

INSTITUT FÜR
SOZIALFORSCHUNG UND
GESELLSCHAFTSPOLITIK



In Zusammenarbeit mit:



Zwischenbericht | Mai 2020

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C Einzelstudien im Rahmen der ESF-Dachevaluation

von Lena Heitzenröder und Hans Verbeek

unter Mitarbeit von Christina Klingler und Melchior Decitre

Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales

Die Durchführung der Untersuchungen sowie die Schlussfolgerungen aus den Untersuchungen sind von den Auftragnehmern in eigener wissenschaftlicher Verantwortung vorgenommen worden. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales übernimmt insbesondere keine Gewähr für die Richtigkeit, Genauigkeit und Vollständigkeit der Untersuchungen.

ISG - INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG
UND GESELLSCHAFTSPOLITIK GMBH

Weinsbergstraße 190, 50825 Köln
www.isg-institut.de

ISS - INSTITUT FÜR SOZIALARBEIT
UND SOZIALPÄDAGOGIK E.V.

Zeilweg 42, 60439 Frankfurt a.M.
www.iss-ffm.de

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	ii
Abkürzungsverzeichnis.....	iii
1. Einleitung.....	1
2. Theoretisches Wirkungsmodell	3
2.1. Arbeitsschritte zur Erstellung des Wirkungsmodells	3
2.2. Vorstellung der Wirkkanäle	4
3. Beschreibung der empirischen Datenquellen	8
3.1. Dokumentenanalyse.....	8
3.2. Abfrage bei den Einzelevaluationen und Fachreferaten	8
3.3. Monitoringdaten	9
3.4. Teilnehmendenbefragung zur Erhebung der Langfristindikatoren	10
3.5. Fallstudien	11
3.6. Standardisierte Onlinebefragung bei Projektträgern	12
4. Ergebnisse der empirischen Erhebungen	14
4.1. Zugang zu Weiterbildung und lebenslanges Lernen	14
4.2. Digitale, vernetzte und innovative Lernprozesse in der beruflichen Bildung.....	31
4.3. Überwindung von Fachkräftemangel aufgrund erfolgreicher Integration in Ausbildung.....	46
5. Gesamtbewertung.....	61
5.1. Bewertung des Beitrags zu Investitionen in Bildung, Ausbildung und Berufsbildung für Kompetenzen und lebenslanges Lernen	61
5.2. Bewertung des Beitrags zu den Zielen der Strategie Europa 2020	65
6. Handlungsempfehlungen	67
6.1. Förderprogramübergreifende Empfehlungen	67
6.2. Einzelprogrammspezifische Empfehlungen	69
7. Quellenverzeichnis	72
8. Anhang	79

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Altersstruktur im Förderprogramm Elternchance.....	17
Tabelle 2: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland nach formalem Bildungshintergrund (2018)	19
Tabelle 3: Motivation für eine Teilnahme am Förderprogramm Bildungsprämie	20
Tabelle 4: Subjektive Einschätzung des Programmerfolgs nach Bildungshintergrund (sechs Monate nach Austritt)	25
Tabelle 5: Subjektive Einschätzung des Programmerfolgs (gesamt) (sechs Monate nach Austritt).....	30
Tabelle 6: Verteilung der Unternehmenstypen der im Förderprogramm Jobstarter plus erreichten KMU	49
Übersicht: Handlungsempfehlungen	79

Abkürzungsverzeichnis

AWO	Arbeiterwohlfahrt
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMWI	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
BerEb	ESF-Bundesprogramm Berufseinstiegsbegleitung
Bildungsprämie	Bildungsprämie III
Elternchance	Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen
ESF	Europäischer Sozialfonds
EU	Europäische Union
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
HwO	Handwerksordnung
IP	Investitionspriorität
ISCED	International Standard Classification of Education
ISG	Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH
ISS	Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
IW	Institut der Deutschen Wirtschaft Köln
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau
KKU	Klein- und Kleinstunternehmen
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
OER	Open Educational Resources
OP	Operationelles Programm
Quereinstieg	Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas
SPI	Sozialpädagogisches Institut Berlin
ZdA	Zukunft der Arbeit

1. Einleitung

Berücksichtigung der Auswirkungen des Coronavirus (COVID-19) auf die Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Sämtliche empirischen Arbeitsschritte dieser Studie wurden vor Beginn des Ausbruchs der Corona Pandemie in Deutschland durchgeführt und beinhalten somit den Umsetzungsstand und die Ergebnisse der Förderung vor Beginn der Einschränkungen durch das Coronavirus. Aktuell ist nicht abzuschätzen, welche Konsequenzen das Coronavirus sowohl auf die Umsetzung als auch auf die Ergebnisse des ESF-Bundesprogramm haben wird. Deswegen können die in dieser Studie dargestellten Ergebnisse sowie auch die Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen diese Auswirkungen nicht berücksichtigen.

Im Rahmen der ESF-Dachevaluierung ist eine zusammenfassende Bewertung der Beiträge der Umsetzung des ESF-Bundesprogramms zu den Programmzielen und zu den Kernzielen der Strategie Europa 2020 vorgesehen. Diese erfolgt in Form von Bewertungsstudien auf Ebene der Prioritätsachsen.

Die vorliegende Studie widmet sich der Bewertung der Prioritätsachse C „Investitionen in Bildung, Ausbildung, und Berufsbildung für Kompetenzen und lebenslanges Lernen“. Die Studie ist als theoriebasierte Wirkungsanalyse angelegt, d. h. es wird das Ziel verfolgt, anhand der vorliegenden empirischen Evidenz kausale, also ursächlich auf die Umsetzung des Förderprogramms rückführbare Wirkungen zu plausibilisieren.

Eine wesentliche Rahmenbedingung der Studie ist, dass sie, wie die gesamte ESF-Dachevaluierung, in hohem Maß auf Ergebnissen fußt, die im Rahmen der Evaluierung der Investitionsprioritäten und der für einen Teil der Förderprogramme vergebenen Einzelevaluierungen erarbeitet wurden. Diese Evaluierungen setzten unterschiedliche methodische Konzepte ein und lieferten zu unterschiedlichen Zeitpunkten Ergebnisse. Darüber hinaus stützt sich die Studie auf die Daten des ESF-Monitorings sowie in begrenztem Umfang auf eigene, qualitativ geprägte Primärerhebungen.

Die forschungsleitenden Fragen waren dabei insbesondere folgende:

- Welchen Beitrag leistet die Umsetzung des ESF-Bundesprogramms in der Prioritätsachse C zu den Kernzielen der Strategie Europa 2020 und zu den im ESF-Bundesprogramm formulierten Zielen?

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

- Welchen Beitrag leistet das ESF-Bundesprogramm in der Prioritätsachse C zu den Querschnittszielen?¹
- In welchem Maße gelingt es mit dem ESF-Bundesprogramm in der Prioritätsachse C, zu drängenden bildungspolitischen Fragestellungen – etwa der verbesserte Zugang zu einer qualitativ hochwertigen beruflichen Bildung – überzeugende Lösungen zu entwickeln und umzusetzen?
- Welche Faktoren befördern, welche hemmen die effektive Umsetzung des Förderprogramms?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Bewertung für die zukünftige Ausgestaltung des ESF ab 2021 ziehen?

Die Bewertungsstudie gliedert sich wie folgt: Zunächst werden das methodische Vorgehen skizziert und die rekonstruierte Programmtheorie dargestellt, die die Grundlage für die spätere Bewertung bildet (Kapitel 2). In Kapitel 3 werden anschließend die zugrundeliegenden Datenquellen detailliert vorgestellt. In Kapitel 4 erfolgt schließlich die Bewertung der Umsetzung der Prioritätsachse C anhand der vorhandenen empirischen Evidenz. Im folgenden Kapitel 5 wird diese Bewertung zusammenfassend dargestellt. Kapitel 6 schließlich stellt Handlungsempfehlungen vor, die Hinweise für die Optimierung des laufenden Programms sowie für die Planung der kommenden Förderperiode liefern.

¹ Diese Frage wird in der vorliegenden Studie im Rahmen eines integrierten Untersuchungsansatzes mitberücksichtigt. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass eine weitere Studie der Dachevaluierung sich auf die Querschnittsziele konzentriert (vgl. Pimminger 2020).

2. Theoretisches Wirkungsmodell

2.1. Arbeitsschritte zur Erstellung des Wirkungsmodells

Für die Gesamtbewertung der Umsetzung der Prioritätsachse C des ESF-Bundesprogramms wurde eine theoriebasierte Wirkungsanalyse nach der Theory of Change (Gertler et al. 2010; Giel 2013; W. K. Kellogg Foundation 2004) durchgeführt. Diese Wirkungsanalyse umfasste die folgenden Arbeitsschritte:

- *Arbeitsschritt 1: Rekonstruktion der Programmtheorie bzw. der Interventionslogik der Prioritätsachse C in Form eines aggregierten Wirkungsmodells.* Ziel war es, die Programmtheorie im Sinne der zugrundeliegenden Interventionslogik zu rekonstruieren und zu explizieren.
- *Arbeitsschritt 2: Überprüfung dieses Wirkungsmodells anhand verfügbarer empirischer Erkenntnisse.* In Arbeitsschritt 2 wurden Experten- und Expertinneninterviews sowie Fokusgruppen durchgeführt, um anhand des Erfahrungswissens der an der Programmkonzipierung beteiligten Akteurinnen und Akteure zu überprüfen, ob die dokumentengestützt rekonstruierte Programmtheorie die Ursache-Wirkungsbeziehungen adäquat widerspiegeln. Ergebnis der Arbeitsschritten 1 und 2 war die Vorlage der Programmtheorie (Frey et al. 2019, Anhang 4). Die Programmtheorie bildete die Grundlage der weiteren empirischen Arbeiten.
- *Arbeitsschritt 3: Empirische Validierung der Programmumsetzung und Bewertung der Zielerreichung mittels Plausibilisierung der Programmwirkungen.* Im dritten Arbeitsschritt erfolgte ein Abgleich von Soll (Programmtheorie) und Ist (tatsächlich erzielte Ergebnisse und plausibel ableitbare Wirkungen). Auch erfolgte eine Einschätzung von intendierten und nicht-intendierten Wirkungen sowie Einflussfaktoren. Dazu wurden alle verfügbaren Befunde und Erkenntnisse aus Dokumenten- und Literaturanalysen, den Einzel- und IP-Evaluierungen sowie aus dem Monitoring und den Ergebnissen eigener Erhebungsschritte zusammengeführt.
- *Arbeitsschritt 4: Zusammenfassung aller Evaluierungsergebnisse, Berichtsarbeiten und Entwicklung von Empfehlungen.* Aus den in Arbeitsschritt 3 gewonnenen Erkenntnissen wurden Handlungsempfehlungen abgeleitet. Noch ausstehend ist die Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse und Handlungsempfehlungen, die in diesem Berichtsentwurf dargestellt sind, in einem ersten Schritt mit der Verwaltungsbehörde und in einem zweiten Schritt mit den am Steuerungsdialog beteiligten Akteurinnen und Akteuren. Hierfür bietet sich ein moderierter Workshop an, dessen Ziel die Validierung der Schlussfolgerungen und Empfehlungen ist. Ergebnisse des moderierten Workshops werden dokumentiert und fließen als weitere Validierung der Ergebnisse in die abschließende Berichtslegung der ESF-Dachevaluierung ein.

2.2. Vorstellung der Wirkkanäle

Die Programmtheorie ist - wie dargestellt - die Grundlage für die Bewertung der Umsetzung der Prioritätsachse C. Als Ergänzung zu der bereits vorgelegten Programmtheorie (vgl. ebd.)² sollen im Folgenden vor allem die auf Basis der Programmtheorie identifizierten Wirkkanäle und deren zugrundeliegende Funktionslogik vorgestellt werden.

Der erste identifizierte Wirkkanal **„Zugang zu Weiterbildung und lebenslanges Lernen“** der Prioritätsachse C zielt auf die Erhöhung lebensbegleitender Bildungsbeteiligung ab, wobei sich seine Wirkung sowohl auf individueller als auch struktureller Ebene manifestiert, indem einerseits ein generell erweiterter Zugang zu Bildung und lebenslangem Lernen angestrebt wird und andererseits durch individuelle Förderung die Bildungsverläufe bestimmter Gruppen gezielt positiv beeinflusst werden sollen. Der Wirkkanal enthält die drei Förderprogramme *„Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“* (*Quereinstieg*), *„Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen“* (*Elternchance*) und *„Bildungsprämie III“* (*Bildungsprämie*). Im Fokus des Wirkkanals stehen erhöhte Bildungsbeteiligung und gestärkte berufliche Kompetenz, während die Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in der frühpädagogischen Bildung, Strukturveränderungen in der schulischen geregelten Ausbildung und die Bildungsbeteiligung von Kindern durch Eltern als flankierende, aber durchaus relevante Elemente einfließen.

Hierbei wirkt der ESF über verschiedene Aktivitäten, wie beispielsweise einen breiteren Zugang zu berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten durch Beratungen und finanzielle Teilhabe (Prämien- und Spargutscheine), über den Versuch einer zielgruppengerechten Umstrukturierung des Ausbildungsmarkts für bereits erwerbstätige Quereinsteigende (für den Berufszweig der Erzieherin bzw. des Erziehers), über eine pädagogisch hochwertige Begleitung von Familien mit Kindern zur Stärkung der Alltagsbildung und Erziehungskompetenz der Eltern sowie der Schaffung besserer Voraussetzungen für die schulische Laufbahn der Kinder. Die Zielgruppe ist sehr heterogen, wird aber durch das Vorhandensein individueller oder struktureller Hürden bei der Bildungsbeteiligung geeint.

Um die in der Programmtheorie formulierte Zielsetzung einer erhöhten Weiterbildung und gestärkten beruflichen Kompetenz zu erreichen, sind zwei vorgelagerte Schritte notwendig:

1. eine Stärkung der eigenen Bildungskompetenz und -verantwortung sowie damit einhergehend eine höhere Bildungsaffinität und

² Die vollständige Programmtheorie zur Prioritätsachse C kann im Anhang des Bewertungsberichts 2018/19 (vgl. Frey et al. 2019, Anhang 4) eingesehen werden.

2. eine Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten an (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten und lebensbegleitendem Lernen.

Die genannten Einzelelemente des Wirkkanals, die sich in den verschiedenen Aktivitäten der Förderprogramme wiederfinden, sind durch das Ziel eines verbesserten Zugangs zu Bildung miteinander verbunden. Schlussendlich soll hierdurch zu einem hohen Niveau der berufsbezogenen Bildung und zur Fachkräftesicherung beigetragen werden.

Der zweite Wirkkanal **„Digitale, vernetzte und innovative Lernprozesse im Betrieb“** vereint die beiden Förderprogramme *Zukunft der Arbeit (ZdA)* und *Digitale Medien in der beruflichen Bildung*. Bei beiden Förderprogrammen handelt es sich um rein strukturbezogene Maßnahmen, die insbesondere im Rahmen von Kooperationsverbänden ausgerichtet werden und neben Einrichtungen aus Wissenschaft und Forschung auch betriebliche Praxispartner einbinden. Letztere sind zentrale Akteure für die praktische Erprobung, Weiterentwicklung und die schlussendlich angestrebte Breitenimplementierung neuer Konzepte zur Arbeitsorganisation und Kompetenzvermittlung. Innerhalb des zweiten Wirkkanals wird auf die Qualität und Modernisierung der beruflichen Bildung sowie der Verbesserung von Arbeitsbedingungen mithilfe digitaler Medien und die Entwicklung neuer Lern- und Arbeitsorganisationskonzepte abgezielt. Wie eine Studie der Bertelsmann Stiftung (Schmid et al. 2017) feststellt, spielt sich digitale Weiterbildung vor allem informell³ und mittels Nutzung von Online-Methoden weitgehend von zu Hause aus ab. Digitale Hilfsmittel sind ein zentraler Baustein für den Kompetenzerwerb und daher unumgänglich für ein hohes Niveau der beruflichen Bildung (vgl. Anding 2018). Um die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands langfristig zu sichern, ist neben der nachhaltigen Implementation digitaler Medien in KMU die Kompetenz der Beschäftigten zur Nutzung dieser Tools von Bedeutung.

Im Fokus des hier zu beobachtenden Wirkkanals steht das Ziel einer nachhaltigen Implementierung digitaler Medien in der beruflichen Bildung sowie innerhalb der betrieblichen Arbeitsorganisation. Hierzu ist die Zielsetzung hinsichtlich der Schaffung einer lernförderlichen Arbeitsumgebung und -organisation ein ergänzendes Phänomen. Um das anvisierte Ergebnis zu erreichen, sind vier vorgelagerte Schritte notwendig:

1. der Einsatz digitaler Medien und die Schaffung einer entsprechenden technologischen Infrastruktur in Betrieben und Bildungseinrichtungen,
2. die Kompetenzentwicklung von Auszubildenden und Beschäftigten hinsichtlich des Umgangs mit digitalen Medien,

³ Hiermit ist das „selbstgesteuerte, situative Lernen in Alltagssituationen“ gemeint (Schmid et al. 2017: 16).

3. eine selbstständige Nutzung digitaler Medien im Kontext individueller Lernziele und Arbeitsprozesse und
4. die Flexibilisierung von Arbeits- und Lernprozessen sowie die Initiierung eigenverantwortlichen Lernens innerhalb einer lernförderlichen Arbeitsumgebung.

Um betriebliche Bildung qualitativ zu verbessern und derart zu implementieren, dass die Belegschaft eigenverantwortlich daran partizipiert und das Bildungsangebot außerdem auf die unternehmerischen Bedürfnisse angepasst ist, sollen im Rahmen der hier beleuchteten Förderprogramme neue Lernangebote geschaffen und das informelle Lernen an unterschiedlichen Lernorten (mithilfe digitaler Medien) gestärkt werden. Neben der technischen Optimierung sollen auch didaktische Anpassungen und ein Ausbau der Lernangebote dazu beitragen, die Qualität des berufsbezogenen Lernens zu verbessern. Langfristig soll dadurch ein Beitrag zu einem hohen Niveau der berufsbezogenen Bildung und zur Fachkräftesicherung geleistet werden.

Der dritte Wirkkanal **„Überwindung von Fachkräfteengpässen mithilfe erfolgreicher Integration in Ausbildung“** enthält die beiden Förderinstrumente *Jobstarter plus* und das ESF-Bundesprogramm *Berufseinstiegsbegleitung (BerEb)*, die auf die Stärkung der beruflichen Ausbildung und einen verbesserten Zugang dazu hinwirken. Das designierte Ziel innerhalb dieses Wirkkanals besteht darin, Auszubildende und ausbildende Betriebe zusammenzubringen und die erfolgreiche Aufnahme von nachhaltigen Ausbildungsverhältnissen zu befördern (BA 2014; vgl. BMBF 2017a).

Seit dem Jahr 2008 liegt das Angebot an Ausbildungsplätzen in Deutschland über der Nachfrage, viele Betriebe haben Schwierigkeiten ihre Ausbildungsstellen zu besetzen (vgl. BMBF 2019: 34; 51). Dennoch finden viele junge Menschen keinen Ausbildungsplatz, wobei bestimmte Personengruppen sich besonderen Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsmarkt ausgesetzt sehen (siehe Abschnitt 4.3). In diesem Kontext bildet der Abbau struktureller Ungleichheiten im Bildungssystem eine tragende Säule des Wirkkanals, da Formen struktureller Diskriminierung auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt zu identifizieren sind: So lag im Jahr 2017 die Ausbildungsanfängerquote junger Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit bei 34,2 %, während diejenige junger Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit mit 55,7 % deutlich darüber lag (vgl. ebd.: 45). Darüber hinaus sind Personen ohne Schulabschluss besonders gefährdet, keinen Berufsabschluss zu erzielen (vgl. ebd.: 43). Mithilfe des dritten Wirkkanals sollen sowohl Stereotype bei der Berufswahl seitens der Jugendlichen als auch Klischees der Unternehmen in Hinblick auf Leistungserwartungen abgebaut werden.

Der dritte Wirkkanal fokussiert daher auf das Ziel der Schaffung nachhaltiger Ausbildungsverhältnisse, wofür zwei vorgelagerte Schritte notwendig sind:

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

1. die Vorbereitung auf das Ausbildungsverhältnis sowohl seitens der Betriebe als auch seitens der Ausbildungssuchenden und
2. das passgenaue Matching zwischen Ausbildungssuchenden und Betrieben.

Während das Förderprogramm *Jobstarter plus* auf Ebene der Ausbildungsstrukturförderung wirkt, verfolgt *BerEb* einen auf Teilnehmende ausgerichteten Ansatz, wobei sich das Förderprogramm *Jobstarter plus* auf die unternehmerische Seite fokussiert, um eine erhöhte Ausbildungskompetenz der ausbildenden Unternehmen zu erreichen, während *BerEb* die Seite der Jugendlichen adressiert, indem es diese bei der Erlangung eines Schulabschlusses unterstützt, deren Ausbildungsreife stärkt und sie im Bereich der Berufswahlorientierung unterstützt, wodurch erfolgreiche und nahtlose Übergänge von der Schule in die berufliche Bildung gelingen sollen. Letztlich soll hierdurch ein Beitrag zu einem hohen Niveau der berufsbezogenen Bildung, zur Erschließung des Fachkräftepotenzials und zu verbesserten Arbeitsmarktchancen, die wiederum präventiv auf Armutsreduktion wirken, geleistet werden.

3. Beschreibung der empirischen Datenquellen

Für die Umsetzung dieser Studie wurde auf sehr unterschiedliche Datenquellen zurückgegriffen. Diese umfassen einerseits die Auswertung existierender Informationen, die im Rahmen von Dokumentenanalysen (Abschnitt 3.1) und den regelmäßigen Abfragen bei den Einzelevaluationen und Fachreferaten der mit ESF Bundesmitteln umgesetzten Förderprogrammen (Abschnitt 3.2) gesammelt wurden. Weiterhin wurden die im Rahmen des ESF-Monitorings gesammelten Daten (Abschnitt 3.3) sowie die für die Berichterstattung der langfristigen Ergebnisindikatoren erhobenen Befragungsdaten (Abschnitt 3.4) ausgewertet. Andererseits wurden im Rahmen der ESF-Dachevaluation eigene Erhebungen durchgeführt. Dies beinhaltet sowohl die Durchführung von Fallstudien (Abschnitt 3.5) als auch die standardisierte Erhebung von Informationen bei den umsetzenden Trägern der ESF-Förderprogramme (Abschnitt 3.6).

3.1. Dokumentenanalyse

Ausgangspunkt der Dokumentenanalyse waren die offiziellen Veröffentlichungen zum ESF-Bundesprogramm insgesamt sowie zu den einzelnen Förderprogrammen. Zentrale Dokumente hierbei waren neben dem Operationellen Programm des Bundes-ESF (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2014) die Förderrichtlinien und-grundsätze der einzelnen Förderprogramme. Diese Grundlage wurde im Laufe der Evaluation kontinuierlich um Dokumente zu den ESF-Bundesprogrammen wie Evaluationsberichte, „Factsheets“ zur Umsetzung einzelner Programme, oder anderen von den Fachreferaten oder Regiestellen veröffentlichten oder zur Verfügung gestellten Programminformationen erweitert. Dies beinhaltet ebenfalls die jährlich veröffentlichten Durchführungsberichte (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2020) und die Zwischenberichte der Evaluierung der Investitionsprioritäten (vgl. Moysies & Partner 2019).

3.2. Abfrage bei den Einzelevaluationen und Fachreferaten

Die Ergebnisse der Evaluationen beziehungsweise wissenschaftlichen und/oder fachlichen Begleitung der einzelnen Förderprogramme sind eine zentrale Quelle, die systematisch in die Analysen mit einbezogen werden sollte. Um dies zu gewährleisten, wurden die umsetzenden Fachreferate, Regie- oder Programmstellen sowie die bereits bekannten Auftragnehmerinnen und Auftragnehmer jährlich mit der Bitte kontaktiert, der Dachevaluation verfügbare Informationen zu den Förderprogrammen zur Verfügung zu stellen. Diese Abfrage wurde 2020 um eine kleine Erhebung ergänzt, bei der die Verantwortlichen gebeten wurden, einige Fragen zu beantworten und relevante Dokumente für die Beantwortung der Fragen zur Verfügung zu stellen.

Von den 26 bisher umgesetzten Förderprogrammen haben 24 Förderprogramme auf die Anfrage geantwortet. Lediglich von der „Berufsbezogenen Sprachförderung für Menschen mit Migrationshintergrund (ESF-BAMF-Programm)“, bei dem Ende 2017 die ESF-Förderung durch Bundesmittel ersetzt wurde gab es keine Rückmeldung. Da die Zusendung des Förderprogramms *Bildungsprämie* im Rahmen des Rücklaufs übersehen wurde, konnte sie bei den Auswertungen nicht berücksichtigt werden.

3.3. Monitoringdaten

Im Rahmen der Umsetzung des ESF werden umfangreiche Daten über die Projekte, die Projektumsetzung sowie die Teilnehmenden gesammelt. Neben den Informationen, die zentral über alle Förderprogramme hinweg erhoben und im Monitoringsystem Dates II gespeichert wurden, wurden in den einzelnen Förderprogrammen weitere Daten in den sogenannten Vorsystemen gesammelt.

Für die Auswertungen hatte die Dachevaluation Zugriff auf folgende Daten zum Datenstand 30. September 2019:

- Informationen zu den umsetzenden Projektträgern (Stammblatt A);
- Informationen zu den Teilnehmenden (Stammblatt D);
- Informationen zur Projektumsetzung (Stammblatt F);
- Informationen aus den Vorsystemen einiger Förderprogramme.

Da nicht alle Vorsysteme für die Evaluation relevante zusätzliche Informationen enthielten, wurde die Auswahl der Vorsysteme auf die Förderprogramme beschränkt, deren Vorsysteme relevante Informationen enthielten.⁴

Bei den durchgeführten Auswertungen war es das Ziel, möglichst für mehrere Förderprogramme aggregiert Aussagen treffen zu können. Insbesondere bei den zusätzlichen Informationen aus den Vorsystemen stellte dies die Evaluation vor einige Herausforderungen, da einerseits nicht alle Förderprogramme die gleichen Informationen gesammelt haben, andererseits gleiche Informationen in den verschiedenen Vorsystemen unterschiedlich erfasst wurden. So wurde teilweise der Erwerbsstatus zum Maßnahmeneintritt sehr differenziert nach geringfügiger Beschäftigung, Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigung sowie Selbstständigkeit erfasst, während andere Vorsysteme beispielsweise lediglich geringfügige Beschäftigung oder die Selbstständigkeit separat erfasst haben.

⁴ Für folgende Förderprogramme der Prioritätsachse C lagen relevante Vorsystemdaten vor, die im Zuge der Arbeiten genutzt wurden: *Quereinstieg*, *Elternchance*, *Bildungsprämie* und *Jobstarter Plus*.

Anmerkung zu Daten und Berechnungen

Die Monitoringdaten enthalten personenbezogene Merkmale, deren Angaben aufgrund ihrer Sensibilität freiwillig sind. Zu diesen gehören folgende Merkmale:

- Migranten und Migrantinnen, Teilnehmende ausländischer Herkunft, Angehörige von Minderheiten (u.a. marginalisierte Gemeinschaften, wie etwa die Roma), diese werden im Folgenden als Menschen mit Migrationshintergrund bezeichnet
- Teilnehmende mit Behinderungen
- Sonstige benachteiligte Personen
- Obdachlose oder von Ausgrenzung auf dem Wohnungsmarkt Betroffene

Die Berechnung der Anteile dieser besonders sensiblen personenbezogenen Merkmale stellen eine methodische Herausforderung dar, da die Anteile entweder auf Grundlage aller Antworten (d. h. ohne Antwortverweigerungen) oder auf Grundlage aller Teilnehmenden (d. h. mit Antwortverweigerungen) berechnet werden können. Bei einer Berechnung auf Grundlage aller Antworten wird implizit die Annahme getroffen, dass der Anteil bei den Verweigerungen identisch verteilt ist (d. h. das Vorliegen des Merkmals hat keinen Einfluss auf die Entscheidung, die Antwort zu verweigern). Da es keine Möglichkeit gibt, diese Annahme zu überprüfen, werden die Anteile auf Grundlage aller Teilnehmenden berechnet und sind daher als Mindestanteile zu interpretieren.

3.4. Teilnehmendenbefragung zur Erhebung der Langfristindikatoren

Im Rahmen der Evaluierung der Investitionsprioritäten des ESF-Bundesprogramms wurde zum Zwecke der Erhebung der langfristigen Ergebnisindikatoren eine Teilnehmendenbefragung durchgeführt. Eine ausführliche Dokumentation der Methodik der Befragung sowie der Qualität der Ergebnisse kann im letztjährigen Zwischenbericht der Evaluierung der Investitionsprioritäten (ebd.: 11–21) eingesehen werden.

Der Feldbericht zeigt, dass der Rücklauf sehr stark zwischen den einzelnen Förderprogrammen, aber auch zwischen den Investitionsprioritäten variiert (ebd.: Tabelle 1). Gleichzeitig zeigt die Auswertung der Repräsentativität sowie der Stichprobengüte, dass die erhobenen Daten repräsentativ für die einzelnen Schichtungszellen sind (ebd.: 17–21, Unterabschnitte 1.3.3 & 1.3.4). Allerdings ist eine Gewichtung der einzelnen Schichtungszellen sinnvoll, um zu berücksichtigen, dass der Rücklauf in den einzelnen Schichtungszellen sehr unterschiedlich ist. Für die Auswertungen in dieser Studie wurden dementsprechend

die Ergebnisse der Befragung mit dem Anteil der Befragten an der Grundgesamtheit in der jeweiligen Schichtungszelle gewichtet.

3.5. Fallstudien

Im Rahmen dieser Studie wurde eine regionale Fallstudie in einer kreisfreien Stadt in Ostdeutschland durchgeführt. Insgesamt wurden für die Fallstudie neun Interviews⁵ und zwei etwa 20-minütige Hintergrundgespräche⁶ mit Projektträgern sowie externen Akteurinnen und Akteuren geführt.⁷ Letztere dienten insbesondere zur Einordnung der regionalen Wahrnehmung der Umsetzung und der Ergebnisse der in der Fallstudienregion umgesetzten Förderprogramme oder waren Projektpartner ohne Trägerstatus. Die Fallstudie fand von Februar bis April 2020 statt. Die Interviews wurden, soweit dies möglich war, persönlich vor Ort durchgeführt⁸ und dauerten zwischen 45 und 120 Minuten. Da alle Interviewpartnerinnen und -partner ihr Einverständnis dazu gaben, wurden sämtliche Interviews aufgezeichnet. Im Anschluss wurde anhand des Tonmitschnitts ein Interviewprotokoll erstellt, auf Grundlage dessen die Datenauswertung im Sinne einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach (Kuckartz 2018) vorgenommen wurde.

Gemäß dem Fallstudienkonzept des ISG (Apel 2009) wurde auf Grundlage dieser Interviewprotokolle ein Fallbericht erstellt. Für die folgenden Auswertungen wurde dieser Fallbericht quasi als Primärquelle herangezogen und nicht mehr auf die einzelnen Interviewprotokolle zurückgegriffen.

Neben der für diese Studie durchgeführten Fallstudie wurden ebenfalls Erkenntnisse aus weiteren Fallstudien und Interviews mit Expertinnen und Experten, die im Kontext anderer Einzelstudien im Rahmen der ESF-Dachevaluation durchgeführt wurden, genutzt. Von besonderer Bedeutung waren hierbei die Fallstudien und Interviews aus folgenden Einzelstudien:⁹

- Themenzentrierte Studie „Soziale Innovationen“ (Kunze/Seidel 2020)

⁵ Trotz des Anschreibens mehrerer Stellen konnten bei einem Förderprogramm (*Quereinstieg*) keine Interviews realisiert werden.

⁶ Die Hintergrundgespräche fanden zu den beiden Förderprogrammen *Zukunft der Arbeit* und das *ESF-Bundesprogramm Berufseinstiegsbegleitung* statt.

⁷ Zur Akquise der Interviewpersonen ist anzumerken, dass in einigen Fällen telefonische Vorgespräche stattgefunden haben, auf deren Grundlage entschieden werden konnte, ob die Informationslage bei den betreffenden Personen für ein Interview ausreicht.

⁸ Aufgrund der aktuellen Covid-19-geprägten Situation sowie einigen Termenschwierigkeiten mussten fünf der neun Interviews telefonisch stattfinden.

⁹ Die themenzentrierte Studie „Wirkung von Maßnahmen auf Menschen mit Migrationshintergrund“ befindet sich aktuell noch in der Berichtserstellung.

- Themenzentrierten Studie „Wirkung von Maßnahmen auf Menschen mit Migrationshintergrund“

3.6. Standardisierte Onlinebefragung bei Projektträgern

Als weitere eigene Erhebung der Dachevaluation wurde eine standardisierte Befragung der Projektträger und der im Rahmen von Steuerungsgruppen oder dem Begleitausschuss am Bundes-ESF beteiligten Wirtschafts- und Sozialpartner konzipiert. Ziel der Befragung war es, übergeordnete Themen standardisiert zu erfassen und bei den Projektträgern hierzu ein Meinungsbild einzuholen. Dementsprechend ging es bei der Befragung um folgende Themen:

- Förderrechtliche Rahmenbedingungen;
- Externe Faktoren;
- Nebeneffekte;
- Querschnittsziele;
- Beitrag zu den EU-2020-Zielen.

Für die Befragung wurden zum einen die Kontaktinformationen aus dem ESF-Monitoring (Dates II) genutzt, zum anderen hat die Dachevaluation für einzelne Förderprogramme von den jeweiligen Fachreferaten Kontaktinformationen erhalten, die statt der Informationen aus dem ESF-Monitoring genutzt wurden. Nicht berücksichtigt wurden die Förderprogramme „Vereinbarkeit von Familie und Beruf gestalten“, da es bereits Ende 2018 ausgelaufen ist, sowie die ESF-Bundesprogramme „Akti(F) – Aktiv für Familien und ihre Kinder“ und „Zukunftszentren“, da sich diese zum Befragungszeitpunkt noch in der Implementationsphase befanden.

Um einzelne Personen nicht zu stark zu beanspruchen, wurde die erstellte Kontaktdatenbank um Doppeleinträge bereinigt. Dementsprechend wurden Personen nur einmal angeschrieben, auch wenn sie für mehrere ESF-geförderte Projekte zuständig sind. Da eine nachträgliche Zuordnung der Antworten zu den Projektträgern nicht erforderlich war, wurde die Befragung anonym durchgeführt.

Die Befragung wurde am 17. Februar 2020 aktiv geschaltet und am 20. März 2020 abgeschlossen. Während der Feldphase zeigte sich, dass die in Dates II hinterlegten Kontaktinformationen teilweise nicht mehr aktuell waren und viele Einladungsmails nicht zugestellt werden konnten. Weiterhin stellte sich heraus, dass insbesondere in manchen Förderprogrammen die angeschriebenen Personen Schwierigkeiten hatten, die Befragung auszufüllen. Dies lag zum einen daran, dass die Förderprogramme unterschiedlich strukturiert sind und die Befragung nicht auf die einzelnen Strukturen eingehen konnte, um eine Ver-

gleichbarkeit der Antworten über die Förderprogramme hinweg zu gewährleisten. Weiterhin konnten sich einige angeschriebene Personen nicht an eine ESF-Förderung erinnern.

Aus diesem Grund haben sich von den 11.446 angeschriebenen Projektträgern und Wirtschafts- und Sozialpartnern lediglich 1.745 an der Befragung beteiligt. Dies entspricht einem Rücklauf von 15,2 %. Der geringe Rücklauf ist allerdings insbesondere auf zwei Förderprogramme zurückzuführen:

- Von den im Rahmen der „Förderung unternehmerischen Know-hows“ angeschriebenen 2.203 Unternehmensberaterinnen und -berater haben sich lediglich 243 (11,0 %) an der Befragung beteiligt. Die Rückmeldungen einiger angeschriebener Unternehmensberaterinnen und Unternehmensberater lassen darauf schließen, dass diese Schwierigkeiten hatten, die Befragung zu bearbeiten, da die Fragen aufgrund der besonderen Struktur des Förderprogramms nicht auf sie zutrafen.
- Viele Bildungseinrichtungen, die Bildungsgutscheine der *Bildungsprämie* akzeptiert haben, hatten einen sehr geringen Bezug zum ESF. Daher haben sich lediglich 174 der 6.420 angeschriebenen Bildungseinrichtungen (2,7 %) an der Befragung beteiligt.

Aufgrund des sehr geringen Rücklaufs in diesen beiden Förderprogrammen, wurden diese bei den Auswertungen nicht berücksichtigt. Von den übrigen 2.823 angeschriebenen Projektträgern haben sich 1.328 an der Befragung beteiligt, was einem sehr guten Rücklauf von 47,0 % entspricht. Allerdings ist, ähnlich wie bei der im Abschnitt 3.4 beschriebenen Teilnehmendenbefragung der Rücklauf zwischen den Förderprogrammen sehr unterschiedlich. Um dies zu berücksichtigen wurden die Ergebnisse mit der förderprogrammspezifischen Rücklaufquote gewichtet.

3.7. Fokusgruppe zur Ergebnisvalidierung

Zur Validierung der aus den zentralen Befunden abgeleiteten Handlungsempfehlungen wurde am 29. Oktober 2020 eine Fokusgruppe durchgeführt. Aufgrund der Abstands- und Hygieneregeln infolge der Corona-Pandemie fand die Fokusgruppe in Form einer Videokonferenz statt. Zu der Fokusgruppe waren neben der ESF-Verwaltungsbehörde und den ESF-Koordinatoren der Ressorts Vertreterinnen und Vertreter der für die Förderprogramme zuständigen Fachreferate sowie Vertretungen von zwischengeschalteten Stellen eingeladen. Während der Fokusgruppe sollten die Teilnehmenden über drei Leitfragen diskutieren. Insgesamt dauerte die Fokusgruppe eine Stunde. Die zentralen Erkenntnisse der Fokusgruppe sind in den vorliegenden Bericht eingeflossen.

4. Ergebnisse der empirischen Erhebungen

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse zu den drei anhand der Programmtheorie der Prioritätsachse C identifizierten Wirkkanäle dargelegt. Diese gliedern sich entsprechend der hierarchisch aufgebauten Wirklogik nach Aktivitäten, Zielgruppen bzw. Zielvorstellungen, Ergebnissen, Beitrag zu den Querschnittszielen, Nebeneffekten, falls empirisch belegbar, sowie Wirkungen.

4.1. Zugang zu Weiterbildung und lebenslanges Lernen

Aktivitäten

Alle drei im ersten Wirkkanal enthaltenen Programme sehen Aktivitäten hinsichtlich Weiterbildung und beruflicher Neuorientierung vor. Während diese innerhalb der *Bildungsprämie* individualisiert sind und jede Art der Beschäftigung einschließen können, findet im Förderprogramm *Elternchance* eine gemeinsame Weiterbildung exklusiv für Fachkräfte der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) statt.

*Quereinstieg*¹⁰ hingegen erprobt und etabliert im Rahmen von Modellprojekten eine neue Art der erwachsenengerechten, vergüteten Ausbildung zu staatlich anerkannten Erzieherinnen und Erzieher, innerhalb deren der Lernort Fachschule durch den Lernort Praxis (meist Kitas oder Horte für Kinder im Grundschulalter) komplementiert wird. Während der dreijährigen Ausbildung werden die Quereinsteigenden laut Auswertung der im Rahmen des programmbegleitenden Monitorings durchgeführten Einrichtungsbefragung (vgl. BMFSFJ 2019a: 2) von Beginn an ins Team integriert und können somit das theoretisch angeeignete Wissen direkt in der Praxis umsetzen. Da der Lernort Praxis in der Regel nicht gewechselt wird, können die Quereinsteigenden die Entwicklung der Kinder über den gesamten Zeitraum des Kindergartenbesuchs miterleben. (vgl. ebd.: 9). Laut der zuständigen Fachstelle können die Berufswechselnden hierbei ihre Erfahrungen aus vorherigen Erwerbstätigkeiten einfließen lassen und somit an einer diversitätssensiblen Erziehung im frühpädagogischen Bereich mitwirken.

Zentraler Baustein des Förderprogramms *Bildungsprämie* ist die Weiterbildungsberatung, die Personen mit Weiterbildungswunsch dabei hilft, passende Weiterbildungsangebote für ihre Berufstätigkeit zu finden. Nach der obligatorischen Beratung können die geförderten Personen sogenannte Prämiegutscheine bei Weiterbildungsanbietern einlösen, wobei die Einlösung mehrerer Gutscheine möglich ist und laut den Erkenntnissen aus den

¹⁰ Zum Förderprogramm *Quereinstieg* liegen keine Erkenntnisse aus der Fallstudie vor (siehe Abschnitt 3.5.).

Interviews auch von vielen genutzt wird. Die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen soll die berufliche Kompetenz und damit die Erwerbsfähigkeit der Teilnehmenden sichern und deren berufliches Fortkommen begünstigen. Teilnehmende der *Bildungsprämie* weisen größtenteils einen beruflichen Hintergrund im Bereich des Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesens auf (43,9 %), gefolgt von Erziehung und Unterricht (10,1 %) und den unternehmensbezogenen Dienstleistungen (9,4 %). Dass diese Sektoren bei der Förderung durch Prämiegutscheine besonders häufig vertreten sind¹¹, liege gemäß den Aussagen einer Interviewperson u. a. daran, dass die Kurse in diesen Bereichen oftmals den (finanziellen) Anforderungen der Förderrichtlinie genügen. Darüber hinaus ist in diesen Branchen auch die Weiterbildungsbeteiligung der Gesamterwerbsbevölkerung überdurchschnittlich hoch (vgl. Bilger et al. 2017: 66f.).

Im Förderprogramm *Elternchance* erfolgen die Koordinierung und Durchführung der Qualifizierungskurse durch das Trägerkonsortium, einem Verbund aus insgesamt sechs bundesweit tätigen Trägern der Familienbildung. Ziel ist es, FBBE-Fachkräfte zu Elternbegleitenden weiterzubilden. Die Weiterbildung besteht aus drei zeitlichen Blöcken, die sich den Themen „Bildung im Kindesalter“, „Fallverstehen und Elternbegleitung“ und „Familie: Partnerschaftlichkeit und Wohlergehen“ widmen (vgl. Konsortium Elternchance 2019: 9). Laut interviewtem Projektträger wird im Kontext der Weiterbildung großen Wert auf einen dialogischen Prozess gelegt, neben der Vermittlung von Lerninhalten stehe dabei der Austausch der Teilnehmenden und der Selbstreflexionsprozess im Vordergrund. Elternbegleitende sollen sich insbesondere Eltern mit Unterstützungsbedarf zuwenden und ihr Fachwissen zu Bildung und Alltagskompetenz im Umgang mit Kindern in die Familien eintragen. Dabei lege man laut Projektträger großen Wert darauf, dass die Elternbegleitenden den Eltern auf Augenhöhe begegnen und sich auf die jeweiligen Lebensmodelle der Familien einstellen. Der Großteil der Elternbegleitung findet im Rahmen von Einzelgesprächen statt (vgl. Stiftung SPI 2019: 17). Eine im November 2018 im Auftrag des BMFSFJ durchgeführte Befragung der Qualifizierungsteilnehmenden (BMFSFJ 2018) ergab, dass 46,2 % der Befragten¹² einen sehr hohen (13,0 %) oder eher hohen (33,2 %) Zeiteinsatz im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Familienbildung mit bildungsfernen Familien verbringen. 43,4 % der Teilnehmenden gaben an, dass sie zu einem sehr hohen (12,3 %) oder eher

¹¹ Der berufliche Hintergrund der Teilnehmenden dürfte mit den Wirtschaftszweigen der Weiterbildungsanbieterinnen und -anbieter überwiegend übereinstimmen, da die von der *Bildungsprämie* geförderten Weiterbildungen in den wenigsten Fällen ausreichen dürften, um einen Branchenwechsel bzw. Quereinstieg zu vollziehen.

¹² N = 4.646 bis 4.697

hohen (31,1 %) Anteil ihre Zeit in der Familienarbeit mit von Einkommensarmut betroffenen Familien verbringen. Hingegen arbeiten nur 16,1 % der Elternbegleitenden zu einem sehr hohen (1,9 %) oder eher hohen (14,2 %) Anteil mit Vätern (ebd.: 3).

Erreichte Zielgruppen

Die übergeordnete Zielgruppe in diesem Wirkkanal besteht aus Erwerbstätigen mit Weiterbildungswunsch und Personen, die Unterstützungsbedarf bei Gestaltung der eigenen Bildungsbiographie bzw. jener ihrer Kinder haben. Die Zielgruppen sind durch das Merkmal geeint, dass sie einem erschwerten Zugang zu (Weiter-)Bildung ausgesetzt sind, wobei die Gründe hierfür vielfältig sind und von sozio-ökonomischen Hintergründen über die bislang fehlenden Ausbildungsstrukturen bis hin zum Unterstützungsbedarf bei der Orientierung auf dem deutschen Bildungsmarkt reichen.

Die Förderprogramme in diesem Wirkkanal adressieren dabei unterschiedliche Gruppen: Die *Bildungsprämie* richtet sich an Geringverdienende, deren Partizipation an beruflicher Weiterbildung unterdurchschnittlich ausfällt (vgl. BMBF 2017b). Im Unterschied dazu will das Förderprogramm *Quereinstieg* bereits oder zuvor erwerbstätige Personen mit Berufswechselwunsch erreichen, die eine berufliche Neuqualifizierung zu staatlich anerkannten Erzieherinnen und Erziehern anstreben und für die bislang kaum geeignete, finanzierbare Ausbildungsstrukturen existierten, die eine Sicherung des Lebensunterhalts während des Quereintritts zulassen. Dabei ist eine besondere Förderung von Männern angedacht, um deren Präsenz im Erziehungssektor zu steigern (vgl. BMFSFJ 2015a). Das Förderprogramm *Elternchance* adressiert hingegen pädagogische Fachkräfte, die eine Weiterbildung zu Elternbegleiterinnen und -begleitern absolvieren möchten, um ihre Kompetenzen im beruflichen Handeln zu erweitern und dadurch das eigene berufliche Aktionsfeld zu erweitern. Eine weitere – wenn auch nur indirekt adressierte – Zielgruppe innerhalb dieses Förderprogramms sind Eltern mit Unterstützungsbedarf hinsichtlich der aktiven Gestaltung der Bildungsbiografie ihrer Kinder. Die weitere Professionalisierung der Fachkräfte soll diesen ermöglichen, Eltern kompetent dabei unterstützen zu können, der Bildungsverantwortung für ihre Kinder nachzukommen und gute Start- und Übergangsbedingungen für den Bildungsverlauf ihrer Kinder zu schaffen (vgl. BMFSFJ 2015b). Da die Weiterbildungsaktivität in Deutschland in den oberen Alterskohorten – insbesondere bei Frauen – stark abnimmt (vgl. Statistisches Bundesamt 2019c: 30 ff.), lohnt sich ein Blick auf die Altersstruktur innerhalb des Wirkkanals: 9,0 % der Teilnehmenden an einem der zum ersten Wirkkanal gehörigen Förderprogramme sind 55 Jahre alt oder älter. Dieser Anteil fällt in Anbetracht der gesamtgesellschaftlichen Weiterbildungsbeteiligungsquote von über 54-Jährigen (46,5 % unter den 55-64-Jährigen und 27,5 % unter den 65-69-Jährigen) sowie angesichts des Ziels, eine Kultur des lebenslangen Lernens zu etablieren und somit auch ältere Personen zur Partizipation an Weiterbildung zu animieren, recht niedrig aus. Gerade das Förderprogramm *Elternchance* sollte angesichts eines gesamtgesellschaftlichen Anteils

von 32,4 % (2018) an über 50-Jährigen im Erziehungsberuf mehr ältere Teilnehmende erreichen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 189). Die stärkste Gruppe des Förderprogramms *Elternchance* bilden die 45- bis 54-Jährigen (26,2 %). Da es sich um eine Weiterqualifizierung innerhalb des eigenen Berufsfeldes handelt, ist es wenig überraschend, dass voranging diese Altersgruppe angesprochen wird.

Tabelle 1: Altersstruktur im Förderprogramm Elternchance.

Alter in Jahren	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	ab 65	k. A.
Anteil	5,8 %	25,3 %	25,1 %	26,2 %	7,4 %	0,1 %	10,1 %

Quelle: Monitoring-System Dates II, Datenstand 30.09.2019, eigene Berechnungen, ISG, ISS, defacto und IFS 2020.

Dass die Quote der über 54-Jährigen im Förderprogramm *Quereinstieg* mit 0,8 % sehr niedrig ausfällt, ist darin begründet, dass hier eine berufliche Umorientierung gefördert wird, die viele ältere Erwerbstätige nicht mehr anstreben. Nur insgesamt 3,0 % der Teilnehmenden des Wirkkanals sind unter 25 Jahre. Dass Jüngere kein gesteigertes Interesse an Weiterbildungen zeigen, kann u. a. an der guten Arbeitsmarktlage liegen. Weiterhin sind die Förderprogrammstrukturen nicht in erster Linie auf junge Leute ausgelegt, deren Erstausbildung noch nicht lange zurückliegt oder gar noch andauert.

Eine gezielte Erreichung von Frauen, würde einen positiven Effekt zur Gleichstellung der Geschlechter im Kontext von Weiterbildung und beruflicher Neuorientierung mit sich bringen, da die durchschnittliche Weiterbildungsquote von Frauen mit 52 % im Jahr 2018 fünf Prozentpunkte unter jener der Männer lag (vgl. BMBF/Kantar Public 2019: 32). Insgesamt werden innerhalb dieses Wirkkanals 79,6 % weibliche Teilnehmende gefördert, was angesichts der gesamtgesellschaftlichen Weiterbildungsbeteiligung von Frauen einer sehr hohen Quote entspricht. Dabei erreicht die *Bildungsprämie* 77,7 % Frauen, was nach Meinung mehrerer Interviewpersonen auf drei Ursachen zurückführbar sei: Erstens gehören Frauen häufiger zu den Geringverdienenden,¹³ zweitens arbeiten Frauen häufiger in Teilzeit und können dadurch die Zeit für externe Weiterbildungskurse besser in ihren beruflichen Alltag integrieren als Männer und drittens seien Frauen häufiger gezwungen, in ihre Weiterbildung zu investieren, da Männer bei gleicher Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt noch immer bevorzugt werden (vgl. Rastetter/Mucha 2019: 1309ff.).

¹³ Diese Einschätzung wird durch Daten des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung Berlin bekräftigt, wonach 30,0 % der Frauen unterhalb der Niedriglohnschwelle (Haupt- und Nebentätigkeit inbegriffen) arbeiten, während dies nur bei 19,3 % der Männer der Fall ist (vgl. Grabka/Schröder 2019: 254).

Das Förderprogramm *Quereinstieg*, das den Anteil männlicher Fachkräfte im Erziehungssektor erhöhen will, erreicht mit einer Quote von 34,9 % männliche Teilnehmende. Angesichts eines gesamtgesellschaftlichen Anteils männlicher Erzieher von 5,8 % (2017) ist dies eine sehr gute Quote (vgl. BMBF/Kantar Public 2019: 35). Im Gegensatz hierzu liegt *Elternchance* mit 4,9 % männlichen Teilnehmenden leicht unter der dem gesamtgesellschaftlichen Spiegelbild der zu erreichenden Berufsgruppe.

Obwohl Menschen mit Migrationshintergrund – vor allem in der zweiten Generation – nicht weniger an Weiterbildungsangeboten teilhaben als Deutsche ohne Migrationshintergrund,¹⁴ wäre eine Erreichung von Menschen mit Migrationshintergrund mittels der am Wirkkanal beteiligten Förderprogramme durchaus positiv, um die Chancengleichheit innerhalb der beruflichen Bildung weiter zu stärken (vgl. ebd.). Insgesamt erreichen die Förderprogramme des ersten Wirkkanals mindestens¹⁵ 17,7 % Teilnehmende mit Migrationshintergrund. Dieser Wert liegt unterhalb des Anteils der Erwerbspersonen mit Migrationshintergrund, der 2018 bei 24,5 % lag (vgl. Statistisches Bundesamt 2020). Da Erwerbstätige mit Migrationshintergrund häufiger zu den Geringverdienenden gehören (vgl. Statistisches Bundesamt et al. 2018: 247f.), sollte insbesondere das Förderprogramm *Bildungsprämie* mehr Personen mit Migrationshintergrund erreichen als dies mit 17,9 % der Fall ist. Nicht selten sind insbesondere Menschen mit direktem Migrationshintergrund auf niedrigschwellige Weiterbildungsangebote angewiesen.

Da Personen mit einer geringeren formalen Bildung tendenziell weniger in Weiterbildung investieren als Personen, die bereits einen hohen Bildungsabschluss vorweisen können (Tabelle 2), lohnt sich ein Blick auf die Bildungshintergründe der Teilnehmenden des Wirkkanals. Laut einer im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführten Studie verteilte sich im Jahr 2018 die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland entsprechend des formalen Bildungsgrades wie folgt:

¹⁴ 2018 lag die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland von Personen ohne Migrationshintergrund bei 55 %, bei Personen mit Migrationshintergrund der ersten Generation bei 52 % und bei Personen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation bei 57 % (vgl. BMBF/Kantar Public 2019: 35).

¹⁵ Da Angaben zu Migrationshintergrund und anderen Benachteiligungen in Dates-II freiwillig sind, werden die entsprechenden Angaben nur einen Mindestwert abbilden.

Tabelle 2: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland nach formalem Bildungshintergrund (2018)

Bildungsgrad nach ISCED 2011	ISCED 0 bis 2	ISCED 3 bis 4	ISCED 5 bis 8
Anteil der Gruppenangehörigen mit Teilnahme an (betrieblicher und außerbetrieblicher) Weiterbildung in %	34 %	51 %	70 %
Anteil der Teilnehmenden im Wirkkanal	2,6 %	64,3 %	33,1 %

Quelle: BMBF (2019: 31) und Monitoring-System Dates II, Datenstand 30.09.2019, eigene Berechnungen, ISG, ISS, defacto und IfS 2020.

Der im Wirkkanal vertretene Anteil an Teilnehmenden mit geringem formalem Bildungsgrad fällt extrem niedrig aus. Dies erklärt sich einerseits durch die formalen Anforderungen an die Teilnehmenden der Förderprogramme *Elternchance* und *Quereinstieg*, die eine bestimmte (berufliche) Vorqualifikation voraussetzen. Die *Bildungsprämie* ist zwar grundsätzlich auf Geringqualifizierte ausgerichtet, diese machen allerdings nur 2,9 % der Teilnehmenden am Förderprogramm aus. Dies deutet darauf hin, dass in der überwiegenden Mehrheit Personen angesprochen werden, denen bereits eine gewisse Bildungsaffinität unterstellt werden kann. Mit etwa einem Drittel (33,7 %) ist der Anteil an Personen mit einem hohen formalen Bildungsabschluss (ISCED 5 - 8) bei der *Bildungsprämie* in Anbetracht der Zielgruppe sehr hoch. Diese Werte geben Anlass zu der Annahme, dass der Wirkkanal wenig bildungsabstinente Personen anspricht, was die Zielerreichung einer erhöhten Bildungsbeteiligung enorm erschwert. Dieser Umstand wird auch von mehreren Interviewpersonen sowie in der Evaluation der *Bildungsprämie* moniert (Bauer et al. 2019: 13).

Um Förderkonkurrenzen mit Maßnahmen der BA zu umgehen, ist eine Aufhebung der obligatorischen Mindestarbeitszeit für eine Förderung durch Prämiegutscheine nicht sinnvoll. Allerdings befinden sich, wie auch im Rahmen der Fokusgruppe zur Ergebnisvalidierung noch einmal betont wurde, viele Geringqualifizierte (ISCED 0 bis 2) nicht in einem offiziellen Arbeitsverhältnis, sodass eine wesentlich bessere Erreichung dieser Zielgruppe durch das Förderprogramm *Bildungsprämie* vermutlich kaum zu bewerkstelligen ist. Auch in den anderen beiden Förderprogrammen ist wenig Potenzial für eine bessere Erreichung von Geringqualifizierten zu finden, da der Erziehungsberuf bereits mindestens einen mittleren Bildungsgrad voraussetzt.

Ergebnisse

Bildungsverläufe sind in Deutschland stark pfadabhängig und von der sozioökonomischen Herkunft geprägt (vgl. u. a. Becker 2017). Eine hohe Bildungsbeteiligung kann nur durch eine hohe Bildungsaffinität in der Bevölkerung erreicht werden. Dies impliziert, dass Menschen frühzeitig und nachhaltig für ihre eigene Bildungsverantwortung sensibilisiert und in ihrer Bildungskompetenz gestärkt werden müssen. Dieses Ziel wird sowohl

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

durch das Förderprogramm *Bildungsprämie* als auch durch das Förderprogramm *Elternchance* explizit verfolgt (vgl. BMBF 2017b; BMFSFJ 2015b). Für beide Förderprogramme bestätigten die interviewten Projektträger einen positiven Effekt auf den Aufbau der Bildungskompetenz und -affinität der Zielgruppen.

Hinsichtlich der *Bildungsprämie* wurden durch die Interviewpersonen sowohl die persönlichen Beratungen als auch die positiven Erfahrungen der Teilnehmenden während der Weiterbildung selbst als Faktoren genannt, welche die Weiterbildungsbereitschaft der Teilnehmenden erhöhen. Die mehrmalige Nutzung von Prämiegutscheinen suggeriert, dass Personen in ihrer Weiterbildungsaktivität gestärkt werden. Allerdings kann dies auch daran liegen, dass das Förderprogramm vorrangig bereits bildungsaffine Teilnehmende erreicht; nur auf 40,6 % der Gutscheineinlösenden trifft laut programmspezifischem Ergebnisindikator zu, dass sie in den 24 Monaten vor der Teilnahme nicht an einer berufsbezogenen Weiterbildung teilgenommen haben. Die *Bildungsprämie* setzt die Eigeninitiative der Teilnehmenden voraus. Zwar kann die Weiterbildungsberatung Zugangsbarrieren senken, indem die Relevanz eines Weiterbildungsangebots für die Berufstätigkeit der Teilnehmenden geprüft wird, oder indem die Beratungsstelle den Teilnehmenden neue Angebote aufzeigt, doch muss bereits eine intrinsische Motivation hinsichtlich einer Weiterbildungsteilnahme bei den Gutscheineinlösenden bestehen, da diese ansonsten nicht zustande kommt. Tabelle 3 legt die unterschiedlichen Motive für die Weiterbildungsmaßnahme der Teilnehmenden offen:

Tabelle 3: Motivation für eine Teilnahme am Förderprogramm Bildungsprämie

Motiv ¹⁶	Anteil
Berufswechsel	12,5%
Höhere Position	10,1%
Einarbeitung	3,6%
Anpassung an neue Aufgaben	47,2%
Ergänzende Erkenntnisse	73,9%
Sicherung des Arbeitsplatzes	31,3%
Vorbereitung auf Selbstständigkeit	13,7%
Erlangung eines Abschlusses	32,5%

Quelle: Programmeigenes Monitoring, Datenstand 30.09.2019, eigene Berechnungen, ISG, ISS, defacto und IfS 2020.

Hieraus ist ersichtlich, dass die Gutscheineinlösenden mit der Teilnahme einen bestimmten Zweck verfolgen, der häufig mit einer Veränderung des eigenen beruflichen Tätigkeitsfeldes, wie z. B. die Anpassung an neue Aufgaben oder ein Berufswechsel, in Zusammenhang steht. Allerdings ist die Erlangung ergänzender Kenntnisse als meistgenanntes Motiv

¹⁶ Bei der Angabe der Motive für die Teilnahme an der *Bildungsprämie* war eine Mehrfachnennung möglich.

(73,9 %) ein Hinweis für die bereits vorhandene Bildungsaffinität der Teilnehmenden, da es sich hierbei um eine intrinsische und weniger um eine karrierebezogene oder monetäre Motivation handelt.

Im Förderprogramm *Elternchance* soll die Bildungsbeteiligung der Kinder mithilfe der Begleitung von Eltern erhöht und deren Bildungsverläufe positiv gestaltet werden. Hierbei sind nach Ansicht eines Projektträgers die Ursachen für eine mangelnde Bildungskompetenz der Eltern vielfältig und meist in den individuellen Lebensumständen begründet. Weiterhin gebe es bei einigen die Überzeugung, Bildung finde ausschließlich in Institutionen statt und habe wenig mit dem individuellen Alltag zu tun. Nach Ansicht des interviewten Projektträgers stärke das Förderprogramm die Bildungsverantwortung der Familien. Die aktive Beteiligung der Eltern bei der Gestaltung von Bildungsprozessen ihrer Kinder werde insbesondere durch eine vertrauensvolle und vorurteilsfreie Begleitung durch die im Förderprogramm ausgebildeten Elternbegleiterinnen und -begleiter gefördert. Laut Projektträger helfe auch die Weiterleitung an externe Beratungsstellen den Eltern dabei, sich gezielt über Bildungssysteme und -übergänge zu informieren oder ihre Erziehungskompetenz zu stärken.

Das Modulhandbuch *Elternchance* sieht zwölf Unterrichtseinheiten für die angehenden Elternbegleitenden zu Bildungsübergängen und der deutschen Bildungslandschaft vor, so dass Eltern nicht nur für die Bildungsbiographie ihrer Kinder sensibilisiert werden, sondern auch in die Lage versetzt werden, diese aktiv mitzugestalten (vgl. Konsortium *Elternchance* 2019: 6). Dies sei nach Auffassung der interviewten Vertretung eines Projektträgers insbesondere in Familien mit Migrationshintergrund ein zentraler Baustein, da die Eltern oft nicht über den notwendigen Überblick über das deutsche Bildungssystem verfügen. Vorrangig sei jedoch, die intrinsische Motivation der Eltern in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder zu stärken, da die Elternbegleitung nur temporär sei.

Andere strukturelle Probleme bei der Begleitung von Familien habe man laut Interviewperson im Projekt bislang nicht feststellen können. Nach Ansicht der Vertretung eines Projektträgers könne das Förderprogramm *Elternchance* zum Aufbau von Bildungsaffinität beitragen, insbesondere wenn dadurch Eltern erreicht werden, die nicht proaktiv nach Unterstützungsmechanismen suchen oder denen andere Förderangebote – etwa aufgrund ihrer Wohnlage in einer ländlichen Region – nicht zur Verfügung stehen. Zudem sei die Resonanz der Eltern auf die Begleitung in der Mehrheit positiv.

Ob sich dies tatsächlich in einem Kompetenzzuwachs der Eltern und an erfolgreicherem Bildungsverläufen der Kinder niederschlägt, kann auf Basis der verfügbaren Informationen nicht beurteilt werden. Ausgangspunkt sei laut Interviewperson ein universeller Ansatz unabhängig von den sozioökonomischen Hintergründen in den betreuten Familien. Da Elternbegleitende den Familien möglichst unvoreingenommen begegnen sollen, sei

auch eine geschlechterspezifische Vorgehensweise nicht wünschenswert. Ein solcher Ansatz ist sicherlich wichtig, um Familien nicht im Vorhinein zu stigmatisieren, ignoriert jedoch, dass viele Probleme struktureller Art bestehen und das Ziel des Förderprogramms auch darin besteht, systemisch auftretende Benachteiligungen zu kompensieren. Zudem bleibt unberücksichtigt, dass das Problembewusstsein hinsichtlich der Bildungsbiographie der Kinder in bildungsfernen Familien weniger stark ausgeprägt ist (vgl. BMFSFJ 2017: 59).

Die im ersten Wirkkanal enthaltenen Förderprogramme wirken über einen erweiterten Zugang zu Bildung. Dabei werden im gesamten Wirkkanal Gruppen mit Weiterbildungswunsch erschlossen, sodass diese besser am Bildungsgeschehen partizipieren können. Dies schließt Eltern mit pädagogischem Unterstützungsbedarf und deren Kinder, Berufswechslerinnen und -wechslser, denen zuvor keine geeigneten Ausbildungsstrukturen zur Verfügung standen und Geringverdienende, die aufgrund ihrer Einkommenssituation weniger gut in Weiterbildung investieren können, ein. Der Wirkkanal soll demnach dazu beitragen, Hemmnisse bei der Bildungsbeteiligung abzubauen. Allerdings versäumen es alle Förderprogramme im Wirkkanal, eine höhere (Weiter-)Bildungsbeteiligung von Menschen mit einem niedrigen formalen Bildungsabschluss zu generieren. Innerhalb dieses Wirkkanals werden zu wenige Impulse gesetzt, die eigene Bildungsverantwortung zu schärfen, vielmehr werden größtenteils Personengruppen erreicht, die dies bereits selbstständig umsetzen. Somit kann eine Kultur des lebenslangen Lernens durch den Wirkkanal nicht in die Breite der Bevölkerung weitergetragen werden, sondern verbleibt maßgeblich unter jenen, die bereits vor der Maßnahme eine gewisse Bildungsaffinität innehatten.

Zwar ebnet die *Bildungsprämie* den Zugang zu Weiterbildung für Geringverdienende, allerdings entsprechen gemäß den Ergebnissen der Fallstudien viele Weiterbildungsangebote nicht den Kostenstrukturen, die durch die *Bildungsprämie* gefördert werden. Eine berufliche Verwertbarkeit der Weiterbildungsinhalte sei laut Fallstudieninterviews zwar meist gegeben (wofür auch die Langfristindikatoren sprechen, siehe Unterpunkt „Ergebnisse“ in Abschnitt 4.1). Für Spezialisierungen oder Neuqualifizierungen, die zu einer wesentlichen beruflichen Besserstellung der Teilnehmenden führen, sei laut Interviewausagen der Vertretung eines externen Akteurs aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung die Deckelung der Förderhöhe allerdings viel zu niedrig angesetzt¹⁷. Zudem stelle

¹⁷ Auch diese Beobachtung lässt sich durch die Auswertung der Langfristindikatoren stützen: Nur 14,3 % der Teilnehmenden sind sechs Monate nach der Weiterbildung befördert worden.

die Selbstkostenübernahme von mindestens 50 % der Kursgebühren¹⁸ für viele interessierte Geringverdienende bereits eine zu hohe finanzielle Belastung dar. Gutscheineinlösende seien nach Ansicht einiger Interviewpersonen zumeist Personen, welche die Weiterbildung auch ohne die Förderung absolviert hätten. Wie stark die Aktivierungs- und Mitnahmeeffekte unter den Teilnehmenden ausfallen, lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht abschließend nachvollziehen¹⁹.

Zumindest werden durch die Weiterbildungen und Neuqualifizierungen innerhalb der beiden Programme *Quereinstieg* und *Elternchance* Strukturen geschaffen, die einen erweiterten Zugang zu Bildungsangeboten für Berufswechselnde in den FBBE-Bereich und für bereits qualifizierte Fachkräfte in diesem Berufsfeld schaffen, indem sie strukturelle Hürden, wie das weitgehende Fehlen eines geeigneten Ausbildungsformats für Quereinsteigende oder eines Qualifizierungsangebots zur kooperativen Zusammenarbeit mit Eltern überwinden.

So wird im Förderprogramm *Quereinstieg* dank der Implementierung einer erwachsenengerechten, vergüteten Ausbildung an Fachschulen/-akademien für Sozialpädagogik die berufliche Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin bzw. zum staatlich anerkannten Erzieher an die Zielgruppe bereits erwerbstätiger Berufswechselrinnen und -wechsler angepasst. Letztgenanntes wird dadurch die Chance geboten, eine Neuqualifizierung vorzunehmen, die ihnen andernfalls keine oder kaum Verdienstmöglichkeiten bzw. zu wenig Flexibilität für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf geboten hätte. Laut jährlicher inhaltlicher Evaluation ist die Vergütung der Ausbildung ein wesentlicher Erfolgsfaktor des Förderprogramms, was sich auch in der Schuljahresendeevaluation widerspiegelt (vgl. BMFSFJ 2019b: 5).

Von dem neuen Ausbildungsformat profitieren laut Fachstelle vor allem Personen ohne Erstausbildung in einem verwandten Bereich, Männer und Ältere²⁰. Vielmehr sind die meisten Teilnehmenden im Förderprogramm zwischen 34 und 44 Jahren (34,8 %) oder zwischen 25 und 34 Jahren (24,1 %) alt. Erhebungen der Servicestelle *Quereinstieg* der

¹⁸ Der Zuschuss beträgt 50 % des Gesamtwerts der Weiterbildung, ist allerdings bei 500 Euro gedeckelt.

¹⁹ Die Einzelevaluation des Bundesprogramms *Bildungsprämie* kommt zu dem Schluss, dass während der drei Förderphasen etwa die Hälfte der Teilnehmenden zu Weiterbildung aktiviert werden konnte, während die andere Hälfte die Weiterbildung auch ohne Förderung in Anspruch genommen hätte. Dieser Wert profitiert deutlich von der Befragung der dritten Förderphase, in den ersten beiden Förderphasen lag der Anteil mobilisierter Teilnehmenden lediglich bei 38 %. (vgl. BMBF/Kantar Public 2019: 63f.).

²⁰ Die Bezugsgröße ist hier das Alter von Personen, die sich bundesweit in einer vollzeitschulischen und somit unvergüteten Ausbildung befinden. Hier besteht demnach kein Widerspruch zu den Ergebnissen des Monitorings, das eine geringe Beteiligung von Menschen der obersten Alterskohorte attestiert.

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin (SPI) ergaben, dass erwachsenengerechte Aspekte sowohl am Lernort Schule als auch am Lernort Praxis (Kitas, Horte, Jugendeinrichtungen etc.) Berücksichtigung finden (vgl. BMFSFJ 2020b: 5). Seitens der Teilnehmenden wird eine hohe Zustimmung hinsichtlich der erwachsenengerechten Ausrichtung der Ausbildung am Lernort Praxis (88,0 %) sichtbar, allerdings sieht ein Großteil der Teilnehmenden ihre persönlichen beruflichen Kompetenzen kaum berücksichtigt (vgl. BMFSFJ 2020a: 16). Das Nachhaltigkeitspotenzial des Förderprogramms kann erst mit Blick auf die jeweiligen Verstetigungsstrategien bewertet werden. Die Evaluation des Förderprogramms zeigt hier Unterschiede zwischen den Bundesländern auf (vgl. BMFSFJ 2019b: 15). Die allgemeine Zufriedenheit der Praxiseinrichtungen an der Teilnahme könnte perspektivisch dazu führen, dass sich die Strukturen weiter verstetigen lassen.

Das Förderprogramm *Eternchance* bietet Weiterbildungsmöglichkeiten im pädagogischen Bereich an. Da es sich bei der FBBE um eine Branche mit begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten handelt, sind Weiterbildungen für den berufliche Werdegang des frühpädagogischen Fachpersonals unabdingbar. Daher überrascht es wenig, dass die Nachfrage nach Weiterbildung im FBBE-Bereich überdurchschnittlich hoch ausfällt, darüber hinaus erfordern die breite Grundausbildung sowie die inhaltliche und strukturelle Veränderung des Arbeitsfeldes oftmals eine nachträgliche Spezialisierung. (vgl. Geiger 2019: 85). Wie eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte demonstriert, findet Weiterbildung im Erziehungssektor allerdings häufig einrichtungsintern statt. Erlangte Zusatzqualifikationen können zuweilen nicht in den Arbeitsalltag von FBBE-Fachkräften einbezogen werden. (vgl. Geiger 2019: 85ff.). Somit wird mit dem Förderprogramm *Eternchance* ein Zugang zu einer externen, berufsbegleitenden Weiterbildung für eine Berufsgruppe geschaffen, die in besonderem Maße auf derartige Angebote angewiesen ist. FBBE-Fachkräfte in leitenden Positionen profitieren mit durchschnittlich 5,2 Tagen pro Jahr wesentlich stärker von Weiterbildungsteilnahme als Erzieherinnen und Erzieher (durchschnittlich 3,4 Weiterbildungstage pro Jahr) (vgl. Buschle/Gruber 2018: 10). Da das Programm *Eternchance* nicht explizit leitendes Personal im frühpädagogischen adressiert, wird hierbei außerdem der hierarchiebedingten Diskrepanz der Weiterbildungsbeteiligung innerhalb dieser Branche entgegengewirkt. Die Schaffung neuer Weiterbildungsmöglichkeiten im Erziehungssektor ist vor allem vor dem Hintergrund einer Gleichstellung der Geschlechter bei der Weiterbildungsteilnahme von zentraler Bedeutung, da 94,2 % der im FBBE-Bereich Tätigen weiblich sind und das Förderprogramm 95,1 % Frauen erreicht (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 35). Insofern trägt die *Eternchance* – in sicherlich begrenztem Umfang – dazu bei, die strukturelle Ungleichheit der Geschlechter im Kontext der Weiterbildungsbeteiligung auszugleichen.

Innerhalb des Wirkkanals gelingt ein beruflicher Kompetenzaufbau der Teilnehmenden durch die Vermittlung tätigkeitsbezogenen Wissens. Die Fallstudienresultate bestätigen,

dass die Teilnehmenden die neu erlernten Inhalte in der Regel gut in ihren Berufsalltag integrieren können und in beruflicher Hinsicht davon profitieren.

Bezogen auf die langfristigen Programmerfolge innerhalb des Wirkkanals²¹ konnte insgesamt ein recht guter Beitrag zur Stärkung der beruflichen Kompetenz erreicht werden, wobei sich bei knapp der Hälfte der Teilnehmenden der Erfolg auch in der beruflichen Situation widerspiegelt. Allerdings fallen die Ergebnisse recht unterschiedlich aus. Eine wichtige Erkenntnis besteht darin, dass deutlich weniger Teilnehmende mit einer geringen formalen Vorbildung (bis ISCED 2) rückblickend einen Mehrwert in ihrer Programmteilnahme sahen. Dennoch liegt auch bei diesen der Anteil der Teilnehmenden, die angaben, dass ihnen die Teilnahme sehr viel oder eher viel gebracht hat, bei 81 % (Tabelle 4).

Tabelle 4: Subjektive Einschätzung des Programmerfolgs nach Bildungshintergrund (sechs Monate nach Austritt)

Bildungsniveau	ISCED 0 - 2	ISCED 3 – 4	ISCED 5 – 8
Teilnahme hat sehr viel gebracht	49,2 %	55,1 %	52,4 %
Teilnahme hat eher viel gebracht	31,8 %	33,4 %	36,8 %

Quelle: Teilnehmendenbefragung zur Erhebung der Langfristindikatoren, Datenstand Dezember 2018, eigene Berechnungen, ISG, ISS, defacto und IfS 2020.

Um die Bildungsaffinität derjenigen zu stärken, die über eine geringe formale Vorbildung verfügen, ist es wünschenswert, dass diese einen hohen persönlichen Wert aus der Maßnahme ziehen. Mehrere Interviewpersonen waren der Meinung, die *Bildungsprämie* habe das Potenzial, Bildungsabstinenz zu senken, wenn sich durch die Weiterbildung die berufliche Situation der Teilnehmenden verbessere. In diesem Kontext steht dem Wirkkanal die Tatsache im Weg, dass ein zu geringer Anteil bildungsabstinenter Personen rekrutiert werden kann.

Eine deutliche Diskrepanz zwischen Gering- und Höherqualifizierten (ISCED 3 bis 8) kann im Bereich der beruflichen Aufwertung festgestellt werden. Während innerhalb der Gruppe der Geringqualifizierten 42,1 % der Teilnehmenden nach ihrer Maßnahme verantwortungsvollere Tätigkeiten erhielten, ist dies bei den Höherqualifizierten (ISCED 3 bis 8) nur bei 31,2 % der Teilnehmenden der Fall gewesen, unabhängig vom Bildungsstand wurden weitere 14,3 % der Teilnehmenden befördert.²² Insofern spiegelt sich die etwas schlechtere Bewertung der Förderprogramme durch die geringqualifizierten Teilnehmenden nicht in deren langfristigen Ergebnissen wider. Daher zeigt sich, dass der

²¹ Hier können Aussagen auf Ebene des Wirkkanals getroffen werden, da in der IP 10iii lediglich Daten für die Förderprogramme *Bildungsprämie*, *Elternchance* und *Quereinstieg* vorliegen.

²² Die Anteile differenziert nach Bildungsstand unterscheiden sich nicht nennenswert.

Wirkkanal Menschen mit geringer formaler Vorbildung beruflich besserstellen kann, sofern diese Zielgruppe auch erreicht wird.

Hinsichtlich des Förderprogramms *Elternchance* kann mit Blick auf die vom BMFSFJ beauftragte Teilnehmendenbefragung mit Datenstand November 2018 festgestellt werden, dass die zu Elternbegleiterinnen bzw. Elternbegleitern weiterqualifizierten Personen einen deutlichen Kompetenzzuwachs verzeichnen konnten; dies gilt insbesondere für die Bereiche Selbstreflexion, wertschätzende/achtsame Zusammenarbeit sowie Befragungsförmlichkeiten/techniken und Kommunikationsmodelle. Am schwächsten fiel der Kompetenzzuwachs im Bereich der geschlechterspezifischen Bildung und Erziehung aus. (vgl. BMFSFJ 2018). Das neu erlangte Wissen soll im Zuge der Elternbegleitung praktisch umgesetzt werden.

Beitrag zu den Querschnittszielen

Mit Blick auf die Zielgruppe des gesamten Wirkkanals ist festzustellen, dass mit einem Anteil von 79,6 % hauptsächlich Frauen gefördert werden. Angesichts der Tatsache, dass Frauen in Deutschland weniger stark an Weiterbildung partizipieren als Männer (vgl. BMBF/Kantar Public 2019: 32), wird hierdurch ein Beitrag zum Querschnittsziel der Gleichstellung zwischen Mann und Frau geleistet.

Bei der nachträglichen Bewertung der Maßnahmen im Rahmen der Erhebung der Langfristindikatoren geben 89,1 % der Frauen gegenüber 86,9 % der Männer an, dass die Maßnahme ihnen „sehr viel“ oder „eher viel“ gebracht habe. Hingegen scheinen Männer beruflich tatsächlich stärker von den Maßnahmen profitiert zu haben: 19,3 % der Teilnehmer wurden befördert, während dies nur bei 13,1 % der Teilnehmerinnen geschah. Die Übertragung verantwortungsvollerer Aufgaben fiel bei den Geschlechtern jeweils etwa gleich aus.

Zwar waren Frauen keine explizite Zielgruppe in diesem Wirkkanal, doch haben deutlich mehr Frauen als Männer an den drei Förderprogrammen teilgenommen. Die im Wirkkanal vertretenen Förderprogramme bieten Frauen eine Möglichkeit der Weiterbildungsbeziehung und somit eine Aufwertung ihrer beruflichen Kompetenz.

Während im Förderprogramm *Quereinstieg* 21,1 % der Teilnehmenden einen Migrationshintergrund aufweisen, trifft dies bei der *Bildungsprämie* nur auf 17,9 % zu²³. Das Förderprogramm *Elternchance* hat mit 15,8 % die geringste Beteiligungsquote von Menschen

²³ Bei Prozentzahlen, die sich auf den Migrationshintergrund, die Behinderung oder eine anderweitige Benachteiligung beziehen, handelt es sich immer um Mindestangaben, da die entsprechenden Indikatoren in Dates-II aufgrund der Freiwilligkeit der Angabe nicht vollständig gefüllt sind und davon auszugehen ist, dass sich unter den Teilnehmenden, die eine Antwort verweigern, überwiegend positive Merkmalsträgerinnen und -träger befinden.

mit Migrationshintergrund innerhalb des Wirkkanals. Angesichts der Tatsache, dass der Anteil an FBBE-Fachkräften mit Migrationshintergrund im Jahr 2016 bei 13,1 % lag (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 259), sind dies respektable Erreichungsquoten.

Insgesamt erreicht der Wirkkanal mindestens²⁴ 3,2 % Teilnehmende mit Behinderung, wobei die *Bildungsprämie* mit einem Anteil von 3,3 % die höchste Erreichungsquote von Menschen mit Behinderung innerhalb des Wirkkanals aufweist. Angesichts eines Anteils von Menschen mit Behinderung in der gesamtgesellschaftlichen Erwerbsbevölkerung im Jahr 2017 von 7,0 % (vgl. BA 2019: 7), liegt die Erreichungsquote dieser Menschen viel zu niedrig. Zudem finden sich keine Hinweise dafür, dass Familien mit Kindern oder Eltern, die eine physische oder psychische Behinderung aufweisen, eine besondere Zielgruppe der Familienbildung im Förderprogramm *Eternchance* darstellen. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass hier noch Verbesserungsbedarf besteht.

Teilnehmende mit einer Benachteiligung²⁵ haben subjektiv etwas weniger von den Weiterbildungsmaßnahmen profitiert als Teilnehmende ohne Benachteiligung, der Anteil derer, die sechs Monate nach Programmaustritt in ihrer Teilnahme einen sehr großen oder eher großen Nutzen sehen, beträgt unter den Menschen mit Benachteiligung 86,0 %, während er unter den Nichtbenachteiligten bei 89,4 % liegt.

Allerdings steht diese subjektive Einschätzung teilweise im Widerspruch zur langfristigen Veränderung im Erwerbsstatus. Während zum Maßnahmeneintritt 61,6 % der Teilnehmenden mit Benachteiligung in einem festen Arbeitsverhältnis beschäftigt waren, sind es ein halbes Jahr nach dem Austritt schon 67,4 %. Unter den Teilnehmenden ohne Benachteiligung wurde in diesem Bereich eine Steigerungsrate von nur 3,6 Prozentpunkten erreicht. Außerdem konnten sich Teilnehmende mit Benachteiligung gegenüber Nichtbenachteiligten innerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit eher besserstellen: 15,2 % der benachteiligten Teilnehmenden dieses Wirkkanals wurden bis sechs Monate nach Maßnahmenende befördert, weitere 33,7 % üben verantwortungsvollere Tätigkeiten aus, während bei den Teilnehmenden ohne Benachteiligung lediglich 14,0 % befördert wurden und nur 30,8 % verantwortungsvollere Tätigkeiten ausüben. Somit konnte die Gruppe der Benachteiligten durch die Teilnahme an den jeweiligen Maßnahmen im Schnitt bessere langfristige Ergebnisse erzielen als die Gruppe der Nichtbenachteiligten. Dementsprechend ist

²⁴ Auch hierfür ist die Angabe in Dates-II freiwillig.

²⁵ Hierunter fallen Migrationshintergrund, Behinderung, Obdachlosigkeit oder eine sonstige Benachteiligung, wobei der Migrationshintergrund mit über 90% am stärksten ins Gewicht fällt.

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

davon auszugehen, dass die Förderprogramme in diesem Wirkkanal benachteiligte Teilnehmenden bei der Überwindung struktureller Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt unterstützen.

Die Bildungsberatung im Förderprogramm *Bildungsprämie* als Anlaufstelle für Weiterbildungssuchende ist insbesondere für Menschen mit Migrationshintergrund sehr wertvoll, wie die Ergebnisse der Fallstudie zeigen, da sie kostenfrei bei der Ermittlung geeigneter Weiterbildungsanbieter sowie bei der Klärung der individuellen beruflichen Verwertbarkeit der jeweiligen Weiterbildungsmaßnahme unterstützt (vgl. BMBF 2017b: 4). Aus einem Interview mit Beratungsdurchführenden ging außerdem hervor, dass eine solche Beratung von benachteiligten Personen weniger als Stigma empfunden werde, da sie allen Gutscheineinlösenden gleichermaßen zur Verfügung stehe und für alle eine verbindliche Förderungsvoraussetzung darstelle.

Im Förderprogramm *Elternchance* wird Nichtdiskriminierung laut des zuständigen Fachreferats durch eine diversitätssensible Auswahl der Dozentinnen und Dozenten bedient. Zudem erfolge die Qualifizierung der Teilnehmenden mit dem Lernziel, unterschiedlichen Lebens- und Familienentwürfen sensibel und wertschätzend gegenüberzutreten. Die Begleitung von Familien mit Migrationshintergrund ist ein zentraler Bestandteil des Förderprogramms: Knapp die Hälfte (49,4 %) der Elternbegleitenden arbeitet laut Vorsystemdaten im Rahmen der Familienbildung oft oder sehr oft mit Familien mit Migrationshintergrund zusammen, wodurch Kinder mit Migrationshintergrund frühzeitig ins deutsche Bildungssystem integriert werden können. Dies ist sowohl für die gesellschaftliche Integration dieser Kinder als auch für deren Bildungsverlauf äußerst bedeutend, nicht zuletzt, da es das Erlernen der deutschen Sprache fördert, ein Umstand der angesichts der hohen Anzahl an Kindern, die zu Hause überwiegend kein Deutsch sprechen, nicht zu unterschätzen ist (vgl. Peter/Spieß 2015: 19 f.).

Im Förderprogramm *Quereinstieg* besteht der Beitrag zum Querschnittsziel Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung in dessen thematischer Einbindung in die Ausbildungsinhalte, sowohl in Form von Lerneinheiten am Lernort Schule als auch im Rahmen der Projektarbeit am Lernort Praxis. Zudem haben 26,8 % der Teilnehmenden, die erfolgreich die Qualifizierung zum staatlich anerkannten Erzieher bzw. zur staatlich anerkannten Erzieherin absolviert haben, einen Migrationshintergrund. Angesichts des Anteils an Menschen mit Migrationshintergrund in FBBE-Berufen (s. o.) ist dies ein sehr hoher Wert. Somit leistet das Förderprogramm nicht nur einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit ungeachtet der Herkunft, sondern trägt außerdem dazu bei, dass im (früh-)pädagogischen Bereich Fachpersonal eingesetzt wird, dass dem gesellschaftlichen Diversitätsprofil entspricht. Da 2018 in der Bundesrepublik rund 28 % der in Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder einen Migrationshintergrund hatten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2019: 74), ist dies eine wichtige Entwicklung.

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

Im Bereich der ökologischen Nachhaltigkeit fallen die Beiträge der am Wirkkanal beteiligten Förderprogramme zu den Querschnittszielen mit Abstand am geringsten aus. Die in den unterschiedlichen Erhebungen genannten Maßnahmen deuten eher darauf hin, dass diese aus Kosten- bzw. Effizienzgründen getroffen wurden. Hierzu gehören unter anderem die Vermeidung weiterer Anfahrtswege, eine stärkere Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs, Einsparungen bei Ausdrucken auf Papier oder die Nutzung von Onlinetools.

Nebeneffekte

Obwohl im Förderprogramm *Elternchance* ein diversitätssensibler Ansatz umgesetzt werden soll, zeigen Aussagen aus den Fallstudieninterviews, dass teilweise die notwendige Sensibilität für strukturelle Probleme nicht sonderlich ausgeprägt zu sein scheint und die Begegnung mit den Familien an einigen Stellen zu egalitär gestaltet wird. Dies kann dazu führen, dass sich tradierte Muster fortsetzen, da Eltern womöglich zu wenig auf die Konfrontation mit diesen Stereotypen im Rahmen der Ausbildung ihrer Kinder vorbereitet werden und dementsprechend auch ihre Kinder nicht ausreichend dafür sensibilisieren. Darüber hinaus herrschen in vielen Familien noch veraltete Rollenbilder vor, weshalb es auch Aufgabe der Elternbegleiterinnen und -begleiter sein sollte, diese bewusst zu hinterfragen und die Eltern dafür zu sensibilisieren

Wirkungen

Das Niveau der berufsbezogenen Bildung wird innerhalb des Wirkkanals vorrangig durch einen erweiterten Zugang zu Bildung geschaffen. Wie zuvor bereits ausgeführt, fällt dieser unterschiedlich aus und die beschriebene gestärkte berufliche Kompetenz trägt dazu bei, dass die Berufstätigen neues Wissen in ihren Arbeitsalltag einbringen können, wovon sowohl Unternehmen als auch die Teilnehmenden selbst profitieren.

Der Nutzen der Programmteilnahme innerhalb des hier beschriebenen Wirkkanals wird durch die Teilnehmenden im Nachhinein als durchweg positiv empfunden. Zu diesem Ergebnis kommen sowohl sämtliche Einzelevaluierungen der Förderprogramme (Bauer et al. 2019: 15; vgl. BMFSFJ 2017: 5, 2020a: 12; Stiftung SPI 2019: 28) als auch die Auswertung der Langfristindikatoren (Tabelle 5).

Tabelle 5: Subjekte Einschätzung des Programmerfolgs (gesamt) (sechs Monate nach Austritt)

Programmerfolg	Sehr hoch	Eher hoch	Eher niedrig	Nicht vorhanden	keine Erinnerung/ keine Angabe
Anteil	54,1 %	34,5 %	8,1 %	2,6 %	0,7 %

Quelle: Teilnehmendenbefragung zur Erhebung der Langfristindikatoren, Datenstand Dezember 2018, eigene Berechnungen, ISG, ISS, defacto und IfS 2020.

Die im Wirkkanal enthaltenen Förderprogramme leisten einen erkennbaren Beitrag zur Fachkräftesicherung, indem sie beispielsweise neue Fachkräfte im FBBE-Bereich ausbilden. 65,9 % der Teilnehmenden, die bis zum 30. September 2019 aus dem Förderprogramm *Quereinstieg* ausgetreten sind, konnten erfolgreich zu staatlich anerkannten Erzieherinnen bzw. Erziehern ausgebildet werden. Dies entspricht 265 neuen Fachkräften im Erziehungsbereich, wobei 41,1 % männlich sind. Hier wurde demnach ein Beitrag dazu geleistet, männliche Fachkräfte im Erziehungssektor zu akquirieren. Auch die Praxiseinrichtungen machten im Rahmen der Einrichtungsbefragung deutlich, dass für sie einer der größten Vorteile des Förderprogramms in der Gewinnung neuer Fachkräfte liege (vgl. BMFSFJ 2019a: 9). Von den Neuqualifizierten haben 88,7 % vier Wochen nach der Teilnahme eine Anstellung als Erzieherin oder Erzieher angetreten.

Zudem haben sich 91,9 % der bis zum 30. September 2019 ausgetretenen pädagogischen Fachkräfte im Förderprogramm *Elternchance* zu Elternbegleiterinnen und -begleitern weiterbilden können, wodurch die berufliche Expertise und das Tätigkeitsfeld von 5.910 FBBE-Fachkräften erweitert werden konnte. Mit der Weiterqualifizierung der Teilnehmenden im Rahmen der Bildungsprämie konnten Teilnehmende ihre berufliche Kompetenz verbessern und somit ihre Erwerbsfähigkeit stärken. Dies ist vor allem für ältere Erwerbstätige von zentraler Bedeutung, wobei der Erwerbstatus der über 55-Jährigen auf Ebene der Investitionspriorität zwischen Beginn der Maßnahme und sechs Monate nach Austritt aus der Maßnahme keine deutlichen Änderungen aufweist.²⁶

Eine langfristige berufliche Besserstellung in Form einer Beförderung oder der Annahme verantwortungs- bzw. anspruchsvollerer Tätigkeiten konnte vor allem bei den unter 55-Jährigen erreicht werden. Insgesamt haben 45,8 % aller Teilnehmenden dieser Förderprogramme sechs Monate nach Maßnahmenende entweder eine verantwortungsvollere Tätigkeit (31,5 %) oder sind befördert worden (14,3 %). Am deutlichsten haben hierbei Menschen mittleren Alters profitieren können (46,6 %). Bei den über 54-Jährigen liegt der

²⁶ Vor der Maßnahme waren 50,6 % der Über-55-Jährigen in einem Arbeitsverhältnis und 44,4 % waren selbstständig, ein halbes Jahr nach der Maßnahme sind 52,6 % dieser Zielgruppe in einem Arbeitsverhältnis, während sich der Anteil der Selbstständigen auf 42,7 % verringert hat.

Anteil derer, die entweder befördert wurden oder mit verantwortungsvolleren Tätigkeiten betraut wurden, bei 37,6 %. Die geringsten Erfolge haben sich dagegen in der Gruppe der unter 25-Jährigen eingestellt, hier haben nur 27,7 % von einer beruflichen Aufwertung profitieren können. Die Ergebnisse zeigen, dass Weiterbildung im Alter (55 Jahre und älter) im hier beschriebenen Wirkkanal geringere Effekte auf das berufliche Weiterkommen hat als bei den unter 55-Jährigen. Allerdings kann die berufliche Weiterbildung auch im Alter zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit, zu einer Stärkung der beruflichen Kompetenzen sowie zu mehr Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt beitragen, was positive Auswirkungen auf die Erwerbsbeteiligung älterer Erwerbspersonen haben sollte.

4.2. Digitale, vernetzte und innovative Lernprozesse in der beruflichen Bildung

Aktivitäten

Die empirische Evidenz ist stark eingeschränkt, da weder das Monitoring umfangreiche Informationen zu den beiden Förderprogrammen *ZdA* und *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* zur Verfügung stellt, noch liegen für das Förderprogramm *ZdA* aktuell abgeschlossene wissenschaftliche Begleitungen oder Evaluationen vor²⁷. Im Wesentlichen stützen sich die Erkenntnisse daher auf die Rückmeldungen der Fachreferate, Interviews, die im Rahmen der Fallstudie zur Prioritätsachse C geführt wurden, sowie die Einzelevaluierung zum Förderprogramm *Digitale Medien in der beruflichen Bildung*. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisgewinnung, die sich im Fall von *ZdA* hauptsächlich aus der Fallstudie speist, werden die Aktivitäten im Folgenden exemplarisch dargestellt. Ein Rückschluss der beschriebenen Aktivitäten des Beispielprojekts auf andere *ZdA*-Projekte ist aufgrund unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und Herangehensweisen innerhalb der einzelnen Projekte jedoch nur sehr eingeschränkt möglich.

Im hier beschriebenen Wirkkanal werden bzw. wurden laut dem ESF-Monitoring insgesamt 514 verschiedene Vorhaben umgesetzt, wovon sich 231 Vorhaben dem Förderprogramm *ZdA* und 283 Vorhaben dem Förderprogramm *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* zuordnen lassen. Insgesamt werden im Rahmen dieser Vorhaben 2.528 KMU gefördert (*ZdA*: 52, *Digitale Medien in der beruflichen Bildung*: 2.476).

²⁷ Eine Evaluation des BMBF-Forschungsprogramms „Innovationen für die Produktion, Dienstleistung und Arbeit von morgen“ (2015-2019) mit der Programmlinie *Zukunft der Arbeit* wird zurzeit vom Fraunhofer-Institut für System und Innovationsforschung durchgeführt.

Wie ein ZdA-Projektträger im Interview berichtet, beginne die Projektphase mit der Kompetenz- und Strategieentwicklung für den Praxispartner nach dessen individuellen Bedürfnissen. Die umzusetzenden Konzepte werden laut Interviewperson gemeinsam mit dem Praxispartner entwickelt, individualisiert und erprobt, wobei die Gegebenheiten vor Ort einbezogen werden. Der nächste Schritt bestehe laut Interviewperson darin, dass alle Mitarbeitende, die in den Prozess involviert werden sollen, eine technische und fachliche Schulung erhalten. Diese erfolge praxisnah und verbinde die Lernelemente mit der alltäglichen Arbeit. Diese Qualifizierungen finden im Rahmen von Schulungen, Trainings, Selbstlernphasen und Peer-to-Peer Learnings statt. Während der Entwicklungs- und Erprobungsphasen finden laut Projektträger regelmäßige Workshops statt, um neue Informationen, Erfahrungen und Ideen mit anderen Unternehmen auszutauschen und zu teilen. Dies sei für den Verstetigungsprozess von zentraler Bedeutung. Gleiches gelte auch für die Arbeit des Projektbeirats, welcher sich aus Mitgliedern aus Wissenschaft, Praxis und anderen Sozialpartnern, wie Gewerkschaften, zusammensetze und einen kontinuierlichen Austausch befördere. Bei der Besetzung des Beirats sowie dem Austausch mit externen Akteurinnen und Akteuren werde laut Projektträger auf eine gendersensible Besetzung geachtet, sodass - wenn möglich - 50 % des Beirats aus Frauen bestehe.

Im Förderinstrument *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* werden unterschiedliche Ansätze bei der Implementation digitaler Medien in der beruflichen Bildung verfolgt. Die Projekte erstrecken sich auf die verschiedensten Sektoren von Gesundheit, Pflege und Sozialwesen über Energieversorgung und Umwelt, das Baugewerbe, Verkehr, Logistik und Handel bis hin zu Information, Kommunikation und Medien. Viele der Projekte finden auch branchenübergreifend statt. Im Fokus steht der Kompetenzaufbau von Unternehmen und Bildungseinrichtungen hinsichtlich digitaler Medien sowie deren Einsatz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Dazu werden Schulungen und Trainings (Präsenz- und Onlineveranstaltungen zur Kompetenz- und Wissensvermittlung) durchgeführt, die entweder sehr spezifisch auf die Nutzung bestimmter Anwendungen abzielen, oder sehr allumfassend, auf den Erwerb medienpädagogischer und -didaktischer Kompetenzen ausgerichtet sein können. Neben reinen Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf digitale Medien werden Bildungsträger auch für den Einsatz digitaler Medien sensibilisiert und bei der selbstständigen Entwicklung digitaler Konzepte begleitet, sodass diese in die Lage versetzt werden, eine eigene digitale Strategie zu entwickeln. Zudem werden nach Aussagen der zuständigen Fachstelle Lern- und Beratungsangebote sowie digital gestützte Kommunikations- und Informationslösungen für KMU entwickelt, in der Praxis erprobt und schließlich evaluiert. Haben sich die neu entwickelten oder angepassten Konzepte in der Praxis bewährt, wird ihre nachhaltige Verstetigung angestrebt.

Im Fallstudienprojekt werden Praxispartner, wie Unternehmen und Bildungseinrichtungen aller Art, bei der Entwicklung ihrer Digitalisierung begleitet. Der erste Schritt bestehe

gemäß den Beschreibungen der Interviewperson in einer Messung des „Digitalisierungsgrads“²⁸ beim Praxispartner. Anschließend werde sowohl Hardware als auch Software erprobt. Der Praxispartner schaffe sich daraufhin entsprechende Tools, wie Videokonferenzlizenzen oder Dokumentenablagensysteme an. Dabei stehe im Fokus, herauszufinden, was Mitarbeitende und Auszubildende benötigen, um ein neues Wissensmanagementsystem zu entwickeln und aufzubauen. Die Interviewperson erklärte, dass darüber hinaus die Entwicklung und Anwendung mediendidaktischer und -pädagogischer Konzepte eine wichtige Aufgabe darstellen, dazu zählen beispielsweise Schulungen zu Moderationstechniken oder zur Vorbereitung und Gestaltung von Seminaren. Eine weitere zentrale Aufgabe des Projektträgers bestehe in der Beratung des Praxispartners zu der Frage, welche Lerninhalte online vermittelt werden können und für welche Präsenzveranstaltungen notwendig seien.

Des Weiteren finden Multi-Stakeholder-Dialoge unter der Leitung eines Projektpartners aus der Forschung statt. Der Hintergrund hierfür sei laut Interviewperson, dass Führungskräfte und Mitarbeitende zusammengeführt werden, sodass organisationale Veränderungen angestoßen werden können. Dies werde durch die Forschungseinrichtung evaluiert und begleitet. Beratungen zur IT-Infrastruktur können gemäß den Aussagen des Projektpartners nicht in allen Projekten des Förderprogramms geleistet werden, da in einigen Verbänden keine IT-Unternehmen vertreten seien. Im Fallstudienprojekt werden laut befragtem Projektpartner jedoch regelmäßig externe Referierende für Seminare zu Fragen wie Datenschutz im Bereich digitaler Medien herangezogen.

Zielvorstellungen

Da es sich bei den zum Wirkkanal gehörigen Förderprogrammen um Maßnahmen handelt, die nicht auf eine individuelle Teilnahme bezogen sind und für die keine Daten auf Einrichtungsebene²⁹ vorliegen, werden anstelle der Zielgruppe die Zielvorstellungen innerhalb des Wirkkanals vorgestellt. Diese sind in beiden Förderprogrammen ähnlich gelagert, unterscheiden sich aber in ihrer Anwendungsbestimmung. Während *ZdA* stärker das unternehmerische Innovationspotenzial sowie die Verbesserung von Arbeitsorganisation und -bedingungen im betrieblichen Kontext in den Fokus nimmt, ist das Förderprogramm *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* stärker auf die Optimierung des berufsbezogenen Lernens ausgerichtet.

²⁸ Hiermit ist der Reifegrad des Praxispartners in Bezug auf Ausstattung und Know-how im digitalen Bereich gemeint.

²⁹ Im Gegensatz hierzu liegen im Förderprogramm *Jobstarter plus (Wirkkanal III)* Daten für die teilnehmenden Unternehmen vor.

Beide Förderprogramme zielen darauf ab, moderne Technologien effektiv und effizient zur Stärkung der technologischen Kompetenz der Beschäftigten und Auszubildenden einzusetzen (vgl. BMBF 2015, 2016). Laut Aussagen des interviewten *ZdA*-Projekträgers verspreche man sich hiervon Effizienzgewinne in Betriebsabläufen, die Entdeckung versteckter Potenziale im Unternehmen und eine verbesserte, flexiblere und arbeitnehmergerechte Arbeitsorganisation. Da das Förderprogramm *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* neben Unternehmen vor allem Bildungsträger, für Aus- und Weiterbildung zuständige Sozialpartner, überbetriebliche Ausbildungszentren sowie Kammern adressiert, soll laut zuständiger Fachstelle auch bei diesen Partnern die Medienkompetenz gestärkt werden. Ein Mittel zur Erreichung dieser Ziele ist die Entwicklung und Erprobung innovativer, digital gestützter Bildungs-, Kommunikations- und Informationslösungen.

Ein weiteres Ziel im Wirkkanal ist die soziale Inklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen, denen manche Arbeitsumfelder aufgrund körperlicher oder sprachlicher Einschränkungen nicht offenstehen. Wie der *ZdA*-Projekträger ausführte, könne durch technologische Veränderungen der Zugang zu diesen erleichtert werden und somit eine strukturelle Öffnung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes erzielt werden. Zudem solle durch digitale Methoden das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung gefördert werden. Bei Unternehmen solle der Umgang mit den Risiken und Chancen der Technologisierung geschult und optimiert werden. Dies kann auch zu dem angestrebten Ziel einer erhöhten Ausbildungs- und Einstellungsbereitschaft von Menschen mit Behinderung beitragen, wenn den Betrieben entsprechende technische Lösungen zur Verfügung stehen und diese auch integriert werden können. Hingegen bekundete das Fachreferat, dass ein Beitrag zu den Querschnittszielen keine unmittelbare Aufgabe der geförderten *ZdA*-Projekte sei, weshalb diese nicht als konkrete Projektziele definiert seien. Im Förderprogramm *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* variiert die Intensität der Berücksichtigung der Querschnittsziele zwischen den Interventionsbereichen, ist aber in jedem Fall integrierter Bestandteil des Förderprogramms. So werden Menschen mit Migrationshintergrund sowie physischer und psychischer Beeinträchtigung in der Einzelevaluierung als Zielgruppe hervorgehoben (vgl. Münch/Stegner 2019b: 33).

Das Interview mit dem Projekträger von *Digitale Medien in der Beruflichen Bildung* ergab, dass das Potenzial der digitalen Weiterbildung vor allem in der Ersparnis zeitlicher und personeller Ressourcen liege, weshalb das Projekt unter anderem Konzepte erarbeite, die neues Wissen mithilfe digitaler Medien an möglichst viele Mitarbeitende und Auszubildende vermitteln können. In diesem Zusammenhang spielen laut Aussage des Befragten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eine entscheidende Rolle, da sie als Expertinnen und Experten Wissen und Erfahrungen in den Bereichen Digitalisierung und Technisierung bündeln und innerhalb ihrer Einrichtung transmittieren.

Hinsichtlich des Querschnittsziels Gleichstellung von Mann und Frau erwartet die zuständige Fachstelle von den Projekten des Förderprogramms *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* einen besseren Zugang zu Beschäftigung und mehr Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs für Frauen. Auch die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben solle im Rahmen der Projektumsetzung positive Impulse erfahren. Des Weiteren solle laut ZdA-Fachstelle der Gebrauch moderner Telekommunikations- und Informationstools dazu führen, dass sprachliche Barrieren bei der Kommunikation abgebaut werden, sodass auch Menschen ohne perfekte Deutschkenntnisse stärker entsprechend ihrer Qualifikation eingesetzt werden können.

Ergebnisse

Für den Einsatz digitaler Medien ist die digitale Infrastruktur der Einrichtungen³⁰ eine Grundvoraussetzung. Laut Statistischem Bundesamt (2019b) verfügten 2018 lediglich 51 % aller deutschen Unternehmen mit mindestens zehn Beschäftigten über einen Internetzugang mit einer vertraglich vereinbarten Datenübertragungsrate von mindestens 30 Megabit pro Sekunde (Mbit/s). Damit liegt Deutschland im europaweiten Vergleich lediglich im Mittelfeld. Größere Unternehmen sind dabei tendenziell aufgeschlossener gegenüber Informations- und Kommunikationstechnologien (ebd.). Diese Zahlen suggerieren Nachbesserungsbedarf, wenn deutsche KMU erfolgreich an der digitalen Wende partizipieren sollen.

Sofern die Voraussetzungen gegeben sind, werden in beiden Förderprogrammen digitale Lösungen zum Wissensmanagement erfolgreich entwickelt und implementiert. So nutzen nach Aussagen eines Projektträgers zunehmend mehr Bildungsanbieter die im Rahmen des Förderprogramms *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* vorgestellten Open Educational Resources (OER). Dies habe auch einen nachhaltigen Effekt, da die Softwarelösungen einfach in der Handhabung, für alle Beteiligten leicht zugänglich und individuell unterschiedlich nutzbar seien. Die meisten der entwickelten Konzepte konnten auch während der Projektlaufzeit erprobt werden. Durch die Entwicklung und Erprobung verschiedener Konzepte konnte die Qualität digitaler Inhalte nach Aussage des Abschlussberichts der Programmevaluation durchaus verbessert werden (Münch/Stegner 2019a). Es sei laut Projektträger gelungen, die im Laufe der Projektumsetzung entwickelte technologische Infrastruktur in die pädagogische Arbeit einzubinden und im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung zu berücksichtigen.

³⁰ Hierunter fallen insbesondere Unternehmen, im Rahmen des Förderprogramms *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* aber auch Bildungsträger, für Aus- und Weiterbildung zuständige Sozialpartner, überbetriebliche Ausbildungszentren sowie Kammern.

Im ZdA-Fallstudienprojekt werden laut Projektträger elf bis zwölf Kampagnen durchgeführt, wobei beispielsweise neue Online-Tools zum Einsatz kommen, etwa im Zusammenhang mit digitalen Abstimmungsverfahren (*Crowdvoting*).³¹ Außerdem werde u. a. die Nutzung von *Crowdsolutions* und *Corwdcreations*³² erprobt. Diese Verfahren sind Subtypen von Crowdsourcing oder Crowdworking, wobei Arbeitsprozesse und Wertschöpfungsaktivitäten an eine große Gruppe externer Personen oder Einrichtungen ausgelagert werden, die diese online bearbeiten (vgl. Leimeister 2012: 388). Teilnehmende am Crowdworking werden in Forschungs-, Entwicklungs- und Ideenbewertungsprozesse eines Unternehmens einbezogen. In diesem Kontext arbeiten Beschäftigte aus verschiedenen Bereichen, die sich im normalen Arbeitsalltag kaum begegnen, gemeinsam an einer Lösung zu einem bestimmten Problem und tauschen sich mittels entsprechender Software interaktiv aus. Es handele sich dabei um selbstorganisierte Lösungsprozesse mit breiten Partizipationsmöglichkeiten.

Eindrücke aus den Fallstudienprojekten legen nahe, dass trotz geringer Vorkenntnisse im Bereich kollaborativen Arbeitens und Lernens die entsprechenden Konzepte zum Einsatz digitaler Medien gut angenommen und mit hoher Motivation angewandt wurden.

Zentraler Baustein in diesem Wirkkanal ist nach Aussage der befragten Akteurinnen und Akteure die Kompetenz zur selbstständigen Wissenserweiterung sowie eine Förderung des selbstorganisierten betrieblichen Lernens. Die Verbesserung der fachlichen Fähigkeiten der Praxispartner und deren Belegschaft sei zwar ebenfalls wichtig, könne aber nur ein erster Schritt auf dem Weg zu einer qualitativ hochwertigen berufsbezogenen Bildung sein. Betrachtet man die Projektbeschreibungen innerhalb des hier dargelegten Wirkkanals, stellt man fest, dass in vielen Projekten Schulungen, Trainings und Peer-to-Peer Learning bzgl. digitaler Medien Bestandteil der Umsetzung sind. Diese Qualifizierungsangebote ermöglichen den Teilnehmenden, neue Lernmethoden kennenzulernen. Die Individualisierung und Anpassung des Konzepts auf die Situation der teilnehmenden Unternehmen fördert mit hoher Wahrscheinlichkeit die lernfreundliche Arbeitsumgebung der Unternehmen, wobei anzunehmen ist, dass dadurch auch der Erhalt vorhandener sowie der Erwerb neuer Kompetenzen vereinfacht wird.

Laut Programmevaluierung des Förderprogramms *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* leistet dieses einen großen Beitrag zur Förderung der Medienkompetenz sowie zum

³¹ Beim Crowdvoting wird die Crowd zu Bewertungen, Abstimmungen oder Empfehlungen zu einem bestimmten Thema oder Produkt aufgerufen (vgl. Leimeister 2012: 389). Im Fallstudienprojekt ging es hierbei um die Abstimmung eines Gebäudenamens.

³² Bei der Corwdcreation wird die Crowd dazu aufgerufen, in einem offenen Prozess Ideen zu generieren oder Konzepte anzufertigen (vgl. ebd.: 389f.), während Crowdsolutions laut Interviewperson strukturierte Prozesse zur Lösung konkreter Problemstellungen darstellen.

Einsatz digitaler Medien in der beruflichen Bildung (Münch/Stegner 2019a). Die Schlussfolgerung wird unter anderem darauf aufgebaut, dass fast 74 % der befragten Projektträger im Interventionsbereich Medienbildung der Meinung sind, das im Rahmen der Projektumsetzung neu entwickelte und in der Praxis erprobte Konzept trage in „sehr hohem Maße“ oder in „hohem Maße“ zur Stärkung der „Kompetenzen der adressierten Zielgruppen,³³ digitale Medien selbstbestimmt und kritisch zu nutzen“, bei. Darüber hinaus habe die teilnehmende Zielgruppe aufgrund der Qualifizierungen „ihre Medienkompetenz oder ihre Kenntnisse zur Nutzung digitaler Anwendungen überwiegend verbessern“ können, wodurch eine Voraussetzung für den langfristigen Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit geschaffen werden konnte (ebd.: 90). Die Fallstudie suggeriert ähnliche Ergebnisse. Sowohl die projektragende Forschungseinrichtung als auch der Praxispartner des *ZdA*-Projekts bestätigten einen Lernprozess durch das Unternehmen bzw. seine Belegschaft hinsichtlich der Anwendbarkeit digitaler Tools.

Zur erfolgreichen Umsetzung der neu erworbenen Kompetenzen im Betriebsalltag sind verschiedene Faktoren von Bedeutung. Nach Einschätzung der Evaluation des Förderprogramms *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* hängt die Erreichung von Beschäftigten, Auszubildenden und Auszubildenden u. a. vom Bezug zur eigenen Fachpraxis oder der direkten Anbindung an bereits bestehende Ausbildungsinhalte ab, sodass an dieser Stelle keine Prognosen für eine nachhaltige Implementierung getroffen werden können (vgl. ebd.: 89f.). Generell scheint eine Verknüpfung von technischer Anwendung und didaktischen Ansätzen ausschlaggebend für den Lernerfolg zu sein. Darüber hinaus gaben verschiedene Gesprächspersonen zu bedenken, dass es den Austausch und eine weiterführende fachliche Unterstützung brauche, um Teilnehmende zu motivieren, sich längerfristig mit diesen Themen auseinanderzusetzen.

Neben einem leichteren Zugang zu Bildungsangeboten haben laut einer Studie der Bertelsmann Stiftung (vgl. Schmid et al. 2017: 40) digitale Lernformen eine motivierende Wirkung auf Lernende und erhöhen die Attraktivität von Bildungseinrichtungen.³⁴ Demzufolge ist davon auszugehen, dass sich ein breiter Einsatz digitaler Lerntools positiv auf den Lernantrieb, die Weiterbildungsbeteiligung und somit auch auf die Kultur des lebenslangen Lernens auswirkt. Dies bestätigen auch die eigenen Erhebungen zu den beiden Förderprogrammen sowie die Programmevaluierung zu *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* (Münch/Stegner 2019a). Letztere identifiziert bei der Mehrheit der Projektträger eine erhöhte Motivation der Beschäftigten zur Inanspruchnahme von Weiterbildungen, was

³³ Hierzu gehören u. a. betriebliche sowie schulische Auszubildende, Beschäftigte und Führungskräfte in Unternehmen sowie Auszubildende.

³⁴ Die Ergebnisse dieser Studie basieren auf einer repräsentativen 360°-Befragung im Weiterbildungssektor.

auch auf die Ausgestaltung der digitalen Lernformate zurückgeführt wird. (vgl. Münch/Stegner 2019b: 28). In einem Interview zum Förderprogramm *ZdA* wurde erwähnt, dass sich die Teilnahmebereitschaft der Beschäftigten während der Projektlaufzeit erhöht habe, da die Konzepte neue Möglichkeiten der Partizipation, des Austauschs und Wissenszuwachs offerieren. Allerdings wird auch darauf verwiesen, dass Unternehmen, Beschäftigte und Auszubildende an digitales Lernen und Arbeiten herangeführt und gleichzeitig die Motivation aller Beteiligten gestärkt werden müsse.

Ein weiterer Aspekt digitaler Lernformate ist die Möglichkeit, diese individuell auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Beschäftigten anzupassen. Auch hierbei werde ein individualisierter und adressatengerechter Zugang gewählt, welcher die beruflichen Erfahrungshintergründe und vorhandenen Kompetenzen der Beschäftigten berücksichtige und in Lern- und Entwicklungsprozesse einbinde, wie sowohl die Einzelbefragung der Fachstellen als auch die Fallstudie ergab. Der letztliche Beitrag des Wirkkanals zur Steigerung der Lernbereitschaft kann auf der vorliegenden Datengrundlage nicht abschließend beurteilt werden.

In beiden Förderprogrammen sollen sowohl Rahmenbedingungen geschaffen werden, die lebenslanges Lernen erleichtern, als auch eine Kultur lebenslangen Lernens gefördert werden. Die Programmevaluierung des Förderprogramms *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* sieht in einigen Projekten nachhaltige positive Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen lebenslangen Lernens, aber auch eine Verbesserung der Kultur lebenslangen Lernens (vgl. Münch/Stegner 2019a: 114f.). Auch im Förderprogramm *ZdA* bestätigen sowohl die interviewten Projektbeteiligten als auch die Fachreferate, dass das Förderprogramm zumindest einen Teilbeitrag zu diesen Aspekten leiste, da entsprechende Rahmenbedingungen wie fachliche und technische Kompetenzen oder Konzepte zum selbstorganisierten Lernen etabliert worden seien und die Lernbereitschaft der Belegschaft sich erhöht habe bzw. sich diese an einen Prozess stetiger Weiterbildung gewöhne. Auszubildende, Auszubildende und Beschäftigte werden für die Notwendigkeit einer selbstständigen Weiterbildung sensibilisiert und mit dem entsprechenden Handwerkzeug ausgestattet, dies gelingt vor allem da, wo arbeitsintegrierte Ansätze den Kompetenzerwerb erleichtern (vgl. Münch/Stegner 2019b: 28).

Den größten Beitrag des Projekts sieht der befragte Mitarbeiter des Praxispartners im Förderprogramm *ZdA* in der Flexibilisierung von Arbeits- und Lernprozessen. Arbeitsschritte, die zuvor zeitgebunden waren oder eine bestimmte Reihenfolge in ihrer Umsetzung vorsahen, können laut Meinung der Vertretung des Praxispartners nun offener und zeitlich flexibler umgesetzt werden. Zudem könne man Mitarbeitende, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht im Betrieb aufhalten, sowie externe Akteure besser an Betriebsabläufen teilhaben lassen.

Die Befragung der Fachstelle ergab, dass sich viele der geförderten Forschungsprojekte der Erhöhung von Autonomie und Selbstbestimmung der Beschäftigten hinsichtlich einer individuellen Ausgestaltung von Arbeitsort, Arbeitszeit und Arbeitsorganisation widmen. An dieser Stelle wird das Querschnittsziel Gleichstellung von Mann und Frau berührt, da Frauen häufiger als Männer auf berufliche Flexibilität angewiesen sind (vgl. Ahlers/Lott 2018: 18).

Hinsichtlich Menschen mit Behinderung, die – je nach Ausprägung ihres Handicaps - viele klassische Arbeitsprozesse nicht mitgestalten können, berichtet das Fachreferat von einer „kollaborativen Zusammenarbeit mit Robotern“, welche ein integraler Bestandteil einiger *ZdA*-Projekte ist, und Menschen mit physischer oder psychischer Einschränkung erlauben, an Abläufen teilzuhaben, die ihnen ansonsten verschlossen geblieben wären. Darüber hinaus befassen sich laut Einzelbefragung der Fachreferate viele *ZdA*-Projekte mit der Entwicklung von Assistenzsystemen zur Unterstützung von Arbeitsprozessen bzw. zur Entlastung von Beschäftigten bei belastenden Tätigkeiten. Ähnliche Evidenz liegt auch für *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* vor. Dieserart Hilfestellungen können dazu beitragen, dass auch Menschen mit körperlichen Behinderungen einen erleichterten Zugang zu unterschiedlichen Arbeitsprozessen erlangen. So werden die Teilhabechancen von Menschen mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen an der beruflichen Aus- und Weiterbildung mittels digitaler Medien gefördert.

Von einer stärkeren Partizipation am betrieblichen (Weiter-)Bildungsprozess profitieren nach Ermessen des *ZdA*-Projekträgers alle Mitglieder der Belegschaft, da man darauf achte, alle Altersgruppen und beruflichen Hintergründe in den Lernprozess zu involvieren. Der befragte Mitarbeiter beim Praxispartner bestätigte dies und hob Ältere als Profiteure neuer Lernprozesse hervor, da diese bei der Nutzung moderner Technologien oftmals weniger stark involviert seien. Auch im *ZdA*-Programm konnten durch eine Erweiterung der Weiterbildungsangebote im Zuge der Projektumsetzung Beschäftigte in unterschiedlichen Lebensphasen erreicht werden, unter anderem auch ältere Mitarbeitende. Dies ist insofern wichtig, als diese Personengruppe angesichts des demographischen Wandels bis zum Renteneintritt – vor allem aufgrund von Digitalisierungs-, Technisierungs- und Globalisierungsprozessen – konstant weitergeschult werden muss, um flexibel und erfolgreich am Erwerbsleben teilhaben zu können. Zwar haben bereits etliche Studien das Bild der *digital natives*, welches suggeriert, der jüngeren Generation sei eine qualifizierte digitale Mediennutzung quasi angeboren, entmystifiziert (vgl. Grell/Grotlüschen 2010; Schulmeister 2012), dennoch tun sich ältere Personen meist schwerer damit, auf digitale Prozesse umzusteigen, da die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit im Alter abnimmt (vgl. Schmid et al. 2017: 16; Schmidt-Hertha/Thalhammer 2016: 2).

Betrachtet man die Auswirkung der im Wirkkanal entwickelten und eingesetzten Konzepte zur Flexibilisierung der Arbeits- und Lernorganisation, kann außerdem abgeleitet

werden, dass Weichen für eine bessere Vereinbarkeit zwischen Beruf und Privatleben gelegt werden können. Laut Interviewpartnerinnen und -partnern ist eine höhere Beteiligung am Betriebsalltag aus der Ferne bereits möglich. Auch die Kompetenzerweiterung im Home-Office sei durch die Implementierung digitaler Lernkonzepte und der Konzeption entsprechender Lernmateriale (z. B. mithilfe von Webinaren, sogenannte flipped classrooms und OERs) gegeben. Es ist davon auszugehen, dass zumindest in den *ZdA*-Projekten mit einem Schwerpunkt auf den Einsatz digitaler Medien, der Zugang zu Bildung ein Stück weit geöffnet wird, indem vielseitigere und flexiblere Partizipationsmöglichkeiten geschaffen werden. Da eine Wirkung der beiden im Wirkkanal enthaltenen Förderprogramme auf einen verbesserten allgemeinen Zugang zu Bildung laut Programmtheorie nicht explizit vorgesehen ist, ist dieser Umstand positiv hervorzuheben.

Eine breite Implementierung digitaler Medien führt zweifelslos zu einer erhöhten Flexibilisierung der Arbeitszeiten, wodurch neue Arbeitsmodelle ermöglicht werden, die von einigen Gruppen sicherlich als förderlich wahrgenommen werden. Allerdings unterstützt auch die einschlägige Forschungsliteratur die These, dass zunehmende Flexibilisierung von Arbeitsprozessen Gewinner und Verlierer produziert (vgl. Bellmann 2017).

Für beide Förderprogramme finden sich mehrere Hinweise darauf, dass eine Vernetzung der Akteurinnen und Akteure mit Partnerinnen und Partnern aus Bildungs- und Sozialwesen sowie ein reger, kontinuierlicher Austausch zwischen den an der Programmumsetzung beteiligten Akteurinnen und Akteuren stattfindet. Allerdings zeigt sich in den Fallstudien, dass sich in beiden Förderprogrammen der Anstoß nachhaltiger struktureller Veränderungen schwierig gestaltet.

Im Fallstudienprojekt des Förderprogramms *ZdA* soll ein Projektbeirat für eine Verstärkung des Dialogs und der Netzwerkarbeit zwischen Wirtschaft, Wissenschaft und Sozialpartnern sorgen. Dies hängt allerdings von der Intensität, fachlichen Tiefe und Nachhaltigkeit des Austausches ab, wozu keine Informationen vorliegen. Daher scheint die konkrete Umsetzung aufgrund der individualisierten Ausrichtung eher auf die Praxispartner selbst begrenzt zu sein. Zudem sei laut befragtem Projektträger die Beteiligung der Unternehmen an den Prozessen stark von deren zeitlichen und personellen Ressourcen abhängig. Daher ist es fraglich, ob sich die Ergebnisse der Pilotprojekte ohne Weiteres auf andere Unternehmen übertragen lassen. Zwar bestehen regelmäßige Austauschmöglichkeiten und die Option, dass Best-Practice-Beispiele in andere Unternehmen hineingetragen werden, ob dies der Fall ist, kann auf Grundlage der empirischen Daten jedoch nicht festgestellt werden. Zudem können ohne eine entsprechende enge wissenschaftliche Begleitung ähnlich wirksame Vorgänge in anderen Betrieben nach Meinung des Projektträgers kaum erreicht werden. Zudem fehle es in vielen Unternehmen oft auch an den entsprechenden technischen Voraussetzungen.

Der befragte Projektträger im Förderprogramm *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* stellte im Interview fest, dass sich Betriebsleitungen schwer davon überzeugen ließen, Umstrukturierungsmaßnahmen einzuleiten oder Konzepte längerfristig zu implementieren. Dies gefährde den bottom-up-Ansatz der Implementierung digitaler Medien in der beruflichen Bildung, der letztlich von den Beschäftigten aufgebaut werden müsse. Dies liege beispielsweise daran, dass bei den Praxispartnern ein unterschiedliches Verständnis von Digitalisierung sowie eine gewisse Skepsis vorherrsche, Digitalisierung solle die Bildungsarbeit vor Ort ersetzen.

Die Verstetigung der Schaffung eines lernförderlichen Umfelds kann noch nicht abgeschätzt werden, ist aber vor allem dann zu erwarten, wenn die beteiligten Einrichtungen ein handfestes Interesse an nachhaltigen strukturellen Veränderungen haben und im Rahmen solcher Projekte ein höherer finanzieller Aufwand bei der Anschaffung oder der Optimierung der betrieblichen (digitalen) Infrastruktur entsteht bzw. wenn entsprechend viele Beschäftigte an Lernprozessen partizipieren.

Alle zu diesem Wirkkanal befragten Personen waren sich einig, dass sich viele Konzepte erst ab einer bestimmten Mitarbeiterzahl lohnen. Die für *ZdA* zuständige Fachstelle sieht das Potenzial einer – wenn auch begrenzten - strukturellen Wirkung des Förderprogramms auf Transformationsprozesse der Erwerbsarbeit. Dies könne sich allerdings nur dann entfalten, wenn die Nutzung der Ergebnisse aus den Förderprojekten von einer Vielzahl an Unternehmen angestrebt werde. Der *ZdA*-Projektträger erklärte in diesem Kontext, dass solche Transformationsprozesse viel unternehmerische Flexibilität abverlangen, was einer Breitenimplementierung im Wege stehe.

Beitrag zu den Querschnittszielen

Insgesamt werden im zweiten Wirkkanal 321 Projekte zur Förderung einer dauerhaften Erwerbsbeteiligung von Frauen (*ZdA*: 138; *Digitale Medien in der beruflichen Bildung*: 183) umgesetzt.

Ein flexiblerer und breiterer Arbeitseinsatz sowie eine erhöhte Partizipation an Kompetenzerweiterungsprozessen von Frauen kann sicherlich dazu beitragen, deren nachhaltige und existenzsichernde Erwerbsbeteiligung zu sichern. Zudem bedeutet mehr berufliche Flexibilität durch den Einsatz von Kommunikations- und Informationstechnologie auch, dass Frauen ihre Arbeitszeit freier einteilen können und somit insgesamt mehr Arbeitsstunden ableisten können. Hierdurch kann ein Beitrag zur Schließung des „Gender Time Gap“ - der Schere zwischen den Arbeitszeiten von Mann und Frau - geleistet werden (vgl. Klenner/Lott 2018: 9). In den Augen des Projektträgers im Förderprogramm *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* trage eine Flexibilisierung der Lern- und Arbeitsorganisation jedoch keineswegs zu einer Verbesserung der Gleichstellung zwischen Mann und

Frau bei. Vielmehr seien Frauen die Verliererinnen solcher Prozesse, wenn Grenzen zwischen Beruf und Privatem dadurch immer mehr verschwimmen, da digitale Kommunikationsmittel eine ständige Erreichbarkeit und Einsatzbereitschaft suggerieren, Bildungsarbeit zunehmend in den privaten Lebensbereich verlagert werde und somit immer stärker im informellen Rahmen stattfinde. Von der Flexibilisierung profitieren somit insbesondere die Arbeitgebenden.

Die durch den Einsatz digitaler Medien erlangte Flexibilisierung von Arbeits- und Lernprozessen kann leicht fälschlicherweise als Automatismus einer Besserstellung von Frauen im Berufsleben begriffen werden. Die einschlägige Forschungsliteratur hält zwei grundlegende Voraussetzungen für eine gendergerechte Nutzung von Digitalisierung bereit: So müsse die Flexibilisierung von Arbeitszeitarrangements im Interesse der Arbeitnehmenden erfolgen, anstatt durch „[...] entgrenzte und verdichtete Arbeitsanforderungen seitens des Arbeitgebers ausgenutzt“ (Oliveira 2017: 49) zu werden. Weiterhin müsse ein grundlegender Wandel einsetzen, der die Vereinbarkeitsfrage nicht nahezu exklusiv für Frauen reserviert (vgl. ebd.: 56).

Das Interview mit dem Projektträger im Förderprogramm *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* förderte die Erkenntnis zutage, dass technologische Assistenzsysteme mehr Barrierefreiheit generieren und vor allem Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen neue Lernmethoden oder berufliche Einsatzfelder eröffnen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch die Einzelevaluierung des Förderprogramms (vgl. Münch/Stegner 2019a: 116f.). Die Interviewperson stellte heraus, dass Menschen, die aufgrund von Analphabetismus vielerorts unter ihrem eigentlichen Qualifikationsgrad eingesetzt werden, mithilfe entsprechender digitaler Tools an Lern- und Arbeitsabläufen partizipieren können, die zuvor nicht auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten waren. Der flächendeckende Einsatz von Sprachassistenzsystemen führe dazu, dass benachteiligte Gruppen besser in bestimmte Arbeits- und Lernprozesse integriert werden können. Darüber hinaus können Jugendliche mit Unterstützungsbedarf laut dem Projektträger des Förderprogramms *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* durch die Implementierung digitaler Medien in der beruflichen Bildung besser erreicht werden. Da digitale Informations- und Kommunikationstechnologie zur Lebenswelt junger Menschen gehöre, helfe es bei der Ansprache von weniger bildungsaffinen Jugendlichen, diese Elemente in die berufliche Aus- und Weiterbildung zu integrieren.

Auch das Querschnittsziel der ökologischen Nachhaltigkeit ist keine unmittelbare Aufgabe der geförderten Projekte. Dementsprechend gab lediglich knapp ein Fünftel (19,5 %) der Projektträger im Rahmen der Onlinebefragung an, dass zum Zeitpunkt der Antragsstellung bekannt war, dass bei der Umsetzung auf ökologische Nachhaltigkeit geachtet werden soll. Folglich existieren bei 42,8 % der befragten Projektträger keine Ansätze zur ökologischen Nachhaltigkeit. 21,2 % der Projektträger setzen in den ESF-Projekten bereits

existierende Ansätze um. Lediglich 5,7 % der Projektträger geben an, dass sie in den ESF-Projekten neue Ansätze umgesetzt haben.

Im Fallstudienprojekt zu *ZdA* beschränken sich die Maßnahmen zur ökologischen Nachhaltigkeit laut der befragten Vertretung des Praxispartners auf eine effizientere Arbeitsorganisation wie die Reduktion des Papierverbrauchs oder den Einsatz von Videokonferenzen anstelle weniger nachhaltiger Geschäftsreisen. Allerdings ergab die Abfrage bei den Fachreferaten, dass einige Projekte dezidiert auf ökologische Zielsetzungen hinarbeiten, beispielsweise hinsichtlich arbeitsbedingter Mobilität, wobei die Verringerung von Fahrten sowie die Nutzung alternativer Verkehrsmittel im Kontext von Arbeitsgestaltungsmaßnahmen erprobt werden, wodurch unnötige CO₂-Emissionen eingespart werden können.

Wirkungen

Der Beitrag des zweiten Wirkkanals zur Fachkräftesicherung besteht u. a. in der Erschließung des vorhandenen Fachkräftepotenzials durch die Option eines weitgehend barrierefreien Zugangs zu beruflicher Bildung und zu einem breiteren beruflichen Tätigkeitsfeld. Innerhalb des Wirkkanals gelingt es, den Bedarf an niedrighschwelligen und praxisorientierten Konzepten und Technologien ein Stück weit zu decken, um Menschen mit Sprachbarrieren, etwa aufgrund eines direkten Migrationshintergrunds, und Menschen mit körperlicher oder psychischer Beeinträchtigung oder Lernschwierigkeiten in Arbeits- und Bildungsprozesse zu integrieren. Dabei wurde auch in den Aufbau von Strukturen investiert, die den Einsatz entsprechender Konzepte – z. B. mithilfe (medien-)pädagogischer Fachkräfte – unterstützen (vgl. Münch/Stegner 2019a: 134).

Die Einzelabfrage der zuständigen Fachstelle hat gezeigt, dass die Bewältigung des demographisch bedingten Fachkräftemangels sich in der Zielsetzung vieler Projekte des Förderprogramms *ZdA* wiederfindet. Auch die Fallstudie ergab, dass Fachkräftesicherung an vielen Stellen der Projektphase „mitgedacht“ werde. Die Vertretung des *ZdA*-Praxispartners konnte bisher allerdings keine konkreten Erfolge hinsichtlich der Integration von Menschen mit Behinderung in Arbeitsprozessen ausmachen. Zudem stellte die Fachstelle die im Förderprogramm angelegte alterssensible und gerechte Gestaltung von Arbeitsplätzen und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen heraus, die dazu beitragen kann, das Fachkräftepotenzial älterer Berufstätiger in Gänze auszuschöpfen. Wie die Fallstudie ergab, ist dies besonders da der Fall, wo es gelingt, eine Kultur des lebenslangen Lernens im Betrieb zu etablieren und eine Mischung aus formellen und informellen Weiterbildungsstrukturen mit Möglichkeiten sowohl zum individuellen Lernen als auch zum Peer-Learning aufzubauen. Dies kann dazu führen, dass ältere Menschen auch angesichts sich wandelnder Arbeitsprozesse und Anforderungsprofile ihre Beschäftigungsfähigkeit erhalten bzw. steigern.

Die Zielvorstellungen hinsichtlich der Förderung von Frauen und auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt benachteiligten Personengruppen sind widersprüchlich und werden daher innerhalb des Wirkkanals auch nicht dezidiert bedient. Aus diesem Grund sind die Auswirkungen auf diese Gruppen eher als nicht explizit intendierte Ergebnisse des Wirkkanals anzusehen. Hier besteht allerdings das Potenzial positiver Effekte, wenn die Aktivitäten und Zielvorstellungen entsprechend den Bedürfnissen dieser Gruppen ausgerichtet werden.

Neben der Ausschöpfung des vorhandenen Fachkräftepotenzials besteht eine in der Forschungsliteratur vorgeschlagene Strategie zur Sicherung des Fachkräftebedarfs in der Nutzung von Cloudtechnologien, wodurch externe Akteurinnen und Akteure an unternehmensinternen Arbeitsprozessen teilhaben können (vgl. Güttel/Schneider 2018: 25). Diese Option wird im zweiten Wirkkanal unmittelbar durch das Förderprogramm *ZdA*, welches solche und ähnliche Konzepte entwickelt und erprobt, und mittelbar durch das Förderprogramm *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* gefördert, das durch die Schulung digitaler Kompetenzen als Teil der betrieblichen Aus- und Weiterbildung die Grundlagen für den Umgang mit entsprechenden Systemen schafft.

Für Unternehmen, die Schwierigkeiten haben, ihren Bedarf an Fachkräften zu decken, kann es überdies lohnend sein, in die Digitalisierung von Arbeitsprozessen zu investieren, um Fachkräfte durch den gezielten Einsatz von Computertools oder Robotern für Routinetätigkeiten zu entlasten. Die Forschungsliteratur spricht in diesem Zusammenhang von Substituierbarkeit, wobei dies nicht notwendigerweise mit dem Wegfall von Arbeitsplätzen einhergeht, sondern vorrangig eine Veränderung der Arbeitsgestaltung mit sich bringt (vgl. Bußmann/Seyda 2016: 1). Hierfür sind die im Wirkkanal erzielte Entwicklung entsprechender Konzepte, die Heranführung der Belegschaft an die veränderte Arbeitsweise sowie der Aufbau entsprechender digitaler Kompetenzen unumgänglich. Somit kann konstatiert werden, dass der Wirkkanal, in diesem Kontext insbesondere aber das Förderprogramm *ZdA*, einen Beitrag dazu leistet, solche Substituierungsprozesse in Gang zu setzen.

Dezidierte Beiträge zu einem hohen Niveau der beruflichen Bildung im Sinne einer Qualitätssteigerung der Bildung können auf Grundlage der vorliegenden Informationsquellen weder bestätigt noch dementiert werden. Wie das Institut der Deutschen Wirtschaft Köln (IW) in einer Studie aus dem Jahr 2015 feststellte, gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Digitalisierungsgrad von Unternehmen und der Vermittlung beruflichen Fachwissens in formellen Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Hammermann/Stettes 2015: 39). Demzufolge ist der Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien sowie eine partielle Verlagerung des beruflichen Lernens in den digitalen Bereich auch innerhalb des beschriebenen Wirkkanals noch kein Garant für ein hohes Niveau der berufsbezogenen Bildung. Umgekehrt geht eine steigende Digitalisierung der Arbeitswelt aber mit höheren Kompetenzanforderungen einher, denen es zu begegnen gilt (vgl. ebd.:

38). Die Anpassung von Unternehmen als Ganzes sowie Auszubildenden, Auszubildenden und Beschäftigten an die durch die Digitalisierung entstehenden Herausforderungen wird innerhalb des Wirkkanals mittels Kompetenzaufbau sowie moderner medienpädagogischer und -didaktischer Gestaltung der Lehr- und Lernmethoden bedient, wodurch das berufliche Bildungsniveau durchaus eine Aufwertung erfährt.

Die Einzelevaluierung des Fachprogramms *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* kommt zu dem Schluss, dass durch die Förderung Impulse für eine Weiterentwicklung von Lern- und Lehrprozesse gesetzt werden konnten (vgl. Münch/Stegner 2019a: 90). Zudem leistet das Förderprogramm über alle Förderrichtlinien hinweg einen hohen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung diverser technologischer, pädagogisch-didaktischer und strukturfördernder Konzepte für die Förderung von Medienkompetenz und zum Einsatz digitaler Medien in der beruflichen Bildung (vgl. ebd.: 87f.). Die Befragung der Fachreferate sowie die Ergebnisse der Fallstudie legen nahe, dass in vielen ZdA-Projekten neue Formen der Vermittlung beruflicher Kompetenzen (weiter-)entwickelt werden und dadurch mehr Menschen am Kompetenzerwerb partizipieren und diesen aktiv mitgestalten können. Außerdem werden die Ergebnisse der ZdA-Forschungsprojekte im Rahmen der Netzwerkkooperationen mit Partnern aus der Wissenschaft weiterverwertet. So werden laut Fachreferat viele Erkenntnisse direkt in die Lehre und Ausbildung von Studierenden, insbesondere der Sozial-, Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften integriert. Darüber hinaus werden in einigen Projekten spezifische Inhalte für die berufliche Aus- und Weiterbildung entwickelt und in berufsbildenden Institutionen, sofern diese am Projekt beteiligt sind, überführt.

Überdies ist zu beobachten, dass eine Kultur des lebenslangen Lernens gefördert wird und entsprechendes Equipment zum Erhalt vorhandener und zum Erwerb neuer Kompetenzen bereitgestellt wird. Insofern werden die Beschäftigten an stetige Weiterbildungen gewöhnt und mit modernen, digitalisierten Hilfsmitteln zur Lern- und Arbeitsorganisation ausgestattet. Berufliche Bildung findet oft jenseits formeller Strukturen statt und muss daher im informellen Rahmen gefördert werden, demzufolge ist es begrüßenswert, dass laut Projektträger im Förderprogramm *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* Auszubildende und Beschäftigte in den durchgeführten Trainings unter anderem dafür sensibilisiert werden, sich – zum Beispiel durch den Einsatz digitaler Tools – selbstständig weiterzubilden. Ein Beitrag dazu kann dort erreicht werden, wo entsprechende (technische) Voraussetzungen gegeben sind, ausreichend Raum und Flexibilität im Arbeitsalltag vorhanden sind und Mitarbeitende nicht nur zur Weiterbildung angehalten, sondern auch bei Anpassungsprozessen in der Arbeitswelt unterstützt und begleitet werden.

Die Fallstudie förderte für beide im Wirkkanal enthaltenen Förderprogramme die Erkenntnis zutage, dass eine lernförderliche Umgebung vor allem dort entstehe, wo Mitar-

beitende in den Prozess und die Konzeption der beruflichen Bildung und Arbeitsorganisation eingebunden werden. Dies kann zum Beispiel bei der Gestaltung von Aneignungsräumen und im Rahmen des selbstbestimmten Lernens stattfinden. Die Schaffung einer lernförderlicher Arbeitsumgebung schließt jedoch auch ein, dass die Betriebsleitung ihren Mitarbeitenden ausreichend zeitliche Ressourcen für selbstorganisierte, informelle berufsbegleitende Weiterbildung gewährt. Inwiefern dies gelingen kann, hängt unter anderem von den Kapazitäten eines Betriebs ab.

4.3. Überwindung von Fachkräftemangel aufgrund erfolgreicher Integration in Ausbildung

Aktivitäten

Die Aktivitäten innerhalb der Projektumsetzungen variieren sowohl zwischen den beiden im Wirkkanal enthaltenen Förderprogrammen (*BerEb*, *Jobstarter plus*) als auch zwischen den verschiedenen Förderthemen von *Jobstarter plus*.

Das Fallstudienprojekt im Förderprogramm *Jobstarter plus* fokussiert auf die Unterstützung von Ausbildungsbetrieben bei der Akquise von Auszubildenden, insbesondere bei der Erhöhung der Attraktivität der Ausbildungsplätze. Dies umfasst nach Auskunft des Projektträgers die zielgruppengerechte und zeitgemäße Präsentation des Betriebs und des Ausbildungsberufs, die Organisation von Praxistagen, Vermittlung von (Kurz-)Praktika, Ansprache der Eltern von Ausbildungsplatzinteressierten sowie die geeignete Kommunikation des Bewerbungsprozesses. Letzteres spielt eine entscheidende Rolle, da auf diese Weise gleich zu Beginn eine Bindung zwischen den Betrieben und den potenziellen Auszubildenden aufgebaut werde. Wenn es aufgrund der Projektarbeit zu einem Praktikum oder gar einem Ausbildungsverhältnis komme, stehe die projekttragende Einrichtung dem teilnehmenden Unternehmen beratend zur Seite, vor allem im Falle von Schwierigkeiten oder Hindernissen, die sich im Zuge des Praktikums oder Ausbildungsverhältnisses auftun. Laut Interviewperson werden sowohl Betriebe beraten, die bereits Ausbildungen anbieten als auch solche, die eine Ausbildungsberechtigung erhalten möchten.

Die Hauptwirkungsstätte der *BerEb* ist nach Aussagen der befragten Akteurinnen und Akteure die Schule. Das Förderprogramm soll Schülerinnen und Schüler unterstützen, die einen Förder- oder Hauptschulabschluss anstreben, und die mit hoher Wahrscheinlichkeit Schwierigkeiten haben werden, ihren Abschluss zu erlangen und/oder den Übergang in eine Berufsausbildung zu bewältigen. Dabei spricht *BerEb* vor allem Schülerinnen und Schüler an, die Unterstützungsbedarf hinsichtlich ihrer Berufswahl haben. Die Aufgabe der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter bestehe laut einem Projektträger darin, gemeinsam mit den Jugendlichen einen Handlungsplan zu entwickeln, der sich individuell an deren Bedürfnisse anpasse. Die Schwierigkeiten der Teilnehmenden reichen dabei von

schlechten Schulleistungen und Lernschwierigkeiten über Integrationshürden und Sprachbarrieren bis hin zu sozialen, familiären oder psychologischen Problemen. Daher werde hier eng mit anderen Stellen, wie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern, Schulpsychologen und -psychologinnen, Jugendzentren und anderen externen Beratungseinrichtungen (z. B. zur Suchtprävention) zusammengearbeitet.

Wenn die Jugendlichen soweit stabil sind, dass die Erlangung des Schulabschlusses absehbar ist, werde laut der befragten Akteurinnen und Akteure die Berufsorientierungsphase aufgenommen, wobei, wie auch die zuständige Fachstelle bestätigte, die Potenziale und Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler mithilfe der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter klar herausgearbeitet werden, sodass die Jugendlichen eine höhere Sicherheit bei der Berufswahl gewinnen und sich gezielter auf Ausbildungsplätze bewerben können. Auch während des Bewerbungsprozesses werden die Jugendlichen beratend begleitet. Die Einzelabfrage bei der zuständigen Fachstelle ergab, dass das Förderprogramm sich insbesondere durch einen betreuungsintensiven Personalschlüssel auszeichnet, da eine Berufseinstiegsbegleiterin bzw. ein -begleiter im Schnitt nicht mehr als 20 Schülerinnen und Schülern betreue. Weiterhin wurde von der Fachstelle konstatiert, dass in den Fällen, in denen der Einstieg in die Berufsausbildung nicht nahtlos gelinge, die Begleitung in der Übergangsphase für eine Dauer von bis zu zwei Jahren sichergestellt sei.

Erreichte Zielgruppen

Auf individueller Ebene spricht der Wirkkanal³⁵ Jugendliche mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf an, darunter fallen förderungsbedürftige Schülerinnen und Schüler, Studienabbrecherinnen und -abbrecher, junge Menschen mit Migrationshintergrund sowie junge Geflüchtete (BA 2014; vgl. BMBF 2017a). Unter den im Wirkkanal erreichten 158.317 Jugendlichen³⁶ befinden sich mindestens³⁷ 73.948 Personen mit Migrationshintergrund. Dies entspricht einer Gesamtquote von 46,7 %.

Da sich Schwierigkeiten bei der Ausbildungssuche insbesondere bei Personen mit niedrigem formalem Bildungsgrad ergeben, lohnt sich ein Blick auf den formalen Bildungsgrad der Teilnehmenden. In Deutschland hatten im Jahr 2017 68,8 % der Inhaberinnen und

³⁵ Das Förderprogramm *Jobstarter plus* zielt direkt auf die Förderung von KMUs ab. Aus dem Vorsystem liegen jedoch auch Daten zu den teilnehmenden Ausbildungssuchenden vor. Aufgrund der Beschaffenheit des Wirkkanals werden die Jugendlichen hier stärker in den Fokus genommen als die KMUs, deren Förderung aus einzelprogrammatrischer Sicht sicherlich von größerer Bedeutung wäre (siehe hierzu auch den Unterpunkt „Nebeneffekte“ in Abschnitt 4.3).

³⁶ Die Zahlen für das Förderprogramm *BerEb* stammen aus Dates II, während die Zahlen für *Jobstarter Plus* dem Vorsystem entnommen wurden.

³⁷ Wegen Freiwilligkeit der Angabe kann hier nur von einer Mindestgröße gesprochen werden.

Inhaber eines Hauptschulabschlusses zwischen 20 und 34 Jahren keinen Berufsabschluss (vgl. BMBF 2019: 43). Während die Anforderungen in der Arbeitswelt gestiegen und die Berufsbilder komplexer und anspruchsvoller geworden sind, weshalb viele Betriebe Hauptschülerinnen und -schülern die notwendigen Fähigkeiten zur Berufsausübung absprechen, haben viele Betriebe ihre Einstellungsvoraussetzungen aufgrund neu gefasster normativer Erwartungen im Zuge der Bildungsexpansion und damit unabhängig von steigenden beruflichen Anforderungen gehoben (vgl. Protsch 2014: 2f.). Im gesamten Wirkkanal werden vor allem formal gering qualifizierte Teilnehmende angesprochen, dies ist jedoch vor allem dem teilnahmestarken Förderprogramm *BerEb* zuzuschreiben. Unter allen Teilnehmenden des Wirkkanals sind etwa 84,5 % noch Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schule. Während *BerEb* ausschließlich diese Personengruppe anspricht, machen Schülerinnen und Schüler mit einer Quote von mindestens³⁸ 5,1 % im Förderprogramm *Jobstarter plus* lediglich einen kleinen Teil aus. Ein Hauptziel innerhalb des Wirkkanals besteht in einem möglichst nahtlosen Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die betriebliche oder duale Berufsausbildung. Aus diesem Grund werden auf der Ebene der Teilnehmenden vor allem Schulabgängerinnen und -abgänger oder Schülerinnen und Schüler kurz vor dem Abschluss angesprochen.

In Anbetracht dessen, dass im hier beschriebenen Wirkkanal ein Fokus auf der Sensibilisierung für bisher verborgenes Fachkräftepotenzial liegt, erreicht *Jobstarter plus* einen nicht geringen Anteil an Personen mit höherem formalem Bildungsgrad. Dies ist unter anderem dem Umstand geschuldet, dass eines der Förderthemen des Programms ausschließlich Studienabbrecherinnen und -abbrechern adressiert. Mindestens 16,9 % verfügen über einen Realschul- oder vergleichbaren Abschluss, 7,4 % über eine Fachhochschulreife und 22,9 % über eine Hochschulreife. Lediglich 18,9 % der Teilnehmenden haben einen Hauptschulabschluss, weitere 16,9 % der Teilnehmenden verfügen entweder über keinen Schulabschluss (11,8 %) oder besuchen derzeit noch die Schule (5,1 %). Von den 21.453 Personen mit Schulabschluss haben 19,19 % diesen außerhalb Deutschlands erworben. In 17,5 % dieser Fälle liegt bereits ein Nachweis über die Gleichwertigkeit des Abschlusses vor.

Obwohl die Vorsystemdaten von *Jobstarter plus* ebenfalls von Jugendlichen sprechen, nehmen an diesem Förderprogramm auch ältere Personen teil: 11,8% der insgesamt 25.802 Teilnehmenden sind unter 18 Jahre alt, der Hauptteil (56,8 %) der Teilnehmenden gehört der Gruppe der 18- bis 24-Jährigen an und 31,5 % der Teilnehmenden sind 25 Jahre oder älter.

³⁸ Die Variable, die im Vorsystem *Jobstarter plus* den Schulabschluss angibt, ist lediglich zu 82,9 % gefüllt.

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

Ein wesentliches Ziel neben dem Abbau struktureller Diskriminierung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler oder Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt besteht auch in dem Abbau geschlechterspezifischer Stereotype bei der Berufswahl bzw. der Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern. Da der Anteil an Frauen unter den Personen, die eine duale Ausbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO) aufnehmen, mit 37,2 % im Jahr 2018 deutlich unter dem Anteil der Männer von 62,8 % liegt (vgl. BMBF 2019: 23), sollen innerhalb dieses Wirkkanals vor allem junge Frauen für die betriebliche Ausbildung gewonnen werden. Hierdurch soll das Berufswahlspektrum junger Frauen erweitert und Ausbildungsabbrüche aufgrund geschlechterstereotyper Vorstellungen von Berufen vermieden werden.

Die beiden im Wirkkanal enthaltenen Förderprogramme erreichen zusammen 62.176 weibliche Teilnehmende (39,3 %). *BerEb*, die dieses Ziel dezidiert verfolgt, erreicht dabei eine Quote von 41,8 %, während *Jobstarter plus* einen Frauenanteil von lediglich 26,6 % aufweist. Insgesamt befanden sich im Ausbildungsjahr 2018/2019 unter allen Bewerbenden auf Ausbildungsplätze 38,8 % Frauen (vgl. Statistik der BA 2019). Insofern wäre eine höhere Erreichungsquote von Frauen in beiden Förderprogrammen, vor allem aber in *Jobstarter plus*, wünschenswert, um unter dieser Zielgruppe die Attraktivität der dualen Ausbildung zu stärken.

Obwohl im Förderprogramm *Jobstarter plus* detaillierte Daten zu den erreichten Jugendlichen existieren, besteht die eigentliche Zielgruppe aus Kleinst-, Kleineren und Mittleren Unternehmen (KMU).³⁹ Dabei erreicht das Förderprogramm folgende Unternehmenstypen (Tabelle 6).

Tabelle 6: Verteilung der Unternehmenstypen der im Förderprogramm Jobstarter plus erreichten KMU

Grundgesamtheit	Mittelständisch	Kleinunternehmen	Kleinstunternehmen	K. A.
15.898	18,3 %	38,7 %	42,5 %	0,5 %

Quelle: Monitoring-System Dates II (Vorsystem Jobstarter), Datenstand 30.09.2019, eigene Berechnungen, ISG, ISS, defacto und IfS 2020.

Die überwiegende Mehrheit der teilnehmenden Unternehmen (60,0 %) bildet bereits über Jahre hinweg stabil aus, die zweitgrößte Gruppe der Unternehmen hat bislang nie ausgebildet (20,3 %), weitere 12,7 % haben ihre Ausbildungstätigkeit vor einiger Zeit eingestellt, ein geringer Anteil (3,5 %) der Unternehmen bildet zwar zurzeit noch aus, überlegt aber, damit aufzuhören, während die kleinste Gruppe (2,2 %) kurz vor Maßnahmeneintritt eine

³⁹ Die Definition von Kleinst-, kleinen und mittelständigen Unternehmen in diesem Kapitel richtet sich stets nach der Empfehlung der Europäischen Kommission vom 6. Mai 2003 (vgl. Europäische Kommission 2003).

Ausbildungstätigkeit aufgenommen hat⁴⁰. Mit ca. 91,8 % sucht eine deutliche Mehrheit der erreichten Unternehmen ihre Bewerberinnen und Bewerber nicht überregional.

Ergebnisse

Das Ziel der Erlangung eines Schulabschlusses wird vornehmlich vom Förderprogramm *BerEb* bedient. Wie Projektträger und externe Akteurinnen und Akteure über *BerEb* berichten, gewinnen schulmüde Jugendliche dank des Förderprogramms häufig an Zukunftsperspektive und Durchhaltvermögen. Aus diesem Grund werde der Schulabschluss wieder intensiver verfolgt und sie erhalten fachliche Unterstützung, was einen erfolgreichen Abschluss realistischer mache. Viele der Teilnehmenden fassen im Programmverlauf den Wunsch einen höheren Schulabschluss anzustreben. Auch dieser Weg werde laut den befragten Akteurinnen und Akteuren unterstützt, da ein höherer Bildungsgrad die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhe.

Laut Aussage mehrerer Interviewpersonen sowie gemäß Erkenntnissen aus dem Abschlussbericht der Einzelevaluation des Förderprogramms *Jobstarter plus* ist heutzutage auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt eine breitere Kompetenzbasis gefragt, die neben den tätigkeitsbezogenen Fertigkeiten vor allem die Handhabung digitaler Medien, generische Problemlösungskompetenz sowie Organisations- und Kommunikationsfähigkeit einschließt (vgl. Berger et al. 2019: 22). Diese Qualifikationen spielen laut den Befragten eine große Rolle für die Nachhaltigkeit eines Ausbildungsverhältnisses: Da sich diese soft skills meist erst im Laufe der Ausbildung herauskristallisieren und sich nicht im Bewerbungsverfahren anhand von Schulnoten ablesen lassen, müssen sie nach Aussage des befragten Projektträgers in der Vorbereitung besonders geschult werden, weshalb die Vermittlung solcher Kompetenzen zur Berufsvorbereitung gehöre. Eine der externen Akteurinnen gab zu denken, dass diese Tatsache die große Chance leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler sei, da man wissensbezogene oder technische Defizite im Zuge der Ausbildung ausräumen könne, während Verantwortungsbewusstsein, Disziplin und Konfliktlösungskompetenz wichtige Voraussetzungen für das nachhaltige Gelingen einer Ausbildung seien.

Die Förderprogramme des Wirkkanals bieten verschiedene Aktivitäten an, die dazu beitragen, die Berufswahlkompetenz der Jugendlichen zu stärken und das Auswahlverfahren der Unternehmen zu optimieren.

Alle vier für diesen Wirkkanal relevanten Interviewpersonen bestätigten, dass die Schülerinnen und Schüler in den von ihnen mitbetreuten Projekten in ihrer Berufswahlkom-

⁴⁰ Für 1,3 % der teilnehmenden Unternehmen gibt es diesbezüglich keine Angaben.

petenz gestärkt worden seien und eine höhere Ausbildungsreife erlangt haben. Dies manifestiere sich darin, dass sie im Zuge der Programmteilnahme einen besseren Überblick über das Berufs- und Ausbildungsangebotsspektrum sowie die praktische Ausgestaltung des Ausbildungsalltags erlangt haben. Überdies bekräftigten alle befragten Akteurinnen und Akteure, dass die Förderprogramme erfolgreich dazu beitragen, eine kontinuierliche Kommunikation zwischen den Ausbildungsinteressierten, ihren Lehrkräften, Eltern und den ausbildungswilligen Betrieben aufrechtzuerhalten. Bei der Vermittlung passender Ausbildungsplätze an Ausbildungssuchende spiele die Kommunikation zwischen Jugendlichen, deren Eltern, Schulen und den Betrieben eine zentrale Rolle, wie ein Projektträger von *Jobstarter plus* im Interview betonte.⁴¹

Die Vertretung eines *BerEb*-Projektträgers erklärte, dass die Berufsbegleiterinnen und -begleiter die Fähigkeiten der künftigen Schulabsolventinnen und -absolventen genau analysieren und mit den Berufswünschen der Teilnehmenden abgleichen. Dabei komme es häufig vor, dass gerade schulmüde Jugendliche, die einer Ausbildung gegenüber skeptisch gewesen seien, neue Motivation erlangen. Außerdem gewinnen die Schülerinnen und Schüler laut Aussagen einer anderen Interviewperson an Selbstsicherheit in Bezug auf ihre Qualifikationen, da ihnen durch die Beratung vermittelt werde, dass sich viele Ausbildungsberufe nicht notwendigerweise an Schulwissen orientieren. Auch die Unterstützung bei Bewerbungsprozessen spiele eine zentrale Rolle, da die Jugendlichen hierbei lernen, wie sie sich einem potenziellen Ausbildungsbetrieb gegenüber angemessen präsentieren und ihre Fähigkeiten bzw. Motivation besonders herausstellen können.

Gemäß den Aussagen eines interviewten *Jobstarter plus*-Projektträgers werden nicht nur junge Ausbildungssuchende infolge eines mangelnden Informationsgrads bezüglich der Fülle an Ausbildungsberufen sowie aufgrund von Geschlechterstereotypen im Rahmen ihrer Berufsorientierung eingegrenzt, auch Unternehmen laufen Gefahr, dass ihnen Fachkräfte aufgrund zu starrer und auf Schulleistungen ausgerichteter Auswahlprozesse entgehen. Hier gelte es, auf beiden Seiten für eine bessere und realitätsgetreuere Informationsslage zu sorgen. Einige Interviewpersonen kritisierten die gängigen Auswahlkriterien von ausbildenden Betrieben als nicht mehr zeitgemäß und tätigkeitsfern. Im Förderprogramm *BerEb* tragen sowohl die Hilfestellungen bei Bewerbungsprozessen als auch die gezielte Anfrage bei Unternehmen dazu bei, dieses Hindernis zu überwinden. *Jobstarter*

⁴¹ Während die Stärkung von Ausbildungsreife und Berufswahlkompetenz im Falle von *BerEb* der unmittelbaren Intention des Förderprogramms entspricht, ist es bezogen auf die programmspezifischen Ziele von *Jobstarter plus* eher als Nebeneffekt anzusehen, für den hier beschriebenen Wirkkanal jedoch von zentraler Bedeutung.

plus setzt in diesem Zusammenhang auf ein persönliches Kennenlernen von Betrieb und Ausbildungssuchenden, vorzugsweise im tätigkeitsnahen Kontext, sodass sich die Jugendlichen ausprobieren können und Ausbildungsbetriebe von ihren Fähigkeiten jenseits schulischer Leistungen überzeugen können. Dies erleichtere den Zugang der Teilnehmenden zu Ausbildungsplätzen in den jeweiligen Ausbildungsbetrieben. Laut Aussage der für *Jobstarter plus* zuständigen Fachstelle konnte das Ausbildungsverhalten ausbildender Betriebe angesichts bestehender Besetzungs- und Passungsprobleme weitestgehend verändert werden. Die teilnehmenden Betriebe seien dazu motiviert worden, auch Jugendlichen mit ungünstigeren Startvoraussetzungen oder Migrations- bzw. Fluchthintergrund die Möglichkeit zu geben, ein betriebliches Praktikum zu absolvieren oder im Rahmen eines Ausbildungsverhältnisses einen qualifizierten Berufsabschluss zu erwerben. Nur 23,9 % der teilnehmenden Unternehmen haben dezidierte Unterstützung beim Matching in Anspruch genommen, trotzdem hat sich für knapp die Hälfte der Unternehmen (48,3 %)⁴² aufgrund der Zusammenarbeit der Aufwand, geeignete Bewerberinnen und Bewerber für ihre Ausbildungsstellen zu finden, gesenkt.

Laut Programmtheorie besteht ein die Gleichstellung der Geschlechter betreffender Wirkmechanismus im Abbau von Stereotypen bei der Berufswahl. Die Ergebnisse der Fallstudie zeigen diesbezüglich, dass aber auch viele Ausbildungsbetriebe Einstellungen aufgrund von Geschlechterklischees vornehmen. Innerhalb des Wirkkanals werden sowohl Jugendliche als auch Betriebe für Potenziale sensibilisiert, die sie zuvor nicht als solche erkannt haben. Während Betriebe in frauen- bzw. männerdominierten Branchen dazu angehalten werden, verstärkt auch das in ihrem Berufsfeld unterrepräsentierte Geschlecht anzusprechen und Bewerbungs- sowie Besetzungsmuster zu hinterfragen, werden jungen Frauen in der Berufsorientierungsphase auf die Vorteile der dualen Ausbildung aufmerksam gemacht. Da *BerEb* einen stärker teilnehmendenbezogenen Ansatz hat, werden laut Fachstelle insbesondere die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter im Rahmen von Workshops entsprechend geschult, um verschiedene Formen der Diskriminierung zu erkennen und für deren Auswirkungen auf einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf sowie im weiteren beruflichen Werdegang sensibilisiert zu sein.

Ein potentieller Weg, Vorbehalte auf beiden Seiten (Jugendliche und Ausbildungsbetriebe) abzubauen, sind beispielsweise Praktika in geschlechtsuntypischen Ausbildungsberufen. Dies verhindere nach Ansicht einiger Interviewpersonen die Verfestigung von Stereotypen. Zudem werde im Förderprogramm *Jobstarter plus* die Beschäftigten in den teilnehmenden Betrieben für gleichstellungsspezifische Themen sensibilisiert und es werde darauf geachtet, alle Aktivitäten stereotypenfrei durchzuführen.

⁴² Zur besseren Einordnung dieser Zahl, siehe Ausführungen zu „Erreichte Zielgruppen“ in Abschnitt 4.3.

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

Bei vielen Ausbildungsbetrieben herrsche nach einer Interviewaussage im Rahmen von *Jobstarter plus* eine große Unsicherheit hinsichtlich der Bleibeaussichten von zugewanderten Jugendlichen, insbesondere Geflüchteter. Um die Aussichten auf Ausbildungsplätze dieser Zielgruppe zu erhöhen, können KMU im Rahmen von *Jobstarter plus* Unterstützung erhalten, was 16,6 % der teilnehmenden KMU in Anspruch genommen haben. Diese Unterstützung vermittele, laut Fallstudieninterviews, den Ausbildungsbetrieben mehr Sicherheit, da ihnen für die speziellen Bedürfnisse von Migrantinnen und Migranten, aber auch für administrative Prozesse mit Ausländer- und Einbürgerungsbehörden eine Ansprechperson beim Projektträger zur Verfügung stehe. Eine besondere Breitenwirkung gehe diesbezüglich von den im Rahmen von *Jobstarter plus* geförderten KAUSA-Servicestellen aus.

Eine andere Interviewperson betonte, dass die berufliche Orientierung für Jugendliche mit Migrationshintergrund teilweise noch schwieriger sei als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund, da deren Eltern sich oftmals nicht ausreichend gut im deutschen Ausbildungssystem auskennen. Insbesondere der deutsche Sonderweg der dualen Ausbildung sei vielen immigrierten Eltern fremd, sodass hier ein enormes Informationsdefizit vorliege, welches es zu schließen gelte. Aus diesem Grund sei der Kontakt mit dem Elternhaus, welcher durch beide Förderprogramme forciert werde, unabdingbar.

Nachdem festgestellt wurde, dass der Wirkkanal durchaus dazu beiträgt, Ausbildungsbetrieben und Ausbildungssuchenden Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen und beide Seiten bei der Erfüllung ihres Parts im Sinne des Zustandekommens eines Ausbildungsverhältnisses zu stützen, wird im Folgenden die Besetzungsquote überprüft.

67,3 % der bis zum 30. September 2019 aus dem Förderprogramm *BerEb* ausgetretenen Teilnehmenden absolvieren laut Monitoring eine schulische oder berufliche Bildung. Davon konnten 47,3 % in eine Berufsbildung integriert werden, was 31,9 % aller Teilnehmenden entspricht.

Im Förderprogramm *Jobstarter plus* konnten 19,4 % der Teilnehmenden in eine Ausbildung oder Ausbildungsvorbereitung, z. B. in Form eines Praktikums, integriert werden. Davon sind 73,8 % unmittelbar in Ausbildung integriert worden bzw. sind nach einem Praktikum oder einer Einstiegsqualifizierung in ein Ausbildungsverhältnis übernommen worden. Allerdings sind 99,7 % der Ausbildungen, Praktika und Einstiegsqualifizierungen in Vollzeit, was den Einstieg bestimmter Zielgruppen, die keiner Vollzeittätigkeit nachgehen können (z. B. Alleinerziehende), erschwert. Dieser Effekt wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass ein verschwindend geringer Anteil von 0,5 % der Unternehmen aufgrund der Programmteilnahme eine Teilzeitausbildung initiiert haben.

Nach einer erfolgreichen Integration in ein Ausbildungsverhältnis gilt es im Sinne der beteiligten Unternehmen und der Auszubildenden, die Vertragslösungsquote möglichst gering zu halten. 2017 wurde jeder vierte Ausbildungsvertrag vorzeitig aufgehoben (BMBF

2019: 41, Vertragslösungsquote von 25,7 %). Betrachtet man die Gründe für die vorzeitige Beendigung von Ausbildungsverhältnissen fällt auf, dass die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einiger Ursachen bereits im Vorfeld des Ausbildungsverhältnisses minimiert werden kann (vgl. ebd.). Die Förderprogramme in diesem Wirkkanal adressieren u. a. die folgenden Gründe und versuchen diesen vorzubeugen: mangelnde Ausbildungsqualität, falsche Berufsvorstellungen, unzureichende Motivation der Auszubildenden. Andere Ursachen für Vertragslösungen werden durch den Wirkkanal hingegen erst nach der Aufnahme des Ausbildungsverhältnisses im Rahmen der nachhaltigen Begleitung adressiert, darunter Konflikte mit Ausbilderinnen und Ausbildern, mangelnde Integration ins Betriebsgeschehen und persönliche Probleme der Auszubildenden.

Alle für die Evaluierung dieses Wirkkanals geführten Interviews ergaben, dass die geschlossenen Ausbildungsverhältnisse überdurchschnittlich stabil seien und geringe Abbruchquoten aufweisen. Von der Teilnehmenden, die zum Maßnahmenende einer schulischen und beruflichen Bildung nachgehen, befinden sich sechs Monate nach Maßnahmenende weiterhin 92,3 % in einer schulischen oder beruflichen Ausbildung.⁴³ Da im Schnitt rund ein Drittel der vorzeitig aufgelösten Ausbildungsverträge noch während der Probezeit, also innerhalb der ersten vier Monate beendet wird (vgl. ebd.: 157), kann hier auf eine sehr hohe Stabilität der begonnenen Bildungsverhältnisse geschlossen werden.

Mit Blick auf den langfristigen Verbleib der Jugendlichen ist festzustellen, dass sechs Monate nach Maßnahmenaustritt 44,0 % der Teilnehmenden eine allgemeinbildende Schule besuchen, 23,5 % eine betriebliche Ausbildung und 10,5 % eine außerbetriebliche bzw. schulische Ausbildung absolvieren. Zudem befinden sich 9,3 % der Teilnehmenden sechs Monate nach Maßnahmenaustritt in einer Berufsvorbereitungsmaßnahme bzw. Einstiegsqualifizierung. Somit konnten jeweils zwei Fünftel der Teilnehmenden entweder in das berufliche Bildungssystem integriert werden (43,3 %) oder besuchen weiterhin die allgemeinbildende Schule (44,0 %).

Nach Ansicht der Interviewpersonen in den Fallstudien tragen drei Aspekte zu einer hohen Stabilität der Ausbildungsverhältnisse der Teilnehmenden bei: Erstens werde durch die intensive Vorbereitung die Ausbildungsreife der Jugendlichen sowie die Ausbildungskompetenz der Betriebe gestärkt. Darauf aufbauend könne zweitens eine bessere Passung zwischen Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben erzielt werden, insbesondere, wenn sich beide Seiten bereits vor Beginn der Ausbildung kennen. Abschließend verhindere man durch die intensive Begleitung der Auszubildenden und der Ausbildungsbetriebe während des ersten Ausbildungsjahres vorzeitige Vertragsauflösungen.

⁴³ Berechnungen auf Grundlage der Teilnehmendenbefragung zur Erhebung der Langfristindikatorik.

Beitrag zu den Querschnittszielen

Wie bereits bei der Zielgruppenerreichung konstatiert, gelingt es nicht, weibliche Teilnehmende im gleichen Maße wie männliche Teilnehmende zu unterstützen. Im Förderprogramm *Jobstarter plus* liegt der Frauenanteil unter denjenigen Teilnehmenden, die in eine Ausbildung, vermittelt wurden, bei rund einem Viertel (25,8 %). Verglichen damit, dass 2017 über ein Drittel (37,8 %) aller neuen Ausbildungsverträge in Deutschland mit weiblichen Auszubildenden geschlossen wurden (vgl. ebd.: 44), ist dieser Wert als viel zu niedrig anzusehen.

Zudem werden durch *BerEb* nicht nur mehr Schüler (58,3 %) als Schülerinnen (41,7 %) gefördert, Letztere weisen auch eine deutlich geringere Integrationsquote in Ausbildung (Frauen: 29,8 %, Männer: 33,4 %) auf. Das Programmziel einer erhöhten Attraktivität der dualen Ausbildung unter Schulabgängerinnen konnte insofern nur sehr bedingt erfüllt werden. Betrachtet man die Geschlechterverteilung der Langfristindikatoren, tritt dieser Umstand noch deutlicher zutage: 17,1 % der Teilnehmerinnen der IP 10iii⁴⁴ absolvieren sechs Monate nach Maßnahmenaustritt eine betriebliche Ausbildung, unter den männlichen Teilnehmenden liegt dieser Anteil bei 28,0 %. Hingegen absolvieren zum selben Zeitpunkt 13,8 % der aus der Maßnahme ausgetretenen Frauen eine außerbetriebliche oder schulische Bildung, während dieser Anteil unter den ausgetretenen Männern lediglich bei 8,2 % liegt.

In der *BerEb* konnten insgesamt 28,3 % der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund, die bis zum 30. September 2019 ausgeschieden sind, in Ausbildung (betrieblich und schulisch) integriert werden, während die Quote unter den Teilnehmenden ohne Migrationshintergrund mit 34,9 % deutlich darüber liegt. Sechs Monate nach Austritt aus dem Förderprogramm befinden sich 21,8 % der Teilnehmenden mit Benachteiligung in einer betrieblichen Ausbildung, während die Quote unter den Teilnehmenden ohne Benachteiligung knapp drei Prozentpunkte höher liegt (24,7 %), 9,6 % der teilnehmenden Benachteiligten befinden sich in einer außerbetrieblichen/schulischen Ausbildung, während der Anteil unter den Nicht-Benachteiligten bei 11,1 % liegt. Angesichts dieser Werte ist es nicht gelungen, Teilnehmende mit Benachteiligung ebenso gut in eine Berufsausbildung zu integrieren wie Teilnehmende ohne Benachteiligung.⁴⁵

⁴⁴ Die Auswertungen der Langfristindikatoren sind nur auf IP-Ebene repräsentativ, allerdings setzen sich die verfügbaren Daten der IP 10iii zu 95,5 % aus Teilnehmenden des Förderprogramms *BerEb* zusammen. Aus diesem Grund können in diesem Fall aus den Langfristindikatoren die Programmergebnisse ungefähr abgelesen werden.

⁴⁵ In der Befragungsgruppe der Benachteiligten (IP 10iii) liegt der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund bei 95,4 %.

Im Förderprogramm *Jobstarter plus* wurden bisher 1.449 Personen mit Migrationshintergrund an Betriebe oder in Qualifizierungen vermittelt. Ungefähr 77,6 % davon konnten direkt oder indirekt - über eine Einstiegsqualifizierung bzw. ein Praktikum - in eine duale Ausbildung integriert werden. Dagegen wurden 3.564 Personen ohne Migrationshintergrund vermittelt, wovon 72,3 % in eine betriebliche Ausbildung integriert wurden. Damit weisen von den 3.701 in betriebliche Ausbildung integrierten Personen 30,4 % einen Migrations- oder Fluchthintergrund auf. Bedenkt man, dass der Anteil der Teilnehmenden ohne Migrationshintergrund bei nicht viel mehr als einem Drittel (37,3 %) der Gesamtteilnehmendenzahl liegt, zeigt dieses Ergebnis, dass es dem Förderprogramm weniger gut gelungen ist, Personen mit Migrations- oder Fluchthintergrund in eine duale Ausbildung zu vermitteln als dies bei Personen ohne Migrationshintergrund gelungen ist. Dabei muss allerdings in Betracht gezogen werden, dass das Programm nicht explizit darauf angelegt ist, Menschen mit Migrationshintergrund in Ausbildungsverhältnisse zu integrieren, da seine Förderung im Rahmen der Ausbildungsplatzvergabe den KMUs gilt. Hierbei nimmt im Zusammenhang mit dem Querschnittsziel Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung insbesondere das Förderthema KAUSA eine wichtige Rolle ein: 47,01 % der Inhaberinnen und Inhaber der durch KAUSA geförderter Unternehmen weisen einen Migrationshintergrund auf. Innerhalb dieses Förderthemas ist besonders bemerkenswert, dass die von Inhaberinnen und Inhabern mit Migrationshintergrund geführten Unternehmen in allen vier Kategorien der Zusammenarbeit (Aufnahme von Ausbildungstätigkeit, Aufwandsenkung, Informationsverbesserung und Ausbildungsoptimierung) bessere Ergebnisse erzielen als die von Personen ohne Migrationshintergrund geführten Unternehmen.⁴⁶ Angesprochen auf die weniger erfolgreichen Integrationsquoten junger Menschen mit Migrationshintergrund betonten alle für den Wirkkanal relevanten Interviewpersonen, dass es oftmals schwierig sei, familiär oder kulturell tradierte Vorstellungen der Berufswahl in migrantisch geprägten Elternhäusern zu durchbrechen, hier herrsche laut Angaben der Befragten häufig eine sehr klare Vorstellung der beruflichen Wege der Kinder vor. Allerdings gelingt es innerhalb des Wirkkanals generell nur sehr bedingt, Stereotype bei der Berufswahl abzubauen, wie die oben dargestellten Zahlen zeigen.

Nebeneffekte

Neben einer Vermittlung von Jugendlichen in eine duale Ausbildung besteht ein wichtiger Nebeneffekt dieses Wirkkanals darin, dass sich Jugendliche insoweit qualifizieren, dass sie auf dem Ausbildungsmarkt bessere Chancen haben. Aus diesem Grund ist auch die Wei-

⁴⁶ Die zugrundeliegende Auswertung speist sich aus den Daten des Vorsystems, die eine Filterung nach Förderthemen zulassen.

tervermittlung junger Menschen in nicht ausbildungsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen ein wichtiger Beitrag zu deren Ausbildungsfähigkeit. Gerade innerhalb des teilnahmestarken Förderthemas KAUSA bei *Jobstarter plus*, welches sich vorrangig an von Personen mit Migrationshintergrund geführte Unternehmen richtet, gibt es verschiedene Angebote für Jugendliche, wie die Vermittlung in Sprachkurse, Weiterbildungs- oder Anerkennungsberatungen. 1.157 der teilnehmenden Jugendlichen im Förderprogramm *Jobstarter plus* (6,3 %) wurden bislang in Sprach-, Integrations- oder Förderkurse weitervermittelt. Überdies berichtete eine Akteurin, dass bei *BerEb* auch der weitere Schulbesuch ein Erfolg sein könne. Ihren Aussagen zufolge entscheiden sich einige Schülerinnen und Schüler im Zuge der Teilnahme freiwillig für eine Wiederholung der Abschlussklasse oder dafür, einen höheren Schulabschluss anzustreben, wodurch sich die Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt erhöhen.

Ein weiterer Nebeneffekt besteht in der Entstehung der zahlreichen Netzwerke verschiedener Bildungsakteure und -akteurinnen auf regionaler Ebene, von denen sowohl die für *Jobstarter plus* zuständige Fachstelle als auch zwei der Interviewpersonen berichteten und die sich um den Erhalt der Ausbildungsbereitschaft von Klein- und Kleinstunternehmen oder die Gestaltung eines verbesserten Matchings bemühen. Laut der Fachstelle haben sich inzwischen regionale Unterstützungsangebote etabliert, die darauf hinwirken, Jugendliche in Ausbildung zu integrieren. Diesbezüglich haben die Monitoringdaten für das Förderprogramm *Jobstarter plus* ergeben, dass 18,3 % der Teilnehmenden bisher an Netzwerkpartner, wie die Agentur für Arbeit oder das Jobcenter (5,8 %), die Ausbildungsberatung von Kammern (2,4 %) oder Träger von Sprachkursen (1,6 %) vermittelt wurden. Hierdurch kann ebenfalls ein indirekter Beitrag zum Ziel der Integration in Ausbildung geleistet werden. Inwiefern diese Jugendlichen mithilfe der angesprochenen Stellen in Arbeit integriert werden konnten, kann auf Grundlage des vorliegenden empirischen Materials nicht nachverfolgt werden.

Angesichts der in Deutschland seit einigen Jahren stetig sinkenden Ausbildungsbetriebsquote - vor allem unter Klein- und Kleinstunternehmen (vgl. ebd.: 14; 38ff.) - ist die Erhaltung und Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft und -kompetenz von KMU ein wichtiger Nebeneffekt des dritten Wirkkanals. Diesem Ziel widmet sich ausschließlich das Förderprogramm *Jobstarter plus*. Bei 33,8 % der teilnehmenden KMU aus stark entwickelten Regionen und 26,8 % aus Übergangsregionen konnte die Ausbildungskompetenz und -bereitschaft erhöht werden. Somit findet eine Unterstützung der KMU beim Aufbau der Ausbildungsbereitschaft und -kompetenz statt. Gemäß den Monitoringdaten aus dem Vor-system sind 43,8 % der Unternehmen nun besser in der Lage, die Ausbildung auf ihre betrieblichen Bedürfnisse abzustimmen. Auch der Informationsstand zum Thema Ausbildung hat sich bei nahezu zwei Dritteln der teilnehmenden Unternehmen (65,0 %) aufgrund der Projektarbeit verbessert. Rund ein Drittel (33,5 %) der Unternehmen wird auf-

grund der Projektteilnahme zum ersten Mal ausbilden oder eine bereits bestehende Ausbildungstätigkeit beibehalten.⁴⁷ Die Erkenntnisse aus der Fallstudie bestätigen diesen Effekt. Während sich die Ausbildungskompetenz der Unternehmen deutlich verbessert zu haben scheint, fällt der geleistete Beitrag zur Erhöhung bzw. Erhaltung der Ausbildungsbereitschaft im Vergleich eher gering aus.⁴⁸

Somit kann konstatiert werden, dass das Förderprogramm und damit der Wirkkanal in geringem Maße zu einer erhöhten Ausbildungsbeteiligung von KMU beitragen. Die von den Projektträgern durchgeführten Beratungen, Ausbildungscoachings, Begleitungen der Ausbildungstätigkeit sowie die Unterstützung bei administrativen Prozessen, Formalitäten und bei der Informationsbeschaffung haben zumindest partiell dafür gesorgt, dass Unternehmen noch, wieder oder erstmals ausbilden. Auch die begleitende Förderprogrammevaluation von *Jobstarter plus* kommt zu dem Schluss, dass das Ausbildungsengagement teilweise gestärkt und eine Verbesserung der Ausbildungsqualität erreicht werden konnten (vgl. Becker/Leopold 2019: 14f.).

Wirkungen

Die dargestellten Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass der Wirkkanal zu einer Erhöhung der Ausbildungskompetenz von KMU beiträgt. So wurden eine Vielzahl relevanter und praxiserprobter Strukturentwicklungen hervorgebracht, mit denen KMU wirksam bei der Planung und Durchführung ihrer Ausbildungstätigkeit unterstützt werden. Die Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft fällt hingegen eher gering aus, weshalb kaum ein Beitrag zur Erhaltung oder Stärkung des Anteils der dualen Ausbildung in Deutschland nachzuweisen ist.

Der Empfehlung des Rats der Europäischen Union und der Europäischen Kommission, das Bildungsniveau benachteiligter Bevölkerungsgruppen anzuheben (vgl. BMAS 2014: 14), wird insofern entsprochen, als wesentliche Anstrengungen unternommen werden, Unternehmen für die Ausbildung von Menschen mit Migrationshintergrund zu motivieren, sie auf diesem Weg zu unterstützen und den speziellen Bedürfnissen dieser Gruppe Rechnung zu tragen. Innerhalb des Wirkkanals haben insgesamt mindestens 46,7 % der Teilnehmenden einen Migrationshintergrund (*BerEb*: 43,6 %, *Jobstarter plus*: 62,7 %), allerdings gelingt es nicht, diese ähnlich gut in eine berufliche Ausbildung zu integrieren wie

⁴⁷ Antworten auf die vier Fragen zum Projekterfolg werden auf einer fünfstufigen Skala ermittelt. Die in diesem Abschnitt genannten Prozentwerte beziehen sich ausschließlich auf die kumulierten Angaben der beiden höchsten Bewertungsgruppen („trifft voll zu“ und „trifft weitgehend zu“).

⁴⁸ 28,2 % der Unternehmen gab an, aufgrund der Programmteilnahme wieder, immer noch oder erstmals auszubilden.

Teilnehmende ohne Migrationshintergrund. Durch beide Förderprogramme wurden Unterstützungsmechanismen geschaffen, welche die strukturelle Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrations- oder Fluchthintergrund adressieren. Diese greifen allerdings insofern nur bedingt, als insgesamt nur 38,3 % der in Ausbildung Integrierten einen Migrationshintergrund aufweisen (*BerEb*: 37,8 %, *Jobstarter plus*: 41,7 %). Bedenkt man, dass 2018 30,2 % der Auszubildenden in Deutschland einen Migrationshintergrund hatten (vgl. Statistisches Bundesamt 2019a: 56), ist dieses Ergebnis als sehr positiv anzusehen.

Generell konnte der Wirkkanal dazu beitragen, die Chancen von Schülerinnen und Schüler mit leistungsbedingt schlechteren Voraussetzungen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern. Somit wird innerhalb des Wirkkanals eine Gruppe erfolgreich gefördert, die in Deutschland Probleme hat, einen Ausbildungsplatz zu finden. Auch die Verhinderung von Schulabbrüchen trägt zu einem höheren Bildungsniveau bei und hilft, dem Missstand vorzubeugen, dass junge Menschen, statt eine Berufsausbildung aufzunehmen, ungelernte Tätigkeiten ausüben.

Langfristig betrachtet kann dies einen Beitrag dazu leisten, die Quote der ungelernten Arbeitskräfte zu senken und damit das Qualifikationsniveau der erwerbsfähigen Bevölkerung zu erhalten. Zudem trägt der Wirkkanal dazu bei, dass einmal geschlossene Ausbildungsverhältnisse bestehen bleiben. Wer eine Ausbildung abbricht und nicht umgehend einen Wiedereinstieg in ein anderes Ausbildungsverhältnis schafft, hat im Schnitt weniger gute Chancen, eine neue Ausbildung aufzunehmen (vgl. Schmid 2012). Somit unterstützt die Betreuung der Jugendlichen, auch im Falle eines Ausbildungsabbruches, dabei, Muster pfadabhängigen Scheiterns im (beruflichen) Bildungssystem zu durchbrechen.

Einen Beitrag zur Fachkräftesicherung bestätigten alle im Rahmen der Datenerhebung befragten Akteurinnen und Akteure. Durch den Beitrag zur strukturellen Öffnung von Unternehmen für bisher auf dem Ausbildungsmarkt diskriminierte Gruppen können Betriebe bislang ungenutztes Fachkräftepotenzial für sich aktivieren. Die Unterstützung im Umgang mit Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund und die Begleitung im ersten Ausbildungsjahr trägt in hohem Maße dazu bei, den Ausbildungsbetrieben Sicherheit zu vermitteln, wodurch Letztere bessere Möglichkeiten haben, ihre Ausbildungsstellen zu besetzen. Auch die Begegnungsmöglichkeiten zwischen Betrieben und Jugendlichen tragen dazu bei, dass etwa Vorurteile gegenüber einem geringeren formalen Bildungsgrad ausgeräumt werden, wodurch das Auswahlverfahren der Unternehmen dergestalt verändert wird, dass es mehr Durchlässigkeit für motivierte und abseits schulischer Anforderungen leistungsstarke Jugendliche erlaubt. Wenn Unternehmen, die aufgrund der Projektteilnahme bestimmten Gruppen auf dem Ausbildungsmarkt gegenüber aufgeschlossener werden und im Zuge des Ausbildungsverhältnisses gute Erfahrungen machen, kann dies zu einer strukturellen Änderung von Einstellungsprozessen führen, die mehr jungen

Menschen auf dem deutschen Ausbildungsmarkt die Chance auf eine betriebliche Ausbildung eröffnen.

Obwohl die Besetzungsquoten nicht belegen, dass die duale Ausbildung bei Frauen deutlich an Attraktivität gewinnt, wird nach Aussage der umsetzenden Stellen in beiden Projekten einiges unternommen, um den Abbau geschlechterspezifischer Stereotypen sowohl bei der Berufsorientierung von Jugendlichen als auch bei der Auswahl der Bewerbenden seitens der Betriebe und darüber eine graduelle Öffnung der dualen Ausbildung gegenüber Frauen zu erreichen. Inwieweit dies tatsächlich bei der Zielgruppe der ausbildungsinteressierten Jugendlichen sowie der Ausbildungsbetriebe ankommt, kann nicht beurteilt werden.

Die Stabilität der Ausbildungsverhältnisse sorgt in Bezug auf die Fachkräftesicherung dafür, dass ausbildende KMU ihre Ressourcen nicht ergebnislos in die Ausbildungstätigkeit investieren, sondern am Ende auch ihren Bedarf an Fachpersonal abdecken können.

Die Wirkung auf Armutsprävention ergibt sich vorrangig daraus, dass Schülerinnen und Schüler motiviert werden, die Schule erfolgreich abzuschließen, um so anschließend in eine Berufsausbildung integriert werden zu können. Somit wird – auch nach Meinung der für *BerEb* zuständigen Fachstelle – ein unmittelbarer Beitrag dazu geleistet, dass junge Menschen den Einstieg ins Berufsleben nicht verpassen und ihre berufliche Laufbahn nicht mit ungelernten Tätigkeiten starten. Letzteres läuft meist darauf hinaus, dass die betroffenen Personen sich langfristig nicht in existenzsichernder Beschäftigung halten können, da ein Übergang von der Ausübung ungelernter Tätigkeiten in dauerhafte sozialversicherungspflichtige Beschäftigung selten gelingt (vgl. Sperber/Walwei 2017: 23). Der – wenn auch eher geringe – Beitrag des Wirkkanals zu einer strukturellen Öffnung des Ausbildungsmarktes und zum Abbau von Diskriminierungsmustern ist nicht nur für die Unternehmensseite interessant, sondern hilft auch dabei, Personengruppen Perspektiven auf existenzsichernde Erwerbstätigkeiten zu eröffnen.

5. Gesamtbewertung

5.1. Bewertung des Beitrags zu Investitionen in Bildung, Ausbildung und Berufsbildung für Kompetenzen und lebenslanges Lernen

Mit der Prioritätsachse C zielt das ESF-Bundesprogramm auf „Investitionen in Bildung, Ausbildung und Berufsbildung für Kompetenzen und lebenslanges Lernen“ ab. Hierbei werden verschiedene Handlungsansätze verfolgt, um eine hohe Qualität der beruflichen Bildung sicherzustellen und einen erweiterten Zugang zu Bildungsangeboten zu forcieren. So soll zu einem hohen Niveau der beruflichen Kompetenz, der Etablierung einer Kultur des lebenslangen Lernens sowie zur Nutzung bisher nicht aktivierten Fachkräftepotenzials beigetragen werden. Die Bewertung des Beitrags der Prioritätsachse C zum Ziel der Förderung der (beruflichen) Bildung erfolgte in Form einer theoriebasierten Wirkungsanalyse. Zunächst wurde die sogenannte Programmtheorie rekonstruiert. Anschließend wurde empirisch untersucht, inwiefern die Annahmen der rekonstruierten Programmtheorie zu Ursache-Wirkungsbeziehungen anhand der Umsetzung des ESF-Bundesprogramms plausibilisiert werden konnten und welche prozessbedingten sowie externen Einflussfaktoren für die Zielerreichung eine Rolle spielen. Im Zuge der empirischen Validierung haben sich drei Wirkkanäle als zentral für die Investitionen in Bildung, Ausbildung und Berufsbildung für Kompetenzen und lebenslanges Lernen herausgestellt.

Eine der Handlungsstrategien verfolgt dabei das Ziel einer erhöhten Bildungsbeteiligung und gestärkten beruflichen Kompetenz durch einen möglichst ungehinderten Zugang zu Weiterbildung und Angeboten der beruflichen Neuorientierung sowie die Etablierung einer Kultur des lebensbegleitenden Lernens. Durch die Stärkung der Bildungsverantwortung und -affinität bisher bildungsabstinenter Personen sollen hierbei negative Pfadabhängigkeiten in Bildungsbiographien verhindert oder durchbrochen werden.

Zwar profitieren, wie die Langfristbefragung der IP-Evaluation nahelegt, die Teilnehmenden der *Bildungsprämie* in den überwiegenden Fällen von der Maßnahmenteilnahme in ihrer beruflichen Tätigkeit, doch erreicht das Förderprogramm vorrangig Personen mit einer mittleren bis hohen formalen Bildung und bereits ausgeprägten Weiterbildungsaktivität.

Weiterhin kann das Förderprogramm *Elternchance* dazu beitragen, die Alltags- und Erziehungskompetenz von Eltern mit Unterstützungsbedarf durch qualitativ hochwertige Unterstützungsmechanismen im Rahmen der Elternbegleitung zu stärken und Impulse für eine verantwortungsvolle Gestaltung der Bildungsbiographien von Kindern setzen. So kann der Grundstein für eine Kultur des lebenslangen Lernens bereits im Kindesalter gelegt werden. Zudem zielt die *Elternchance* auf eine Weiterbildung von Fachkräften der

frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung ab, die damit ihren Einsatzbereich erweitern und neues Fachwissen gewinnbringend im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit einsetzen können.

Neben berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten werden auch Maßnahmen zur beruflichen Neuorientierung gefördert, die dazu dienen, bereits oder zuvor berufstätige Personen im Kontext einer erwachsenengerechten Ausbildung zu staatlich anerkannten Erzieherinnen und Erziehern zu qualifizieren (*Quereinstieg*). Die verschiedenen beruflichen Hintergründe und die erfolgreiche Gewinnung männlicher Teilnehmender tragen hierbei außerdem zu einer diversitätssensiblen Betreuung und Erziehung von (Klein-)Kindern bei.

Insgesamt werden innerhalb des Wirkkanals zu wenige Menschen mit Migrationshintergrund erreicht. Gerade für diese Zielgruppe wären eine Orientierungshilfe auf dem deutschen Bildungsmarkt und niedrigschwellige Weiterbildungsangebote aber wichtig, um ihre berufliche Kompetenz nachhaltig zu stärken. Die Förderprogramme *Elternchance* und *Quereinstieg* erreichen diese Zielgruppe verglichen mit dem Anteil an Fachkräften der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung mit Migrationshintergrund von 13,1 % im Jahr 2016 (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 106) recht gut, wobei eine noch höhere Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund im Sinne eines diversitätssensiblen frühkindlichen Erziehungssektors wünschenswert wäre.

Eine weitere Handlungsstrategie soll zu einer gesteigerten Qualität der beruflichen Bildung durch die Etablierung digitaler, vernetzter und innovativer Lernprozesse beitragen. Hierbei wird ein Fokus auf die Implementierung digitaler Medien in Einrichtungen der beruflichen Bildung und Unternehmen zur Schaffung einer lernförderlichen Arbeitsumgebung gelegt.

In den beiden Förderprogrammen *Zukunft der Arbeit* und *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* hat sich gezeigt, dass der Einsatz digitaler Medien nicht nur die Lernmotivation von Auszubildenden und Beschäftigten stärkt sowie die Kompetenzentwicklung erhöht, sondern auch die Flexibilisierung von Arbeits- und Lernprozessen fördert, wodurch unter der Voraussetzung einer arbeitnehmerfreundlichen Umsetzung - eine bessere Vereinbarkeit zwischen Beruf und Privatleben erleichtert werden kann. Darüber hinaus können einerseits Hemmnisse in der beruflichen Bildung, wie Sprachbarrieren, Lernschwächen und Analphabetismus, abgebaut werden, andererseits erschließen sich Personen mit psychischen und physischen Beeinträchtigungen neue Einsatzfelder dank technologischer Hilfsmittel. Zudem werden durch eine höhere Lernbereitschaft und die Befähigung zum selbstständigen Lernen Impulse für eine Kultur des lebenslangen Lernens gesetzt. Auch die Vernetzung von an Bildungs- und Arbeitsprozessen Beteiligten profitiert von einer kompetenten Nutzung digitaler Medien und erlaubt Crowdsourcing-Aktivitäten, die Effizienzsteigerungen und die Entfaltung innovativen Potenzials erlauben.

Die Implementierung digitaler Medien wird im Falle von Bildungseinrichtungen durch medienpädagogische und -didaktische Konzepte und im unternehmerischen Kontext durch Konzepte innovativer Arbeitsorganisation unterstützt, um nicht nur ein neues Format für Wissensaustausch und -management zu schaffen, sondern auch die Kompetenz zum selbstorganisierten Lernen zu schulen. Bei den zahlreichen Vorteilen, die durch Flexibilisierung und Selbstorganisation entstehen, birgt der Wirkkanal jedoch auch den Nachteil, dass die Implementierung digitaler Medien zu stark als Selbstzweck verstanden wird und eine Entgrenzung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen dem digitalen Tool und seiner Bezugsgröße, der beruflichen Tätigkeit, entsteht. Ein Beitrag zu einer verbesserten Qualität der beruflichen Bildung kann auf Grundlage des empirischen Materials bestätigt werden, da Strukturen und Konzepte für innovative Lernprozesse geschaffen werden konnten. Eine nachhaltige Breitenimplementierung hängt zudem von mehreren Faktoren ab, sodass diese nicht als gesichert betrachtet werden kann.

Der letzte identifizierte Wirkkanal adressiert die Überwindung des Fachkräftemangels durch eine erfolgreiche Integration junger Menschen in (berufliche) Ausbildung. Dabei werden vorrangig Jugendliche mit Unterstützungsbedarf, junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, junge Geflüchtete, Studienabbrechende und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, vor allem von Förder- und Hauptschulen, bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz unterstützt.

Im Falle der *Berufseinstiegsbegleitung* erhalten Schülerinnen und Schüler der Abschlussklasse zudem Unterstützung bei der Erreichung des Schulabschlusses. Es hat sich herausgestellt, dass sechs Monate nach Maßnahmenaustritt der Anteil der in allgemeinbildender oder beruflicher Bildung befindlichen Jugendlichen bei 92,3 % liegt, sodass dem Förderprogramm ein nicht unerheblicher Beitrag zur Integration in Ausbildung bzw. zur Verminderung der Schulabbruchquote beigemessen werden kann.

Gleichzeitig werden im Falle von *Jobstarter plus* Unternehmen bei der Suche nach Ausbildungsplatzinteressierten unterstützt, wobei Erstere für bislang ungenutztes Fachkräftepotenzial, wie Jugendliche mit direktem Migrationshintergrund oder geringer formaler Bildung, sensibilisiert werden.

Die beiden Förderprogramme schaffen durch eine Stärkung der Berufswahlkompetenz der Jugendlichen und eine zeitgemäße und zielgruppengerechte Ansprache der Ausbildungsplatzsuchenden seitens der Unternehmen die Basis für ein passgenaues Matching und das Zustandekommen von Ausbildungsverhältnissen. Durch inhaltliche Hilfestellungen bei der Gestaltung der Ausbildung und administrativer Prozesse wird beiden Seiten Sicherheit vermittelt, sodass dieser Wirkkanal insgesamt zu einer stabilen und nachhaltigen Integration in die berufliche Ausbildung führt. Dabei gelingt es allerdings keinem der

beiden Förderprogramme, die Attraktivität der dualen Ausbildung bei jungen Frauen erheblich zu erhöhen. Auch die Integrationsquote von Menschen mit Migrationshintergrund innerhalb des Wirkkanals ist ausbaufähig.

Übergeordnete Zielsetzungen der Prioritätsachse C sind der Abbau struktureller Ungleichheiten im Bildungssystem sowie von Stereotypen bei der Berufswahl. Während das erste Ziel über die gesamte Prioritätsachse hinweg, vor allem aber durch diejenigen Förderprogramme, die über einen erweiterten Zugang zu Bildung wirken, adressiert wird, ist letztgenanntes Vorhaben vorrangig innerhalb der *Berufseinstiegsbegleitung* und mit Abstrichen auch bei *Jobstarter plus* und *Quereinstieg* vorzufinden.

Allerdings fällt eine Bewertung der Zielerreichung gemischt aus. So werden beispielsweise in der *Berufseinstiegsbegleitung* richtige Impulse sowohl bei der Berufsorientierung der Jugendlichen als auch bei der Auswahl von Ausbildungsplatzbewerbenden durch die Unternehmen gesetzt, eine Überwindung struktureller Ungleichheiten bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen kann allerdings noch nicht konstatiert werden. Auch dem teilnahme-starken Förderprogramm *Bildungsprämie* gelingt es nur bedingt, eine höhere Bildungs-beteiligung benachteiligter Gruppen herbeizuführen. Insgesamt sind in allen Wirkkanälen Tendenzen für eine Reduktion von Diskriminierungspotenzial in der beruflichen Bildung zu erkennen, wobei diese teilweise nicht richtig gebündelt und kanalisiert werden: So könnte *Zukunft der Arbeit* durchaus zu einer Verbesserung der beruflichen Stellung von Frauen beitragen, fällt bei der Umsetzung jedoch durch das Fehlen einer kohärenten und praxisbewussten Gleichstellungsstrategie auf. Menschen mit Migrationshintergrund werden zwar in fast allen Förderprogrammen etwa entsprechend ihres gesamtgesellschaftlichen Anteils in der Zielgruppe angesprochen (während *Jobstarter plus* eine höhere Quote erreicht, fällt sie bei der *Bildungsprämie* etwas zu niedrig aus), erzielen aber fast durchweg schlechtere Programmerfolge als Menschen ohne Migrationshintergrund.

Die gesamte Prioritätsachse C wird von dem Ziel der Etablierung einer Kultur des lebenslangen Lernens flankiert. In den meisten Förderprogrammen finden sich konzeptionelle Anlagen dazu (weniger für die Förderprogramme *Berufseinstiegsbegleitung* und *Jobstarter plus*). Lebensbegleitendes Lernen soll dabei vor allem durch eine höhere Lernbereitschaft und eine eigenverantwortliche Gestaltung der eigenen Bildungsbiographie erreicht werden. Inwiefern dies nachhaltig gelingt, kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht beurteilt werden. Beiträge hierzu können durchaus in vielen Förderprogrammen plausibilisiert werden, allerdings werden dabei zu wenige bildungsferne Teilnehmende erreicht. Auch in den rein strukturfördernden Förderprogrammen *Zukunft der Arbeit* und *Digitale Medien in der beruflichen Bildung* sind Tendenzen erkennbar, dass die implementierten Konzepte eher den (angehenden) hochqualifizierten Fachkräften zugutekommen.

Auf Wirkungsebene können für die Prioritätsachse C Beiträge zu einem hohen Niveau der berufsbezogenen Bildung, zur Fachkräftesicherung sowie zur Armutsprävention plausibilisiert werden, wobei Letztere nur mittelbar und in eher geringerem Maße adressiert wird. Über alle Wirkkanäle hinweg kann entweder eine Kompetenzerweiterung, eine Verbesserung der Ausgestaltung von Bildungsangeboten und/oder die Schaffung von Grundlagen für eine erfolgreiche Bildungs- und Erwerbsbiographie festgestellt werden. Dies trägt dazu bei, dass das vorhandene Fachkräftepotenzial aktiviert wird und durch eine Aufrechterhaltung und Erhöhung seiner Erwerbsfähigkeit langfristig dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht.

5.2. Bewertung des Beitrags zu den Zielen der Strategie Europa 2020

Der Europäische Sozialfonds ist auf die Ziele der Strategie Europa 2020 ausgerichtet und diesen verpflichtet (vgl. BMWi 2014: 72). Die Strategie Europa 2020 zielt darauf ab, die EU in eine intelligente, nachhaltige und integrative Wirtschaft zu verwandeln (vgl. Europäische Kommission 2010). Aufgrund der thematischen Ausrichtung der Prioritätsachse C steht hier insbesondere das bildungspolitische Kernziel der Strategie Europa 2020 im Fokus, welches sowohl die Senkung der Zahl der vorzeitigen Schulabgängerinnen und -abgänger auf unter 10 % als auch die Steigerung des Anteils der 30- bis 34-Jährigen mit tertiärer oder vergleichbaren Bildung auf 40 % vorsieht. Letzteres ist für das Operationelle Programm der ESF-Bundesförderung allerdings nicht prioritär. Zudem soll Deutschland auf Empfehlung von Europäischer Kommission und Rat der Europäischen Union Maßnahmen zur Erhöhung des Bildungsniveaus benachteiligter Bevölkerungsgruppen und zur Sicherstellung der Chancengleichheit im allgemeinen und beruflichen Bildungssystem einleiten (vgl. BMAS 2014: 14).

Ein Beitrag zur Senkung der vorzeitigen Schulabgängerinnen und -abgänger leistet vor allem das ESF-Bundesprogramm *Berufseinstiegsbegleitung*. So konnte die Mehrheit der schulmüden Schülerinnen und Schüler entweder dazu motiviert werden, die allgemeinbildende Schule weiterhin zu besuchen, oder sie wurden in eine Form der beruflichen Ausbildung bzw. eine Vorbereitungsmaßnahme integriert. Damit ist es vorerst gelungen, bei der Zielgruppe der schulmüden Schülerinnen und Schüler einen frühzeitigen Schulabbruch zu vermeiden. Die Sicherstellung der Chancengleichheit im allgemeinen und beruflichen Bildungssystem lässt sich über alle Wirkkanäle hinweg beobachten. So reicht die vom ESF-Bundesprogramm ausgehende Förderung des Abbaus struktureller Ungleichheiten im Bildungssystem vom Kleinkindalter (*Elternchance*) über die Begleitung von unterstützungsbedürftigen Schülerinnen und Schülern der Abschlussklasse beim Erwerb des Schulabschlusses, über einen erfolgreichen Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung (*beides BerEb*), eine Betreuung während der ersten Zeit im

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

Ausbildungsverhältnis (*BerEb*, *Jobstarter plus*) bis zu berufsbegleitenden Weiterbildungen (*Bildungsprämie*, *Elternchance*) und Maßnahmen der beruflichen Neuorientierung (*Quereinstieg*).

Bei der Verbesserung von Chancengleichheit im allgemeinen und beruflichen Bildungssystem bedient sich die Prioritätsachse C verschiedener Mechanismen zur Förderung von Frauen, Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund, Menschen mit körperlicher und psychischer Beeinträchtigung, bildungsfernen Personen und Geringverdienenden. Gemäß den Ausführungen im OP sind hierbei „individuelle Hilfen, qualitative Verbesserungen der strukturellen Kapazitäten im gesamten Bildungssystem und eine Vereinfachung des Zugangs zu Bildungsangeboten“ (ebd.) notwendig, um den Anforderungen der Strategie Europa 2020 zu genügen. Individuelle Hilfen sowie ein vereinfachter Zugang zu Bildungsangeboten werden in der Prioritätsachse C u. a. im Bereich der Weiterbildungsförderung von Geringverdienenden (*Bildungsprämie*) und bei der Unterstützung im Kontext des Übergang von der Schule in das Berufsleben (*BerEb*) geleistet, während eine qualitative Verbesserungen der strukturellen Kapazitäten vor allem die Implementation digitaler Medien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (*Zukunft der Arbeit*, *Digitale Medien in der beruflichen Bildung*), die Etablierung erwachsenengerechter Ausbildungsstrukturen (*Quereinstieg*) und die Schaffung einer lernförderlichen Arbeitsorganisation (*Zukunft der Arbeit*) einschließen. Zudem soll eine von Geschlechterstereotypen losgelöste Berufswahl gefördert werden (vgl. ebd.). Dieser Ansatz ist in den Förderprogrammen *BerEb* und *Jobstarter plus* vorhanden. Während die diesbezügliche Zielerreichung noch ausbaufähig ist, werden bereits entsprechende Impulse gesetzt.

Mit dem bildungspolitischen Kernziel der Strategie Europa 2020 soll wiederum integratives Wachstum und die Ausschöpfung von Arbeitskräftepotenzial forciert werden (vgl. ebd.: 2). Hierzu trägt vor allem die Aktivierung des vorhandenen Fachkräftepotenzials durch die Vermittlung junger Menschen in eine (duale) berufliche Ausbildung und die Stabilisierung geschlossener Ausbildungsverhältnisse bei (*BerEb*, *Jobstarter plus*). Durch den Einsatz digitaler Tools in Unternehmen können zudem Fachkräfte entlastet und eine effizientere Arbeitsorganisation implementiert werden (*Zukunft der Arbeit*).

Die beiden Kernziele der Strategie Europa 2020, mindestens 20 Millionen Menschen vor dem Risiko der Armut oder der Ausgrenzung zu bewahren und eine Beschäftigungsquote von 75 % unter den 20- 64-Jährigen zu erreichen, werden durch die Prioritätsachse C nur mittelbar bedient, etwa indem durch berufliche Weiterbildung die Beschäftigungsfähigkeit auch älterer Erwerbstätiger gefestigt wird oder indem junge Menschen durch Integration in eine (duale) Ausbildung davor geschützt werden, nach der Schule einer ungelerten Berufstätigkeit nachzugehen und somit negative Pfadabhängigkeiten in ihrer Bildungs- und Erwerbsbiographie zu generieren.

6. Handlungsempfehlungen

Auf Basis der Ergebnisse der Studie zur Prioritätsachse C des ESF-Bundesprogramms in der Förderperiode 2014-2020 lassen sich einige Handlungsempfehlungen formulieren, die für den weiteren Verlauf der aktuellen Förderperiode, insbesondere aber auch für die bereits angelaufenen Planungen für die folgende Förderperiode Impulse setzen können. Die Handlungsempfehlungen beziehen sich zum einen auf programmübergreifende Aspekte, zum anderen auch auf spezifische Einzelprogramme, die über den ESF gefördert werden.

6.1. Förderprogramübergreifende Empfehlungen

Grundsätzlich zielen die Förderprogramme der Prioritätsachse C darauf ab, strukturelle Benachteiligungen in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zu beseitigen und dadurch einen Beitrag zu erfolgreichen Bildungsbiographien und zum lebenslangen Lernen zu leisten. Dies impliziert allerdings, dass es nicht ausreicht, bei der Ausgestaltung der Förderprogramme benachteiligte Zielgruppen zu definieren; vielmehr sollten auch potenzielle Zugangsbarrieren dieser Zielgruppen Berücksichtigung finden. Zudem sollte darauf geachtet werden, dass potenzielle Synergien zwischen Förderprogrammen mit ähnlichen Zielgruppen und/oder Zielrichtungen besser ausgenutzt werden können. Hierbei könnten Vernetzungstreffen dazu beitragen, diese Synergien auf Umsetzungsebene besser zu nutzen.

In Bezug auf die berufliche Erstausbildung haben sich im Wesentlichen zwei Faktoren als erfolgskritisch für stabile Ausbildungsverhältnisse herausgestellt: Zum einen sorgt eine intensive Berufsorientierung unter Einbezug potenzieller Ausbildungsbetriebe für passgenauere Besetzungen der Ausbildungsplätze. Zum anderen hilft die in der *Berufseinstiegsbegleitung* verankerte fortgesetzte Begleitung während der ersten Monate der Ausbildung, mögliche Probleme rechtzeitig zu identifizieren und zu lösen, bevor es zu einer vorzeitigen Vertragsauflösung kommt. Beide Aspekte sollten in Förderprogrammen zur Integration benachteiligter junger Menschen in Ausbildung beibehalten werden. Gleichzeitig sollte die Betreuung aufrechterhalten werden, wenn eine Integration in Ausbildung nicht beim ersten Anlauf gelingt, da die Jugendlichen weiter auf die Unterstützung angewiesen sind, um den Fokus nicht zu verlieren. Sollte sich ein vermitteltes Ausbildungsverhältnis trotz nachhaltiger Anstrengungen zu dessen Aufrechterhaltung als nicht tragbar erweisen, wird empfohlen, einen Ausbildungswechsel anzustreben und diesen zu begleiten, um zu vermeiden, dass eine abgebrochene Ausbildung in die Ausübung einer ungelerten Tätigkeit mündet.

Auf Grundlage der Fokusgruppe zur Ergebnisvalidierung wird außerdem empfohlen, die bisherige Begleitung von Ausbildungsinteressierten durch Mentoring- oder „Buddy“-Programme zu ergänzen, welche optimalerweise über mehrere Jahre angelegt sein sollten.

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

In beiden Fällen werden Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger oder Ausbildungsinteressierte begleitet und in ihren Entscheidungen bzgl. der Ausbildungswahl unterstützt. Während das Mentoring einem klar hierarchischen Ansatz folgt, findet ein Buddy-Programm stärker auf Augenhöhe mit den begleiteten Jugendlichen statt, sodass hier von der Zugehörigkeit zur selben Altersgruppe profitiert werden kann. Für beide Optionen ist eine Stärkung von Mentorinnen und weiblichen Buddys notwendig, damit diese insbesondere als Vorbild bzw. Identifikationsfigur für junge Frauen auf Ausbildungssuche bzw. am Beginn ihrer Ausbildung fungieren können.

Hinsichtlich der beruflichen Weiterbildung sollte der Fokus auf Geringqualifizierten liegen, da diese Gruppe eine geringe Bildungsaffinität aufweist. Dabei ist eine Abgrenzung über die formalen Bildungshintergründe, Berufsklassifikationen oder Tätigkeitsprofile sinnvoller als über das Einkommen, da bei Letzterem auch hochqualifizierte Teilzeitbeschäftigte unter die Zielgruppe fallen. Eine Prüfung des Bildungsgrads oder der Berufsklassifikation könnte im Rahmen von Weiterbildungsberatungen stattfinden. Hierbei kann es zu Mehraufwand kommen, da ggf. die Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber der Weiterbildungsinteressierten angefragt werden müssen. Einem Vorschlag aus der Fokusgruppe zur Ergebnisevaluierung folgend wäre es in diesem Kontext sehr wichtig, auf eine zielgruppensensible Ansprache potenzieller Teilnehmender und eine neutrale Wortwahl zu achten, da eine Adressierung über den Terminus „Geringqualifizierte“ Assoziationen hervorrufen kann, die eine freiwillige Identifikation mit dieser Zielgruppe schwierig erscheinen lassen.

Zudem sollte bei der Ausgestaltung von Weiterbildungsprogrammen für bildungsferne Zielgruppen nicht nur die Schaffung eines Angebots in den Blick genommen werden, sondern auch über den Zugang dieser Zielgruppen zu den Maßnahmen nachgedacht werden. Die im Förderprogramm *Bildungsprämie* angelegte Weiterbildungsberatung ist ein guter Ansatz, um bildungsfernen Erwerbstätigen bei der Auswahl einer geeigneten Weiterbildung zu helfen, die Initiative muss allerdings von den Erwerbstätigen selbst ausgehen. Hier wäre ein proaktiverer Ansatz, bei dem die Zielgruppe vom Nutzen einer beruflichen Weiterbildung überzeugt wird, eine sinnvolle Ergänzung. Der Zugang zur Zielgruppe könnte entweder, sofern sich die Erwerbstätigen noch im SGB II-Leistungsbezug befinden, über die Jobcenter laufen oder über Betriebe organisiert werden. Im letzteren Fall müssten allerdings Mitnahmeeffekte vermieden werden, d. h. Betriebe sollten dadurch nicht aus ihrer Verantwortung zur betrieblichen Weiterbildung entlassen werden und unternehmerische Interessen dürfen die individuellen Interessen der Weiterbildungsinteressierten nicht überschatten.

Für Menschen mit Migrationshintergrund können Institutionen, die aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung eng mit dieser Zielgruppe zusammenarbeiten, z. B. Migrantenselbstorganisationen, als Zugang genutzt werden. Insbesondere für Migrantinnen und Migran-

ten ist eine Weiterbildungsberatung sinnvoll, da sie im Unterschied zu in Deutschland aufgewachsenen Menschen weniger mit dem deutschen Bildungssystem und seinen Spezifika, wie der dualen Ausbildung oder unbezahlten Praktika, vertraut sind.

Bei der Förderung des Einsatzes digitaler Medien in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung ist zu berücksichtigen, dass diese weder einen Ersatz für entsprechende pädagogische Konzepte noch für Präsenzkurse darstellen. Die Implementierung digitaler Medien ist kein Selbstzweck, sondern funktioniert ausschließlich im Zusammenspiel mit medienpädagogischen und -didaktischen Konzepten, die zu einem kritischen und kompetenten Umgang mit digitalen Tools verhelfen. Auch den Unternehmen muss kommuniziert werden, dass der Einsatz digitaler Medien nicht von der Pflicht entbindet, formelle Weiterbildungen – im weiteren Sinne – anzubieten. Selbstorganisiertes Lernen kann nur einen Teilbereich des berufsbegleitenden Lernens ausmachen, damit vor allem Frauen und Personen mit Kinderbetreuung und Angehörigenpflege, die außerhalb der betrieblichen Strukturen wenig Zeit für ihre Weiterbildung aufbringen können, nicht vom Weiterbildungsprozess ausgeschlossen werden.

6.2. Einzelprogrammspezifische Empfehlungen

Wie sich u.a. im Rahmen der Fokusgruppe zur Ergebnisvalidierung herausstellte, liegt die Programmstruktur des Förderprogramms *Bildungsprämie* teilweise quer zu der im OP festgehaltenen Zielstellung, Geringqualifizierte stärker an (Weiter-)Bildung teilhaben zu lassen (vgl. BMAS 2014: 23). Um geringqualifizierte und bildungsferne Personen zur Absolvierung von Weiterbildungen und einer eigenverantwortlichen Stärkung ihrer Bildungsbiografie zu motivieren, muss diese Zielgruppe einen stärkeren Anreiz erhalten, den notwendigen finanziellen Aufwand auf sich zu nehmen. Wenn der Eigenanteil an der Kostenübernahme den Nutzen der Weiterbildung übersteigt, sind Prämiegutscheine wenig attraktiv. Hier könnte man den von den Teilnehmenden zu tragenden Anteil bei der Erstattung eines entsprechenden Gutscheins verringern und diesen zum Zwecke der Refinanzierung bei nachfolgender Inanspruchnahme leicht erhöhen. Generell empfiehlt sich eine Anhebung der maximalen Fördersumme gemäß den durchschnittlichen Weiterbildungskosten verschiedener Berufsgruppen, da entsprechend den Ergebnissen aus der Fallstudie für viele – vor allem männerdominierte - Tätigkeitsbereiche nur recht wenig Weiterbildungsangebote in einem finanziellen Rahmen von maximal 1.000 Euro existieren.

Bei der Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher ist zu berücksichtigen, dass bei diesen möglicherweise familiäre, soziale, neurologische/psychologische oder Suchtproblematiken den Maßnahmen Erfolg beeinträchtigen. Daher sollten neben begleitendem Personal mit Kompetenzen im Bereich Ausbildungsmarkt und mit Kontakten zu Unternehmen auch

sozialpädagogische und psychologische Fachkräfte eingebunden sein, die den Jugendlichen bei diesen Problemen unterstützend zur Seite stehen.

Sofern der Zugang von auf dem dualen Ausbildungsmarkt unterrepräsentierten Gruppen, wie Frauen oder Jugendliche mit Migrationshintergrund, erleichtert werden soll, müssen die durchgeführten Maßnahmen entsprechend konzipiert werden. So könnten Geschlechtsstereotype durch Praxiserfahrung in geschlechtsuntypischen Berufsfeldern aufgebrochen werden. Hierfür sollte eine bestimmte Anzahl von Praxistagen bzw. Praktika in unterschiedlichen Berufsfeldern als Bestandteil der Berufsorientierung definiert werden. Weiterhin könnte die Attraktivität der dualen Ausbildung insbesondere bei jungen Müttern oder in der Pflege von Angehörigen engagierten Teilnehmenden gefördert werden, wenn Teilzeitausbildungen ein höheres Gewicht in der Förderung erhalten.⁴⁹

Weiterhin sollten Förderprogramme mit dem impliziten oder expliziten Ziel, mehr weibliche Auszubildende in betriebliche Ausbildung zu integrieren, durch eine Förderung von Ausbilderinnen - insbesondere in männerdominierten Berufen - flankiert werden.⁵⁰ Diese dienen einerseits als Vorbild für Teilnehmerinnen, zudem könnte es bei Letzteren die Hemmschwelle senken, sich für einen geschlechtsuntypischen Ausbildungsberuf zu entscheiden.

Insbesondere bei Geflüchteten oder Migrantinnen und Migranten mit unsicherer Bleibeperspektive sollte eine Begleitung nicht nur in den ersten Monaten der Ausbildung, sondern kontinuierlich erfolgen, um den Ausbildungsbetrieben die benötigte Sicherheit zu vermitteln, dass sie bei administrativen Vorgängen und der Kommunikation mit Einbürgerungs- oder Ausländerbehörden die benötigte Unterstützung erhalten.

Um bei (Klein-)Kindern aus bildungsfernen Familien die Grundlagen für eine erfolgreiche Bildungsbiografie zu legen und somit einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten, ist es ein guter Ansatz, die Eltern gezielt anzusprechen und in die Verantwortung zu nehmen, wie es beim Förderprogramm *Elternchance* praktiziert wird. Diese benötigen einerseits Unterstützung, um sich selbst auf dem Bildungsmarkt zu orientieren, andererseits ist es leichter, Kinder zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der eigenen Bildungsbiographie zu motivieren, wenn die Eltern dies vorleben. Hier ist insbesondere eine Einbindung der Väter erfolgsversprechend, da sich Kinder explizit mehr Zeit mit ihren Vätern wünschen und dies einen positiven Einfluss auf deren Entwicklung hat.

⁴⁹ Die verstärkte Initiierung von Teilzeitausbildung wurde auch im Rahmen der Fokusgruppe diskutiert und für eine stärkere Integration junger Frauen in die duale Ausbildung als hilfreich erachtet.

⁵⁰ Frauen in höheren und insbesondere ausbildenden Positionen dienen jungen Frauen als Vorbild und Identifikationsfigur (vgl. BIBB 2003; Franzke/Rohmann 2015: 13f.).

Abschließend sollte bei der Kompetenzentwicklung mithilfe digitaler Medien auf einen direkten Bezug der eingesetzten Medien zur beruflichen Tätigkeit der Beschäftigten geachtet werden. Ziel muss es sein, dass die eingesetzten Methoden und Funktionen dabei unterstützen, die Arbeitsorganisation zu vereinfachen, Arbeitsprozesse effizienter zu gestalten und die (zeitliche und gesundheitliche) Belastung der Beschäftigten zu senken. Hierbei ist es wichtig, dass der Einsatz digitaler Medien die Flexibilität der Beschäftigten bei Arbeits- und Lernprozessen erhöht. Dies darf allerdings nicht zulasten der Arbeitnehmenden aufgrund einer Verlagerung der Berufstätigkeit auf das Privatleben oder unvergüteter Mehrarbeit gehen. Die Unternehmensleitungen müssen dementsprechend für diese Problematik sensibilisiert werden, wenn sie Digitalisierungsstrategien umsetzen. Für die ESF-Förderung bedeutet dies, dass geförderte KMUs Konzepte erarbeiten müssen, wie eine neu errichtete digitale Infrastruktur zur Flexibilisierung der Arbeitsorganisation genutzt werden soll und wie dabei Gesundheit und Erholungszeit der Beschäftigten geschützt werden sollen. Zudem sollte hierbei ein kontinuierlicher Dialog mit Vertreterinnen und Vertretern der Belegschaft geschaffen werden.

Für eine Implementierung digitaler Strukturen in die unternehmerische Arbeitsorganisation sowie in die betriebliche Weiterbildung ist das nachhaltige Vorhandensein entsprechender Expertise unumgänglich, wie auch innerhalb der Fokusgruppe zur Ergebnisvalidierung betont wurde. Eine punktuelle Beratung von KMU allein ist daher wenig zielführend. Hier könnte der ESF im Bereich Personalentwicklung ansetzen und dort vor allem weibliche Fachkräfte und solche mit Migrationshintergrund oder sonstiger Benachteiligung fördern.

7. Quellenverzeichnis

- Ahlers, Elke/Lott, Yvonne** (2018): Führt selbstorganisierte Arbeit in Zeiten der Digitalisierung zu gesünderen und besseren Arbeitsbedingungen? In: Genderaspekte der Digitalisierung der Arbeitswelt, Jg. 311, S. 16–23.
- Anding, Markus** (2018): Fachkräftemangel: Zur Lösung eines greifbaren Problems in digitalen Zeiten. In: Wirtschaftsinformatik & Management, Schwerpunkt Fachkräftemangel: Lösung eines greifbaren Problems, Jg. 1/2018, S. 14–21.
- Apel, Helmut** (2009): Das methodische Konzept der Fallstudien des ISG (ISG Working Paper Nr. 6). Köln: Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2019): Bildung in Deutschland 2018 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer** (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. München: Deutsches Jugendinstitut, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- BA** (2014): Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) nach § 49 SGB III mit Kofinanzierung (Geschäftsanweisung, Stand: November 2014). Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- BA** (2019): Situation schwerbehinderter Menschen (Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt). Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bauer, Philipp/Boockmann, Bernhard/Brändle, Tobias/Gensicke, Miriam/Hartmann, Josef/Kreider, Irina/Pfeiffer, Iris/Zühlke, Anne** (2019): Evaluation des Bundesprogramms Bildungsprämie (BIP) - Endbericht. Kantar, Forschungsinstitut betriebliche Bildung, Institut für angewandte Wirtschaftsforschung.
- Becker, Carsten/Leopold, Enrico** (2019): Begleitende Evaluation der Ausbildungsstrukturprogramme JOBSTARTER und JOBSTARTER plus 2015 - 2019 (Kurzfassung des Gesamtabschlussberichts). Berlin: IFGE Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung.
- Becker, Rolf** (2017): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Lehrbuch der Bildungssoziologie. Bern: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 89–150.
- Bellmann, Lutz** (2017): Digitalisierung und Arbeitszeit. In: Arbeiten 4.0 – Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. S. 470–473.
- Berger, Florian/Biela, Jan/Galati, Nadia** (2019): Bestandsaufnahme der Förderaktivitäten im Rahmen von JOBSTARTER plus und der aktuellen Herausforderungen der

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

Beruflichen Bildung (Auszug aus dem Abschlussbericht zur Ex-Ante-Evaluation im Kontext des BMBF-Programms JOBSTARTER plus). technopolis group.

- BIBB** (2003): Auszeichnung für Innovative Berufsbildung Hermann-Schmidt-Preis 2003. In: BWP spezial, Jg. 8, S. 1–12.
- BMAS** (2014): Operationelles Programm ESF Bund Deutschland 2014 bis 2020 (CCI-Nr. 2014DE05SFOP002). Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- BMBF** (2015): Bekanntmachung Richtlinien zur Förderung von Maßnahmen für den Forschungsschwerpunkt „Arbeit in der digitalisierten Welt“ im Rahmen des FuE-Programms „Zukunft der Arbeit“ als Teil des Dachprogramms „Innovationen für die Produktion, Dienstleistung und Arbeit von morgen“ vom 26. Februar 2015. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMBF** (2016): Richtlinie zur Förderung von „Transfernetzwerken Digitales Lernen in der Beruflichen Bildung“ (DigiNet) vom 2. August 2016. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMBF** (2017a): Förderrichtlinien der vierten Förderrunde
JOBSTARTER plus vom 14. September 2017. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMBF** (2017b): Zweite Änderung der Richtlinie zur Förderung von Prämiengutscheinen und Beratungsleistungen im Rahmen des Bundesprogramms Bildungsprämie vom 20. Juni 2017. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMBF** (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMBF/Kantar Public** (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 - Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMFSFJ** (2015a): Förderrichtlinie ESF Bundesmodellprogramm Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas (Förderperiode 2014 bis 2020 der EU) vom 24. März 2015. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ** (2015b): Förderrichtlinie ESF-Bundesprogramm Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen vom 10. Juni 2015. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ** (2017): Familienreport 2017 - Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

- BMFSFJ** (2018): Ergebnisse der Post-Befragung zur Qualifikation zur/zum Elternbegleiter*in im ESF-Bundesprogramm „Elternchance II“ (unveröffentlicht). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ** (2019a): Auswertung Einrichtungsbefragung (unveröffentlicht). ESF-Modellprogramm Quereinstieg - Männer und Frauen in Kitas. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ** (2019b): Jährliche inhaltliche Evaluation zum Schuljahresende 2017/18 - Auswertung der Ergebnisse (unveröffentlicht). ESF-Modellprogramm Quereinstieg - Männer und Frauen in Kitas. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ** (2020a): Auswertung der Teilnehmenden-Befragung (unveröffentlicht). ESF-Modellprogramm Quereinstieg - Männer und Frauen in Kitas. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ** (2020b): Jährliche inhaltliche Evaluation zum Schuljahresende 2018/19 - Auswertung der Ergebnisse (unveröffentlicht). ESF-Modellprogramm Quereinstieg - Männer und Frauen in Kitas. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMWi** (2014): Partnerschaftsvereinbarung zwischen Deutschland und der Europäischen Kommission für die Umsetzung der ESI-Fonds unter dem Gemeinsamen Strategischen Rahmen in der Förderperiode 2014 bis 2020 - Teil 2: Kapitel 3 und 4 (CCI Nr. 2014DE16M8PA001). Berlin: Bundesministerium für Wirtschaft und Energie.
- Bußmann, Sebastian/Seyda, Susanne** (2016): Fachkräfteengpässe: Digitalisierung als Mittel gegen Fachkräfteengpässe (IW-Kurzbericht Nr. 29). Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Europäische Kommission** (2003): Empfehlung der Kommission vom 6. Mai 2003 betreffend die Definition der Kleinstunternehmen sowie der kleinen und mittleren Unternehmen (Amtsblatt der Europäischen Union Nr. L 124/36). Brüssel: Europäische Union.
- Europäische Kommission** (2010): Europa 2020 - Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum (Mitteilung der Kommission). Brüssel: Europäische Union.
- Franzke, Bettina/Rohmann, Martje** (2015): Gendersensible Berufsorientierung im Übergang Schule-Beruf (AWO Handreichung). Berlin: AWO Bundesverband e.V.
- Frey, Regina/Hüper, Linda/Hunger, Katrin/Mettke, Ellen/Pimminger, Irene/Roth, Eva/Seidel, Katja/Puxi, Marco/Wellmer, Sabine/Kunze, Theresa** (2019): Jährli-

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

cher Bewertungsbericht 2018/2019. Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. - Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen (Wiff Studien Nr. 32). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Gertler, Paul J./Martinez, Sebastian/Premand, Patrick/Rawlings, Laura B./Vermeersch, Christel M.J. (2010): Impact Evaluation in Practice. Washington, D.C: The World Bank.

Giel, Susanne (2013): Theoriebasierte Evaluation. Konzepte und methodische Umsetzungen. Münster u.a.: Waxmann.

Grabka, Markus M./Schröder, Carsten (2019): Der Niedriglohnsektor in Deutschland ist größer als bislang angenommen (DIW Wochenbericht Nr. 14). Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.

Grell, Petra/Grotlüschen, Anke (2010): Weiterbildung mit digitalen Medien für tendenziell Abstinente. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–329. doi:10.1007/978-3-531-92260-7_20.

Güttel, Christine/Schneider, Petra (2018): Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung für das internationale Personalmanagement. In: Covarrubias Venegas, Barbara/Thill, Katharina/Domnanovich, Julia (Hrsg.): Personalmanagement: Internationale Perspektiven und Implikationen für die Praxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 19–39. doi:10.1007/978-3-658-15170-6_2.

Hammermann, Andrea/Stettes, Oliver (2015): Fachkräftesicherung im Zeichen der Digitalisierung - Empirische Evidenz auf Basis des IW-Personalpanels 2014 (Gutachten). Gefördert durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Klenner, Christina/Lott, Yvonne (2018): Wie kann flexibles Arbeiten für die Verbesserung der Work Life Balance genutzt werden? In: Genderaspekte der Digitalisierung der Arbeitswelt, Jg. 311, S. 9–15.

Konsortium Elterchance (2019): Weiterqualifizierung Elternbegleiter/in (Curriculum der Weiterbildung). Berlin: Arbeiterwohlfahrt Bundesverband.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

- Kunze, Theresa/Seidel, Katja** (2020): Themenzentrierte Studie: Soziale Innovationen (Unveröffentlichte Entwurfsfassung). Einzelstudien im Rahmen der ESF-Dachevaluation, Forschungsvorhaben im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- Leimeister, J.M.** (2012): Crowdsourcing: Crowdfunding, Crowdvoting, Crowdcreation. In: Zeitschrift für Controlling und Management, Jg. 56, S. 388–392.
- Moyses & Partner** (2019): Zwischenbericht Teil A: Repräsentative Erhebung der gemeinsamen und programmspezifischen Ergebnisindikatoren Teil B: Fortschritt beim Erreichen der Ziele und zum Beitrag zur Europa 2020 Strategie auf der Ebene der Investitionsprioritäten. Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Hamburg: Moyses & Partner.
- Münch, Claudia/Stegner, Kristina** (2019a): Evaluierung zum Fachprogramm „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“ (Abschlussbericht). Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin: Prognos.
- Münch, Claudia/Stegner, Kristina** (2019b): Evaluierung zum Fachprogramm „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“ (Sonderbericht ESF-Auswertung). Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin: Prognos.
- Oliveira, Deborah** (2017): Gender und Digitalisierung - Wie Technik allein die Geschlechterfrage nicht lösen wird (Working Paper Forschungsförderung Nr. 037). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Peter, Frauke/Spieß, Katharina C.** (2015): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten: Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen! (DIW Wochenbericht Nr. 1 & 2). Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Pimminger, Irene** (2020): Evaluation der Querschnittsziele im Bundes-ESF 2014-2020 (Unveröffentlichte Entwurfsfassung). Einzelstudien im Rahmen der ESF-Dachevaluation, Forschungsvorhaben im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik, Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- Protsch, Paula** (2014): Probleme auf dem Ausbildungsmarkt Warum für Jugendliche mit Hauptschulabschluss der Einstieg so schwer ist (WZBrief Bildung Nr. 28). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Rastetter, Daniela/Mucha, Anna** (2019): Wirtschaft und Unternehmen: (Abbau von) Geschlechterungleichheiten. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1309–1318. doi:10.1007/978-3-658-12496-0_93.

- Schmid, E.** (2012): Ausstieg oder Wiedereinstieg? Die Konsequenzen von Lehrvertragsauflösungen auf den weiteren Ausbildungsverlauf von Jugendlichen. In: Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung. Landau: Empirische Pädagogik, S. 239–253.
- Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Behrens, Julia** (2017): Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter (Monitor Digitale Bildung Nr. 4). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Thalhammer, Veronika** (2016): Informelles Lernen älterer Erwachsener. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 303–322. doi:10.1007/978-3-658-05953-8_20.
- Schulmeister, Rolf** (2012): Vom Mythos der Digital Natives und der Net Generation. In: BWP, Positionen, Jg. 3/2012, S. 42–46.
- Sperber, Carina/Walwei, Ulrich** (2017): Treiber des Erwerbsformenwandels: Wer hat welchen Job? In: WSI-Mitteilungen, Jg. 70/1, S. 16–26. doi:10.5771/0342-300X-2017-1-16.
- Statistik der BA** (2019): Bewerber und Berufsausbildungsstellen - Deutschland, West/Ost und Länder (Zeitreihe Monats-/Jahreszahlen ab Oktober 2008). Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Statistisches Bundesamt** (2019a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187004.pdf?__blob=publicationFile (Abgerufen am 27.03.2020).
- Statistisches Bundesamt** (2019b): Schnelles Internet bei Unternehmen: Deutschland 2018 weiter im EU-Mittelfeld. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/01/PD19_024_52911.html (Abgerufen am 12.05.2020).
- Statistisches Bundesamt** (2019c): Weiterbildung - Ausgabe 2019. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/_inhalt.html (Abgerufen am 30.03.2020).
- Statistisches Bundesamt** (2020): Migration und Integration Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund und Beteiligung am Erwerbsleben. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-beteiligung-erwerbsleben.html> (Abgerufen am 28.03.2020).
- Statistisches Bundesamt/WZB/SOEP** (2018): Datenreport 2018 - Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Im Auftrag der Bundeszentrale für politische

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

Bildung. Bonn: Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, das Sozio-Oekonomische Panel am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung.

Stiftung SPI (2019): ESF-Bundesmodellprogramm Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen (Abschlussbericht 2015 - 2018). Berlin: Stiftung SPI Sozialpädagogisches Institut Berlin.

W. K. Kellogg Foundation (Hrsg.) (2004): Logic Model Development Guide.

8. Anhang

Übersicht: Handlungsempfehlungen

Thema	Empfehlung	Ebene
Programmübergreifende Empfehlungen		
Nutzung von Synergiepotenzial zwischen Förderprogrammen	Es sollte darauf geachtet werden, dass potenzielle Synergien zwischen Förderprogramme mit ähnlichen Zielgruppen und/oder Zielrichtungen besser ausgenutzt werden. Hier könnten Vernetzungstreffen dazu beitragen, diese Synergien auf Umsetzungsebene besser zu nutzen.	Fachstellen/ Umsetzende Stellen
Strukturelle Benachteiligungen bildungsferner Zielgruppen	Um strukturelle Benachteiligungen in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zu beseitigen und dadurch einen Beitrag zu erfolgreichen Bildungsbiographien und zum lebenslangen Lernen zu leisten, müssen bei der Ausgestaltung der Förderprogramme neben einer Definition der Zielgruppe auch potenzielle Zugangsbarrieren dieser Zielgruppe berücksichtigt werden.	Verwaltungsbehörde
Nachhaltige und enge Begleitung von Ausbildungsinteressierten und Ausbildungsbeginnenden	Die Betreuung von Ausbildungssuchenden sollte aufrechterhalten werden, wenn eine Integration in Ausbildung nicht beim ersten Anlauf gelingt, da die Jugendlichen weiter auf die Unterstützung angewiesen sind, um den Fokus nicht zu verlieren. Auch bei erfolgreicher Integration in Ausbildung ist eine längerfristige Begleitung sinnvoll. Im Kontext der Begleitung von Ausbildungsinteressierten können ergänzend Mentoring- oder „Buddy“-Programme integriert werden.	Verwaltungsbehörde/ Fachstelle
Berufsorientierung und passgenaues Matching	Ein zentraler Grund für die Stabilität von Ausbildungsverhältnissen ist eine intensive Berufsorientierung unter Beteiligung von Ausbildungsbetrieben sowie ein passgenaues Matching. Beide Aspekte sollten in Förderprogrammen zur Integration benachteiligter junger Menschen in Ausbildung beibehalten werden, wobei Eltern stärker als zuvor eingebunden werden sollten, damit diese eine bereichernde Orientierungshilfe für ihre Kinder darstellen können. Ausbildungswechsel sind im Zweifelsfall zu unterstützen, um einen Teufelskreis aus Ausbildungsabbruch und Aufnahme ungelernter Tätigkeiten zu vermeiden.	Fachstelle
Zielgruppendefinition bei beruflicher Weiterbildung	In Bezug auf die berufliche Weiterbildung sollte der Fokus auf Geringqualifizierten liegen, da diese Gruppe eine geringe Bildungsaffinität aufweist. Dabei ist eine Abgrenzung über die formalen Bildungshintergründe nach ISCED, Berufsklassifikationen oder Tätigkeitsprofile sinnvoller als das Einkommen, da bei Letzterem auch hochqualifizierte Teilzeitbeschäftigte unter die Zielgruppe fallen. Eine Prüfung des Bildungsgrads oder	Verwaltungsbehörde/ Fachstelle

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

Thema	Empfehlung	Ebene
	<p>der Berufsklassifikation könnte im Rahmen von Weiterbildungsberatungen stattfinden. Bei der Adressierung von Geringqualifizierten sollte auf eine zielgruppensensible Wortwahl geachtet werden.</p>	
<p>Gewinnung bildungsferner/-abstinenter Personen</p>	<p>Bei der Ausgestaltung von Weiterbildungsprogrammen für bildungsferne Zielgruppen sollte nicht nur die Schaffung eines Angebots in den Blick genommen werden, sondern auch über den Zugang dieser Zielgruppen zu den Maßnahmen nachgedacht werden. Die im Förderprogramm Bildungsprämie angelegte Weiterbildungsberatung ist ein guter Ansatz, um bildungsfernen Erwerbstätigen bei der Auswahl einer geeigneten Weiterbildung zu helfen, die Initiative muss allerdings von den Erwerbstätigen selbst ausgehen. Hier wäre ein proaktiverer Ansatz, bei dem die Zielgruppe von dem Nutzen einer beruflichen Weiterbildung überzeugt wird, eine sinnvolle Ergänzung. Der Zugang zur Zielgruppe könnte entweder, sofern sich die Erwerbstätigen noch im SGB II-Leistungsbezug befinden, über die Jobcenter laufen oder über die Betriebe organisiert werden. Bei Letzterem müssten allerdings Mitnahmeeffekte und Interessenskonflikte zwischen Betrieb und Weiterbildungsinteressierten vermieden werden.</p> <p>Für Menschen mit Migrationshintergrund können Institutionen, die aufgrund ihrer inhaltlichen Ausrichtung eng mit dieser Zielgruppe zusammenarbeiten, z. B. Migrantenselbstorganisationen, als Zugang genutzt werden. Insbesondere für Migrantinnen und Migranten ist eine Weiterbildungsberatung sinnvoll, da sie im Unterschied zu in Deutschland aufgewachsenen Menschen weniger mit dem deutschen Bildungssystem vertraut sind.</p>	<p>Verwaltungsbehörde/ Fachstelle</p>
<p>Einsatz medienpädagogischer Konzepte</p>	<p>Bei der Förderung des Einsatzes digitaler Medien in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung ist zu berücksichtigen, dass diese weder ein Ersatz für entsprechende pädagogische Konzepte noch für Präsenzkurse sind. Sie funktionieren ausschließlich im Zusammenspiel mit medienpädagogischen und -didaktischen Konzepten, die zu einem kritischen und kompetenten Umgang mit digitalen Tools verhelfen. Auch den Unternehmen muss kommuniziert werden, dass der Einsatz digitaler Medien nicht von der Pflicht entbindet, formelle Weiterbildungen – im weiteren Sinne – anzubieten. Selbstorganisiertes Lernen kann nur ein Teilbereich des berufsbegleitenden Lernens darstellen, damit vor allem Frauen und Personen mit Kinderbetreuung und Angehörigenpflege, die außerhalb der betrieblichen Strukturen wenig Zeit für ihre Weiterbildung aufbringen können, nicht vom Weiterbildungsprozess ausgeschlossen werden.</p>	<p>Fachstelle/ Umsetzende Stelle</p>

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

Thema	Empfehlung	Ebene
Einzelprogrammspezifische Empfehlungen		
<p>Verstärkte Motivation bisher bildungsabstinenten Personen</p>	<p>Um geringqualifizierte und bildungsferne Personen zur Absolvierung von Weiterbildungen und einer eigenverantwortlichen Stärkung ihrer Bildungsbiographie zu motivieren, muss diese Zielgruppe einen stärkeren Anreiz erhalten, den notwendigen finanziellen Aufwand auf sich zu nehmen. Eine Möglichkeit bestünde darin, einen geringeren Eigenanteil bei der Erstnutzung eines Prämiegutscheins zu implementieren. Dies kann über eine leichte Erhöhung des Eigenanteils bei nachfolgenden Inanspruchnahmen refinanziert werden. Generell empfiehlt sich eine Anhebung der maximalen Fördersumme gemäß den durchschnittlichen Weiterbildungskosten verschiedener Berufsgruppen, da zu wenig Weiterbildungsangebote in einem finanziellen Rahmen von maximal 1.000 Euro existieren.</p>	<p>Fachstelle</p>
<p>Hemmende externe Faktoren bei der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen</p>	<p>Bei der Zielgruppe benachteiligter Jugendliche ist zu berücksichtigen, dass bei diesen möglicherweise familiäre, soziale, neurologische/psychologische oder Suchtproblematiken den Maßnahmenerfolg beeinträchtigen. Daher sollten neben begleitendem Personal mit Kompetenzen im Bereich Ausbildungsmarkt und mit Kontakten zu Unternehmen auch sozialpädagogische und psychologische Fachkräfte eingebunden sein, die den Jugendlichen bei diesen Problemen unterstützend zur Seite stehen.</p>	<p>Fachstelle</p>
<p>Förderung von in der dualen Ausbildung unterrepräsentierten Gruppen</p>	<p>Sofern der Zugang von auf dem dualen Ausbildungsmarkt unterrepräsentierten Gruppen, wie Frauen oder Jugendliche mit Migrationshintergrund, erleichtert werden soll, müssen die durchgeführten Maßnahmen entsprechend konzipiert werden. So könnten Geschlechtsstereotype durch Praxiserfahrung in geschlechtsuntypischen Berufsfeldern aufgebrochen werden. Hierfür sollte eine bestimmte Anzahl von Praxistagen bzw. Praktika in unterschiedlichen Berufsfeldern als Bestandteil der Berufsorientierung definiert werden. Weiterhin könnte die Attraktivität der dualen Ausbildung insbesondere bei jungen Müttern oder in der Pflege von Angehörigen engagierten Teilnehmenden gefördert werden, wenn Teilzeitausbildungen ein höheres Gewicht in der Förderung erhalten.</p>	<p>Verwaltungsbehörde/ Fachstelle</p>
<p>Stärkung der Rolle von Ausbilderinnen bei der Suche nach Auszubildenden und während der Ausbildungstätigkeit</p>	<p>Weiterhin sollten Förderprogramme mit dem impliziten oder expliziten Ziel, mehr weibliche Auszubildende in betriebliche Ausbildung zu integrieren, durch eine Förderung von Ausbilderinnen insbesondere in männerdominierten Berufen flankiert werden. Diese dienen einerseits als Vorbild für Teilnehmerinnen, zudem könnte es bei Letzteren die Hemmschwelle senken, sich für einen geschlechtsuntypischen Ausbildungsberuf zu entscheiden.</p>	<p>Fachstelle/ Umsetzende Stelle</p>

Zusammenfassende Bewertung der Prioritätsachse C - Einzelstudien der ESF-Dachevaluation

Thema	Empfehlung	Ebene
Kontinuierliche Begleitung während der Ausbildung von Migrantinnen und Migranten	Insbesondere bei Geflüchteten oder Migrantinnen und Migranten mit unsicherer Bleibeperspektive sollte eine Begleitung nicht nur in den ersten Monaten der Ausbildung, sondern kontinuierlich erfolgen, um den Ausbildungsbetrieben die benötigte Sicherheit zu geben, dass sie bei administrativen Vorgängen und der Kommunikation mit Einbürgerungs- oder Ausländerbehörden die benötigte Unterstützung erhalten.	Fachstelle
Etablieren einer Kultur lebenslangen Lernens im frühkindlichen Alter	Um bei (Klein-)Kindern aus bildungsfernen Familien die Basis für eine erfolgreiche Bildungsbiografie zu legen und somit einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten, ist es ein guter Ansatz, die Eltern gezielt anzusprechen und in die Verantwortung zu nehmen, wie es beim Förderprogramm Elternchance praktiziert wird. Diese benötigen einerseits Unterstützung, um sich selbst auf dem Bildungsmarkt zu orientieren, andererseits ist es leichter, Kinder zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der eigenen Bildungsbiographie zu motivieren, wenn die Eltern dies vorleben.	Fachstelle
Einbindung von Vätern in die Familienarbeit	Insbesondere eine Einbindung der Väter ist ein erfolgsversprechender Ansatz, da sich Kinder explizit mehr Zeit mit ihren Vätern wünschen und dies einen positiven Einfluss auf deren Entwicklung hat.	Fachstelle/ Umsetzende Stelle
Praxisbezug bei der Implementation digitaler Medien	Bei der Kompetenzentwicklung mithilfe digitaler Medien sollte auf einen direkten Bezug der eingesetzten Medien zur beruflichen Tätigkeit der Beschäftigten geachtet werden. Ziel muss es sein, dass die eingesetzten Methoden und Funktionen dabei unterstützen, die Arbeitsorganisation zu vereinfachen, Arbeitsprozesse effizienter zu gestalten und die (zeitliche und gesundheitliche) Belastung der Beschäftigten zu senken.	Umsetzende Stelle
Geregelte Flexibilisierung der Arbeitsorganisation	Der Einsatz digitaler Medien in Unternehmen erhöht u.a. die Flexibilität der Arbeitnehmenden bei Arbeits- und Lernprozessen. Dies darf allerdings nicht zulasten der Beschäftigten aufgrund einer Verlagerung der Berufstätigkeit auf das Privatleben der Beschäftigten sowie unvergüteter Mehrarbeit gehen. Die Unternehmensleitungen müssen dementsprechend für diese Problematik sensibilisiert werden, wenn sie Digitalisierungsstrategien umsetzen. Für die ESF-Förderung bedeutet dies, dass geförderte KMUs Konzepte erarbeiten müssen, wie eine neu errichtete digitale Infrastruktur zur Flexibilisierung der Arbeitsorganisation genutzt werden soll und wie dabei Gesundheit und Erholungszeit der Beschäftigten geschützt werden sollen. Zudem sollte hierbei ein kontinuierlicher Dialog mit Vertreterinnen und Vertretern der Belegschaft implementiert und verstetigt werden.	Umsetzende Stelle

Quelle: eigene Darstellung (ISG, ISS, defacto und IFS 2020).