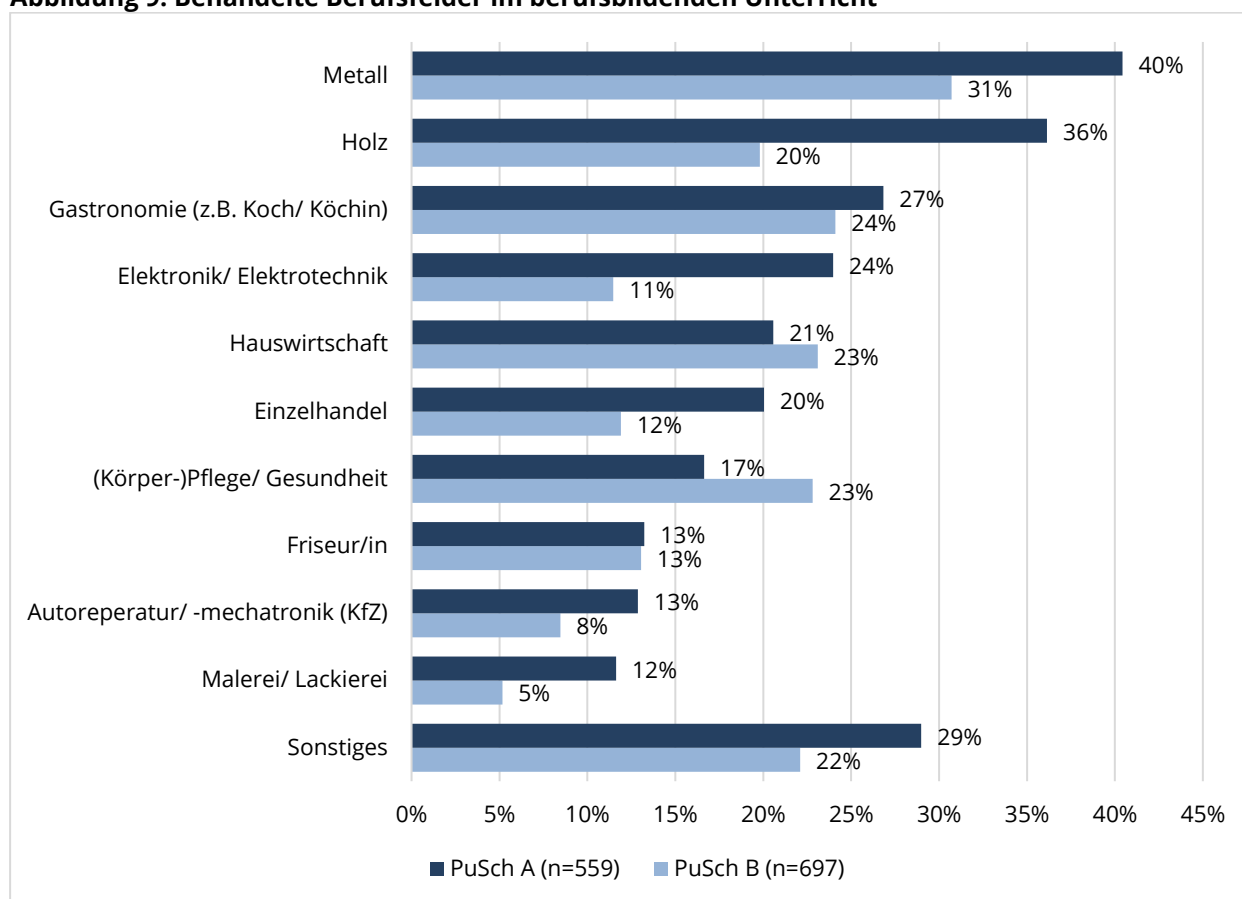


Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; PuSch A: Abfrage bei kooperierenden beruflichen Schulen.

Ein Blick auf die Ergebnisse zu den behandelten **Berufsfeldern** zeigt, dass die von den SuS kennengelernten Bereiche *recht vielfältig* waren. Die Berufsfelder Metall, Holz, Gastronomie, Elektronik bzw. Elektrotechnik sowie Hauswirtschaft wurden am häufigsten in den Vordergrund des berufsbildenden

Unterrichts gerückt (vgl. *Abbildung 9*). Zwischen beiden Programmteilen gibt es dabei einige Differenzen. Mit vielen der abgefragten Bereiche kamen die SuS der PuSch A-Klassen offenbar häufiger in Berührung als die Jugendlichen aus PuSch B-Klassen. So standen etwa die Bereiche Holz, Metall, Elektronik bzw. Elektrotechnik, Einzelhandel und Malerei/Lackiererei in PuSch A-Klassen deutlich häufiger im Fokus als in PuSch B-Klassen. In PuSch B-Klassen waren nur die beiden Berufsfelder Hauswirtschaft sowie Pflege und Gesundheit präsenter als in PuSch A-Klassen. Gleichauf in beiden Programmteilen liegt das Friseurhandwerk. Viele befragte SuS gaben zudem sonstige Berufsfelder an. Hierzu zählten z. B. der Garten- und Landschaftsbau, die Lagerlogistik, die Floristik und erzieherische Berufe. Zieht man das Geschlecht hinzu, so zeigt sich eine eher „klassische“ Aufteilung von Frauen und Männern auf die abgefragten Berufsfelder. Während mehr Männer als Frauen über ein Kennenlernen der Bereiche Metall, Holz, Elektronik/Elektrotechnik und (Kfz-)Mechanik/Mechatronik berichteten, sammelten Frauen häufiger Erfahrungen in den Berufsfeldern Hauswirtschaft, (Körper-)Pflege/Gesundheit und Gastgewerbe/Gastronomie. Auch in den Bereichen Einzelhandel und Friseurhandwerk waren Frauen etwas präsenter als Männer.

Abbildung 9: Behandelte Berufsfelder im berufsbildenden Unterricht



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021.

Obwohl sich die Formulierung der Frage zu den hier dargestellten Berufsfeldern ausschließlich auf den Kontext der berufsbildenden Schule und nicht auf etwaige absolvierte Praktika bezog, ist es wahrscheinlich, dass die befragten SuS ihre Antworten auf Basis beider Erfahrungen machten. Zwischen den Angaben der SuS zu den Berufsfeldern und zu den absolvierten Praktika bestehen *starke Überschneidungen*. Programmteilübergreifend berichteten etwa viele SuS über **Praktika** im Einzelhandel und Verkauf. Auch die (Kfz-)Mechanik/Mechatronik stand unabhängig vom Programmteil insbesondere bei männlichen Jugendlichen hoch im Kurs. PuSch B-SuS berichteten oftmals über Praktika in der

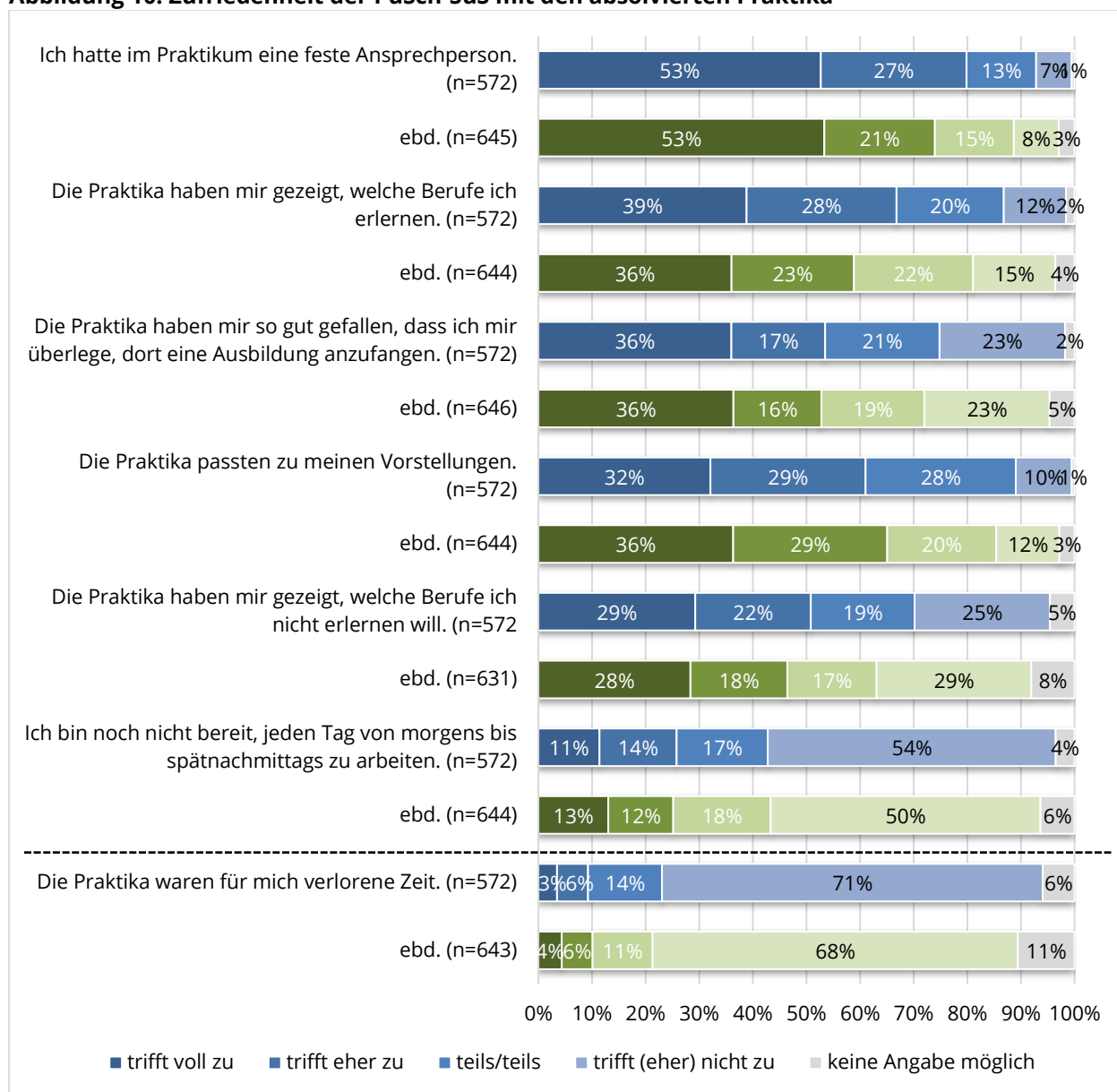
(Alten-)Pfleger sowie in Arztpraxen. Ferner absolvierten die Jugendlichen häufig Praktika in den Bereichen Gastgewerbe/Gastronomie, Erziehung (Kindergarten) sowie im Friseurhandwerk. Daneben sammelten viele Befragte in unterschiedlichsten handwerklichen oder handwerksnahen Berufen praktische Erfahrungen (z. B. Bäcker- und Schreinerhandwerk, Elektrik, Metallbau). Einige Jugendliche berichteten auch von Praktika im Garten- und Landschaftsbau.

In den Fallstudiengesprächen sahen die Interviewten den **Mehrwert der stärkeren Projekt- und Praxisorientierung des Unterrichts** schulübergreifend darin, dass die SuS durch die Übertragung der schulischen Inhalte auf konkrete Anwendungskontexte die Sinnhaftig- und Nützlichkeit schulisch vermittelter Grundkompetenzen wie z. B. Rechnen, Lesen und Schreiben besser verstehen und schätzen lernen könnten. Es sei für die Zielgruppe in PuSch besonders wichtig, anhand von individuell erreichten Resultaten (wie z. B. selbst hergestellte Produkte oder zubereitete Mahlzeiten) die Realisierung von gesteckten Zielen zu erfahren – also Erfolgsgeschichten zu erleben – und entsprechende Leistungen zu reflektieren. Bezüglich der Berufsfelder achte man darauf, dass die SuS möglichst viele unterschiedliche Bereiche kennenlernen. Zumeist ist das Kennenlernen der Berufsfelder in die Bearbeitung konkreter Projekte eingebettet, in denen die SuS eigenständig etwas entwickeln und/oder fertigen bzw. zubereiten. Zu den angebotenen Berufsfeldern der Schulen gehörten z. B. Metall, Holz, Ernährung und Körperpflege. Man versuche die Bereiche dabei nach Möglichkeit und bei Interesse der SuS mit den betrieblichen Praktika zu verknüpfen. Die *Berücksichtigung bzw. Identifizierung der Interessen* sei aber mitunter *nicht immer ganz simpel*, da es den Jugendlichen zum Teil an konkreteren beruflichen Vorstellungen und Zielen fehle, so dass sie ihre Wünsche nicht unbedingt kommunizieren oder konkretisieren könnten. Daher sei die berufliche Orientierungsarbeit zum einen *kein Selbstläufer*, aber zum anderen deshalb auch unbedingt notwendig. Die Resultate der standardisierten Befragungen bilden diese Eindrücke recht gut ab und zeigen zugleich, dass den Schulen die berufliche Orientierungsarbeit insgesamt relativ gut gelingt. Insbesondere die **ausgeprägte Verknüpfung zwischen behandelten Berufsfeldern und absolvierten Praktika** sticht hierbei heraus.

Im Rahmen der Klassenzimmer-Befragungen wurden die Jugendlichen auch um Angaben zur ihren **Praktikumserfahrungen** gebeten. Sowohl die PuSch A- als auch die PuSch B-SuS absolvierten laut eigenen Angaben *durchschnittlich zwei verschiedene Praktika*. Bei einem Blick auf die Zufriedenheitswerte zu den absolvierten Praktika ergibt sich ein überwiegend positives Bild (*vgl. Abbildung 10*). Lediglich rund 10 % der befragten SuS nahmen die Praktika (eher) als „verlorene Zeit“ wahr (Anteil PuSch A: 9 %; Anteil PuSch B: 10 %). Nur bei einer Minderheit der Jugendlichen passten die absolvierten Praktika überdies (eher) nicht zu den eigenen Vorstellungen (PuSch A: 10 %; PuSch B: 12 %). Obwohl der Arbeitsalltag für recht viele Jugendliche auch Herausforderungen mit sich brachte, war die Praktikumszeit für die meisten Jugendlichen mit eher positiven Erfahrungen und nützlichen Einblicken verbunden. Die Mehrheit der SuS gab z. B. an, durch die Praktika in der Berufswahl gefestigt worden zu sein. 67 % aller PuSch A- und 59 % aller PuSch B-SuS berichteten entsprechend davon, dass sie durch die Praktika ein besseres Bild darüber erlangt hätten, welche Berufe sie erlernen möchten. Jeweils etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen absolvierte zudem offenbar ein Praktikum bei einem Betrieb, in welchem es für sie vorstellbar ist, im Anschluss an die Schule eine Ausbildung zu beginnen (PuSch A: 53 %; PuSch B: 52 %). Auch mit der Betreuung in den Betrieben zeigten sich die SuS größtenteils zufrieden. So berichteten vier Fünftel der PuSch A-SuS (80 %) und nahezu drei Viertel der PuSch B-SuS (74 %) über eine feste Ansprechperson während der Praktikumszeit. Folglich gab es in den Betrieben offenbar häufig eine Person, die sich für die Jugendlichen zuständig fühlte. Das **insgesamt relativ gute Meinungsbild** der befragten SuS kann auch durch die von ihnen für die Praktika

vergebenen Schulnoten bekräftigt werden: Der Notendurchschnitt beträgt 2,2 (PuSch A: 2,3; PuSch B: 2,1). Zwischen Frauen und Männern lassen sich keine nennenswerten Differenzen beobachten. In Abhängigkeit des Migrationshintergrunds bestehen ebenfalls keine größeren Unterschiede bei den vergebenen Bewertungen.

Abbildung 10: Zufriedenheit der PuSch-SuS mit den absolvierten Praktika

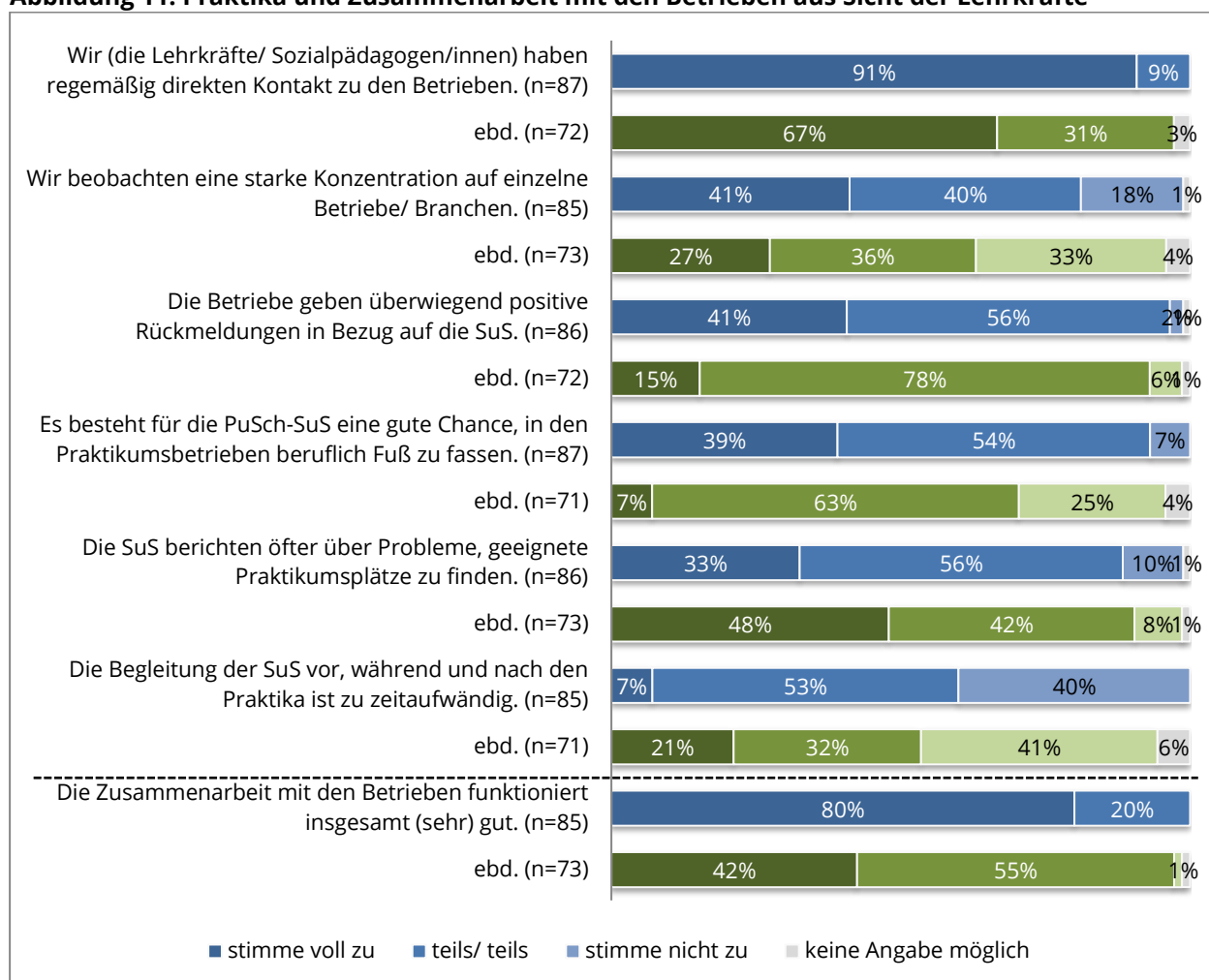


Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

Bezüglich der Praktika wurde auch die **Sichtweise der Lehrkräfte** eingefangen (vgl. *Abbildung 11*). Obgleich eine größere Mehrheit von einer insgesamt gut funktionierenden Zusammenarbeit mit den Betrieben berichtete, scheinen die Kooperation zwischen den Schulen und Betrieben sowie die Organisation der Praktika im Rahmen von PuSch A insgesamt reibungsfreier zu verlaufen als im Kontext von PuSch B. Die Rückmeldungen der Betriebe über die SuS fielen aus der Sicht des befragten Personals eher gemischt aus. Praktika können für die Zielgruppe zwar die Funktion eines Türöffners haben, allerdings überwog insbesondere bei den befragten Lehrkräften der PuSch B-Klassen diesbezüglich eher Skepsis. Lediglich 7 % waren ohne Einschränkungen der Ansicht, dass die Jugendlichen gute Chancen besäßen, beruflich in den Praktikumsbetrieben Fuß zu fassen. Im Rahmen von PuSch A fiel

der Anteil mit 39 % dagegen wesentlich höher aus. Ein ähnliches Bild ergibt sich bezüglich der Rückmeldungen der Betriebe zu den SuS in der Rolle als Praktikant/innen: Während 41 % aller Lehrkräfte in PuSch A über weitgehend positive betriebliche Rückmeldungen berichteten, lag der entsprechende Anteil bei PuSch B nur bei 15 %. Ferner scheint sich die Akquise von Betrieben bzw. das Finden geeigneter Praktika für PuSch B-SuS etwas schwieriger zu gestalten als für PuSch A-SuS. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte gab an, regelmäßig in Kontakt mit den Praktikumsbetrieben zu stehen. Diese Aufgabe wird dabei häufig von der sozialpädagogischen Begleitung übernommen. Tendenziell nahm das Personal der PuSch B-Schulen die Begleitung der SuS vor, während und nach der Praktikumszeit zwar etwas zeitaufwändiger wahr als die Befragten der PuSch A-Schulen, angesichts der unterschiedlich gelagerten Herausforderungen fallen die Differenzen hier aber überraschend klein aus.

Abbildung 11: Praktika und Zusammenarbeit mit den Betrieben aus Sicht der Lehrkräfte



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

Auch im Rahmen der Fallstudien wurde die **Organisation der Praktika** thematisiert. Laut den Auskünften der Interviewten bräuchten einige SuS aufgrund von mangelnder Eigeninitiative Unterstützung bei der Suche von Betrieben und Stellen. Insbesondere durch den *Einsatz der sozialpädagogischen Fachkräfte* verlaufe die Vermittlung der SuS in die Betriebe aber recht erfolgreich. Sie leisten in diesem Zusammenhang oftmals Aufklärungsarbeit bei den Betrieben über die SuS und weisen die Betriebe auf eine stetige Kontaktmöglichkeit im Falle von Rücksprachebedürfnissen hin. Zu den praktikums anbietenden Betrieben zählten korrespondierend zu den Ergebnissen der Klassenzimmer-Befragungen *vor allem kleinere Betriebe*. Sie seien vergleichsweise eher bereit, PuSch-SuS als Praktikanten/innen aufzunehmen. Häufig handele es sich dabei um kleinere Handwerksbetriebe und Dienstleister (z. B.

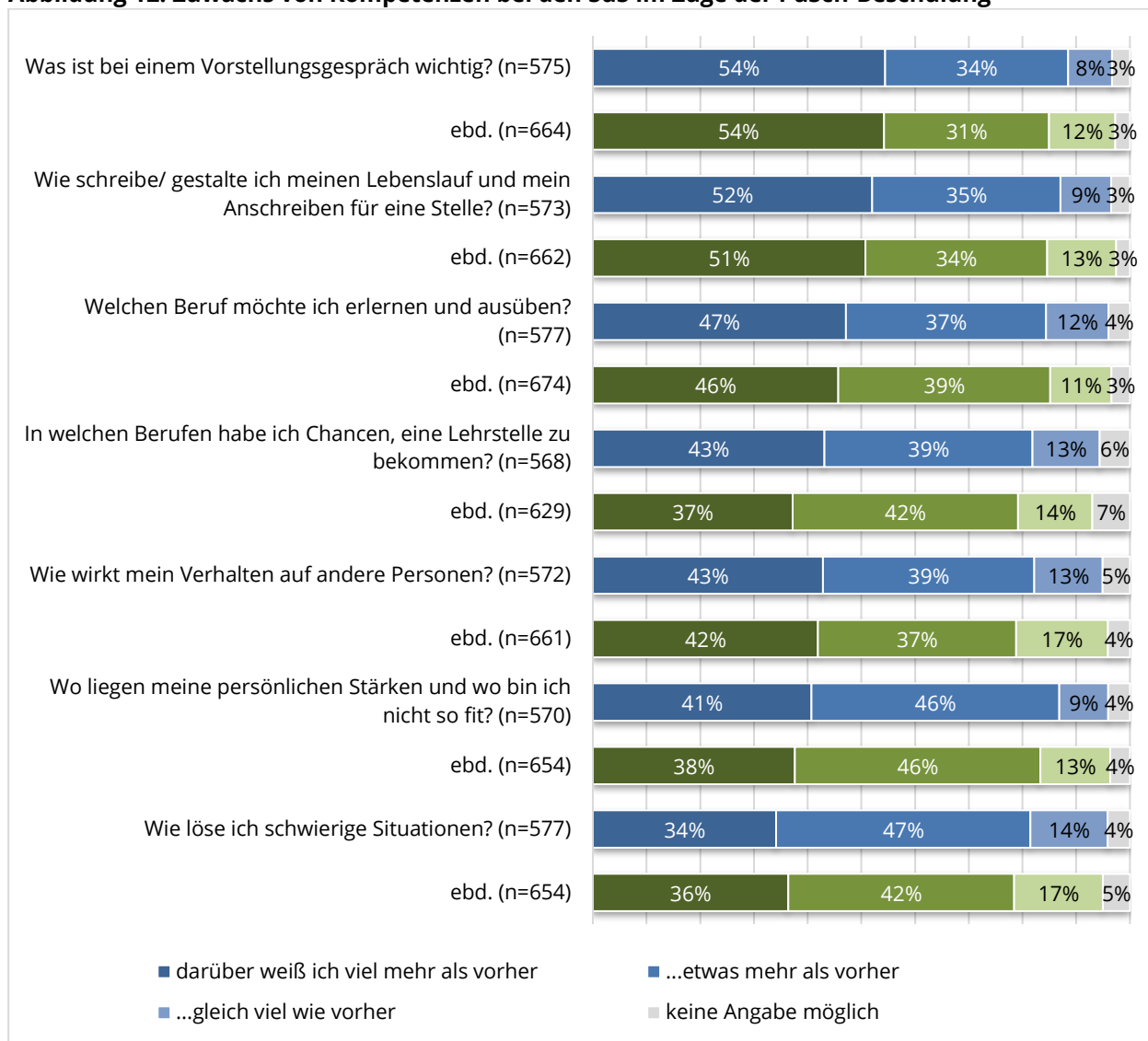
Friseure, Gastronomie, Pflege). Mitunter wurde auch über „richtige“ Kooperationen mit Betrieben berichtet, die zu einer kontinuierlicheren Aufnahme von PuSch-SuS bereit seien. Größere Betriebe hätten hingegen häufig strukturierte Zugangswege und (zu) hohe Anforderungskriterien für schulische Praktikanten/innen, die für die PuSch-Schülerschaft nicht passungsfähig seien. Ausnahmen stellten Filialen größerer Einzelhandelsunternehmen dar. Zwar achte man bei der Auswahl der Betriebe darauf, dass es sich um *ausbildende Betriebe* handelt und somit die Möglichkeit eines Verbleibs in Ausbildung besteht, jedoch könne dies *nicht immer gewährleistet* werden. In einer eher ländlich gelegenen Schule wurde über eine *beschränkte Auswahl an Betrieben* berichtet. Die SuS wohnten mitunter in umliegenden Dörfern. Da der öffentliche Nahverkehr nicht sehr frequent sei, verknappe sich das Angebot an – erreichbaren – Praktikumsbetrieben zusätzlich. Die *regionale Gebietsbeschaffenheit* wirkt sich dementsprechend ebenfalls auf die Umsetzungsmöglichkeiten von Praktika aus.

Mit Blick auf die Organisation der Praktika wiesen viele Interviewte daraufhin, dass die *Empfehlungen der PuSch-Leitlinie zur zeitlichen Einteilung* nicht immer eins zu eins umgesetzt werden können. Hintergrund *der Anpassungen* waren *schulorganisatorische und/oder betriebliche Erfordernisse*, so dass mitunter eine andere und/oder kontinuierlichere zeitliche Einteilung der Praktika gewählt wurde.¹ Hierdurch könnten die SuS intensivere praktische Erfahrungen sammeln und ihre Berufsorientierung besser stärken. Ferner eröffneten sich ihnen bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Ungeachtet dieser nachvollziehbaren und sinnvollen organisatorischen Anpassungen gestaltet sich die Durchführung der Praktika den Informationen der Interviewten zufolge *nicht immer konfliktfrei*. Zwar helfe die sozialpädagogische Begleitung oftmals bei der Lösung von Konflikten, jedoch gebe es *hin und wieder auch Praktikumsabbrüche*. Im Rahmen der Klassenzimmer-Befragungen berichteten die SuS im Durchschnitt bei 23 % aller Praktika von Abbrüchen. Demnach passt die Wahrnehmung der interviewten Lehrkräfte gut zu den Angaben der SuS. Als Gründe führten die Interviewten z. B. eine mangelnde Identifikation der SuS mit dem jeweiligen Berufsfeld, unrealistische Vorstellungen bzw. Erwartungen sowie eine fehlende Motivation, Disziplin und Zuverlässigkeit an. Abbruchgründe, die mit den Betrieben zusammenhängen (z. B. eine schlechte Betreuung), wurden dagegen nicht explizit genannt. Trotz etwaiger Umsetzungsherausforderungen betonten alle Gesprächspartner/innen die *hohe Bedeutung der Praktika* für die persönliche und berufliche Entwicklung der SuS. So würde z. B. bei den SuS der Aufbau von Selbstvertrauen befördert, da sie im Rahmen der Praktika teilweise zum ersten Mal überhaupt mit Erfolg einer Tätigkeit nachgehen und das Gefühl bekämen, etwas schaffen zu können. In diesem Kontext wurde von vielen guten Beispielen berichtet: So gebe es etwa immer wieder SuS, die in den Praktika komplett „neu aufblühen“ und hochmotiviert bei der Sache seien. Auch wenn dies mitunter eine harte Erfahrung für einige SuS sei, erhielten sie zudem oftmals erst durch die Praktika eine realistischere Einschätzung davon, was Arbeit überhaupt bedeutet. Ferner helfe den SuS die erworbene Praxiserfahrung und ein ausgestelltes Zeugnis für spätere Bewerbungsphasen, etwa um

¹ Zwei Varianten lassen sich an dieser Stelle exemplarisch anführen: Obgleich die Praktikumsphase im Rahmen von PuSch A laut Leitlinie erst im zweiten Halbjahr vorgesehen ist, wurde in einer PuSch A-Schule bereits nach den Herbstferien mit den Praktika begonnen und spätestens vor den Osterferien mit den Praktika aufgehört. Der Einstieg in ein Praktikum erfolgte dabei in der Regel an drei Tagen am Stück. Begründet wurde diese Organisation damit, dass gegen Ende des Schuljahres hinreichend Zeit für die Prüfungsvorbereitung vorhanden sein müsse und die Betriebe gerade in der Kennenlernphase eine kontinuierlichere Durchführung für sinnvoller hielten. Auch im Rahmen von PuSch B hielten die Interviewten die Organisation der Praktika in Blöcken für geeigneter als in Form wöchentlich stattfindender Praxistage. Man griff daher auf eine Sonderregelung zurück und führte die Praktika jeweils zwei Wochen am Stück durch. Aus Sicht der Interviewten ermöglichte dies den Betrieben, die SuS besser kennenzulernen und ihnen mehr Einblicke zu geben. Ferner müssten sie dann von den Betrieben nicht immer – wie es bei einem Tag pro Woche häufig der Fall sei – neu informiert und eingelernt werden. Dieses betriebliche Erfordernis kam in fast jedem Gespräch implizit oder explizit zum Tragen.

schlechte Noten ausgleichen zu können. Zu guter Letzt gebe es hin und wieder auch „echte“ Erfolgsfälle, die im Anschluss an die Schule eine Ausbildung in einem Praktikumsbetrieb anfangen. Dies sei jedoch aus Sicht der Interviewten eher die Ausnahme und nicht der Standardfall. Auch diese Einschätzungen kommen in den standardisierten Abfragen recht gut zum Ausdruck: Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen kann den Praxiserfahrungen etwas Sinnstiftendes und Nützliches abgewinnen.

Abbildung 12: Zuwachs von Kompetenzen bei den SuS im Zuge der PuSch-Beschulung



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 und 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

Gegen Ende der standardisierten Abfrage wurden die SuS nach ihrem Kompetenzzuwachs befragt. Die SuS bewerteten ihre **berufsbezogene und persönlich-soziale Kompetenzentwicklung** im Zuge der PuSch-Beschulung überwiegend positiv, wobei zwischen PuSch A und PuSch B keine nennenswerten Differenzen bestehen. Folglich fällt der Kompetenzzuwachs bei PuSch A- und PuSch B-SuS vergleichbar hoch aus (vgl. *Abbildung 12*). Nahezu alle SuS gaben an, dass sie durch PuSch nun – mindestens etwas – besser wüssten, worauf es bei einem Vorstellungsgespräch ankommt und wie Lebensläufe sowie Bewerbungsschreiben zu gestalten sind. Auch bezüglich der Berufswahlentscheidung konnten vergleichbar viele SuS – mindestens geringfügige – Fortschritte erzielen. Viele Jugendliche berichteten zudem davon, ein (etwas) besseres Einschätzungsvermögen über ihre beruflichen Chancen gewonnen zu haben. Die **mehrheitlich gestärkte Berufsorientierung** wird zudem dadurch unterstrichen, dass die Jugendlichen in einer nachgeschalteten Frage zu jeweils zwei Dritteln (Anteil

PuSch A: 66 %; Anteil PuSch B: 65 %) einen **konkreten Berufswunsch** benennen konnten. Zu den einschlägigen Nennungen zählten *korrespondierend zu den behandelten Berufsfeldern und absolvierten Praktika* relativ häufig Alten- oder Krankenpfleger/in, Arzthelfer/in, Einzelhandel bzw. Verkäufer/in, Kfz-Mechaniker/in bzw. Mechatroniker/in, Elektronik sowie diverse andere handwerkliche bzw. handwerksnahe Berufe. **Ähnlich positiv** wie bei den beruflichen Kompetenzaspekten fällt die Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer **persönlich-sozialen Entwicklung** aus. So war die Mehrheit der befragten SuS z. B. der Ansicht, nun – mindestens etwas – besser über die Wirkung des eigenen Verhaltens und über eigene Stärken und Schwächen Bescheid zu wissen sowie mit schwierigen Situationen umgehen zu können. Männer berichteten dabei durchschnittlich in einem etwas stärkeren Ausmaß über verbesserte Kompetenzen als Frauen. Von systematischen Differenzen kann hier aber nicht die Rede sein. Bezüglich des Migrationshintergrunds gibt es im Rahmen von PuSch A keine nennenswerten Differenzen. Im Kontext von PuSch B deuten die Ergebnisse auf einen vergleichsweise etwas stärkeren Kompetenzzuwachs bei Menschen mit Migrationsgeschichte hin: Im Durchschnitt aller abgefragten Aspekte fiel der Zuwachs gemäß Selbsteinschätzung bei Jugendlichen mit Migrationsgeschichte rund neun Prozentpunkte höher aus als bei SuS ohne Migrationshintergrund.

Resümierend lassen sich auf Basis der Ergebnisse zum berufsbildenden Unterricht und den Praktika an dieser Stelle folgende Punkte festhalten: Weitgehend losgelöst vom klassischen schulischen Kontext können den Jugendlichen durch praktische Unterrichtseinheiten und betriebliche Praktika zusätzliche Lernorte und Anerkennungsräume eröffnet werden. Obwohl offenbar nicht für alle SuS die passenden Berufsfelder aufgegriffen werden, existiert im Großen und Ganzen eine ordentliche Passungsfähigkeit zwischen den Interessen und Vorstellungen der SuS und den im Fokus stehenden Berufsbereichen. Zwischen den Berufsfeldern und den betrieblichen Praktika bestehen relativ enge Verbindungen. Positiv zu bewerten ist ferner, dass die SuS größtenteils zufrieden mit den absolvierten Praktika sind und nennenswerte **Fortschritte bei der Berufsorientierung und Ausbildungsreife** erzielen können. Viele Befragte können überdies konkretere Berufswünsche äußern und sich vorstellen, nach der Schule eine Ausbildung in einem Praktikumsbetrieb zu beginnen. Allerdings stehen die Lehrkräfte dem chanceneröffnenden Charakter der Praktika verhaltener gegenüber. Die Antwortmuster des verantwortlichen Personals deuten zudem darauf hin, dass die Umsetzung der Praktika in PuSch B herausfordernder ist als in PuSch A – ein Resultat, welches in ähnlicher Form bereits bezüglich der Durchführung des allgemeinbildenden Unterrichts herausgestellt wurde.

6.1.4 Bedeutung und Funktionen der sozialpädagogischen Begleitung

Die ESF-Mittel fließen im Rahmen der Förderung ausschließlich in das sozialpädagogische Personal, das die SuS der PuSch-Klassen begleitet und an gewissen Unterrichtsstunden pro Woche mitwirkt. Der sozialpädagogischen Begleitung kommt im Rahmen von PuSch eine wichtige Rolle zu, da die Jugendlichen ihre zuvor zumeist negativen Schulerfahrungen überwinden und im Zuge der Beschulung in PuSch-Klassen eine positive Einstellung und Zielperspektive in Richtung Schulabschluss entwickeln müssen. Daher interessierte in der Evaluation, welche Funktionen das sozialpädagogische Personal übernimmt und wie die SuS die sozialpädagogische Begleitung wahrnehmen und beanspruchen.

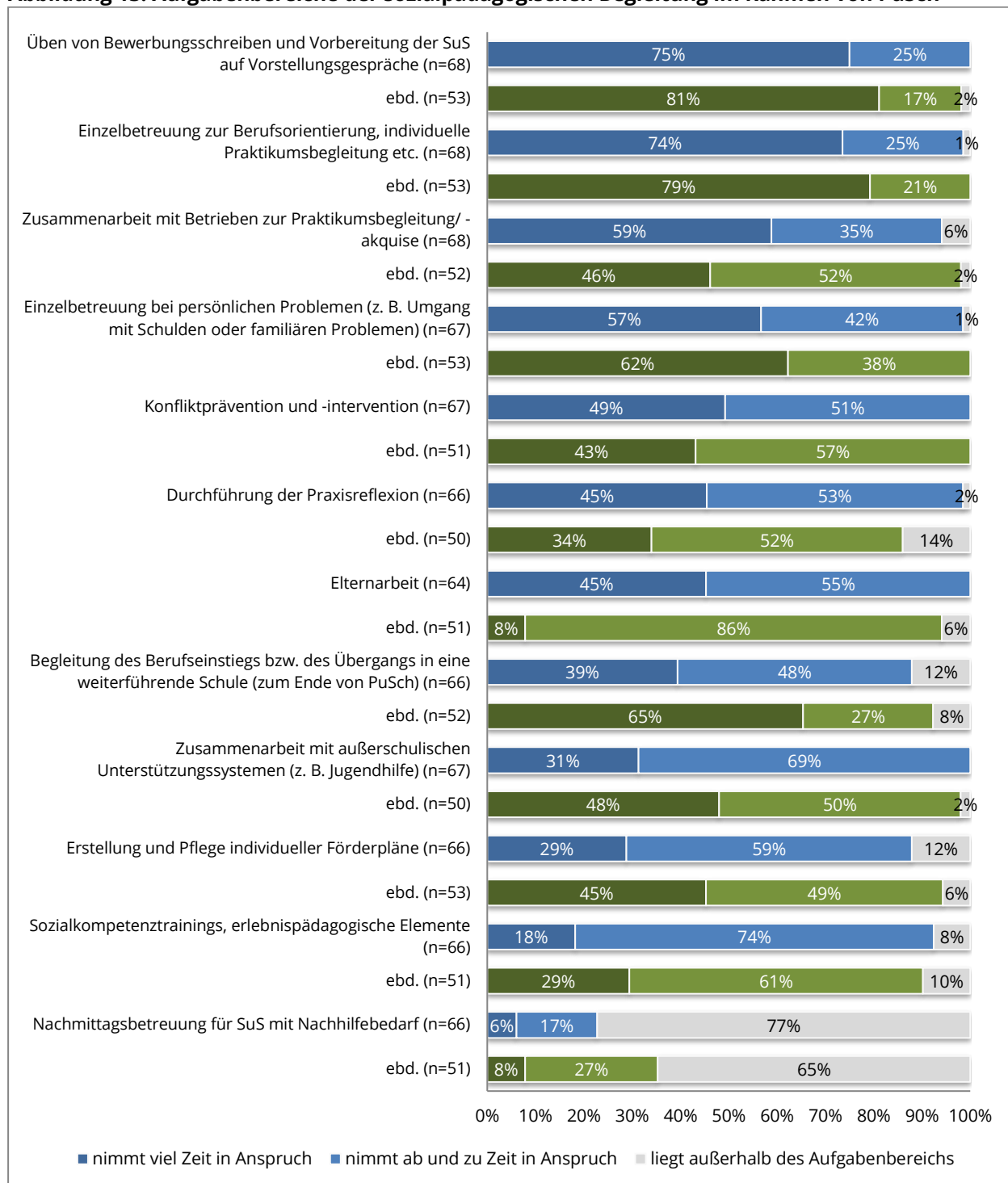
Mit Ausnahme eines Falles berichteten alle PuSch A-Schulen davon, dass es unabhängig von der ESF-Förderung eine Person für die sozialpädagogische Begleitung an der Schule gibt (Anteil: 99 %). Im Rahmen von PuSch B trifft dies auf knapp neun von zehn Schulen zu (88 %). Dabei war das regulär an den Schulen angestellte Fachpersonal nur selten auch für PuSch zuständig. In beiden Programmteilen handelte es sich dementsprechend bei den für PuSch zuständigen Sozialpädagogen/innen oftmals

um *andere Personen*. Nichtsdestotrotz gab die große Mehrheit der Lehrkräfte programmteilübergreifend an, dass PuSch *nicht der erste Kontakt* mit dem/r dort eingesetzten Sozialpädagogen/in war und die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und dem/r Sozialpädagogen/in dementsprechend *bereits zuvor* bestand (PuSch A: 72 %; PuSch B: 84 %). Häufiger ist das sozialpädagogische Personal somit bereits aus anderen – vermutlich anlassbezogenen – schulinternen Zusammenhängen bekannt. In den anderen Fällen wurden lokale Träger angesprochen, um das sozialpädagogische Personal für die Durchführung von PuSch-Klassen zu akquirieren. Ausschreibungen spielten hingegen für die Personalakquise nur eine marginale Rolle. Nur *sehr wenige Schulen* berichteten davon, dass für die Arbeit des/r Sozialpädagogen/in *zusätzliche Stunden zur Verfügung* standen, die über die Mittelabdeckung der ESF-Förderung hinausgingen (z. B. aus Eigenmitteln des Trägers).

Anhand von *Abbildung 13* können die **Aufgabenfelder der sozialpädagogischen Begleitung** im Rahmen von PuSch nachvollzogen werden. Grundsätzlich zeigt sich, dass das sozialpädagogische Fachpersonal ein **breites Spektrum** an Aufgaben übernimmt. Zum Standardrepertoire beider Programmteile gehörten zuvorderst berufsorientierende und -praktische Angebote wie z. B. das Üben von Bewerbungsschreiben, die Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche sowie die berufsorientierende Einzelbetreuung und die individuelle Praktikumsbegleitung. Rund drei Viertel bis vier Fünftel aller befragten Schulen gaben an, dass diese Aufgabenfelder bei den sozialpädagogischen Fachkräften „viel Zeit in Anspruch“ nahmen. Auch die Zusammenarbeit mit den Betrieben zwecks Praktikumsbegleitung und -akquise, Einzelgespräche mit den SuS bei persönlichen (z. B. familiären) Problemen, Maßnahmen zur Konfliktprävention und -intervention, Praxisreflexionen sowie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Unterstützungssystemen (z. B. Jugendhilfe) zählten in beiden Programmteilen zu den wesentlichen Aufgabenbereichen der sozialpädagogischen Begleitung. Durchschnittlich etwa knapp die Hälfte aller befragten Schulen war der Ansicht, dass diese Aufgabenfelder verhältnismäßig „viel Zeit“ beanspruchten. Ähnlich verhält es sich mit Blick auf die bedeutsame Unterstützung der SuS beim Einstieg in den Beruf oder beim Übergang in eine weiterführende Schule gegen Ende der PuSch-Klassen. Darüber hinaus waren die sozialpädagogischen Fachkräfte z. B. auch für die Elternarbeit, die Erstellung und Pflege individueller Förderpläne sowie die Durchführung von Sozialkompetenztrainings oder erlebnispädagogischer Elemente zuständig. Die Nachmittagsbetreuung für SuS mit Nachhilfebedarf stellte dagegen nur selten eine zentrale Aufgabe der sozialpädagogischen Begleitung dar. Dies kann womöglich damit erklärt werden, dass die Stundentafel für PuSch-SuS zeitlich ohnehin bereits recht umfangreich ausfällt und die SuS zeitlich mehr bindet als reguläre Schulangebote. Zwischen PuSch A und PuSch B lassen sich bezüglich der zeitlichen Intensität der Aufgabenübernahme einige Differenzen identifizieren. Während z. B. die Elternarbeit und Durchführung von Praxisreflexionen im Rahmen von PuSch A verhältnismäßig wesentlich mehr Zeit beanspruchen, verhält es sich hinsichtlich der Begleitung des Berufseinstiegs bzw. des Übergangs der SuS in eine weiterführende Schule, der Zusammenarbeit mit außerschulischen Unterstützungssystemen sowie der Erstellung und Pflege individueller Förderpläne genau umgekehrt.

Zu den sonstigen Aufgabenbereichen zählten die Befragten z. B. Unterstützungs-/Beratungstätigkeiten des Lehrerkollegiums, Treffen mit dem Kollegium, den Besuch von Konferenzen und Bildungsmessen sowie die (als sehr aufwendig empfundene) Dokumentation für das ESF-Monitoringsystem.

Abbildung 13: Aufgabenbereiche der sozialpädagogischen Begleitung im Rahmen von PuSch



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

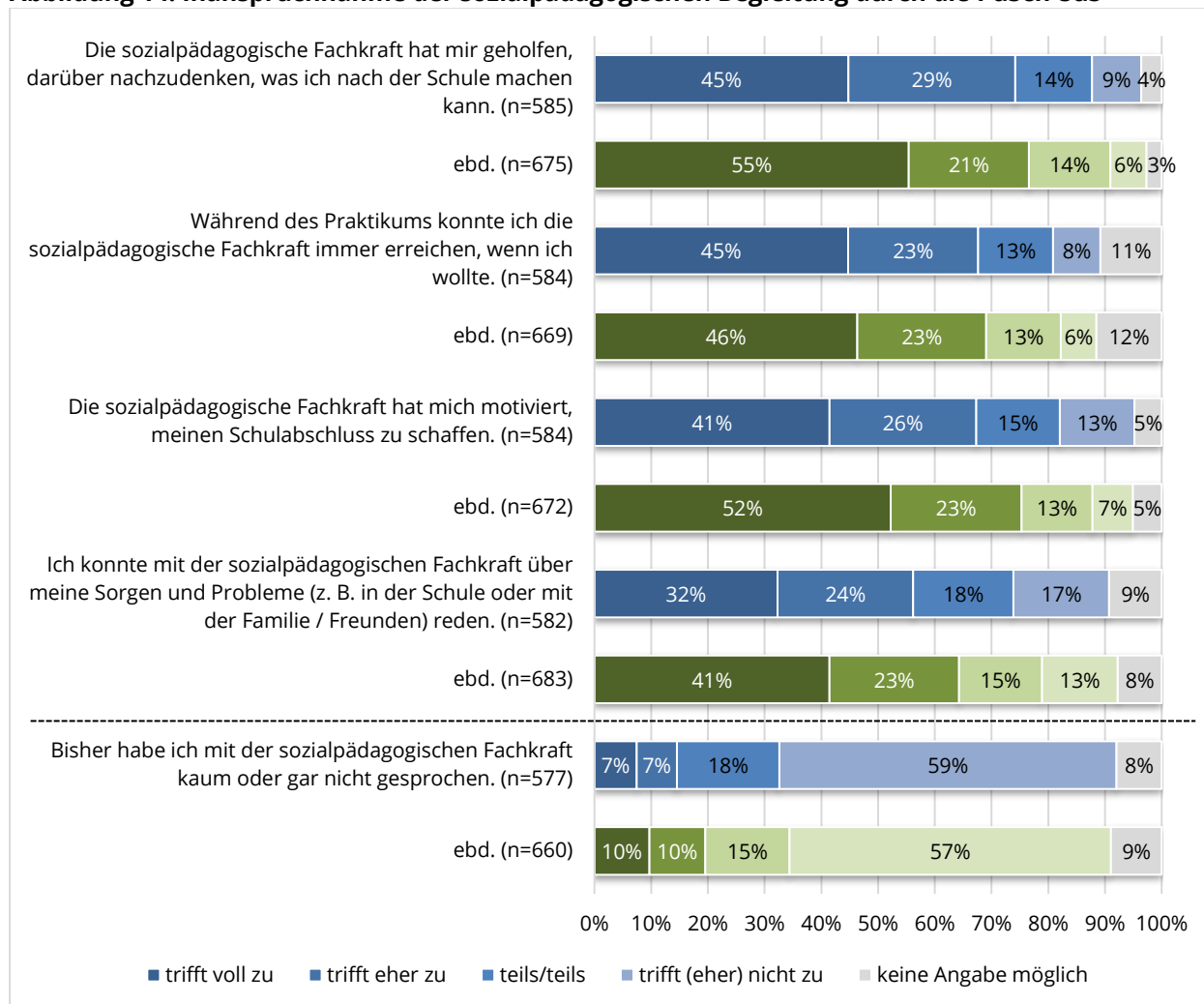
Auch in den Fallstudien war die sozialpädagogische Begleitung ein Thema. Deren Zielsetzungen und Leistungen wurden dabei zuvorderst in der *Überwindung von „Schulabstinenz“, „Nichtlernstrukturen“ und in der Arbeit an multiplen Problemlagen der Zielgruppen* gesehen. Nicht selten seien aus Sicht der Interviewten zunächst eine persönlich-soziale Stabilisierung der Jugendlichen sowie eine konstruktive Verarbeitung der gesammelten negativen schulischen und privaten Vorerfahrungen notwendig, damit die SuS ihr Selbstwertgefühl stärken könnten. Individuelle Probleme der SuS ließen sich besser durch feste Ansprechpartner/innen angehen. Hierfür sei der Aufbau eines persönlichen und vertraulichen Bindungsverhältnisses zwischen SuS und sozialpädagogischem Personal unabdingbar. Dies sei

in einem lehrerrollenentschärften Verhältnis mitunter besser möglich. Alle Interviewten betonten, dass eine professionelle sozialpädagogische Betreuung, eine doppelte Besetzung von Lehrpersonal und Sozialpädagogen/innen sowie das günstigere Betreuungsverhältnis durch die Verringerung der Zahl der SuS gerade wegen der zunehmenden Komplexität der Ausgangs- und Problemlagen der insgesamt heterogener gewordenen Zielgruppen **erfolgskritische Faktoren** seien. Innerhalb der kleineren Gruppen falle es generell leichter, auf die spezifischen Ausgangs- und Problemlagen der Zielgruppe einzugehen. Durch die Konzeption sei es möglich, eine Art „Mikrokosmos“ für die SuS zu schaffen, mit dem es besser möglich sei, sie wieder in die Erfolgsspur zu bringen. Für die Lehrkräfte stellt die sozialpädagogische Begleitung eine *erhebliche Hilfe und Entlastung* dar. Infolge der Doppelbesetzung könnten z. B. Unterrichtsstörungen konstruktiver bewältigt werden. Zudem ließe sich der Unterricht integrativer – weil individueller und problem- bzw. lösungsbezogener – gestalten. Die Anwesenheit einer sozialpädagogischen Fachkraft wirke sich positiv auf die Umsetzungsbedingungen des Unterrichts und das „Classroom-Management“ aus. Weitgehend übereinstimmend mit den Resultaten der Klassenzimmer-Befragungen skizzierten die Interviewten ein umfangreiches Spektrum an Aufgaben, das die sozialpädagogische Begleitung übernimmt. So wurde z. B. die Kontaktpflege mit Eltern und Erziehungsberechtigten sowie ggf. Hausbesuche, die Kontaktpflege mit dem Jugendamt und anderen relevanten Akteuren und Einrichtungen (wie z. B. Ambulanzen, Ärzten, Suchtberatungsstellen), die Durchführung der Praxisreflexion, Betriebsbesuche im Rahmen der Praktika, die unterstützende Begleitung im Unterricht, die Durchführung von Persönlichkeits- und Sozialkompetenztrainings sowie persönliche Gespräche mit den SuS erwähnt. Prävention und Intervention wurden ebenfalls zu den wesentlichen Handlungsfeldern der sozialpädagogischen Begleitung gezählt. Auch die Mediation gehöre zum Aufgabenspektrum. Den SuS müsse aufgezeigt werden, wie sie möglichst konstruktiv mit Konflikten, Enttäuschungen und angestauter Frustration sowie Aggressivität umgehen können. Die Nutzung des sozialpädagogischen Betreuungsangebots durch die SuS hänge dabei stark vom Einzelfall ab. So gebe es einerseits SuS, die beständig nach Hilfe fragen, aber andererseits auch SuS, die kaum bis gar keine Hilfe in Anspruch nehmen.

Weiterführende Informationen über die Inanspruchnahme und das Nutzungsverhalten der Jugendlichen ergeben sich aus den Klassenzimmer-Befragungen, in denen auch die **Sichtweise der SuS bezüglich der sozialpädagogischen Begleitung** berücksichtigt wurde (vgl. *Abbildung 14*). Hierbei zeigt sich, dass jeweils rund zwei Drittel der SuS beider Programmteile offenbar häufiger das Gespräch mit dem/r Sozialpädagogen/in suchten. Dagegen hatten – zumindest bis zu den jeweiligen Befragungszeitpunkten – 14 % aller PuSch A- und 20 % aller PuSch B-SuS kaum oder gar keinen Bedarf an sozialpädagogischer Begleitung. Die Antwortverteilungen der weiteren Items implizieren – zumindest aus Sicht der SuS – eine leicht höhere Relevanz der Sozialpädagogik in PuSch B- als in PuSch A-Klassen, wenn man ausschließlich auf die jeweiligen Anteile „voll zustimmender“ Nennungen blickt: Während vier von zehn PuSch B-SuS von Gesprächen über persönliche Sorgen und Probleme berichteten (Anteil: 41 %), waren es unter den PuSch A-SuS „nur“ etwa drei von zehn Personen (32 %). Vergleichbar hoch fallen die Differenzen bezüglich der Aufrechterhaltung der Motivation zum Erreichen des Schulabschlusses (PuSch A: 41 %; PuSch B: 52 %) sowie hinsichtlich des Aufzeigens von Anschlussoptionen nach der Schule (PuSch A: 45 %; PuSch B: 55 %) aus. Am geringsten sind die Unterschiede zwischen beiden Förderlinien bezüglich der Erreichbarkeit des/r Sozialpädagogen/in während der Praktikumszeit (PuSch A: 45 %; PuSch B: 46 %). Zuvor wurde dargelegt, dass sich das PuSch B-Personal vergleichsweise weniger als das PuSch A-Personal dazu in der Lage sieht, hinreichend auf die individuellen Bedürfnisse der SuS einzugehen. Obwohl die verfügbaren Ressourcen im Rahmen von PuSch B im Ver-

gleich zu PuSch A bei einer einjährigen Laufzeit geringer ausfallen und in PuSch B offenbar nicht immer ausreichen, um die Inanspruchnahme der sozialpädagogischen Begleitung der SuS vollständig bzw. wie gewünscht abbilden zu können, fällt die *Zufriedenheit mit der sozialpädagogischen Begleitung unter PuSch B-SuS etwas höher* aus als unter den in PuSch A beschulten Jugendlichen.

Abbildung 14: Inanspruchnahme der sozialpädagogischen Begleitung durch die PuSch-SuS



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

Während sich in Abhängigkeit des Geschlechts keine nennenswerten Differenzen bezüglich der Zufriedenheit mit der sozialpädagogischen Begleitung beobachten lassen, fielen die Zustimmungswerte bei *Jugendlichen mit Migrationsgeschichte* im Durchschnitt um 13 Prozentpunkte höher aus als bei SuS ohne Migrationshintergrund. Vergleichbare Unterschiede konnten bereits im Rahmen der Bewertung des allgemeinbildenden Unterrichts festgestellt werden. Die recht ausgeprägten Differenzen sind schwierig zu erklären. Entweder gelingt es den Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften bei Migranten/innen besonders gut, auf spezifische Bedürfnisse einzugehen, oder die Erwartungshaltung an die Unterstützung ist bei beiden Gruppen anders gelagert bzw. unterschiedlich stark ausgeprägt. Auch unterschiedliche Sprachkompetenzen der beschulten Jugendlichen könnten eine Rolle spielen.

Insgesamt implizieren die Ergebnisse, dass die **sozialpädagogische Begleitung** und die Doppelbesetzung einiger Unterrichtsstunden (in Kombinationen mit kleineren Klassen) in erheblichem Maße zum **Erfolg der Förderung** beitragen. Der **Bedarf** an sozialpädagogischer Begleitung hat dabei infolge

der gestiegenen Komplexität der Ausgangs- und Problemlagen der insgesamt heterogener gewordenen Zielgruppen **eher zu- als abgenommen**. Besonders stark trat dies im Rahmen von PuSch B zum Vorschein. Die überwiegende Mehrheit der SuS machte von der Möglichkeit der sozialpädagogischen Begleitung Gebrauch und erfuhr dabei auch eine **hilfreiche Unterstützung**. So fielen die einschlägigen Zufriedenheitswerte insgesamt ordentlich aus. Für manche SuS war die sozialpädagogische Hilfestellung dagegen entweder nicht nötig oder sie entsprach nicht den persönlichen Vorstellungen. Welcher Faktor überwiegt, lässt sich anhand des verfügbaren Datenmaterials nicht klären.

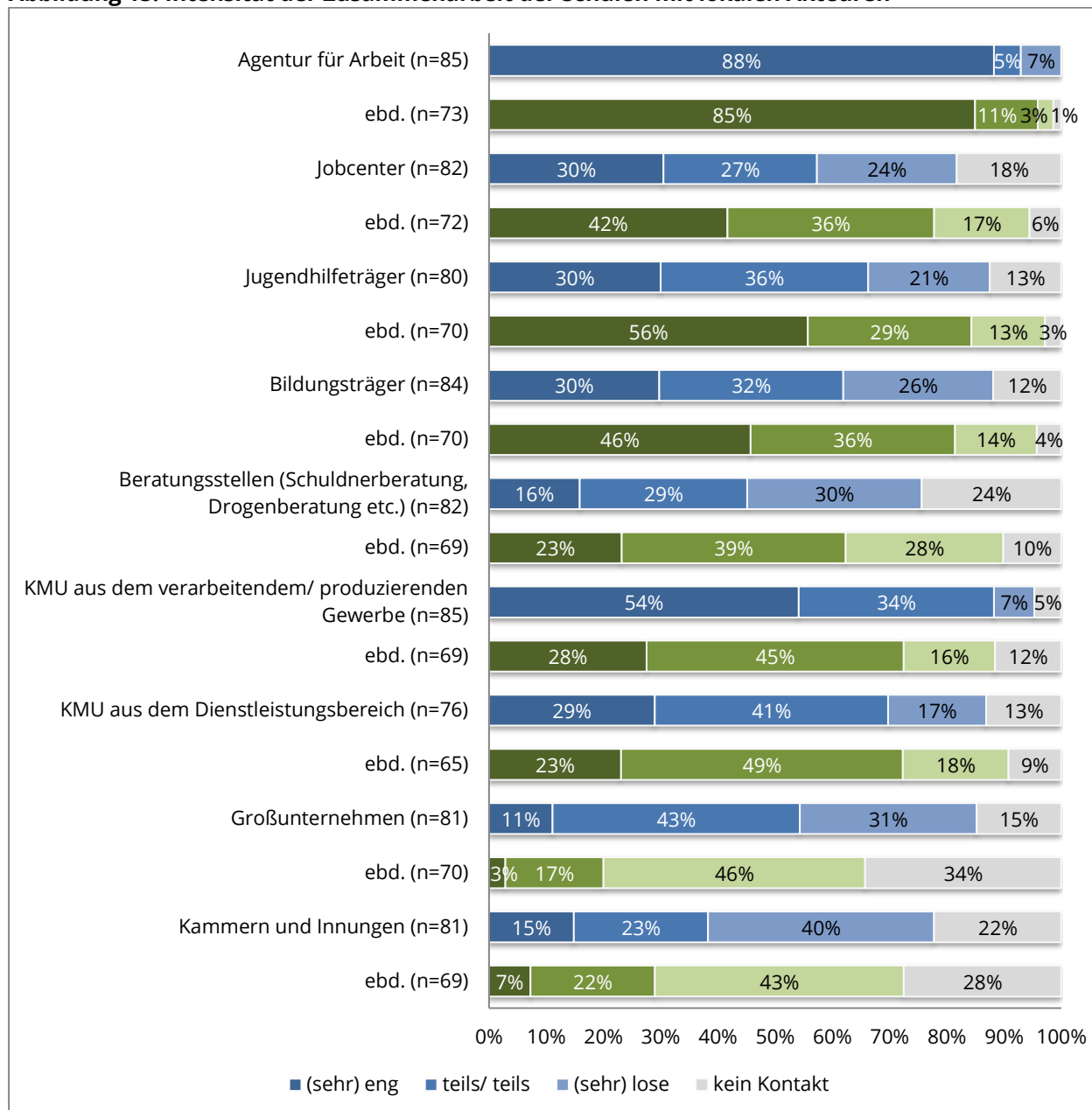
6.1.5 Zusammenarbeit mit lokalen Akteuren und zwischen den Schulen

Angesichts der Förderausrichtung sowie der relativ komplexen und heterogenen Ausgangs- und Problemlagen der zu fördernden Jugendlichen lässt sich vermuten, dass die beteiligten Schulen für die Durchführung von PuSch – neben den Betrieben und dem zumeist bei Trägern angestelltem sozialpädagogischen Personal – mit weiteren lokalen Akteuren kooperieren, um z. B. bei der Lösung persönlicher Probleme, Elternarbeit, Berufsorientierung, Durchführung von Praktika oder Ausbildungsplatzsuche auf Ressourcen externer Unterstützungssysteme zurückgreifen zu können.

Im Rahmen der Fallstudien-Interviews hielten alle Beteiligten die **Einbindung von PuSch in regionale oder örtliche Netzwerke** für wichtig, da multiple Problemlagen der SuS in engen Netzwerken besser aufgefangen werden könnten. Die Wahrscheinlichkeit, an den individuellen Bedürfnissen ansetzen zu können, steige mit der Anzahl und Qualität verlässlicher und kompetenter Anlaufstellen. Sie hätten daher für das Gelingen der Zielsetzungen des Programms eine nicht unwesentliche Rolle. Zu den genannten Akteuren zählten z. B. örtliche Jugendämter, Agenturen für Arbeit bzw. Jobcenter, Nachhilfegruppen, Jugend- oder Suchtberatungsstellen.

Um die **lokalen Kooperationsnetzwerke der Schulen** etwas breitflächiger bestimmen zu können, sollten die Lehrkräfte im Rahmen der Klassenzimmer-Befragungen entlang verschiedener potenzieller Kooperationspartner angeben, wie intensiv die Zusammenarbeit jeweils ausfiel. *Abbildung 15* gibt hierzu einen Überblick. Fast alle Befragten pflegten (sehr) enge Kontakte mit Agenturen für Arbeit (Anteil PuSch A: 89 %; Anteil PuSch B: 85 %). Mit anderen Akteuren bestanden hingegen – zumindest im Rahmen der Durchführung der PuSch-Klassen – seltener engere Kontakte. Bei Jobcentern sowie Jugendhilfe- und Bildungsträgern lagen die jeweiligen Anteilswerte mit einer „(sehr) engen“ Zusammenarbeit zwischen 30 % und 56 %, wobei die PuSch B-Schulen mit allen drei Akteuren intensiver zusammenarbeiteten als PuSch A-Schulen. Dies trifft auf einem geringeren Niveau auch hinsichtlich etwaiger Beratungsstellen zu. Erklärt werden können die Unterschiede womöglich durch die unterschiedlichen Altersgruppen beider Programmteile sowie die vergleichsweise höhere Heterogenität der SuS in den PuSch B-Klassen, wobei insbesondere die spezifischen Bedürfnisse geflüchteter Personen eine Rolle spielen dürften. Auch die Unternehmensseite wurde in der Abfrage nochmals aufgegriffen, um zu erfahren, mit welcher Art von Unternehmen die Schulen im Zuge der Praktika zu tun haben. Es bestätigt sich hierbei, dass kleine und mittlere Unternehmen (KMU) deutlich häufiger als Großunternehmen zu den Anlaufstellen der Schulen für die Durchführung von Praktika gehören. Generell scheinen PuSch A-Schulen stärker mit lokalen Unternehmen vernetzt zu sein als PuSch B-Schulen. Dies trifft vor allem auf KMU des verarbeitenden bzw. produzierenden Gewerbes zu. Möglicherweise kann dies auf unterschiedliche Schwerpunkte behandelter Berufsfelder zurückgeführt werden. Mit Kammern und Innungen fällt die Kooperationsintensität vergleichsweise am geringsten aus.

Abbildung 15: Intensität der Zusammenarbeit der Schulen mit lokalen Akteuren



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

Zentral verankert in der Durchführung von **PuSch A-Klassen** ist der **Unterricht an zwei verschiedenen Lernorten**. Einen Großteil des praxisorientierten Unterrichts absolvieren PuSch A-SuS an beruflichen Schulen. Daher interessierte sich die Evaluation auch für die **Funktionsweise und Qualität der zwischenschulischen Zusammenarbeit** im Rahmen von PuSch A. Während die überwiegende Mehrheit des befragten Personals im Rahmen der ersten Befragung des Jahres 2018 noch angab, dass die PuSch-Förderung die erstmalige Kooperationserfahrung mit dem jeweils anderen Schultypus darstellte, war dies in den darauffolgenden Befragungsjahren nicht mehr der Fall. Angesichts der häufig mehrmaligen Umsetzung von PuSch-Klassen durch die befragten Schulen lagen bei der Mehrheit der zwischen 2019 und 2021 befragten Lehrkräfte *entsprechende Vorerfahrungen* in der zwischenschulischen Zusammenarbeit vor. Folglich hat die Kooperation im Zeitverlauf bei der Mehrheit der involvierten Schulen einen *kontinuierlichen Charakter* angenommen. Die meisten Befragten berichteten dabei von einer *wöchentlichen und anlassbezogenen zwischenschulischen Kommunikation*. Die Angaben zu

den genutzten Kommunikationsformaten deuten auf eher kurze und pragmatische Wege hin: So nutzten die Befragten den informellen und persönlichen Austausch sowie die Kommunikation über E-Mail und Telefon am meisten. Erst dahinter folgten Halb- oder Jahreskonferenzen oder geplante bzw. fest terminierte Einzeltreffen. Etwas mehr als ein Viertel der Befragten der kooperierenden beruflichen Schulen berichtete davon, dass die sozialpädagogische Begleitung der PuSch A-Klassen wöchentlich im Unterricht anwesend sei. In knapp einem Drittel der Fälle erfolgte in etwa monatlich ein Besuch der für PuSch A zuständigen sozialpädagogischen Fachkraft an beruflichen Schulen. Mitunter gab es zudem eine anlassbezogene Anwesenheit des sozialpädagogischen Personals. Die Ergebnisse zeugen davon, dass die *sozialpädagogische Begleitung* *zuvorderst an den allgemeinbildenden Schulen* eingesetzt wird. In den offenen Nennungen plädierten einige Lehrkräfte der kooperierenden beruflichen Schulen für eine umfanglichere sozialpädagogische Begleitung in ihren Unterrichtsstunden.

In den Gesprächen der drei Fallstudien wurde die Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ebenfalls aufgegriffen. In den PuSch A-Schulen stellte sich die *Ausgangslage sehr unterschiedlich* dar: Einerseits gab es eine langjährige und intensive bilaterale Vorgeschichte, andererseits wurde die in PuSch vorgesehene institutionalisierte Form der zwischenschulischen Kooperation neu angebahnt. Hier wurde der Praxisteil zuvor an derselben Schule umgesetzt.

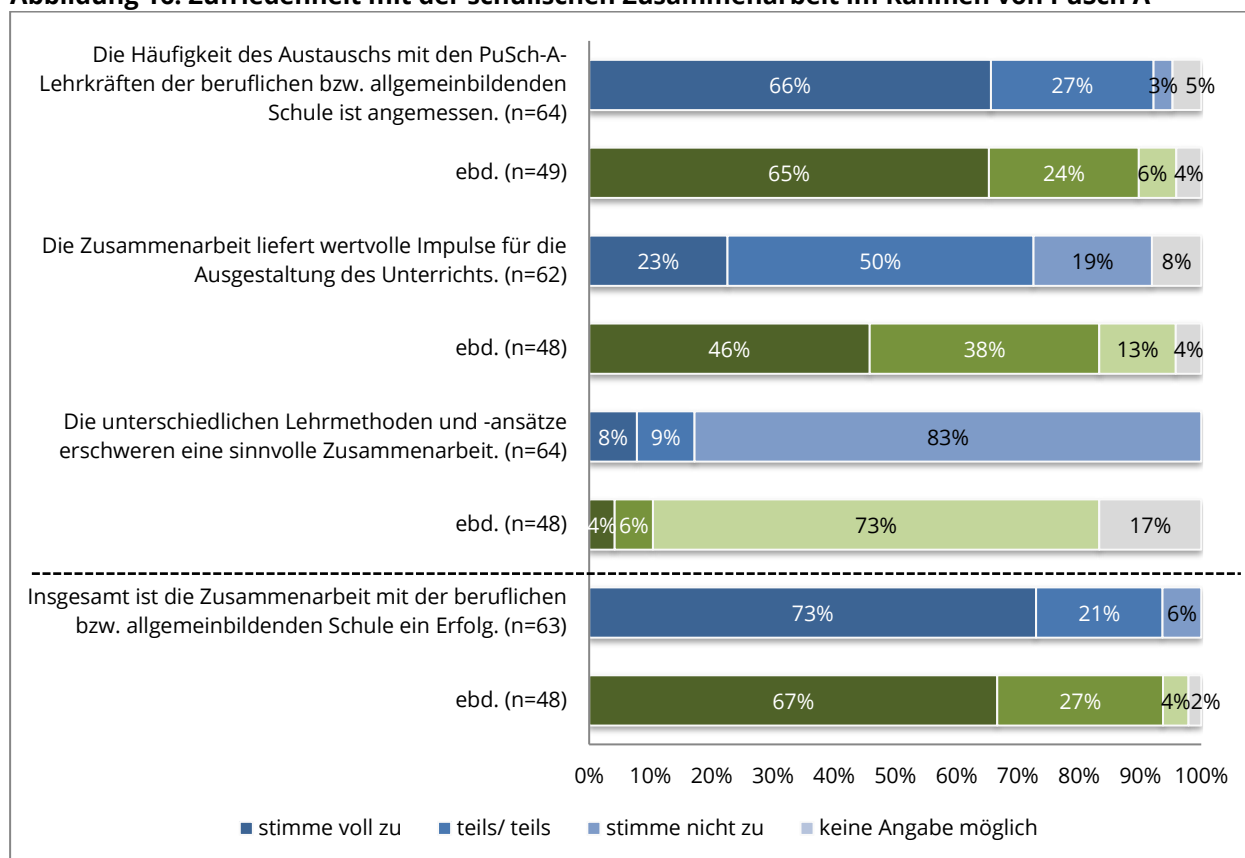
Wo die Zusammenarbeit bereits vor PuSch zwischen den Schulen bestand, ging sie auf gemeinsame Netzwerkzugehörigkeiten zurück. Durch die vielen Vorerfahrungen seien die Abstimmungen zur Planung, Organisation und Durchführung zwischen den Schulen relativ reibungslos verlaufen. Man kenne sich ferner persönlich und habe alle wesentlichen Akteure örtlich nahe beieinander. Dadurch seien die Wege zueinander kurz und unkompliziert. In regelmäßigen Treffen zwischen den Leitungsebenen würden zudem wichtige Aspekte besprochen. Als einzige *Herausforderung* wurde die *Abstimmung zwischen den Stundenplänen* benannt. Aus Sicht der kooperierenden PuSch B-Schule wurde die Hauptmotivation zur gemeinsamen Zusammenarbeit mit der PuSch A-Schule in der Gewinnung von zukünftigen SuS gesehen. Seitens der allgemeinbildenden Schule wurde die Auslagerung des praktischen Unterrichts an Berufsschulen jedoch *nicht grundsätzlich für die vorzugswürdige Organisationsweise gehalten*. Zwar hätten die SuS hierdurch die Gelegenheit, mehr Berufsfelder kennenzulernen, allerdings reduziere sich durch die Auslagerung des berufsbildenden Parts zwangsläufig die von den Jugendlichen verbrachte Zeit an der Stammschule, was wiederum die zeitliche Flexibilität im Hinblick auf die Vorbereitung der SuS auf den Hauptschulabschluss schmälere.

In einem anderen Fall bestanden zwar vor PuSch A lose Kontakte zwischen einzelnen Personen, eine intensivere und institutionalisierte Zusammenarbeit existierte zuvor jedoch nicht. Obwohl alle Abstimmungsprozesse ohne größere Vorerfahrungen in die Wege geleitet werden mussten, hätte man schnell eine konstruktive kommunikative Basis unter den Beteiligten und entsprechende Organisationsformen zur Umsetzung der Kooperation gefunden. Auch hier erwiesen sich die *zeitliche Organisation und konfliktfreie Zusammenführung der Stundenpläne* als *Herausforderung*. Ferner hätte man bezüglich der Einsatzzeiten des sozialpädagogischen Personals Abwägungen treffen müssen. So sei der Bedarf an sozialpädagogischer Begleitung im „großen System Berufsschule“ und während der berufspraktischen Zeit recht hoch gewesen, zugleich benötigte man die Kapazitäten aber auch an der PuSch A-Schule. Man versuchte daher einen Mittelweg zu finden und die verfügbaren Ressourcen möglichst bedarfsorientiert zwischen den Lernorten aufzuteilen. Eine *weitere Herausforderung* bestand in der *Durchführung des Unterrichts* an der beruflichen Schule – insbesondere im „PC-Bereich“. Während z. B. die Lehrkräfte im Holzbereich den Umgang mit einer PuSch-vergleichbaren Schülerschaft gewohnt waren, stellte sich die Situation im PC-Bereich anders dar. Die Lehrkräfte hätten dort zum ersten Mal

mit einer entsprechenden Schülerschaft zu tun gehabt. Man versuchte daraufhin, die sozialpädagogische Betreuung oder das Lehrpersonal der PuSch A-Schule verstärkt miteinzubinden.

Im dritten Fall wurde die PuSch B-Schule von einer PuSch A-Schule angesprochen. Die Motivation zur Beteiligung lag bei der betreffenden PuSch B-Schule auch hier wiederum in der Akquise zukünftiger SuS. Die inhaltliche Abstimmung zwischen den Schulen sei problemlos verlaufen. Man habe aufgrund vorheriger Kooperationen mit Förderschulen über konzeptionelle Anknüpfungspunkte verfügt. Das Konzept hätte lediglich an PuSch angepasst werden müssen. Als wiederum *herausfordernd* erwies sich die *organisatorisch-zeitliche Abstimmung zwischen beiden Schulen*. Generell sei der Aufwand anfänglich höher gewesen, mit der Einstellung von Routinen und Abläufen habe sich der Aufwand aber dann spürbar reduziert.

Abbildung 16: Zufriedenheit mit der schulischen Zusammenarbeit im Rahmen von PuSch A



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; Allgemeinbildende Schulen bei PuSch A: Blaue Farbabstufungen; Kooperierende berufliche Schulen bei PuSch A: Grüne Farbabstufungen.

Im Rahmen der Klassenzimmer-Befragungen wurden die PuSch A-Lehrkräfte der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen um eine **Bewertung der zwischenschulischen Zusammenarbeit** gebeten. Mehrheitlich ordneten die Lehrkräfte beider Schultypen die Kooperation insgesamt als Erfolg ein (vgl. *Abbildung 16*). Der Anteil der Befragten, die der entsprechenden Aussage „voll zustimmte“, beläuft sich bei den allgemeinbildenden Schulen auf 73 % und bei den beruflichen Schulen auf 67 %. Als ein wenig *optimierungsbedürftig* erweist sich die *Häufigkeit des Austauschs* unter den PuSch A-Lehrkräften beider Schulen. So war jeweils etwa ein Drittel der befragten Lehrkräfte nur mit Abstrichen oder nicht der Auffassung, dass die Häufigkeit der zwischenschulischen Kommunikation angemessen war. Zu unterschiedliche Lehrmethoden und -ansätze beider Schultypen haben die Zusammenarbeit dagegen nur in Einzelfällen beeinträchtigt. Häufiger als die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen waren die Befragten der beruflichen Schulen ferner der Ansicht, dass die Zusammenarbeit wertvolle Impulse für

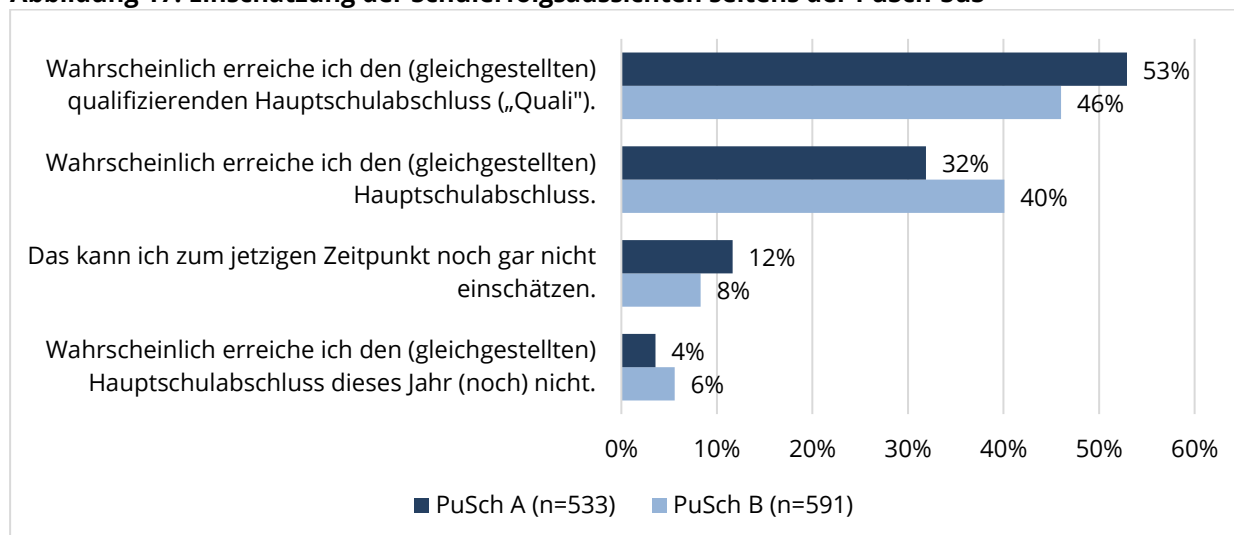
die Ausgestaltung des eigenen Unterrichts mit sich brachte. Die Zustimmungswerte hielten sich bezüglich dieses Aspektes aber schulformübergreifend eher in Grenzen. Insgesamt weisen die Befragungsdaten auf eine *funktionierende, aber in Nuancen auch verbesserungsfähige Zusammenarbeit* hin.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle konstatieren, dass die zwischenschulische Zusammenarbeit zwar **(moderat) positiv wahrgenommen** wird, sie geht aber an einigen Stellen auch mit **zusätzlichen Aufwänden** und **Umsetzungsherausforderungen** für die Beteiligten einher. Schulformübergreifend lässt sich diesbezüglich etwa die *zeitlich-organisatorische Synchronisation* (z. B. Stundenpläne) zwischen den kooperierenden Schulen benennen. Aus Sicht der beruflichen Schulen kann sich überdies eine *zu geringe Einbindung des sozialpädagogischen Personals im beruflichen Unterricht* als herausfordernd erweisen. Dies ist insbesondere dann zu erwarten, wenn das an der beruflichen Schule eingesetzte Personal kaum Erfahrungen im Umgang mit der PuSch A- bzw. einer vergleichbaren Schülerschaft hat. Aus Sicht der allgemeinbildenden Schulen kann die Organisationsweise zu *inhaltlichen und zeitlichen Flexibilitätseinbußen* bezüglich der Beschulung der Jugendlichen führen, was wiederum deren Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss unter Umständen herausfordernder macht.

6.1.6 Bewertung und Optimierungspotenziale der PuSch-Förderung aus Sicht der SuS und Lehrkräfte

Gegen Ende der standardisierten Abfrage wurden sowohl die SuS als auch die Lehrkräfte nach dem Nutzen und der Sinnhaftigkeit der PuSch-Förderung befragt. Während die SuS ihre Abschlusschancen einschätzen sowie in Form einer Schulnote ihre Gesamtbewertung zur PuSch-Beschulung abgeben konnten, wurde die abschließende Bewertung der Lehrkräfte anhand verschiedener Antwortvorgaben eingefangen. Ferner kam abschließend jeweils eine offene Abfrage zum Einsatz.

Abbildung 17: Einschätzung der Schulerfolgsaussichten seitens der PuSch-SuS



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 und 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

Abbildung 17 zeigt die Einschätzungen der Jugendlichen bezüglich ihrer **Chancen für einen erfolgreichen Schulabschluss**. 85 % aller PuSch A- und 86 % aller PuSch B-SuS gingen von einem Erwerb des (qualifizierenden) Hauptschulabschlusses aus. Ein jeweils kleiner Teil der Jugendlichen konnte dagegen die Chancen zu den jeweiligen Befragungszeitpunkten noch nicht einschätzen oder war diesbezüglich weniger optimistisch gestimmt. Frauen und Männer sowie Jugendliche mit und ohne Migrationsgeschichte waren dabei in etwa gleich optimistisch. Spiegelt man die Einschätzungen der Jugendlichen mit den Ergebnisindikator-Werten beider Programmteile, dann legten insbesondere die befrag-

ten PuSch A-SuS ein *sehr realistisches Einschätzungsvermögen* an den Tag. Die Abweichung zur tatsächlichen Erfolgsquote gemäß ESF-Monitoringdaten beträgt bei PuSch A (84 %) gerade einmal einen Prozentpunkt. Im Rahmen von PuSch B (Erfolgsquote: 72 %) fällt die Differenz dagegen größer aus. Sie beläuft sich auf 14 Prozentpunkte. Es kann erfreulicherweise festgehalten werden, dass sich die **Hoffnung** auf einen erfolgreichen Schulabschluss **für den Großteil** der SuS letztlich auch **erfüllt**.

Angesichts der bisher relativ positiv ausfallenden Ergebnisse verwundert es kaum, dass die SuS bei der **Gesamtbewertung der PuSch-Klassen** letztlich mehrheitlich zu „(sehr) guten“ Noten griffen (vgl. Tabelle 15). Im Rahmen von PuSch A vergab etwas mehr als ein Viertel der Jugendlichen die Note „sehr gut“ (Anteil: 27 %) und etwas weniger als die Hälfte die Note „gut“ (43 %). SuS der PuSch B-Klassen gefiel die Ausgestaltung von Schule im Rahmen der Förderung vergleichbar gut: Hier vergab annähernd ein Drittel der befragten SuS die Note „sehr gut“ (29 %) und etwas mehr als ein Drittel die Note „gut“ (38 %). Rund jede vierte bis fünfte befragte Person vergab ein „befriedigend“. Jeweils weniger als 10 % aller Jugendlichen griffen zu schlechteren Noten, die Noten „mangelhaft“ und „ungenügend“ wurden fast gar nicht vergeben. Die Durchschnittsnote beziffert sich bei PuSch A auf 2,1, bei PuSch B beläuft sie sich auf 2,0. Beide Mittelwerte stellen **ordentliche Bewertungen** dar. In Abhängigkeit des Geschlechts oder des Migrationshintergrunds können keine Unterschiede beobachtet werden. Einzig PuSch A-SuS ohne Migrationshintergrund bewerteten die Beschulung im Durchschnitt etwas schlechter als alle SuS und als diejenigen mit Migrationsgeschichte. Die positive Gesamtbewertung der SuS impliziert insgesamt eine überwiegend erfolgreiche Umsetzung der PuSch-Klassen.

Tabelle 15: Gesamtbewertung von PuSch durch die SuS mittels Notenvergabe

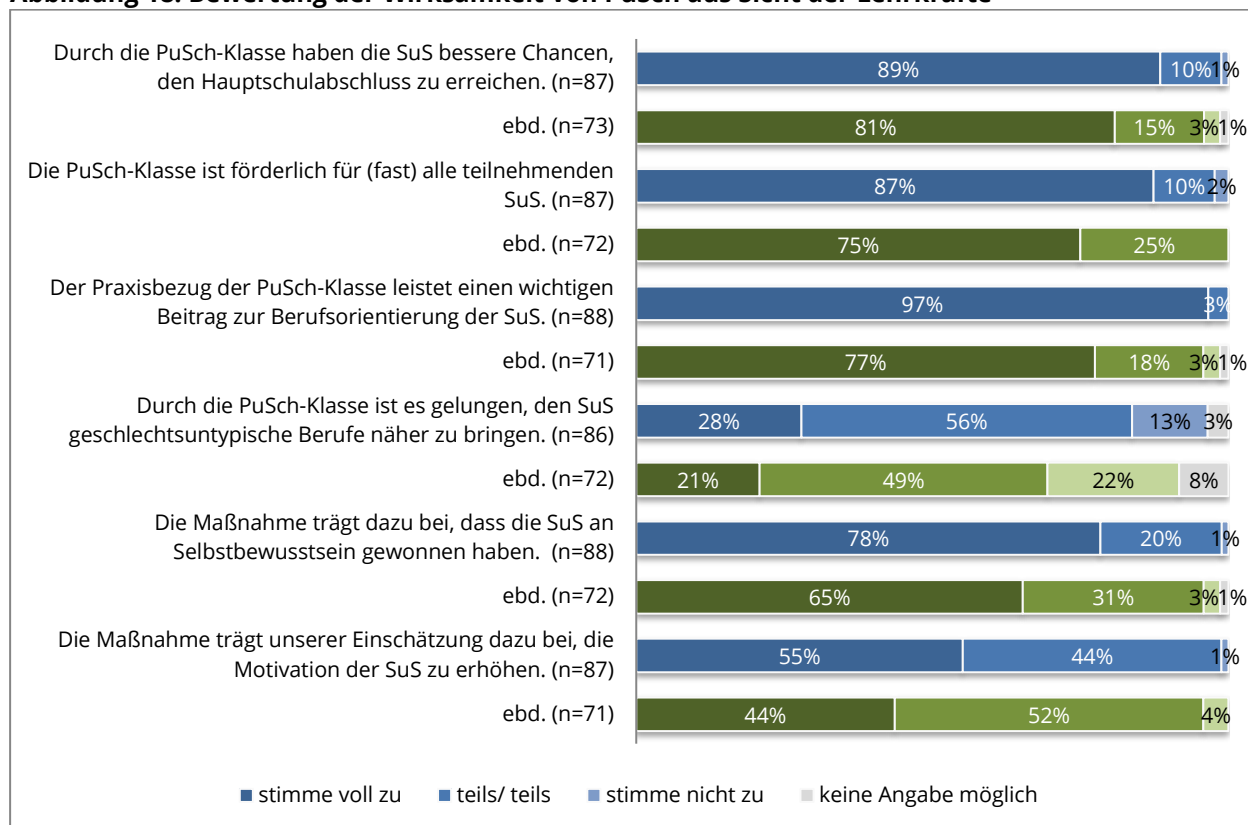
PuSch-Förderlinie	PuSch A	PuSch B
Anteilswerte nach Notenvergabe		
sehr gut	27%	29%
gut	43%	38%
befriedigend	22%	26%
ausreichend	4%	6%
mangelhaft	2%	1%
ungenügend	1%	0%
Mittelwert der vergebenen Noten*		
alle SuS	2,1	2,0
...Frauen	2,1	2,0
...Männer	2,1	2,1
...mit Migrationshintergrund	2,1	2,0
...ohne Migrationshintergrund	2,4	2,1

Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021. *Hinweis: Zur Berechnung der Mittelwerte wurden die vergebenen Noten an das Notensystem von Hochschulen angepasst. So wurde z. B. die Antwort „2-“ durch 2,3 und die Antwort 3+ durch „2,7“ ersetzt.

Die SuS hatten zum Schluss der Befragung noch die **Möglichkeit für lobende oder kritische Anmerkungen** zur PuSch-Klasse. Größtenteils spiegelt sich das positive Meinungsbild in den Aussagen wider. Viele Jugendliche zeigten sich dankbar und ließen dabei mit Blick auf die „letzte Chance“ für einen erfolgreichen Schulabschluss häufiger auch eine gewisse Ernsthaftig- bzw. Zielstrebigkeit durchblicken. Ebenso sehr wurde die Zufriedenheit mit den Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften zum Ausdruck gebracht. Positiv herausgestellt wurde hierbei z. B. die Hilfsbereitschaft des Personals und

die Stärkung des Selbstbewusstseins. Auch die Fortschritte bei der Berufsorientierung wurden häufiger von den SuS erwähnt. Kritisch gesehen wurden dagegen etwa ein zu hoher Lärmpegel in den Klassen, ein zu geringer Praxisbezug oder zu große Unterschiede in den Wissensständen und Lernfortschritten. Einige Jugendliche bezogen sich in diesem Zusammenhang auf zu unterschiedliche Sprachkenntnisse der SuS, worunter die Unterrichts- und Lernfortschritte teilweise gelitten hätten.

Abbildung 18: Bewertung der Wirksamkeit von PuSch aus Sicht der Lehrkräfte



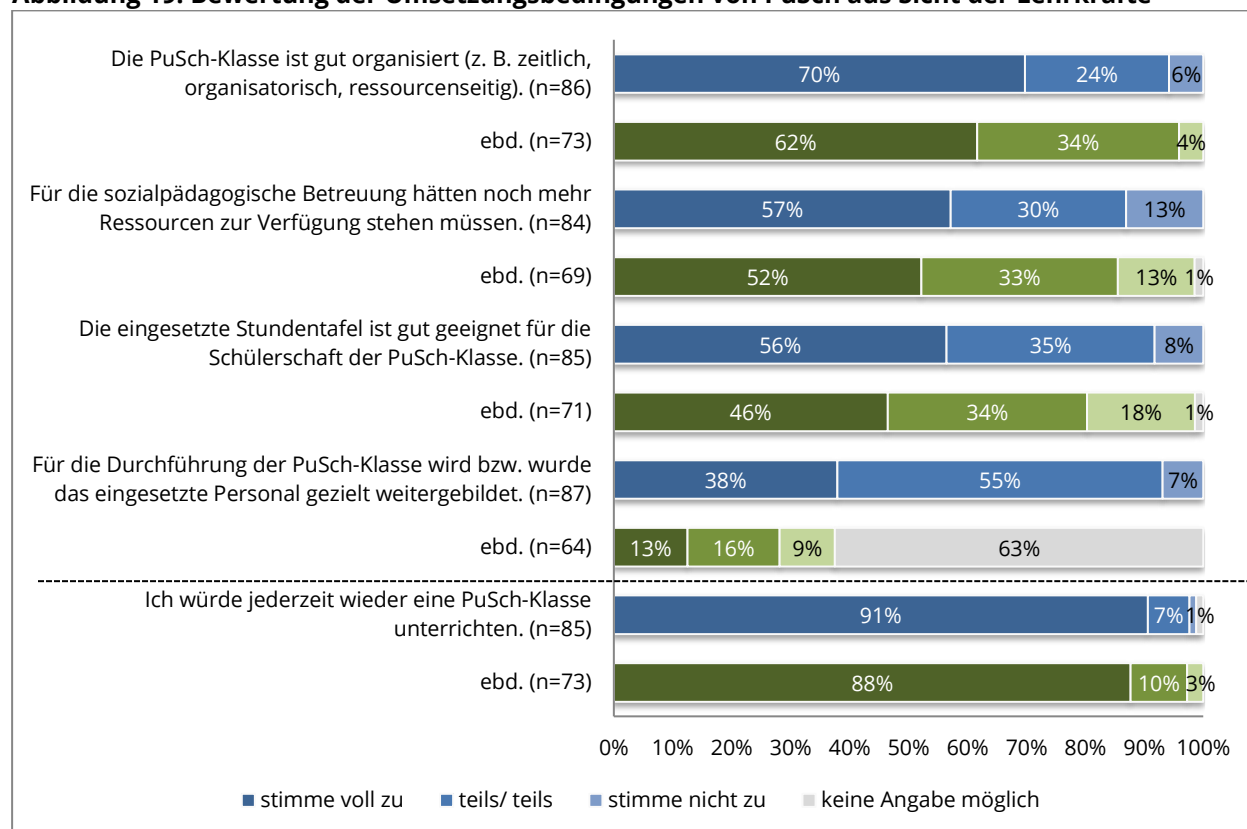
Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

Die **Gesamtbewertung der befragten Lehrkräfte** fügt sich größtenteils gut in die Einordnung der Jugendlichen ein, wenn auf die abgefragten Aspekte zum Nutzen der PuSch-Klassen für die SuS rekurriert wird (vgl. *Abbildung 18*). Mehr als vier Fünftel der Befragten waren uneingeschränkt der Auffassung, dass die PuSch-Beschulung mit verbesserten Chancen der SuS für einen erfolgreichen Erwerb des Hauptschulabschlusses verbunden ist. Die Aussage, dass die „PuSch-Klasse förderlich für (fast) alle teilnehmenden SuS“ ist, teilten vergleichbar viele Lehrkräfte. Nahezu fast alle Lehrkräfte waren überdies der Ansicht, dass der Praxisbezug der PuSch-Klassen wichtige Beiträge zur Berufsorientierung der SuS leisten kann. Die Vermittlung geschlechtsuntypischer Berufe gelang dabei aus Sicht der meisten Befragten nur bedingt. Weibliche und männliche SuS waren aber wie zuvor erwähnt in etwa gleichermaßen zufrieden mit den aufgegriffenen Berufsfeldern. Mehrheitlich war das Personal ferner der Auffassung, dass die PuSch-Beschulung den Jugendlichen zu einem vergrößerten Selbstbewusstsein und zu mehr Motivation verhelfen kann. Im Rahmen von PuSch A fallen die Bewertungen der dargestellten Dimensionen etwas besser aus als im Kontext von PuSch B. Ungeachtet dessen war die **überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte** letztlich von der **Sinnhaftig- und Wirksamkeit** der PuSch-Förderung für die SuS **überzeugt**.

Teils deutlich kritischer bewerteten die Lehrkräfte hingegen die **organisatorischen und ressourcenseitigen Umsetzungsbedingungen der Förderung** (vgl. *Abbildung 19*). Jeweils mehr als die Hälfte

der Befragten gab zu verstehen, dass *noch mehr Ressourcen für die sozialpädagogische Betreuung* eingesetzt werden müssten. Nur jeweils eine kleine Minderheit vertrat eine gegenteilige Ansicht und war dementsprechend zufrieden mit den hierfür eingeräumten Möglichkeiten. Die zuvor geäußerte Vermutung des höheren Bedarfs an sozialpädagogischer Begleitung in PuSch B-Klassen kann zwar auf Basis der hier vorliegenden Ergebnisse nicht bestätigt werden, da der Wunsch nach noch mehr sozialpädagogischer Begleitung in beiden Programmteilen in etwa gleich stark ausgeprägt ist. Zieht man aber zusätzlich die Informationen aus den Fallstudiengesprächen und den offenen Nennungen heran, dann haben sich die Arbeitsbelastungen des eingesetzten Personals und der Bedarfe an entlastender Unterstützung im Rahmen von PuSch B vergleichsweise stärker erhöht. Das Meinungsbild über die in PuSch-Klassen *zum Einsatz kommende Stundentafel* fällt *eher zweigeteilt* aus: Nur jeweils etwa die Hälfte der Befragten war mit voller Zustimmung der Ansicht, dass die Stundentafel angemessen für die Schülerschaft der PuSch-Klassen ist. Jeweils rund ein Drittel der Befragten blickte des Weiteren mit einer gewissen *Skepsis* auf die *zeitliche und ressourcenseitige Organisation* der PuSch-Klassen. Aufgrund der ausgeprägten Heterogenität der Schülerschaft und wegen des bei PuSch B hohen Ausmaßes an beschulten Personen mit Fluchterfahrungen dürften *Weiterbildungen für die Lehrkräfte* generell von hohem Nutzen für die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts, die Auseinandersetzung mit den Klassen oder die (noch) gezieltere Sprachförderung sein. Allerdings war die Beteiligung an sinnvoll erscheinenden Weiterbildungen im Rahmen der Förderung offenbar für die meisten Lehrkräfte *nicht der Normalfall*. Bei PuSch B konnten viele Befragte hierzu keine Angabe machen. Trotz dieser und der bei der Frage zur Unterrichtsausgestaltung zum Ausdruck kommenden Herausforderungen berichteten nahezu alle befragten Lehrkräfte davon, dass sie jederzeit wieder eine PuSch-Klasse unterrichten würden. Dies deutet seitens der Lehrkräfte auf eine **ausgeprägte intrinsische Motivation** und **hohe Einsatzbereitschaft** für die PuSch-Schülerschaft hin – Aspekte, die auch im Rahmen der Fallstudiengespräche immer wieder zum Vorschein kamen.

Abbildung 19: Bewertung der Umsetzungsbedingungen von PuSch aus Sicht der Lehrkräfte



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragungen 2018 bis 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

Abschließend werden an dieser Stelle die seitens der Lehrkräfte in den Fallstudiengesprächen und offen formulierten Fragestellungen genannten **Kritikpunkte** einschließlich der hieraus resultierenden **Optimierungsmöglichkeiten** zusammengefasst:

- Die **Studentafel** wurde von mehreren PuSch A- und PuSch B-Verantwortlichen bemängelt. Sie wurde als zu „vollgepackt“ und „umfangreich“ empfunden. Insbesondere in Deutsch und Mathe hätten viele SuS enorme Rückstände, aber auch in Englisch wiesen vor allem SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen starke Defizite auf. Um sie kompensieren zu können, werden in PuSch A und PuSch B individuelle Förderpläne erarbeitet. Sie wurden zwar von allen Interviewten in den Fallstudien als sehr hilfreich empfunden, die Umsetzung der Studentafel und der individuellen Förderpläne konfliktieren aber in zeitlicher und bedarfsbezogener Hinsicht hin und wieder miteinander. Die infolge des Übergangs der Förderperioden vorgenommene Erweiterung des Curriculums (um z. B. Naturwissenschaften) hat ferner zu gewissen Mehraufwänden für die Lehrkräfte geführt, da das Curriculum für das betreffende Schülerklientel erst entwickelt werden musste. Ferner sind die SuS am späten Nachmittag nicht mehr sehr aufnahmefähig und teilweise überfordert. Letztlich empfahlen mehrere Lehrkräfte, die Studentafel inhaltlich und zeitlich zu entzerren und den Kernfächern einen (noch) höheren Stellenwert einzuräumen als bisher. Auch äußerten einige Befragte den Wunsch nach mehr Flexibilität bei der Umsetzung der Studentafel.
- Die **zeitliche Aufteilung zwischen den Lernorten** und die **Stückelung der Praktika** in einzelne Tage erwiesen sich aus Sicht einiger Schulen aufgrund organisatorischer und/oder betrieblicher Erfordernisse nur bedingt als zielführend und praktikierbar. Die eigentlich vorgesehene Organisationsweise beeinträchtigte teilweise die Prüfungsvorbereitung und schränkte die Mitwirkung der Betriebe ein. Unter diesen Umständen werden Blockpraktika für sinnvoller gehalten als einzelne Tage pro Woche, da hierdurch mehr Kontinuität und Effektivität in der Praxisphase erreicht sowie die Mitwirkungsbereitschaft der Betriebe und die anschließenden Erfolgsaussichten für den Beginn einer Ausbildung bei Praktikumsbetrieben erhöht werden können. Die Förderleitlinien werden im Hinblick auf die zeitlichen Empfehlungen zur Umsetzung von Praktika insgesamt als (etwas) zu starr empfunden. Es wurde auch hier häufiger der Wunsch nach mehr Flexibilität geäußert. Die angepassten Organisationsweisen zeigen aber an, dass den Schulen diese Flexibilität eingeräumt wird.
- Die zur Verfügung stehenden **monetären und zeitlichen Ressourcen** für das eingesetzte Personal (Lehrkräfte und sozialpädagogische Begleitung) wurden von vielen Befragten als nicht hinreichend beschrieben. Häufiger forderten die Verantwortlichen noch mehr sozialpädagogische Unterstützung, was z. B. in dem Wunsch nach „mehr Doppelbesetzung in der Unterrichtsdurchführung“, einem „größeren Stundendeputat“ oder einer „verlässlicheren“ und „längerfristigen“ Zusammenarbeitsform bzw. Vertragsausgestaltung zum Ausdruck gebracht wurde. Weiterhin wurde ressourcenseitig bemängelt, dass die Förderung kein Geld mehr für Sachausgaben und erlebnispädagogische Elemente vorsieht. Vor diesem Hintergrund ist es den Schulen mitunter nicht oder nur schwer möglich, neue Unterrichtsmaterialien für die SuS von PuSch anzuschaffen oder Schulausflüge und Klassenfahrten zu organisieren. Die Umsetzung außerschulischer Aktivitäten, die aus Sicht der Interviewten zu einem besseren Klassenzusammenhalt beitragen könnten, ist mit privaten Mitteln kaum umzusetzen, da die meisten Jugendlichen in sozioökonomisch benachteiligten Haushalten lebten. Darüber hinaus fehlen finanzielle Mittel für Fortbildungen der Lehrkräfte (etwa für die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache oder im Bereich des Konfliktmanagements), die wiederum aufgrund der anspruchsvolleren Schülerklientel als sinnvoll erachtet wurden.

- Bezüglich der **zweischenschulischen Zusammenarbeit** ist insbesondere zwischen den oftmals nur anfänglich involvierten, abgebenden und den permanent beteiligten, aufnehmenden Schulen dringend ein besserer Informationsaustausch über die SuS im Vorfeld des jeweiligen Schuljahres notwendig, damit die Zusammensetzung der Schülerschaft und die entsprechenden individuellen Ausgangs- und Problemlagen sowie Förderbedürfnisse noch besser eingeschätzt werden können. Im Rahmen von PuSch A funktionierte die zweischenschulische Kooperation zwar recht gut, vereinzelt äußerte das Personal von allgemeinbildenden Schulen aber den Wunsch nach einer weniger umfänglichen Kooperation mit beruflichen Schulen, um stärker eigenständige oder andere berufsorientierende Schwerpunkte (wie z. B. Praktika) setzen zu können. Einige kooperierende beruflichen Schulen wünschten sich wiederum bei der Unterrichtsdurchführung mehr Vor-Ort-Einsatz der sozialpädagogischen Begleitung.
- Einige Lehrkräfte äußerten sich kritisch zu **einjährigen Regellaufzeiten**. Manche Jugendliche hätten schlichtweg zu viele grundlegende persönliche Schwierigkeiten und zu hohe Defizite in den Kernfächern Deutsch und Mathe, so dass eine Kompensation und eine ordnungsgemäße Vorbereitung auf einen Hauptschulabschluss im Laufe eines Jahres nicht immer gelingen kann. Angeregt wurde eine Ausdehnung bzw. höhere Flexibilität bezüglich der Regellaufzeiten von PuSch-Klassen. Vereinzelt wurde auch für einen noch früheren Beginn (z. B. ab der siebten Klasse) plädiert. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die Erfolgsquote zweijähriger PuSch A-Klassen nicht höher ausfällt als bei einjährigen PuSch A-Klassen und dass die SuS die (einmalige) Möglichkeit für eine Wiederholung der PuSch-Klassen haben.
- Im Rahmen der **PuSch B-Förderung** wurden zu guter Letzt die modifizierten Zugangsvoraussetzungen für die SuS kritisiert. Die **Altershöchstgrenze von 18 Jahren** wurde nicht für sinnvoll gehalten, da sie viele Jugendliche künstlich ausgrenzt. Hierdurch würden betreffende Jugendliche letztlich nicht die optimale Förderung erhalten, da sie obgleich der Vorzugswürdigkeit von PuSch in anderen Angeboten gefördert werden müssten. Nicht selten plädierten die Befragten daher für eine Ausweitung der Zielgruppe auf über 18-jährige Jugendliche ohne Schulabschluss.

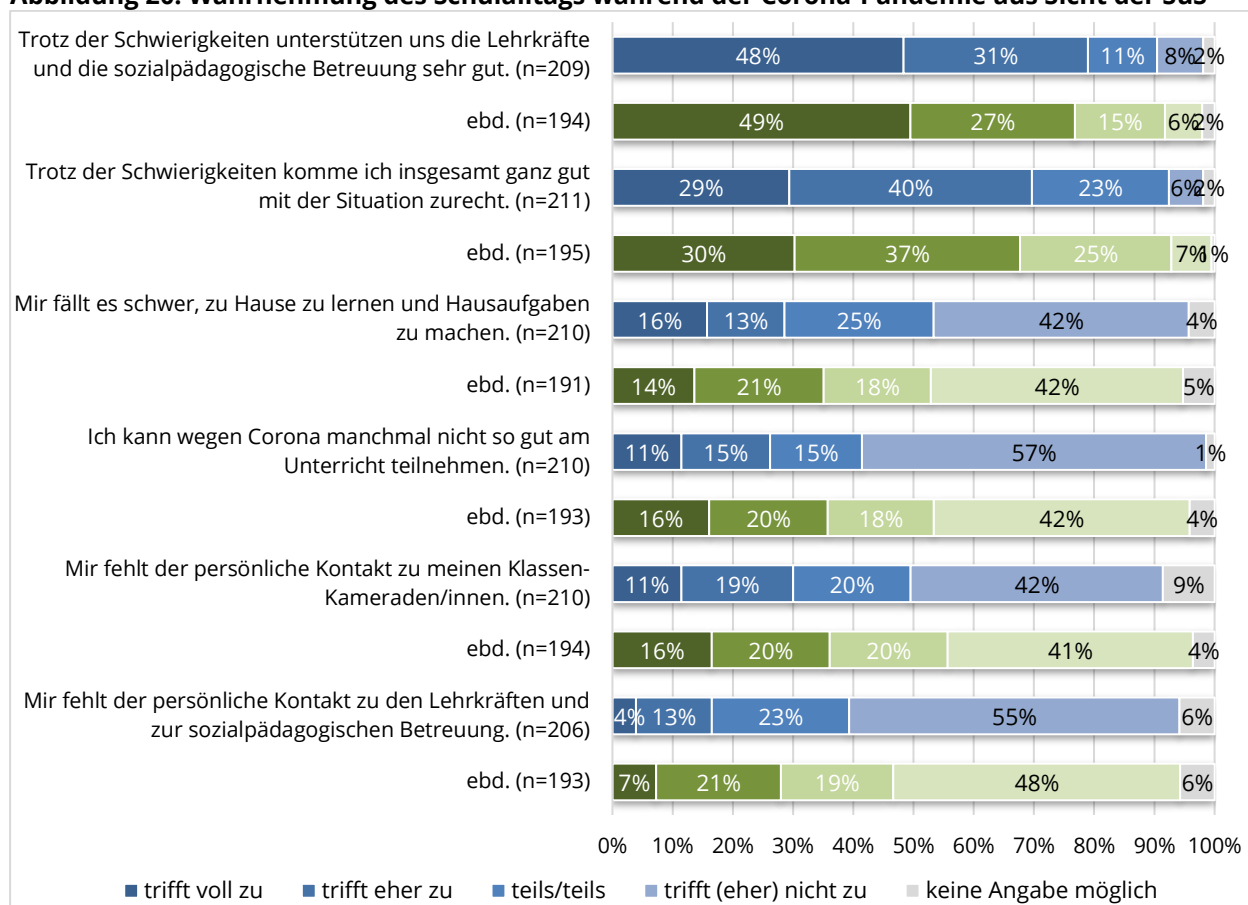
6.1.7 PuSch-Beschulung während der Corona-Pandemie

Zu guter Letzt wird auf die vorliegenden Erkenntnisse zur PuSch-Beschulung während der Corona-Pandemie eingegangen. In der letzten Klassenzimmer-Befragung, die im März 2021 ins Feld geführt wurde, konnten einige Fragen zu den Auswirkungen und dem Umgang mit der Corona-Pandemie berücksichtigt werden. Weitere Aufschlüsse über pandemiebedingte Einflüsse auf die PuSch-Beschulung ergeben sich überdies, indem die Ergebnisse zu fortlaufend gestellten Fragen in Abhängigkeit der Erhebungsjahre betrachtet werden. So fallen zwei Erhebungen in die Vor-Corona- (2018 und 2019) und zwei Abfragen in die Corona-Phase (2020 und 2021). Die einschlägigen Ergebnisse werden nachfolgend dargestellt.

Die SuS wurden in der Abfrage 2021 um eine **Bewertung des Schulalltags während der Corona-Pandemie** gebeten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass dieser bei Berücksichtigung der widrigen Umstände *relativ positiv von den SuS gestaltet* werden konnte (vgl. *Abbildung 20*). So kamen rund drei Viertel der SuS der PuSch A-Klassen „sehr gut“ oder „eher gut“ mit der Gesamtsituation zurecht (Anteil: 69 %), bei den PuSch B-Klassen fiel die entsprechende Quote nur geringfügig niedriger aus (67 %). Nur rund 6 bis 7 % der SuS beider Programmteile fühlten sich mit ihrem Schulalltag während der Corona-Pandemie offenbar überfordert. Trotz bzw. gerade wegen pandemiebedingter Schwierigkeiten wurde die Unterstützung durch die Lehrkräfte und die sozialpädagogische Betreuung überwiegend für „(sehr) gut“ befunden. Dies betrifft die SuS der PuSch A-Klassen (79 %) in ähnlich hohem Maße wie die

SuS der PuSch B-Klassen (76 %). Die relativ hohe Zufriedenheit spiegelt sich auch in den Antwortmustern der Abfrage zu den Bedürfnissen nach persönlichem Kontakt zu den Lehrkräften und der sozialpädagogischen Betreuung wider. Einen engeren Kontakt wünschten sich mit 17 % (PuSch A) bzw. 28 % (PuSch B) eher wenige Jugendliche, lediglich 4 % beziehungsweise 7 % der Jugendlichen stimmten einem erhöhten Bedarf „voll“ zu. Auch ein fehlender persönlicher Kontakt zu den Mitschülern/innen stellte für viele befragte Jugendliche offenbar kein größeres Problem dar. Obwohl die Schulsituation während der Pandemie insgesamt positiv bewertet wurde, gaben jeweils rund ein Drittel der SuS der PuSch A- (29 %) und B-Klassen (35 %) an, *Schwierigkeiten beim Lernen im Rahmen des Homeschoolings und bei der Bearbeitung der Hausaufgaben* erlebt zu haben. Zu ähnlich hohen Anteilen schätzten die SuS der PuSch-Klassen ihre *Teilnahmefähigkeit am Unterricht* wegen der Pandemie als (eher) *eingeschränkt* ein (PuSch A: 26 %; PuSch B: 36 %). Zu beachten gilt hierbei aber auch, dass immerhin 57 % der SuS der PuSch A- und 42 % der SuS der PuSch B-Klassen (eher) keine Schwierigkeiten wahrnahmen. Bei einem Vergleich beider Programmteile ergeben sich keine nennenswerten Differenzen.

Abbildung 20: Wahrnehmung des Schulalltags während der Corona-Pandemie aus Sicht der SuS



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragung 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

Die insgesamt ordentlichen Zufriedenheitswerte sind vor allem darauf zurückzuführen, dass es sich bei PuSch-Klassen um kleiner gehaltene Abschlussjahrgänge handelt und dementsprechend weitestgehend – bzw. wenn möglich – Präsenzunterricht stattfand. In mehreren offenen Nennungen wurde die **Relevanz des Präsenzunterrichts** explizit hervorgehoben. Seitens einer/s Jugendlichen hieß es dort etwa wie folgt: „Ich finde gut, dass wir während der Corona-Pandemie mehr Kontakt miteinander hatten als die normalen Klassen.“ Seitens des Personals wurde z. B. wiederum folgender Satz formuliert: „Der (fast kontinuierliche) Präsenzunterricht hat den SuS sehr geholfen, die Pandemieeinschränkungen/-anforderungen zu bewältigen.“

Vergleicht man die zuvor bereits dargelegten **Bewertungen** des allgemein- und berufsbildenden Unterrichts sowie der diesbezüglichen Lernerfolge und Kompetenzzuwächse **in Abhängigkeit der Erhebungsjahre**, dann lassen sich eher wenige ausgeprägte und systematische Differenzen zwischen der Zeit vor und seit der Corona-Pandemie beobachten. Nachfolgend wird hierauf kurz eingegangen.

Hinsichtlich des **allgemeinbildenden Unterrichts** stellt der hinreichende Praxisbezug des Unterrichts die einzige Dimension dar, der sowohl in PuSch A als auch in PuSch B von den befragten Jugendlichen im Zeitvergleich spürbar schlechter bewertet wurde. Hingegen fallen z. B. die Bewertungen der Dimensionen „Klassenatmosphäre“, „Lernen für Prüfungen“ und „Nachvollzug des Unterrichts“ über den Erhebungszeitraum hinweg relativ stabil aus. Positiv zu beurteilen ist auch, dass weiterhin nur wenige Jugendliche den Unterricht als „verlorene Zeit“ einschätzten. Im Rahmen von PuSch A hat sich der Anteil der betreffenden Jugendlichen aber im Zuge der Corona-Pandemie etwas erhöht (vor Pandemie: 7 %; seit Pandemie: 11 %). Im Kontext von PuSch B kann dagegen keine Erhöhung konstatiert werden (vor und nach Pandemie: 7 %). Bezüglich der **Lernfortschritte** lassen sich förderlinienübergreifend *insbesondere im Fach Deutsch geringere Lernfortschritte* identifizieren. Zudem schätzten PuSch B-SuS ihre Lernerfolge seit der Corona-Pandemie durchschnittlich schlechter ein als PuSch A-SuS, wobei es sich hierbei eher um kleine Unterschiede handelt.

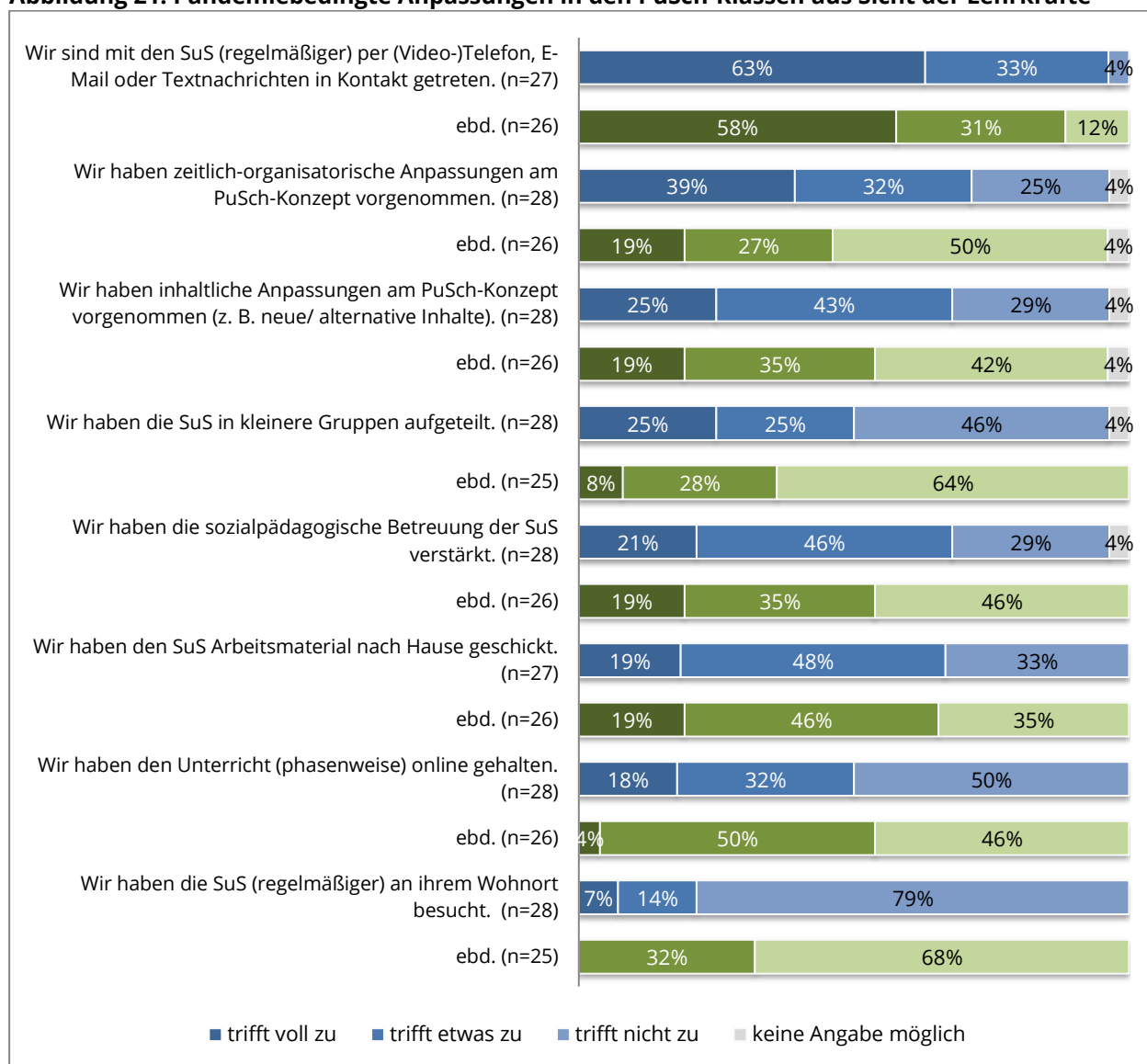
Mit Blick auf den **berufsbildenden Unterricht** lassen sich im Zeitverlauf in beiden Programmteilen keine nennenswerten Veränderungen bei den Bewertungen der befragten Jugendlichen feststellen. Diese Beobachtung ist insbesondere mit Blick auf PuSch A etwas überraschend, da der berufs- und praxisbezogene Unterricht an beruflichen Schulen infolge der Corona-Pandemie häufiger nicht wie geplant stattfinden konnte. Hiervon berichtete fast die Hälfte aller PuSch A-SuS. Offenbar gelang es aus Sicht der Jugendlichen relativ gut, *alternative Unterrichtsformen für die Berufspraxis und -orientierung* zu organisieren. Positiv zu sehen ist in diesem Kontext auch, dass die überwiegende Mehrheit der SuS im durchgehend von der Pandemie beeinflussten Schuljahr 2020/2021 mindestens ein **Praktikum** absolvieren konnte. Bei SuS aus PuSch A-Kassen lag die Quote bei 95 %, bei PuSch B betrug sie immerhin 75 %. Die Einflüsse der Pandemie werden aber ersichtlich, wenn man die durchschnittliche Anzahl absolvierter Praktika in den Blick nimmt: Lag der Mittelwert in den Erhebungsjahren 2018 bis 2020 noch bei 2,2, betrug er im Erhebungsjahr 2021 lediglich 1,7.

Bei den **Kompetenzzuwächsen** treten die *Einflüsse der Corona-Pandemie* zum ersten Mal *etwas klarer* zum Vorschein. So fallen die Zustimmungswerte der befragten Jugendlichen seit der Pandemie bei jeder abgefragten Dimension niedriger aus als vor der Pandemie, wobei die in Prozentpunkten bemessenen Differenzen zwischen den beiden Zeiträumen *kein einziges Mal im zweistelligen Bereich* lagen. Dies gilt für beide Programmteile. Am ausgeprägtesten fällt der Unterschied beim Einschätzungsvermögen der berufsbezogenen Chancen des Findens einer Lehrstelle aus. Im Rahmen von PuSch A haben sich die Zustimmungswerte um fünf Prozentpunkte verringert, im Kontext von PuSch B um sieben Prozentpunkte. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse nach wie vor akzeptabel ausfallen: In den Erhebungen 2020 und 2021 gaben 80 % aller PuSch A- und 75 % aller PuSch B-SuS an, viel oder etwas mehr darüber zu wissen, in welchen Berufen Chancen auf eine Lehrstelle bestehen (vor Pandemie: PuSch A: 85 %; PuSch B: 82 %). Bei den anderen Dimensionen wie z. B. Einschätzung persönlicher Stärken und Schwächen, Festigung beruflicher Vorstellungen oder Gestaltung des Lebenslaufs und Bewerbungsschreibens fallen die Bewertungsunterschiede zwischen den Zeiträumen geringer aus. Bei allen exemplarisch genannten Dimensionen liegt der Anteil der Jugendlichen, die darüber viel oder etwas mehr wissen, jeweils höher als 80 %. Mit Blick auf die berufliche Orientierung ist es ferner erwähnenswert, dass es zwischen den Zeiträumen keinerlei Differenzen

bezüglich des Anteils an Jugendlichen gibt, der im Zuge der Abfrage *konkrete Berufswünsche* nennen konnte. Die Quote bewegt sich über die Erhebungsjahre hinweg in einer recht engen Spanne zwischen 61 % und 69 %. Demnach haben die Erfolge bei der Berufsorientierung nicht wesentlich unter der Corona-Pandemie gelitten.

Die Chancen für einen **erfolgreichen Schulabschluss** wurden von den befragten Jugendlichen seit der Pandemie *nahezu genauso gut eingeschätzt* wie von den befragten SuS vor der Pandemie. Wie bereits aus den Darlegungen der ESF-Monitoringdaten hervorging, lagen die tatsächlichen Erfolgsquoten in den Abschlussjahren 2020 und 2021 sogar etwas höher als in den Vorjahren. Dementsprechend handelt es sich bei den Angaben der Befragten keinesfalls um übertriebenen Optimismus. Letztlich überrascht es angesichts der vorherigen Darlegungen kaum, dass bei den Jugendlichen eine **anhaltend hohe Zufriedenheit** vorliegt. So wurde die PuSch-Förderung von den befragten SuS über alle vier Erhebungsjahre hinweg konstant mit der Durchschnittsnote „gut“ bewertet. Sowohl in PuSch A als auch in PuSch B ist die Spanne der in den vier Befragungswellen vergebenen Durchschnittsnote mit 2,1 bis 2,2 überdies äußerst gering.

Abbildung 21: Pandemiebedingte Anpassungen in den PuSch-Klassen aus Sicht der Lehrkräfte



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragung 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

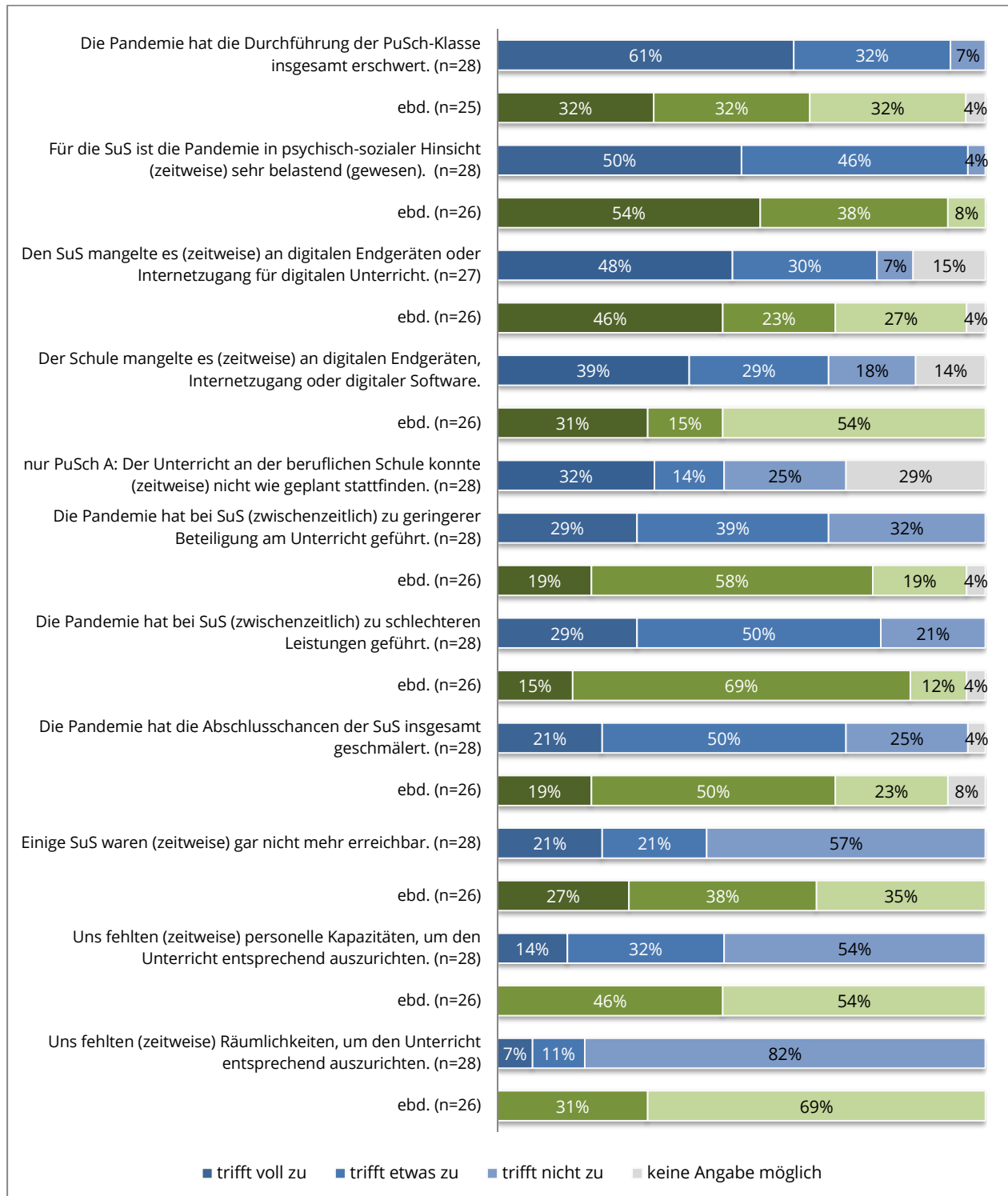
Die **Erfahrungen des Lehr- und sozialpädagogischen Fachpersonals** mit der Corona-Pandemie wurden anhand von zwei expliziten Fragen eingefangen. Zum einen interessierten die pandemiebedingten Anpassungen des PuSch-Schulbetriebs und zum anderen die Auswirkungen auf die Durchführung der PuSch-Klassen.

Nach Möglichkeit wurde zwar überwiegend Präsenzunterricht durchgeführt, nichtsdestotrotz hat die Corona-Pandemie einige **Anpassungen im Schulbetrieb** nach sich gezogen (vgl. *Abbildung 21*). In nahezu allen befragten Schulen verlief die Kommunikation mit den SuS zwischenzeitlich zumindest etwas stärker als zuvor über (Video-)Telefonie, E-Mail-Verkehr oder Textnachrichten. Jeweils mehr als die Hälfte aller Befragten stimmte der entsprechenden Aussage sogar voll zu. Folglich kam es bei der Kommunikation zumindest phasenweise zu stärkeren Umstellungen. Zeitlich-organisatorische sowie inhaltlich Anpassungen am PuSch-Konzept wurden verhältnismäßig ebenfalls häufiger vorgenommen, wobei der Anpassungsbedarf diesbezüglich in PuSch A-Klassen etwas stärker war als in PuSch B-Klassen. Weitere Reaktionen bestanden in einem noch stärkeren Einsatz der sozialpädagogischen Betreuung der SuS, in einer Aufteilung der SuS in kleinere Gruppen sowie in einer postalischen Zusendung von Arbeitsmaterialien an die Haushalte der SuS. Infolge der Dominanz des Präsenzunterrichts berichteten nur wenige Verantwortliche mit voller Zustimmung von einer phasenweisen Abhaltung des Unterrichts auf digitalem Wege. Demnach gab nur eine Minderheit zu verstehen, dass Online-Unterricht im Rahmen der PuSch-Beschulung eine deutlich größere Rolle spielte. Am seltensten kam es zu (regelmäßigeren) Hausbesuchen der SuS durch das verantwortliche Personal, was ebenfalls auf den anhaltend hohen Anteil an Präsenzunterricht zurückzuführen sein dürfte.

Abbildung 22 enthält die Antwortverteilungen hinsichtlich der abgefragten **Auswirkungen und Herausforderungen** der Corona-Pandemie. Grundlegend war die überwiegende Mehrheit der Befragten beider Programmteile der Auffassung, dass die Pandemie die Durchführung der PuSch-Klassen insgesamt erheblich oder teilweise erschwerte. Im Rahmen von PuSch A war diese Auffassung dabei verbreiteter als im Kontext von PuSch B. Hinsichtlich der weiteren inhaltlichen Item-Abfragen stechen vor allem die vom Personal wahrgenommenen *psychisch-sozialen Auswirkungen der Pandemie auf die SuS* hervor. Nahezu alle Lehr- und Sozialpädagogikfachkräfte berichteten zumindest teilweise von bemerkbaren psychisch-sozialen Belastungen bei SuS. Zum einen entspricht diese Wahrnehmung der hierzu bestehenden Studienlage (z. B. Bujard et al. 2021; Leopoldina 2021; Schlack et al. 2020; Thorell et al. 2021), zum anderen steht diese Einschätzung aber auch in einem recht starken Kontrast zu den Antworten der SuS bezüglich ihres Schulalltages während der Corona-Pandemie, die auf weniger starke psychisch-soziale Auswirkungen hindeuteten bzw. ein beträchtliches Ausmaß an Resilienz vermuten ließen. Eine hierzu tiefergehende Analyse ist mit den verfügbaren Daten nicht möglich. Ebenfalls deutlicher zum Vorschein tritt der *Mangel an Ressourcen und Voraussetzungen* (z. B. digitale Endgeräte, Software, Internetzugang), die für eine *digitale Durchführung des Unterrichts* notwendig wären. Aus Sicht der Befragten fehlte es dabei auf Seite der SuS etwas häufiger an den notwendigen Bedingungen als auf Seite der Schulen. Des Weiteren stellten viele Befragte zumindest teilweise eine *geringere Unterrichtsbeteiligung* sowie einen *Leistungsabfall* bei den SuS fest. Korrespondierend hierzu gaben knapp die Hälfte des PuSch A- und etwa zwei Drittel des PuSch B-Personals mindestens teilweise an, dass einige SuS (zeitweise) nicht mehr zu erreichen waren. Im Kontrast zu den Einschätzungen der SuS, bei denen auch im Vergleich zu den vergangenen Jahren keine Verschlechterung der wahrgenommenen Erfolgsaussichten konstatiert werden kann, wird die Situation von den Lehr- und Sozialpädagogikfachkräften etwas skeptischer beurteilt: Jeweils die Mehrheit des bei PuSch A und PuSch B

befragten Personals war zumindest teilweise der Auffassung, dass die Corona-Pandemie die Abschlusschancen der SuS insgesamt geschmälert hat. Das Fehlen personeller und räumlicher Ressourcen stellte offenbar für die wenigsten PuSch-Klassen eine größere Herausforderung dar. Angesichts der pandemiebedingten Sicherheitsvorkehrungen für den Präsenzunterricht ist dies ein positives Resultat. Spiegelt man bei den Corona-Fragen das Antwortverhalten des verantwortlichen Personals mit demjenigen der SuS, so wird die Situation von der zuerst genannten Gruppe angesichts der Fülle an wahrgenommenen Herausforderungen *teils deutlich nüchterner und verhaltener* eingeschätzt.

Abbildung 22: Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Durchführung von PuSch-Klassen aus Sicht der Lehrkräfte



Quelle: ISG-Klassenzimmer-Befragung 2021; PuSch A: Blaue Farbabstufungen; PuSch B: Grüne Farbabstufungen.

In den offenen Nennungen erwähnten die Verantwortlichen einerseits die Herausforderungen bei der Umsetzung von Praktika und erlebnispädagogischer Elemente und andererseits die Schwierigkeiten der Durchführung von digitalem Unterricht. Einige Befragte plädierten in diesem Zusammenhang z. B. für eine „bessere technische Ausstattung“, einen „Ausbau der digitalen Infrastruktur an Schulen“ sowie eine „Erhöhung der Medienkompetenz“.

Rekurriert man auf die in allen vier Erhebungswellen enthaltene Frage zur abschließenden Gesamtbewertung der PuSch-Förderung, ergeben sich im Zeitverlauf keine größeren Differenzen im Antwortverhalten. Folglich bescheinigte das befragte Personal der PuSch-Förderung eine **ungebrochen hohe Sinnhaftig- und Wirksamkeit**. Auch die Bereitschaft der Lehr- und Sozialpädagogikfachkräfte, PuSch-Klassen erneut zu unterrichten bzw. zu begleiten, fällt anhaltend hoch aus.

Resümierend lässt sich an dieser Stelle Folgendes konstatieren: Sowohl aus Sicht der SuS als auch vor allem aus Perspektive des Lehr- und sozialpädagogischen Fachpersonals ging die Corona-Pandemie mit **psycho-sozialen Belastungen** sowie **negativen schulischen Folgen** für die Jugendlichen (z. B. vermehrtes Fehlen aufgrund von Lustlosigkeit, nicht mehr zu erreichende SuS, schlechtere Schulleistungen) einher. Zugleich zeugen die Resultate aber auch davon, dass bei den Beteiligten und den SuS ein **beträchtliches Ausmaß an Einsatzbereitschaft und Widerstandskraft** vorhanden ist: Einerseits kamen die Jugendlichen mit dem Schulalltag während der Corona-Pandemie angesichts der widrigen Bedingungen laut eigenen Angaben ordentlich zurecht. Andererseits lag die Zufriedenheit der SuS mit dem Unterricht, den Lernerfolgen sowie den Kompetenzzuwächsen auf einem anhaltend hohen Niveau. Darüber hinaus blickten die SuS nahezu genauso optimistisch auf ihre Abschlusschancen wie in den Jahren davor. Zu guter Letzt besteht bei der Mehrheit des befragten Personals eine ungebrochen hohe Bereitschaft, auch zukünftig PuSch-Klassen unterrichten bzw. begleiten zu wollen. Insgesamt deutet die vorliegende Evidenz darauf hin, dass den PuSch-SuS **auch seit der Corona-Pandemie ein geeignetes Schul- und Lernumfeld** geboten werden konnte, welches ihnen – unter erschwerten Rahmenbedingungen – unverändert die Möglichkeit eines erfolgreichen Schulabschlusses eröffnete. Die insgesamt positive Einordnung dürfte neben der Tatkraft des verantwortlichen Personals maßgeblich auf die **Dominanz von Präsenzunterricht** zurückzuführen sein. Angesichts der bisher vorliegenden Befunde aus der Bildungsforschung hat Präsenzunterricht gerade für die hier im Fokus stehenden Zielgruppen schlichtweg „die“ entscheidende Bedeutung.

6.1.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der in der Zwischenevaluation gewonnene Eindruck kann durch die breitere Datenbasis bekräftigt werden. Die Ergebnisse zeugen davon, dass die PuSch-Klassen für die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen ein **passungsfähiges Angebot** darstellen, das sowohl deren allgemeinbildenden Wissensstand als auch deren beruflichen und persönlich-sozialen Kompetenzen stärken kann. Aus Sicht der Lehrkräfte ist die Unterrichtsausgestaltung mit gewissen Herausforderungen verbunden, wobei diese in PuSch B-Klassen aufgrund der stärker ausgeprägten Heterogenität der Schülerschaft etwas höher ausfallen als in PuSch A-Klassen. Trotz etwaiger Herausforderungen gelingt es dem verantwortlichen Personal durch Einsatzbereitschaft und zielgruppenspezifische Expertise, ein **insgesamt lern- und kompetenzförderliches Umfeld** zu schaffen. Folglich kann mit der praxisnahen und kooperativen Ausgestaltung von PuSch unter Einbezug von Betrieben (PuSch A und PuSch B) und kooperierenden Schulen (PuSch A) sowie dem intensiveren Einsatz von sozialpädagogischen Ressourcen für viele SuS ein Schulkontext geschaffen werden, durch den die **Chancen für einen erfolgreichen Schulabschluss gesteigert** werden können. Diese Feststellung wird durch die hohe Erfolgsquote gemäß ESF-Indikatorik unterstrichen und hat auch für die Zeit seit der Corona-Pandemie weiterhin Bestand. Es

darf an dieser Stelle aber auch nicht vergessen werden, dass etwa 12 % aller bisher Geförderten vorzeitig aus der PuSch-Förderung austreten.

6.2 Ergebnisse zur mittel- bis längerfristigen Wirksamkeit

6.2.1 Betrachtung der mit den CATI-Erhebungen erreichten Jugendlichen

Anhand der Ergebnisse der jeweils im September 2018 und 2021 umgesetzten CATI-Befragungen zum längerfristigen Verbleib lassen sich vor allem Einschätzungen darüber treffen, inwiefern ehemaligen PuSch-SuS der Übergang in weiterführende Schulen oder der Einstieg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gelingen konnte und inwiefern die Förderung den Jugendlichen bei den Übertritten geholfen hat. Die beiden Befragungswellen wurden ausschließlich bei Jugendlichen durchgeführt, deren PuSch-Beschulung zum jeweiligen Befragungszeitpunkt **mindestens ein Jahr zurücklag**. Die Kontakte ehemaliger SuS resultierten aus den ESF-Monitoringdaten der WlBank. Es wurden nur diejenigen ehemaligen Geförderten berücksichtigt, die eine Einwilligung in Nacherhebungen erteilten und telefonisch kontaktiert werden konnten. In Summe traf dies auf knapp 2.000 Jugendliche zu. Wie in *Kapitel 2* bereits dargestellt wurde, erwies sich die Durchführung der Befragung aufgrund der schwachen Qualität der vorhandenen Telefonnummern als herausfordernd. Während der Feldzeit reduzierte sich die Zahl erreichbarer Personen von knapp 2.000 auf rund 600. Mehr als zwei Drittel der verfügbaren Kontakte fielen folglich – weitestgehend stichprobenneutral – aus. Letztlich standen für die Auswertung der CATI-Befragungsdaten insgesamt **362 Fälle mit vollständigen Interviews** zur Verfügung. Bezogen auf alle telefonisch erreichbaren Personen beläuft sich die bereinigte Rücklaufquote auf 60 %, was angesichts der Zielgruppe ein *durchaus akzeptabler Wert* darstellt.

Der Aussagegehalt der Ergebnisse kann wegen der geringen Fallzahl mit Einschränkungen verbunden sein. Größere Verzerrungen sind insbesondere dann zu erwarten, wenn die realisierte Befragungstichprobe bezüglich wichtiger Merkmale systematisch von der Gesamtheit aller Geförderten gemäß ESF-Monitoring abweicht. Ein **vergleichender Blick auf die Verteilungen** offenbart (*vgl. Tabelle 16*), dass sich die Abweichungen bezüglich wichtiger Merkmale wie z. B. Förderlinie, Austrittsjahr, Schulabschluss, Geschlecht oder Migrationshintergrund im Großen und Ganzen in Grenzen halten. Aufgrund der 2020 ausgebrochenen Corona-Pandemie sowie der dadurch eingetrübten Wirtschaftslage hat das *Austrittsjahr der Geförderten* möglicherweise eine größere Relevanz für die Bewertung des Verbleibs der ehemaligen Geförderten. Der Anteil, der 2020 aus der Förderung ausgetretenen Jugendlichen, fällt unter den CATI-Befragten zwölf Prozentpunkte höher aus als im ESF-Monitoring (30 % gegenüber 18 %). Geht man von schlechteren Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt seit Beginn der Corona-Pandemie aus, dann trägt diese Verteilung ggf. zu etwas schlechteren Verbleibsergebnissen der Befragten bei.² Bezüglich des (Nicht-)Erfolgs beim Übertritt dürfte der *Schulabschluss* die *mit Abstand wichtigste Variable* darstellen. So haben Geförderte mit Schulabschluss deutlich höhere Chancen für einen positiven Verbleib im (Aus-)Bildungs- und Beschäftigungssystem als Geförderte ohne Schulabschluss. In der realisierten CATI-Stichprobe ist im Vergleich zur Gesamtheit ein *Überhang an Geförderten mit Schulabschluss* ersichtlich. Die Differenz beträgt auch hier zwölf Prozentpunkte (80 % gegenüber 68 %). Diese Verteilung könnte dementsprechend zu etwas besseren Verbleibsergebnissen

² In Deutschland zählt Hessen bereits seit Jahren zu denjenigen Bundesländern, in denen ausbildungsplatzsuchende Jugendliche rein rechnerisch betrachtet vergleichsweise eher schlechte Chancen auf eine duale Ausbildung haben, da es mehr Bewerber/innen als betriebliche Ausbildungsstellen gibt (BA 2021: 11; BIBB 2020). Seit der Corona-Pandemie haben sich die Chancen der Jugendlichen für das Finden einer dualen Ausbildungsstelle in Hessen aber nicht grundlegend verschlechtert, da sich die Zahlen der angebotenen Ausbildungsplätze und der ausbildungsplatzsuchenden Personen in etwa gleich stark reduziert haben. Wegen erhöhter Schwierigkeiten des Zusammenfindens und der Passung beider Marktseiten hat sich allerdings das Ausmaß der unbesetzten Stellen und der unvermittelten Bewerber/innen recht stark erhöht (Kuse 2021).

führen. Da die Differenzen nicht gravierend hoch ausfallen, wurde auf eine nachträgliche Gewichtung der Ergebnisse verzichtet. Ob es darüber hinaus generell zu einer *positiven Selbstselektion* der befragten Jugendlichen gekommen ist – d. h., ob mit überdurchschnittlich vielen Personen Interviews geführt wurden, deren Verbleib vergleichsweise positiv ausfiel – lässt sich mit den zur Verfügung stehenden Informationen nicht überprüfen. Sofern eine positive Selbstselektion vorliegt, dürften die Ergebnisse tendenziell nach oben verzerrt sein. Die genannten *Einschränkungen* sind bei der Einordnung der nun folgenden Ergebnisse zum Verbleib ehemaliger PuSch-SuS zu *beachten*.

Tabelle 16: Überblick über Merkmale der CATI-Befragten, 2018 und 2021

	CATI-Befragung (n=362)		Anteile gemäß Monitoringdaten (Basis: Austritte bis einschließlich 2020)
	Anzahl	Anteile	
nach Förderprogrammteil (n=357*)			
PuSch A	202	57%	46%
PuSch B	155	43%	54%
nach Austrittsjahr (n=357*)			
2015/2016	55	15%	22%
2017	76	21%	21%
2018	69	19%	20%
2019	49	14%	19%
2020	108	30%	18%
mit Schulabschluss (n=357* bzw. n=362***)			
gemäß ESF-Monitoringdaten	284	80%	68%
gemäß Selbstauskunft der CATI-Befragten	331	91%	(mit Berücksichtigung „vorzeitiger“ Austritte)
nach Geschlecht (n=357*)			
weiblich	122	34%	36%
männlich	235	66%	64%
nach Migrationshintergrund (n=314**)			
ohne Migrationshintergrund	132	42%	34%
mit Migrationshintergrund	182	58%	66%
nach Fluchthintergrund (n=362***)			
ohne Fluchthintergrund	313	86%	-
mit Fluchthintergrund	49	14%	-

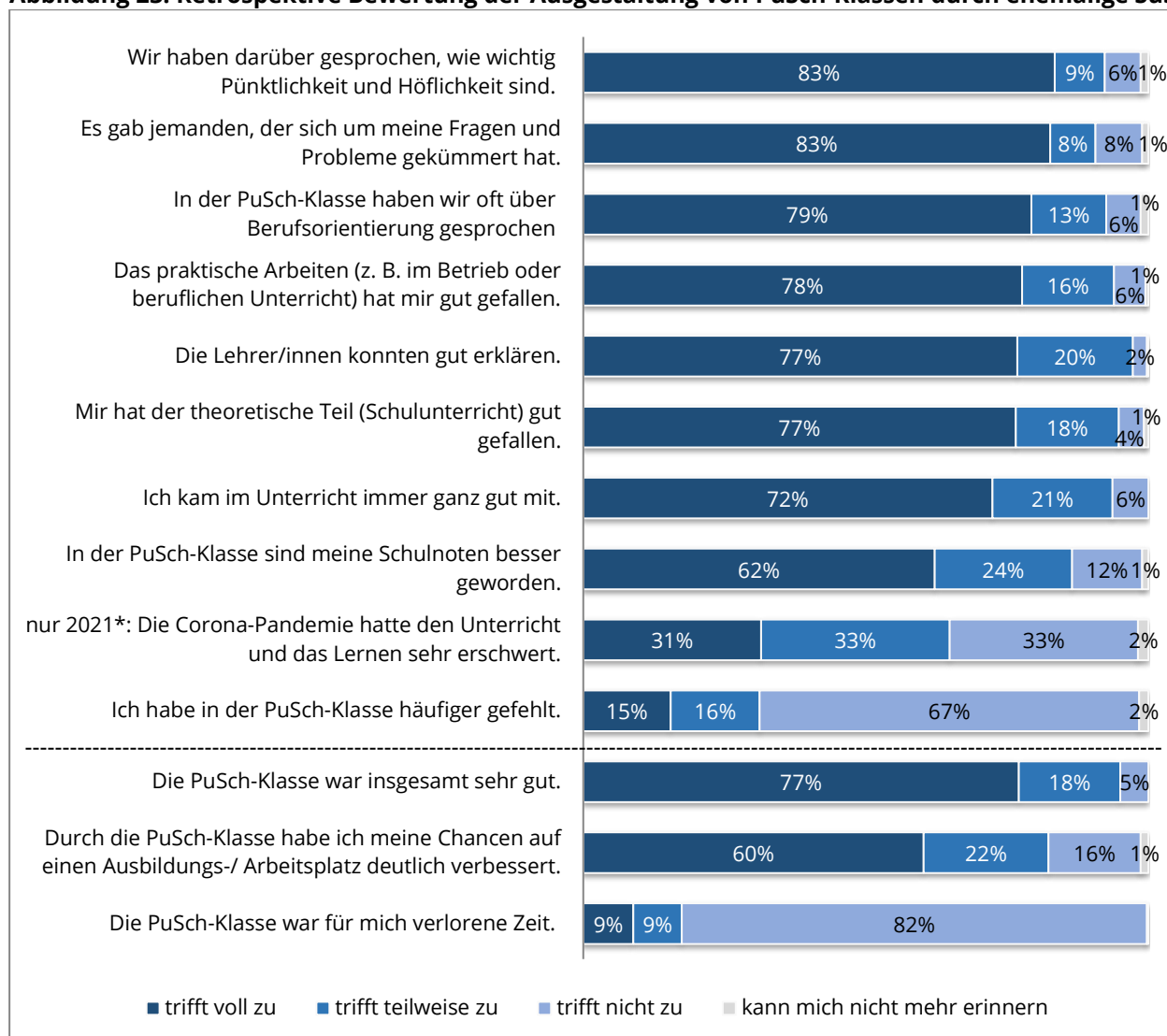
Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen ehemaliger PuSch-SuS 2018 und 2021. *Bei fünf realisierten Fällen der ersten CATI-Befragung konnte keine nachträgliche Verknüpfung mit den ESF-Monitoringdaten hergestellt werden; **Für insgesamt 314 Fälle lagen auf Basis der ESF-Monitoringdaten Angaben zum Migrationshintergrund vor. ***Der Schulerfolg und Fluchtstatus wurden in den CATI-Verbleibsbefragungen abgefragt.

6.2.2 Retrospektive Bewertung der PuSch-Förderung durch ehemalige PuSch-SuS

Um eine noch stichhaltigere Bewertung der PuSch-Förderung vornehmen zu können, wurden auch die ehemaligen Geförderten in **retrospektiver Perspektive** zu ihrer **Zufriedenheit mit der PuSch-Förderung** befragt (vgl. *Abbildung 23*). Die große Mehrheit der Befragten fühlte sich während der Förderung persönlich gut betreut (Anteil mit voller Zustimmung: 83 %). Ähnlich viele Jugendliche vermeldeten, dass der Unterricht zur Stärkung ihrer Sozialkompetenzen (83 %) und Berufsorientierung (79 %) beitrug und die Lehrkräfte gut erklären konnten (77 %). Überdies hatten die ehemaligen Geförderten sowohl bezüglich des praktischen (78 %) als auch hinsichtlich des theoretischen Teils (77 %) des Unterrichts positive Erinnerungen. Etwas moderater fallen die Zustimmungswerte mit Blick auf das Schritthalten im Unterricht (72 %) und die Notenverbesserung (62 %) aus. Knapp jede siebte Person berichtete zudem von einem häufigeren Fehlen im Unterricht (15 %). Diejenigen Jugendlichen, die

im Schuljahr 2019/2020 von der Schule abgingen, wurden zudem mit einem Item nach der **Corona-Pandemie** befragt. Aus Sicht von knapp einem Drittel der betreffenden Personen erschwerte die Pandemie den Unterricht und das Lernen in einem beträchtlicheren Ausmaß (31 %). Ein weiteres Drittel stimmte der entsprechenden Aussage teilweise zu (33 %). Folglich war die Corona-Pandemie für die Mehrheit der Befragten *mit Belastungen im Schulkontext verbunden* – ein Ergebnis, das den Einschätzungen der Lehrkräfte im Rahmen der laufenden Befragungen eher entspricht als den Wahrnehmungen der SuS.

Abbildung 23: Retrospektive Bewertung der Ausgestaltung von PuSch-Klassen durch ehemalige SuS



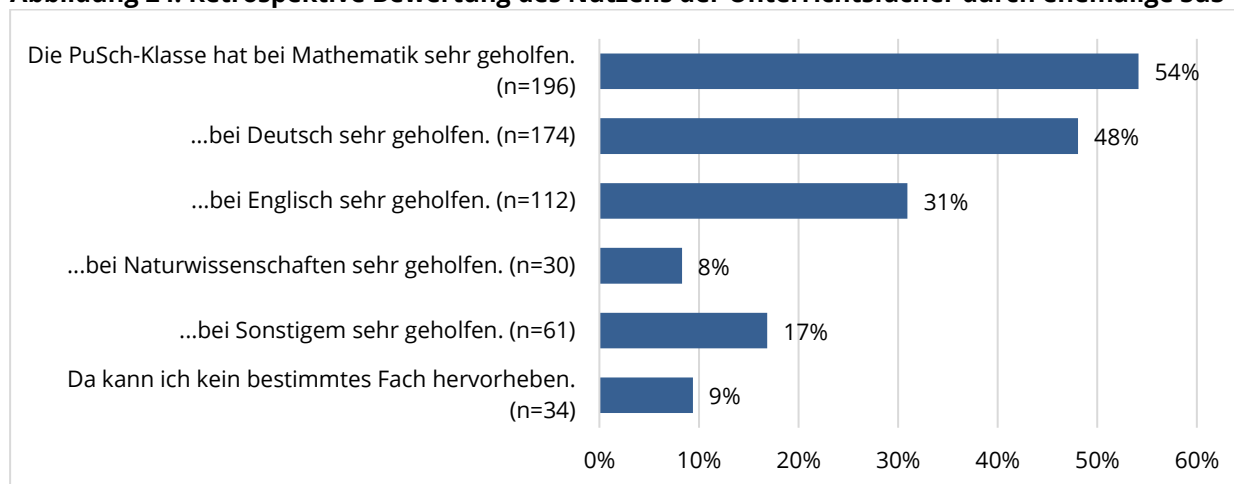
Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen ehemaliger PuSch-SuS 2018 und 2021; n=362; *Item wurde nur in der Befragungswelle 2021 bei Personen abgefragt, die im Schuljahr 2019/2020 von der Schule abgingen; n=108.

Entsprechend der insgesamt positiven Einschätzungen befand die Mehrheit von etwa drei Vierteln der Befragten die besuchte PuSch-Klasse retrospektiv betrachtet insgesamt für „sehr gut“ (77 %). Nur 5 % stimmten der entsprechenden Aussage nicht zu. Passend hierzu gaben lediglich 9 % der Befragten zu verstehen, dass die PuSch-Klasse für sie „verlorene Zeit“ darstellte. 82 % waren dagegen gänzlich anderer Auffassung. Zu guter Letzt befanden 60 % der ehemaligen PuSch-SuS, dass die Förderung zu einer Verbesserung der Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz beitrug. Rund ein Viertel stimmte der einschlägigen Aussage zumindest teilweise zu (22 %). Etwa jede sechste Person verneinte das Statement hingegen (16 %). Die Ergebnisse implizieren, dass den ehemaligen SuS der **PuSch-Unterricht mehrheitlich positiv in Erinnerung** geblieben ist. Es bestehen relativ starke Parallelen in

den Bewertungsmustern zwischen laufend und ehemals geförderten PuSch-SuS: Die Bewertungen fallen *vergleichbar gut* aus.

Zieht man den **Schulerfolg** als zentrale Variable heran, dann lassen sich *teils deutliche Unterschiede bei den Antwortmustern* feststellen. Bezüglich der Items, die unmittelbar den Unterricht betreffen, beläuft sich die Differenz durchschnittlich auf zwölf Prozentpunkte zugunsten der Befragten mit erfolgreichem Schulabschluss. Während die Unterschiede bei der Notenverbesserung (26 Prozentpunkte) und Schulabstinenz (24 PP) besonders ausgeprägt sind, fallen sie bei den Zufriedenheitsabfragen bezüglich der praktischen (0 PP) und theoretischen (4 PP) Unterrichtsbestandteile, der Betreuung (11 PP), dem Erklärungs- bzw. Vermittlungsvermögen der Lehrkräfte (13 PP) und der Gesamtbewertung (13 PP) kleiner aus. Erwartbar hoch fällt die Differenz in puncto der Verbesserung der Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz infolge der PuSch-Beschulung aus: Sie beträgt 25 Prozentpunkte zugunsten der Befragten mit erfolgreichem Schulabschluss. Die betreffenden SuS scheinen die *Ursachen für den ausbleibenden Schulerfolg* dabei nicht ausschließlich in der Ausgestaltung der Förderung zu sehen, sondern zu einem gewissen Teil auch bei sich persönlich zu verorten. Dies wird auch in den offenen Antwortmöglichkeiten ersichtlich. Einerseits hieß es dort etwa wie folgt: „Die Pusch-Klasse war für mich reine Zeitverschwendung, das kann man einfacher und besser machen!“ Andererseits wurde dort aber auch z. B. Folgendes zum Ausdruck gebracht: „Die Pusch-Klasse war gut für mich, aber aufgrund der Fehlzeiten bin ich nie wirklich in der Klasse angekommen, die Lehrer und der Unterricht waren aber gut.“

Abbildung 24: Retrospektive Bewertung des Nutzens der Unterrichtsfächer durch ehemalige SuS



Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen ehemaliger PuSch-SuS 2018 und 2021; n=362.

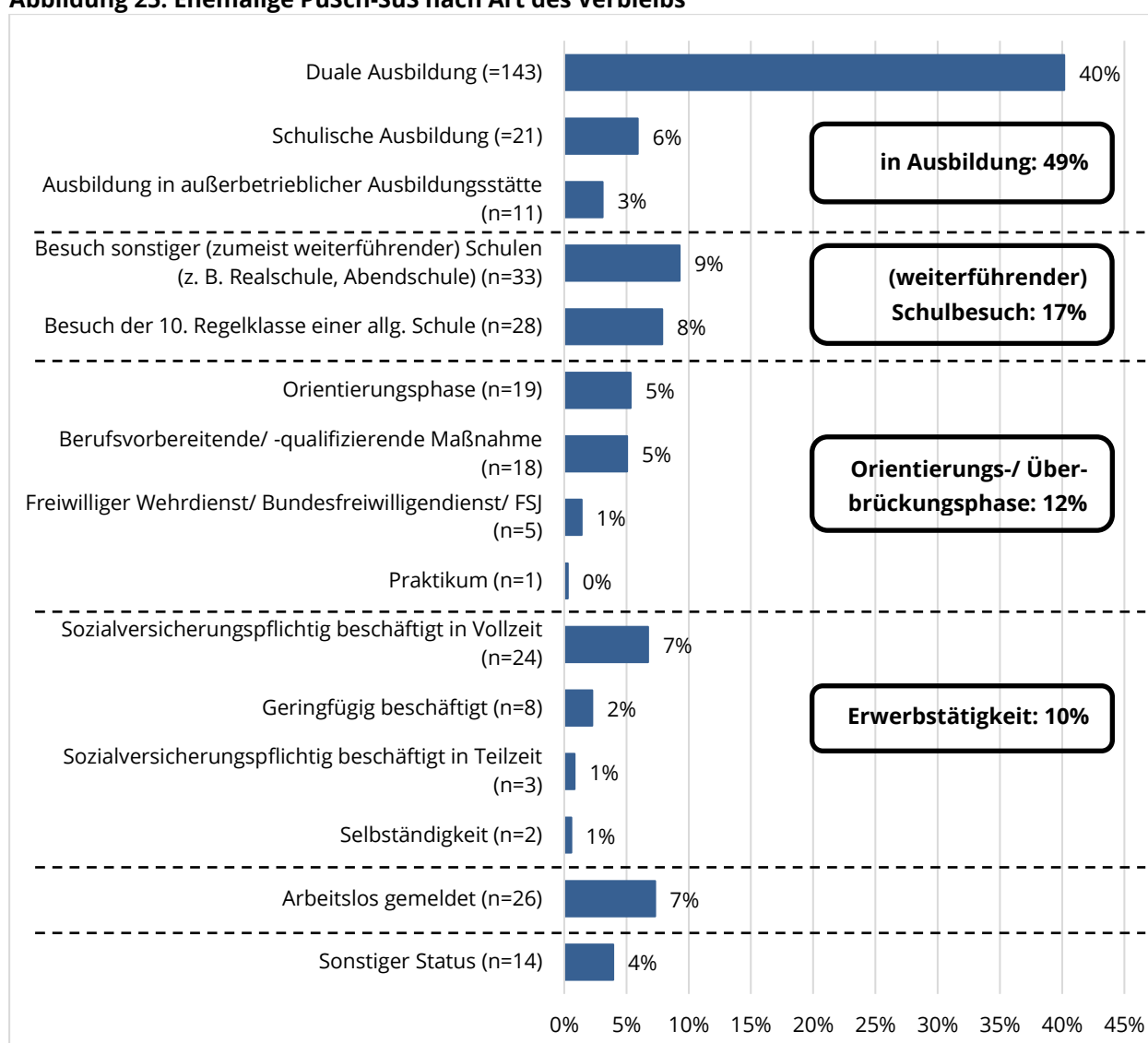
Befragt zu den **Unterrichtsfächern** mit dem größten Nutzen gab über die Hälfte der Befragten Mathematik an (Anteil: 54 %), gefolgt von Deutsch (48 %) und Englisch (31 %). Naturwissenschaften (8 %) oder sonstige Fächer bzw. Inhalte (17 %) wurden dagegen deutlich seltener von den Befragten hervorgehoben. Somit haben die ehemaligen SuS offenbar *in den Kernfächern am meisten hinzugelernt* (vgl. *Abbildung 24*). Zwischen den Geschlechtern lassen sich insgesamt keine systematischen Differenzen feststellen, lediglich in Deutsch fiel der Nutzen für Frauen spürbar höher aus als für Männer. Darüber hinaus konnten ehemalige SuS mit Migrationsgeschichte etwas und Befragte mit Fluchterfahrungen deutlich stärker vom Deutschunterricht profitieren als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. 71 % aller befragten Geflüchteten hoben Deutsch besonders hervor. Ähnlich wie zuvor ist die Höhe der Zustimmung *relativ stark vom Schulerfolg* der ehemaligen Geförderten *abhängig*.

Die Antwortmuster bekräftigen in der Gesamtschau die Resultate der Klassenzimmer-Befragungen: Die überwiegende Mehrheit der ehemaligen SuS assoziiert die Förderung mit **positiven Erfahrungen und Lerneffekten** und attestiert ihr sowohl inhaltlich gewinnbringende als auch beruflich chancensteigernde Effekte. Knapp ein Fünftel der ehemaligen SuS sah die PuSch-Förderung in retrospektiver Betrachtung jedoch auch mit einer gewissen Skepsis, wobei sich hierunter insbesondere Befragte ohne erfolgreichen Schulabschluss befanden.

6.2.3 Verbleib ehemaliger PuSch-SuS im Anschluss an die Förderung

Die Befragungsgesamtheit des Verbleibs beläuft sich insgesamt auf 356 ehemalige PuSch-SuS, da sechs von insgesamt 362 befragten Personen zur Verbleibsfrage keine Antwort gaben. *Abbildung 25* zeigt – vom jeweiligen Zeitpunkt der Befragungen aus betrachtet (September 2018 und 2021) – die Ergebnisse zum **letzten bzw. aktuellsten Verbleibstatus** der ehemaligen PuSch-SuS.

Abbildung 25: Ehemalige PuSch-SuS nach Art des Verbleibs



Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen ehemaliger PuSch-SuS 2018 und 2021; n=356.

Fast genau die Hälfte aller Befragten berichtete über einen **Verbleib in Ausbildung** (Anteil: 49 %). Davon absolvierte mit 40 % der Großteil eine duale Berufsausbildung in einem Betrieb, 6 % machten eine schulische Ausbildung und 3 % verblieben in einer Ausbildung einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte. Überdies besuchten zusammengenommen 17 % aller ehemals Geförderten – zumeist

zwecks des Erwerbs der mittleren Reife – eine **(weiterführende) Schule**. Damit verblieben zum Befragungszeitpunkt **zwei Drittel aller Befragten** entweder in einer beruflichen Ausbildung oder in einer (weiterführenden) Schule (66 %). In einer Orientierungs- oder Überbrückungsphase befanden sich 12 % der ehemals Geförderten. Hierunter fallen auch Teilnehmende berufsvorbereitender bzw. -qualifizierender Maßnahmen des Übergangsbereichs. Darüber hinaus berichtete jede zehnte Person von der Ausübung einer Erwerbstätigkeit (10 %). Zumeist handelte es sich dabei den Angaben der Befragten zufolge um eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung in Vollzeit. Drei der betreffenden Personen gaben in der Befragung 2021 an, zuvor bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben. Über einen Verbleib in Arbeitslosigkeit berichteten „nur“ 7 %, was etwa jeder vierzehnten befragten Person entspricht. Lediglich 4 % der Befragten befanden sich in einem sonstigen Verbleibstatus, wovon etwa Personen in Schwangerschaften sowie mit Betreuungsaufgaben oder Krankheiten fallen. Angesichts der Tatsache, dass viele Geförderte komplizierte Ausgangs- und Bedarfslagen hatten und Übertritte in Ausbildung oder in (weiterführende) Schulen als *bestmögliche Verbleibformen* für die Förderzielgruppen gesehen werden können, ist die **Verteilung der Jugendlichen auf die unterschiedlichen Verbleibarten** im Großen und Ganzen **als Erfolg bewertbar**.

Eine Betrachtung der aktuellen Verbleibssituation der Befragten in Abhängigkeit **ausgewählter Merkmale** legt einige Differenzen offen (vgl. *Tabelle 17*):

- **Bezüglich der beiden Programmteile PuSch A und PuSch B:** Während ehemalige PuSch A-SuS etwas häufiger in Ausbildung verblieben als ehemalige PuSch B-SuS (52 % gegenüber 44 %), verhält es sich bezüglich des Verbleibs in Erwerbstätigkeit genau anders herum (8 % gegenüber 14 %). Bei den anderen Verbleibskategorien zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Befragten beider Programmteile.
- **Hinsichtlich des Geschlechts:** Zwischen Frauen und Männern gibt es kaum nennenswerte Unterschiede. Die höchste Differenz beläuft sich auf gerade einmal vier Prozentpunkte und betrifft den Verbleib in Ausbildung. Während 46 % der Frauen in Ausbildung verblieben, beläuft sich die Quote bei Männern auf 50 %. Auch von einem Verbleib in einer Orientierungs- oder Überbrückungsphase berichteten Männer etwas häufiger als Frauen (15 % gegenüber 12 %). Wiederum waren Frauen öfter als Männer im Verbleibstatus „Sonstiges“ (6 % gegenüber 3 %). Wesentlicher Grund hierfür sind Schwangerschaften.
- **Bezüglich des Alters (zum jeweiligen Befragungszeitpunkt):** In Abhängigkeit des Alters lassen sich folgende Zusammenhänge beobachten: Je jünger die Befragten waren, desto häufiger verblieben sie in einer (weiterführenden) Schule und Orientierungs- oder Überbrückungsphase und desto seltener gingen sie einer Erwerbstätigkeit nach. Mit Blick auf den Verbleib in Ausbildung ergeben sich keine nennenswerten bzw. systematischen Differenzen.
- **Hinsichtlich des Migrations- und Fluchthintergrunds:** Befragte mit Migrations- und Fluchthintergrund berichteten mit Anteilen in Höhe von 42 % bzw. 40 % seltener von einem Verbleib in Ausbildung als Befragte ohne Migrationshintergrund, die zu 55 % eine Ausbildung absolvierten. Eine umgekehrte Reihenfolge lässt sich bei der Erwerbstätigkeit beobachten. Junge Menschen mit Fluchterfahrungen (19 %) gingen am häufigsten einer Erwerbstätigkeit nach, gefolgt von Befragten mit (14 %) und ohne (8 %) Migrationsgeschichte. Geflüchtete berichteten überdies etwas häufiger als die Vergleichsgruppen von einem (weiterführenden) Schulbesuch. Positiv zu bewerten ist, dass Befragte mit Migrations- und Fluchthintergrund nicht oder nur marginal häufiger in Arbeitslosigkeit verblieben als Befragte ohne Migrationshintergrund. Ferner ist der Verbleib von Geflüchteten im

Großen und Ganzen positiv zu bewerten. Der Übertritt von der PuSch-Beschulung in den Beruf oder (weiterführen) Schulkontext gelang ihnen nahezu genauso so gut wie den Vergleichsgruppen.

Tabelle 17: Ehemalige PuSch-SuS nach Art des Verbleibs und ausgewählten Merkmalen

Verbleibkategorie	Ausbildung (n=175)	(Weiterführende) Schule (n=61)	Orientierungs-/Überbrückungsphase (n=43)	Erwerbstätigkeit (n=37)	Arbeitslosigkeit (n=26)	Sonstiges (n=14)
insgesamt (n=356)	49%	17%	12%	10%	7%	4%
nach Programmteil						
PuSch A (n=201)	52%	17%	12%	8%	7%	4%
PuSch B (n=150)	44%	17%	13%	14%	8%	5%
nach Geschlecht						
weiblich (n=120)	46%	18%	12%	9%	8%	6%
männlich (n=231)	50%	17%	15%	11%	7%	3%
nach Altersgruppen (zum jeweiligen Befragungszeitpunkt)						
16 bis 17 Jahre alt (n=80)	51%	25%	15%	0%	8%	1%
18 bis 19 Jahre alt (n=185)	48%	16%	13%	11%	8%	4%
20 Jahre alt und älter (n=86)	48%	13%	8%	19%	6%	7%
nach Migrations- und Fluchthintergrund						
ohne Migrationshintergrund (n=170)	55%	16%	9%	8%	8%	5%
mit Migrationshintergrund (n=129)	42%	17%	15%	14%	8%	5%
mit Fluchthintergrund (n=48)	40%	21%	8%	19%	10%	2%
nach Schulabschluss bzw. Bildungsniveau (gemäß Selbstauskunft zum Befragungszeitpunkt)						
ohne Schulabschluss (n=28)	14%	21%	14%	14%	21%	14%
(Qualifizierender) Hauptschulabschluss (n=288)	52%	17%	11%	10%	6%	3%
Realschulabschluss (n=34)	53%	21%	12%	9%	3%	3%
Sonstiger Abschluss (n=5)	40%	0%	60%	0%	0%	0%
nach Schulabschluss (gemäß ESF-Monitoringdaten)						
ohne Schulabschluss (n=70)	33%	13%	11%	17%	14%	11%
mit Schulabschluss (n=281)	52%	19%	13%	9%	6%	2%
nach Jahr des Förderaustritts						
2016 (n=52) (Befragung: Sept. 2018)	58%	12%	12%	10%	6%	4%
2017 (n=73) (Befragung: Sept. 2018)	45%	25%	8%	7%	14%	1%
2018 (n=69) (Befragung: Sept. 2021)	46%	7%	13%	16%	9%	9%
2019 (n=49) (Befragung: Sept. 2021)	51%	14%	8%	16%	4%	6%
2020 (n=108) (Befragung: Sept. 2021)	46%	23%	17%	7%	5%	2%
nach Befragungswelle						
2018 (n=130)	52%	19%	9%	8%	10%	2%
2021 (n=226)	47%	16%	14%	12%	6%	5%

Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen ehemaliger PuSch-SuS 2018 und 2021; n=356.

- **Bezüglich des Schulerfolgs bzw. Bildungsniveaus:** Sowohl auf Basis der ESF-Monitoringdaten als auch auf Grundlage der Selbstauskünfte der Befragten zum höchsten erreichten Schulabschluss lässt sich ein *klarer Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Verbleib* beobachten: Befragte mit mindestens einem (qualifiziertem) Hauptschulabschluss absolvierten mit Anteilen von etwas mehr als 50 % deutlich häufiger eine Ausbildung als junge Menschen ohne Schulabschluss. Auf Basis der Selbstauskünfte beträgt die Differenz rund 30 Prozentpunkte, auf Grundlage der ESF-Monitoringdaten knapp 20 Prozentpunkte. Ehemals Geförderte ohne Schulabschluss verblieben wiederum spürbar häufiger in Arbeitslosigkeit sowie in der Kategorie „Sonstiges“ als Jugendliche

mit Schulabschluss. Wenig überraschend erweist sich also ein *erfolgreicher Schulabschluss* als die *wesentliche Einflussgröße für die Qualität des Verbleibs*.

- **Mit Blick auf das Austrittsjahr:** Angesichts der Corona-Pandemie ist es etwas überraschend, dass das Austrittsjahr offenbar lediglich einen begrenzten Einfluss auf die Verbleibserfolge ausübt. So fällt die Verbleibsbilanz unter den 2020 aus der PuSch-Förderung ausgetretenen Befragten ähnlich positiv aus wie bei jungen Menschen, die ihre PuSch-Beschulung (lange) vor dem Pandemie-Ausbruch 2020 beendeten. Die für das Austrittsjahr 2020 beobachtbaren Anteile für die beiden zukunftssträchtesten Verbleibstypen sind mit 46 % (Ausbildung) und 23 % (Schulbesuch) angesichts der Widrigkeiten positiv zu bewerten. Die Quote der Befragten mit (weiterführendem) Schulbesuch fällt im Jahresvergleich relativ hoch aus. Auffällig ist auch die vergleichsweise hohe Quote an Befragten, die über eine Orientierungs- oder Überbrückungsphase berichteten. Sie beläuft sich auf 17 % und liegt damit rund vier bis neun Prozentpunkte höher als in den Vorjahren. Fasst man die Fälle mit einem (weiterführenden) Schulbesuch und einer Orientierungs- oder Überbrückungsphase zusammen, dann beläuft sich der Anteilswert im Austrittsjahr 2020 auf 40 %, was den Höchstwert im Vergleich zu vorherigen Austrittskohorten markiert. Die Jugendlichen reagierten also häufiger mit einem fortgesetzten bzw. längeren Schulbesuch oder mit alternativen zeitlichen Überbrückungsmaßnahmen auf die Corona-Krise und zögerten den Übertritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt demnach eher hinaus. Erfreulicherweise fällt der Anteil der in Arbeitslosigkeit verbliebenen Personen im Austrittsjahr 2020 mit 5 % vergleichsweise niedrig aus. Die *Einflüsse der Corona-Pandemie* auf die Verbleibserfolge ehemaliger PuSch-SuS scheinen sich somit insgesamt eher *in Grenzen gehalten* zu haben.
- **Hinsichtlich der beiden Erhebungswellen 2018 und 2021:** Vergleicht man die Resultate beider Erhebungsjahre miteinander, so ergeben sich bezüglich der aktuellen Verbleibssituation der Befragten keine größeren Differenzen. Am ausgeprägtesten waren die Unterschiede mit jeweils fünf Prozentpunkten beim Verbleib in Ausbildung sowie in einer Orientierungs- oder Überbrückungsphase. Die sehr moderaten Verschiebungen können tendenziell als ein Zeichen dafür gewertet werden, dass sich die Befragungsergebnisse durch ein *gewisses Maß an Konsistenz und Robustheit* auszeichnen.

Bisher wurde ausschließlich auf die aktuelle Verbleibssituation der Befragten eingegangen. Zwischen dem Austritt aus der Förderung und dem jeweiligen Befragungszeitpunkt *lagen im Durchschnitt 22 Monate bzw. knapp zwei Jahre*. Bei weitem nicht alle Befragten hatten nach Beendigung der PuSch-Förderung fortlaufend ein- und denselben Status: Während etwas mehr als ein Drittel aller Befragten vom jeweiligen Erhebungszeitpunkt aus betrachtet seit Förderaustritt durchgängig von einer einzigen Verbleibskategorie berichtete (Anteil: 37 %), durchlief die Mehrheit der Befragten seither mindestens zwei verschiedene Verbleibstationen (Anteil: 63 %). Daher lohnt sich an dieser Stelle ein Blick auf die **Stabilität bzw. Dynamik des Verbleibs** ehemaliger PuSch-SuS. *Tabelle 18* gibt hierüber Aufschluss. Aus ihr geht entlang der verschiedenen Verbleibskategorien hervor, ob die Befragten kontinuierlich den jüngst berichteten Status hatten oder ob es zuvor mindestens eine andere Zwischenstation gab.

Mit Blick auf die **Verbleibskategorie „Ausbildung“** lässt sich feststellen, dass vier von zehn Jugendlichen (Anteil: 40 %) im Anschluss an die PuSch-Förderung eine Ausbildung starteten, die sie *seither auch durchgängig* absolvierten. 60 % aller in Ausbildung verbliebenen Befragten vermeldeten dagegen zuvor noch *mindestens einen anderen Status*. Verhältnismäßig viele Befragte berichteten von Maßnahmen zur Berufsvorbereitung bzw. -qualifizierung, Praktika oder Orientierungsphasen, bevor sie sich

für die Aufnahme einer Ausbildung entschlossen (25 %). Recht viele betreffende Jugendliche besuchten zuvor auch (weiterführende) Schulen, etwa um die mittlere Reife zu erwerben (19 %). Somit gelang vielen Jugendlichen infolge verbesserter Schulabschlüsse oder zwischenzeitlicher beruflicher Orientierungsphasen ein (mitunter auch bewusst) *zeitverzögerter Einstieg in den Ausbildungsmarkt*. Fragt man danach, wie viel Zeit bei den Befragten zwischen dem Förderaustritt und der Aufnahme einer Ausbildung im Durchschnitt vergangen ist, dann lässt sich ein Wert von *knapp acht Monaten* berechnen. Bei Jugendlichen mit erfolgreichem Schulabschluss fällt der Wert dabei deutlich niedriger aus als bei der Vergleichsgruppe (sieben gegenüber zwölf Monate).

Tabelle 18: Stabilität und Dynamik des Verbleibs ehemaliger PuSch-SuS

Aktueller und vorheriger Verbleibstatus	Ausbildung (n=173)	(Weiterführender) Schulbesuch (n=61)	Orientierungs-/ Überbrückungsphase (n=43)	Erwerbstätigkeit (n=37)	Arbeitslos (n=25)	Sonstiges (n=13)
kein Statuswechsel	40%	59%	30%	11%	24%	23%
... zuvor in Ausbildung	-	2%	23%	22%	16%	23%
... zuvor (weiterführender) Schulbesuch	19%	-	23%	16%	16%	23%
... zuvor Orientierungs-/ Überbrückungsphase	25%	21%	-	30%	32%	15%
... zuvor Erwerbstätigkeit	4%	7%	9%	-	12%	8%
... zuvor arbeitslos	4%	3%	2%	5%	-	8%
... zuvor Sonstiges	9%	8%	12%	16%	0%	-

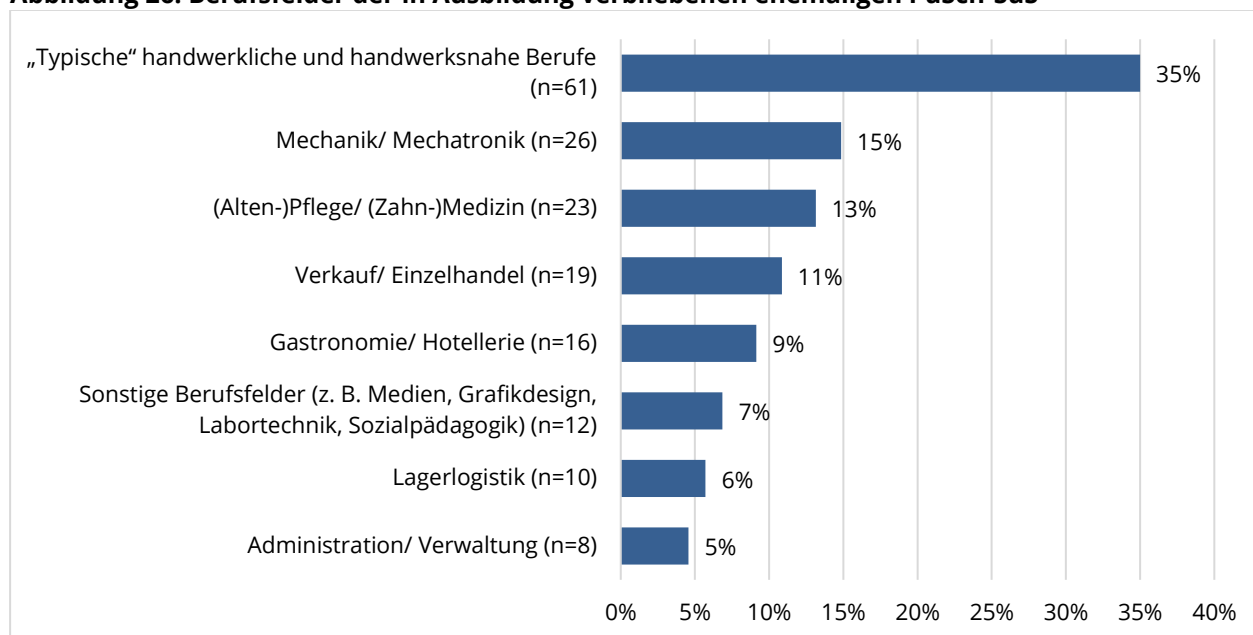
Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen ehemaliger PuSch-SuS 2018 und 2021; Hinweis: Berücksichtigt wurden nur Fälle mit durchgängigen Antworten zu aktuellen und vorausgegangen Verbleibformen; n=352.

Die vergleichsweise höchste Stabilität lässt sich unter den **Jugendlichen mit (weiterführendem) Schulbesuch** konstatieren. 59 % der betreffenden Personen besuchten seit Austritt aus der PuSch-Klasse fortlaufend eine (andere bzw. weiterführende) Schule. 41 % waren vor dem Schulbesuch in anderen Kontexten unterwegs, wobei viele betreffende Personen von Orientierungs- oder Überbrückungsphasen berichteten (21 %). 7 % waren zuvor insbesondere in Form von Minijobs erwerbstätig. Einige Jugendliche übten auch während ihres aktuellen Schulbesuchs Minijobs aus. Nur in Einzelfällen wurde zuvor eine Ausbildung begonnen und abgebrochen (2 %). Durchschnittlich benötigten die Jugendlichen nach Ende der PuSch-Förderung *etwa fünf Monate*, um sich zu einem (weiterführendem) Schulbesuch zu entschließen. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein relevanter Anteil der Personen nach Beendigung ihres (weiterführenden) Schulbesuchs eine Ausbildung beginnen werden.

Schwieriger ist die Lage dagegen für Jugendliche, die von **anderen Verbleibkategorien** (Orientierungs- oder Überbrückungsphase, Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Sonstiges) berichteten. Relativ häufig befanden sie sich hierunter nämlich Personen, die eine zuvor begonnene Ausbildungs- oder Schulphase abbrachen. Bei relativ vielen Betroffenen innerhalb dieser Gruppen ist überdies ein „Hin- und Herwechseln“ zwischen – eher prekären – Beschäftigungsverhältnissen, Orientierungs- oder Überbrückungs- sowie Arbeitslosigkeitsphasen und sonstigen Aktivitäten erkennbar. Sie hängen gewissenmaßen in einer **Warteschleife** fest. Unter den Befragten der Verbleibkategorie „Erwerbstätigkeit“, die zuvor in Ausbildung waren, befanden sich aber nicht nur Abbrecher/innen. Es gab auch drei Fälle, die ihre Ausbildung zum jeweiligen Befragungszeitpunkt bereits erfolgreich abgeschlossen hatten und im Anschluss daran einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung in Vollzeit nachgingen.

Nachfolgend wird die größte Verbleibgruppe – nämlich die **Auszubildenen** – etwas näher betrachtet. Zunächst lässt sich erfreulicherweise feststellen, dass sich nur wenige Jugendliche im Zeitverlauf zu einer vorzeitigen Beendigung ihrer begonnenen Ausbildung entschlossen. Auf Basis der Befragungsdaten beträgt die **Quote vorzeitiger Vertragslösungen** lediglich 14 %. Unter allen Befragten, die im Zeitverlauf eine Ausbildung begannen, stieg also nur jede siebte Person vorzeitig aus. Insbesondere im hessenweiten Kontext fällt der *Anteil niedrig* aus. Bezogen auf das Jahr 2019 bezifferte sich die Lösungsquote gemäß den Daten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf 26 %, unter Jugendlichen ohne und mit Hauptschulabschluss fällt sie üblicherweise noch höher aus.

Abbildung 26: Berufsfelder der in Ausbildung verbliebenen ehemaligen PuSch-SuS

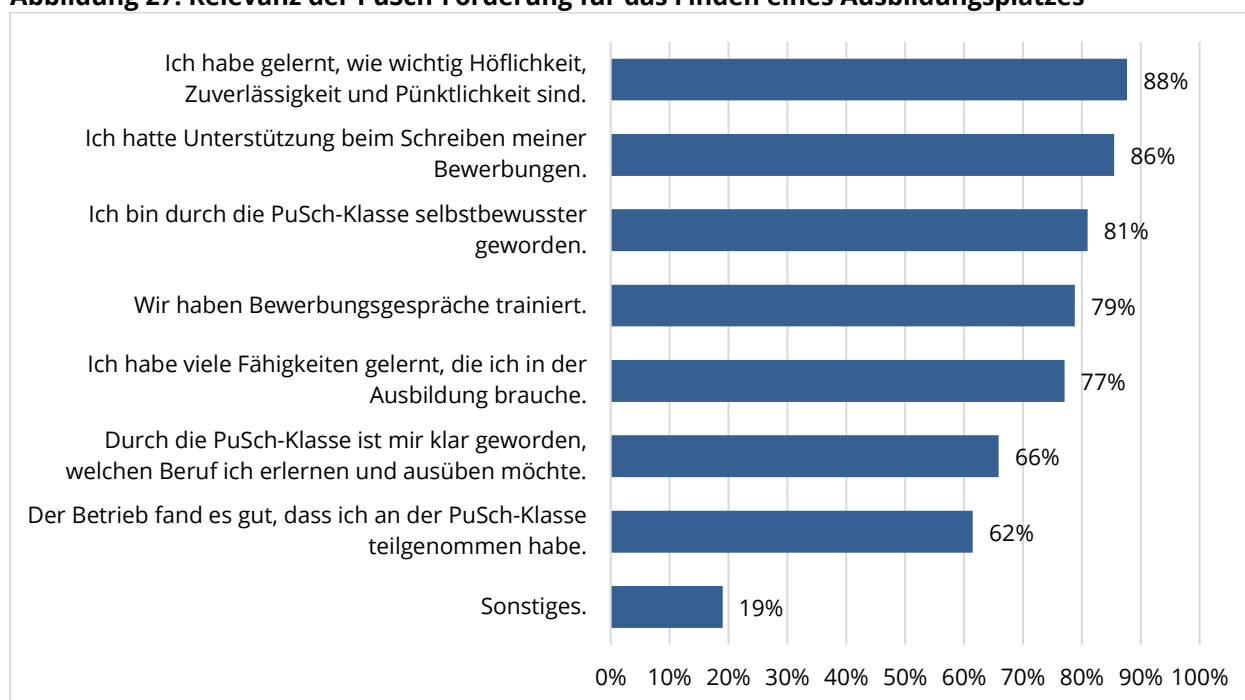


Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen ehemaliger PuSch-SuS 2018 und 2021; n=175.

Die in Ausbildung verbliebenen Jugendlichen wurden u. a. in einer offen formulierten Frage darum gebeten, Auskunft über das **Berufsfeld** ihrer Ausbildung zu geben. In *Abbildung 26* sind die diesbezüglichen Informationen anhand kategorisierter Berufsfelder abgetragen. Die meisten Jugendlichen absolvierten Ausbildungen in „typischen“ handwerklichen und handwerksnahen Berufen (Anteil: 35 %), wozu z. B. Tischler, Schreiner, Maler/Lackierer, Dachdecker, Elektriker oder Metallbauer zählten. In diesen Berufen waren (nahezu) ausschließlich Männer zu finden. Auch Ausbildungen im Bereich der Mechanik und Mechatronik, oftmals mit Spezialisierung auf Anlagen oder Kraftfahrzeuge, waren unter den ehemals Geforderten relativ beliebt (15 %). Hier wurden nur Männer ausgebildet. In den Bereichen Pflege und Medizin begannen verhältnismäßig ebenfalls recht viele Jugendliche eine Ausbildung, häufig handelte es sich dabei um Ausbildungen in der Kranken- und Altenpflege sowie in (zahn-)medizinischen Einrichtungen (13 %). Unter den Auszubildenden waren wiederum fast ausschließlich Frauen. Auf dem vierten und fünften Rang folgten Ausbildungen im Verkauf bzw. Einzelhandel (11 %) sowie in der Gastronomie und Hotellerie (9 %). In beiden Bereichen fällt das Geschlechterverhältnis etwas ausgewogener aus. Ferner begannen die Jugendlichen Ausbildungen in der Lagerlogistik (6 %) sowie im Administrations- und Verwaltungsbereich (5 %). Während die Lagerlogistik von Männern dominiert wurde, waren in der Administration und Verwaltung vor allem Frauen zu finden. Sonstige Berufe vereinten 7 % auf sich. Hierunter fallen z. B. Grafikdesign oder Labortechnik. Differenziert man die Antworten der Befragten nach deren Austrittsjahr, dann gewannen im Zeitverlauf vor allem Handwerks- und Pflegeberufe an Attraktivität unter den ehemaligen Geförderten.

Berücksichtigt man die hessenweite Verteilung der Auszubildenden auf einzelne berufliche Bereiche in Abhängigkeit der schulischen Vorbildung (hierzu Kuse 2021: 55-56), dann werden die ehemals Geförderten in den *erwartbaren Berufsbereichen* ausgebildet. Relativ gute Ausbildungschancen ergeben sich für die Zielgruppe demnach vor allem in handwerklichen bzw. handwerksnahen Berufen, in der Pflege, im Verkauf bzw. Einzelhandel sowie in der Gastronomie und Hotellerie. Die *Verteilung der Geschlechter* auf die Berufsbereiche erfolgt wie gesehen nach *klassischen Mustern*. Zudem zeigen sich starke Parallelen zu den Angaben der befragten SuS der laufenden Klassenzimmer-Befragungen bezüglich kennengelernter Berufsfelder und absolvierter Praktika. Das Ergebnis kann als relativ klares Indiz dafür gewertet werden, dass die **Berufsorientierungsarbeit der Schulen** gut funktioniert und letztlich auch **wirksam** ist.

Abbildung 27: Relevanz der PuSch-Förderung für das Finden eines Ausbildungsplatzes



Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen ehemaliger PuSch-SuS 2018 und 2021; n=179.

Die in Ausbildung verbliebenen Jugendlichen wurden auch danach befragt, wie wichtig die **PuSch-Förderung** für das **Finden eines Ausbildungsplatzes** gewesen ist. Knapp ein Drittel der Befragten bescheinigte der PuSch-Klasse eine „sehr wichtige“ Bedeutung (Anteil: 30 %), genau ein Drittel maß der PuSch-Beschulung eine „wichtige“ Rolle bei (33 %). Die Mehrheit der Jugendlichen sah zwischen dem Finden einer Ausbildung und der Förderung folglich einen *positiven Zusammenhang* (63 %). 23 % waren diesbezüglich geteilter Ansicht und 13 % hielten die Förderung in diesem Kontext für „unwichtig“. Diejenigen Befragten die mindestens „teils/teils“ angaben, wurden zusätzlich um eine konkretere **Benennung unterschiedlicher Nutzenaspekte** gebeten (vgl. *Abbildung 27*). In der entsprechenden Abfrage bejahte die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen eine Verbesserung von „Soft Skills“ (z. B. Höflichkeit, Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit) (88 %). Für viele Befragte hatte die PuSch-Klasse zudem positive Effekte auf das persönliche Selbstbewusstsein (81 %). Ähnlich häufig wurde die Unterstützung beim Schreiben von Bewerbungen (86 %) sowie das Trainieren von Bewerbungsgesprächen wertgeschätzt (79 %). Auch stimmten die Jugendlichen mehrheitlich der Aussage zu, dass sie viele der im Rahmen der PuSch-Klasse erlernten Dinge für die Ausbildung bzw. Praxis gebrauchen könnten (77 %). Rund zwei Drittel berichteten ferner darüber, dass die beruflichen Vorstellungen bei ihnen durch die PuSch-Klasse an Klarheit gewonnen hätten. Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass der Anteilswert

genauso hoch ausfällt wie die Quote derjenigen Befragten, die im Rahmen der laufenden Klassenzimmer-Befragungen konkretere Berufswünsche benennen konnten.

Darüber hinaus wurde das Finden eines Ausbildungsplatzes in einem nicht geringen Ausmaß durch **Praktika** erleichtert. So gab knapp die Hälfte aller befragten Jugendlichen an, während der PuSch-Klasse ein Praktikum *im derzeitigen Ausbildungsberuf* absolviert zu haben (48 %). Rund vier von zehn Befragte machten im Zuge der PuSch-Beschulung sogar ein Praktikum im *derzeitigen Ausbildungsbetrieb* (39 %). Auch dieser Anteilswert ist anschlussfähig an die Ergebnisse der laufenden Klassenzimmer-Befragungen, in denen 34 % aller Jugendlichen mit voller und knapp weitere 20 % mit teilweiser Zustimmung vermeldeten, dass sie sich nach der Schulzeit eine Ausbildung im jeweiligen Praktikumsbetrieb vorstellen könnten. Für einen nennenswerten Anteil an Jugendlichen dienten die Praktika folglich tatsächlich als **Türöffner** in eine berufliche Ausbildung bzw. in den jeweils ausbildenden Betrieb.

Überdies wurden die in Ausbildung verbliebenen Personen danach gefragt, wie sehr das in der **PuSch-Klasse** Gelernte und Erfahrene beim **Zurechtfinden in der derzeitigen Ausbildung** hilft. 45 % beantworteten die Frage mit „sehr viel“, weitere 35 % mit „viel“. Lediglich 18 % waren gegenteiliger Ansicht, 2 % konnten hierzu keine Angabe machen. In der dahinter geschalteten offenen Abfrage, inwiefern die PuSch-Förderung hilfreich gewesen sei, hoben viele Befragte einzelne Unterrichtsfächer – hierunter insbesondere Mathe – sowie wichtige soziale Kompetenzen wie z. B. Disziplin, Verhaltenskontrolle, Pünktlichkeit oder Höflichkeit hervor.

Insgesamt deuten die Antwortmuster stark darauf hin, dass die PuSch-Förderung den Jugendlichen in relativ vielen Aspekten beim Finden einer Ausbildungsstelle und Start in die Berufswelt helfen konnte.

6.2.4 Zukünftige Pläne und Berufschancen ehemaliger PuSch-SuS

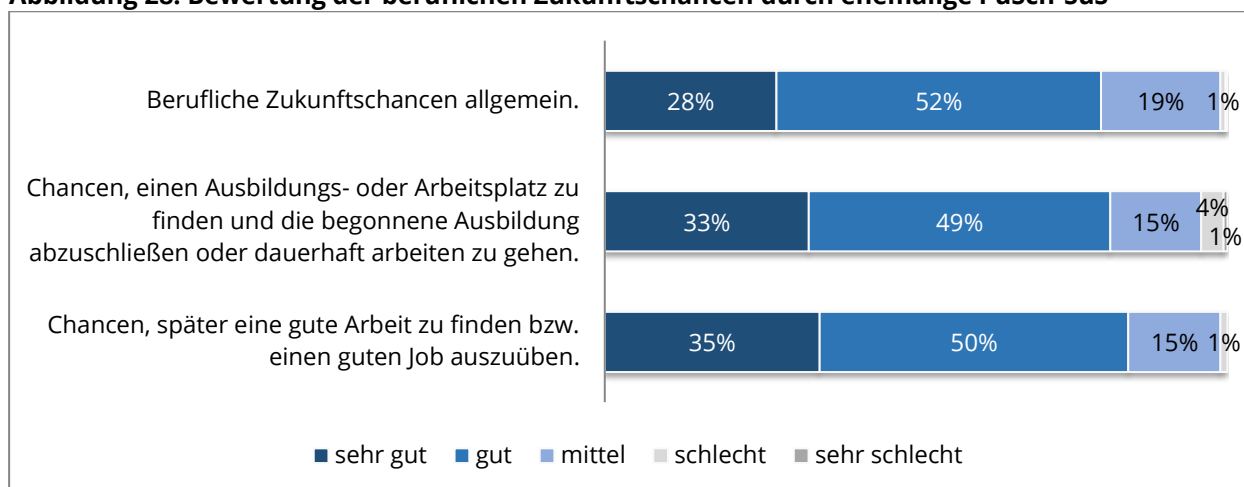
Mit Blick auf die **Gruppe der Auszubildenden** deuten die Daten der CATI-Befragungen auf eine *relativ hohe Zufriedenheit* der Jugendlichen mit ihren jeweils absolvierten Ausbildungen hin, wodurch wiederum die **Erfolgsaussichten** für den Erwerb eines **Ausbildungsabschlusses** bei vielen Befragten ordentlich ausfallen dürften. Mehr als zwei Drittel der Befragten berichteten nämlich, dass die ausgeübte Tätigkeit ein „Wunschberuf“ ist und der Wille vorhanden ist, „die Ausbildung unbedingt zu schaffen“ (Anteil: 71 %). Etwas mehr als ein Viertel der Jugendlichen gab an, dass die Ausbildung zwar kein Wunschberuf darstellt, aber der Wille vorhanden sei, die Ausbildung trotzdem zu Ende zu führen (26 %). Die verbleibenden 3 % waren sich hingegen eher unsicher, ob sie die Ausbildung zu Ende führen werden. Männer und Jugendliche mit Migrationsgeschichte waren dabei geringfügig zufriedener als Frauen und Personen ohne Migrationshintergrund.

Diejenigen **Befragten**, die zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten **nicht in Ausbildung** waren, wurden nach ihren **Plänen für die kommenden sechs bis zwölf Monate** befragt. Knapp die Hälfte gab dabei an, nach einem Ausbildungsplatz suchen zu wollen (Anteil: 49 %). Nur vereinzelt berichteten die Jugendlichen dabei davon, einen Ausbildungsplatz in Aussicht zu haben (4 %) oder bereits einen Ausbildungsvertrag unterschrieben zu haben (1 %). Knapp ein Viertel hatte einen (weiterführenden) Schulbesuch im Blick (24 %). Etwa ein Fünftel wollte am Status Quo festhalten (21 %), wobei sich hierunter insbesondere Befragte befanden, die eine (weiterführende) Schule oder eine berufsvorbereitende bzw. -qualifizierende Maßnahme besuchten und daher wenig überraschend diesbezüglich einen plangemäßen Abschluss ins Auge fassten.

Zu guter Letzt wurden **alle ehemaligen Geförderten** um eine persönliche Einschätzung ihrer **beruflichen Zukunftsaussichten** gebeten. Die überwiegende Mehrheit blickte vom Befragungszeitpunkt

aus gesehen positiv in die Zukunft. Knapp vier Fünftel der Jugendlichen befanden ihre allgemeinen beruflichen Zukunftsaussichten für „sehr gut“ oder „gut“ (Anteil: 80 %). Die Chance, einen Ausbildungsplatz zu finden bzw. die begonnene Ausbildung abzuschließen und dauerhaft arbeiten zu gehen, sahen insgesamt 82 % als weitgehend gegeben an. Ebenfalls mehrheitlich positiv ordneten die Jugendlichen ihre Chancen ein, später eine „gute Arbeit“ zu finden (85 %). Etwa ein Sechstel aller Befragten hatte gemischte Gefühle und machte von der Antwortoption „mittel“ Gebrauch. Nur in Einzelfällen blickten die Befragten eher pessimistisch in die Zukunft (vgl. *Abbildung 28*). Wenig überraschend hängen die Einschätzungen stark vom *aktuellen Verbleibstatus* ab: So schätzten in Ausbildung oder in einer (weiterführenden) Schule verbliebene Jugendliche ihre Zukunftschancen vergleichsweise am besten ein, dagegen hatten Jugendliche in einer Orientierungs- oder Überbrückungsphase und insbesondere junge Menschen in Arbeitslosigkeit größere Zukunftssorgen.

Abbildung 28: Bewertung der beruflichen Zukunftschancen durch ehemalige PuSch-SuS



Quelle: CATI-Verbleibsbefragungen ehemaliger PuSch-SuS 2018 und 2021; n=359 (ohne Berücksichtigung von Fällen, die hierzu keine Angabe machten).

6.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Resultate implizieren in der Gesamtschau, dass die PuSch-Förderung bei vielen Jugendlichen **wichtige Grundsteine für eine auf Dauer angelegte Integration in den Arbeitsmarkt** legen kann. Unterstrichen wird diese Einschätzung einerseits durch die **gute retrospektive Bewertung** der PuSch-Beschulung durch ehemalige Geförderte, aus der hervorgeht, dass diese für viele Jugendliche hilfreich bei der Bestreitung des anschließenden beruflichen oder schulischen Weges war. Zum anderen wird die Einordnung gestützt durch die **insgesamt positive Verbleibbilanz** ehemals Geförderter. So verblieb knapp die Hälfte der ehemals Geförderter in einer Ausbildung. Rund ein Sechstel ging zudem – nicht selten zwecks Erwerbs der mittleren Reife – weiterhin zur Schule. Zusammengenommen beträgt der Anteil 66 %. Demgegenüber verblieb „nur“ etwa jede 14. ehemals geförderte Person in Arbeitslosigkeit. Der **zentrale Faktor** für den Verbleiberfolg ist das **Vorliegen eines Schulabschlusses**: Jugendliche mit Schulabschluss befanden sich deutlich häufiger in einer Ausbildung oder (weiterführenden) Schule als junge Menschen ohne Schulabschluss. Bei Personen mit Migrations- und Fluchtgeschichte fiel der Verbleib im Großen und Ganzen vergleichbar positiv aus wie bei Befragten ohne Migrationshintergrund. Überdies wurde die insgesamt ordentliche Erfolgsbilanz nicht durch etwaige Einflüsse der Corona-Pandemie eingetrübt. Befragte, die zur Phase der Pandemie aus der PuSch-Förderung austraten, fanden z. B. nicht sonderlich seltener eine Ausbildung wie Personen der Vergleichsgruppe. Mit Blick auf die Gruppe der Auszubildenden sticht die **niedrige Lösungsquote**

positiv hervor: Lediglich 14 % aller Befragten beendeten ihre Ausbildung im Zeitverlauf vorzeitig. Zwischen den behandelten Berufsfeldern sowie absolvierten Praktika im Laufe der PuSch-Durchführung (Klassenzimmer-Befragungen) und den begonnenen Ausbildungen ehemaliger PuSch-SuS (CATI-Befragungen) bestanden enge Zusammenhänge. Praktika haben sich überdies für einen Gutteil der Jugendlichen als Eintrittskarte für eine Ausbildung erwiesen. Folglich leisten die Schulen bzw. Lehrkräfte eine **beachtliche Arbeit bei der Berufsorientierung**. Gerade im Lichte der komplizierten Ausgangs- und Bedarfslagen der Zielgruppen sind die Ergebnisse insgesamt positiv einzuordnen. Aufgrund der eher geringen Fallzahl, einer bezüglich des Vorliegens eines Schulabschlusses leichten Schiefe in der Befragungsstichprobe sowie einer möglichen positiven Selbstselektion befragter Jugendlicher stehen die gezogenen Schlussfolgerungen aus den CATI-Erhebungen aber unter einem gewissen Vorbehalt. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Resultate etwas nach oben verzerrt sind.

7. Resümee und abschließende Bewertung

Da **Bildungsarmut** die Partizipations- und Verwirklichungschancen von betroffenen Personen entlang des Lebensverlaufs beträchtlich reduziert und viele – später kaum noch kompensierbare – Risiken nach sich ziehen kann (z. B. Quenzel/Hurrelmann 2019: 13-20), erhält die Vermeidung von Schulabbruch prinzipiell einen sehr hohen gesellschaftlichen Stellenwert. Vor diesem Hintergrund soll das Förderprogramm **„Praxis und Schule“ (kurz: „PuSch“)** im Rahmen der hessischen ESF-Strategie zur „Verbesserung der formalen Schulbildung von leistungsschwachen Jugendlichen“ beitragen. PuSch ist ein **spätpräventives Angebot zur Vermeidung von Schulabbruch bzw. erfolgloser Schullaufbahnen** und richtet sich an schulmüde und/oder -abstinenten – sowie zumeist sozioökonomisch benachteiligte – Jugendliche mit beträchtlichen Lern- und Leistungsrückständen. Das Programm ist unterteilt in die beiden Programmteile PuSch A und PuSch B, die wiederum unterschiedliche Zielgruppen adressieren: Während PuSch A gegen Ende der Pflichtschulzeit ansetzt und mindestens 14 Jahre alten SuS mit acht vollendeten Schulbesuchsjahren offen steht, handelt es sich bei PuSch B um ein Angebot, das nach der Regelschulzeit anknüpft und für maximal 18 Jahre alte Jugendliche mit vollendeter Vollzeitschulpflicht geschaffen wurde, die bisher noch keinen Schulabschluss erreichen konnten. PuSch A wird an allgemeinbildenden und in Kooperation mit beruflichen Schulen umgesetzt. PuSch B findet ausschließlich an beruflichen Schulen statt. Beiden Programmteilen gemeinsam sind ein theorieentlasteter Unterricht, kleinere Lerngruppen, eine intensive sozialpädagogische Begleitung sowie die Durchführung von Praktika unter der Einbindung von Betrieben. Bei beiden Programmteilen handelt es sich folglich um kooperativ ausgerichtete Bildungsangebote, in denen die SuS mit unterschiedlichen Akteuren und Lernorten in Berührung kommen.

Die als **theoriebasierte Wirkungsevaluation** angelegte Untersuchung von PuSch orientierte sich an einer Förderprogrammlogik und verfolgte entlang verschiedener und logisch aufeinanderfolgender Etappen **sowohl umsetzungs- als auch wirkungsbezogene Erkenntnisinteressen**. Grundlegend wurde dabei davon ausgegangen, dass PuSch umso erfolgreicher und wirksamer ist, je besser das Passungsverhältnis zwischen den Ausgangs- und Problemlagen sowie den hiermit korrespondierenden individuellen Förderbedürfnissen der Schüler/innen (kurz: SuS) *und* den Schul- bzw. Unterrichtsbedingungen der PuSch-Klassen im Rahmen der Förderung ausgestaltet werden kann. Hierzu zählt z. B. die Schaffung eines lern- und kompetenzförderlichen Schulumfeldes sowie einer positiven Klassenatmosphäre. Die Annäherung an die Erkenntnisinteressen erfolgte dabei auf Basis eines kombinatorischen Einsatzes quantitativer und qualitativer Methoden (sog. **Mixed-Methods-Ansatz**) und stützte sich auf diverse Dokumentenanalysen, Auswertungen der ESF-Monitoringdaten, Expertenin-

interviews, drei qualitative Fallstudien sowie quantitative Befragungen von laufend (*vier Befragungswellen*) und ehemals in PuSch-Klassen beschulten Jugendlichen (*zwei Befragungswellen*). Anhand der gewonnenen Erkenntnisse konnten letztlich Antworten auf die *beiden grundlegenden Fragestellungen* gefunden werden, inwiefern die PuSch-Förderung ein für die Jugendlichen sowie deren Ausgangs- und Bedarfslagen passungsfähiges Schulangebot darstellt und inwiefern die PuSch-Beschulung positive Effekte auf anschließende Übertritte der geförderten Jugendlichen in das (Aus-)Bildungs- und Beschäftigungssystem ausüben kann. Nachfolgend werden die wichtigsten Befunde der Evaluation resümiert.

Zentrale Ergebnisse zur Umsetzung und unmittelbaren Wirksamkeit von PuSch

Auf der Umsetzungsebene interessierten die Einmündungswege der Jugendlichen in die PuSch-Klassen, die Zusammensetzung der PuSch-Klassen in puncto soziodemografischer Merkmale der beschulten Jugendlichen, die Ausgestaltung und (Rahmen-)Bedingungen des allgemein- und berufsbildenden Unterrichts sowie der betrieblichen Praktika, die Rolle und Relevanz der sozialpädagogischen Begleitung sowie die Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Auch die Einflüsse und Umgangsweisen mit der Corona-Pandemie waren von Relevanz und konnten als Erkenntnisinteressen zu einer späten Phase der Evaluation berücksichtigt werden. Zur Beleuchtung dieser Erkenntnisinteressen dienten allen voran die Daten der Klassenzimmer-Befragungen und der Fallstudien. Die einschlägigen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Im Laufe der Schuljahre 2015/2016 bis 2020/2021 wurden gemäß ESF-Monitoring (Stand: 23.11.2021) rund **7.800 Jugendliche in PuSch-Klassen** beschult. Die Zahl übersteigt den per ESF-Indikatorik im Operationellen Programm festgelegten **Output-Zielwert** in Höhe von 6.000 zu fördernden Jugendlichen somit sehr deutlich. 47 % aller Geförderten wurden in PuSch A-Klassen beschult, 53 % aller Jugendlichen partizipierten an PuSch B-Klassen.

Die **Einmündungswege der SuS** fielen bei PuSch B deutlich vielfältiger aus als bei PuSch A. Rund zwei Drittel der PuSch A-SuS ist zuvor auf dieselbe Schule gegangen. Die Mehrheit der Jugendlichen wechselte folglich für die Teilnahme an der Förderung nicht die Schule. Im Rahmen des Programnteils PuSch B, das ausschließlich an beruflichen Schulen umgesetzt wird, stellt sich die Situation dagegen gänzlich anders dar. Hier mündeten die Geförderten nahezu durchgängig aus schulexternen Kontexten in die eingerichteten PuSch B-Klassen ein. Rund ein Viertel aller PuSch B-SuS besuchte zuvor InteA-Intensivklassen, um die deutsche Sprache zu erlernen. Viele Jugendliche gingen zuvor zudem auf Gesamtschulen, verbundene Haupt- und Realschulen und Förderschulen oder waren davor in einem Bildungsgang zur Berufsvorbereitung (BzB). Die Motivation der Jugendlichen für die Teilnahme an PuSch-Klassen ist förderlinienübergreifend zuvorderst eine Kombination aus Empfehlungen ehemaliger Lehrkräfte bzw. Schulen und intrinsischen Beweggründen. Die Art der Einmündung der SuS in die PuSch-Klassen bzw. deren vorausgegangene Beschulung stellt ein *sehr relevanter Faktor für die Umsetzung der Förderung* dar, da die Ergebnisse auf folgenden Zusammenhang hindeuten: Je höher der Anteil schulexterner SuS in den PuSch-Klassen ausfällt, desto länger benötigt es an Zeit für die Herstellung einer funktionierenden Gruppe und guten Klassenzimmeratmosphäre und desto herausfordernder ist – zumindest anfänglich – die Durchführung des Unterrichts. Als diesbezüglich problematisch erwies sich die *nicht immer gegebene Informationstransparenz* zwischen abgebenden und aufnehmenden Schulen, wodurch aus Sicht der PuSch-Schulen die frühzeitige Planbarkeit sowie Einschätzung individueller Ausgangs- und Problemlagen sowie Förderbedürfnisse beeinträchtigt wird. Es besteht daher ein *recht starker Optimierungsbedarf* in Richtung eines besseren zwischenschulischen Informationsaustauschs vor der Einrichtung und dem Start der PuSch-Klassen.

Im Rahmen der PuSch-Förderung kommt es auch zu **vorzeitigen Austritten**. Die betreffenden Jugendlichen haben zumindest im Rahmen von PuSch nicht mehr die Möglichkeit an den Abschlussprüfungen teilzunehmen und einen Schulabschluss zu erwerben. Gemäß ESF-Monitoringdaten beendeten knapp 12 % aller zwischen 2015/2016 und 2020/2021 Geförderten die PuSch-Beschulung vorzeitig (Datenstand: 23.11.2021). Im Rahmen der Klassenzimmer-Befragungen konnte ein in etwa vergleichbarer Anteilswert ermittelt werden. Zu den *häufigsten Gründen* vorzeitiger Austritte zählten im Rahmen von PuSch A Schul- oder Klassenwechsel in eine Parallel- bzw. Regelklasse und im Kontext von PuSch B Verfehlungen und Versäumnisse sowie vorzeitige Übertritte der SuS in Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisse.

Die **Zusammensetzung der PuSch-Klassen** fiel innerhalb von PuSch A und PuSch B jeweils *sehr heterogen* aus. Obwohl das aggregierte Bild gemäß den ESF-Monitoringdaten zeigt, dass deutlich mehr Männer als Frauen und mehr Personen mit als ohne Migrationshintergrund im Rahmen von PuSch gefördert werden, kann weder bei PuSch A noch bei PuSch B davon ausgegangen werden, die sich die Klassen in ihren Zusammensetzungen bezüglich der Merkmale Geschlecht, Migrations- und Fluchtgeschichte sowie ehemaligem Förderschulbesuch durchgängig ähneln. Größere Differenzen bestehen auch zwischen den beiden Programmteilen. Dabei unterscheiden sich PuSch A- und PuSch B-Klassen in ihrer Zusammensetzung neben den verschiedenen Altersgruppen insbesondere hinsichtlich des Ausmaßes beschulter Jugendlicher mit Fluchtgeschichte sowie mit vorherigem Förderschulbesuch. Die erwähnten Personengruppen sind *in PuSch B-Klassen deutlich stärker vertreten* als in PuSch A-Klassen. Aus den Fallstudien ging überdies hervor, dass in beiden Programmteilen relativ viele SuS beschult werden, die zuvor eine *schulisch und familiär komplizierte Sozialisation* erfahren haben. Viele SuS haben mit *schwerwiegenden persönlichen, sozialen und teils auch psychischen Problemen* zu kämpfen, deren Ursachen nicht selten in sozioökonomisch prekären, bildungsfernen und/oder zerrütteten Elternhäusern liegen. Das Merkmals- und Risikoprofil der Schülerschaft war dabei in PuSch B-Klassen (noch) komplexer als in PuSch A-Klassen. Deshalb und wegen der externen Einmündungswege gestaltete sich die *Umsetzung von PuSch B-Klassen noch herausfordernder* als von PuSch A-Klassen.

Mit der **Ausgestaltung des allgemeinbildenden Unterrichts** zeigten sich die befragten SuS größtenteils zufrieden. Für die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen war z. B. das eingeforderte Lerntempo angemessen. Auch hatten die Befragten mehrheitlich Spaß am Unterricht. Ein Großteil beteiligte sich zudem aktiv(er) (als zuvor) am Unterricht. Lediglich für etwa 8 % der befragten Jugendlichen stellte der Unterricht (eher) „verlorene Zeit“ dar. Ungeachtet der eher kleineren Unterschiede zwischen den Programmteilen und Personengruppen deuten die Ergebnisse insgesamt darauf hin, dass sich eine größere Mehrheit der Jugendlichen in den PuSch-Klassen *gut aufgehoben* fühlte und sich der allgemeinbildende Unterricht für eine ebenfalls überwiegende Mehrheit *hilfreich und lernförderlich* erwies. Hiervon zeugen auch die seitens der befragten SuS wahrgenommenen *Lernfortschritte*. So berichteten viele Jugendliche insgesamt sowie mit Blick auf einzelne Unterrichtsfächer von *(leicht) verbesserten Schulleistungen*. Dem verantwortlichen Lehr- und Sozialpädagogikpersonal gelingt es also relativ gut, den Unterricht entsprechend der Zielgruppen auszugestalten und ihnen zu Fortschritten zu verhelfen. Die mitunter etwas skeptischeren Antworten des Personals implizieren dabei aber auch, dass diese Leistung mit *teils beträchtlichen Herausforderungen* verbunden ist und generell ein *ausgeprägtes Maß an Engagement und Einsatzbereitschaft* seitens des Personals voraussetzt.

Die **praktischen und beruflichen Bildungsbestandteile von PuSch** wurden von den SuS insgesamt vergleichbar gut aufgenommen wie der allgemeinbildende Unterricht. Die überwiegende Mehrheit

verband sowohl mit dem berufsorientierenden Unterricht als auch mit den betrieblichen Praktika *verschiedene sinnvolle und nützliche Aspekte*. Obwohl nicht für alle Jugendlichen die interessierenden Berufsfelder aufgegriffen wurden, bestand zwischen den behandelten Berufsfeldern und den betrieblichen Praktika eine *ordentliche Passungsfähigkeit*. Positiv zu bewerten ist diesbezüglich vor allem auch, dass die Jugendlichen *Fortschritte im Berufswahlprozess* machten und deren *Zufriedenheit mit den absolvierten Praktika größtenteils hoch* ausfiel. Der Durchschnitt der hierzu von den befragten SuS vergebenen Noten betrug 2,2. Folglich stießen die Berufsbilder spätestens bei einer Erprobung im realwirtschaftlichen Kontext auf (etwas) gesteigertes Interesse. Die Verteilung der Geschlechter auf die Berufsfelder und Praktikabereiche verlief dabei überwiegend nach den *klassischen Mustern*: Während Männer oftmals in handwerklichen bzw. handwerks- und industrienahen Berufen vertreten waren, verteilten sich Frauen zuvorderst auf die Bereiche Hauswirtschaft, Gastronomie/Hotellerie und Gesundheit/Pflege. Zwischen Frauen und Männern bestanden bei den einschlägigen Zufriedenheitswerten keine größeren Unterschiede. Die Antworten des verantwortlichen Personals deuteten ähnlich wie beim allgemeinbildenden Unterricht darauf hin, dass sich die *Umsetzung und Organisation der Praktika mitunter herausfordernd* darstellte. Insgesamt wurde die Zusammenarbeit mit den Betrieben aber im Großen und Ganzen positiv beschrieben.

Neben den Fortschritten beim Lernen und dem Zugewinn an beruflichen Erfahrungen und Einsichten nahmen die meisten Jugendlichen in vielen Dimensionen der berufsbezogenen und persönlich-sozialen Entwicklung **Kompetenzzuwächse** wahr. Hierzu zählten etwa Fähigkeiten zur Erstellung von Bewerbungsanschreiben und Lebensläufen, zum Verhalten bei Vorstellungsgesprächen und zum Einschätzungsvermögen beruflicher Chancen sowie persönlicher Stärken und Schwächen. Auch konnten zwei Drittel aller befragten Jugendlichen **konkretere Berufswünsche** äußern. Sie standen *häufig in engem Bezug* zu den im Unterricht kennengelernten *Berufsfeldern* sowie den absolvierten *Praktika*.

Die **sozialpädagogische Begleitung** übernahm im Rahmen von PuSch ein *breites Spektrum an Aufgaben* und stellte sowohl für die SuS als auch für die Lehrkräfte eine *wichtige Unterstützung bzw. Entlastung* dar. Sie wurde dabei nicht nur zur besseren Bewältigung individueller Problemlagen benötigt, sondern etwa auch im Zusammenhang mit der Herstellung einer guten Lernatmosphäre innerhalb der Klassen, der Elternarbeit, der Durchführung berufsorientierender Bausteine sowie der Begleitung der betrieblichen Praktika und Kooperationen mit anderen Anlaufstellen. Die Jugendlichen beanspruchten die sozialpädagogische Begleitung dabei nicht alle gleichermaßen, sondern eher *bedarfsbezogen*. Die Antworten deuten auch hier wiederum auf eine *relativ hohe Zufriedenheit der SuS* hin. Nur in Ausnahmefällen berichtete das befragte Personal davon, dass für die Arbeit des/r Sozialpädagogen/in zusätzliche Stunden zur Verfügung standen, die über die Mittelabdeckung der ESF-Förderung hinausreichten (z. B. aus Eigenmitteln des Trägers). Der *Bedarf an sozialpädagogischer Begleitung* hat infolge der gestiegenen Komplexität der Ausgangs- und Problemlagen der insgesamt heterogener gewordenen Zielgruppen aus Sicht des Personals *eher zu- als abgenommen*. Die Ergebnisse implizieren in diesem Kontext, dass die verfügbaren Ressourcen *nicht immer ausreichen*, um die sozialpädagogische Begleitung der SuS vollständig bzw. wie gewünscht abbilden und die Lehrkräfte hinreichend entlasten zu können. Im Rahmen der Fallstudien betonten zugleich alle Interviewten, dass eine professionelle sozialpädagogische Betreuung und eine doppelte Besetzung von Lehrpersonal und Sozialpädagogen/innen in Verbindung mit dem günstigeren Betreuungsverhältnis durch die Verringerung der Zahl der SuS *erfolgskritische Faktoren* der PuSch-Förderung darstellen.

Die **Zusammenarbeit zwischen allgemein- und berufsbildenden Schulen** wurde von den Verantwortlichen *moderat positiv bewertet*. Im Rahmen der standardisierten Befragung wurde die *Häufigkeit*

des Austauschs unter den PuSch A-Lehrkräften beider Schulen für *optimierungsbedürftig* befunden. Die Fallstudien haben darüber hinaus gezeigt, dass die *zeitlich-organisatorische Synchronisation* (z. B. Stundenpläne) zwischen den kooperierenden Schulen offenbar eine übergreifende Herausforderung darstellte. Auch erwiesen sich hin und wieder aus Perspektive der beruflichen Schulen eine (etwas) un- ausgewogene Aufteilung der sozialpädagogischen Ressourcen sowie aus Sicht der allgemeinbildenden Schulen etwaige inhaltliche und zeitlichen Flexibilitätseinbußen bei der Beschulung der Jugendlichen als *weitere Reibungspunkte im Zuge der Zusammenarbeit*. Mit Blick auf **(lokale) Akteursnetzwerke** sind PuSch B-Schulen etwas stärker in Beziehungen eingebunden als PuSch A-Schulen, was wahrscheinlich mit dem höheren Bedarf an externen Ressourcen erklärt werden kann, wodurch die insgesamt komplexeren Problemlagen der SuS wiederum besser bearbeitet werden können. Es sollte in Erwägung gezogen werden, zukünftig (Handwerks-)Kammern stärker als bisher miteinzubeziehen, da sie Beratungsangebote für Ausbildungsinteressierte im Repertoire haben und bei der Suche nach geeigneten Praktikums- und Ausbildungsbetrieben behilflich sein könnten. Bisher sind (Handwerks-)Kammern kaum relevant als Partner.

Die **Gesamtbewertung** der befragten SuS und Lehrkräfte unterstreicht die Sinnhaftig- und Wirksamkeit der Förderung. Mehrheitlich griffen die **Jugendlichen** zu „(sehr) guten“ Noten, im Durchschnitt vergaben sie den PuSch-Klassen die Note 2,0. Zwischen beiden Programmteilen bestehen keine nennenswerten Unterschiede (PuSch A: 2,1; PuSch B: 2,0). Die **Lehrkräfte** waren bei der Bewertung *teils deutlich skeptischer*. Zwar bekräftigten sie den grundlegenden Sinn und Zweck der Förderung sowie ihre anhaltend hohe Einsatzbereitschaft für die Unterstützung der Zielgruppen, allerdings ergab sich bei den Bewertungsdimensionen zu den *Rahmenbedingungen* der Unterrichtsdurchführung und Förderausgestaltung lediglich ein *gemischtes Bild*. Anhand der Ergebnisse lassen sich insbesondere hinsichtlich der verfügbaren Ressourcen für die sozialpädagogische Begleitung (Erhöhung), der zeitlich-organisatorischen Ausgestaltung (Flexibilisierung), der Schwerpunktsetzung auf einzelne Unterrichtsbestandteile gemäß der Stundentafel (noch stärkere Fokussierung auf Kernfächer) sowie der Weiterbildungsmöglichkeiten für das eingesetzte Personal (Stärkung der Nutzungs- und Beteiligungsmöglichkeiten) **Optimierungspotenziale** feststellen.

Vor dem Hintergrund des eher positiven Gesamteindrucks zur laufenden Umsetzung und Wirksamkeit der PuSch-Förderung verwundert es kaum, dass sich bei einem Großteil der Jugendlichen die Hoffnung auf einen erfolgreichen Schulabschluss letztlich auch erfüllt. Gemäß ESF-Monitoringdaten beläuft sich die **Erfolgsquote**, d. h. der Anteil der regulär ausgetretenen Jugendlichen mit erfolgreichem Schulabschluss, auf **78 %**. Im Rahmen von PuSch A (84 %) liegt die Quote rund zwölf Prozentpunkte höher als in PuSch B (72 %). Übergreifend sowie in beiden Programmteilen kann der Zielwert für den **Ergebnisindikator** in Höhe von 60 % damit *deutlich übertroffen* werden. Dies gilt auch unter Berücksichtigung vorzeitig ausgetretener Jugendlicher (PuSch A: 76 %; PuSch B: 62 %), wobei die Quotenwerte dann etwa acht bis zehn Prozentpunkte niedriger ausfallen.

Zu guter Letzt signalisieren die Resultate zur **Corona-Pandemie** zwar ein vermehrtes Ausmaß an psycho-sozialen Belastungen sowie an negativen Folgen für die Jugendlichen in der laufenden Beschulung (z. B. vermehrtes Fehlen aufgrund von Lustlosigkeit, nicht mehr zu erreichende SuS, schlechtere Schulleistungen), zugleich implizieren sie aber auch ein *beträchtliches Ausmaß an Einsatzbereitschaft und Widerstandskraft* bei den Jugendlichen und Lehrkräften. Zwischen den befragten Jugendlichen, die vor und seit der Corona-Pandemie beschult wurden, existieren *keine größeren Unterschiede* bei relevanten Bewertungsfragen. Unter den PuSch-SuS fielen z. B. sowohl die Zufriedenheit mit dem Unterricht, den Lernerfolgen sowie den Kompetenzzuwächsen als auch der Optimismus hinsichtlich der Abschlusschancen *anhaltend hoch* aus. Bei der Mehrheit des befragten Personals bestand wiederum

eine *ungebrochen hohe Bereitschaft*, auch zukünftig PuSch-Klassen unterrichten bzw. begleiten zu wollen. Auch die *Erfolgsquoten gemäß ESF-Indikatorik* haben unter der Corona-Pandemie *nicht gelitten*. Die Erfolge dürften neben der *Tatkraft des verantwortlichen Personals* maßgeblich auf das *überwiegende Festhalten am Präsenzunterricht* zurückzuführen sein: Gerade für die Zielgruppen der PuSch-Förderung hat *Präsenzunterricht* schlichtweg „die“ *entscheidende Bedeutung*.

Zentrale Ergebnisse zur mittel- bis längerfristigen Wirksamkeit von PuSch

Im Rahmen der Evaluation wurden auch zwei CATI-Befragungen bei ehemals Geförderten durchgeführt, die die PuSch-Beschulung zu den jeweiligen Befragungszeitpunkten im Durchschnitt seit fast zwei Jahren beendet hatten. Neben einer retrospektiven Betrachtung des Nutzens der PuSch-Beschulung interessierte hierbei vor allem der **berufliche oder (weiterführende) schulische Verbleib der ehemals Geförderten im (Aus-)Bildungs- und Beschäftigungssystem**. Aufgrund der eher niedrigen Fallzahl, einer hinsichtlich des Schulerfolges leichten Schiefe in der Befragungsstichprobe sowie einer nicht auszuschließenden positiven Selbstselektion befragter Jugendlicher könnten die Resultate *etwas nach oben verzerrt* sein. Trotz dieser Einschränkungen dürften die Befunde aber ein *durchaus realitätsnahes Abbild* zum Verbleib ehemaliger Geförderter liefern.

Die Resultate der CATI-Befragungen implizieren in der Gesamtschau, dass die PuSch-Förderung bei einer Mehrheit der Jugendlichen **eine auf Dauer angelegte Integration** in den Arbeitsmarkt ermöglichen kann. Einerseits geht aus der insgesamt guten retrospektiven Bewertung der PuSch-Beschulung durch ehemalige Geförderte hervor, dass sich die Förderung bei der Bestreitung des anschließenden beruflichen oder schulischen Weges für viele Jugendliche als hilfreich erwies. Andererseits wird die Einordnung durch die **insgesamt positive Verbleibbilanz** ehemals Geförderter unterstrichen: Annähernd die Hälfte der ehemals Geförderten absolvierte eine Ausbildung (49 %). Ferner ging rund ein Sechstel aller Befragten – häufig zwecks Erwerbs der mittleren Reife – weiterhin zur Schule (17 %). Zusammengenommen beziffert sich der Anteil auf 66 %. Hingegen verblieb „nur“ etwa jede achte ehemals geförderte Person in einer Orientierungs- oder Überbrückungsphase (12 %) und „lediglich“ jede/r 14. Befragte in Arbeitslosigkeit (7 %). Vereinzelt berichteten die Befragten auch über sonstige Verbleibformen (z. B. Schwangerschaften).

Als **zentraler Faktor** für den Verbleiberfolg erwies sich wenig überraschend das **Vorliegen eines Schulabschlusses**. So befanden sich Jugendliche mit Schulabschluss deutlich häufiger in einer Ausbildung oder (weiterführenden) Schule als junge Menschen ohne Schulabschluss. Bei Personen mit Migrations- und Fluchtgeschichte fiel der Verbleib im Großen und Ganzen vergleichbar positiv aus wie bei Befragten ohne Migrationshintergrund. Des Weiteren fanden Befragte, die zur Phase der **Pandemie** aus der PuSch-Förderung austraten, nahezu genauso häufig eine Ausbildung wie Personen, die ihre PuSch-Beschulung vor der Pandemie beendeten. Im Vergleich zu vorherigen Austrittskohorten reagierten die Jugendlichen seit der Pandemie aber (etwas) häufiger mit einem fortgesetzten bzw. längeren Schulbesuch oder mit alternativen zeitlichen Überbrückungsmaßnahmen. Viele Befragte zögerten den Übertritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt demnach stärker hinaus. Positiv zu sehen ist der sehr geringe Anteil der Befragten, der im Austrittsjahr 2020 von Arbeitslosigkeit betroffen war (5 %). Die *Auswirkungen der Corona-Pandemie* auf die Verbleiberfolge ehemaliger PuSch-SuS hielten sich somit zumindest auf Basis der vorliegenden Daten *in Grenzen*.

Bezüglich der quantitativ wichtigsten Verbleibgruppe der **Auszubildenden** ist die **niedrige Lösungsquote** positiv hervorzuheben: Nur 14 % aller Befragten entschlossen sich für eine vorzeitige Beendigung ihrer Ausbildung. Zu den *beliebtesten Ausbildungsbereichen bzw. -berufen* zählten das Handwerk,

die Mechanik und Mechatronik, die Pflege und Medizin, der Verkauf bzw. Einzelhandel sowie die Gastronomie und Hotellerie. Im Zeitverlauf haben vor allem Ausbildungen im Handwerk sowie in der Pflege an Attraktivität unter den ehemals Geförderten gewonnen. Mit Blick auf die begonnenen Ausbildungen äußerten die Befragten größtenteils eine *hohe Zufriedenheit und Zielorientierung*. Die Ausbildungen hatten dabei *starke Bezüge zu den behandelten Berufsfeldern sowie absolvierten Praktika* im Laufe der PuSch-Durchführung. Überdies erwiesen sich Praktika für einen Gutteil der Jugendlichen als *orientierungsgebender und betrieblicher Türöffner* für den Start einer Ausbildung. Die Befunde können als starkes Indiz dafür gewertet werden, dass das verantwortliche Lehr- und Sozialpädagogikpersonal in den PuSch-Schulen eine relativ **erfolgreiche Arbeit bei der Berufsorientierung** leistet.

Die große Mehrheit der ehemals Geförderten blickte letztlich *optimistisch* auf ihre **berufliche Zukunft**, wobei die Einschätzungen stark vom aktuellen Verbleibstatus abhingen: So schätzten Auszubildende oder weiterhin zur Schule gehende Befragte ihre Zukunftsperspektiven deutlich besser ein als Jugendliche, die in einer Orientierungs-/Überbrückungsphase oder arbeitslos waren.

Angesichts der Tatsache, dass viele Jugendliche komplizierte Ausgangs- und Bedarfslagen hatten und Übertritte in Ausbildung oder in (weiterführende) Schulen als bestmögliche Verbleibformen für die im Fokus stehenden Förderzielgruppen betrachtet werden können, sind die Verteilung der Jugendlichen auf die unterschiedlichen Verbleibarten sowie deren hohen retrospektiven Zufriedenheitswerte und positiven beruflichen Zukunftsperspektiven relativ klare Indizien dafür, dass von der PuSch-Förderung **auch in mittel- bis längerfristiger Hinsicht** insgesamt eine **ordentliche Wirksamkeit** ausgeht.

Abschließende Bewertung

Gegenüber der Zwischenevaluierung konnte die Befundlage mit einer deutlich erweiterten Datenbasis untermauert werden. Mit den abschließenden Auswertungen konnte das bereits in der Zwischenbilanzierung gewonnene Bild bekräftigt werden: Auf Basis der vorliegenden Evidenz handelt es sich bei PuSch – unter Berücksichtigung etwaiger Umsetzungs Herausforderungen und Optimierungspotenziale – **insgesamt** um eine **erfolgreiche Förderung**. Oftmals gelingt es, zuvor negativ verlaufenen Schulkarrieren positive Wendungen zu verleihen. Bei einem Großteil der Geförderten können im Zuge der PuSch-Beschulung Fortschritte beim Lernen und bei der Berufsorientierung sowie Kompetenzzuwächse beobachtet werden. Die logische Folge der weitgehend positiven Resultate zur unmittelbaren Wirksamkeit der PuSch-Beschulung ist eine hohe Quote an Jugendlichen mit letztlich erfolgreich abgeschlossenem Hauptschulabschluss. Die Ergebnisse zu den mittel- bis längerfristigen Wirkungen der Förderung zeigen darüber hinaus, dass die PuSch-Beschulung bei einer Mehrheit der Jugendlichen eine auf Dauer angelegte Partizipation am Arbeitsmarkt befördern kann. So gelingt vielen Jugendlichen im Anschluss an die PuSch-Beschulung der Übertritt in eine berufliche Ausbildung oder (weiterführende) Schule. Viele ehemals Geförderte können dementsprechend eine positive berufliche Zukunftsperspektive entwickeln. Die vorliegende Evidenz zeugt letztlich davon, dass die PuSch-Förderung für die meisten geförderten Jugendlichen ein **passungsfähiges, lern- und kompetenzförderliches Angebot** darstellt, durch das deren **Chancen** für einen erfolgreichen Schulabschluss und zukunftssträchtigen Einstieg in das Berufsleben **in erheblichem Maße gesteigert** werden kann. Trotz des insgesamt positiven Fazits darf jedoch nicht vergessen werden, dass die PuSch-Förderung bei manchen Jugendlichen nicht die erhoffte Wirkung entfalten kann und somit **auch an Kompensationsgrenzen** stößt. Unter Beachtung der exemplarisch genannten Schraubstellen für Optimierungen sollte die Förderung **auch zukünftig fortgeführt** werden.

8. Literaturverzeichnis

- Anger, C./Plünnecke, A. (2020): *INSM-Bildungsmonitor 2020 – Schulische Bildung in Zeiten der Corona-Krise*. Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). Online abrufbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2020/Gutachten-INSM-Bildungsmonitor-2020.pdf [letzter Zugriff am 22.11.2021].
- Bourdieu, P. (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183-198.
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Budde, J. (2013): *Schule im Spannungsfeld von kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. Oder: Was kann Bourdieu zu einem Verständnis des Zusammenhangs von Bildungs(miss)erfolgen und Geschlecht leisten?* In: Chwalek, D.-T., Diaz, M., Fegter, S., Graff, U. (Hrsg.): *Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden: VS Springer. S. 23-33.
- Bujard, M./von den Driesch, E./Ruckdeschel, K. et al. (2021): *Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie*. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. Online abrufbar unter: https://www.bib.bund.de/Publikation/2021/pdf/Belastungen-von-Kindern-Jugendlichen-und-Eltern-in-der-Corona-Pandemie.pdf?_blob=publicationFile&v=11 [letzter Zugriff am 23.11.2021].
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2021): *Situation am Ausbildungsmarkt*. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt, Oktober 2021. Online abrufbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Fachstatistiken/Ausbildungsmarkt/Generische-Publikationen/AM-kompakt-Situation-Ausbildungsmarkt20-21.pdf?_blob=publicationFile [letzter Zugriff am 13.12.2021].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2020): *Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage (Zeitreihe ab 2009)*. Daten der Bildungsberichterstattung zum Stand 09.12.2020. Online abrufbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/naa309/naa309_2020_tab060_1land.pdf [letzter Zugriff am 13.12.2021].
- Europäische Kommission (2010): *Europa 2020 – Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. Online abrufbar unter: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf> [letzter Zugriff am 18.11.2021].
- Geis, W./Schröder, S. (2016): *Armutgefährdete Kinder und Schulabbrüche im regionalen Vergleich*. IW Köln, IW-Kurzbericht Nr. 52/2016. Online abrufbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2016/295848/IW-Kurzbericht_2016-52_Kinderarmut_Schulabbrecher.pdf [letzter Zugriff am 25.11.2021].
- Gerhartz-Reiter, S. (2017): *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg – Wie Bildungskarrieren gelingen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Goethe-Universität Frankfurt (2021): *Studie zeigt: Distanzunterricht genauso effektiv wie Sommerferien*. Online abrufbar unter: <https://aktuelles.uni-frankfurt.de/forschung/studie-zeigt-distanzunterricht-genauso-effektiv-wie-sommerferien/> [letzter Zugriff am 23.11.2021].
- Hadjar, A. (2011): *Einleitung*. In: Hadjar, A. (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-19.
- Hadjar, A./Lupatsch, J. (2010): *Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62 (4), S. 599-622.
- Hadjar, A./Scharf, J./Grecu, A. (2019): *Schulische Kontexte, Schulentfremdung und Bildungsarmut*. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS. S. 183-209.

- Helbig, M. (2021): *Corona Schuljahre – und wie weiter? Eine Auseinandersetzung mit den aktuellen Debatten zur Schließung der Lernlücken infolge der Corona-Schuljahre 2019/20 und 2020/21*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Discussion Paper P 2021-002, März 2021. Online abrufbar unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2021/p21-002.pdf> [letzter Zugriff am 25.11.2021].
- Hennemann, T./Hagen, T./Hillenbrand, C. (2010): *Dropout aus der Schule – Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen*. Empirische Sonderpädagogik, 3, 2010, S. 26-47.
- Hillenbrand, C./Ricking, H. (2011): *Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen*. Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2), S. 153-172.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2015): *Förderrichtlinie des HKM-Förderprogramms „Praxis und Schule“ (PuSch)*. Online abrufbar unter: <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/387232/6b0b83d9229982870d21c9fd3e00502d/foerderrichtlinie-praxis-und-schule-data.pdf> [letzter Zugriff am 22.11.2021].
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2021): *Leitlinie zum Programm Praxis und Schule (PuSch)*. Stand: Januar 2021. Online abrufbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/leitlinie_pusch_stand_januar_2021.pdf [letzter Zugriff am 22.11.2021].
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) (2014): *Operationelles Programm im Ziel „Investitionen in Wachstum und Beschäftigung“ in Hessen aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) 2014 bis 2020 (CCI 2014DE05SFOP008)*. Online abrufbar unter: <https://www.wibank.de/blob/wibank/442342/d7c160d7a3006f28a38924594e8ada7d/operationelles-programm-foerderperiode-2014-2020-data.pdf> [letzter Zugriff am 25.11.2021].
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) (verschiedene Jahre): *Durchführungsberichte im Rahmen der Umsetzung des hessischen Operationellen Programms in der ESF-Förderperiode 2014 bis 2020*. Online abrufbar unter: <https://www.esf-hessen.de/esf-hessen/zahlen-fakten-und-erfolge/durchfuhrungsberichte-und-buergerinfos> [letzter Zugriff am 23.11.2021].
- Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen (HMWEVW) (2021): *Integrierte Ausbildungsberichterstattung für Hessen – Ergebnisbericht 2021*. Online abrufbar unter: https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/iABE_Ergebnisbericht_2021.pdf [letzter Zugriff am 24.11.2021].
- Hessisches Statistisches Landesamt (2021a): *Verbleib der Schülerinnen und Schüler nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen (ohne Sek II) im Sommer 2020 im nächsten Schuljahr nach Verwaltungsbezirken (und zurückliegende Jahrgänge)*, Ergebnisse aus dem Projekt Verstetigung einer integrierten Ausbildungsberichterstattung für Hessen. Aktuellste Fassung online abrufbar unter: https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/BII12_j21.pdf [letzter Zugriff am 23.11.2021].
- Hessisches Statistisches Landesamt (2021b): *Anfängerinnen und Anfänger 2020/2021 nach schulischer Vorbildung und Verwaltungsbezirken (und zurückliegende Jahrgänge)*. Ergebnisse aus dem Projekt Verstetigung einer integrierten Ausbildungsberichterstattung für Hessen. Aktuellste Fassung online abrufbar unter: https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/BII16_j21.pdf [letzter Zugriff am 23.11.2021].
- Hessisches Statistisches Landesamt (2021c): *Anfängerinnen und Anfänger 2020/2021 nach Geschlecht und Verwaltungsbezirken (und zurückliegende Jahrgänge)*. Ergebnisse aus dem Projekt Verstetigung einer integrierten Ausbildungsberichterstattung für Hessen. Aktuellste Fassung online abrufbar unter: https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/BII15_j21.pdf [letzter Zugriff am 23.11.2021].
- Hessisches Statistisches Landesamt (2021d): *Anfängerinnen und Anfänger 2020/2021 nach Staatsangehörigkeit und Verwaltungsbezirken (und zurückliegende Jahrgänge)*. Ergebnisse aus dem Projekt Verstetigung einer integrierten Ausbildungsberichterstattung für Hessen. Aktuellste Fassung online abrufbar unter: https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/BII17_j21.pdf [letzter Zugriff am 23.11.2021].

- Hurrelmann, K./Wolf, H. K. (1986): *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*. Weinheim und München: Juventa.
- Kelle, U. (2014): *Mixed Methods*. In: Bauer, N./Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 153-166.
- Kuse, S. (2021): *Berufsausbildung in Hessen 2021*. Bericht herausgegeben vom Hessischen Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen. Online abrufbar unter: https://redaktion.hessen-agentur.de/publication/2021/3612_1042_BAB_2021_komplett.pdf [letzter Zugriff am 09.12.2021].
- Kultusministerkonferenz (2020): *Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.05.2020)*. Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Individuelle_Foerderung/2020-05-14-Bericht_Foerderstrategie-Leistungsschwache.pdf [letzter Zugriff am 22.11.2021].
- Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften (2021): *Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen*. 8. Ad-hoc-Stellungnahme – 21. Juni 2021. Online abrufbar unter: https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf [letzter Zugriff am 24.11.2021].
- Lietzmann, T./Wenzig, C. (2020): *Materielle Unterversorgung von Kindern*. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt „Erwerbskonstellationen in Familien mit Schwerpunkt Aufstocker“ des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Online abrufbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/294-2020_BST_IAB_Studie_Kinderarmut_2020_ID983.pdf [letzter Zugriff am 25.11.2021].
- Maaz, K./Diedrich, M. (2020): *Schule unter Pandemiebedingungen: „Lockdown“ – „Hybridmodell“ – „Normalbetrieb“*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Hrsg.): Schule. 70. Jahrgang, 51/2020, 14. Dezember 2020. Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/322699/schule> [letzter Zugriff am 25.11.2021].
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2019): *Ursachen und Folgen von Bildungsarmut*. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS. S. 3-25.
- Ricking, H./Schulze, G./Wittrock, M. (2009): *Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes*. In: Ricking, H./Schulze, G./ Wittrock, M. (Hrsg.): *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 13-48.
- Ridder, H.-G. (2016): *Case Study Research – Approaches, Methods, Contribution to Theory*. München/Mering: Verlag Dr. Rainer Hampp.
- Sandring, S. (2013): *Schulversagen und Anerkennung – Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schlack, R./Neuperdt, L./Hölling, H. et al. (2020): *Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und der Eindämmungsmaßnahmen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen*. In: *Journal of Health Monitoring*, 4. Jahrgang, 2020, Heft 5, S. 23-34. Online abrufbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloads/Focus/JoHM_04_2020_Psychische_Auswirkungen_COVID-19.pdf?_blob=publicationFile [letzter Zugriff am 09.12.2021].
- Seeliger, S. (2016): *Schulabsentismus und Schuld Dropout – Fallanalysen zur Erfassung eines Phänomens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Segert-Hess, N. (2020): *Wie wirken sich die Schulschließungen auf die Bildungs- und Arbeitsmarktchancen von Schülerinnen und Schülern aus?* Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, IAB-Forum, 2. September 2020. Online abrufbar unter: <https://www.iab-forum.de/wie-wirken-sich-die-schulschliessungen-auf-die-bildungs-und-arbeitsmarktchancen-von-schuelerinnen-und-schuelern-aus/> [letzter Zugriff am 25.11.2021].

- Stamm, M. (2012): *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt (2021): *Allgemeinbildende Schulen*. Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2017/2018 (und zurückliegende Jahrgänge). Online abrufbar unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DESerie_mods_00000110 [letzter Zugriff am 22.11.2021].
- Thorell, L. B./Skoglund, C./de la Peña, A. G. et al. (2021): *Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions*. In: *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2021. Online abrufbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00787-020-01706-1.pdf> [letzter Zugriff am 09.12.2021].
- Tippelt, R. (2011): *Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention. Einleitung zum Thementeil*. Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2), S. 145-152.
- Voss, T./Witwer, J. (2020): *Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung*. *Unterrichtswissenschaft*, Ausgabe 48, 2020, S. 601-627. Online abrufbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42010-020-00088-2.pdf> [letzter Zugriff am 25.11.2021].
- W. K. Kellogg Foundation (2004): *Logic Model Development Guide*. Online verfügbar unter: <https://ag.purdue.edu/extension/pdehs/Documents/Pub3669.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2021].
- Weber, B./Weber, E. (2013): *Qualifikation und Arbeitsmarkt – Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit*. IAB-Kurzbericht 4/2013, IAB, Nürnberg. Online abrufbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2013/kb0413.pdf> [letzter Zugriff am 15.11.2021].
- Wößmann, L. (2020): *Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Coronabedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können*. ifo Schnelldienst, 6/2020, 73. Jahrgang, 10. Juni 2020. Online abrufbar unter: <https://www.ifo.de/DocDL/sd-2020-06-woessmann-corona-schulschliessungen.pdf> [letzter Zugriff am 24.11.2021].
- Wößmann, L. (2021): *Bildungsverluste durch Corona: Wie lassen sie sich aufholen?* In: *Wirtschaftsdienst*, 101. Jahrgang, 2021, Heft 3. Online abrufbar unter: <https://www.wirtschaftsdienst.eu/inhalt/jahr/2021/heft/3/beitrag/bildungsverluste-durch-corona-wie-lassen-sie-sich-aufholen.html> [letzter Zugriff am 07.12.2021].
- Wrase, M./Allmendinger, J. (2020): *Das Recht auf Bildung verwirklichen. Herausforderungen für Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Hrsg.): *Schule*. 70. Jahrgang, 51/2020, 14. Dezember 2020. Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/arpuz/322699/schule> [letzter Zugriff am 25.11.2021].
- Yin, R. K. (2014): *Case Study Research – Design and Methods*. Fifth Edition. Thousand Oaks London, New Delhi: Sage Publications.