

Ausbildungsabbruch

F 351

Entwicklungsaufgaben in der Berufsausbildung: Ein Modell zur Erklärung und Vorhersage von ungeklärten Abbrüchen in Maßnahmen der Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen (BaE)

Thomas Casper¹⁾, Dr. Gerd Mannhaupt²⁾ und Peter Ivankovic³⁾

1. Forschungsstand zum Problem „Ausbildungsabbruch“
2. Berufsbildung in BaE unter entwicklungspsychologischer Perspektive
3. Entwicklungsaufgaben in der BaE-Ausbildung
 - 3.1 Abschluss des Berufswahlprozesses
 - 3.2 Soziale Beziehungen in der Maßnahme
 - 3.3 Umgang mit der „Ausbildungsvergütung“
 - 3.4 Bewältigung der schulischen Anforderungen
 - 3.5 Freiheit von „externen“ Belastungen
 - 3.6 Soziales Stützsystem
 - 3.7 Identifikation mit dem Ausbildungsberuf
4. Ein allgemeines Modell der Ausbildungsbewältigung in BaE-Maßnahmen
 - 4.1 Erklärungsbreite des Modells
5. Empirische Untersuchung „Qualitative Abbrecheranalyse“
 - 5.1 Untergruppen von AbbrecherInnen
 - 5.2 Unterschiede zwischen den AbbrecherInnen (unklarer, früher Abbruchgrund) und der Kontrollgruppe
 - 5.3 Zentrale Merkmale der AbbrecherInnen
 - 5.4 Untergruppe „SpätabbrecherInnen“
 - 5.5 Untergruppe AbbrecherInnen mit der Perspektive Heirat, Hausfrau, Mutterschaft
 - 5.6 Übrige Abbruchfälle
6. Abbruchprävention vor dem Hintergrund des vorgestellten Modells

1) Diplom-Psychologe beim PD des Arbeitsamtes Gießen

2) Diplom-Psychologe beim Psychologischen Institut III der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster

3) Diplom-Pädagoge, DRK: Soziale Arbeit und Bildung gGmbH in Borken

Entwicklungsaufgaben in der Berufsausbildung:

Ein Modell zur Erklärung und Vorhersage von ungeklärten Abbrüchen in BaE-Maßnahmen

Im Folgenden wird ein allgemeines Modell zur Analyse des Teilnahmeverhaltens an BaE-Maßnahmen und dessen erfolgreiche empirische Überprüfung vorgestellt. Hiermit wird ein Beitrag dazu geleistet, Bedingungen der Maßnahmeteilnahme und des Maßnahmeabbruchs besser zu verstehen, um frühzeitig und effektiv präventive Maßnahmen einleiten zu können. Die effektive Gestaltung abbruchpräventiver Maßnahmen im Ausbildungsverlauf wird diskutiert.

Forschungsstand zum Problem „Ausbildungsabbruch“

Maßnahmeabbrüche in BaE sind einerseits ein komplexes Geschehen, andererseits haben sie beträchtliche Folgen für alle beteiligten Personen und Systeme (vgl. Vock, 2000): für die/ den Auszubildende(n) selbst, die BetreuerInnen, den Träger und nicht zuletzt für die Bundesanstalt für Arbeit als Kostenträger dieser Maßnahmen.

Im Zuge der bisherigen Forschungen ließen sich keine robusten und übergreifenden Risikobedingungen bei MaßnahmeabbrecherInnen finden. Auch erscheint es schwierig zu definieren, was überhaupt als Maßnahmeabbruch zu werten ist (vgl. Feß, 1995; Cechura, 1991). Relative Einigkeit besteht darüber, dass Maßnahmeabbruch als ein prozesshaftes Geschehen zu verstehen ist. Dieser Fokus wirft jedoch die Frage auf, zu welchem Zeitpunkt Risikomerkmale erfasst werden sollen oder überhaupt erfasst werden können.

Neben diesen methodischen Problemen tauchen Unklarheiten auf theoretischer Ebene auf. Schon eine kurze Reflexion über potenziell abbruchrelevante Merkmale führt auch bei Experten zu einer



Vielzahl von Erklärungen wie z.B. „mangelnde Motivation“, „belastete Familienbeziehungen“, „soziale Benachteiligungen“, „unzureichende fachliche Qualifikation des Ausbildungspersonals“, „Mängel in der beruflichen Beratung“, „Überforderung in der Schule“ usw. (zu einer Übersicht siehe Faßmann, 1997).

Insgesamt fehlt ein Analysemodell zur Erklärung von Maßnahmeabbrüchen, welches es erlauben würde, das Problem zu strukturieren und auf diesem Wege einer Klärung näherzubringen (vgl. auch Ertelt, Meinderink und Seidel, 1999).

Vor dem Hintergrund der Diskussion des Konzepts der „Ressourcenorientierung“ im Benachteiligtenförderungsprozess erscheint es überraschend, dass fast sämtliche Untersuchungen zu diesem Thema zwar plausibel (mit Hilfe verschiedener Belastungskonstrukte) zu erklären versuchen, warum Auszubildende BaE-Maßnahmen abbrechen, jedoch nicht thematisieren oder erklären, warum bei vielen Auszubildenden gerade das Gegenteil eines Abbruchs eintritt, sie eben die Ausbildung erfolgreich durchlaufen. Vor dem Hintergrund einer derartigen Perspektive scheint es sinnvoll angemessen, erfolgreiche Teilnahme nicht nur als Folge (je nach Orientierung unterschiedlicher) nicht vorhandener Benachteiligungen und Handicaps zu verstehen (und deshalb Maßnahmeabbruch nicht allein durch umrissene „Belastungen“ zu erklären), sondern in einem Analysemodell die Ressourcen des Auszubildenden mit zu berücksichtigen, da die praktische Erfahrung zeigt, dass viele Arten von Benachteiligungen und Belastungen durch die Aktualisierung entsprechender Ressourcen kompensiert werden können.

Berufsausbildung in BaE unter entwicklungspsychologischer Perspektive

In der modernen Entwicklungspsychologie wird individuelle Entwicklung als Folge der Bewältigung umrissener Entwicklungsaufgaben verstanden. Im Zuge dieses Bewältigungsprozesses erwirbt das Individuum neue und effektive Verhaltensmuster und im kognitiven System wird die „Welt“ immer differenzierter und integrierter repräsentiert. Die Entwicklungspsychologie geht von allgemeinen Entwicklungsaufgaben aus (in der Jugend: „Lösung von den Eltern“, „Vorbereitung und Realisierung einer Berufslaufbahn“ etc.), wobei durch die Lösung früherer und grundlegenderer Aufgaben wichtige Grundkompetenzen zur Lösung spä-

terer Aufgaben erworben werden. Dies heißt letztlich, dass bei unzureichender Lösung früherer Aufgaben weniger Kompetenzen (Ressourcen) zur Verfügung stehen, um aktuelle Aufgaben zu lösen (vgl. auch Casper und Mannhaupt, 1997). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben lässt sich auch auf den Ausbildungsprozess in BaE übertragen.

Wir möchten zu diesem Zweck zwei zentrale Begriffe beschreiben: Entwicklungsressourcen vs. Entwicklungsbelastungen. Wir wollen von Entwicklungsressource sprechen, wenn infolge einer erfolgreichen Lösung von Entwicklungsaufgaben neue und effektivere Verhaltens-, Motivations- und Bewertungsmuster entstanden sind, die eine positive Wirkung für die Lösung neuer (späterer) Aufgaben haben.

Der Gedanke lässt sich am Beispiel der Zwischenprüfung gut illustrieren. Wird diese erfolgreich abgelegt, so hat das positive motivationale Wirkung für die/den Auszubildende(n) auf kognitiver Ebene (Selbstkompetenz), das eigene Bewältigungsverhalten (bei der Prüfungsvorbereitung und in der Prüfung selbst) hat sich positiv bewährt und kann auf andere Prüfungen (Abschlussprüfung) übertragen werden. Wird die Zwischenprüfung dagegen nicht erfolgreich bewältigt, so kann dies aus den beschriebenen Gründen (z.B. ist kein effektives Bewältigungsmodell vorhanden) negative Wirkungen auf die Bewältigung der Gesellenprüfung haben. Diese beeinträchtigenden Folgen wollen wir als Entwicklungsbelastung verstehen. Was sind nun die Entwicklungsaufgaben, die von den Auszubildenden in BaE zu lösen sind?

Entwicklungsaufgaben im Zuge der BaE-Ausbildung

Abschluss des Berufswahlprozesses

Zu Beginn der Berufsausbildung zeigt und entscheidet sich, ob eine angemessene Berufswahl getroffen wurde, da sich der/die Auszubildende dann in der (von ihr/ihm gewählten) Berufsausbildungssituation befindet und sie/er nun die Konsequenz ihrer/seines Wahlprozesses alltäglich erfährt. Es ist praktisch der „Realitätscheck“ ihrer/seiner Entscheidung. Die matching-Theorien zur Berufswahlentscheidung (vgl. Bußhoff, 1992) formulieren als Kriterium für einen gelungenen Berufswahlprozess das Vorhandensein einer positiven Passung zwischen den Anforderungen des (gewählten) Berufs und den individuellen Fähigkei-



Ausbildungsabbruch (Fortsetzung)

ten. Als eine spezifische Entwicklungsbelastung infolge eines mangelhaft gelösten Berufswahlprozesses verstehen wir hier das Vorhandensein einer geringen Passung zwischen den individuellen Fähigkeiten und den Anforderungen des gewählten Berufs. Positive Passung kann für eine gut gelöste Entwicklungsaufgabe „Berufswahl“ stehen, was wir als Entwicklungsressource verstehen wollen.

Soziale Beziehungen in der Maßnahme

Als weitere Entwicklungsaufgabe, die sich zu einem frühem Zeitpunkt im Ausbildungsprozess stellt, ist der Aufbau von positiven sozialen Beziehungen zu den anderen MaßnahmeteilnehmerInnen und den MitarbeiterInnen zu sehen. Gelingt dies den Auszubildenden, werden sie, da sie sich dort wohl fühlen und ihre sozioemotionalen Bedürfnisse dort befriedigen können, diesen Ort gern aufsuchen (Entwicklungsressource). Gelingt dieser Prozess nicht oder werden die sozialen Beziehungen am Ausbildungsplatz gar als angespannt erlebt, wird die/der Auszubildende bestrebt sein, die Kontakte im schlimmsten Fall abzubrechen, um sich dieser Stresssituation nicht weiter auszusetzen (Entwicklungsbelastung).

Umgang mit der „Ausbildungsvergütung“

Die BaE-Auszubildenden verfügen zumeist das erste Mal in ihrem Leben über einen nicht vernachlässigbaren Geldbetrag. Für sie hat die Ausbildungsvergütung den Stellenwert von „Lohn“ für ihre „Arbeit“. Der Umgang mit der Ausbildungsvergütung stellt eine weitere Entwicklungsaufgabe dar, die darin besteht, als relativ unerfahrener „Lohnempfänger“ die eigenen Konsumbedürfnisse, Ansprüche und den individuellen Lebensstil mit dem zur Verfügung stehenden Betrag in Einklang zu bringen (Entwicklungsressource). Gelingt dies nicht, so können neben der Unzufriedenheit mit der „Beschäftigung“ aufgrund der „geringen Entlohnung“ finanzielle Belastungen (Schulden) entstehen, die die Unzufriedenheit erhöhen oder weiter vertiefen (Entwicklungsbelastung).

Bewältigung der schulischen Anforderungen

Eine erfolgreiche Lösung der Lernanforderungen in Form entsprechender Leistungsrückmeldungen in der Schule zieht auf Seiten der Auszubildenden ein positives Erleben der eigenen Kompetenzen nach

sich (Entwicklungsressource). Gelingt die Bewältigung schulischer Anforderungen weniger erfolgreich oder gar nicht, so kann dieser Anforderungsbereich mit negativen Gefühlen besetzt sein (Entwicklungsbelastung).

Freiheit von „externen“ Belastungen

Dieses Anforderungsfeld lässt sich konzeptionell weniger deutlich als die vorhergehenden Aufgaben als Ressource darstellen, da externe Belastungen eigentlich „ausbildungsuntypisch“ sind. Hier muss auf die Spezifika der Personengruppe, die sich in BaE-Maßnahmen befindet, verwiesen werden, externe Belastungen in der Familie, Trennungen und Verluste, kulturelle Entwurzelung, Ausländerstatus, etc., sind gerade ein Charakteristikum dieser Gruppe. Vor dem Hintergrund, dass externe Belastungen Bewältigungsmöglichkeiten binden und die Aufmerksamkeit von der Ausbildung abziehen, lassen sich diese als Entwicklungsbelastung verstehen. Demgegenüber ist das Nichtvorhandensein von entsprechenden Belastungen zwar keine „aktive“ Entwicklungsressource in dem Sinne, dass neue Bewältigungsmöglichkeiten entstehen würden, aber wir verstehen es als Abwesenheit zusätzlicher Aufgaben, wodurch die verfügbaren Bewältigungskompetenzen zur Bearbeitung der Anforderungen der Berufsausbildung genutzt werden können.

Soziales Stützsystem

Besser als das vorhergehende Interaktionsfeld lässt sich ein bestehendes soziales Stützsystem als Entwicklungsressource beschreiben. Ein funktionierendes Stützsystem (Eltern, Freunde, Bezugspersonen) hilft bei der Bewältigung kritischer Lebenssituationen, indem emotionaler Rückhalt gegeben, Modellverhalten angeboten, problemlösende Information gegeben und Wertschätzung vermittelt wird. Ist ein entsprechendes System nicht vorhanden, ist die/der Auszubildende mit der Bewältigung der Ausbildungsanforderungen auf sich allein gestellt (Entwicklungsbelastung). Ist ein Stützsystem (z.B. eine Peer-Group oder eine wichtige Bezugsperson) der Ausbildung sogar negativ gegenüber eingestellt, so ist in Bezug auf die Ausbildung die Gefahr der negativen sozialen Beeinflussung gegeben.



Identifikation mit dem Ausbildungsberuf

Identifikation mit dem Ausbildungsberuf als Entwicklungsaufgabe bedeutet, sich als Angehöriger der gewählten Berufsgruppe zu definieren und positiv zu erleben, die gewählte Berufsrolle als passend zum Selbstkonzept zu erfahren und ins Selbstkonzept zu integrieren. Dies umfasst auch eine positive Bewertung der Tätigkeit und des Werkmaterials (Entwicklungsressource). Gelingt die Identifikation nur in geringem Maße, kann schon die Beschäftigung mit irgendwelchen Berufsinhalten als unangenehm erlebt werden und damit zur Entwicklungsbelastung werden.

Ein allgemeines Modell der Ausbildungsbewältigung in BaE-Maßnahmen

Die beschriebenen Interaktionsfelder stellen die zentralen Herausforderungen der BaE-Ausbildung dar. Wir vermuten, dass sich sowohl der erfolgreiche Verlauf des BaE-Förderprozesses durch jeweils positive Interaktionen oder Handlungsergebnisse auf diesen Entwicklungsfeldern beschreiben lässt (mit der Folge, dass entsprechende Entwicklungsressourcen entstanden sind) als auch, dass Maßnahmeabbrüche mit jeweils negativen Interaktionen oder Bewältigungsergebnissen (und den daraus folgenden Entwicklungsbelastungen) zusammenhängen.

Als empirische Analyseebene soll der individuelle Stand im Bewältigungsprozess der jeweiligen Entwicklungsaufgabe bzw. das Vorhandensein entsprechend beschriebener Entwicklungsressourcen/Entwicklungsbelastungen betrachtet werden.

Bisher wurden idealtypische Muster von Interaktionsergebnissen erfolgreicher und nicht erfolgreicher Ausbildungsverläufe betrachtet, die sich im Ausbildungsalltag in dieser Ausprägung wohl nur selten finden lassen. Angemessener scheint das in Abb. 1 dargestellte Modell die Zusammenhänge wiedergeben zu können.

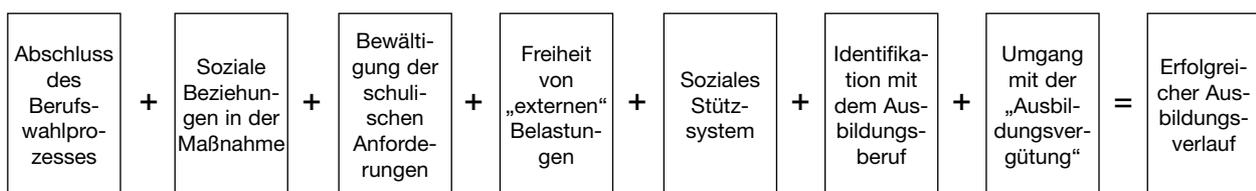
Diese Betrachtung der im Förderprozess zu lösenden Entwicklungsaufgaben hat den Vorteil, dass sie in Bezug auf die Planung abbruchpräventiver Maßnahmen direkt an den konkreten Anforderungen der Ausbildung in BaE-Maßnahmen ansetzt und dieses Modell, da es auch explizit Entwicklungsressourcen mit berücksichtigt, auch positive Maßnahmeverläufe erklärt. Es ist ableitbar, warum bei gleicher Belastung auf einem Feld ein Auszubildender die Maßnahme abbricht, während ein anderer diese erfolgreich durchläuft (Grund: Sie/Er hat andere Entwicklungsaufgaben erfolgreicher gelöst). Es wird nachvollziehbar, warum ein Auszubildender auch ohne spezifische Belastungen die Maßnahme nicht zu Ende führt (Entwicklungsressourcen fehlen). Darüber hinaus ist durch die Betrachtung von Interaktionsergebnissen im Gegensatz zu schwer zu fassenden Konstrukten wie „soziale Kompetenz“, „Motivation“, „Verarbeitung der Behinderung“ dieses Modell in hohem Maße einer empirischen Überprüfung zugänglich. Zudem ist die Vermutung, dass Maßnahmeabbruch ein multikausaler Prozess ist, berücksichtigt. Insgesamt beschreibt das Modell Ausbildungsabbrüche, bei denen ein Scheitern an den Herausforderungen der Ausbildung vorliegt.

Erklärungsbreite des Modells

Die praktische Erfahrung zeigt, dass auch „positive“ Maßnahmeverläufe vorzeitig beendet werden (z.B. durch Umzug, Wechsel in betriebliche Ausbildung, Berufskrankheit, Mutterschaft etc.). Gemeinsam an diesen „Ausbildungsabbrüchen“ vor dem Hintergrund des vorgestellten Modells ist, dass nicht ein Scheitern an den Herausforderungen der Ausbildung vorzuliegen scheint, sondern entweder:

1. andere Lebensentwürfe subjektiv eine höhere Bedeutung haben als die Fortführung der Maßnahme in BaE (z.B. Fortführung der Ausbildung im Betrieb; Perspektive Heirat, Hausfrau, Mutterschaft) bzw.

Abb. 1: Modell positiv zu bewältigender Entwicklungsaufgaben im BaE-Förderprozess



© T. Casper und P. Ivankovic, 2001



Ausbildungsabbruch (Fortsetzung)

2. eine Fortführung der Maßnahme wegen externer Beschränkung nicht mehr möglich ist (z.B. Berufskrankheit; Inhaftierung, Kündigung des Ausbildungsvertrages durch Träger).

Diese „Abbrüche“ werden durch das Modell nicht erfasst. Wir sind der Meinung, dass das Modell insbesondere diejenigen Abbrüche erklären kann, bei denen in anderen Studien Abbruchursachen wie: mangelnde Motivation, Differenzen mit dem Ausbilder, familiäre Probleme, Sozialverhalten, Überforderung, psychische Gründe, etc. als Abbruchgründe untersucht wurden.

Empirische Untersuchung „Qualitative Abbrecheranalyse“

Das oben vorgestellte Modell wurde an einer Gruppe von 45 AbbrecherInnen verschiedener BaE-Maßnahmen überprüft. Zunächst wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem sich über die Einschätzungen der MitarbeiterInnen spezifische individuelle Aspekte des Bewältigungsstandes bei den verschiedenen Entwicklungsaufgaben erfassen lässt (Casper, 1998; 1999). Die Abbruchfälle und eine Kontrollgruppe von „unauffälligen“ BaE-TeilnehmerInnen wurden mit diesem Instrument untersucht, bei den AbbrecherInnen wurde zusätzlich der „konkrete“ Abbruchgrund von den MitarbeiterInnen erfragt.

Untergruppen von AbbrecherInnen

Eine Sichtung der Abbruchfälle zeigte, dass sich diese folgenden Untergruppen zuordnen ließen:

- Abbruch wegen Krankheit (9 %)
- Abbruch mit Lebensperspektive Heirat, Hausfrau, Mutterschaft (13 %)
- Abbruch wegen stationärer Behandlung Drogenabhängigkeit (4 %)
- Abbruch wegen Kündigung durch Träger (wegen Diebstahl) oder Inhaftnahme (7 %)
- Früher Maßnahmeabbruch (bis zum 20. Förderungsmonat), unklarer Abbruchgrund (56 %)
- Später Maßnahmeabbruch, unklarer Abbruchgrund nach 36 Monaten Förderungsdauer (11 %)

Während sich die durch die Angaben der MitarbeiterInnen erklärten Abbrüche unsystematisch über den Förderzeitraum verteilten, konzentrierten sich die frühen, unklaren Abbrüche auf den 4. bis 7. Förderungsmonat (die Häufung von Maßnahmeabbrüchen zu einem frühen Förderungszeitpunkt ist immer wieder berichtet worden, vgl. Blaschke, Plath und Nagel, 1997). Aus dem „Modell positiv zu bewältigender Entwicklungsaufgaben im BaE-Förderprozess“ lässt sich ableiten, dass frühe Maßnahmeabbrüche mit einer Überlastung der Auszubildenden durch die zu diesem Zeitpunkt „gehäuft“ auftretenden Entwicklungsaufgaben zusammenhängen.

Unterschiede zwischen den AbbrecherInnen (unklarer, früher Abbruch) und der Kontrollgruppe

Da sich das vorgestellte Modell insbesondere auf die Fälle mit unklarem Abbruchgrund bezieht, soll zunächst ein Vergleich der Kontrollgruppe mit der Gruppe „früher Maßnahmeabbruch, unklarer Abbruchgrund“ (s.o.) vorgestellt werden. Alle erhobenen Einschätzungen gingen in die erwartete Richtung, TeilnehmerInnen (Kontrollgruppe) wiesen entweder geringere Entwicklungsbelastungen oder mehr Entwicklungsressourcen auf, AbbrecherInnen erschienen belastet (vgl. auch Casper, Mannhaupt und Ivankovic, 2001). Im Einzelnen zeigen die signifikanten Ergebnisse folgendes:

- Soziale Beziehungen in der Maßnahme: Die Beziehungen zu anderen Auszubildenden werden bei den AbbrecherInnen als belasteter eingeschätzt. TeilnehmerInnen integrieren sich besser und schneller in die Ausbildungsgruppe.
- Freiheit von „externen Belastungen“: TeilnehmerInnen weisen eine geringere lebensgeschichtliche Belastung auf.
- Zufriedenheit mit der Bezahlung: Von AbbrecherInnen werden Schwierigkeiten mit der Finanzierung des Lebensstils berichtet, sie haben Schulden.
- Identifikation mit dem Beruf: AbbrecherInnen haben Schwierigkeiten, sich mit dem Beruf zu identifizieren.
- Soziales Stützsystem: AbbrecherInnen werden häufig durch eine Peer-Group in Bezug auf die Ausbildung negativ beeinflusst. Bei Teilnehmer-



Innen wird ein stärkerer positiver Einfluss von Bezugspersonen berichtet.

Überraschenderweise erreichten die Werte auf den Skalen zur Beurteilung des Bewältigungsstandes der schulischen Entwicklungsanforderungen kein signifikantes Niveau, dies lag daran, dass auch den TeilnehmerInnen in diesem Zusammenhang ein schwacher Bewältigungsstand zugeschrieben wurde. Auch die Einschätzungen der Passung zwischen den Anforderungen des Ausbildungsberufs und den individuellen Fähigkeiten fiel in den beiden Gruppen nicht signifikant unterschiedlich aus.

Insgesamt wurde das „Modell positiv zu bewältigender Entwicklungsaufgaben im BaE-Förderprozess“ durch die Ergebnisse bestätigt.

Zentrale Merkmale der AbbrecherInnen

Um die Frage zu beantworten, an welchen Entwicklungsaufgaben AbbrecherInnen charakteristischerweise scheitern, wurden AbbrecherInnengruppe und Kontrollgruppe einer Diskriminanzanalyse unterzogen. Es wird damit die Frage beantwortet, ob eher einzelne Merkmale für einen Abbruch verantwortlich sind oder Merkmalskombinationen eine Rolle spielen. Wir erhielten eine hochsignifikante Merkmalskombination aus sechs Skalen, welche 95 % der untersuchten Teilnahme- und Abbruchfälle aufklärte. Entsprechend dieser Analyse konnten folgende Merkmale als zentrale Charakteristika der AbbrecherInnen identifiziert werden:

- Objektive Schulen.
- Positiver/negativer Einfluss einer Bezugsperson.
- Qualität der Beziehungen zu anderen Auszubildenden.
- Freiheit von aktuellen externen Belastungen.
- Passung zwischen den Anforderungen des Berufs und den individuellen Fähigkeiten.
- Positiver/negativer Einfluss einer Peer-Group in Bezug auf die Ausbildung.

Insgesamt kann Ausbildungsabbruch damit als umfassendes Bündel von Entwicklungsbelastungen bzw. als umfassender Mangel an Entwicklungsressourcen auf nahezu allen (mit Ausnahme von „Bewältigung der Anforderungen der Berufsschule“) Entwicklungsfeldern verstanden werden.

Darüber hinaus konnte statistisch signifikant bestätigt werden, dass frühe Abbrüche im Vergleich zu späten Abbrüchen mit stärkeren Entwick-

lungsbelastungen oder geringeren Entwicklungsressourcen zusammenhängen. Aufgrund dieser Zusammenhänge ist es sehr unwahrscheinlich, dass die hier erhaltenen Ergebnisse durch systematische Fehler (Beobachtereffekte, self-fulfilling-prophecy) zu Stande gekommen sind.

Untergruppe: SpätabbrecherInnen

Zur Charakterisierung der Gruppe „Später Maßnahmeabbruch (nach 36 Monaten), unklarer Abbruchgrund“ wurden auch deren Ergebnisse mit denen der Kontrollgruppe verglichen. Hier zeigten sich allein signifikante Unterschiede auf der Skala „Zufriedenheit mit der Bezahlung“, die bei SpätabbrecherInnen deutlich negativ ausgeprägt war. Späte AbbrecherInnen haben die kritischen Entwicklungsaufgaben der Ausbildung offenbar relativ erfolgreich gemeistert, sind aber aus finanziellen Gründen nicht bereit, die Ausbildung weiterzuführen.

Untergruppe: AbbrecherInnen mit der Perspektive Heirat, Hausfrau, Mutterschaft

Von den sechs Auszubildenden dieser Gruppe waren fünf ausländischer Herkunft. Charakteristische Werte erreichte diese Gruppe auf der Skala „positiver/negativer Einfluss einer Bezugsperson“. Hier zeigten die Ergebnisse, dass bei den untersuchten ausländischen AbbrecherInnen jeweils ein ungünstiger Beeinflussungsprozess seitens einer oder mehrerer Bezugspersonen in der Weise vorlag, dass diese den BaE ablehnend gegenüberstanden.

Übrige Abbruchfälle

Ein Vergleich der übrigen Gruppen (Abbruch wegen Krankheit, Abbruch wegen stationärer Therapie einer Drogenabhängigkeit, Abbruch wegen Diebstahl/Inhaftierung), zeigte, dass sich erwartungsgemäß bei diesen Gruppen keine spezifischen abbruchrelevanten Merkmale (im Sinne des vorgestellten Modells) finden ließen.

Abbruchprävention vor dem Hintergrund des vorgestellten Modells

Anhand der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass sich mit dem „Modell positiv zu bewältigender Entwicklungsaufgaben im BaE-Förderprozess“ 80 % aller hier untersuchten Abbruchfälle erklären lassen lässt. Demnach scheitert der Großteil der AbbrecherInnen an den Herausforderungen der Berufsausbildung in BaE. Überraschenderweise



Ausbildungsabbruch (Fortsetzung)

jedoch an Entwicklungsaufgaben, die auf den ersten Blick wenig mit der Ausbildung zu tun haben (Schulden, Einfluss einer Bezugsperson, etc.). Bezüglich abbruchpräventiver Maßnahmen lassen sich folgende Schlüsse aus den Untersuchungsergebnissen ziehen:

1. Es ist zu erwarten, dass Abbruchprävention (im Verlauf der Maßnahme) nicht in allen Fällen wirksam sein kann (Abbruch wegen Krankheit, stationäre Suchttherapie). Nach Maßnahmebeginn sollte und kann sich „Abbruchprävention“ hier eher auf spätere (Wieder-)Eingliederung in den Ausbildungsprozess beziehen.
2. Andererseits zeigen die Ergebnisse jedoch auch, dass sich mehr als zwei Drittel der gesamten hier untersuchten Abbruchfälle durch entsprechende Interventionen beeinflussen lassen sollten, wenn diese Interventionen auf die spezifischen Bewältigungsschwierigkeiten oder die mangelnden Ressourcen wirken, die als charakteristisch für diese Gruppen analysiert wurden.
3. In diesem Fall wäre es wichtig, mit abbruchpräventiven Maßnahmen sehr früh im Maßnahmeverlauf zu beginnen, da zu diesem Zeitpunkt die Entwicklungsanforderungen das Individuum sehr intensiv fordern und dadurch die Gefahr des Scheiterns besonders gegeben ist. Die Ergebnisse geben Anlass zu der Vermutung, dass, wenn die Entwicklungsaufgaben dieser Phase positiv bewältigt wurden, gute Aussichten bestehen, die Maßnahme erfolgreich zu beenden, da die Entwicklungsanforderungen im späteren Verlauf der Ausbildung eher abnehmen. Darüber hinaus erwarten wir, dass die/der Auszubildende aus der produktiven Bewältigung der Entwicklungsaufgaben am Maßnahmebeginn gestärkt und gefestigt hervorgeht.
4. Aufgrund der Ergebnisse erscheint es sinnvoll, dem schulischen Vorwissen oder dem schulischen Bewältigungsverhalten in Zusammenhang mit Maßnahmeabbruch einen untergeordneten diagnostischen Stellenwert beizumessen. Es scheint, dass das schulische Bewältigungsverhalten wohl für die Güte des Ausbildungserfolgs eine wichtige Rolle spielt, jedoch in Zusammenhang mit Maßnahmeabbruch eine geringe Bedeutung hat. Hinsichtlich ihrer schulischen und kognitiven Lern- und Leistungsmög-

lichkeiten befinden sich alle hier untersuchten Auszubildenden zu Beginn der Fördermaßnahme auf einem einheitlich geringen Niveau.

5. Die Bildung der unterschiedlichen Gruppen von AbbrecherInnen, wie wir sie in dieser Studie vorgenommen haben, hat sich bewährt in dem Sinne, dass für die einzelnen Gruppen sehr spezifische Muster von abbruchrelevanten Faktoren gefunden wurden. Wir meinen, dass die Gruppenbildung, wie wir sie hier vorgenommen haben, eine sinnvolle und praktikable Hilfe zur Ordnung von Abbruchfällen darstellt.

Zusammenfassend sollten abbruchpräventive Maßnahmen im Verlauf der BaE-Ausbildung auf die Faktoren wirken, die mittels der Diskriminanzanalyse als „Entwicklungsbelastungsbündel“ identifiziert werden konnten. Es sind dies Maßnahmen

- die zur Entwicklung lebenspraktischer Kompetenz im Umgang mit Geld beitragen, Schuldenprävention und Hilfen bei Entschuldung,
- die eine positive Unterstützung der BaE-Ausbildung durch die Bezugspersonen der Auszubildenden zum Ziel haben bzw. die einer negativen Beeinflussung entgegenwirken können,
- die bezüglich der Gruppendynamik eine positive Wirkung auf die Gruppenintegration haben,
- die die Wirkung aktueller externer Belastungen (z.B. drohende Obdachlosigkeit, Trennungen, familiäre Konflikte etc.) vermindern können,
- die gewährleisten, dass die Jugendlichen eine hinsichtlich ihrer Fähigkeiten angemessene Berufswahl treffen.

Abbruchprävention kann auf dieser Grundlage im Rahmen der Förderplanung stattfinden. Dies hieße, die Auszubildenden intensiv und frühzeitig bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zu beobachten (Diagnose) und zeitnah gezielte und angemessene Interventionen bereitzuhalten und einzuleiten.

Insgesamt kann erwartet werden, dass wirksame abbruchpräventive Konzepte sich weniger auf primär ausbildungsrelevante Inhalte beziehen. Sie sollten eher sozialpädagogische Interventionen beinhalten wie der Umgang mit Geld, die Arbeit mit Bezugspersonen, die Bearbeitung der sozialen Beziehungen (in der Maßnahme), die Hilfe bei



externen Belastungen und die Bearbeitung möglicher Einflüsse von Peer-Groups der Auszubildenden. Abbruchpräventiv werden die Ansätze jedoch nur sein, wenn sie über ein „Beratungsangebot“ hinausgehen, d.h. die individuellen Entwicklungsbelastungen nicht nur „besprochen“ werden, sondern im Förderprozess bearbeitet und aufgelöst werden.

Suchworte: Ausbildungsabbruch, Entwicklungsaufgaben in der Berufsausbildung, Abbrüche in BaE-Maßnahmen, Abbruchprävention, Spätabbrecher, Spätabbrecherinnen, Qualitative Abbrecheranalyse, Berufswahlprozess, Ausbildungsvergütung, Soziales Stützsysteem, Identifikation mit dem Ausbildungsberuf, Peer-Group, Schuldenprävention, Beratungsangebot, BÜE-Maßnahmen, Berufsausbildung in überbetrieblichen Maßnahmen, Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen

