

Matthias Rübner

Beratung von Auszubildenden mit erhöhtem Abbruchrisiko. Konzeptionelle Überlegungen zur Ausgestaltung des Beratungsprozesses

Stand: November 2011

1. Einleitung

Aus lebenslauftheoretischer Perspektive kann die Ausbildungsphase als eine wichtige Etappe des Übergangs von der Schule in das Berufsleben verstanden werden. Betrieb und Berufsschule treten an die Stelle des bis dato vertrauten allgemeinbildenden Schulsystems. Mit dem Übergang ins berufliche Bildungs- bzw. Beschäftigungssystem sind neue Lerninhalte, Anforderungen, Regeln und Beziehungsmuster verknüpft (Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006; Bußhoff, 2009). Neben dem institutionellen Kontextwechsel und den neuen Lern- und Verhaltensanforderungen kann die Ausbildungsphase auch als ein Realitätstest dafür angesehen werden, ob die persönlichen Voraussetzungen (Zielvorstellungen, berufliche Erwartungen, Bedürfnisse, Leistungsvermögen) tatsächlich und in ausreichendem Maße mit den gestellten Anforderungen und Befriedigungspotentialen der Ausbildung und späteren beruflichen Tätigkeit zusammenpassen. Denn die zukunftsgerichteten Berufswahlaktivitäten bleiben stets mit Unsicherheiten behaftet und können erst in der realen beruflichen Handlungssituation abschließend beurteilt werden. Zudem kann der eigentliche Wunschberuf nicht immer realisiert werden. Verdichten sich die negativen Erfahrungen, muss auf Alternativen zurückgegriffen werden, d.h. ein erneuter Such- und Bewerbungsprozess eingeleitet, gegebenenfalls sogar der gesamte berufliche Entscheidungsprozess noch einmal neu aufgerollt werden.

Die Quote der vorzeitigen Vertragsauflösungen im bundesdeutschen System der dualen Ausbildung lag im Berichtsjahr 2009 bei 22,1%, wobei die regionalen, berufs- und personengruppenspezifischen Lösungsquoten sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2011, S. 181ff.). Zu den besonderen Risikogruppen zählen männliche wie weibliche Jugendliche mit Hauptschulabschluss (30,8%) oder ohne Schulabschluss (36,3%). Wenn auch vorzeitig gelöste Verträge keineswegs mit einem endgültigen Ausbildungsabbruch gleichgesetzt werden dürfen – immerhin schafften laut einer Studie zu Vertragsauflösungen und Ausbildungsabbrechern 62% der Befragten einen Wiedereinstieg ins Bildungssystem (Schöngen, 2003, S. 36) – dürfte ein Großteil der betroffenen Jugendlichen spezifische Beratungsangebote bei der Neuorientierung und Wiedereingliederung in Anspruch genommen haben. Hinzu kommt der Anteil der in diesen Studien nicht erfasste Anteil von Jugendlichen, die mit Hilfe dieser Angebote ihr Ausbildungsverhältnis stabilisieren konnten.

Worin bestehen die Gründe für einen Ausbildungsabbruch? Laut der repräsentativen Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung von 2006 (Beicht & Ulrich, 2008a) dominieren als Abbruchursachen, dass

- der Ausbildungsberuf nicht zusagte (51% der betrieblichen Ausbildungsabbrecher, 44% der Schulberufsabbrecher),
- Probleme mit dem Ausbildungs- und Lehrpersonal, Kollegen und Mitschülern auftraten (56% bzw. 27%),
- der Ausbildungsberuf zu schwierig war (12% bzw. 26%),
- eine andere (bessere) Ausbildungsmöglichkeit sich eröffnete (20% bzw. 31%).

In der bereits erwähnten Studie zu Ausbildungsabbrechern im dualen System (Schöngen, 2003, S. 36) werden die Gründe für Vertragsauflösungen weiter unterteilt in:

- *Betriebliche Gründe* mit einem Anteil von 70% aller Befragten: z.B. Konflikte mit Ausbildern, schlechte Vermittlung von Ausbildungsinhalten, ungünstige Arbeitszeiten und ausbildungsfremde Tätigkeiten;

- *Berufsbezogene Gründe* mit einem Anteil von rund 33%: z.B. falsche Vorstellungen vom gewählten Beruf, Ausbildung entspricht nicht Wunschberuf;
- *Private Gründe* mit einem Anteil von 46%: z.B. Gesundheit, familiäre Veränderungen, finanzielle Probleme;
- *Schulische Gründe* mit einem nicht näher spezifizierten geringen Anteil (vorwiegend zum Ende der Ausbildungszeit): z.B. mangelnde Vermittlung der Unterrichtsinhalte, Überforderung, Prüfungsangst.

Wie die Prozentaussprägungen bereits verdeutlichen, werden von vielen Jugendlichen gleich mehrere Gründe für einen Ausbildungsabbruch angegeben. Dies wird auch durch die qualitativen Befunde einer Bremer Studie über abbruchgefährdete Auszubildende bestätigt (Mahlberg-Wilson, Mehlis & Quante-Brandt, 2008). Als weitere Gründe für einen möglichen Ausbildungsabbruch werden in dieser Studie genannt: fehlende Leistung, Mobbing, fehlende Sozialkompetenzen, private Beziehungsschwierigkeiten, Drogen und Alkohol. Bei der Beratung und Betreuung von Auszubildenden mit erhöhtem Abbruchrisiko ist insofern häufig mit einer Gemengelage unterschiedlicher Probleme und Problemwahrnehmungen zu rechnen.

Die Reduzierung der Abbruch- bzw. Vertragsauflösungsquoten im bundesrepublikanischen Ausbildungssystem gehört zu den über Jahrzehnte angestrebten Zielen der Arbeitsmarktpolitik. Je nach Betrachtungsebene werden volkswirtschaftliche Kosten, eine zu geringere Ausschöpfung des Ausbildungspotentials, der Ausstieg aus der Bildungsbeteiligung von Betrieben und Jugendlichen sowie individuelle Ressourcenverluste und demotivierende Effekte genannt (vgl. Bertelsmann, 2008; BIBB, 2011). In den letzten Jahren sind verstärkte Anstrengungen zu beobachten, durch frühzeitige Interventionen während der Schulzeit das spätere Abbruchrisiko im Berufsbildungssystem zu reduzieren. Vertiefte, teils mit Kompetenzfeststellungen und berufspraktischen Phasen verbundene Berufsorientierungen sowie niedrigschwellige, teilweise auf Jahre angelegte personelle Betreuungsangebote sollen signifikante Verbesserungen in den Zielbereichen Berufswahlkompetenz, Ausbildungsreife und berufliche Eingliederung bewirken und damit Ausbildungsabbrüche reduzieren (Lippegaus-Grünau, Mahl & Stolz, 2010; Rübner, in Druck). Auch die zahlreichen Maßnahmen des Übergangssystems, die den höchsten Kostenfaktor bei den Förderinstrumenten an der 1. Schwelle ausmachen, zielen darauf, nachhaltige Integrationen in Ausbildung zu realisieren. Vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit finden hingegen jene Maßnahmen, die auf die Bearbeitung von Problemen während der Ausbildung gerichtet sind, sei es in Form von Stabilisierungs- oder Wiedereingliederungsmaßnahmen. Angesichts des demographischen Wandels, d.h. einer Abnahme des Bewerberangebotes, werden Stabilisierungsmaßnahmen jedoch immer wichtiger (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010). Auch die besondere Bedeutung von Wiedereingliederungsmaßnahmen wird dadurch unterstrichen, dass ein vorausgegangener Ausbildungsabbruch einer der wichtigsten biographischen Ursachen dafür ist, ohne Berufsabschluss zu bleiben, insbesondere für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss (Krekel & Ulrich, 2009; Beicht & Ulrich, 2008b; Schöngen, 2003).

Im vorliegenden Artikel soll nun keine spezielle Einzelmaßnahme zur Unterstützung von abbruchgefährdeten Auszubildenden vorgestellt werden. Es geht vielmehr darum, Gestaltungsmöglichkeiten von Beratung zu skizzieren, die darauf gerichtet sind, gemeinsam mit dem Jugendlichen die bestehenden Abbruchtendenzen und Abbruchrisiken zu klären sowie darauf abgestimmte Handlungsziele und Lösungsstrategien zu entwickeln: sei es in Richtung einer Stabilisierung des bestehenden Ausbildungsverhältnisses

oder im Hinblick auf eine berufliche Neuorientierung im Anschluss an eine Vertragslösung. Beratung kann darüber hinaus eine wichtige Brückenfunktion für die Planung, Anbahnung und Begleitung von speziellen Förderprogrammen und Maßnahmen bieten. Die im Folgenden dargestellten Überlegungen zur Gestaltung des Beratungsprozesses stützen sich auf zwei wichtige Quellen: Erstens bauen sie auf einen Prozessansatz auf, der für die Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit entwickelt worden ist (Rübner & Sprengard, 2010; Rübner, 2010). Zweitens stützen sie sich auf das Erhebungstool zur Identifikation von Jugendlichen mit Abbruchsrisiko, das im Rahmen des Leonardo da Vinci-Projekts „PraelAB. Qualifizierung von Berufsbildungspersonal hinsichtlich der Identifikation und Beratung von Auszubildenden mit hohem Abbruchsrisiko“ zum Einsatz kommt (Leonardo da Vinci, 2010). Zunächst wird verdeutlicht, worin die wirksamen Gestaltungselemente einer Beratung von Auszubildenden mit erhöhtem Abbruchsrisiko insgesamt gesehen werden (Abschnitt 2). Es folgen einige Überlegungen zur Anlage des hier vorgestellten Prozessansatzes der Beratung (Abschnitt 3). Im Hauptteil geht es um die Ausarbeitung von Gestaltungselementen einer wirksamen Beratung von Jugendlichen mit erhöhtem Abbruchsrisiko (Abschnitt 4). Ein kurzer Ausblick auf mögliche Ansatzpunkte zur Entwicklung spezifischer Beratungsmethoden für die Zielgruppe beschließt den Artikel (Abschnitt 5).

2. Wirksame Ingredienzien der Beratung von Auszubildenden mit erhöhtem Abbruchsrisiko

Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung ist auf die Bearbeitung von Herausforderungen spezialisiert, die sich im Kontext sozial typischer Lebenslagen und Lebensphasen des Erwerbszyklus stellen. Als spezialisierte Handlungsform bietet sie dabei im Kern keine fertigen Lösungen an, sondern erarbeitet in der Interaktion mit dem Betroffenen die Voraussetzungen für die Erreichung (erwerbs-)biographisch relevanter Ziele. Die Zielparame-ter beruflicher Beratung liegen in der Aktivierung und Stärkung von laufbahnbezogenen Handlungskompetenzen und der Erschließung von entsprechenden Ressourcen (vgl. Rübner, 2010). In Anlehnung an das Konzept der wirksamen Ingredienzien der Psychotherapie von Grawe (1994; 1998) möchte ich im Hinblick auf die Beratung von Jugendlichen mit Abbruchsrisiko drei Ansatzpunkte wirksamer Hilfe auszeichnen (zur Übertragung von Grawes Konzept auf die Beratung vgl. bereits Bamberger, 2005 sowie Schiersmann, Bachmann, Dauner & Weber, 2008). Die damit verbundene Hypothese lautet: *Je stärker diese drei Ingredienzien der Beratung bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung des Hilfeprozesses einfließen, desto wirksamer ist dieser Prozess.*

1. *Beraterische Klärung*: Wirksame Beratung zielt darauf, dem Klienten ausreichend Gelegenheit zu geben, sich über seine aktuelle Situation, seine Ziele und bevorzugten Lösungsansätze klar zu werden. Durch geeignete Interventionen wird der Klient zum Erzählen, Explorieren und Überdenken von Ereignissen, Selbsteinschätzungen und Handlungsoptionen aus unterschiedlichen Perspektiven angeregt (vgl. Grawe, 1994). Diese Vorgehensweise eröffnet nachweislich die Chance, dass der Klient seine aktuellen Situation und die damit verbundenen Probleme in einem anderen Licht betrachten kann und zur Entwicklung eigener Ziele und Ideen angeregt wird (vgl. Egan, 2002). Beispielsweise kann eine diffuse Problemwahrnehmung oder Entscheidungstendenz eines abbruchgefährdeten Jugendlichen konkretisiert, der eigene Beitrag im Rahmen einer zwischenmenschlichen Auseinandersetzung gesehen oder neue Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden. Von diesem *erzählgenerierenden Ansatz* der Klärungsarbeit,

der auf Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse des Klienten durch die Bereitstellung eines offenen Erzählraums setzt (paradigmatisch ausformuliert bei Rogers), ist ein stärker *strukturierter Ansatz* zu unterscheiden, der die individuelle Situation des Klienten im Lichte evidenzbasierter Konzepte analysiert (z.B. auf der Grundlage des Erhebungstools aus dem Projekt PraelAB). Allerdings ist auch dieser zweite Unterfall der Klärungsarbeit durch eine Entwicklungsperspektive gerahmt: Der Klient selbst soll durch Fragen und Rückmeldungen des Beraters ein differenziertes Verständnis seiner Situation gewinnen und auf dieser Basis zur weiteren Exploration von Handlungsmöglichkeiten ermutigt werden.

2. *Ressourcenaktivierung und Ermutigung*: Gerade in Handlungssituationen, die als belastend und komplex wahrgenommen werden, erscheint das Prinzip der Ressourcenaktivierung von besonderer Bedeutung. Wirksame Beratung zielt darauf, dass sich der Klient in seinen Stärken und positiven Seiten erfahren kann (vgl. Grawe, 1994). Eine ressourcenorientierte Beratung von abbruchgefährdeten Jugendlichen ist in dem Sinne *direktiv*, dass sie ihre Fragen, Reflexionsimpulse und Erhebungsinstrumente auf die vom Jugendlichen mitgebrachten Stärken, Fähigkeiten, Gewohnheiten, Einstellungen und Ambitionen richtet, die für den Veränderungsprozess gezielt genutzt werden können, etwa im Rahmen einer beruflichen Neuorientierung oder konstruktiven Form der Konfliktbewältigung. Darüber hinaus stellt die Förderung eines Problembewusstseins, also die wahrgenommenen Diskrepanzen zwischen eigenen Werten und aktuellem Handeln, eine psychologisch wichtige Triebfeder für die Entwicklung von Veränderungsmotiven und die Aktivierung von Kompetenzen dar (vgl. hierzu grundsätzlich Miller & Rollnick, 2004; DiClemente & Velasquez, 2002). Elementar ist in diesem Zusammenhang auch, dass der Jugendliche seinen Berater als unterstützend, ermutigend und ihn in seinem Selbstwertgefühl positiv bestätigend erlebt. Ressourcenaktivierung kann insoweit als ein durchgängiges Handlungsprinzip verstanden werden, dass die gesamte Beratung durchzieht. Allerdings reicht ein ressourcenorientierter Zugang alleine nicht aus, denn zahlreiche betriebliche, private und individuelle Probleme weisen über die aktuell verfügbaren Kompetenzen und Ressourcen des Jugendlichen deutlich hinaus.
3. *Aktive Hilfe zur Problembewältigung*: In Anlehnung an Grawe (1994) ist damit gemeint, dass der Berater den Klienten mit geeigneten Maßnahmen aktiv darin unterstützt, mit einem bestimmten Problem besser fertig zu werden. Für die beraterische Wirkung im Kontext der Beratung von abbruchgefährdeten Jugendlichen ist entscheidend, dass der Jugendliche die reale Erfahrung macht, besser im Sinne seiner Ziele mit der betreffenden Situation zurechtzukommen. Wie dies am besten erreicht werden kann, hängt von der spezifischen Problematik und den situativen Umständen ab. Hier muss der Berater über ein reichhaltiges problem- und situationsspezifisches Erfahrungswissen verfügen, um Jugendliche mit unterschiedlichen Problemen und Voraussetzungen bei der Bewältigung ihrer Situation zu unterstützen (Rübner, 2010). Auf das Spektrum von aktiven Hilfen zur Problembewältigung im Kontext der Beratung von Jugendlichen mit Abbruchrisiko werde ich im Hauptteil dieses Beitrages in zu sprechen kommen (Abschnitt 4).

3. Zum Prozessmodell der Beratung

Beratung ist ein methodisch angeleitetes Interventionskonzept zur iterativen Problemlösung, d.h. sie leitet einen Prozess der Problembearbeitung ein und begleitet diesen. Die Modellierung dieses Prozesse – wie er hier vorgestellt wird – basiert auf kognitiven,

motivations- und verhaltenstheoretischen Grundlagen, die in zahlreichen Beratungskonzepten aufgegriffen und themenspezifisch weiterentwickelt worden sind (ein guter Überblick bei Ertelt & Schulz, 2008 sowie Rübner & Sprengard, 2010). Mit prozessorientierten Beratungskonzepten dieser Art wird in der Regel ein hoher integrativer Anspruch erhoben, der die beiden folgenden Bereiche umfasst:

1. Bereitstellung eines grundlegenden Orientierungsrahmens für die schrittweise Bearbeitung von Problemen in den unterschiedlichsten Themen- und Anwendungsfeldern und den darauf spezialisierten Beratungsformen.
2. Integration bestgeeigneter Methoden und Techniken aus unterschiedlichen Theorien und Themenfeldern zur Bearbeitung der jeweiligen Problemkomponente (vgl. Thiel, 2003).

In diesem näher zu explizierenden Prozessansatz sehe ich die gemeinsame konzeptionelle Wurzel von Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Der Beratungsprozess gliedert sich in drei zentrale Phasen: Situationsanalyse – Zielfindung – Lösungsstrategien.

- Übergeordnetes Thema der *Situationsanalyse* ist die Problemlösung, die Identifizierung von Kernbereichen mit Veränderungs- und Unterstützungsbedarf sowie der vorhandenen Ressourcen des Klienten. Wie in fast allen Beratungskonzepten üblich, wird von der Annahme ausgegangen, dass eine erfolgreiche Bearbeitung von Handlungsproblemen und ungenutzten Möglichkeiten ein ausreichend präzises Verständnis der Beteiligten über die Ausgangssituation und die Kernbereiche mit Veränderungs- und Unterstützungsbedarf voraussetzt (vgl. Peterson, Sampson, Lenz & Reardon, 2002; Egan, 2002). Klärungsprozesse, gemeinsame Analyse und strukturiertes Feedback sind Hauptbestandteile dieser Phase.
- In der Phase der *Zielfindung* geht es um die Entwicklung und Absprache konkreter Veränderungsziele und angestrebter Ergebnisse. Nach der Zielsetzungstheorie (Locke & Latham, 1994) können Verhaltensintentionen als Wegbereiter realen Verhaltens aufgefasst werden. Dabei sollten diese als möglichst spezifische Ziele mit ausreichendem Anspruchscharakter formuliert werden. Die in den Beratungsprozess eingebrachte Zielorientierung unterstützt den Klienten dabei, mögliche Problemfixierungen aufzulösen und sich auf ein angestrebtes Zukunftsszenario zu konzentrieren. Gezielte Reflexion, begründete Auswahl und Vereinbarung sind Hauptbestandteile dieser Phase.
- Das übergeordnete Thema der Phase der *Lösungsstrategien* schließlich ist die konkrete Entwicklung von Ansatzpunkten zur Erreichung dieser Ziele. Klienten wissen häufig recht genau, worin der Handlungsbedarf in ihrer aktuellen Situation besteht und haben spezifische Ziele. Was ihnen hingegen fehlt, sind konkrete und wirksame Ansatzpunkte und Strategien zur Zielerreichung. Gerade in der Beratung von Risikogruppen in der beruflichen Ausbildung reichen die angestrebten Ziele deutlich über das aktuelle Gespräch hinaus. Insofern gehört die Entwicklung und Planung spezifischer Lösungsstrategien zu den zentralen Komponenten der Gesprächsagenda.

In jeder Phase der Beratung werden

- a. die Klienten ermutigt, ihre Überlegungen und Ideen einzubringen,
- b. die eingebrachten Themen und Anliegen mit Hilfe der fachlichen und methodischen Kompetenz des Beraters weiter ausgearbeitet und
- c. konkrete Ansatzpunkte für das weitere Vorgehen in geeigneter Weise festgehalten.

Mit dieser grundlegenden Ausgestaltung jeder Hauptphase werden konstitutive Merkmale der Kommunikationsform „Beratung“ in den Bearbeitungsprozess inkorporiert. Dabei ist zu beachten, dass Beratung im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung immer ein integriertes Konzept aus Fach- und Prozessberatung darstellt. Einerseits leitet Beratung einen systematischen und ergebnisorientierten Prozess der Problembearbeitung ein und begleitet diesen. In diesen Prozess wird aber andererseits spezifisches Fachwissen eingebracht, zum Beispiel über berufliche Anforderungen, Arbeitsmarkt und Weiterbildungsmöglichkeiten. Weiterhin muss der Berater über generalisiertes feldspezifisches Wissen verfügen und für die Beratung nutzbar machen, zum Beispiel Erkenntnisse aus der Berufswahlforschung, der Kompetenz- und Eignungsforschung und des Integrationsmanagements (Rübner, 2010).

Der beschriebene Prozess der Beratung entlang der drei Phasen wird nicht in jedem Erstgespräch vollständig und in aller Ausführlichkeit durchlaufen werden können, insbesondere dann nicht, wenn die zu bearbeitenden Probleme komplexer oder grundsätzlicher Natur sind. Dennoch sollte in jedem Erstgespräch die Grundstruktur der Problembearbeitung für den Jugendlichen transparent und entsprechende Ansatzpunkte für die Umsetzungsphase thematisiert werden. Der skizzierte Ansatz der Beratung ist der grundsätzlichen Überzeugung verpflichtet, dass sich Beratung nach zentralen Phasen systematisieren lässt. Darin wird gerade ein zentrales Unterscheidungskriterium zwischen professioneller und alltäglicher Beratung gesehen: Sie besitzt einen Plan bzw. entwickelt eine strukturierte Vorstellung, in welche inhaltlichen und zeitlichen Phasen sich der Verlauf einer Beratung strukturieren lässt. Dabei ist die Beschreibung des Beratungsprozesses nicht als ein mechanisches oder lineares Konzept zu verstehen, das ohne Ansehen spezifischer Bedingungsfaktoren (Gesprächsanlass, Klientensituation, Zeitrahmen etc.) abgearbeitet werden könnte. Mit dem Prozessmodell werden vielmehr grundlegende Handlungsaufgaben von Beratung beschrieben und ein Orientierungsrahmen für die Planung, Durchführung und Auswertung von Beratungsgesprächen bereitgestellt. Die Frage nach der methodischen Ausgestaltung der einzelnen Phasen muss der Berater von den situativen und individuellen Faktoren der Beratung abhängig machen. Insofern verstehen sich die nachfolgenden Ausführungen als strukturierende Anregungen zur Gestaltung von Beratungsgesprächen mit abbruchgefährdeten Auszubildenden. Da hier nicht auf einen speziellen institutionellen Kontext (zum Beispiel öffentliche Arbeitsverwaltung, Kammer, Jugendhilfe, Bildungsträger) oder ein spezielles fachliches Profil (Berufsberater, Ausbildungsberater, Fallmanager, Arbeitspsychologe) abgestellt wird, geht es dabei primär um die Darstellung von grundlegenden Gestaltungsoptionen des Beratungsprozesses.

4. Gestaltung des Beratungsprozesses bei abbruchgefährdeten Jugendlichen

4.1 Situationsanalyse

Dieser Phase kommt eine Schlüsselrolle zu, denn sowohl auf der inhaltlichen Ebene als auch auf der Beziehungsebene muss eine gemeinsame Verständigungsbasis zwischen dem Jugendlichen und dem Berater gefunden werden. Aufgabe des professionellen Beraters ist es, ein Klima zu fördern, das eine konstruktive Zusammenarbeit ermöglicht. Die differenzierte Klärung der aktuellen Situation des Jugendlichen und die gemeinsame Identifizierung des individuellen Beratungs- und Unterstützungsbedarfs fordern zudem einen sorgfältigen und vertraulichen Umgang mit den Informationen, die der Jugendliche gibt und den Rückschlüssen, die daraus gezogen werden.

Die zentralen Funktionen der Situationsanalyse lassen sich wie folgt umreißen:

- Herstellung einer positiven Arbeitsbeziehung, die den weiteren Beratungsprozess trägt und einen Rahmen bietet, in dem sich der Jugendliche zu seinem Anliegen und seinen Erfahrungen frei äußern kann;
- Erzielung eines gemeinsamen Verständnisses über das Anliegen des Jugendlichen;
- Verständigung über den Stand im Prozess, insbesondere hinsichtlich der Frage, ob bereits definitive Vorentscheidungen getroffen worden sind (z.B. Berufs- oder Betriebswechsel);
- Erstellung einer differenzierten Ausgangsanalyse durch Klärung der relevanten Abbruchtendenzen und Gründe für einen möglichen Ausbildungsabbruch;
- Förderung der Selbsteinschätzung des Jugendlichen, Klärung und Bewusstmachen von Ressourcen;
- gemeinsame Ableitung konkreter Ansatzpunkte für die Problembearbeitung.

Für die *fachliche Einordnung der Abbruchtendenzen des Jugendlichen* möchte ich einen Systematisierungsvorschlag unterbreiten, der fünf Problem- bzw. Handlungsfelder unterscheidet. Für die Beratungssituation bietet diese Differenzierung die heuristische Möglichkeit, hinter den berichteten Schwierigkeiten einige grundlegende Problemstellungen zu erkennen. Auf dieser Grundlage kann der Berater zudem entscheiden, ob er bereits über ausreichend Informationen verfügt, um mit dem Jugendlichen in die Zielklärungs- und Lösungsphase einzusteigen. Für jedes Problem- bzw. Handlungsfeld werden die relevanten Items aus dem Erhebungstool des Projekts *PraeLAB* benannt, die der Jugendliche im Vorfeld der Beratung bearbeitet hat.

(1) *Ausbildungs- und betriebsspezifische Rahmenbedingungen*: Die Gründe für Abbruchtendenzen können primär im Zusammenhang mit den ausbildungs- und betriebs-spezifischen Rahmenbedingungen stehen, in denen sich der Jugendliche bewegt. Als Anhaltspunkte für betriebsspezifische Abbruchtendenzen werden im Erhebungstool genannt: *die nochmalige Entscheidung für den selben Ausbildungsbetrieb, die Zufriedenheit mit dem gewählten Ausbildungsbetrieb und die Tendenz, den Ausbildungsbetrieb zu wechseln*. Dabei lassen sich als mögliche Gründe zwischen Arbeitsbedingungen im Betrieb bzw. der Berufsschule und zwischenmenschlichen Schwierigkeiten während der Ausbildung unterscheiden, wenngleich es auch zu wechselseitigen Beeinflussungen kommen kann.

- a. *Arbeitsbedingungen*: schlechte Arbeitsbedingungen, schlechte oder zu lange Arbeitszeiten, zu viele fachfremde Tätigkeiten, mangelnde Qualität der Ausbildung.

- b. *Zwischenmenschliche Schwierigkeiten*: Konflikte mit Ausbildern, dem Chef, Mitarbeitern, Lehrkräften, Kursleitern und anderen Lernenden.

Von diesem ersten Handlungsfeld abgrenzen möchte ich drei weitere Problemkomplexe, die in der deutschen Berufswahlforschung häufig diskutiert werden und auf die Berufswahlreife, die berufliche Eignung sowie die Ausbildungsreife eines Jugendlichen abstellen (vgl. Rübner & Höft, in Druck). Die drei Konstrukte sind zunächst so konzipiert, dass sie auf die den Ausbildungsprozess vorgelagerten Handlungsaufgaben der Berufswahl fokussieren und Prognosen über die Stabilität von Ausbildungsentscheidungen und den Ausbildungserfolg liefern. Die gemeinsame Leitidee besteht darin, dass positive Ausprägungen in den relevanten Aspekten des jeweiligen Konstrukts mit stabileren Laufbahnentscheidungen und einem höheren Ausbildungserfolg zusammenhängen und damit zu geringeren Ausbildungsabbrüchen führen. Dementsprechend können sie als Prüfkriterien auch bei Nachentscheidungsproblemen herangezogen werden, um auftauchende Probleme zu lokalisieren und Lösungsstrategien zu entwickeln.

(2) *Berufswahlreife*: Bei der Beurteilung der Berufswahlreife eines Jugendlichen geht es um die Frage, ob er die Bereitschaft und Fähigkeit entwickelt hat, seine eigenen Werte, Interessen und Leistungsfähigkeit einzuschätzen, mit Berufen realitätsnah in Verbindung zu bringen und zu einer Entscheidung zu führen. Insoweit kann gefragt werden, ob die aktuellen Probleme des Jugendlichen im Ausbildungsprozess darauf zurückzuführen sind, dass er sich im Vorfeld seiner Entscheidung nicht ausreichend bzw. realitätsgerecht mit wichtigen Fragen der Berufswahl beschäftigt hat und nun auf eine Berufsrealität stößt, die nicht zu seinen individuellen Vorstellungen und Interessen passt. Die im Erhebungstool angekreuzten Abbruchtendenzen liegen dabei auf berufsspezifischen Gründen, also *ob der Jugendliche sich für den selben Ausbildungsberuf noch einmal entscheiden würde, ob er mit seinem Ausbildungsberuf zufrieden ist und ob er dazu neigt, seinen Ausbildungsberuf zu wechseln*. Im Zusammenhang mit einer mangelnden Vorbereitung auf die Ausbildungswahl stehen insbesondere folgende Abbruchgründe: *zu schlechte oder unzureichende Zukunftsperspektiven, zu hohes gesundheitliches Risiko, kein Interesse am Beruf mehr, habe mich für einen anderen Beruf entschieden*. Auch die Angaben von *zu hohen Anforderungen im Beruf* oder *schlechten Noten* können auf einer nicht ausreichenden Auseinandersetzung mit dem gewählten Ausbildungsberuf und dem eigenen Leistungsvermögen beruhen. In diesen Fällen ist in der Beratung zu prüfen, ob die berichteten Probleme Anlass dafür sind, den Berufswahlprozess noch einmal neu aufzurollen und neue Zielberufe zu finden oder ob die nachholende Aufklärung über Inhalt und Entwicklung des gewählten Ausbildungsberufes ausreichend ist.

(3) *Berufliche Eignung*: Bei der Beurteilung der beruflichen Eignung geht es um die Frage, ob der Jugendliche einerseits den beruflichen Anforderungen der gewählten Ausbildung gerecht werden kann und ob er andererseits ein ausreichend hohes Befriedigungspotential daraus ziehen kann. Eine erfolgreiche Berufsausübung ist dann gefährdet, wenn diese beiden Kriterien nicht hinreichend erfüllt sind. Die in Frage stehende Eignung kann sich im Hinblick auf das berufsspezifische Anforderungsprofil als Über- aber auch als Unterforderung darstellen. Zudem treffen viele Jugendliche auf eine regionale Angebotsstruktur, die sie zu Kompromissen hinsichtlich ihres Wunschberufs zwingen, die in der Ausbildungsrealität aber in einem anderen Licht und als nicht mehr akzeptabel erscheinen können (vgl. Beicht & Ulrich, 2008a). Vor dem Hintergrund der beruflichen Eignung kann geprüft werden, inwieweit die kommunizierten Probleme während der Ausbildung auf eine unzureichende Passung von persönlichen Vorausset-

zungen und Ausbildungsberuf zurückgehen. Im Erhebungstool sind die gleichen Abbruchtendenzen wie bei der Berufswahlreife betroffen, bei den Abbruchgründen können hervorgehoben werden: *zu geringe oder eintönige bzw. zu hohe Anforderungen im Beruf, schlechte Noten, keine Aussicht, die Abschlussprüfung erfolgreich zu bewältigen, habe einen Studienplatz bekommen*. In der Beratung ist im Rahmen dieses Handlungsfeldes insbesondere zu klären, ob die Diskrepanzen zwischen der Person des Jugendlichen und dem Beruf so hoch sind, dass ein Abbruch bzw. eine Neuorientierung sinnvoll erscheint, oder ob durch geeignete Unterstützungsmaßnahmen eine erfolgreiche Ausbildung möglich sein sollte.

(4) *Ausbildungsreife*: Im Zusammenhang mit der Ausbildungsreife werden die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit beurteilt. Neben schulischen Grundkenntnissen und psychologischen Leistungsmerkmalen stehen hier insbesondere Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen im Mittelpunkt. Von spezifischen Anforderungen einzelner Berufe wird abgesehen, stattdessen werden die allgemeinen Anforderungen von Ausbildungsberufen im dualen System als Bezugsmaßstab herangezogen (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, 2006). Eine auf die Ausbildungsreife abstellende Leitfrage für die Beratung lautet: Sind die berichteten Schwierigkeiten während der Ausbildung auf eine nicht ausreichend entwickelte Ausbildungsreife zurückzuführen, d.h. erscheint der Jugendliche zum gegenwärtigen Zeitpunkt generell mit den allgemeinen Anforderungen einer Berufsausbildung überfordert? Anhaltspunkte aus dem ausgefüllten Beurteilungsbogen des Erhebungstools ergeben sich insbesondere aus dem *Kompetenzscreening*, wenn der Jugendliche gegenüber seiner Vergleichsgruppe ein deutlich unterdurchschnittliche Profil aufweist und wenn als Abbruchgründe *zwischenmenschliche Konflikte, eigenes Fehlverhalten, schlechte Noten, zu hohe Anforderungen im Beruf, mangelnde Energie* angegeben werden. Charakteristisch für den Problemkomplex Ausbildungsreife ist es, dass zahlreiche Abbruchgründe angegeben werden, gegebenenfalls auch ein eher unstrukturiertes Antwortprofil vorliegt. In diesem Handlungsfeld geht es insoweit weniger um Probleme mit einem spezifischen Beruf, sondern um einen generellen Handlungsbedarf im Zusammenhang mit der Bewältigung der Anforderungen in dualen Ausbildungsberufen. Je nach Ausprägungsgrad des festgestellten Handlungsbedarfs kommen unterschiedliche Optionen in Frage, die in der Beratung besprochen werden können: z.B. die Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses durch ausbildungsbegleitende Hilfen oder eine Neuorientierung durch eine berufsvorbereitende Maßnahme zur Entwicklung der Ausbildungsreife und neuer Berufsfelder.

(5) *Privates und familiäres Handlungsfeld*: Schließlich sind noch das private und familiäre Handlungsfeld des Jugendlichen zu nennen, das im Erhebungstool durch Angabe von *familiären und finanziellen Problemen* erfasst wird. Darüber hinaus kommen noch Drogen- oder Alkoholprobleme in Betracht, die aber eher in der Beratung selbst als in dem Beurteilungsbogen ausgefüllt werden. Ohnehin können Belastungssituationen in diesem Handlungsfeld die eigentliche Ursache für die Probleme in der Ausbildung sein, ohne dass diese solgleich benannt oder erkannt werden (vgl. Mahlberg-Wilson, Mehliß & Quante-Brandt, 2008).

4.1.1 Vorbereitung auf die Beratung

Die vom Jugendlichen im Vorfeld der Beratung durchgeführte Kompetenzbilanzierung und Einschätzung von möglichen Abbruchtendenzen und Abbruchgründen bieten eine fachwissenschaftlich fundierte Basis zur Vorbereitung auf die Beratung. Erfolgskritisch ist dabei allerdings, dass der Berater auf diese Weise den gesamten Gesprächsverlauf inhaltlich vorstrukturiert und die Ausführungen des Jugendlichen aus der Perspektive von vorformulierten Hypothesen interpretiert (Subsumtionslogik). Ein solches Vorgehen würde eine der zentralen Vorteile von Beratung konterkarieren, nämlich eine auf den Einzelfall abgestimmte Form der Problemlösung zu finden.

Welche Informationen können durch eine systematische Einbeziehung des Beurteilungsbogens zur Vorbereitung auf die Beratung gewonnen werden?

- *Abbruchrisiko*: Wie ist das Abbruchrisiko auf Basis des Erhebungstools einzuschätzen (von gering bis akut)?
- *Vorentscheidung*: Hat der Jugendliche bereits eine Vorentscheidung über die Fortführung oder den Abbruch seiner Ausbildung getroffen oder befindet er sich noch in einem Abwägungsprozess?
- *Handlungsfelder*: Lassen sich klar abgrenzbare Abbruchtendenzen und -gründe erkennen, die auf eines oder mehrere der genannten Handlungsfelder verweisen oder zeichnet sich ein eher diffuses, ggf. auch widersprüchliches Bild beim Antwortverhalten ab?
- *Komplexität*: Indizieren die Angaben des Jugendlichen einen komplexen Handlungsbedarf, ggf. auch auf unterschiedlichen Handlungsfeldern (z.B. familiäre Probleme, Kompetenzprofil, Überforderung im Betrieb) oder deuten die Ergebnisse auf eine einfache bis mittlere Komplexität hin (z.B. einen neuen Ausbildungsbetrieb finden)?

Auf Basis der Sichtung des Beurteilungsbogens kann der Berater einige grundsätzliche Entscheidungen bezüglich seines Beratungsangebotes fällen:

- *Terminierung*: Je akuter das Abbruchrisiko, desto schneller sollte ein Beratungstermin ermöglicht werden.
- *Zeitansatz*: Je komplexer sich die Problemstruktur darstellt, desto mehr Zeit muss für den gesamten Beratungsprozess einkalkuliert werden und ist eine Entscheidung über die Einbeziehung von Dritten zu treffen.
- *Fachspezifische Angebote*: Je klarer das Problem- und Handlungsfeld sowie die Vorentscheidungen beim Jugendlichen ausgeprägt sind, desto eher ist der Übergang in eine fachspezifische Unterstützungsform vorzubereiten (z.B. Berufsberatung, Integrationsberatung, Mediation, ausbildungsbegleitende Hilfen).

Darüber hinaus verfügt der Berater bei entsprechender Vorbereitung über konkrete Inhaltspunkte für die Überprüfung, Vertiefung und Spiegelung der Befunde aus dem Fragebogen mit den Angaben des Jugendlichen im Beratungsgespräch:

- *Hat der Jugendliche tatsächlich schon eine definitive Vorentscheidung getroffen?*
- *Bestätigt sich das Bild, dass die Handlungsprobleme des Jugendlichen vorwiegend auf betrieblicher Ebene angesiedelt sind?*

- *Warum würde sich der Jugendliche für einen anderen Ausbildungsberuf entscheiden?*
- *Worin konkret bestehen die vom Jugendlichen angekreuzten Probleme mit den Anforderungen im Betrieb?*
- *Erkennt der Jugendliche einen Zusammenhang zwischen seinen Sozialkompetenzen und den Schwierigkeiten mit anderen Lehrenden?*

Damit der Berater sich zunächst auf die aktuelle Sicht und Situation des Jugendlichen einstellen kann, beginnt die Beratung mit dem Teilschritt der Ausgangsschilderung. Auf den Aspekt der sozialen Kontaktaufnahme, zu dem auch die Klärung des Beratungssettings (Funktion Berater, Institution, Zeitrahmen, Ablauf) gehören kann, soll hier nicht näher eingegangen werden (vgl. etwa Culley, 1996).

4.1.2 Ausgangsschilderung

Aufgabe des Beraters ist es hier, den Jugendlichen durch geeignete Erzählaufforderungen, offene Fragen und reflektierende Verbalisierungsimpulse (aktives Zuhören, Paraphrase, Zusammenfassung) dabei zu unterstützen, die wahrgenommene (unerwünschte) Ausbildungssituation, die bisher unternommenen Aktivitäten und die Erwartungen an den Berater in ein erstes zusammenhängendes Bild zu bringen. Dieser erste Teilschritt der gemeinsamen Situationsklärung sollte dadurch geprägt sein, dass der Berater zunächst an das anschließt, was der Jugendliche selbst erzählt (immanentes Nachfragen). Auf diese Weise erhält er den direktesten Zugang zu dem, wie der Jugendliche seine aktuelle Situation erlebt und interpretiert. Zudem wird der Jugendliche von Anfang an angeregt, den Gesprächsprozess aktiv mitzugestalten und nicht in eine reaktive Rolle überzugehen (z.B. nur auf itemgestützte Fragen des Beraters zu antworten).

Dabei lassen sich *vier Idealtypen der Problempräsentation* unterscheiden, die jeweils Einblick in das Erleben und Deuten des Erzählers sowie seine Erwartungen an den Berater geben (vgl. Nothdurft, 1984, S. 52ff.):

- *Anliegens-Fokussierung:* Die Formulierung des Anliegens steht im Zentrum der Problem-Präsentation, etwa in einer Aussage wie „*ich bin hier wegen einer neuen Lehrstelle!*“. Bei einer anliegens-fokussierten Problempräsentation muss der Berater den Jugendlichen anregen, die Hintergründe seines Anliegens näher zu explizieren, um für den weiteren Verlauf der Beratung, insbesondere mit Blick auf passende Lösungsangebote, ausreichend Anhaltspunkte zu gewinnen.
- *Problem-Explikation:* Bei der Problem-Explikation wird „das Problem“ dem Berater im Prozess seines Zustandekommens vorgeführt und zunächst weniger ein konkretes Anliegen benannt. Der Jugendliche kann wichtige Stationen und Aspekte seiner Schwierigkeiten und Probleme benennen. Insoweit erhält der Berater durch die Erzählung des Jugendlichen ein erstes zusammenhängendes Bild von dessen Handlungssituation. Je nach Umfang und Komplexität der Problemschilderung kann der Berater den Jugendlichen zusätzlich anregen, szenische, d.h. handlungs- und erlebnisnahe Erzählelemente einzubauen und sein Anliegen konkret zu formulieren.
- *Szenische Präsentation:* Hierbei wird die Selbst- und Rollendarstellung des Erzählers betont. Der Jugendliche stellt sich in konkreten Handlungssituationen gleichsam als unmittelbar Problembetroffener dar, sodass der Berater eine handlungsnahe Erlebnisschilderung und Einblicke in die Wahrnehmung des Jugendlichen und seine Rolle erhält. Der Berater muss dabei entscheiden, inwieweit er

den Jugendlichen auch zu einer gerafften, situationsübergreifenden Erzählung anregen muss, um ein vollständiges Bild von dessen Situation zu erhalten. Auch kann das konkrete Anliegen des Jugendlichen aus den Erzählungen nur indirekt erkennbar sein, sodass der Berater diesbezüglich explizit nachfragen muss.

- *Verordnungs-Rekonstruktion*: Die Betonung des institutionelle Verordnungs- und Verweisungszusammenhangs steht im Mittelpunkt, der Jugendliche präsentiert sich hier tendenziell als abhängig von den Entscheidungen anderer (externale Attribution). Typischerweise ist in diesen Fällen auch die aktuelle Beratung nicht auf eigene Initiative entstanden und der Jugendliche hat, wenn überhaupt, eher ein diffuses Anliegen. Eine wichtige Teilaufgabe für den Berater besteht dann darin, den Jugendlichen als aktiven Partner zu gewinnen, zunächst im Beratungsprozess selbst, später aber auch in seiner realen Lebenswelt. Insoweit wird es im Verlauf der Beratung wichtig sein, den Jugendlichen zum Erzählen von Situationen anzuregen, in denen er als handelnder Akteur auftaucht.

Vielen Jugendlichen fällt es nicht leicht, auf Antrieb eine erlebnisnahe Situationsschilderung gegenüber einem (unbekannten) Erwachsenen vorzunehmen. In diesen Fällen können sich handlungsorientierte Fragen anbieten, durch die spezifische Situationen angesteuert werden, in denen sich die erlebten Probleme in bzw. mit der Ausbildung exemplarisch zeigen. Der Jugendliche wird durch die entsprechenden Impulse des Beraters angeregt, schrittweise ein Bild seiner eigenen Handlungssituation zu entwerfen. Diese narrative Aufgabe der Problempräsentation stellt ein wichtiges Element dar, um von einem diffusen zu einem mehr konkreten Bewusstsein über die eigene Situation und den erforderlichen Handlungs- und Veränderungsbedarf zu gelangen (Egan, 2002).

Der Berater selbst kann seine Hypothesen im Lichte der aktuellen Schilderungen überprüfen, erweitern und konkretisieren. Insoweit bildet die Ausgangsschilderung und das damit verbundene Anliegen des Jugendlichen eine wichtige Filterfunktion für die weitere Vertiefung. Der konkrete Umfang dieser Sequenz und die Art der erforderlichen Interventionen hängen stark von der Komplexität des Anliegens, der Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft sowie der Klarheit ab, mit der der Jugendliche seine Situation sieht. Gerade bei Jugendlichen, denen es schwer fällt, längere und zusammenhängende Ausführungen vorzunehmen, kann der mehr strukturierende und kriteriengeleitete Schritt der gemeinsamen Sichtung des Beurteilungsbogens aus dem Erhebungstool einen geeigneten Zugang zur Situationsklärung darstellen.

4.1.3 Systematische Standortbestimmung

Grundidee dieses Schrittes ist es, dass der Berater mit dem Jugendlichen die relevanten Ergebnisse des Kompetenzscreenings und der Ausbildungssituation analysiert, um eine möglichst differenziertes, aber auch klares Bild von Kernbereichen mit und ohne Handlungsbedarf zu entwickeln. Das konkrete Vorgehen ist fallbezogen auszugestalten, dennoch können einige grundlegende Anwendungsmöglichkeiten in der Beratungssituation dargestellt werden. Hierzu möchte ich drei idealtypische Ausgangssituationen unterscheiden:

1. *Komplexe Verschränkung*: Sowohl die vorbereitende Auswertung des Beurteilungsbogens als auch die Ausgangsschilderung haben kein eindeutiges Bild von den Kernproblemen des Jugendlichen ergeben (z.B. wird überwiegend in szenischen Einzelepisoden erzählt und im Fragebogen sind zahlreiche Abbruchgründe markiert).

2. *Erste Anhaltspunkte*: Sowohl aus dem Beurteilungsbogen als auch aus der Ausgangsschilderung zeichnen sich erste Schwerpunkte ab, es bleiben aber noch wichtige Fragen offen (z.B. berichtet der Jugendliche vornehmlich von Konflikten am Arbeitsplatz, hat aber auch weitere Themenfelder als abbruchrelevant markiert).
3. *Eindeutiger Fokus*: Beurteilungsbogen und Ausgangsschilderung vermitteln ein klar umrissenes und abgegrenztes Bild, Vorentscheidungen sind getroffen, Erwartungen an den Berater klar formuliert (z.B. wird eine Unterstützung beim Berufs- oder Betriebswechsel gewünscht).

(1) *Chronologische Sichtung*: Für die erste Ausgangssituation kann sich eine chronologische Sichtung des Beurteilungsbogens anbieten, um schrittweise eine gewisse Ordnung und Strukturierung in das noch unscharfe Ausgangsszenario zu bringen. Damit ist ein Vorgehen gemeint, bei dem Berater und Jugendlicher sich gleichsam von oben nach unten alle relevanten Fragebereiche gemeinsam ansehen. Angesichts der Menge der untersuchten Items muss jeweils entschieden werden, mit welcher Intensität diese besprochen, welche übersprungen oder nur kurz angerissen werden. Auch der Jugendliche selbst sollte ermutigt werden, entsprechende Teilbereiche aus dem Fragebogen nochmals anzusprechen. Am Ende der chronologischen Sichtung sollte eine Bilanz stehen, die im Schritt „Gesamteinschätzung“ beschrieben wird.

(2) *Gezielte Sichtung*: Um, wie in der zweiten Ausgangssituation beschrieben, die Klärung der Handlungsprobleme des Jugendlichen abzurunden und noch unklare Bereiche zu thematisieren, bietet sich eine gezielte Sichtung des Beurteilungsbogens an. Handlungsleitend für die Auswahl der Items ist es, die noch offenen Punkte aus der Vorbereitung auf das Gespräch und der Ausgangsschilderung zu besprechen. Hierzu kann es gehören, die Ausprägung und Relevanz einzelner Angaben auf dem Beurteilungsbogen zu überprüfen, zwischenzeitlich eingetretene Veränderungen zu erörtern, aber auch Diskrepanzen zu thematisieren.

- *Bedeutung*: Die gleiche Angabe über hohe Anforderungen im Beruf oder Konflikte mit anderen Lernenden kann für Jugendliche ganz unterschiedliche Bedeutungen haben. Insoweit kann der Berater bei wichtigen Teilbereichen danach fragen, welche Überlegungen, Erfahrungen und Kriterien hinter der jeweiligen Einstufung stehen, ob sie eine Momentaufnahme darstellen oder ob sich dahinter grundlegende Probleme verbergen.
- *Veränderung*: Konflikte mit anderen Lernenden können sich beispielsweise entschärft oder verschärft haben, berufliche Entscheidungen können zwischenzeitlich realisiert oder verworfen worden sein. Der Berater kann dabei auf angegebene Probleme im Fragebogen aufmerksam machen, die der Jugendliche in seiner Ausgangsschilderung nicht mehr oder in deutlich veränderter Form erwähnt hat, und ihn nach den Gründen für diese Veränderung fragen. Positive Veränderungen können verstärkt werden, indem die eingesetzten Kompetenzen und Ressourcen herausgestellt und gewürdigt werden.
- *Diskrepanzen*: Dieser Aspekt kann in seiner Bearbeitung anspruchsvoller sein, da er möglicherweise Bereiche berührt, die vom Jugendlichen bislang ausgeblendet worden sind und damit schnell auf Widerstand stoßen. Eine solche Diskrepanz liegt etwa vor, wenn ein Jugendlicher im Kompetenzscreening deutlich unterdurchschnittlich zu seiner Referenzgruppe abschneidet und gleichzeitig angibt, dass seine Konflikte mit Lehrkräften und Ausbildern vornehmlich auf eine ungerechte Behandlung seiner Person zurückgehen. Um herauszuarbeiten, in-

wieweit der Jugendliche bereit und in der Lage ist, eine differenziertere Sichtweise auf dieses Problemfeld einzunehmen, kann der Berater sich eine konkrete Auseinandersetzung mit einer Lehrperson schildern lassen und dabei zur Perspektivübernahme durch zirkuläre Frage anregen. Zeigt sich beim Jugendlichen keine Öffnung der Perspektive, ist es ratsam, sich auf die Bearbeitung der sozialen Konflikte zu verständigen und diesen Handlungsbedarf grundlegender anzugehen (Phasen II und III).

(3) *Punktuelle Auswahl*: Konnten sich der Jugendliche und Berater bereits auf eine gezielte Bearbeitung eines abgegrenzten Handlungsfeldes verständigen (Ausgangssituation 3), bietet der Beurteilungsbogen die Möglichkeit, punktuell bestimmte Statements herauszugreifen und als Anregung für die eigene Standortbestimmung zu nutzen. Beispielsweise könnten bei einem gewünschten Wechsel des Ausbildungsberufs abbruchrelevante Aussagen wie „*Zu geringe oder eintönige Anforderungen im Beruf*“ oder „*Schlechte oder unzureichende Zukunftsperspektiven*“ genutzt werden, um zu klären, welche beruflichen Anforderungen und Perspektiven der Jugendliche bevorzugen würde. Dadurch erhält der Berater nicht nur eine Vorstellung über die vom Jugendlichen präferierten beruflichen Tätigkeiten, sondern auch einen Eindruck darüber, wie differenziert dieser sich bereits mit seinem Berufswechsel auseinandergesetzt hat (Einsatzbereitschaft, Selbsteinschätzung, beruflicher Informationsstand). Aus lerntheoretischer Sicht kann es darüber hinaus sinnvoll sein zu erkunden, welche Lernerfahrungen der Jugendliche aus seiner bereits einmal durchlaufenden Berufswahl, Ausbildungsplatzsuche und Ausbildungssituation gezogen hat. Zum Beispiel könnte der Berater von dem Statement „*Ich bin mit der Wahl meines Ausbildungsberufes nicht zufrieden*“ ausgehen und fragen, welche Erkenntnisse er aus seiner bisherigen Berufspraxis mitnimmt, um einen Beruf zu finden, mit dem er mehr zufrieden ist.

Unabhängig davon, ob in der Beratung eine chronologische, gezielte oder punktuelle Sichtung des Beurteilungsbogens gewählt wird, sind auch jene Bereiche zu identifizieren, die auf Kompetenzen, individuelle Passung und Ressourcen verweisen. Dieser *ressourcenorientierte und auf die Selbstwirksamkeit des Jugendlichen zielende Zugang* ist in einer Umbruch- bzw. Übergangssituation von besonderer Bedeutung. Neben den erfragten Kompetenzen aus dem Kompetenzscreening sind weitere Anknüpfungspunkte denkbar: je nach Fallkonstellation z.B. die mit eigenen Fähigkeiten und Interessen übereinstimmende Berufswahl, die gute Beziehung zu Lehrkräften, die genannte Unterstützung durch bestimmte Personen. Auch das aus der lösungsorientierten Beratung bekannte „Lob“ (Bamberger, 2006) als eine Form des positiven Feedbacks kann die Selbstwirksamkeit des Jugendlichen unterstützen.

Je nachdem, welche Handlungsfelder sich im Rahmen der gemeinsamen Reflexion über die bestehenden Abbruchtendenzen und Abbruchrisiken herauskristallisiert haben, können *weitere klärungsbedürftige Bereiche* relevant werden, die über das Erhebungstool hinausweisen. Steht beispielsweise der Berufswechsel im Vordergrund, ist zu klären, in welchen berufswahlrelevanten Dimensionen der Jugendliche einen Unterstützungsbedarf aufweist, z.B. mit Blick auf seine berufliche Selbsteinschätzung und seinen beruflichen Informationsstand (vgl. Rübner, 2010).

4.1.4 Gesamteinschätzung

In diesem Prozessschritt werden die gewonnenen Informationen und Erkenntnisse zusammengefasst und Prioritäten für die weitere Bearbeitung festgelegt. Der Berater kann den Jugendlichen zunächst auffordern, die für ihn wichtigsten Punkte aus den bisherigen Überlegungen zusammenfassen. Gleiches kann der Berater dann im Anschluss aus seiner Sicht machen. Als eigenständiger Prozessschritt ist die Gesamteinschätzung insbesondere in komplexer gelagerten Konstellationen von Bedeutung, um die Gemengelage aus unterschiedlichen Problemfeldern zu strukturieren und im Folgenden gezielter bearbeiten zu können. Wenn die eigene Handlungssituation und Rolle sowie vorhandene Ressourcen und Kompetenzen transparenter werden, kann auch aus kognitiven Laufbahntheorien bekannten Reaktionsweisen entgegengewirkt werden, die gerade nicht zur Problembearbeitung beitragen (z.B. Eskalation, schneller Ausbildungsabbruch und Rückzug). Als gedanklicher Orientierungshilfe kann die skizzierte Systematisierung von Problem- und Handlungsfeldern dienen: Inwieweit erwächst der Handlungsbedarf aus

1. *der spezifischen betrieblichen Ausbildungssituation*, d.h. den lokalen Arbeitsbedingungen (z.B. Ausbildungsmängel, Lage und Dauer der Arbeitszeiten) bzw. zwischenmenschlichen Schwierigkeiten vor Ort (z.B. Umgangston, Mobbing, geringe Konfliktfähigkeit),
2. *der Berufswahlreife*, d.h. einer nicht ausreichenden Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit Berufswahlaufgaben auseinanderzusetzen (Planungs- und Explorationsbereitschaft, berufliche Selbsteinschätzung, Informationsstand),
3. *der beruflichen Eignung*, d.h. einer zu geringen Passung von Person und Ausbildungsberuf in Bezug auf berufliche Anforderungen und Arbeitsinhalte,
4. *der Ausbildungsreife*, d.h. einer tendenziellen Überforderung mit den allgemeinen Anforderungen einer betrieblichen Ausbildung zum gegenwärtigen Zeitpunkt,
5. *dem privaten Handlungsfeld*, d.h. familiären, finanziellen oder ähnlichen Belastungssituationen, die über die eigentliche Ausbildungssituation hinausweisen?

Eine weitere Gruppierung und Systematisierung von Handlungsfeldern, die sich insbesondere in der direkten Rückmeldung an den Jugendlichen anbietet, wurde bereits in der Einleitung skizziert und unterscheidet:

1. *Betriebliche Gründe*
2. *Berufsbezogene Gründe*
3. *Private Gründe*
4. *(Berufs-)Schulische Gründe*

Die Thematisierung und Strukturierung von spezifischen Handlungsfeldern kann unabhängig davon erfolgen, ob der Berater selbst für die fachliche Bearbeitung in Frage kommt. Das Mindestangebot eines professionellen Beraters besteht darin, einen handlungswirksamen Planungsprozess mit seinem Klienten anzustoßen. Je nach institutionellem Auftrag kann dieses durch ein prozessbegleitendes und fachspezifisches Beratungsangebot flankiert werden.

4.2 Zielfindung

Diese Phase nimmt gleichsam eine *Brückenfunktion* zwischen der Phase der Situationsanalyse und der Lösungsstrategien ein. Es geht darum, auf der Grundlage der erarbeiteten Sachverhalte Zielmarken für die weitere Problembearbeitung abzustecken, d.h. zu klären, worauf sich die möglichen nächsten Schritte eigentlich richten. Aus interaktio-

nistischer Sicht zentral bei diesem Schritt ist, dass sich Berater und Jugendlicher auf gemeinsame Ziele der Problembearbeitung einigen, insoweit also eine Verständigungsbasis für die weitere Arbeit erreichen. Gerade in kognitiv-verhaltensorientierten Beratungsansätzen wird die Ausarbeitung und Verschriftlichung von Handlungszielen immer wieder als wirksames Gestaltungselement zur Förderung von Aktivitäts- und Umsetzungskompetenzen betont (Peterson, Sampson, Lenz & Reardon, 2002; Brown & McPartland, 2005). Insoweit bietet sich eine Visualisierung und Verschriftlichung spätestens an dieser Stelle der Beratung an.

Für die Konkretisierung von Handlungszielen können die folgenden *drei übergeordneten Zielsetzungen* eine Orientierung geben:

- I. *Stabilisierung des bestehenden Ausbildungsverhältnisses* – z.B. mit Blick auf den Leistungsstand, das Lern- und Arbeitsverhalten, zwischenmenschliche Konflikte, private Probleme;
- II. *Klärung einer offenen Entscheidungssituation über den weiteren Ausbildungsverlauf* – z.B. ob die aktuelle Ausbildung abgebrochen oder weitergeführt, ob ein Betriebswechsel oder ein Berufswechsel ansteht;
- III. *Neuorientierung bei absehbarem oder definitivem Ausbildungsabbruch* – z.B. eine neue berufliche Zielposition erarbeiten, einen neuen Ausbildungsbetrieb im weiteren Umkreis finden.

Sind in der Beratung beispielsweise als Abbruchgründe Konflikte mit Lehrkräften, schlechte Noten, finanzielle Probleme thematisiert worden sowie unterdurchschnittliche Ausprägung bei einzelnen Kompetenzen aufgetreten, kann unzweifelhaft von einer *komplexen Situation mit akutem Abbruchrisiko* gesprochen werden. Die intensive Auseinandersetzung mit Zielen ist in Fällen wie diesen von besonderer Bedeutung. Es sind dann Überlegungen erforderlich, worin die unterschiedlichen Zielfelder bestehen, was Nah- und Fernziele sind und wie eine sinnvolle Priorisierung aussehen könnte. Wenn der Jugendliche im genannten Fall ein hohes Interesse äußert, seine Ausbildung abzuschließen und angibt, den gleichen Beruf und Betrieb wieder zu wählen, wäre ein mögliches übergeordnetes Ziel, dass *Ausbildungsverhältnis zu stabilisieren*. Der Berater dürfte in diesem Fall keine prinzipiellen Zweifel an der Ausbildungsreife und Eignung des Jugendlichen haben, ansonsten müsste die Zielformulierung anders ausfallen und unter dem Vorbehalt einer ausreichenden Ausbildungsreife und bestehenden Mindesteignung vorgenommen werden. Als Teilziele sind im vorliegenden Beispiel die Verbesserung des Leistungsstands und Fortschritte in den relevanten Kompetenzmerkmalen hervorzuheben. Bei der Zielformulierung sollten die betroffenen Fächer und Kompetenzmerkmale konkret benannt werden. Weiterhin dürfte die Stabilisierung der finanziellen Situation ein wichtiges Ziel sein, das sowohl Einfluss auf die Ausbildungssituation, aber auch auf die gesamte Lebensführung des Jugendlichen haben kann. Der Berater muss hierbei entscheiden, wie tief er vor dem Hintergrund seines Kompetenzprofils in die Teilzielformulierung einsteigen kann oder ob er mit dem Jugendlichen im nächsten Schritt überlegen sollte, welche Unterstützungsangebote sinnvollweise in Anspruch genommen werden könnten.

Ist die *Ausgangssituation des Jugendlichen hingegen klar umschrieben*, etwa weil ein Berufswechsels bereits fest eingeplant und vorbereitet worden ist, kann die Brücke von der Situationsanalyse zu den Lösungsstrategien mit weniger Aufwand geschlagen werden. Dennoch sollte auch in diesen Fällen eine Verständigung über die nächsten Handlungsziele erfolgen, um möglichst konkrete Ansatzpunkte für die Lösungsphase zu haben und die gegenseitigen Erwartungen an die jeweiligen Lösungsbeiträge abzustimmen. Wenn das Hauptziel eines Jugendlichen im Rahmen *seiner beruflichen Neuorien-*

tierung lautet: „Berufe finden, die zu meinen Interessen und Kenntnissen wirklich passen“, könnten die konkrete Handlungsziele z.B. lauten:

- *Meine wichtigsten Stärken und Interessen benennen können.*
- *Eine Hitliste von passenden und erreichbaren Berufen erstellen können.*
- *Konkrete Vorstellungen über meine „Top 3“-Berufe haben.*
- *Gezielte Bewerbungsunterlagen ausarbeiten*

Eine maximale Konkretisierung von Haupt- und Teilzielen, wie sie etwa durch die bekannte SMART-Formel nahegelegt wird (vgl. Bamberger, 2006), ist mit dieser Phase nicht intendiert. Die Entscheidung über den Detaillierungs- und Konkretisierungsgrad sollte vielmehr person- und sachgerecht erfolgen. Entscheidend ist, dass der weitere Problembearbeitungsprozess eine für beide Seiten ausreichend klare Zielrichtung erhält. Ohnehin ist die Zielarbeit mit dem ersten Beratungsgespräch nicht abgeschlossen, sondern kann im weiteren Beratungsprozess weiter konkretisiert werden.

4.3 Lösungsstrategien

Wie für die Phase der Situationsanalyse werden hier drei grundlegende Schritte unterschieden:

- die Sondierung von Lösungsmöglichkeiten;
- die Auswahl und der Einsatz geeigneter Lösungsstrategien;
- die Planung und Vereinbarung der Umsetzung.

Die Teilschritte sind so angelegt, dass sie den Lösungsprozess in eine eindeutige Richtung lenken und den Jugendlichen zu realisierbaren weiteren Aktivitäten anregen sollen. Ein kompetenz- und ressourcenorientierter Beratungsansatz achtet darauf, dass die aktive Beteiligung des Jugendlichen ein durchgängiges Handlungsprinzip darstellt. In diesem Sinne stellt der Berater dem Jugendlichen Bearbeitungsmöglichkeiten zur Verfügung, die ihn in seiner Bereitschaft und Fähigkeit zur Bewältigung der aktuellen Situation bestärken sollen.

Aufgrund der Bandbreite möglicher Handlungsbedarfe, die im Zusammenhang mit Abbruchrisiken auftreten können, ist es im Rahmen eines Aufsatzes nicht möglich, alle möglichen Varianten von Lösungsstrategien auszuarbeiten. Grundsätzlich erscheint es aber ratsam, für die folgenden drei Zielbereiche entsprechende lösungsorientierte Ansatzpunkte zu entwickeln bzw. beraterische Kompetenzen zu erwerben:

I. Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses:

1. Unterstützung bei der Vermittlung in betrieblichen Konfliktsituationen (z.B. Vorbereitung auf entsprechende Gespräche oder Mediationsverfahren)
2. Unterstützung bei der Auswahl und Anbahnung berufs begleitender Angebote und Maßnahmen (z.B. ausbildungsbegleitende Hilfen, sozialpädagogische Begleitung)
3. Unterstützung bei der Bearbeitung privater Problemstellungen, die den Ausbildungserfolg tangieren (z.B. bei finanziellen oder familiären Problemen)

II. Klärung einer offenen Entscheidungssituation über den weiteren Ausbildungsverlauf:

1. Unterstützung beim Entscheidungsprozess und der Bewältigung von Ambivalenz (z.B. ob eine Ausbildung nun abgebrochen oder fortgeführt werden sollte)
2. Unterstützung bei der Klärung der beruflichen Eignung für den gewählten Ausbildungsberuf

III. Neuorientierung bei absehbarem oder definitivem Ausbildungsabbruch:

1. Unterstützung bei der Verarbeitung von Frustration und Demotivation aufgrund des (drohenden) Ausbildungsabbruchs
2. Unterstützung bei der beruflichen Neuorientierung
3. Unterstützung bei der Suche nach einer neuen Ausbildung bzw. einem neuen Ausbildungsbetrieb
4. Unterstützung bei der Auswahl und Einmündung in eine passende Übergangsmaßnahme (z.B. zur Herstellung von Ausbildungsreife)

Im Folgenden werden Ansatzpunkte für die Ausgestaltung der Lösungsphase skizziert.

4.3.1 Sondierung von Lösungsmöglichkeiten

Auch wenn der Jugendliche Unterstützung bei der Bewältigung seiner aktuellen Situation benötigt, kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass er über eine Reihe von Ideen und Ressourcen verfügt, um seinen Zielen näher zu kommen. Mit dieser Grundeinstellung und darauf gerichtete Fragen nach eigenen Ideen und Ansätzen aktiviert der Berater das Lösungspotenzial des Jugendlichen und stärkt dessen Selbstwirksamkeit. Auch der Berater selbst bringt seine Ideen und Vorschläge ein. Für die angeleitete Sondierung erweisen sich bestimmte Leitfragen als instruktiv:

- *Ausgangspunkte*: Welche Ideen und Wege zur Zielerreichung sind bekannt?
- *Ressourcen*: Welche Person- und Umweltressourcen des Jugendlichen erweisen sich als förderlich (unter Einbeziehung der Erkenntnisse aus der Standortbestimmung)?
- *Netzwerke*: Wer kann helfen (informelles und formelles Netzwerk)?
- *Programme*: Gibt es spezielle Programme oder Maßnahmen mit passender Zielrichtung?
- *Prioritäten*: Was kann und muss sofort, was später getan werden?

4.3.2 Auswahl und Einsatz geeigneter Lösungsstrategien

Bei der Auswahl und dem Einsatz konkreter Lösungsstrategien muss zwischen beraterisch-kommunikativen und gegenstandsbezogenen Hilfen unterschieden werden (vgl. MASQT, 2000, S. 107). Zu den *beraterisch-kommunikativen Hilfen* zählen alle in der Beratung selbst eingesetzten Strategien und Methoden zur Problembearbeitung (vgl. die oben genannten Ansatzpunkte I.1, I.3, II.1 und III.1-3). Diese beraterischen Hilfen können durch drei grundlegende Aktionsformen realisiert werden (zur Übertragung des didaktischen Konzepts der Aktionsformen auf die Beratung vgl. Steeger, 2000):

1. *Darstellende Aktionsform*: Der Berater erläutert bestimmte Sachverhalte, informiert, macht etwas exemplarisch vor oder zeigt etwas auf. Diese Aktionsform wird in der beruflichen Beratung typischerweise verwendet, wenn es um die Verbesserung des Informationsstand des Jugendlichen über Berufsinhalte, Ausbildungsmarktlage, Bewerbungsfristen, Recherchewege und Programme geht. Erfolgskritisch ist, dass sich der Aktivitätsakzent zu stark auf die Seite des Beraters verlagert. Insoweit erscheint die Empfehlung von Rollnick, Miller und Butler (2008, S. 86ff.) instruktiv, die darstellenden Aktionsform grundsätzlich durch Fragen zu rahmen, um den Ratsuchenden aktiv in den Bearbeitungsprozess einzubinden: *Sind die Informationen für den Jugendlichen anschlussfähig, welche Schlüsse zieht er daraus, welche Punkte sind noch offen geblieben?*
2. *Erarbeitende Aktionsform*: Berater und Ratsuchender arbeiten gemeinsam an der Klärung eines Sachverhalts, wobei die Verantwortung für den *Prozess* der Erar-

beitung beim Berater liegt. Hierzu können die Klärung beruflicher Interessen und Kompetenzen, die Erarbeitung von Entscheidungskriterien und die Erprobung neuer Kommunikationsstile gehören (vgl. ausführlich Rübner & Sprengard, 2010).

3. *Anleitende Aktionsform*: Der Berater leitet den Ratsuchenden dazu an, sich selbstständig mit bestimmten Sachverhalten zu beschäftigen. Er stellt ihm hierzu die erforderlichen Unterlagen zur Verfügung und gibt Bearbeitungshinweise. Mögliche Anlässe und Gründe für diese Aktionsform sind: Aktivierung des Jugendlichen über die Beratung hinaus, selbständige Weiterführung eines begonnenen Erarbeitungsprozesses, Erstellung zeitaufwändiger Unterlagen (z.B. eine Bewerbungsmappe).

Nicht alle Handlungsprobleme, die mit einem Ausbildungsabbruch verbunden sind, können allein durch beraterisch-kommunikative Mittel bearbeitet werden. Zu denken ist etwa an Lernprobleme, schlechte Ausbildungsbedingungen, gesundheitliche Probleme oder fehlende Ausbildungsreife. In diesen Fällen ist der Einsatz zusätzlicher Instrumente erforderlich (z.B. Trainings, Lernprogramme, Mediation, Begutachtung, Lernbegleitung). *Gegenstandsbezogene Hilfen* dieser Art weisen insoweit über die Beratung hinaus, werden aber – wie in den oben genannten Ansatzpunkten I.2, II.2 und III.4 angedeutet – in der Beratung abgestimmt und geplant. Basis für eine person- und sachgerechte Auswahl, Planung und Anbahnung gegenstandsbezogener Hilfen sind die gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse der Situationsanalyse und der Zielfindung. Je nach institutioneller Einbindung kann der Berater entsprechende Hilfen darstellen, vermitteln oder auch zugänglich machen.

Für die Auswahl und Einsatz geeigneter Lösungsstrategien kann sich der Berater an folgenden gedanklichen Leitfragen orientieren:

- Passt die Lösungsstrategie zur aktuellen Problemsituation und zu den Veränderungszielen des Jugendlichen?
- Passt sie zu seinen kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten?
- Ist die Lösungsstrategie in Art und Umfang realistisch dimensioniert?
- Ist die Lösungsstrategie effektiv und zielführend?

4.3.3 Planung und Vereinbarung der Umsetzung

„Es ist wichtig, zwischen der Lösungssuche und der Lösungsverschreibung zu unterscheiden – und zwar unter dem Aspekt, dass hier zwei völlig verschiedene Denkstile relevant sind: Geht es bei der Visualisierung von Lösungsmöglichkeiten um ein divergentes Denken, erfordert die Entscheidung für ein bestimmtes verändertes Verhalten ein konvergentes Denken.“ (Bamberger, 2005, S. 146). In diesem die Lösungsphase abschließenden Schritt werden konkrete Aktivitäten geplant und vereinbart. Häufig kommt dabei ein mehr oder weniger umfassender Planungsbogen zum Einsatz, in denen entsprechende Aktivitäten und Etappenziele aufgelistet, zeitlich dimensioniert und in Bezug auf die Hauptziele priorisiert werden (vgl. Peterson, Sampson, Lenz & Reardon, 2002). Bei geplanten Folgekontakten kann eine Unterschrift den Vereinbarungs- und Verbindlichkeitscharakter erhöhen. Der Formalisierungsgrad der Vereinbarung hängt vom Beratungsanlass ab. Ziel ist es, eine klare und für beide Seiten transparente Aktivitätenplanung zu erreichen, die einen intersubjektiven Verbindlichkeitsgrad aufweist und im Falle von Folgekontakten als systematischer Anknüpfungspunkt fungiert (Bimrose, Barnes & Hughes, 2008). Mit der Ausformulierung überprüfbarer Aktivitäten bekommt

der Jugendliche zugleich eine Bewertungsgrundlage an die Hand, die er selbstständig nutzen kann.

5. Ausblick

Die aus der Forschung bekannten Problemfelder bei Jugendlichen mit erhöhtem Ausbildungsabbruchrisiko sind vielfältig und treten nicht selten in kombinierter Form auf. Die kompetente Bearbeitung dieser Spannbreite kann je nach Einzelfall unterschiedliche konzeptionelle und institutionelle Zugänge und Spezialisierungsgrade erforderlich machen. Abschließend möchte ich hierzu auf zwei Unterstützungsformen in diesem Handlungsfeld verweisen, die für die Entwicklung einer nachhaltigen und kompetenten Beratung von Auszubildenden mit erhöhtem Abbruchrisiko wichtige Anknüpfungspunkte bieten: auf die Berufsberatung und das Case Management. Beide Ansätze sind aus jeweils unterschiedlichen theoretischen und institutionellen Traditionslinien hervorgegangen und haben nach wie vor kaum zueinander gefunden.

Ein klassischer Ansatz zur Bearbeitung von Problemstellungen, die sich um einen potentiellen Ausbildungsabbruch drehen, stellt unzweifelhaft die *Berufsberatung* dar. In Deutschland ist sie im Recht der Arbeitsförderung (3. Buch Sozialgesetzbuch, SGB III) geregelt. Sie umfasst u.a. die Erteilung von Auskunft und Rat zur Berufswahl, beruflichen Entwicklung und zum Berufswechsel (§ 30 SGB III) und ist von der Bundesagentur für Arbeit als flächendeckendes, individualisiertes Angebot vorzuhalten (§ 29 Abs 1 SGB III; zur rechtlichen Verankerung und Ausgestaltung der Berufsberatung vgl. Rübner, 2011). Hier lassen sich zwei zentrale Unterstützungsformen unterscheiden: die *berufliche Orientierungs- und Entscheidungsberatung*, die bei der Erarbeitung eines neuen Zielberufs und der Entscheidungsfindung hilft, und die *integrationsbegleitende Beratung*, die die berufliche Wiedereingliederung unterstützt. Insbesondere im Falle der integrationsbegleitenden Variante übernimmt Beratung zudem eine Querschnittsaufgabe, wenn es um die Auswahl, Erschließung, Begleitung und Koordinierung von gegenstandbezogenen Hilfsangeboten geht. Mit Bezug auf die weiter oben dargestellte Systematik (Abschnitt 4.2) können die Zielbereiche *Neuorientierung bei absehbarem oder definitivem Ausbildungsabbruch* und *Klärung einer offenen Entscheidungssituation über den weiteren Ausbildungsverlauf* dem Handlungsfeld der Berufsberatung eindeutig zugeordnet werden. Eher zum Randbereich der (institutionellen) Berufsberatung gehört die *Stabilisierung einer bestehenden Berufsausbildung*, insbesondere wenn es um die in der Literatur häufig genannten betrieblichen Gründe für potentielle Ausbildungsabbrüche geht (unzureichende Ausbildungsbedingungen und zwischenmenschliche Konflikte). Gleichwohl kann die Beratung von abbruchgefährdeten Jugendlichen in wichtigen Fragestellungen auf das Methodenrepertoire der Berufsberatung zurückgreifen (Haydn & Mosberger, 2011; Rübner & Sprengard, 2010; Ertelt & Schulz, 2008), z.B. auf Methoden

- zur Anregung und Anleitung zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Berufswahlfragen;
- zur Klärung der persönlichen Entscheidungsprämissen auf Basis der persönlichen Neigung, Eignung und Leistungsfähigkeit;
- zur Unterstützung des Abwägungsprozesses zwischen unterschiedlichen beruflichen Optionen;
- zur Klärung von objektiven Rahmenbedingungen und Informationswegen;
- zur Erweiterung der Berufswahlperspektive um bislang nicht in Erwägung gezo-gene Berufe;
- zur Entwicklung von Such- und Bewerbungsstrategien;

- zur Verarbeitung von Absagen und Alternativplanungen.

Wie erwähnt, wird in verschiedenen Studien auf die komplexen Problemlagen und Risikofaktoren von Jugendlichen mit erhöhtem Abbruchrisiko hingewiesen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2011; Mahlberg-Wilson, Mehliß & Quante-Brandt, 2008; Bessey & Backes-Gellner, 2008). Diese Befundlage verdeutlicht, dass eine Konzentration auf eine berufliche Kurzberatung in vielen Fällen nicht ausreicht. In der zitierten Bremer Studie wird eine durchschnittliche Anzahl von 5,2 Beratungsgesprächen pro Ratsuchendem angegeben, für 50% der Auszubildenden wurden vier bis zehn, bei 4% sogar deutlich mehr als zehn Gesprächstermine vereinbart (Mahlberg-Wilson, Mehliß & Quante-Brandt, 2008, S. 29). In Anlehnung an die Studie von Bessey & Backes-Gellner (2008, S. 21) kann konstatiert werden, dass diese Befunde darauf hindeuten, dass ein über die Berufsberatung hinausweisendes *Case Management* eine Lösung insbesondere bei denjenigen Jugendlichen sein könnte, die in mehreren Problemfeldern einen Handlungsbedarf aufweisen und ein erhöhtes Risiko haben, ohne Berufsabschluss zu bleiben. „Case Management weist zwei Akzente auf: Einerseits konzentriert es sich auf die Entwicklung oder Verbesserung eines Ressourcen-Netzwerkes; ein solches Netzwerk besteht in einer losen Organisation von Personen, verbunden durch den gemeinsamen Wunsch, einem bestimmten Klienten zu helfen, und in ihren Aktivitäten koordiniert von einem Case-Manager. Auf der anderen Seite konzentriert sich das Unterstützungsmanagement auf die Stärkung der persönlichen Befähigung des Klienten, Hilfsquellen zu erreichen und das Netzwerk der Ressourcen nutzen zu können. ‚Persönliche Befähigung‘ umfaßt das Wissen, die Fertigkeiten und die Einstellungen die Klienten. Um all das zu erreichen, erfüllt der Case Manager drei Funktionen: die eines *Koordinators*, eines *Anwalts* und eines *Beraters*.“ (Ballew & Mink, 1995, S. 56 – Hervorhebung MR.). Insoweit kann die Ausarbeitung innovativer Methoden der Beratung von abbruchgefährdeten Jugendlichen einerseits auf die interaktionsbezogenen Methoden des Casemanagements zurückgreifen, z.B. die Netzwerkarbeit mit dem Klienten oder die Entwicklung einer kleinteiligen Hilfeplanung (vgl. richtungsweisend Göckler & Kraatz, 2004). Andererseits ist zu berücksichtigen, dass die wirksame Unterstützung in komplexen Fällen über die Betreuung des Einzelfalls hinausweist, bei der Qualifikation also auch an übergreifende, systemische Handlungskompetenzen zu denken ist.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld: wbv.
- Ballew, J. R. & Mink, G. (1991). Was ist Case Management? In W. R. Wendt (Hrsg.), *Unterstützung fallweise. Case Management in der Sozialarbeit* (S. 56-83). Freiburg: Lambertus.
- Bamberger, G., (2005). *Lösungsorientierte Beratung*. Tübingen: Psychologie Verlagsunion.
- Beicht, U. & Ulrich, J. G. (2008a). Ausbildungsverlauf und Übergang in Beschäftigung. Teilnehmer/-innen an betrieblicher und schulischer Berufsausbildung im Vergleich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 3, 19-23.
- Beicht, U. & Ulrich, J. G. (2008b). Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. *BIBB-Report*, 2, Heft 6, 1-14.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2008). *Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Bessey, D. & Backes-Gellner, U. (2008). Warum Jugendliche eine Ausbildung abbrechen. Analyse von Ausbildungsabbrüchen. *Panorama. Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt*, 22, Sonderheft, 20-21.
- Bimrose, J., Barnes, S-A. & Hughes, D. (2008). *Adult Career Progression and Advancement: A five year study of the effectiveness of guidance*. (Report to Government). London/Coventry: Warwick Institute for Employment Research/Department for Innovation, Universities and Skills.
- Brown, S. D. & McPartland, E. B. (2005). Career interventions: Current status and future directions. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (pp. 195-226). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2011). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011*. Bielefeld: wbv.
- Bußhoff, L. (2009). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (S. 9-77). Bern: SDBB.
- Culley, S. (1996). *Beratung als Prozeß. Lehrbuch kommunikativer Fähigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- DiClemente, C. C. & Velasquez, M. M. (2002). Motivational Interviewing and the Stages of Change. In W. R. Miller & S. Rollnick (2002), *Motivational Interviewing: Preparing People for Change*. (Second Edition) (pp.201-216). New York: Guilford Press.
- Egan, G. (2002). *The Skilled Helper*. (7th ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Ertelt, B. J. & Schulz, W. E. (2008). *Handbuch Beratungskompetenz: Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf*. (2. neu bearbeitete Auflage). Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Haydn, F. & Mosberger, B. (2011). *Praxishandbuch Berufsberatung 2.0. Wissens- und Infomanagement-Tools für die Berufsberatung und –orientierung*. Wien: Communicatio.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Göckler, R. & Kraatz, S. (2004). *Fallmanagement und Netzwerkarbeit in der Beschäftigungsförderung*. (Texte für die Aus- und Fortbildung in der Bundesagentur für Arbeit Nr. 11). Mannheim: Fachhochschule des Bundes, Fachbereich Arbeitsverwaltung.
- Grawe, K. (1994). *Was sind wirklich wirksame Ingredienzien der Psychotherapie?* (Einführungsreferat auf dem Psychotherapiekongress 1994). Abgerufen unter: www.psychotherapie.org/klaus/ref-grawe.html [04.10.2011].
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Krekel, E. M. & Ulrich, J. G. (2009). *Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung*. (Kurzgutachten). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Leonardo da Vinci (2010). *PraeLAB – Qualifizierung von Berufsbildungspersonal hinsichtlich der Identifikation und Beratung von Auszubildenden mit hohem Abbruchsrisiko*. (Projekt-Information). Abgerufen unter: <http://www.adam-europe.eu/adam/project/view.htm?prj=7028> [04.10.2011].
- Lippegaus-Grünau, P., Mahl, F. & Stolz, I. (2010). *Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick* (Wissenschaftliche Texte). München: DJI & INBAS.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1994). Goal Setting Theory. In: H. F. O’Neil & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and Research* (S. 13–29). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Mahlberg-Wilson, E., Mehlis, P. & Quante-Brandt, E. (2008). *Dran bleiben... Sicherung des Ausbildungserfolgs durch Beratung und Vermittlung bei Konflikten in der dualen Berufsausbildung. Eine empirische Studie.* (Bremer Beiträge zur Praxisforschung). Bremen: Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen.
- MASQT (Hrsg.) (2000): *Modellprojekt „Sozialbüros“ NRW.* (Endbericht). Düsseldorf: Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie.
- Miller, W. R. & Rollnick, S. (2004). *Motivierende Gesprächsführung.* Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2006). *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Ein Konzept für die Praxis.* Nürnberg, Berlin. Abgerufen unter: <http://www.pakt-fuer-ausbildung.de> [11.06.2011].
- Nothdurft, W. (1984). „... äh folgendes problem äh ... Die interaktive Ausarbeitung „des Problems“ in Beratungsgesprächen. Tübingen: Gunter Narr.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Lenz, J. G. & Reardon, R. C. (2002). A Cognitive Information Processing Approach to Career Problem Solving and Decision Making. In D. Brown and associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 312–369). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rollnick, S., Miller, W. R., Butler, C. C. (2008). *Motivational Interviewing in Health Care. Helping Patients Change Behavior.* New York: Guilford Press.
- Rübner, M. (2010). Wirksame Beratung für Berufswähler und Ausbildungssuchende. In U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule-Beruf: Beratung als pädagogische Intervention* (S. 79-100). Münster: Waxmann.
- Rübner, M. (2011). Rechtskommentar zu §§ 29, 30 SGB III (Beratungsangebot, Berufsberatung). In E. Schönefelder, G. Kranz & R. Wanka, *Kommentar zum Sozialgesetzbuch III – Arbeitsförderung.* (3. Auflage, 16. Ergänzungs-Lieferung). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rübner, M. (in Druck). Ansatzpunkte und Herausforderungen professioneller Berufsorientierung. Eine systematische Bestandsaufnahme zum Beitrag der Bundesagentur für Arbeit. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Münster: Waxmann.
- Rübner, M. & Sprengard, B. (2010). *Handbuch für Berufsberaterinnen und Berufsberater. Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit.* (Band I). Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Rübner, M./Höft, S. (in Druck). Berufliche Eignungsdiagnostik im Übergang Schule-Beruf. In Regionales Übergangsmanagement der Stadt Offenbach (Hrsg.), *Kompetenzen feststellen.* Gütersloh: wbv.
- Schiersmann, C., Bachmann, M., Dauner, A. & Weber, P. (2008). *Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Schöngen, K. (2003). Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, 35-39.
- Steeger, G. (2000). *Berufliche Bildungsberatung. Ein wirtschaftspädagogischer Ansatz.* Köln: Botermann & Botermann.
- Thiel, H.-U. (2003). Phasen des Beratungsprozesses. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung - Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 73-84). Paderborn: UTB.