

Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa: Aktueller Stand und Perspektiven

Andreas Frey, Bernd-Joachim Ertelt und Lars Balzer

AUSGANGSLAGE

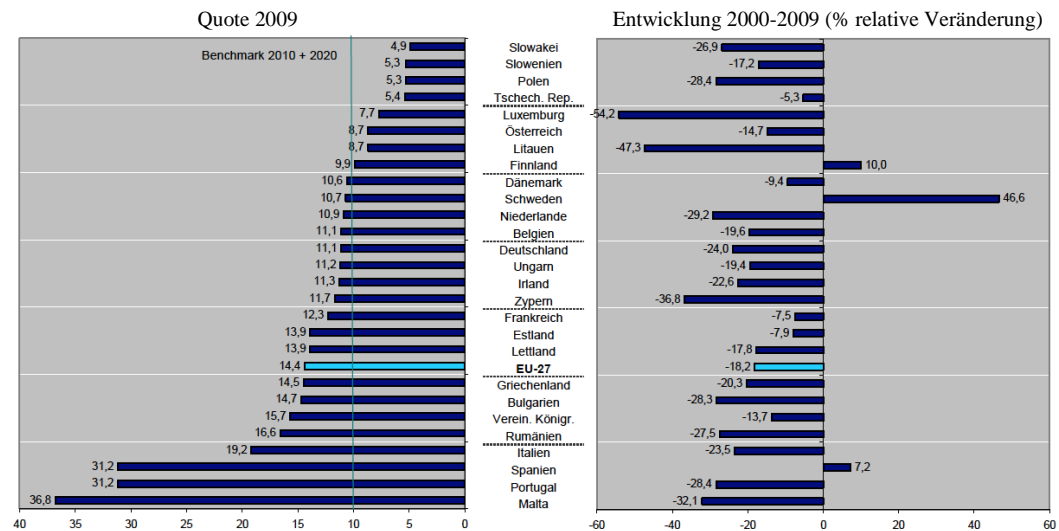
Die Europäische Union definiert Schul- und Ausbildungsabbrecher als junge Menschen zwischen 18 und 24 Jahren, die lediglich über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen und keine weiterführende Schul- oder Berufsausbildung durchlaufen (Europäische Kommission, 2011b, S. 2). In der EU verlassen mehr als sechs Millionen junge Menschen die allgemeine oder berufliche Bildung mit höchstens einem Abschluss der Sekundarstufe I oder weniger. Diese jungen Menschen haben große Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche, sind häufiger arbeitslos und öfter auf Sozialleistungen angewiesen. Ein Schul- oder Ausbildungsabbruch behindert somit die wirtschaftliche und soziale Entwicklung erheblich. Die Europäische Kommission hat daher einem Aktionsplan zugestimmt, mit dem die Mitgliedstaaten bei der Senkung der Abbrecherquote unterstützt werden sollen. Angestrebt wird, die durchschnittliche Quote in der EU bis zum Ende des Jahrzehnts vom derzeitigen Niveau von 14,4% auf unter 10% zu senken (Europäische Kommission, 2011a, S. 1).

Die Gründe für ein vorzeitiges Ausscheiden aus schulischen und betrieblichen Bildungsprogrammen sind zwar höchst individuell, doch kommen Schulabbrecher im Allgemeinen häufiger aus sozioökonomisch benachteiligten Gruppen mit niedrigem Bildungsniveau. Benachteiligte Gruppen und junge Menschen, die Förderung bedürfen, sind in der Gruppe der jungen Menschen, die ihre Aus- oder Weiterbildung abbrechen, überdurchschnittlich stark vertreten. Bei Jungen ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie Bildungsprogramme abbrechen, sehr viel höher als bei Mädchen. Unter den jungen Migranten der ersten Generation ist die durchschnittliche Schulabbrecherquote in der EU doppelt so hoch wie bei den im Land geborenen jungen Menschen. In einigen EU-Ländern brechen über 40% der jungen Migranten Bildungsprogramme ab. Unter den Roma ist der Anteil der Schulabbrecher sogar noch höher. Junge Menschen, die sich mit der allgemeinen Bildung schwer getan haben, schlagen oft den Weg in die berufliche Aus- und Weiterbildung ein. Daher stehen die berufsbildenden Schulen und die Betriebe besonders in der Verantwortung und vor einer besonders hohen Herausforderung, wenn es darum geht, den Bildungsabbruch einzudämmen. Die berufliche Aus- und Weiterbildung kann die Lernmotivation steigern, den jungen Menschen größere Flexibilität in ihren Handlungsweisen bieten, eine adäquatere Lerndidaktik in Berufsschule und Betrieb zur Verfügung stellen und direkt auf deren Beschäftigungswünsche eingehen (Europäische Kommission, 2011b, S. 3). Allein eine Verringerung der Zahl der Schulabbrecher in Europa um durchschnittlich 1% könnte der europäischen Wirtschaft nahezu 500.000 junge Fachkräfte bringen, und das in einer Zeit, da Europa auf internationaler Ebene in Bezug auf Technologie, Innovation und Fachkräfte im Rückstand liegt (Kratsa-Tsagaropoulou & Papanikolaou, 2011, S. 1).

Für junge Menschen wirkt sich ein Schulabbruch auf das gesamte Leben aus und verringert deren Chancen, auf sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Ebene an der Gesellschaft teilzuhaben. Ohne berufliche Ausbildung erhöht sich das Risiko der Arbeitslosigkeit, der Armut und der sozialen Ausgrenzung um ein Vielfaches. Zugleich hat das „Unausgebildet“ sein einen direkten Einfluss auf das Lebenseinkommen, das persönliche Wohlbefinden und die Gesundheit sowie auf die Entwicklung der Kinder. Und er verringert wiederum die Chancen der Kinder auf schulischen oder beruflichen Erfolg. Die Beschäftigungsfähigkeit hängt in hohem Maße vom erzielten Ausbildungsstand ab. Im Jahr 2009 waren 52% der Schulabbrecher in der EU arbeitslos oder vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt. Auch wenn sie arbeiten, verdienen sie weniger, gehen häufiger unsicheren Beschäftigungen nach und sind oft auf soziale Unterstützung angewiesen. Sie nehmen weniger am lebenslangen Lernen und damit an Weiterbildungen teil. Ihr Bildungsnachteil kann sich als zunehmende Beeinträchtigung erweisen (Europäische Kommission, 2011b, S. 3).

Seit dem Jahr 2000 ist die durchschnittliche Schulabbrecherquote in Europa zwar um 3,2% gesunken, der erzielte Fortschritt reichte jedoch nicht aus, um das ursprünglich im Rat vereinbarte Ziel von 10% bis 2010 zu erreichen (ebd., S. 4) (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Prozentualer Anteil der 18-24-Jährigen, die höchstens über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen und keine weiterführende Schul- oder Berufsbildung durchlaufen (2009) und Entwicklung im Zeitraum 2000-2009



Quelle: Europäische Kommission (2011a, S. 4)

Das Ergebnis in Abbildung 1 zeigt, dass die Veränderung der Schulabbrecherquote in den EU-Ländern sehr unterschiedlich verlaufen ist. So erfüllen die Länder Slowakei, Slowenien, Polen, Tschechische Republik, Luxemburg, Österreich, Litauen und Finnland das Benschmark von einer Abbrecherquote von unter 10%, während Länder wie Spanien, Portugal oder Malta noch bei über 30% liegen. Weiterhin zeigt die Ergebnisdarstellung, dass fast alle Länder im Entwicklungszeitraum 2000 bis 2009 die Schulabbrecherquote um -5,3% bis -54,2% reduzieren konnten. Ein entgegengesetzter Trend wird in den Länder Spanien, Finnland und Schweden sichtbar: hier ist ein Anstieg der Abbrecherquote von 7,2% bis 46,6% zu verzeichnen.

Bildungsbedingte Faktoren, individuelle Lebensumstände und sozioökonomische Bedingungen beeinflussen einen Schulabbruch. Es handelt sich um einen Prozess, wobei der Beginn in vielen Fällen bereits in der Primarschule mit ersten negativen Lernerfahrungen grundgelegt wird. Der Übergang von einer Schule auf eine andere, oder auf ein anderes Bildungsniveau, ist für junge Menschen aus Risikogruppen besonders schwierig. Abstimmungsprobleme zwischen den Lehrplänen in der allgemeinen und beruflichen Bildung und den Anforderungen des Arbeitsmarktes können die Gefahr des schulischen Misserfolgs erhöhen, da den jungen Menschen innerhalb des gewählten Bildungsweges häufig die Perspektiven fehlen. Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung bieten bei emotionalen, sozialen oder schulischen Problemen häufig keine ausreichende zielgerichtete Unterstützung, die darauf ausgerichtet ist, die Betroffenen im System zu behalten. Für Lehrkräfte an allgemein- und berufsbildenden Schulen sowie für Ausbilder in kleinen und mittelständischen Unternehmen ist es nach wie vor eine Herausforderung, auf die unterschiedlichen Lernstile der jungen Menschen einzugehen und mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen umzugehen. Auf individuelle Situationen zugeschnittene und flexible Lern- und Förderangebote sind aber besonders für diejenigen wichtig, die „Learning by doing“ vorziehen und durch aktive Lernformen motiviert werden, in Lern- und Arbeitsprozesse einzusteigen und diese auch abzuschließen (Europäische Kommission, 2011a, S. 5; Frey & Grill, 2012, S. 45).

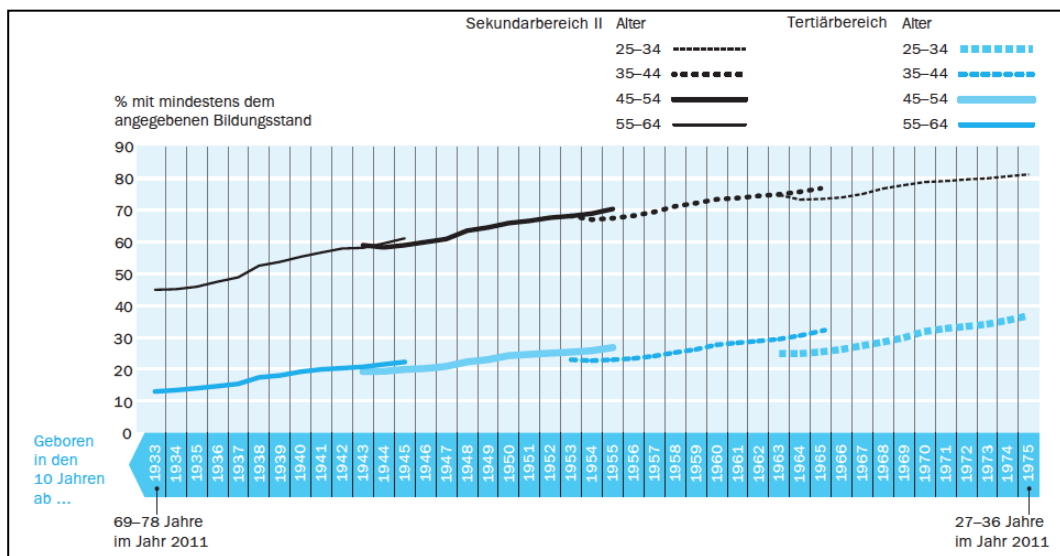
Mit Interventionsmaßnahmen können entstehende Schwierigkeiten bei den jungen Menschen zu einem frühen Zeitpunkt begegnet werden, damit sie nicht zu einem Schulabbruch führen. Der Schwerpunkt dieser Maßnahmen kann auf einer Schule oder Ausbildungseinrichtung als Ganzes oder auf einzelne junge Menschen liegen, bei denen das Risiko besteht, dass sie ihre allgemeine

oder berufliche Bildung vorzeitig beenden. Mit Maßnahmen, die sich an eine Schule als Ganzes richten, sollen das Schulklima und die Schaffung unterstützender Lernumgebungen verbessert werden. Frühwarnsysteme und eine bessere Zusammenarbeit mit den Kollegen aus der Schule, mit den Eltern und mit den Ausbildern in den Betrieben können eine wirksame Form der Unterstützung für gefährdete junge Menschen darstellen. Auch durch die Vernetzung mit Berufsberatern und Case-Managern sowie den Zugang zu lokal unterstützenden Netzwerken kann eine erforderliche Hilfe sehr wirkungsvoll angeboten werden. Schülerorientierte Maßnahmen konzentrieren sich hierbei auf Mentoren- und Tutorenkonzepte, sowie auf Lernansätze, die auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten sind. Lehrer- oder Ausbilderorientierte Maßnahmen nehmen die Professionalität der Bildungsverantwortlichen stärker in den Fokus, indem eine verbesserte Diagnose-, Beratungs- und Förderkompetenz angestrebt wird.

Teilhabe an Bildung in den OECD-Ländern

Die Teilhabe an Bildung hat sich in den letzten 50 Jahren in den OECD-Ländern sehr stark ausgeweitet und zu grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen beigetragen: So war noch im Jahr 1961 eine Ausbildung auf Sekundarstufe II in vielen Ländern den jungen Menschen verwehrt. Im Jahr 2011 hat sich die Bildungsteilnahme dergestalt entwickelt, dass die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung in den OECD-Ländern einen Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe II erwirbt, und ein Drittel der jungen Erwachsenen einen Abschluss auf Tertiärebene nachweisen kann. Diese Entwicklung wird sich in den nächsten Jahren weiter fortsetzen (siehe Abbildung 2) (OECD, 2011, S. 13).

Abbildung 2: Bildungsstand nach Alter und Geburtskohorte im OECD-Durchschnitt

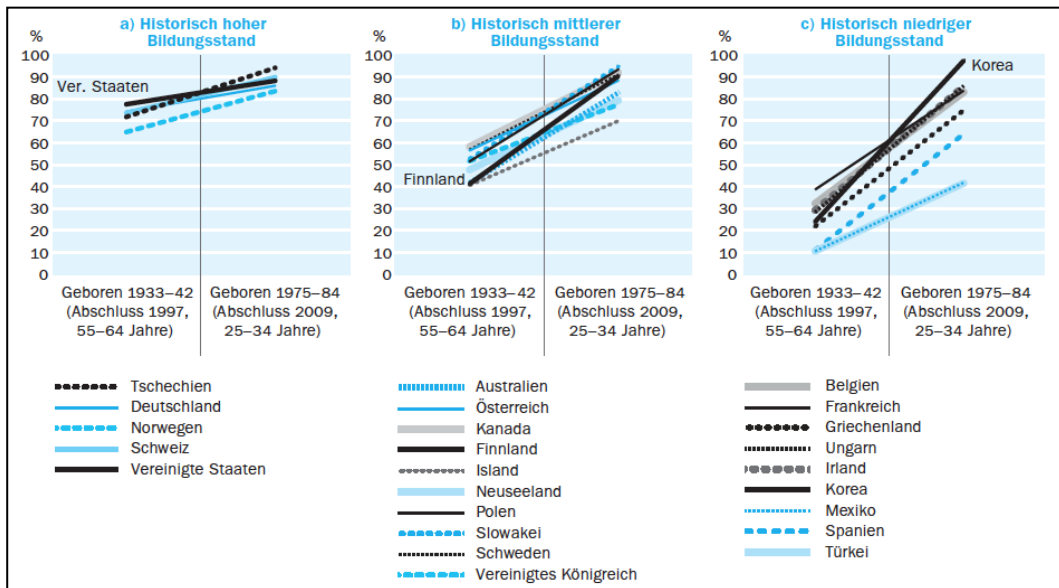


Quelle: OECD (2011, S. 15)

Das Ergebnis in Abbildung 2 zeigt, dass im OECD-Länder-Durchschnitt der Anteil der jungen Menschen mit mindestens einem Abschluss auf Sekundarstufe II von 45% auf 81% und der Anteil der Absolventen mit einem Abschluss auf Tertiärstufe von 13% auf 37% anstieg. Dieser Trend kann sich sogar noch verstärken, wenn die heute 25- bis 34-Jährigen, von denen bereits 37% einen Abschluss auf Tertiärstufe erreicht haben, in den nächsten beiden Jahrzehnten ähnliche Bildungsfortschritte erzielen, dann könnte ca. die Hälfte dieser Altersgruppe über einen Tertiärabschluss verfügen, wenn sie das mittlere Lebensalter erreicht hat (OECD, 2011, S. 13).

Die Ergebnisse zeigen allerdings auch, dass in den einzelnen OECD-Ländern die Ausweitung der Bildungsteilnahme in den letzten Jahrzehnten in sehr unterschiedlichem Ausmaß stattgefunden hat. Die Abbildung 3 zeigt für jedes Land den Bildungsstand für die älteste und jüngste der in Abbildung 2 gezeigten Altersgruppe sowie die allgemeine Zunahme der Abschlüsse auf Sekundarstufe II. Übergreifend lässt sich feststellen, dass die Länder mit traditionell niedrigem Bildungsstand auf die Länder mit früher höherem Bildungsstand aufgeschlossen haben.

Abbildung 3: Fortschritte bei den Abschlüssen auf Sekundarstufe II

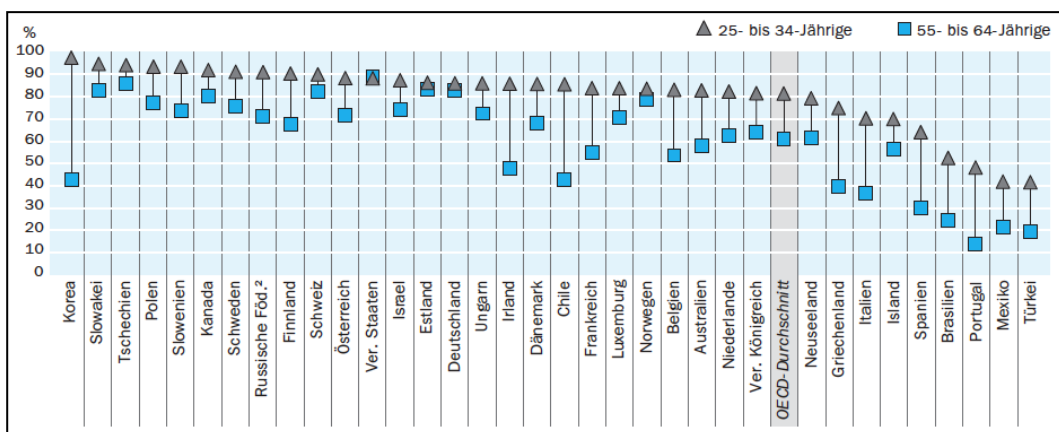


Quelle: OECD (2011, S. 16)

Die Ergebnisse in Abbildung 3 belegen, dass heute mindestens 80% der jungen Menschen in den OECD-Ländern einen Abschluss auf Sekundarstufe II erwerben. In den Ländern Vereinigten Staaten, Schweiz, Norwegen, Deutschland und Tschechien ist nur eine moderate Zunahme der Abschlusszahlen zu beobachten, da diese Länder von Anfang an mit die höchsten Erfolgsquoten hatten, während Finnland und Korea sich von Ländern mit ehemals nur einer Minderheit an Schülern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwarben, zu Ländern entwickelten, in denen mittlerweile nahezu alle Schüler einen derartigen Abschluss erwerben (OECD, 2011, S. 14).

In den Ländern, in denen die Erwachsenenbevölkerung allgemein über einen hohen Bildungsstand verfügt, sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Altersgruppen weniger ausgeprägt (Abbildung 4). In den 15 OECD-Ländern, in denen mindestens 80% der 25- bis 64-Jährigen mindestens über einen Abschluss auf Sekundarstufe II verfügen, beträgt der Unterschied zwischen dem Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die mindestens den Sekundarbereich II abgeschlossen haben, und dem entsprechenden Anteil bei den 55- bis 64-Jährigen im Durchschnitt 11% (OECD, 2011, S. 31).

Abbildung 4: Anteil der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss auf Sek. II

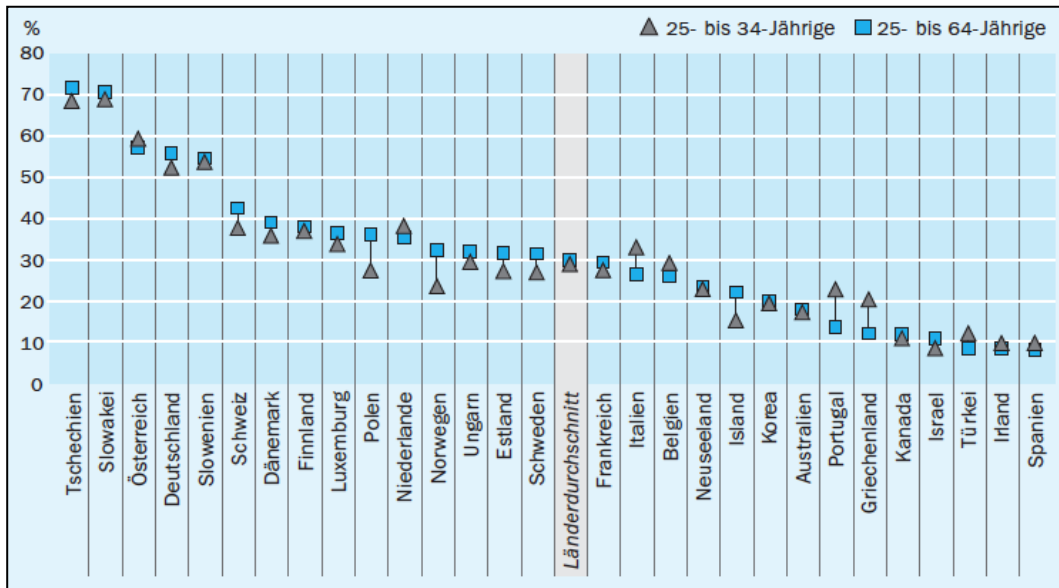


Quelle: OECD (2011, S. 27)

Insgesamt lässt sich das Ergebnis festhalten, dass im OECD-Länder-Durchschnitt im Jahr 2009 ca. 27% der 25- bis 64-Jährigen keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II, 43% einen Abschluss der Sekundarstufe II und des postsekundären, nicht tertiären Bereichs und 30% einen Abschluss auf Tertiärstufe nachweisen konnten.

Die nachfolgende Abbildung 5 zeigt den Anteil der 25- bis 64-Jährigen und der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss in berufsbildenden Bildungsgängen der Sekundarstufe II als höchsten Bildungsabschluss:

Abbildung 5: Anteil der Alterskohorten, deren höchster Bildungsabschluss ein Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang der Sekundarstufe II und des postsekundären nicht tertiären Bereichs ist



Quelle: OECD (2011, S. 40)

Das Ergebnis in Abbildung 5 belegt, dass in Deutschland, Österreich, der Slowakei, Slowenien und Tschechien über 50% der 25- bis 64-Jährigen einen Berufsabschluss auf Sekundarstufe II haben. In Griechenland, Portugal und Italien haben berufsbildende Bildungsgänge bei den 25- bis 34-Jährigen an Bedeutung gewonnen, während sie in Polen, Norwegen und Island an Bedeutung verloren haben (OECD, 2011, S. 41).

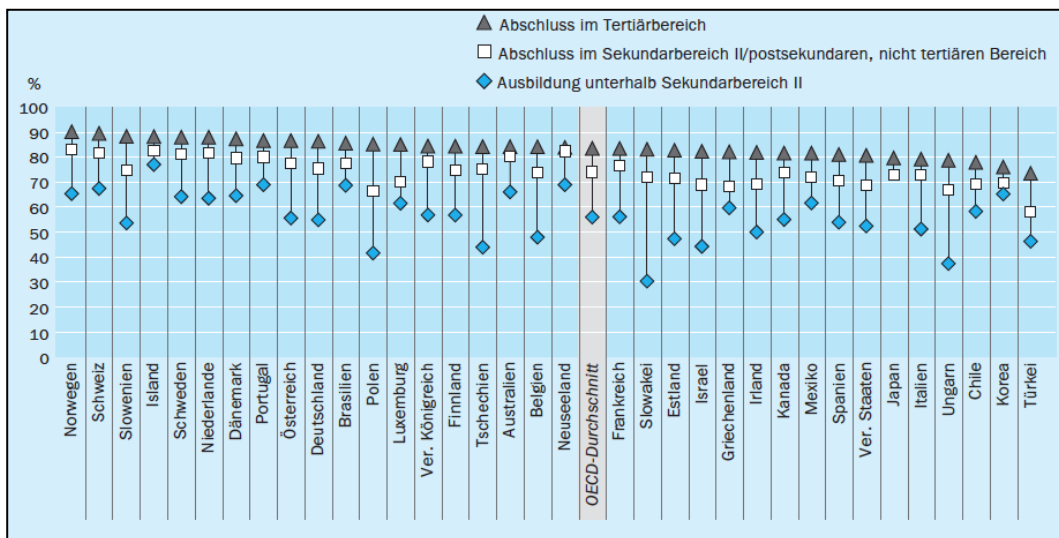
Ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten schätzt die OECD (2011), dass im Durchschnitt 82% der derzeit in den OECD-Ländern lebenden jungen Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss auf Sekundarstufe II erwerben werden. In den G20-Ländern fällt dieser Prozentsatz mit 75% niedriger aus (ebd., S. 51).

Der Großteil der jungen Menschen, die eine berufliche Grundbildung auf Sekundarstufe II aufnehmen, schließt diese auch ab. Ca. 68% der Jungen und Mädchen, die eine Ausbildung auf Sekundarstufe II beginnen, schließen diese auch erfolgreich innerhalb der regulären Ausbildungsdauer ab. Zwei Jahre nach der regulären Ausbildungsdauer haben etwa 81% der jungen Menschen ihre Ausbildung auf Sekundarstufe II abgeschlossen. Der Anteil der Jungen und Mädchen, die ihre Ausbildung in der Regelausbildungsdauer abschließen, variiert zwischen den einzelnen OECD-Ländern stark, wobei Irland mit 87% den höchsten und Luxemburg mit 41% den niedrigsten Anteil aufweist (ebd., S. 58). Die Wahl zwischen allgemein- und berufsbildenden Bildungsgängen erfolgt, je nach Land, zu unterschiedlichen Zeitpunkten im schulischen Bildungsverlauf. In Ländern, die ihr Schulsystem im Wesentlichen auf Gesamtschulen aufbauen (z.B. die nordischen Länder), ist der Kernlehrplan für alle Jungen und Mädchen bis zu 16 Jahren einheitlich, während in Ländern mit einem stark gegliederten Schulsystem die Wahl von Fachrichtung oder Schultyp unter Umständen bereits ab einem Alter von 10 bis 12 Jahren erfolgt (z. B. Luxemburg) (ebd., S. 60).

Die Arbeitsmärkte der OECD-Länder sind auf eine ausreichende Anzahl an gut ausgebildeten Arbeitskräften angewiesen. Indikatoren über den Arbeitsmarkterfolg bezogen auf den Bildungsstand zeigen, wie gut das Angebot an Kompetenzen der Nachfrage entspricht. Bildungs- und Studiengänge sind jedoch meistens langfristig angelegt, während Veränderungen in der Arbeitskräftenachfrage sehr kurzfristig eintreten können.

Personen mit niedrigerem Bildungsstand haben sowohl eine geringere Wahrscheinlichkeit, überhaupt auf dem Arbeitsmarkt tätig, als auch eine höhere Wahrscheinlichkeit, erwerbslos zu sein (siehe Abbildung 6). Im Durchschnitt der OECD haben Männer ohne einen Abschluss auf Sekundarstufe II eine mehr als zweimal so hohe Wahrscheinlichkeit, erwerbslos zu werden, als Männer mit einem Abschluss auf Sekundarstufe II und eine dreimal so hohe Wahrscheinlichkeit als Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich (OECD, 2011, S. 138).

Abbildung 6: Anteil 25- bis 64-Jähriger in Beschäftigung nach Bildungsstand (2009)

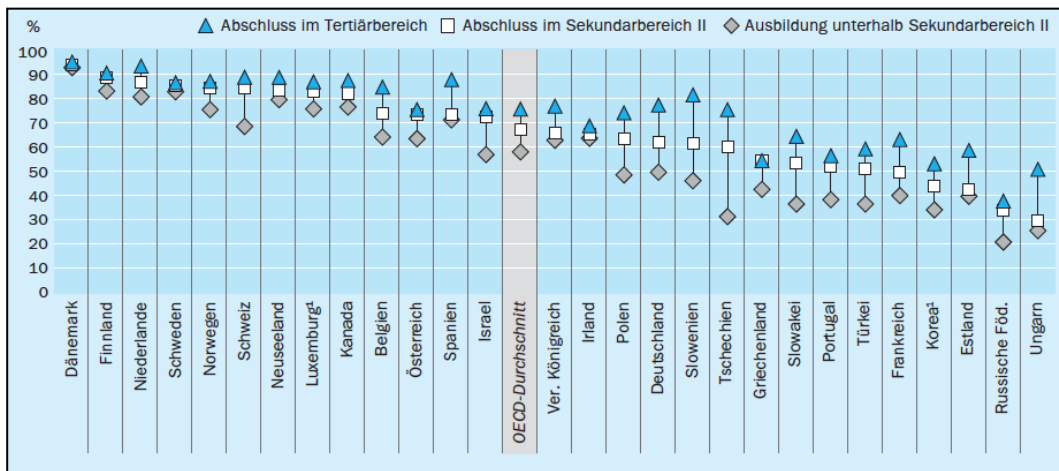


Quelle: OECD (2011, S. 137)

Die Ergebnisse in Abbildung 6 zeigen, dass ein höherer Bildungsstand eine gute Absicherung gegen Erwerbslosigkeit und gegen den Verlust des Arbeitsplatzes in wirtschaftlich schwierigen Zeiten darstellt. Im OECD-Länder-Durchschnitt ist die Erwerbslosenquote der Absolventen des Tertiärbereichs nicht über 4% gestiegen, die der Absolventen der Sekundarstufe II blieb unter 7%, während sie für alle anderen ohne einen Abschluss auf Sekundarstufe II zwischen 1997 und 2009 schon mehrfach die 10%-Marke überschritten hat. 2009 betrug die Erwerbslosenquote für Absolventen des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern durchschnittlich 4,4%, für Absolventen der Sekundarstufe II 6,8% und für diejenigen ohne Ausbildung auf Sekundarstufe II 11,5% (OECD, 2011, S. 139).

In den letzten Jahren ist das Interesse gestiegen, nicht nur die traditionellen wirtschaftlichen Kenngrößen des persönlichen Erfolgs (wie z.B. Einkommen, Beschäftigungssituation, Bruttoinlandsprodukt pro Kopf) zu berücksichtigen, sondern darüber hinaus auch nicht ökonomische Gesichtspunkte (wie z.B. des Wohlbefindens, sozialer Fortschritt, Zufriedenheit mit dem Leben, staatsbürgerliches Engagement, Gesundheit) einzubeziehen. Das Ergebnis in Abbildung 7 belegt, dass generell Erwachsene mit einem tertiären Bildungsabschluss mit ihrem Leben zufriedener sind, als diejenigen, welchen einen Sekundarstufe II-Abschluss oder eine Ausbildung unterhalb der Sekundarstufe II besitzen. Keinen Unterschied zwischen Bildungsstand und Lebenszufriedenheit ist in den Ländern Dänemark, Schweden und Irland zu finden. Sehr große Unterschiede zwischen Bildungsstand und Lebenszufriedenheit existieren in Polen, Deutschland, Slowenien, Tschechien und Ungarn.

Abbildung 7: Anteil Erwachsener, die mit dem Leben zufrieden sind, nach Bildungsstand (2008)



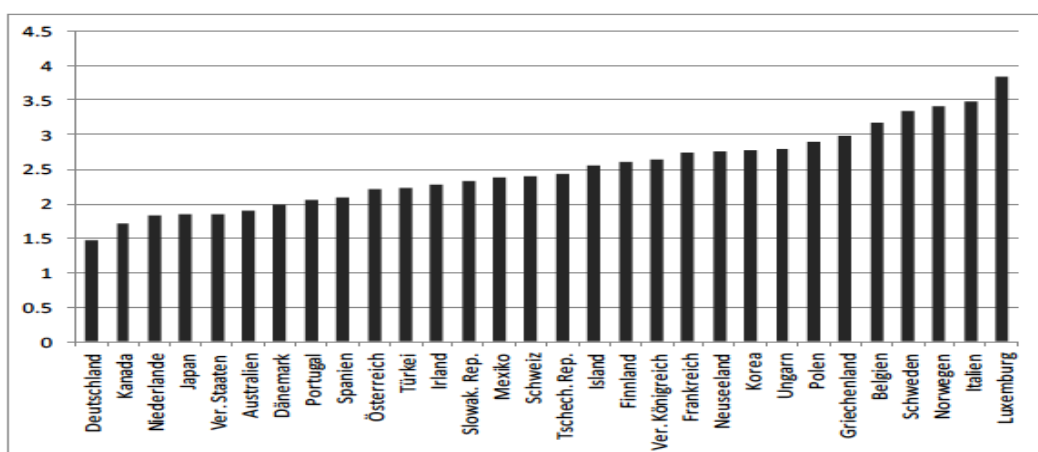
Quelle: OECD (2011, S. 51)

Die vorangestellten Ergebnisse belegen, dass für Europa die berufliche Bildung eine zentrale Rolle in Bezug auf die Vorbereitung junger Menschen auf das Erwerbsleben, die Weiterentwicklung der Kompetenzen Erwachsener und die Deckung des Arbeitsmarktbedarfs an Fachkräften spielen kann. Die einzelnen Länder werden sich immer mehr bewusst, dass eine gute berufliche Erstausbildung einen großen Beitrag zur wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit leistet und viele der ungelerten Tätigkeiten werden immer seltener, sei es weil sie heute von Maschinen erledigt werden oder weil die Unternehmen nicht mehr mit dem niedrigeren Lohnkostenniveau von Unternehmen in weniger entwickelten Ländern mithalten können. Die Unternehmen in Europa müssen deshalb ihre Wettbewerbsfähigkeit in Bezug auf Qualität der von ihnen angebotenen Güter und Dienstleistungen unter Beweis stellen. Hierfür werden gut ausgebildete Facharbeiter mit einem breiten Spektrum handwerklicher, technischer und fachlicher Kompetenzen auf mittlerem Niveau benötigt (Klieme & Hartig, 2007; OECD, 2010, S. 2).

Berufliche Grundbildung in den OECD-Ländern

In den letzten Jahren haben sich die Tätigkeitsbilder und Arbeitsabläufe in vielen Berufen zum Teil erheblich verändert; die Halbwertszeit des Wissens über Produkte, Zusammenhänge oder Programme ist heute sehr kurz. Deshalb muss die Kluft zwischen allgemeinbildender Schule und Arbeitswelt besser überbrückt und die berufliche Grundbildung noch umfassender auf die Erfordernisse der Wirtschaft und Gesellschaft und den Bedürfnissen und Rahmenbedingungen der jungen Menschen zugeschnitten werden (Frey & Balzer, 2005, S. 148; OECD, 2010, S. 3). Die berufliche Grundbildung kann diese Kluft durch die Entwicklung der erforderlichen Kompetenzen schließen. Länder, die ein breites berufliches Grundbildungssystem implementiert haben (wie z.B. Deutschland), verfügen im Vergleich zu Ländern ohne ein solches System (wie z.B. Luxemburg), über eine relativ geringe Jugendarbeitslosigkeit (Abbildung 8).

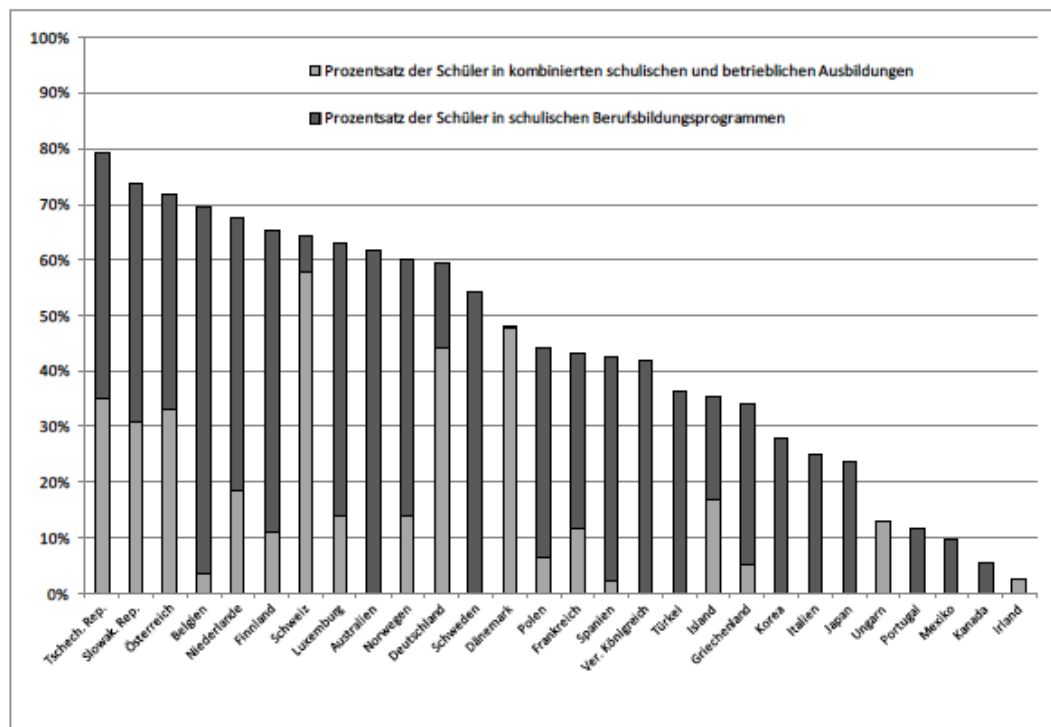
Abbildung 8: Relative Arbeitslosigkeit der 20- bis 24-Jährigen zu 25-64-Jährigen



Quelle: OECD (2010, S. 4)

In verschiedenen Ländern stellt sich die Frage, ob die berufliche Grundbildung Teil des Bildungssystems darstellen und mit welchem Alter eine berufliche Ausbildung begonnen werden soll. So entscheiden sich z.B. junge Menschen in Österreich über ihren Berufswunsch im Alter von 14 Jahren, während eines Ausbildungsvorbereitungsjahres. In vielen anderen Ländern nehmen 14- bis 16-Jährige berufsbildende Programme auf, nachdem sie ihr Berufsziel gewählt haben. Dieses System hat den Vorteil, dass Jugendliche mit mehrheitlich praktischen Fähigkeiten schneller an praktischen Tätigkeiten herangeführt werden können. Ein Nachteil dieses Systems ist, dass es den Jugendlichen in dieser Altersstufe sehr schwer fällt, eine sorgfältige Berufswahl vorzunehmen und dass die praktische Ausbildung auf Kosten in der allgemeinbildenden weiterführenden Schule vermittelter allgemeiner Kompetenzen gehen kann, die den Einstieg in das lebenslange Lernen unterstützen (OECD, 2010, S. 5). Der Anteil an Jugendlichen, die in der Sekundarstufe II an berufsbildenden Programmen (duale oder rein schulische) teilnehmen, schwankt im Ländervergleich erheblich (Abbildung 9).

Abbildung 9: Anteil der Berufsbildung in der Sekundarstufe II (2006)



Quelle: OECD (2010, S. 6)

Das Balkendiagramm in Abbildung 9 zeigt, dass z.B. in der Schweiz ca. 58% der Jugendlichen einer Alterskohorte sich in einer dualen beruflichen Grundbildung und ca. 5% in einem schulischen Berufsbildungsprogramm befinden. Im Gegensatz dazu sind in Kanada ca. 6% der Jugendlichen in einem schulischen Berufsbildungsprogramm und in Irland ca. 3% in einer dualen Grundbildung.

Die meisten dualen und schulischen Grundausbildungen bereiten primär auf die spätere Ausübung des Berufs in einem Unternehmen oder Betrieb vor. Immer mehr junge Facharbeiter beabsichtigen in der Zwischenzeit aber ein tertiäres oder postsekundäres Bildungsprogramm direkt nach der Grundausbildung anzuhängen. Dies hat zur Konsequenz, dass zusätzlich zur Entwicklung von beruflichen Fähigkeiten, Wissenskomponenten und Haltungen auch solche Kompetenzen vermittelt werden müssen, die der Allgemeinbildung genügend Aufmerksamkeit schenken. So wurde z.B. in der Schweiz einerseits der Allgemeinbildende Unterricht für alle beruflichen Grundbildungen verpflichtend eingeführt, um die Grundlagen für lebenslanges Lernen und für eine effektive Teilhabe an Kultur, Wirtschaft und Gesellschaft zu schaffen (BBT, 2006, S. 1).

Andererseits wurde die Möglichkeit initiiert, berufsbegleitend oder direkt im Anschluss an die berufliche Grundbildung, die Berufsmaturität zu erlangen, um einen erfolgreichen Eintritt in das Studium auf Tertiärstufe A bzw. B zu ermöglichen (BBT, 2009, S. 1f.).

Von den allgemeinbildenden Inhalten werden Rechen-, Schreib- und Lesekompetenz für den Arbeitsmarkt immer wichtiger, aber junge Menschen haben gerade in diesen Bereichen oft unerkannt bleibende Schwächen. Probleme in diesen Grundfähigkeiten oder in den sozialen und methodischen Kompetenzen können das Risiko eines Abbruchs erhöhen und die weiteren beruflichen Entwicklungsperspektiven verringern. Aus diesem Grund müssen diese Kompetenzen in der beruflichen Grundbildung ein ausreichendes Gewicht bekommen (und die Jugendlichen sollten zu Beginn der Grundbildung darin geprüft werden), um ein Grundniveau zu sichern und diejenigen zu identifizieren, die gezielte Unterstützung und Förderung benötigen (OECD, 2010, S. 7).

Die Vielfalt an beruflichen Möglichkeiten und Perspektiven im Berufsbildungssystem bietet den jungen Menschen viele neue Chancen, sich je nach Kompetenzen und Interessen weiterzuentwickeln. Durch eine Aufeinanderfolge von komplexen bildungs- und berufsbezogenen Entscheidungen benötigen die jungen Menschen aber Orientierungs- und Entscheidungshilfen, welche in das Aufgabenspektrum der Bildungs- und Berufsberatung fallen. In vielen OECD-Ländern sind allerdings die zuständigen Beratungskräfte nicht ausreichend mit der Thematik des Arbeitsmarkts und der Berufskunde vertraut, was sich in einer mangelnden Objektivität widerspiegelt. Viele Beratungskräfte sind in Bildungseinrichtungen angesiedelt, in denen eine Beratung in akademische Studiengänge im Mittelpunkt steht, Arbeitsmarktinformationen nicht verfügbar sind und unzureichende Ressourcen bei den Beratungskräften nur reaktives Handeln ermöglichen. Dies bedeutet, dass gerade diejenigen, die Beratung am dringendsten benötigen, sie u.U. nicht erhalten (OECD, 2010, S. 9).

In der Allgemeinbildung und der beruflichen Grundbildung sind gute Lehrkräfte und Ausbilder eine entscheidende Größe für die Qualität der Ausbildung in Berufsschulen, Betrieben und dritten Lernorten. Einigen Lehrkräften fehlt es aber an aktueller betrieblicher Arbeitsplatz Erfahrung, was häufig zur Konsequenz hat, dass die jungen Menschen in der Berufsschule nicht die entsprechenden beruflichen Kompetenzen entwickeln können. In den Betrieben stellt sich das Problem in der Weise dar, dass die Ausbilder häufig nicht über eine spezifische pädagogische Ausbildung verfügen, um einerseits die beruflichen Kompetenzen bei den jungen Menschen entsprechend der Ausbildungsordnung zu entwickeln und fördern und andererseits solche didaktische Lern- und Arbeitssituation zur Verfügung zu stellen, die den jeweiligen Bedürfnissen und Rahmenbedingungen der jungen Menschen Rechnung tragen (Frey & Grill, 2012, S. 24ff.; OECD, 2010, S. 10).

Die vorangestellten Überlegungen zeigen, dass Berufsbildungsverantwortliche in Schule und Betrieb eine pädagogische Doppelfunktion einnehmen: *Auf der einen Seite* sind sie dafür verantwortlich, dass die jungen Menschen als künftige Facharbeiter neben Fachkompetenzen vermehrt soziale, methodische und personale Kompetenzen entwickeln, damit sie im gegenwärtigen und zukünftigen Arbeitsfeld Strategien und Methoden einsetzen, mit deren Hilfe sie ihre Kompetenzen ständig überprüfen, modifizieren und erweitern, selbstständig arbeiten, team-, kommunikations- und konfliktfähig sind sowie Aufträge und Problemsituationen erfolgreich bewältigen können (Frey & Balzer, 2005; Nenniger, van den Brink & Bissbort, 2009). *Auf der anderen Seite* hat ein Teil der Betriebe bereits heute Probleme, genügend junge Menschen zu finden, welche aufgrund ihrer Ressourcen bereit und in der Lage sind, den gestiegenen Anforderungen in der schulischen und betrieblichen Ausbildung mit Erfolg zu begegnen. Deshalb ist es neben intensiver Unterstützung im Berufsfindungsprozess besonders wichtig, die Zahl der vorzeitigen Vertragslösungen über Präventionsmaßnahmen zu senken (Ulmer & Ulrich, 2008). Hierfür braucht es eine Strategie und Methodik, welche geeignet ist, überfachliche Kompetenzen und Ausbildungsabbruchrisiken bei jungen Menschen in Form eines Entwicklungsscreenings zu erheben und die gewonnenen Ergebnisse über Beratungssequenzen mit den jungen Menschen in Entwicklungs- und Fördermaßnahmen münden lassen zu können (Frey & Balzer, 2009; Frey & Terhart, 2010).

Ziel dieses Beitrages ist es, nachdem die Problemlage rund um die Thematik des Fachkräftemangels und der Bildungsteilhabe abgehandelt wurde, eine ausgewählte definitorische Grundlage zum Thema berufliche Kompetenzen vorzustellen und Erkenntnisse zur Thematik der Ausbildungsabbrüche zu vertiefen. Abschließend werden Möglichkeiten der Prävention von Ausbildungsabbrüchen aufgezeigt.

WAS SIND KOMPETENZEN?

Vorerst ist zu klären, was im Allgemeinen unter Kompetenzen und unter fachlichen, sozialen, methodischen sowie personalen Kompetenzen im Besonderen zu verstehen ist.

Die Gesellschaft von heute stellt die jungen Menschen in den verschiedenen Lebensbereichen, wie z.B. in der Familie, Schule oder im Betrieb, vor komplexe Anforderungen. Hierfür werden Kompetenzen benötigt, die mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten betreffen. „Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden. So ist beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit eine Kompetenz, die sich auf Sprachkenntnisse, praktische IT-Fähigkeiten einer Person und deren Einstellungen gegenüber den Kommunikationspartnern abstützen kann“ (OECD, 2005, S. 6). Diese Schlüsselkompetenzen teilt die OECD in drei Bereiche ein:

1. Junge Menschen sollen in der Lage sein, verschiedene Medien, Hilfsmittel oder Werkzeuge (Tools) wie z.B. Informationstechnologien oder die Sprache, wirksam einzusetzen, sie zu verstehen, anzupassen und interaktiv zu nutzen.
2. Junge Menschen sollen in der Lage sein, in einer vernetzten Welt mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umzugehen und innerhalb sozial heterogener Gruppen zu interagieren.
3. Junge Menschen sollen befähigt sein, Verantwortung für sich zu übernehmen, ihr Leben in größeren Kontexten zu situieren und eigenständig zu handeln (ebd., S. 7).

Diese drei Bereiche sind miteinander verzahnt und bilden eine Grundlage für die Bestimmung und die Verortung von Schlüsselkompetenzen. Das reflexive Denken und Handeln stellt ein zentrales Element dieses konzeptuellen Referenzrahmens dar. „Reflexivität beinhaltet nicht nur die Fähigkeit, im Umgang mit einer bestimmten Situation routinemäßig nach einer Formel oder Methode zu verfahren, sondern auch mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln“ (ebd., S. 7).

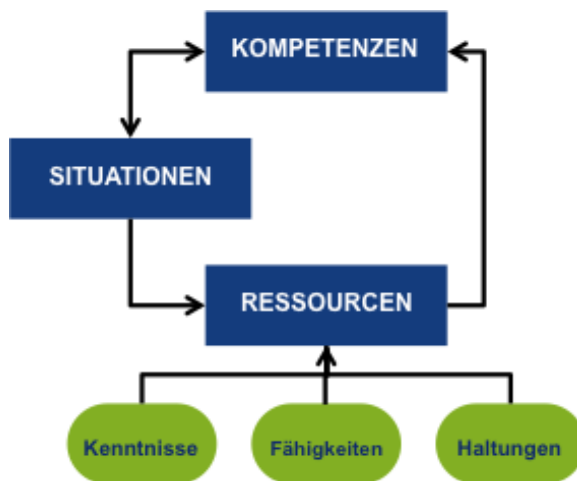
Nach Erpenbeck und Heyse (2007) ist die Basis von Kompetenz das kognitive Wissen: „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrung konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 163). Um eine kompetente Handlung ausführen zu können, muss der junge Mensch motiviert sein, die durchdachten Prozesse in Aktivitäten umzusetzen. Aber nur wenn die Handlung unter Beachtung von individuellen und gesellschaftlichen Werten und Normen erfolgt, zeichnet sie sich durch Kompetenz aus. Wissen und Können muss folglich auch in Wertebezüge eingeordnet werden (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 162). Hierzu muss aber ein Wertesystem gegeben sein, welches dadurch gebildet wird, dass es selbst erlebt, reflektiert und bei positiver Beurteilung ihrer Wirkung, interiorisiert wird. Wissen, Können und Werte werden wiederum Bestandteil der Erfahrung eines jungen Menschen. Die genannten Merkmale zusammengenommen, vereinen sich in der Persönlichkeit, weshalb Kompetenz zuweilen auch als eine Persönlichkeitsdimension beschrieben wird (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 176).

Weinert (2001) bezeichnet Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.). Er greift damit die bereits beschriebenen Merkmale auf und erweitert den Kompetenzbegriff um zusätzliche Aspekte. Die Grundlage für kompetentes Handeln sind die individuell verfügbaren Ressourcen eines jungen Menschen, also seine physischen und

psychischen Anlagen. Darüber hinaus verfügt ein Individuum über erlernbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen. Dies impliziert, dass Kompetenz die Fähigkeit zur Weiterentwicklung der eigenen Ressourcen umfasst (Bernien, 1997, S. 24; Frey, 2008, S. 45f.; Hof, 2002, S. 87). Dieser selbstorganisierte Einsatz der genannten Dispositionen ist als kompetentes Handeln zu beschreiben. Erpenbeck bezeichnet Kompetenz deshalb auch als Selbstorganisationsdisposition (Erpenbeck, 2007, S. 136f.).

Voll kompetent handelt nur, wer „bewusst, willentlich und verantwortungsbezogen handelt, gemäß Kriterien, die gesellschaftlich anerkannt sind, und zwar nicht im Sinne einer technisch zufrieden stellenden (Poiesis), sondern auch einer ethisch korrekten Leistung (Praxis): Deshalb genießt das kompetente Subjekt eine professionelle und, in einem umfassenderen Sinne, gesellschaftliche Autorität“ (Ghisla, 2007, S. 22). Verantwortung meint hier mehr als Zuverlässig sein. Es muss das, was kreativ bzw. innovativ als neue Lösung in die Welt gesetzt wird nicht nur funktionell zuverlässig sein, sondern auch mit den Grundwerten einer Gesellschaft verpflichtend vereinbar bzw. legitim und nicht nur opportun sein. „Kompetenz liegt also nicht einfach in den Ressourcen (Kenntnis, Fähigkeiten und Haltungen), aus denen sie in der jeweiligen Situation entsteht und auch nicht in deren Summe, sondern im Akt der kreativen und funktionalen Kombination und Mobilisierung dieser Ressourcen in Situationen“ (ebd., S. 23). Es kommt somit auf das ‚Zusammenfallen‘ der drei Aspekte Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen in Kombination mit verantwortungsvollen Handeln in unterschiedlichen Situationen an (Frey, 2004, S. 224). In diesem Kontext erläutert LeBoterf (1994), dass sich eine bestimmte Kompetenz darin zeigt, dass ein junger Mensch eine bestimmte Klasse von Situationen angemessen bewältigt und dabei bestimmte Ressourcen mobilisiert (siehe Abbildung 10):

Abbildung 10: Zusammenspiel von Kompetenzen und Ressourcen in Situationen

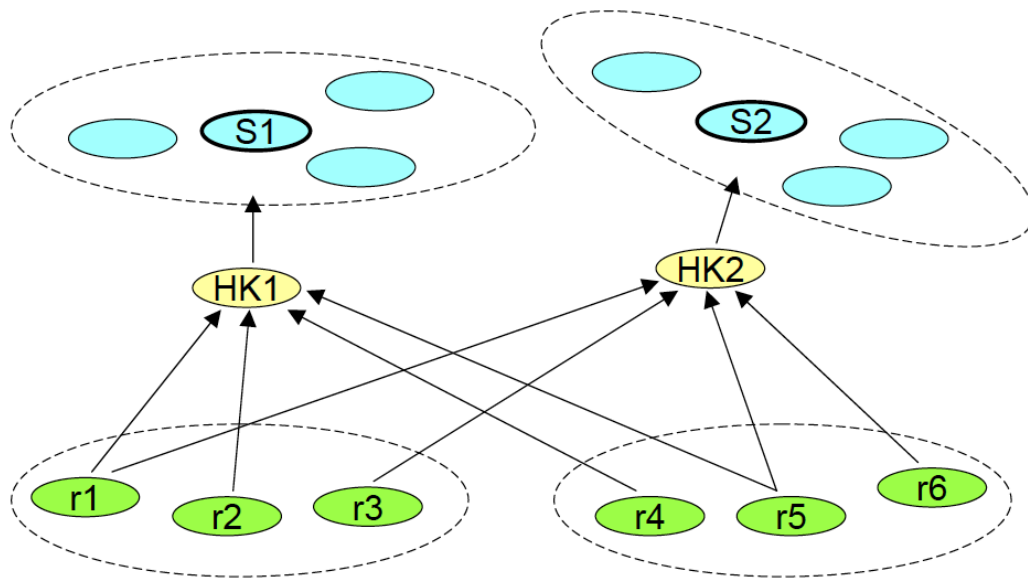


Quelle: Kaiser (2008)

Das Zusammenspiel von Kompetenzen und Ressourcen in Situationen, wie in Abbildung 10 dargelegt, kann wie folgt beschrieben werden: Eine berufliche Situation gibt vor, welche Kompetenzen benötigt werden, damit die Situation gemeistert werden kann. Jede Kompetenz benötigt hierzu ein Bündel an Ressourcen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen), die der junge Mensch in der Grundbildung ausgebildet oder weiterentwickelt hat. Über eine spezifizierte berufliche Situation lassen sich somit die Ressourcen festlegen, die entwickelt werden und sich in verschiedenen Kompetenzen bündeln und vernetzen sollen.

Da mehrere spezifische berufliche Situationen einen Beruf ausmachen, benötigt der junge Mensch eben so viele unterschiedliche (Handlungs-)Kompetenzkonstellationen, die sich aus unterschiedlichen Ressourcen speisen und je nach Bedarf und situative Gegebenheiten abgerufen werden können (siehe Abbildung 11):

Abbildung 11: Kompetenzkonstellationen und Ressourcen



Quelle: Scharnhorst (2009)

Die Konstellationen in Abbildung 11 zeigen, dass es zur Bearbeitung einer Situation1 eine Handlungskompetenz1 benötigt, die sich aus den Ressourcen1,2,4,5 konstruiert. Zur Bearbeitung einer Situation2 wird die Handlungskompetenz2 benötigt, die sich aus den Ressourcen1,3,5,6 konstruiert. Dies bedeutet, dass es für jede Situation eine idealtypische Kompetenzkonstellation gibt, die sich wiederum aus unterschiedliche Ressourcen bedient, um die jeweilige Situation lösen zu können. Zugleich zeigt das Schaubild, dass es sich bei den Ressourcen 1 und 5 um wichtige Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen handeln muss, da sie gleich von zwei Kompetenzkonstellationen abgerufen werden.

Auch Hof (2002) geht davon aus, dass Kompetenzen situationsbezogen sind. Dies bedeutet, dass sich kompetentes Handeln darin zeigt, dass ein junger Mensch die äußeren Rahmenbedingungen einer Situation einschätzen kann und die vorhandenen situativen (Umwelt-)Ressourcen vereint mit den personalen Ressourcen für seine Absichten einzusetzen vermag (Hof, 2002, S. 86). Kompetenzen können nicht nur in konkreten beruflichen Handlungssituationen angewandt werden, sie dienen ebenso dazu, in persönlichen Situationen angemessen zu handeln. Sie sind somit über verschiedene Kontexte hinweg variabel einsetzbar (Clement, 2002, S. 7).

Kompetenz lässt sich nach Frey (2008, S. 45) wie folgt beschreiben: Wer Kompetenz besitzt ist handlungsfähig und somit in der Lage, je nach spezifischer Situation, aus seinen entwickelten Ressourcen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen) diejenigen abzurufen, die gebraucht werden, um die anstehende Aufgaben zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, diese Lösungen zu bewerten und die eigenen Kompetenzkonstellationen weiterzuentwickeln. Die Kompetenzkonstellationen können in vier verschiedene Unterklassen differenziert werden: Zum einen in die fachliche, zum anderen in die methodische, soziale und personale Kompetenzklasse. Die drei letztgenannten werden auch unter dem Begriff überfachliche Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenz zusammengefasst (Frey & Terhart, 2010, S. 4). Die vier Kompetenzklassen setzen sich aus verschiedenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen zusammen, welche sich wiederum in verschiedene Fertigkeiten unterteilen lassen (Frey, 2008, S. 57f.). Alle Kompetenzklassen und die entsprechenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen sind miteinander vernetzt und interdependent. Sie ergeben als Gesamtheit die berufliche Handlungskompetenz.

Die *Fachkompetenz* beinhaltet Kenntnisse und Fähigkeiten, die disziplin- bzw. berufsorientiert und einem Wandel unterworfen sind, was eine ständige Weiterbildung notwendig macht (Gnahs, 2007). In der schweizerischen kaufmännischen Grundbildung gibt es beispielsweise fünf Fähigkeitsbereiche: Branche/ Firma, Information/ Kommunikation/ Administration, Wirtschaft/

Gesellschaft, Muttersprache und Fremdsprache (Renold, 2001). Diese fachbezogenen Fähigkeitsbereiche sind die rein fachlichen, zweckgebundenen Elementarkenntnisse, die zur Erfüllung der Tätigkeit einer Kauffrau oder eines Kaufmanns notwendig sind. Ohne fachspezifische Fähigkeiten ist die Erfüllung einer jeweiligen beruflichen Tätigkeit nicht möglich; sie sorgen für die Spezialisierung der Person.

Unter *Sozialkompetenz* ist je nach Situationslage und Aufgabe das Verhalten zu verstehen, selbstständig oder in Kooperation mit anderen eine gestellte Aufgabe verantwortungsvoll zu lösen. Sind an einem Lösungsprozess – auch nur zeitweise – mehr als eine Person beteiligt, so kommen auf den oder die Handelnden weitere Verhaltensdispositionen zu, die der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, aber auch der Führungsfähigkeit und dem situationsgerechten Auftreten zuzuordnen sind (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007; Kanning, 2006; Schuler & Barthelme, 1995). Im Detail handelt es sich um folgende Fähigkeiten:

1. *Kooperationsfähigkeit* ist die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten. Kooperation ist ein Arbeitsverhalten von mindestens zwei Personen, die bewusst, planvoll, aufeinander abgestimmt und in gegenseitiger Ergänzung an einer gemeinsamen Zielerreichung arbeiten. Kooperation bezieht sich somit immer auf ein Netzwerk von Personen, die zueinander in einer Arbeits- oder Lernsituation stehen (Bloh, 2000; Spiess, 1996).
2. *Soziale Verantwortung* bezeichnet die Fähigkeit, mündig, eigenständig, wert- und normbezogen und unter Berücksichtigung der antizipierbaren Auswirkungen sich selbst, anderen und einer Sache gegenüber bewusst zu handeln und die Konsequenzen, die daraus resultieren, ebenso bewusst zu tragen (Graumann, 1994; Halfpap, 1991).
3. *Konfliktfähigkeit* ist die Fähigkeit, eine Auseinandersetzung mit einer anderen Person oder einer Gruppe aufzunehmen und bis zu einem Kompromiss bzw. bis zu einer Problemlösung durchzustehen. Voraussetzung ist, dass eine Person auf Kritik angemessen – unter Umständen auch gelassen – reagieren kann und in der Lage ist, konstruktive Kritik anzunehmen und zu äußern (Gerber-Jenni & Hausammann, 2002; Gnahs, 2007; Möller, 2001).
4. *Kommunikationsfähigkeit* bezeichnet die Fähigkeit, in einem kommunikativen Regelkreis verschiedene Funktionen zu übernehmen. Dazu gehören einerseits Fähigkeiten wie sich klar und präzise auszudrücken sowie komplizierte Sachverhalte verständlich darzustellen; andererseits aber auch Fähigkeiten wie anderen zuzuhören und diese ausreden zu lassen sowie andere in ein Gespräch mit einzubeziehen. (Kanning, 2006).
5. Unter *Führungsfähigkeit* wird im Allgemeinen die Beeinflussung der Einstellungen und des Verhaltens von Einzelpersonen sowie der Interaktionen von Personen in und zwischen Gruppen mit dem Zweck, gemeinsam bestimmte Ziele zu erreichen, verstanden. Führung ist ein richtungsweisendes und steuerndes Einwirken auf das Verhalten anderer Menschen, um eine Zielvorstellung zu verwirklichen; es umfasst oft den Einsatz materieller Mittel. Ein wesentliches Merkmal erfolgreicher Führung im Speziellen ist ihr dynamischer Prozess, in welchem Verantwortung übertragen und zu Eigenverantwortung motiviert wird. Die Geführten werden über die Ziele sowie über die Art und Weise der Beeinflussung bewusst aufgeklärt. Ein erfolgreiches Führungsverhalten soll die Motivation der Geführten – trotz unterschiedlicher Interessenlage – aufrechterhalten und fördern. Des Weiteren werden in diesem Prozess der Förderbedarf von Personen ermittelt und entsprechende Fördermaßnahmen angeboten (Malik, 2001).
6. *Situationsgerechtes Auftreten* meint die Fähigkeit, gute Umgangsformen anzuwenden und in unterschiedlichen Situationen selbstbewusst aufzutreten und zu handeln sowie anderen gegenüber unvoreingenommen zu sein (Frey, 2008; Osterloh & Frost, 2006).

Als *Methodenkompetenz* wird die Fähigkeit bezeichnet, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein (Frey, 2008; Wollersheim, 1993). Dazu zählen die Fähigkeiten, fachgerecht und reflektiert mit Arbeitsgegenständen umzugehen, Arbeitsprozesse zu strukturieren, Wissen und Sachverstand über die Arbeitsgegenstände, Arbeitsbedingungen und Interaktionspartner sowie über individuell und sozial wirksame Arbeitszusammenhänge zu besitzen, diese Fähigkeiten einzusetzen und gegebenenfalls zu erweitern oder zu modifizieren (Frieling, Kauffeld,

Grote & Bernard, 2001; Hensge, Lorig & Schreiber, 2008). Unter Methodenkompetenz werden häufig solche Fähigkeiten aufgelistet, die den Bereichen Selbstständigkeit, Analysefähigkeit, Flexibilität, zielorientiertes Handeln, Arbeitstechniken und Reflexivität zugeordnet werden.

1. *Selbstständigkeit* bezeichnet die Fähigkeit, in sozialen Situationen die Initiative zu ergreifen, sich Ziele zu setzen sowie eigenständig Methoden zur Zielerreichung auszuwählen und anzuwenden. Zudem fallen Fähigkeiten wie selbstständiges Bewältigen von Projekten und selbstbewusstes Auftreten darunter. Selbstständigkeit schließt außerdem das Lern- und Arbeitsverhalten ein, unter gegebenen soziokulturellen Bedingungen gesellschaftlich anerkannte und entwicklungsangemessene Leistungen zu zeigen (Frey, 2008).
2. *Analysefähigkeit* bezeichnet die Fähigkeit, einen Gegenstand oder Sachverhalt systematisch untersuchen zu können. Die Analysefähigkeit ist sehr eng mit der Lösung von Problemen verbunden. Eine zunehmende Analysefähigkeit wird durch Synthese und Beurteilung von kognitiven Zielen erreicht (Schröder, 1991).
3. *Flexibilität* bezeichnet die Fähigkeiten, auf veränderte Rahmenbedingungen unkompliziert zu reagieren und sich diesen anzupassen sowie gleichzeitig verschiedene Aufgaben zu bearbeiten. Es handelt sich um eine komplexe Disposition, mit deren Hilfe ein oder mehrere Probleme mit Hilfe verschiedener Lösungswege angegangen werden können. Dieses Verhalten bezieht auch die Fähigkeit mit ein, alte Sachverhalte in Frage zu stellen und neue Wege auszuprobieren (Sloane, 2000).
4. *Zielorientiertes Handeln* meint die Fähigkeit, ein Problem, eine Erkenntnis oder ein Ziel über bestimmte Handlungsmethoden, Anwendungstechniken und kognitive Strategien zu lösen, zu erhalten bzw. zu erreichen. Kennzeichnend sind dabei Fähigkeiten, wie systematisch zu arbeiten, Wichtiges und Unwichtiges zu unterscheiden sowie Prioritäten und realistische Ziele zu setzen. Das Lösen von Aufgaben bedeutet einen Zuwachs an Einsichtgewinnung und erlaubt, in zukünftigen, auch unbekanntem Situationen, selbstständig Wege zur Bewältigung zu finden. Durch die Kombination verschiedener erlernter Regeln werden Aufgaben und Probleme gemeistert (Bader, 1997; Gruschka, 1995).
5. *Arbeitstechniken* stehen für die Fähigkeit, zahlreiche, unterschiedlich klar umrissene Behandlungstechniken und Methoden im Repertoire der praktischen Handlungsmethoden sowohl zu erlernen und zu verinnerlichen als auch zur Erreichung eines bestimmten Zieles jederzeit abrufbar zu haben. Arbeitstechniken meinen somit, viele geregelte und planmäßige Vorgehensweisen zur Verfügung zu haben, um unterschiedlichste Erkenntnisse zu gewinnen und generell Ziele zu erreichen (Klippert, 2000; Schlamp, 2002; Wilhelm, 2002).
6. *Reflexivität* meint die Fähigkeit, das eigene Handeln und sich selbst kritisch zu überprüfen und ist für die Qualität und Effektivität der eigenen Arbeit wichtig. Reflexives Verhalten evaluiert eigene bereits vergangene oder gegenwärtige Handlungen und Strukturen und sollte auf Rationalität, Objektivität und Wahrhaftigkeit ausgerichtet sein (Dewe, Ferchhoff, Scherr & Stüwe, 2001). Reflexion setzt beispielsweise dann ein, wenn Handeln problematisch wird, wenn es nicht zu dem gewünschten Erfolg führt, sich unerwünschte Nebenwirkungen zeigen oder wenn bestimmte Situationen undurchsichtig sind. Die Reflexion des praktischen Handelns und von Situationen, in denen dieses stattfindet, kann zu Wissen führen, an dem sich Handeln orientieren kann, sofern es unter dem Gesichtspunkt des praktischen Nutzens gesehen wird (Möller, 2001; Fuhr, 1991).

Die *personale Kompetenz* beinhaltet Fähigkeitskonzepte, Einstellungen, Haltungen oder Eigenschaften, die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln (Edelmann & Tippelt, 2004; Erpenbeck & Heyse, 2007; Hensge et al., 2008). Dabei hat die moralische Fähigkeit eine wichtige Bedeutung; gewonnene Einsichten, die für den jeweiligen Menschen „lebensführend“ geworden sind, spiegeln sich in Tugenden wider, welche auch als sittliche Grundhaltungen bezeichnet werden können. Bei der personalen Kompetenz geht es um ein Handeln aus Selbsteinsicht, es kommt ein Moment der Einsamkeit ins Spiel, im Sinne eines

einsamen Entschlusses, in dem eine Idee, ein Glaube oder eine Überzeugung zu Entscheidungen zwingt, die allein getroffen werden müssen und die einem niemand abnehmen kann (Edelstein, Oser & Schuster, 2001; Roth, 1971).

1. *Einfühlsamkeit* meint Verhaltensweisen, wie anderen Freude zu bereiten, ihnen zu helfen, zuverlässig und tolerant zu sein sowie auf andere Menschen Rücksicht zu nehmen. Außerdem zählt dazu ein freundliches, ehrliches und vertrauensvolles Verhalten anderen gegenüber (Akin, 2000).
2. *Pflichtbewusstsein* kennzeichnet ein Verhalten, wie Selbstdisziplin zu zeigen, Ordnung zu bewahren und seine Pflichten zu erfüllen. Zudem versteht man darunter pünktlich, fleißig und vernünftig zu sein (Bayer, 2004).
3. *Neugierde* bezeichnet Verhaltensbereiche, wie schöpferisch zu sein sowie immer weiter zu lernen und zu forschen. Zudem gehören hierzu Fähigkeiten, wie urteilen zu können und kritisch zu sein (Steiner, 2002).
4. *Leistungsorientierung* bezeichnet eine Verhaltensweise, wie schwierigen Aufgaben nicht aus dem Wege zu gehen, neue Aufgaben, Herausforderungen und Problemsituationen zu suchen (Brümmer, 2005).

Insgesamt sind die fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Kompetenzklassen keine voneinander unabhängigen Kompetenzfacetten, die unspezifisch nebeneinander stehen, sondern sind als miteinander verwobene bzw. vernetzte Einheiten zu sehen, die zusammen die berufliche Handlungskompetenz einer Person abbilden (Frey, 2008; Frey et al., 2002), wobei der Aufbau und die Synthese dieser Kompetenzeinheiten über die Zeit und über unterschiedliche Aktivitäts- oder Tätigkeitsbereiche, zur Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz führt (Kauffeld, 2003).

WIE KÖNNEN BERUFSBILDENDE SCHULEN UND BETRIEBE DIE KOMPETENZENTWICKLUNG FÖRDERN?

Um junge Menschen auf die zunehmende Komplexität ihrer beruflichen Umwelt vorzubereiten, wurde die berufliche Handlungskompetenz zum Ziel der beruflichen Qualifizierung erklärt und in die Ausbildungs- und Lehrpläne aufgenommen (KMK, 2007, S. 10). In der Ausbildung soll fortan nicht mehr ausschließlich das fachliche Wissen und die Qualifizierung für konkrete Handlungserfordernisse im Mittelpunkt stehen¹, sondern die Entwicklung fachübergreifender Schlüsselkompetenzen in den Vordergrund rücken (Arnold, 1997, S. 301). Dies erfordert jedoch ein Umdenken bezüglich der Vermittlung von Wissen.

Soziale und personale Kompetenzen können nicht durch Frontalunterricht vermittelt werden, sondern müssen durch selbstorganisierte Lernprozesse unter Einsatz neuer Lehrmethoden angeeignet werden (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 127). Die Forderung lautet, dass der Auszubildende in der berufsbildenden Schule und im Betrieb ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Er soll sich selbst Ziele stecken und Methoden ergründen, wie er diese Ziele erreichen kann. Ebenso obliegt ihm die Ergebniskontrolle seines Handelns. Ob die Lernprozesse gelungen sind, soll nicht länger mittels Reproduktion von Wissen getestet, sondern in realen Handlungssituationen erprobt werden (Deitering, 1995, S. 29; Hof, 2002, S. 81). Den jungen Menschen müssen mehr Freiräume für Entwicklungsprozesse eingeräumt und es müssen neue Formen der Prüfung von Kompetenzen geschaffen werden.

Ebenso rückt die Wertevermittlung stärker in den Fokus des Ausbildungsinteresses (Erpenbeck & Heyse, 1997, S. 198). Dies kann darüber geschehen, dass der junge Mensch sein eigenes Verhalten und seine Wertvorstellungen analysiert und erkennt, ob diese angemessen sind. Dies

¹ Der Begriff der Qualifikation ist enger an konkrete fachliche Handlungserfordernisse geknüpft und ist stärker auf kognitive als auf überfachliche Fähigkeiten bezogen (s. Haasler & Rauner, 2010, S. 80f.). Baethge (1984, S. 479) versteht Qualifikation als Arbeitsvermögen, um eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen.

kann durch Selbsterfahrungsansätze, Identitätsreflexion oder durch Gruppen- und Projektarbeiten oder Rollenspiele gefördert werden (Clement, 2002, S.10; Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 127ff.; Söhngen, 1997, S. 16).

Weil die jungen Menschen ihre Lern- und Arbeitsprozesse selbstorganisiert gestalten, kommen den Lehrern und Ausbildern die Rollen des Organisators von Lern- und Arbeitsarrangements, des Beraters und Unterstützers zu (Deitering, 1995, S. 22; Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 124f.; Hof, 2002, S. 81). Ihnen obliegt es, den Kompetenzentwicklungsstand jedes Einzelnen zu diagnostizieren und individuell an dessen Potenzialen anzusetzen und Beratungen sowie Hilfestellungen anzubieten (Deitering, 1995, S. 25; Frey & Terhart, 2010, S. 110f.; Kremer & Zoyke, 2010, S. 149). Besonders bei Ausbildungsabbruchrisiken der jungen Menschen erhält die Berater- und Unterstützerrolle eine herausragende Bedeutung.

AUSBILDUNGSABBRÜCHE IN DEUTSCHLAND

Heute gilt ein Abschluss auf der Sekundarstufe II als Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in das Erwerbsleben und die Bewältigung der steigenden Anforderungen der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Wer einen solchen Abschluss nicht erreicht, ist somit langfristig mit einer Vielzahl von ökonomischen, sozialen und gesundheitlichen Risiken konfrontiert, denn berufliche Bildung und Beschäftigung sind meistens nicht von anderen entscheidenden Aspekten des individuellen und gesellschaftlichen Lebens zu trennen (Descy, 2002; Schmid, in diesem Band). Dabei stellen vorzeitige Vertragslösungen der Ausbildung ein großes Risiko dar, keinen Wiedereinstieg zu finden und somit ohne Abschluss zu bleiben.

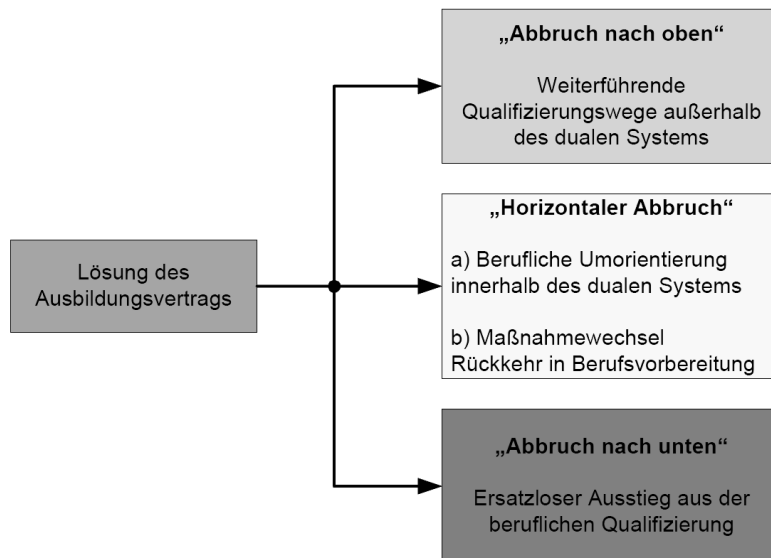
Im Jahr 2008 wurden in Deutschland 21,5% der Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst² (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010, S. 174). Statistisch erfasst wird dabei jeweils die Lösung des Ausbildungsvertrages; nicht erfasst wird bisher, ob eine Ausbildung, ohne Unterbrechung oder auch zu einem späteren Zeitpunkt, in einem anderen Betrieb, aber im gleichen Beruf fortgesetzt oder in einem anderen Beruf begonnen wird (Mahlberg-Wilson, Mehliß & Quante-Brandt, 2009). Ein nicht unbedeutender Anteil gibt mit der Lösung des Ausbildungsvertrags seine Pläne für eine berufliche Qualifizierung endgültig auf (Schöngen, 2003, S. 16). Insgesamt zeigt sich im Zeitverlauf, trotz einiger Schwankungen, ein längerfristiger Anstieg der vorzeitigen Vertragslösungen (Uhly, Gericke, Lohmüller & Arenz, 2010, S. 68). So stieg etwa von 2006 bis 2008 die Anzahl der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge um rund 20 000 Lösungen an (BIBB, 2010, S. 175). Insgesamt bleibt auch im Jahr 2009 das seit längerer Zeit auftretende Phänomen der häufigen Ausbildungsabbrüche auf hohem Niveau bestehen (Sehrbrock, 2009, S. 9).

Die Beendigung des Ausbildungsverhältnisses kann durch den Auszubildenden oder durch den Betrieb veranlasst werden. Des Weiteren ist eine Lösung im gegenseitigen Einvernehmen möglich. Bei mehr als der Hälfte der Fälle trifft der Jugendliche die Entscheidung zu einem Ausbildungsabbruch. Ein Drittel der Vertragslösungen geschieht auf Wunsch des Betriebs. Jeder fünfte Vertrag wird im gegenseitigen Einvernehmen gelöst (Bohlinger, 2002; Schöngen, 2003).

Der Begriff „Ausbildungsabbruch“ wird im Allgemeinen mit der Aufgabe der beruflichen Qualifizierung gleichgesetzt (Frey & Terhart, 2010). Nach Faßmann (1998) werden drei Arten von Ausbildungsabbrüchen unterschieden (siehe Abbildung 12):

Abbildung 12: Arten von Ausbildungsabbrüchen nach Faßmann (1998)

² In der Schweiz durchlaufen 28,6 Prozent der Jugendlichen ihre Ausbildung nicht geradlinig (Stalder, 2010).

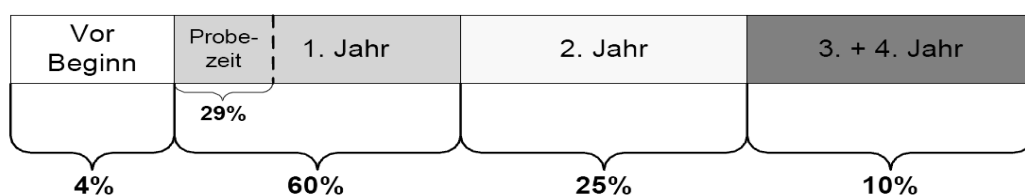


Quelle: Frey und Terhart (2010, S. 110)

Ein „Abbruch nach oben“ bedeutet, dass der junge Mensch im Bildungssystem verbleibt und eine höhere Qualifikation anstrebt, z.B. ein Studium. Ein „horizontaler Abbruch“ meint, dass der Jugendliche im Bildungssystem verbleibt, allerdings eine berufliche Umorientierung vornimmt, z.B. durch die Wahl eines anderen Ausbildungsberufs, oder durch einen Wechsel des Ausbildungsbetriebs, oder durch die Rückkehr in die Berufsvorbereitung. Ein „Abbruch nach unten“ intendiert demgegenüber einen ersatzlosen Ausstieg aus der beruflichen oder allgemeinbildenden Qualifizierung. Um „echte Abbrecher“ handelt es sich somit dann, wenn begonnene formale berufliche Ausbildungen ersatzlos vor der Abschlussprüfung beendet werden, wenn auf eine weitere berufliche Ausbildung verzichtet wird, oder wenn der Jugendliche – auch nur zeitweise – den Status des An- oder Ungelernten oder Arbeitslosen inne hat (siehe dazu auch Jasper, Richter, Haber & Vogel, 2009, S.12; Uhly et al., 2010, S. 70).

Betrachtet man sich die Zeiträume, in denen Vertragslösungen vorgenommen werden, so finden im ersten Ausbildungsjahr ca. 60% und im 2. Ausbildungsjahr ca. 25% der Ausbildungsabbrüche statt (siehe Abbildung 13):

Abbildung 13: Zeiträume der Vertragslösungen



Obwohl die Zahl der Abbrecher mit 4% vor Beginn der Ausbildung eher als gering bezeichnet werden kann, ist sie aus der Sicht der Betriebe mit ihren Folgen doch sehr groß, da zu diesem Personenkreis oftmals auch junge Menschen mit höherwertigen Bildungsabschlüssen, wie z.B. Abitur oder Maturität, zählen, und diese Lehrstellen meist nicht mehr adäquat und zeitnah besetzt werden können. Die Abbrüche im ersten Ausbildungsjahr lassen oftmals auf eine verfehlte Berufswahl mit nicht erfüllten Vorstellungen bei den jungen Menschen schließen. Hierzu kann auch eine fachliche Unter- bzw. Überforderung innerhalb der Ausbildung führen. Im weiteren Verlauf der Ausbildung sinkt zwar das Abbruchverhalten deutlich ab, der entstandene wirtschaftliche, zeitliche und persönliche Schaden auf Seiten der Betriebe und der jungen Menschen ist aber nicht mehr zu kompensieren.

Der Prozess, der zu einem Abbruch führt, ist individuell unterschiedlich. Als sicher gilt nur, dass es sich in den meisten Fällen nicht um eine ad-hoc Entscheidung handelt. So vergeht im Vorfeld eines Ausbildungsabbruchs meist ein Zeitraum von zwei Wochen bis zu acht Monaten, bis die

Vertragslösung endgültig vorgenommen wird. Hieraus kann man schließen, dass nicht leichtfertig abgebrochen wird und eine Vorlaufzeit vorhanden ist, in der Warnsignale wahrgenommen werden können und somit präventive Maßnahmen eingeleitet werden können (Frey & Terhart, 2010, S. 110).

Verschiedene Studien (z.B. Deuer & Ertelt, 2001; Deuer, 2006) belegen, dass Ausbildungsabbrüche nur zu einem geringeren Teil durch fachliche Defizite der Lernenden verursacht werden. Eine Hauptursache liegt vielmehr in mangelnden ‚überfachlichen Kompetenzen‘ der Jugendlichen, die viel mit Berufsreife zu tun haben. Im Einzelnen sind damit soziale, methodische und personale Kompetenzen gemeint (Frey, 2008). Diese überfachlichen Kompetenzen bilden nicht nur die Basis für präventive Maßnahmen während der Ausbildung, sondern auch für eine wirksame Berufsorientierung vor der Einmündung (1. Transition) sowie für den Übergang ins Erwerbsleben nach der Berufsausbildung (2. Transition).

INDIKATOREN UND GRÜNDE FÜR AUSBILDUNGSABBRÜCHE

Ausbildungsabbrüche resultieren selten aus einem spontanen Entschluss heraus. Sie sind vielmehr die Konsequenz einer sich zuspitzenden Problemlage, welche durch (inter- und intrapersonelle) Konflikte genährt und durch mangelnde kommunikative Fähigkeiten von Auszubildenden und Ausbildern befördert wird.

Verfestigt sich diese Problemkonstellation schließlich, kann sie die beteiligten Parteien derart belasten, dass sie in der Vertragslösung den einzigen Weg zur Konfliktlösung sehen (Quante-Brandt et al., 2003, S. 55).

Ertelt, Meinderink und Seidel (1999) stellen verschiedene Indikatoren heraus, welche eine Abbruchstendenz bereits früh andeuten können:

- Schlechte schulische Leistungen in der allgemeinbildenden Schule
- Schlechte schulische Leistungen in der Berufsschule
- Fehlzeiten und Überforderung in der Berufsschule
- Schlechtes Arbeits- und Sozialverhalten im Betrieb (z.B. Fehlzeiten im Betrieb, geringe Leistungsbereitschaft und Motivation, wenig Interesse an der Ausbildung, gering ausgeprägte Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit)
- Soziale Besonderheiten (z.B. Probleme im Elternhaus, nicht mehr bei den Eltern wohnhaft zu sein oder finanzielle Probleme)

Die Beweggründe eine Ausbildung abzubrechen sind vielfältig und mehrdimensional. Sie ergeben sich sowohl aus dem betrieblichen, schulischen und privaten Kontext, als auch aus der Berufswahl (Schöngen, 2003). Sie können damit ihren Ursprung bereits vor Beginn der Ausbildung nehmen, sich in dessen Verlauf ergeben oder unabhängig von der Ausbildung im persönlichen Kontext entstehen (Bohlinger, 2002).

Betriebliche Gründe

Gellhardt et al. (1995, S. 41) berichteten, dass ein Ausbildungsabbruch nicht zwingend Ausdruck der Ablehnung des Berufs durch den Jugendlichen als solchem ist, sondern nur eine Reaktion auf bestimmte Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen darstellt. In der Studie von Schöngen (2003) stellte sich heraus, dass mehr als zwei Drittel der Abbrecher ihre Ausbildung aus betrieblichen Gründen vorzeitig beendeten. Ebner (2000) unterstreicht in seiner Studie zu Ausbildungsabbrüchen, dass mehr als ein Drittel der Auszubildenden bei einer hypothetischen Wahl nicht erneut den gleichen Betrieb wählen würde. Dies spricht für die Unzufriedenheit vieler Auszubildender mit ihrem Ausbildungsbetrieb. In einer Umfrage von EMNID (2001) bei Ausbildungsabbrechern, zeigte sich, dass mehr als ein Drittel der befragten Abbrecher den Ausbildungsvertrag wegen der schlechten Ausbildungsqualität gelöst haben.

Viele Auszubildende bemängeln, dass sie zu wenig in die betrieblichen Prozesse eingebunden werden. So stellte Feller (1995) heraus, dass drei von zehn Auszubildenden selbst im letzten Lehrjahr nicht alle berufstypischen Tätigkeiten selbstständig ausführen durften. Stattdessen

berichtete fast jeder zweite Abbrecher, dass er seine Ausbildung aufgrund der häufigen Verrichtung fachfremder Arbeiten aufgab. Etwa ein Drittel der Lehrer schlossen sich dieser Einschätzung an. Demgegenüber zog jeder dreißigste Ausbilder dies als Grund für einen Abbruch in Betracht.

Der Westdeutsche Handwerkskammertag (WHKT, 2001) erläutert, dass besonders fachfremde Arbeiten zu einer Unterforderung der Jugendlichen führen können, die für rund jeden fünften Jugendlichen Anlass für seine vorzeitige Vertragslösung war. Ein weiteres Drittel der Ausbildungsabbrecher gab ihre berufliche Qualifizierung unter anderem aufgrund der häufigen unbezahlten Mehrarbeit oder wegen starker körperlicher Belastung auf. Beide Faktoren werden in geringem Maße von den Betriebsverantwortlichen genannt. Die Lehrer stimmen jedoch mit der Sichtweise der Auszubildenden, was die Überstunden betrifft, überein.

Zudem ergaben sich häufig Problemen mit dem Ausbildungsvertrag, der Ausbildungsvergütung oder den Urlaubsregelungen, die in 23% der Fälle aus Sicht der Jugendlichen zum Abbruch beitrugen (WHKT, 2001). Insbesondere in Kleinbetrieben gehören Überstunden und ungünstige Urlaubsregelungen zum Alltag (Schöngen, 2003).

Des Weiteren ist hervorzuheben, dass den Auszubildenden ihre Leistungen nur selten in Reflexionsgesprächen transparent gemacht werden. Stattdessen äußern die Ausbilder Kritik und sparen am Lob für gute Arbeiten (BMBF, 2010; Hecker, 2000). Die intransparente Leistungsbeurteilung führt dazu, dass die Auszubildenden nicht dazu befähigt werden, aus ihren Fehlern zu lernen.

Ein weiterer Kritikpunkt stellt die schlechte Verzahnung zwischen Theorie und Praxis dar, weil Ausbildungspläne der Betriebe nicht ausreichend auf die Lehrpläne der Berufsschulen abgestimmt werden. Diese Tatsache ist möglicherweise auf den Umstand zurückzuführen, dass die Betriebsverantwortlichen insgesamt wenig Interesse an einem Austausch mit Berufsschulen oder anderen Betrieben zeigen (BMBF, 2010, S. 216).

Mangelnde Professionalisierung in der betrieblichen Ausbildung

Häufig wird in Betrieben der Grundsatz „Auszubildende darf nur ausbilden, wer persönlich und fachlich geeignet ist“ (Berufsbildungsgesetz, 2004, S. 2) nicht allzu viel Beachtung geschenkt. Vor allem im Handwerk wird häufig gemäß dem Grundsatz „Zuschauen und Nachmachen“ Wissen vermittelt (Hecker, 2000). Dies erfolgt häufig im Rahmen der alltäglichen Arbeitsprozesse unter Anleitung eines Gesellen, anstatt eines Ausbilders (Bohlinger, 2003). Im betrieblichen Tagesgeschäft haben die Ausbilder jedoch wenig Freiräume sich intensiv der Anleitung des Auszubildenden zu widmen. Dadurch bleibt dem Jugendlichen wenig Möglichkeit zur Internalisierung der Arbeitsabläufe, da sie unter Zeitdruck ausgeführt werden müssen. Zudem legen die Betriebe wenig Wert auf fachpädagogische Weiterbildungen für das Ausbildungspersonal (BMBF, 2010).

Es erstaunt daher nicht, dass fast jeder zweite Abbrecher den Grund für einen Abbruch in der mangelhaften Anleitung durch den Ausbilder sah (WHKT, 2001), oder vollkommen auf sich allein gestellt war und sich niemand um ihn kümmerte (Feller, 1995, Hecker, 2000). Diese Kritikpunkte könnten auch eine Erklärung dafür sein, dass ein Drittel der Vertragslöser ihre Ausbildung aufgrund von Überforderung abbrachen (WHKT, 2001).

Des Weiteren haben Ertelt und Deuer (2001) festgestellt, dass je kleiner ein Betrieb ist, desto geringer ist der Grad der Formalisierung und Professionalisierung der Ausbildungsorganisation. Kleinbetriebe verfügen nicht über das nötige Personal und die organisatorischen Voraussetzungen, um eine gute Ausbildung zu gewährleisten. Das betriebliche Tagesgeschäft verdrängt hier oft die Ausbildungsaufgabe (vgl. dazu auch Hensge, 1987). Abbrecher aus Kleinbetrieben waren überdurchschnittlich oft von Überstunden, schlechten Urlaubsregelungen, betrieblichen Auseinandersetzungen, Überforderung in der Berufsschule und schlechteren Einkommensaussichten betroffen und machen dies für ihren Ausbildungsabbruch verantwortlich. Von Abbrechern aus Kleinbetrieben werden die betrieblichen Abbruchmotive am häufigsten

genannt. Dies lässt vermuten, dass die bislang aufgezählten betrieblichen Problemfelder hier besonders stark dominieren (Schöngen, 2003).

Mangelnde Kompetenzen und Ausbildungsreife der Auszubildenden

Die Betriebsverantwortlichen gestehen sich zwar einige Ausbildungsmängel ein, dies sind jedoch meist organisationspezifische Defizite. Ihrer Ansicht nach sind die Mängel nicht in der Qualität der betrieblichen Ausbildung zu suchen, sondern vielmehr in der Ausbildungsreife der Auszubildenden (BMBF, 2010). Von Seiten des Betriebes wird häufig das Fehlverhalten des Jugendlichen als maßgeblicher Grund für die Vertragslösungen benannt. Den Jugendlichen mangle es an schulischen Basiskenntnissen und Schlüsselkompetenzen, wie Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit und Disziplin. Diese Merkmale zeugen von einer mangelnden Ausbildungsreife vieler Jugendlicher, die nach Ansicht der Betriebe die Ursache vieler Vertragslösungen ist (Nasdala, 2011).

Viele Jugendliche seien den Anforderungen einer Ausbildung nicht mehr gewachsen. Dies mag auch an der häufig konstatierten Differenz liegen zwischen dem, was die allgemeinbildenden Schulen vermitteln und den Anforderungen, die an die Jugendlichen in der Ausbildung gestellt werden (Ganser & Hinz, 2007; Weiß, 2002).

Nach Seyfried (1995) kann mangelnde Konfliktfähigkeit, als Bestandteil der Sozialkompetenz, als weiterer Grund für Ausbildungsabbrüche benannt werden. Es zeigt sich, dass viele Auszubildende eher defensiv mit Konflikten in der Ausbildung umgehen. Sie versuchen bei Problemen, sich nichts anmerken zu lassen, möchten jedoch am liebsten alles hinschmeißen oder schwänzen die Berufsschule. Dies führt dazu, dass sich die Probleme nur verstärken (Quante-Brandt et al., 2003). Eine mangelnde Konfliktfähigkeit liegt jedoch nicht ausschließlich bei den Auszubildenden alleine, auch das Ausbildungspersonal ist nicht ausreichend für den Umgang mit Konflikten geschult (Schöngen, 2003). Gerade in Kleinbetrieben ist ein gutes Konfliktmanagement sinnvoll, da sich die Mitarbeiter bei Konflikten nicht aus dem Weg gehen können. In vielen Fällen wird aber als einziger Ausweg für eine Konfliktlösung die Vertragslösung gewählt (Hecker, 2000).

Berufsschulische Gründe

Mit den gestiegenen Anforderungen der Berufe, sind auch die Anforderungen in der Berufsschule angestiegen. In der Berufsschule kommen Absolventen aller Schularten zusammen. Dies ist besonders für jene Auszubildenden mit niedrigen Abschlüssen eine Herausforderung. Die Schwierigkeit liegt für die Lehrkräfte darin, einerseits die schwachen Schüler nicht zu überfordern und Defizite aufzuarbeiten und andererseits nicht die stärkeren Auszubildenden zu unterfordern (Lippitz, 1995). Das subjektive Empfinden der Abbrecher ist, dass die Lehrkräfte zu viel Unterrichtsstoff in zu kurzer Zeit vermitteln und zum Teil keine Verknüpfungen zur betrieblichen Praxis aufzeigen. Zudem ist der lange, häufig monotone Schultag für viele belastend (Gellhardt et al., 1995).

Während die Berufsschullehrer und die Ausbilder den Abbruch aus schulischen Gründen vor allem in einer Überforderung der Auszubildenden und Konflikten mit dem Lehrpersonal sahen, äußerte dies nur ein geringer Prozentsatz der Jugendlichen. Prüfungsangst sowie die mangelnde Qualität des Unterrichts waren für sie ausschlaggebender (WHKT, 2001).

Mit zunehmender Dauer der Ausbildung gewinnen die schulischen Gründe an Bedeutung. Dies kann womöglich auf den steigenden Anforderungsgrad des Stoffes im Laufe der Ausbildung zurückgeführt werden (Hecker, 2000; Schöngen, 2003). Insgesamt ist jeder fünfte Ausbildungsabbruch unter anderem auf Ursachen aus dem schulischen Kontext zurückzuführen (Schöngen, 2003).

Berufswahlbezogene Gründe

Die Tatsache, dass viele Jugendliche nach einem Ausbildungsabbruch einen neuen Beruf wählen, lässt vermuten, dass sie erst im Laufe der Ausbildung erkennen, dass der Beruf nicht ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht. Damit sind solche Ausbildungsabbrüche als Folge einer unzureichenden Berufsorientierung zu interpretieren. Nach Ertelt u.a.(1999) sind etwa ein Drittel der Ausbildungsabbrüche durch berufswahlbezogene Gründe bedingt. Von den

Berufsschullehrpersonen werden falsche Berufsvorstellungen als häufiger oder immer auftretender Grund betont. Die Ausbilder und die Auszubildenden selbst messen dem weniger Bedeutung bei (WHKT, 2001).

In einer Studie von Hecker (2000) wiesen vier von zehn Auszubildenden darauf hin, dass sie sich die Ausbildung anders vorgestellt hatten. Dies ist gegebenenfalls auch darauf zurückzuführen, dass zu viele Abbrecher ihre Ausbildung beginnen, ohne vorher ein Praktikum im angestrebten Beruf absolviert zu haben (WHKT, 2001). Wiemer bestätigte bereits 1982, dass die Berufsorientierung bei späteren Ausbildungsabbrechern wenig sorgfältig verlief. Zudem können die abbruchgefährdeten Jugendlichen weniger gut einschätzen, ob sie tatsächlich für den Beruf geeignet sind. „Ein Ausbildungsabbruch lässt sich in diesem Sinne als Korrektur einer Entscheidung verstehen, welche auf unzureichenden, fehlerhaften oder missverstandenen Informationen beruhte. Die Berufswahl erfolgte auf der Grundlage falscher Prämissen und die Jugendlichen haben die jeweiligen Motiverfüllungen bzw. die Realisierungschancen falsch eingeschätzt“ (Deuer, 2006, S. 62). Die Probezeit kann damit auch als Nachentscheidungsphase des Berufswahlprozesses aufgefasst werden, in welcher der Jugendliche die Zufriedenheit mit seiner Wahl in der Ausbildungsrealität überprüfen muss (Britten, 2009).

Nach dem Grundsatz „work satisfactions and life satisfactions depend upon the extent to which the individual finds adequate outlets for his abilities, interests, personality traits and values“ (Super, 1953, S. 190), sollte sich die Berufswahl an den Interessen und Stärken des Individuums orientieren. Weil sich die Lehrstellensuche für die Jugendlichen zum Teil schwierig gestaltet, geht es für viele darum, überhaupt irgendeinen Ausbildungsplatz zu erhalten. Gerade Jugendliche mit niedrigeren Schulabschlüssen oder ohne Abschluss, haben nur ein eingeschränktes Spektrum an realistischen Wahlmöglichkeiten, da viele Betriebe den mittleren Bildungsabschluss als Mindestvoraussetzung fordern (Berger, Brandes & Walden, 2000). Für ein Drittel der Abbrecher entsprach der ergriffene Beruf nicht dem Wunschberuf (WHKT, 2001). Mehr als die Hälfte der Abbrecher gab an, keine andere Alternative als den ergriffenen Beruf gehabt zu haben, weshalb Abbrecher auch seltener in ihren Wunschberuf einmünden konnten, als andere Auszubildende (Ertelt, 2003). Die hieraus resultierende geringere Identifikation mit dem Beruf kann schließlich die Leistungsmotivation mindern und einen Ausbildungsabbruch begünstigen (Brosi & Werner, 2003).

Persönliche und geschlechtsspezifische Gründe

Nach Schöngen (2008) nennen viele Auszubildende persönliche Gründe als vordergründig für ihren Ausbildungsabbruch. Schwierigkeiten im sozialen Umfeld können derart problematisch sein, dass sie eine Abbruchentscheidung mitbeeinflussen können (WHKT, 2001)

Das Heranreifen der Jugendlichen geht meist mit einer Loslösung vom Elternhaus einher. Mit dem eigenen Verdienst wird von einigen die Möglichkeit ergriffen, auszuziehen. Dies führt jedoch in nicht wenigen Fällen zu einer starken finanziellen Belastung, da die Ausbildungsentgelte (je nach Beruf) nicht besonders hoch sind. In einigen Fällen führt dies zu einer Schuldenproblematik (Gellhardt et al., 1995). Auch die Aussicht auf „schnelles Geld“, durch die Aufnahme einer Hilfsarbeiterstelle, verleitet einige Jugendliche dazu, ihre Ausbildung vorzeitig zu beenden (Feß, 1995).

Weitere persönliche Abbruchgründe sind gesundheitliche Probleme, psychische Störungen, Suchtverhalten, Wohnortwechsel und Kriminalität. Diese Gründe werden jedoch von Ausbildungsabbrechern als nachrangig betrachtet (WHKT, 2001).

Es lassen sich in verschiedenen Studien Unterschiede bezüglich der Abbruchmotive und Zeiträume bei weiblichen und männlichen Ausbildungsabbrechern feststellen. So legen Frauen mehr Wert auf eine abwechslungsreiche Tätigkeit. Sie revidieren häufiger ihre Berufswahl und brechen daher zahlreicher, noch während der Probezeit, ab. Sie geben auch öfter persönliche Abbruchgründe an (Alex et al., 1997; Ertelt et al., 1999; Gellhardt et al., 1995). Männer zeigen hingegen häufiger ein problematisches Verhalten im Betrieb, wodurch Konflikte entstehen, welche schließlich zur Vertragslösung führen. Sie haben zudem häufiger Lern- und Leistungsschwierigkeiten, Motivationsprobleme und damit auch eher schulische Schwierigkeiten (Ertelt et al., 1999; Schöngen, 2003), sowie finanzielle Nöte (Hecker, 2000). Weiterhin brechen

männliche Auszubildende auch noch häufiger als weibliche im dritten oder vierten Lehrjahr ab (Alex et al., 1997). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich die Abbruchmotive der männlichen Auszubildenden (schulische Probleme, Konflikte) zumeist erst im Verlauf der Ausbildung herauskristallisieren und manifestieren.

FOLGEN EINES AUSBILDUNGSABBRUCHS

In älteren Untersuchungen wurde angenommen, dass der Abbruch der Berufsausbildung für die Jugendlichen unweigerlich Arbeitslosigkeit zur Konsequenz hat (Bohlinger, 2003). Heutzutage ist jedoch bekannt, dass viele der Abbrecher erneut in eine Ausbildung einmünden.

Es zeigt sich, dass die Hälfte der Vertragslöser nach einem Abbruch den Betrieb oder Beruf wechseln und im dualen System der Ausbildung verbleibt. Jeder fünfzehnte entscheidet sich für eine schulische Ausbildung und jeder fünfundzwanzigste möchte den Schulabschluss verbessern. Einem Studium widmet sich jeder Dreißigste. Fast jeder Zehnte nahm eine Arbeit als Ungelernter auf und jeder Achte wurde im Anschluss an den Ausbildungsabbruch arbeitslos. Von etwa jedem Neunten ist der Verbleib unbekannt (Schöngen, 2003).

Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss hatten größere Schwierigkeiten, einen neuen Ausbildungsplatz zu finden und fast ein Viertel von ihnen wurde arbeitslos (Schöngen, 2003). Jene Auszubildende, die ihren Vertrag bereits frühzeitig lösten, hatten ohne große Übergangszeiten bessere Aussichten einen neue Ausbildungsstelle zu finden (Feß, 1995). Weiterhin wechselten Auszubildende, die in der Probezeit abbrachen, häufiger den Beruf (Hensge, 1987). Bei Lösungen im dritten Ausbildungsjahr erhielt nur jeder Dritte der Ausbildungsabbrecher einen neuen Vertrag. Vier von Zehn landeten dagegen in der Arbeitslosigkeit (Schöngen, 2003). Je länger die erneute Ausbildungsplatzsuche dauert, desto größer wird die Gefahr, dass der Jugendliche seine Pläne für eine berufliche Qualifizierung aufgibt (Hensge, 1987).

Ein Ausbildungsabbruch kann sich für Jugendliche als eine sehr belastende Situation darstellen, insbesondere dann, wenn der Abbruch nicht auf der eigenen Entscheidung beruht, sondern als persönliches Scheitern verstanden wird (Faßmann, 1998; Hecker, 2000; Hensge, 1987). Ein Ausbildungsabbruch kommt einem Bruch in der Erwerbsbiographie gleich. Die Jugendlichen verlieren häufig durch einen Ausbildungsabbruch die bereits investierte Ausbildungszeit und treten erst später ins Erwerbsleben ein (Brosi & Werner, 2003, S. 5). Erschwerend kommen finanzielle Engpässe nach einem Abbruch auf die Jugendlichen hinzu (Blaschke, Plath & Nagel, 1997), wengleich ein Anspruch auf Arbeitslosengeld erworben wurde, so fallen die Transferleistungen aufgrund der geringen Ausbildungsentgelte doch niedrig aus.

In Anlehnung an Frey und Terhart (2010) dramatisiert sich die Situation bei denjenigen Jugendlichen um ein vielfaches, die als „echte Abbrecher“ bezeichnet werden. Sie nehmen nach ihrem Ausbildungsabbruch, zumindest zeitweise, den Status eines Arbeitslosen oder Geringqualifizierten ein und verbleiben ohne beruflichen Abschluss und Perspektive (siehe auch Blaschke, Plath & Nagel, 1997) als ungelernete Kräfte am Arbeitsmarkt.

Eine formale berufliche Qualifizierung hat jedoch gerade in Deutschland einen hohen Stellenwert (Reichenbach, 2001). Die Berufsausbildung bildet die Grundlage der Erwerbsbiographie. Sie ist notwendig, um den Anforderungen am Arbeitsmarkt gewachsen zu sein. Dies lässt sich daran erkennen, dass schon heute nur noch rund jede zehnte sozialversicherungspflichtige Beschäftigung ohne eine Berufsausbildung ausgeübt werden kann. Ohne eine Berufsausbildung droht den Jugendlichen daher ein hohes Arbeitsplatzrisiko, was an der hohen Quote der Geringqualifizierten unter den Arbeitslosen erkennbar ist (Hummel & Reinberg, 2007). Zudem ist ein geringeres Lebens Einkommen zu erwarten und sie haben einen begrenzten Zugang zu attraktiven Arbeitsplätzen. Häufig führen sie monotone Arbeiten mit geringen Verdienstmöglichkeiten und schlechten Arbeitsbedingungen aus und durch ihre fehlende Grundbildung bleibt ihnen oft der Zugang zu beruflicher Weiterbildung und einem beruflichen Aufstieg verwehrt (Frey & Grill, 2012).

Auch für den Betrieb stellt der Abbruch der Ausbildung einen Einschnitt dar. Er verliert die bereits investierte Ausbildungsleistung und die Mehrarbeit, die damit verbunden ist (Brosi & Werner, 2003). Dies ist in vielen Fällen mit Enttäuschung und Demotivierung des

Ausbildungspersonals verbunden (Fassmann, 1998). Zugleich muss der Betrieb die Auswahlverfahren sowie Personalplanungen erneut aufbringen, um einen neuen Auszubildenden anzulernen oder eine Fachkraft einzuarbeiten, wodurch ihm weitere Arbeitskapazitäten verloren gehen und Kosten entstehen (Deuer, 2006). Aus diesem Grund entschied sich mehr als ein Fünftel der Betriebe, insbesondere Kleinbetriebe, nach einem Ausbildungsabbruch, dazu, die Ausbildungsstelle vorerst nicht neu zu besetzen (Jenewein, 2002; WHKT, 2001). Je später der Auszubildende seine Ausbildung abbricht, desto größer ist der betriebswirtschaftliche Schaden und der Imageverlust für den Betrieb (Deuer, 2006; Weiß, 2002).

Zusammenfassend stellen Ausbildungsabbrüche somit einen Bruch für die Jugendlichen in ihrer Bildungslaufbahn dar und werden von vielen zunächst als subjektives Versagen gewertet; zudem ist die Senkung von vorzeitigen Vertragslösungen aufgrund des demographischen Wandels und zur Sicherung des Fachkräftebedarfs ein wichtiges bildungspolitisches Ziel (Berufsbildungsbericht, 2010; Frey & Terhart, 2010; Quante-Brandt, 2003; Stalder, in diesem Band; Ulmer & Ulrich, 2008). Die präventive Erhebung von Ausbildungsabbruchsgefährdeten sowie deren Beratung und Förderung muss jedoch deutlich ausgebaut werden, denn obwohl allen Beteiligten klar ist, dass eine vorzeitige Vertragslösung nicht nur dem Einzelnen, sondern gerade auch dem Ausbildungsmarkt schadet, gibt es bisher kaum Erhebungsverfahren und gezielte Programme, die sich ausschließlich an gefährdete Ausbildungsabbrecher richten (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009; Frey & Terhart, 2010).

PRÄVENTIONSMASSNAHMEN

Aufgrund dessen, dass sich Ausbildungsabbrüche häufig aus einer Unzufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildungssituation und aus einer Unzufriedenheit mit der eigenen Berufswahl ergeben, sollten präventive Maßnahmen ihr Augenmerk auf Programme zur Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsbedingungen und auf eine verstärkte Berufsorientierung legen. Dies wird ebenfalls anhand der genannten potenziellen betrieblichen Abbruchmotive sowie den Defiziten bei der Berufsorientierung von potenziellen Abbrechern deutlich.

In Anlehnung an den Befund, dass das Fehlen von Kompetenzen ein akutes Ausbildungsabbruchrisiko begünstigen kann, sollte zur Prävention von Ausbildungsabbrüchen die Kompetenzförderung stärker fokussiert werden.

Präventive Maßnahmen im Zuge der Berufsorientierung

Um Ausbildungsabbrüchen aus berufswahlbezogenen Gründen vorzubeugen, sollte das Thema „Berufswahl“ (Hecker, 2000; Faßmann, 1998) bzw. „Berufs- und Lebensorientierung“ noch stärker in die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen integriert werden.

Weiterhin sollte das Angebot von Schule und Berufsberatung durch weitere Instrumente zur Berufsorientierung, wie sie zahlreich vorhanden sind, ergänzt werden.

Beispielhaft wäre das Projekt „STARTKLAR“ zu nennen, welches die stärkere curriculare Verknüpfung von Betriebspraktika anstrebt und damit einen Beitrag dazu leistet, den Jugendlichen reale Einblicke in die Berufswelt zu vermitteln. Neben diversen Praktika ist eine Kompetenzdiagnose zu Beginn der Maßnahme (8. Klasse) Bestandteil des Programms, wodurch den Jugendlichen ihre Potenziale aufgezeigt werden können. Die Jugendlichen werden frühzeitig zur beruflichen Orientierung angeleitet und durch ein individuelles Coaching in ihren Schlüsselkompetenzen gestärkt. Außerdem werden sie bei den Schritten zur Berufseinmündung begleitet (z.B. Informationssuche, Bewerbungstraining) (Startklar, 2011).

Da sich gerade gefährdete Jugendliche schwer damit tun, institutionelle Beratungsangebote zu konsultieren, sollte eine aufsuchende Beratung durch die Berufsberatungen stärker angestrebt werden (BMBF, 2009; Frey & Terhart, 2010).

Zudem sollten Berufsschullehrer, welche häufig die ersten Ansprechpartner der Jugendlichen bei Problemen sind, stärker in Bezug auf die Thematik Berufsorientierung und Ausbildungsabbruch geschult werden (Deuer & Ertelt, 2001).

Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsbedingungen

Zum Abbau betrieblicher Defizite existieren bislang nur wenige Programme. Um klein- und mittelständischen Unternehmen, welche besonders oft Defizite in diesem Bereich aufweisen, zu unterstützen, gibt es in einigen Regionen das Angebot eines externen Ausbildungsmanagements durch externe Dienstleistungsagenturen. Dies beinhaltet die Vermittlung adäquater Bewerber und die Beratung der Firmen bezüglich ihrer Ausbildungsorganisation und möglicher Fördermittel (BMBF, 2009; Schöngen, 2003). Denkbar wäre auch, die Hilfestellung bei der Ausbildungsorganisation in das Spektrum der Beratungsdienstleistungen der Bundesagentur für Arbeit aufzunehmen. Ertelt (2003) schlägt dies unter dem Titel „advocating“ ebenfalls vor.

Die Vermeidung der Fluktuation von Auszubildenden und Mitarbeitern, sollte ein generelles Ziel der Betriebe sein, um eine produktive Arbeit auch in der Zukunft zu gewährleisten. Es sollte daher an die Betriebe plädiert werden, ein Qualitätsmanagement einzuführen. Dieses sollte eine stärkere Mitbestimmung der Auszubildenden und Mitarbeiter, beispielsweise in Form eines Vorschlagswesens, umfassen. Das betriebliche Qualitätsmanagement wirkt sich nicht nur positiv auf die Zufriedenheit der Mitarbeiter und Auszubildenden aus, es kann auch Innovationspotenziale freisetzen, die der Produktivität der Betriebe zu Gute kommen können (Ertelt, 2003).

Um die Kenntnisvermittlung in der betrieblichen Ausbildung zu optimieren, sollten auch bei der Ausbildung des Ausbildungspersonals angesetzt werden. Dieses sollte umfassend pädagogische geschult werden (Ertelt & Frey, 2010; Faßmann, 1998; Hecker, 2000). Zudem sollte die Fortbildung des Ausbildungspersonals eine Ausbildungseinheit zum Thema „Konfliktbearbeitung“ und „Kommunikationsstrategien“ umfassen (BMBF, 2009; Ertelt & Frey, 2010).

Die Berufseinstiegsbegleitung

Die Betreuung der Jugendlichen sollte nicht mit dem Eintritt in die Ausbildung enden, da bekannt ist, dass gerade in der Phase der Berufseinmündung viele Ausbildungsabbrüche stattfinden. Es ist daher anzustreben, dass die Jugendlichen nachgehend durch die Berufsberatung betreut werden (Ertelt, 2003; Ertelt & Frey, 2010).

Eine nachgehende Betreuung kann sich auch in der Art gestalten, wie sie im Programm Berufseinstiegsbegleitung (BerEb BK §421s SGBIII) zu finden ist. Die Berufseinstiegsbegleitung ist ein neues Förderinstrument für leistungsschwache Schüler der Förder-, Haupt- und Gesamtschulen. Es wird mit der Berufseinstiegsbegleitung das Ziel verfolgt, die Schüler durch ein individuelles Coaching durch einen Berufseinstiegsbegleiter zum einen zu einem Schulabschluss zu befähigen und zum anderen in Ausbildung zu integrieren und zu stabilisieren. Die Maßnahme beginnt in der Vorvorabgangsklasse der allgemeinbildenden Schule mit einer Potenzialanalyse bei einem Bildungsträger, auf dessen Grundlage der Berufseinstiegsbegleiter den individuellen Förderbedarf des Schülers feststellt. Schließlich werden die Teilnehmer dazu angeleitet, sich frühzeitig beruflich zu orientieren. Es werden ihnen Informationsstrategien vermittelt, berufliche Praktika organisiert und die Selbstwahrnehmung gestärkt. Zudem werden Trainingseinheiten zur Förderung von Schlüsselkompetenzen angeboten. Sobald die Berufswahlentscheidung konkretisiert wurde, wird die Ausbildungsplatzsuche durch ein Bewerbungsmanagement unterstützt. Das außergewöhnliche an dieser Fördermaßnahme ist, dass sie nicht mit Verlassen der allgemeinbildenden Schule endet, sondern den Jugendlichen wenn nötig auch im Übergangssystem oder in der Ausbildung weiterhin unterstützt (Bundesagentur für Arbeit, 2011a).

Förderung der Kompetenzentwicklung

Aufgrund der herausgestellten Befunde bietet es sich an, die Kompetenzentwicklung durch eine gezielte Kompetenzförderung mittels einer stärkeren Lernerzentrierung bereits in der allgemeinbildenden Schule in die Lehrpläne zu integrieren. Dies würde die Jugendlichen besser auf die Anforderungen in der Ausbildung vorbereiten, wodurch sich auch die Zufriedenheit der Betriebe mit der Ausbildungsreife ihrer Auszubildenden erhöhen könnte. Ebenso sollte eine stärkere Fokussierung der Kompetenzförderung auch in den Berufsschulen Anklang finden.

In Deutschland wurde der Handlungsbedarf bezüglich neuer pädagogischer Lehrformen und der Ausrichtung auf Handlungskompetenz bereits erkannt (KMK, 2007). Jedoch ist fraglich, inwiefern

die Weisungen der Kultusministerkonferenz tatsächlich in den Schulalltag Eingang gefunden haben.

In Anlehnung an die Hypothese, dass sich Auszubildende ohne Abbruchsneigung von denjenigen mit Abbruchsneigung eigentlich nur darin unterscheiden, dass sie über die nötigen Kompetenzen zum Umgang mit schwierigen Rahmenbedingungen ihrer Ausbildung verfügen, sollten die Bewältigungsressourcen aller Auszubildenden gefördert werden, um Ausbildungsabbrüchen nachhaltig vorzubeugen. Da innerbetriebliche Konflikte zu den am häufigsten genannten Gründen für Ausbildungsabbrüche zählen und viele Auszubildende, aber auch Ausbilder und Lehrer, nicht wissen, wie sie mit Konflikten umgehen sollen (Schöngen, 2003), bietet es sich an, eine Unterrichtseinheit zum Thema „Konfliktmanagement“ in die Lehrpläne der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie in die Lehrerbildung und Ausbilderweiterbildung zu integrieren. Im Projekt „Bleib dran“ konnte mit diesen Maßnahmen gute Erfolge erzielt werden (Quante-Brandt, 2001). Für den Fall, dass diese Art der Prävention zu spät kommt, bietet sich ein Mediations- und Beratungsangebot, wie es ebenfalls Bestandteil dieses Projektes ist, an, um Konflikte unter Anleitung eines Mediators aufzuarbeiten.

Netzwerkarbeit

Viele Ausbildungsabbrüche wären vermeidbar, wenn erste Anzeichen frühzeitig wahrgenommen werden (Werner, 2008). Aus diesem Grund sollten alle Personenkreise, die direkt oder indirekt an einer Ausbildung beteiligt sind, sich in Form eines regelmäßigen Austauschs zusammen setzen, um Ausbildungsabbruchstendenzen erkennen und Hilfeleistungen anbieten zu können. Dies ist insbesondere deshalb wichtig, weil sich Hinweise für eine Abbruchneigung häufig nur an einem Lernort äußern (Frey & Terhart, 2010).

Ein möglicher Bestandteil dieses Austauschs wäre die Einführung einer institutionalisierten Lernortkooperation (Bohlinger, 2003, S. 57), weil der Austausch zwischen Berufsschule und Betrieb derzeit häufig nur bei akuten Defiziten in der Ausbildung stattfindet, also dann, wenn es womöglich bereits zu spät ist, Defizite aufzuarbeiten.

ZUSAMMENFASSUNG

LITERATURVERZEICHNIS

- Alex, L./Menk, A./Schiemann, M. (1997): Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Nr.26 S.36-39
- Althoff, H. (2003): Woran die Vertragslösungsraten kranken – Untersuchung zur Aussagekraft der gegenwärtigen Vertragslösungsraten. In: Althoff, H./ Brosi, W./ Trotsch, K./ Ulrich, J.G./ Werner, R.: Vorzeitige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch. Problemaufriss und Untersuchung der methodisch- statistischen Grundlagen. Bundesinstitut für Berufsbildung(Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann Verlag S. 35-48.
- Apel, H. (1992): Intergenerative Bildungsmobilität in den alten und neuen Bundesländern. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland.. Band 2 S.353-371. Opladen: Leske+Budrich.
- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Kompetenzentwicklung '97. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- Entwicklungs- Management (Hrsg.). Münster. S.253-310.

- Baethge, M. (1984) Qualifikation – Qualifikationsstruktur. In: Wulf, Ch. (Hg.) Wörterbuch der Erziehung. 6. Auflage S.478-483. München: Piper Verlag.
- Balzer, L./Frey, A./Renold, U./Nenninger, P. (2002): Reform der kaufmännischen Grundausbildung. Band 3: Ergebnisse der Evaluation (Berufspädagogische Reihe). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. In: Bauschke, A./Frey, A./Wiench, N. (2010). Der Beurteilungsbogen smk+p: Ein Messverfahren für die Diagnose von überfachlichen Fähigkeitskonzepten und von Abbruchtendenzen. Unveröffentlichtes Manuskript. Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Mannheim 2010.
- Balzer, L./Frey, A. (2005). Der Beurteilungsbogen smK: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In Frey, A./Jäger, R.S./Renold, U. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik - Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. S. 31-56. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bardeleben, R./ Beicht, U./ Féher, K. (1995): Betriebliche Kosten und Nutzen der Ausbildung. Repräsentative Ergebnisse aus Industrie, Handel und Handwerk. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Berger, K./Brandes, H./Walden G. (2000): Chancen der dualen Berufsausbildung – Berufliche Entwicklungsperspektiven aus betrieblicher Sicht und Berufserwartungen von Jugendlichen. Berichte zur Beruflichen Bildung 239. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bernien, M. (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster u.a. S.17-84.
- Blaschke, D./ Plath, H.-E./ Nagel, E. (1997): Abbruch der Erstausbildung in der beruflichen Rehabilitation. In: Mittelungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 30. Jg. Nr.2, S.319-344.
- Bohlinger, S. (2002): Ausbildungsabbruch – Forschungsstand eines bildungspolitischen Problemfelds. In: Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und – praxis. S.27-37. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bohlinger, S. (2002a): Null Bock auf Ausbildung? – Anmerkungen zur Untersuchung vorzeitiger Ausbildungsvertragslösungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Nr.6 S.49-50.
- Bohlinger, S. (2002b): Vorzeitige Ausbildungsvertragslösungen – Forschungsstand, Forschungsdefizite und neue Forschungsfelder. In: Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik Heft 3 2002 S.405-420.
- Bohlinger, S. (2003): Ausbildungsabbruch im Handwerk – Strukturen vorzeitiger Vertragslösungen nach dem ersten Ausbildungsjahr. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.
- Bott, P./Helmrich, R./Schade H.-J. (2008): Arbeitsmarktprognosen- Trends, Möglichkeiten und Grenzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Nr.3 S.9-13
- Britten, U. (2009): Ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss ist kein Zufall – Etappen, Spannungsfelder und betriebliche Herausforderungen bei der Berufsausbildung. 1. Auflage. Konstanz: Christiani Verlag.
- Brosi, W./Werner, R. (2003): Lösung von Ausbildungsverträgen – ein bildungspolitisch wichtiges Thema, methodisch-statistisch schwierig zu erfassen. In: Althoff et al. (2003): Vorzeitige

- Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch - Problemaufriss und Untersuchung der methodisch-statistischen Grundlagen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) S.5-8: Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Brümmer, S. (2005). Leistungsmotivation und Anstrengungsvermeidung in der deutschen und in der US-amerikanischen Individualisierungsgesellschaft. Dissertation an der Universität Flensburg. <http://www.zhb-flensburg.de/dissert/bruemmer/Dissertation%20Bruemmer.pdf> (letzter Zugriff 14.12.2011).
- Bundesagentur für Arbeit (2011a): Geschäftsanweisung Berufseinstiegsbegleitung - Bildungsketten (BerEbbK) <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A05-Beruf-Qualifizierung/Weisungen/Publikation/GA-Berufseinstiegsbegleitung-BerEb-Bk-2011-02.pdf> (letzter Zugriff 14.04.2011).
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2006). Verordnung des BBT über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung. Bern: BBT.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2009). Verordnung über die eidgenössische Berufsmaturität. Bern: BBT.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge (Lösungsquote) Alte Länder 1979 – 2008 http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ausweitstat_schaubilder_ab0316.pdf Letzter Zugriff 10.01.2011.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2011): BiBB Datenblatt 901004 Friseur/in (Hw) <http://berufe.bibb-service.de/Z/B/30/90100400.pdf> letzter Zugriff 10.01.2011
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2008): Vertragslösungsquoten nach Ausbildungsberufen, Deutschland 2008. www.bibb.de/dokumente/pdf/AB0704.pdf letzter Zugriff am 30.01.2011.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg) (2009): Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Band 6 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn/Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bonn.
- Bundesministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2010): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. <http://bildungsklick.de/pm/76374/wertebildung-in-jugendarbeit-schule-und-kommune/> letzter Zugriff 01.04. 2011
- Büschges, G./Lange E. (1975): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Aspekte Verlag.
- Clement, U. (2002): Kernkompetenz und der Kern der Kompetenz. In: Arnold, R./Clement, U. (Hrsg): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. . S.7-12.Opladen: Leske+Budrich.
- Damm-Rüger S./Stiegler, B. (1996): Soziale Qualifikation im Beruf - eine Studie zu typischen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. Bielefeld : Bertelsmann Verlag.

- Deitering, F.G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen. 2. Auflage. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie: Göttingen.
- Deuer, E. (2006): Früherkennung von Ausbildungsabbrüchen – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im baden-württembergischen Einzelhandel. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften der Universität Mannheim.
- Deuer, E./Ertelt, B.J. (2001): Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *ibv* 22/01, 30. Mai 2001 (Nürnberg BA), 1417 - 1432. Diekmann, K./Jany P./Lipp-Thoben H./Lück D. (2005): *Friseurfachkunde*. 5. Auflage. Wiesbaden: B.G. Teubner Verlag/ GWV Fachverlag.
- Diekmann, A. (2009): *Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendung*. 20. Auflage. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Dietzen/Tschöke/Velten (2010): In die Blackbox schauen – Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* Nr.1 S.27-30.
- Die Wirtschaftswoche (2004): Die am schlechtesten bezahlten Berufe in Deutschland <http://www.wiwo.de/unternehmen-maerkte/die-am-schlechtesten-bezahlten-berufe-in-deutschland-346163/> letzter Zugriff 16.04.2011
- Dreyfus, S.E. & Dreyfus, H.L. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.
- Duden (2011). *Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus.
- Ebner, H.G. (2000): Berufsausbildung aus der Sicht der Auszubildenden. In: Czycholl, R. (Hrsg.): *Berufsausbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 13*. Oldenburg S.85-103.
- Edelmann, D./Tippelt, R. (2004): *Kompetenz – Kompetenzmessung: Ein (kritischer) Überblick*. In: *Durchblick* Nr.3 S.7-10.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1997): *Der Sprung über die Kompetenzbarriere - Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007): *Die Kompetenzbiographie – Wege der Kompetenzentwicklung*. 2. Auflage. Münster (u.a.): Waxmann Verlag.
- Ertelt, B.-J./Meinderink, J.-H./Seidel, G. (1999): Früherkennung potentieller Ausbildungsabbrecher – Kurzfassung einer kasuistischen Pilotstudie der Berufsberatung zur Früherkennung vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen. In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit* Nr.16 S.1287-1289.
- Ertelt, B.-J. (2003): Prävention von Ausbildungsabbrüchen durch Berufsberatung. In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit* Nr.25 S.63-67.
- Ertelt, B.-J./Frey, A. (2010): *Forschungs- und Entwicklungsfelder der Berufsberatung - eine Ideenskizze für die internationale Wissenschaftskooperation*. Bender, G., Ertelt, B.J.

- (Hrsg.): HdBA-Bericht 3/2010 - Forschungsprojekte, Forschungskonzepte, Entwicklungsarbeiten - Werkstattberichte aus der HdBA. S. 84 - 97.
- Europäische Kommission (2011a). Bekämpfung des Schulabbruchs – ein wichtiger Beitrag zur Agenda Europa 2020 (KOM, 2011, 18). Brüssel: Europäische Kommission.
- Europäische Kommission (2011b). Empfehlung des Rates für politische Strategien zur Senkung der Schulabbrecherquote (KOM, 2011, 19). Brüssel: Europäische Kommission.
- Falk, H.R. (1982): Probleme in der Anfangsphase der betrieblichen Berufsausbildung. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.
- Faßmann, H., (1998): Das Abbrecherproblem – Die Probleme der Abbrecher. Zum Abbruch der Erstausbildung in Berufsbildungswerken. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit Nr. 34 S.3209-3217.Nürnberg.
- Feller, G. (1995): Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernersicht. Materialien zur beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Feß, W. (1995). Schlüsselbegriffe im Kontext unserer praktischen Arbeit. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Scheitern in Ausbildung und Beruf verhindern. Wie Jugendlichen beim Übergang Schule – Arbeitswelt wirksamer geholfen werden kann. S. 24-37. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Frey, A. (2004). Kompetenzen von kaufmännischen Auszubildenden – eine internationale Studie. In M. Wosnitza, A. Frey & R.S. Jäger (Hrsg.), Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik (S. 223–245). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A., Jäger, R.S. & Renold, U. (2005). Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung beruflicher Kompetenzen (Berufspädagogik, Band 5). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. (2008). Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung - eine nationale und internationale Standortbestimmung. (Erziehungswissenschaft, Band 23). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. & Balzer, L. (2009). C'est comme ça que je me vois... Folio, 3, 18-21.
- Frey, A. & Terhart P. (2010). Ausbildungsabbrüche – Problembeschreibung und Möglichkeiten einer Prävention. Blätter der Wohlfahrtspflege, 105(3), 109-112.
- Frey, A. & Grill, J. (2012). Der Arbeitsunternehmer (The worker-entrepreneur). Bad Homburg: VAS.
- Ganser, C./Hinz, T. (2007): Überforderung und abweichendes Verhalten in beruflichen Schulen. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung – Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung (S.37-58). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Gellhardt, H./Kohlmeyer, K./ Theisen, M. (1995). Anatomie des Ausbildungsabbruchs – Quantitative und qualitative Aspekte eines bildungspolitischen Problems. Göttingen: Testzentrale.
- Ghisla, G. (2007). Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula. Lugano: IUFFP.

- Ghisla, G., Bausch, L. & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(3), 431-466.
- Haasler, B./Rauner, F. (2010): Messen beruflicher Kompetenz: Konzept einer Large-Scale-Untersuchung und erste empirische Ergebnisse. S.77-99 in: Münk, D./Schelten, A. (2010):Kompetenzermittlung für die Berufsbildung
- Hecker, U. (2000): Ausbildungsabbruch als Problemlösung? Überlegungen zu vorzeitigem Ausstieg aus der Ausbildung. In: Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BiBB Bonn 2000. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) S.55- 65.
- Hensge, K. (1987): Ausbildungsabbruch im Berufsverlauf – eine berufsbiographische Studie. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 87
- Hensge, K/ Lorig, B./Schreiber, D. (2008): Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 4/2008 S.18-21.
- Hof, Ch. (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzvermittlung in der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hrsg.) *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung* S.80-89Nr.49/2002 Herausgebende Institution Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bertelsmann: Bielefeld.
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf letzter Zugriff am 15.04.2011
- Hummel, M./Reinberg, A. (2007):Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB Kurzbericht Nr.18 <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb1807.pdf> letzter Zugriff 07.03.2011
- Jaspers, G., Richter, U., Haber, I. & Vogel, H. (2009). Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Bonn u.a.: BMBF.
- Jenewein, K. (2002): Ausbildungsabbruch als aktuelles Problem der dualen Berufsausbildung. In: Böhlinger, S./Jenewein, K. (Hrsg.): *Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und –praxis*. S.1-4.Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kaiser, H. (2008). *Berufliche Handlungssituationen machen Schule*. Zürich: SMB.
- Keck, E. (1984): Bestimmungsfaktoren für den Abbruch der betrieblichen Berufsausbildung. in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. S.247-256. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Krampen, G. (1991). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kratsa-Tsagaropoulou, R. & Papanikolaou, G. (2011). *Betrifft: Maßnahmen zur Senkung der Schulabbrecherquote (early school leaving) – Griechenland. Anfrage zur schriftlichen Beantwortung an die Kommission Artikel 117 der Geschäftsordnung vom 13. September 2011*. Straßburg: Europäisches Parlament.
- Kremer, H.-H./Zoyke, A. (2010): Kompetenzdiagnose als Basis individueller Förderung – Zum Geheimnis einer Black Box!? In: Münk, D./Schelten, A.: *Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum*. Bertelsmann: Bielefeld.

- Kultusministerkonferenz (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. KMK (Hrsg.): Bonn.
- Lange, E./Neuser, H. (1985): Die Berufswahlvorbereitung durch Berufsberatung und Schule: Bestandsaufnahme und Ansätze zur Weiterentwicklung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 18. Jg. 1985 Heft 3. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S.369-389.
- LeBoterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les éditions d'organisation.
- Lippitz, M. (1995): Förderung der sozialen Kompetenz mit dem Schwerpunkt Berufsschule. In: Stolperstein Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Berichte zur Beruflichen Bildung 179.Bielefeld: Bertelsmann. S.33-52.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2010): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Potsdam.
<http://bildungsklick.de/pm/76374/wertebildung-in-jugendarbeit-schule-und-kommune/> letzter Zugriff am 20.04.2011.
- Müller, K. (2010): Schlüsselkompetenzen als Wegbereiter für den Berufseinstieg? Eine Längsschnittuntersuchung bei Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten in Sachsen. In: Münk, D./Schelten, A. (Hrsg.): Kompetenzermittlung in der Berufsbildung - Verfahren Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. S.161-172. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Münk, D./Schelten, A./Schmid, A. (2010): Perspektiven der Kompetenzmessung: Forschungsstand und Desiderate aus internationaler und europäischer sowie aus der Binnenperspektive. In: Kompetenzermittlung für die Berufsbildung – Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bonn. S.7-16
- Nasdala, H. (2011): Im VerA-Tandem gegen Hänger in der Ausbildung. In Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Nr.2 S.22-25.
- OECD (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- OECD (2010). Lernen für die Arbeitswelt: Zusammenfassung und wichtigste Erkenntnisse für die Politik. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- OECD (2011). Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Quante-Brandt, E. (2001) Bleib dran"- Ein konstruktiver Weg im Bearbeiten von Ausbildungskonflikten. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit 22/2001 S.1529-1535.
- Quante-Brandt, E./Schirmacher, A./Breden, M./Grotrian, A./Mahlberg-Wilson, E. (2003): Ausbildung – Bleib dran – Praxisforschung in der dualen Berufsausbildung. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit 25/2003 S.45-62.
- Reichenbach, S. (2001).Die Ausbildungsentscheidung im Dualen System der

- Berufsausbildung. Bestimmungsgründe der Allokation von Ausbildungsinteressenten auf Lehrberufe. Dissertation Universität Mannheim. Abrufbar unter: http://madoc.bib.uni-mannheim.de/madoc/volltexte/2002/43/pdf/43_1.pdf (letzter Zugriff 20.01.2011).
- Scharnhorst, U. (2009). Kompetenzorientierte Bildungsverordnungen. Bonn: BIBB.
- Schöngen, K. (2003): Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit Nr. 25 S. 5-19.
- Schweikert, K./Grieger (1975): Jugendliche ohne Berufsausbildung - ihre Herkunft, ihre Zukunft - analytische und konzeptionelle Ansätze Hannover u.a.: Verlag Schroedel. Schriften zur Berufsbildungsforschung Band. 30.
- Seeber, S/Nickolaus, R. (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Nr. 1 S.10-13.
- Seyfried, B. (1995): Team und Teamfähigkeit. In: Stolperstein Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg). S.15-31. Bielefeld: Bertelsmann.
- Shell Studie (2010): 16. Jugendstudie. Zugang zum Internet: Jugend 2010 ist online. http://www-static.shell.com/static/deu/downloads/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/youth_study_2010_graph_internet_access.pdf
- Söhngen (1997): Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen – Zur Problematik unbesetzter/unbesetzbarer Ausbildungsplätze. Dokumentation eines Workshops in der Bundesanstalt für Arbeit am 16. Oktober 1997 in Nürnberg. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 216.
- Startklar (2011): <http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/download/startklar/startklar-grundmodell-beschreibung.pdf> letzter Zugriff 21.04.2011
- Super, D. E. (1953): A theory of vocational development. In: American Psychologist. Heft 8 S.185-190 abrufbar unter: <http://faculty.tamu-commerce.edu/crrobinson/512/Super%27s%20Propositions.htm> letzter Zugriff am 19.04.2011
- Tessaring, M. (1993): Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. in: Mitteilungen für die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 26. Jg 1993 Heft 2. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Tramer, M. (1954): Berufsnoté Jugendlicher. Probleme der Berufswahl, Berufslehre und Mittelschule. Basel. Zit nach.: Bohlinger, S. (2003): Ausbildungsabbruch im Handwerk. Bielefeld: Bertelsmann.
- Uhly, A., Gericke, N., Lohmüller, L. & Arenz, U. M. (2010). Schaubilder zur Berufsausbildung. Strukturen und Entwicklungen in der dualen Berufsausbildung Deutschlands. Ausgabe 2010. Verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/schaubilder_gesamtausgabe_2010.pdf [12.08.2011]. Ulmer/Ulrich
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.). Leistungsmessung in Schulen. S.17-31. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Weiß, R. (1982). Abbruch der Berufsausbildung – Daten, Motive, Lösungsmöglichkeiten.
Deutscher Instituts-Verlag GmbH. Köln
Herausgeber: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Weiß, R. (1982a): Die vorzeitige Lösung von Berufsausbildungsverträgen. Empirisch-analytische Untersuchung der Gründe und Einflussfaktoren beim Abbruch der Berufsausbildung.
Frankfurt/Main.
- Weiß, R. (2002): Ausbildungsabbruch - Eine Herausforderung für die betriebliche Berufsausbildung.. In: Jenewein, K./Bohlinger, S. (Hrsg.): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und –praxis. S.5-16.
- Werner, R. (2003): Entwicklung eines Modells zur Berechnung der Quoten der Vertragslösungen unter Berücksichtigung der Datenlage der Berufsbildungsstatistik: das Schichtenmodell. In: Althoff, H./ Brosi, W./ Troltsch, K./ Ulrich, J.G./ Werner, R. (2003). Vorzeitige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch. Problemaufriss und Untersuchung der methodisch- statistischen Grundlagen. Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Bielefeld: Bertelsmann Verlag S.9-34
- Werner, R. (2003a): Entwicklung eines Modells zur Berechnung der Quoten der Vertragslösungen: das Schichtenmodell. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit Nr. 25.S.27-36
- Werner, R. (2008):Viele Vertragslösungen vermeidbar. In Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Nr. 32 S.55-56.
- Westdeutscher Handwerkskammertag (2001): Gründe für Ausbildungsabbrüche: Ergebnisse einer repräsentativen EMNID-Befragung von Jugendlichen, Ausbildern und Berufkolleglehrern.
http://www.handwerk-nrw.de/fileadmin/user_upload/hp_whkt/downloads/ausweiterbildung/ziellauf-brosch_emnidbefragung_download.pdf letzter Zugriff 24.02.2011.
- Wiemer, B. (1982): Warum versagen Jugendliche in der betrieblichen Berufsausbildung? Resumee einer Studie zum Problem der vorzeitigen Lösung von Ausbildungsverhältnissen. In: Die berufsbildende Schule 34 (1982) 10 S.583-590.