Hans-Walter Kranert, Roland Stein, Miriam Warmuth

Dropout in der Beruflichen Rehabilitation

Analyse und Identifikation von Risikofaktoren in der Berufsausbildung

Teilhabe an Beruf und Arbeit 3

BILDUNGSZENTRUM
caritas SALESIANER DON BOSCOS
CARITAS-DON BOSCO gGmbH
Berufsbildungswerk Würzburg
Jugendhilfezentrum
KiTa Margherita
St. Markushof Gadheim

wbv

Dropout in der Beruflichen Rehabilitation

Analyse und Identifikation von Risikofaktoren in der Berufsausbildung

Hans-Walter Kranert, Roland Stein, Miriam Warmuth

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen den Themen Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit. Sie richtet sich bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker:innen, Behördenvertreter:innen, fördernde Einrichtungen sowie Studierende, aber auch generell interessierte Laien.

Die Buchreihe wird seit 2020 von Roland Stein und Hans-Walter Kranert, Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg herausgegeben.

Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein ist Inhaber des Lehrstuhls für Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.

Hans-Walter Kranert ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.

Weitere Informationen finden Sie auf **wbv.de/tba**

Hans-Walter Kranert, Roland Stein, Miriam Warmuth

Dropout in der Beruflichen Rehabilitation

Analyse und Identifikation von Risikofaktoren in der Berufsausbildung

Teilhabe an Beruf und Arbeit 3

BILDUNGSZENTRUM
caritas SALESIANER DON BOSCOS
CARITAS-DON BOSCO gGmbH
Berufsbildungswerk Würzburg
Jugendhilfezentrum
KiTa Margherita
St. Markushof Gadheim

wbv

© 2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggrafik:
Adobe Stock/stockphoto-graf

Bestellnummer: 6004903
ISBN (Print): 978-3-7639-6770-4
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6771-1
DOI: 10.3278/6004903w

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2021*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2021 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** (TU Darmstadt) | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg (Goethe-Universität **Frankfurt am Main**) | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitätsbibliothek **Hagen** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Pädagogische Hochschule **Ludwigsburg** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Carl von Ossietzky-Universität (Universität **Oldenburg**) | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb, **St. Wolfgang**) | **Vorarlberg**er Landesbibliothek | Pädagogische Hochschule **Zürich**

Vorwort der Reihenherausgebenden

Arbeit und Beruf repräsentieren einen zentralen Aspekt des menschlichen Daseins – auch dann, wenn ein weites Verständnis von Arbeit jenseits der Erwerbsarbeit fokussiert wird. Bezogen auf die Gesellschaft zum einen und das Individuum zum anderen kommen den verschiedenen Formen von Arbeit unterschiedliche Funktionen zu. Für den Einzelnen reicht das Spektrum von Existenzsicherung und gut abgesicherter Lebensführung über Zeitstruktur, Kommunikation, Austausch und soziale Kontakte bis hin zum Erleben von Sinnhaftigkeit sowie (unter optimalen Bedingungen) zumindest partieller Selbstverwirklichung. Auch wenn in jüngerer Zeit immer wieder über ein Ende der Arbeitsgesellschaft diskutiert wird, ist der Bedeutungsgehalt eines Tätigseins in Arbeitsbezügen nach wie vor existenziell. Zugleich ist der Zugang, zumindest zum Erwerbsarbeitsmarkt, bis dato immer noch berufsförmig organisiert. Einer standardisierten und stratifizierten beruflichen Bildung in spezifisch bundesdeutscher Tradition ist daher nach wie vor große Bedeutung beizumessen. Gleichzeitig bestehen für das Individuum im 21. Jahrhundert nach wie vor – und teilweise auch neu – eine Fülle von Problemen, einen Berufsabschluss zu erlangen, in Arbeit zu kommen und in auskömmlicher beruflicher Tätigkeit zu bleiben.

Besondere Schlüsselstellen sind Transitionen, d. h. Übergänge zwischen Systemen und Lebensphasen. Nach dem Berufsabschluss, aber vor allem am Ende der Schulzeit finden zentrale Weichenstellungen für das weitere Leben statt, die oftmals krisenbehaftet sind. Dies gilt für große Teile der Gesellschaft, insbesondere jedoch für Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen. Zwar ist der Status von Behinderung in Deutschland sozialrechtlich bestimmt, er stellt jedoch zugleich eine (notwendige) Festlegung in einem Spektrum des „Mehr-oder-weniger“ dar und ragt damit weit in den Bereich des „Nichtbehinderten“ hinein. Letzteres könnte man auch, weiter und offener gefasst, mit dem Begriff „Beeinträchtigung“ beschreiben, wie er im Kontext der Benachteiligtenförderung diskutiert wird. Solche Beeinträchtigungen gründen einerseits in der Person, andererseits in den Bedingtheiten der unterschiedlichen Felder gesellschaftlicher Teilhabe. Von daher gilt es, das komplexe Wechselwirkungsgefüge zwischen der Person selbst und dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt in den Fokus zu rücken – ein Aspekt, der vor dem Hintergrund eines sonderpädagogischen Verständnisses von Behinderung schon lange diskutiert wird.

In komplexen Gesellschaften wie der deutschen haben sich über Jahrzehnte differenzierte Systeme entwickelt, die Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen in den Fokus nehmen und unterstützende Maßnahmen entwickeln sowie bereithalten. Entsprechend nimmt sich hierzulande ein breites Portfolio von Organisationen und Institutionen ebendieser Fragen der gesellschaftlichen Realität an. Zugleich ist es erforderlich, dass sich diese Systeme und Maßnahmen in einen Prozess der Evaluation und Weiterentwicklung in einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft begeben, auch unter der Perspektive von Inklusion.

Im Rahmen der vorliegenden Buchreihe werden die sich in diesem Kontext stellenden Fragen und Herausforderungen unter einer primär forschenden Betrachtungsweise aufgegriffen. Dabei stehen Modellversuche und Projekte im Vordergrund, in deren Rahmen Maßnahmen begleitet und evaluiert werden – mit den entsprechenden Schlussfolgerungen daraus –, aber auch zentrale Problemstellungen eine Aufarbeitung und Diskussion erfahren. Alle Forschungsbeiträge orientieren sich zugleich an gesellschaftlichen Praxen und sollen in ebendiese anregend hineinwirken. Sie bewegen sich damit in einem Gesamtkontext, der in Deutschland Berufsbildung, Arbeitsmarkt, berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung umfasst. Die Herausgeber freuen sich, besonders impulsgebende und in diesem Sinne für Forschung wie Praxis interessante Publikationen auszuwählen und einer größeren Öffentlichkeit zu präsentieren.

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ richtet sich dabei bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker:innen, Behördenvertreter:innen, fördernde Einrichtungen sowie Studierende, aber auch generell interessierte Lai:innen.

Die Herausgeber danken den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die Zusammenarbeit sowie dem Verlag wbv Publikation, der es mit seinem Engagement ermöglicht hat, die vorliegende Schriftenreihe zu etablieren. Ein weiterer herzlicher Dank gilt den Mittelgebenden und Unterstützer:innen der Publikationen sowie den Personen aus der Praxis, die ihre Expertise und ihr Handlungsfeld der Forschung zur Verfügung stellten.

Würzburg, im Oktober 2021

Roland Stein und Hans-Walter Kranert

Zum Geleit

Liebe Leser:innen,

über viele Jahre arbeiten die Universität Würzburg und die Caritas-Don Bosco gGmbH mit ihrem Berufsbildungswerk Würzburg bereits an gemeinsamen Projekten. Im Mittelpunkt stehen dabei junge Menschen, die im Berufsbildungswerk berufliche Rehabilitationsaufgaben absolvieren. Aus unserer Sicht scheitern immer noch zu viele Menschen in unseren Bildungsmaßnahmen und verlassen vorzeitig unsere Einrichtung. Oft ist dieses Scheitern nur ein weiterer Bruch im Leben eines Menschen. Die Gründe hierfür sind vielfältig und oft schwer zu durchschauen.

Um unserer Verantwortung und unserem Anspruch in der Begleitung von jungen Menschen gerecht werden zu können, sind wissenschaftliche Erkenntnisse oft die Basis für Anpassung und Veränderung. Letztendlich geht es darum, Verbesserungspotenziale der institutionellen Förderung identifizieren zu können, anhand der gewonnenen Erkenntnisse einem weiteren Scheitern unserer Maßnahmeteilnehmenden entgegenzuwirken und somit einen Beitrag zu einem gelingenden Leben zu leisten.

Die vorliegende Dropout-Studie und vor allem die darin aufgezeigten Risikofaktoren haben inzwischen Einzug in unsere Maßnahmeplanung gehalten. Risikofaktoren können somit früher erkannt und mögliche Gegenstrategien gemeinsam mit den Teilnehmenden schneller ergriffen werden.

In einem nächsten Schritt sollen nun das allgemeine Rehabilitationssetting, die Präventionssysteme und der bereits vorhandene Instrumentenkoffer überprüft und erweitert werden.

Die Zusammenarbeit und das Ineinanderwirken von Praxis und wissenschaftlicher Hochschule stellt eine echte Chance für die Weiterentwicklung der beruflichen Rehabilitation dar. Der Wille, gemeinsame Wege zu gehen, ist in der Kooperation mit der Universität Würzburg spürbar.

Mein Dank gilt allen beteiligten Akteuren, den Mitarbeitenden der Hochschule, den beteiligten Kolleg:innen im Berufsbildungswerk Würzburg und vor allem unseren Teilnehmenden, deren Mitwirkung das Projekt und diese Publikation erst möglich gemacht haben.

Andreas Halbig

Geschäftsführender Direktor
Caritas-Don Bosco gGmbH

Inhalt

Vorwort 13

Abstract 15

1 Einleitung 17

2 Berufliche Rehabilitation in Deutschland 21
2.1 Berufliche Rehabilitation und Teilhabe am Erwerbsleben 21
2.2 Berufliche Ersteingliederung als rehabilitativer Auftrag 22
2.3 Das Berufsbildungswerk als Rehabilitationseinrichtung zur beruflichen Ersteingliederung 26

3 Dropout in der dualen Berufsausbildung 33
3.1 Zur Begrifflichkeit 33
3.2 Dropout und seine potenziellen Folgen 37
3.2.1 Dropout in Zahlen 37
3.2.2 Biografische Folgen 40
3.3 Der Weg zum Dropout 43
3.3.1 Faktoren für eine gelingende Berufsausbildung 43
3.3.2 Faktoren für einen Dropout in der Berufsausbildung 45
3.4 Handlungsansätze im Kontext des Dropout 51
3.4.1 Exkurs: Dropout im allgemeinbildenden Schulsystem 51
3.4.2 Prävention und Intervention von Dropout in der dualen Berufsausbildung 55

4 Dropout in der beruflichen Rehabilitation 63
4.1 Forschungsstand zum Phänomen Dropout in Berufsbildungswerken 63
4.1.1 Dropoutquoten 65
4.1.2 Dropoutgründe 66
4.1.3 (Berufs-)Biografie nach dem Dropout 68
4.1.4 Identifikation von Abbruchgefährdungen 69
4.1.5 Interventionsstrategien 71
4.1.6 Präventionsstrategien 72
4.1.7 Handlungs- und Forschungsbedarfe 73
4.2 Exkurs: Dropoutdiskurs in weiteren Handlungsfeldern beruflicher Bildung 74
4.2.1 Ersteingliederung im Fokus der Benachteiligtenförderung 74
4.2.2 Wiedereingliederung als Teilbereich beruflicher Rehabilitation 77

5 Forschungsdesign ... 81
5.1 Modell potenzieller Prädiktoren für das Phänomen Dropout in Berufsbildungswerken ... 81
5.2 Zielsetzung ... 83
5.3 Forschungsfragen ... 83
5.4 Struktur des Untersuchungsdesigns ... 84
5.5 Methodik und Vorgehen ... 85
5.5.1 Stichprobe ... 85
5.5.2 Erhebungsinstrumente ... 88
5.5.3 Durchführung ... 92
5.5.4 Datenanalyse ... 93

6 Forschungsergebnisse ... 97
6.1 Analyse des Dropoutgeschehens ... 97
6.1.1 Dropoutkohorte in Zahlen ... 97
6.1.2 Kennzeichen der Dropoutkohorte ... 101
6.1.3 Der Weg zum Dropout – Verlaufsanalysen ... 104
6.2 Identifikation des individuellen Dropoutrisikos ... 110
6.2.1 Ausbildungskohorte in Zahlen ... 110
6.2.2 Charakteristik der Ausbildungskohorte ... 111
6.2.3 Charakteristik der Auszubildenden mit Dropoutrisiko ... 124
6.3 Maßnahmen bei identifiziertem Dropoutrisiko ... 136
6.3.1 Externe Anbindung ... 137
6.3.2 Ausbildungsspezifische Maßnahmen ... 138
6.3.3 Persönlichkeitsentwicklung ... 140
6.3.4 Netzwerkarbeit ... 140
6.3.5 Alltagspraktische Unterstützung ... 141
6.3.6 Interne Zusammenarbeit ... 142
6.3.7 Verbesserung der berufsschulischen Leistung ... 143
6.3.8 Disziplinarische Maßnahmen ... 143

7 Ergebnisdiskussion ... 145
7.1 Quantitative Bedeutung des Phänomens Dropout ... 145
7.2 Gründe für das Dropoutgeschehen ... 146
7.3 Spezifika der Dropoutkohorte ... 146
7.4 (Berufs-)Biografien nach dem Dropout ... 147
7.5 Prädiktoren zur Früherkennung eines Dropoutrisikos ... 148
7.6 Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei identifiziertem Dropoutrisiko ... 154
7.7 Limitationen des Forschungsdesigns ... 155

8 Handlungsempfehlungen 159
8.1 Handlungsempfehlungen für die Bildungspraxis beruflicher Rehabilitation 159
8.1.1 Handlungsempfehlungen auf Ebene des Leistungserbringers 160
8.1.2 Handlungsempfehlungen auf Ebene des Leistungsträgers 163
8.1.3 Handlungsempfehlungen auf Ebene des Leistungsempfängers . . . 164
8.2 Handlungsempfehlungen für Wissenschaft und Forschung in der beruflichen Rehabilitation 166

9 Fazit 169

10 Anhang 171
10.1 Forschungsmethodik im Detail 171
10.1.1 Teilprojekt 1: Teilnehmendendokumentation 171
10.1.2 Teilprojekt 2: Problemzentriertes telefonisches Interview 172
10.1.3 Teilprojekt 3: Fragebogen 173
10.2 Forschungsergebnisse in Vertiefung 178
10.2.1 Teilprojekt 1: Analyse des Dropoutgeschehens 178
10.2.2 Teilprojekt 3: Identifikation des individuellen Dropoutrisikos 201

Literaturverzeichnis 221

Abbildungsverzeichnis 249

Tabellenverzeichnis 250

Vorwort

Das vorliegende Buch stellt die Untersuchung des Phänomens Dropout in einer Einrichtung der beruflichen Rehabilitation dar: dem Berufsbildungswerk Würzburg als einer Einrichtung der Caritas-Don Bosco gGmbH Würzburg. Zum Zwecke der Untersuchung und der Einordnung der gewonnenen Erkenntnisse werden sowohl Theorie und Diskussion zum Thema Dropout aufgearbeitet als auch der Forschungsstand recherchiert und dargestellt.

Über die reine Analyse von Dropout in der betrachteten Einrichtung hinaus besteht das Ziel auch darin, aus diesen Erkenntnissen Handlungsempfehlungen für die Praxis zu generieren. Diese adressieren, so wie die Forschungsbefunde selbst, keineswegs nur die konkrete Einrichtung, sondern die Fachszene insgesamt, in deren Kontext das Berufsbildungswerk Würzburg eingebettet ist. Auch wenn es erstrebenswert sein wird, zu breiteren Befunden aus der entsprechenden Praxis zu kommen, haben die gewonnenen Daten einen aus Sicht der Autor:innen erheblichen exemplarischen Gehalt auch für andere Einrichtungen in diesem Feld wie auch für die berufliche Rehabilitation an sich.

Dropout selbst erweist sich als komplexes Phänomen. Grundsätzlich ist es mit einer Erfahrung von Scheitern verbunden, kann aber auch zu neuen Aufbrüchen führen und sich sogar als die bessere oder beste Entscheidung erweisen. Allerdings besteht auch die Gefahr eines „Abbruchs nach unten“, mit schlechterer oder gar ohne Perspektive, einschließlich des damit verbundenen Versagenserlebens. Dieses Risiko ergibt sich besonders für Kontexte wie die berufliche Rehabilitation, mit ihren spezifischen Zielgruppen und deren oft bereits vorliegenden Erfahrungen des Scheiterns. Zugleich kann man für diesen Kontext annehmen, dass ein solcher Dropout und ein solches Scheitern hier besonders wahrscheinlich sein mag.

Insofern ist es sehr bedeutsam, zugleich aber auch mutig, wenn sich eine Einrichtung der beruflichen Rehabilitation der wissenschaftlichen Untersuchung „ihres“ Dropoutgeschehens öffnet. Insofern gilt unser sehr herzlicher Dank und großer Respekt dem Berufsbildungswerk Würzburg und der Caritas-Don Bosco gGmbH, die sich für diesen bedeutsamen und mutigen Schritt entschieden haben: insbesondere Herrn Direktor Andreas Halbig, Frau Tanja Glemnitz, Frau Tracy Hajduk, Frau Judith Schmidt und Frau Sabrina Pawellek – einschließlich der beteiligten weiteren Mitarbeiter:innen der Einrichtung.

Besonderer Dank gilt ergänzend den Teilnehmer:innen der Maßnahmen des Berufsbildungswerks, die sich an den Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung beteiligt und damit dazu beigetragen haben, dem Thema Dropout immanente Forschungsprobleme zu reduzieren.

Und schließlich geht ein herzlicher Dank an die studentischen Mitarbeiterinnen, welche die Erstellung dieser Publikation tatkräftig unterstützt haben. Frau Laura-Elisabeth Büttner für Ihre Datenbankrecherchen und Mitwirkung bei der Aufarbeitung des

Forschungsstandes, Frau Marlena Merter für die gründliche und mehrmalige redaktionelle Überprüfung des Bandes sowie für die qualitative Analyse von Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Rahmen ihrer Bachelor-Thesis.

Abstract

Das Phänomen des Dropout in der Ersteingliederung im Rahmen Beruflicher Rehabilitation wird bisher vornehmlich quantitativ erfasst; zugleich wird das Themenfeld in der dualen Berufsausbildung als „vorzeitige Vertragslösung“ intensiv diskutiert. Es fehlen differenzierte qualitative Analysen der Ursachen für einen problematischen Dropout „nach unten“. Der vorliegende Band möchte zum Schließen dieser Forschungslücke beitragen. Auf Basis eines Theorie- und Forschungsüberblicks wird zunächst ein eigenes Theoriemodell zu Dropoutprozessen in diesem spezifischen Feld beruflicher Bildung entwickelt. Dies ist forschungsleitend für die explorative Studie in einem ausgewählten Berufsbildungswerk als Einrichtung zur Beruflichen Rehabilitation. Ausgehend von einer retrospektiven Analyse des Dropout in dieser Einrichtung wird versucht, prädiktive Faktoren zur Identifikation des Dropoutrisikos in der Beruflichen Rehabilitation herauszufiltern. Hierzu wird ein Screeninginstrument entwickelt und erstmalig erprobt. In der Ergebnisdiskussion werden Spezifika des Dropouts in der beruflichen Rehabilitation herausgearbeitet sowie pädagogische Handlungsempfehlungen zur Prävention wie auch zur Intervention abgeleitet. Die Schlussfolgerungen stellen damit auch Anregungen für die Weiterentwicklung in anderen Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation sowie darüber hinaus dar.

The phenomenon of dropout in initial integration in the context of vocational rehabilitation has been recorded primarily quantitatively so far; at the same time, the topic in dual vocational training is intensively discussed as "premature contract termination". There is a lack of differentiated qualitative analyses concerning the reasons of a problematic dropout "downwards". This volume aims to contribute to closing this research gap. Based on an overview of theory and research, it first develops its own theoretical model of dropout processes in this specific field of vocational education and training. This is the research guideline for the explorative study in a selected vocational training centre as an institution for vocational rehabilitation. Based on a retrospective analysis of dropout in this institution, an attempt is made to filter predictive factors for identificating the risk of dropout in vocational rehabilitation. Following this aim, a screening instrument was developed and tested for the first time. In the discussion of the results, specifics of dropout in vocational rehabilitation are worked out and pedagogical recommendations for action concerning prevention as well as intervention are derived. The conclusions thus also represent suggestions for further development in other vocational rehabilitation institutions and beyond.

1 Einleitung

Das Phänomen des Dropout ist genuiner Bestandteil von individuellen Bildungsbiografien (vgl. etwa Stamm 2012). Zum Ausdruck kommt dies unter anderem im bildungspolitischen Diskurs auf Basis statistischer Analysen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 143 f.). Dabei ist eine hohe begriffliche Heterogenität zu identifizieren (vgl. Hillenbrand, Vierbuchen & Hagen 2012; Wagner 2007), welche sowohl die Entwicklung von Präventions- und Interventionsstrategien (vgl. Hennemann, Hagen & Hillenbrand 2010; Ricking 2007) als auch die Erforschung aus wissenschaftlicher Perspektive erheblich herausfordert (vgl. Ricking & Schulze 2012; Seeliger 2016).

Im Kontext der dualen Berufsausbildung wird die quantitative Bedeutung dieses Phänomens ebenso regelmäßig und eindrücklich vom Bundesinstitut für Berufsbildung unter dem Aspekt „vorzeitiger Vertragslösungen" aufgezeigt (vgl. etwa BIBB 2021, S. 139 ff.). Darüber hinaus sind Zusammenhänge über Bildungssysteme hinweg im Sinne einer „Lebenslaufperspektive" (Tippelt 2011, S. 145) bekannt; bei der Bewältigung von Übergängen bilden Dropoutprozesse ebenso einen bedeutsamen Faktor (vgl. etwa Stein, Kranert & Hascher 2020). Dabei kann das Dropoutgeschehen Auslöser von (aktuellen) Krisen sein, welche in der Folge von den jungen Menschen zu bewältigen sind (vgl. Kranert & Stein 2019b). Der in diesem Rahmen erlebte Bruch in der individuellen Bildungsbiografie kann die eigene Sichtweise auf das weitere Bildungsgeschehen – beispielsweise im Sinne von (Selbst-)Wirksamkeitserleben – nachhaltig beeinflussen (vgl. Albert, Hurrelmann & Quenzel 2019). Dadurch stehen potenziell das Erreichen eines Berufsabschlusses und damit oft der nachhaltige Einstieg ins Erwerbsleben infrage. Das Phänomen des Dropouts befindet sich damit im Zentrum eines komplexen Gefüges von Bedingungen des Entstehens einerseits sowie der Auswirkungen andererseits.

Dies trifft grundlegend auch auf das Ausbildungsgeschehen von jungen Menschen mit Behinderungen im System der beruflichen Rehabilitation zu. „Ein erster Vergleich der Abbrecherquoten zwischen Rehabilitanden aus den Berufsbildungswerken und den Abbrechern auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zeigt, dass bei ähnlichen prozentualen Größenverhältnissen unterschiedlich bedingte Faktoren wirksam sind" (Egert 1988, S. 32); insbesondere der vorgelagerte und intensiv begleitete Berufswahl- bzw. Berufsvorbereitungsprozess wird hierbei als Begründung für eine andere Faktorenkonstellation ins Feld geführt. Obwohl das Phänomen seit Bestehen von Berufsbildungswerken identifiziert und fortlaufend statistisch erfasst wird, ist ein rehabilitationspädagogischer Diskurs in den vergangenen beiden Jahrzehnten kaum geführt worden. Vorzufindende Argumentationslinien bewegen sich dabei zwischen einer Einordnung als pädagogischer Auftrag und einer Perspektive des „Nichts-tun-Könnens", da die dem Phänomen zugrunde liegenden Aspekte mit den in der Rehabilitation zur Verfügung stehenden Mitteln nicht beinflussbar wären. Jedoch ist auch in der

beruflichen Rehabilitation ein Dropout zunächst als ein potenziell krisenhaftes Ereignis einzuordnen, welches einer pädagogischen Begleitung bedarf – sowohl in präventiver als auch in interventiver Hinsicht, bis hin zu einem ‚begleiteten' Ausstieg mit neuer Zielorientierung.

Hierzu soll die vorliegende Pilotstudie der Autor:innen einen Beitrag leisten. Ziel ist es, zunächst die Situation des Dropouts am Beispiel eines Berufsbildungswerks systematisch zu analysieren, um damit das Phänomen genauer einordnen zu können. In Verknüpfung mit vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen wird in der Folge ein Einstieg in die Entwicklung eines Screeninginstruments zur mehrperspektivischen Erfassung eines individuellen Dropoutrisikos unternommen. Die Generierung von Handlungsempfehlungen für die Organisations- wie auch Konzeptentwicklung von Berufsbildungswerken aus der Synopse vorliegender Forschungsbefunde und eigener Datenanalyse runden das Vorhaben ab.

Hierzu wird im nachfolgenden Kapitel 2 zunächst in knapper Form das System der beruflichen Rehabilitation in Deutschland aufgezeigt. Dabei wird der Fokus auf die berufliche Ersteingliederung im Rahmen von Ausbildungsangeboten in Berufsbildungswerken gelegt. Im Kapitel 3 erfolgt eine Annäherung an das Phänomen des Dropouts in der dualen Berufsausbildung. Neben der notwendigen Klärung der Begrifflichkeit für den weiteren Diskurs werden relevante Faktoren für diesen Prozess sowie seine möglichen Folgen aufgezeigt. Beginnend mit einem Exkurs zum Dropoutdiskurs im allgemeinbildenden Schulsystem – als dem System „vor" der beruflichen Bildung sowie auch einem Kontext, in dem Dropoutprozesse und Absentismus eine intensive Diskussion erfahren – werden Präventions- und Interventionsstrategien im dualen System erörtert.

Kapitel 4 gibt den Forschungsstand zum Dropout in der beruflichen Rehabilitation, explizit zur Situation in Berufsbildungswerken, kompakt wieder. Ergänzend wird der Diskurs in der Benachteiligtenförderung wie auch in der beruflichen Wiedereingliederung in Ausschnitten betrachtet. Aus dem Gesamt dieser Überlegungen wird für die weitere empirische Arbeit ein Modell potenzieller Prädiktoren entwickelt, welches zentrale Faktoren für das Phänomen des Dropouts in Berufsbildungswerken beinhaltet.

Mit dem Kapitel 5 erfolgt der Einstieg in die Darstellung der eigenen Erhebungen. Hier werden zunächst die Erhebungsinstrumente sowie auch das Forschungsdesign dargestellt. Zur besseren Übersicht finden sich detaillierte Ausführungen hierzu im Anhang dieses Bandes. Das Kapitel 6 stellt die zentralen Erkenntnisse der empirischen Analyse vor. Neben dem herausgearbeiteten Dropoutgeschehen nehmen vor allen die Erkenntnisse zur Identifikation des Dropoutrisikos breiten Raum ein. Diese Daten werden in Verbindung mit den identifizierten präventiven und interventiven Maßnahmen im nachfolgenden Kapitel 7 diskutiert.

Handlungsempfehlungen werden aus einer Synopse von systematischer Literaturanalyse und eigenen empirischen Erhebungen im Kapitel 8 entwickelt, vorgestellt und diskutiert. Hierzu wird zwar grundlegend auf die Situation im untersuchten Berufsbildungswerk rekurriert, jedoch sind diese auch als Anregungen für die Weiterent-

wicklung in anderen Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation zu interpretieren. Ein resümierendes Fazit in Verbindung mit einem Ausblick auf weitere notwendige Aktivitäten in Forschung und Bildungspraxis (Kapitel 9) beschließt diesen Band.

2 Berufliche Rehabilitation in Deutschland

2.1 Berufliche Rehabilitation und Teilhabe am Erwerbsleben

Die Grundausrichtung des deutschen Wirtschaftssystems und damit des Erwerbsarbeitsmarktes orientiert sich genuin am Leistungsprinzip (vgl. Kronauer 2017). Für den einzelnen Menschen impliziert dies die Notwendigkeit, seine individuelle Leistungsfähigkeit im Sinne der Anforderungen des Arbeitsmarktes zu entwickeln, aufrechtzuerhalten und schließlich im Sinne einer Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit (employability) zu vermarkten (vgl. Palleit 2018; Seifried, Beck, Ertelt u. a. 2019). Bei erfolgreichem Einstieg in das Beschäftigungssystem wird dem Einzelnen unter dem Leitprinzip der Leistungsgerechtigkeit ein Platz in der betrieblichen Hierarchie zugewiesen, was letztendlich auch seinen sozialen Status wesentlich mit determiniert. Zugleich wird diesem Prozess eine, wenn nicht sogar die zentrale Bedeutung im gesellschaftlichen Integrationsprozess zugeschrieben (vgl. Gröschke 2011; Müller 2014, S. 9 ff.) – mit Funktionen wie materieller Autonomie, Zeitstruktur, Aktivierung, Zuschreibung einer gesellschaftlichen Rolle, Erleben von Partizipation und Mitverantwortung, Verortung und Prestige im sozialen Gefüge, sozialer Teilhabe und sozialen Erfahrungen oder Weiterentwicklung von Kompetenzen, aber auch der gesamten Persönlichkeit (vgl. Jahoda 1995).

Mit der Etablierung sozialrechtlicher Unterstützungssysteme im ausgehenden 19. Jahrhundert wurde und wird zugleich auch heute noch versucht, individuelle Erschwernisse und Risikolagen wie Krankheit oder Arbeitslosigkeit über Versicherungsleistungen und/oder Transferleistungen solidarisch durch die Allgemeinheit zu kompensieren (vgl. Stolleis 2003). Die Ausgestaltung einer „sozialen Marktwirtschaft“ nach 1945 unterstreicht nochmals nachhaltig diese Bemühungen um den Ausgleich von individuellen Benachteiligungen (vgl. Randak 2016). Im Kontext des Teilhabefeldes Beruf und Arbeit kommt hierbei vor allem dem Instrumentenkatalog der Bundesagentur für Arbeit – aktive und passive Arbeitsmarktpolitik – eine bedeutsame Rolle zu (vgl. Klinger, Brücker & Müller 2012). Ziel ist hierbei die möglichst vollständige (Wieder-)Eingliederung in eben dieses Beschäftigungssystem, welche jedoch nicht für alle Personengruppe hinlänglich erreicht wird (vgl. Konle-Seidl 2016).

Für die Gruppe der Menschen mit Behinderung hat sich in diesem Kontext bereits frühzeitig ein umfassendes Unterstützungssystem herausgebildet – das System der beruflichen Rehabilitation (vgl. Arling & Spijkers 2019; Bieker 2005; Biermann 2008; 2015; Seyd 2015a). Dieses umfasst sowohl Angebote zur beruflichen Ersteingliederung (vgl. Tophoven 2020) – im Anschluss an das allgemeinbildende Schulsystem – als auch zur beruflichen Wiedereingliederung (vgl. Weber, Peschkes & Boer 2015) von bereits erwerbstätigen Menschen mit Behinderung. Gemeinsames Ziel ist es, den Einzelnen über Bildungs- und Rehabilitationsangebote in den oben skizzierten Erwerbsarbeitsmarkt einzugliedern. Sollte dies auch unter Einsatz weiterer ausgleichen-

der Maßnahmen – personeller, finanzieller und/oder technischer Art – nicht möglich sein, wird der einzelne Mensch mit Behinderung als – zumindest vorübergehend – erwerbsgemindert (§ 43 (2), SGB VI) aus dem allgemeinen Erwerbssystem ausgeschlossen und in eine ‚institutionelle Ersatzversorgung' verwiesen (vgl. Kranert 2020; Lelgemann 2009; Theunissen 2005). Diese Unterstützungslogik steht jedoch zumindest in Teilen im Widerspruch zu den im Sozialgesetzbuch IX formulierten Ansprüchen. Ausgehend von einem international schon seit Langem grundgelegten weiten Verständnis von Rehabilitation (vgl. Kranert 2020, S. 78 f.) wird mit der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (BMJV 2008) dieser Anspruch auf individuelle Befähigung wie auch auf Einbezug in alle relevanten Lebensbereiche als Aufgabe von Habilitation und Rehabilitation (Artikel 26) eindeutig formuliert. Diese Betrachtungsweise wurde auch in das Sozialgesetzbuch IX grundlegend übernommen, indem auch hier Selbstbestimmung und Teilhabe als Zielstellung von Rehabilitation in den Fokus gerückt werden (§1, SGB IX); das Wunsch- und Wahlrecht wird besonders hervorgehoben (§8, SGB IX). In Übereinstimmung mit der International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF (vgl. DIMDI, 2005) – werden auch im Verständnis von Behinderung (§ 2, SGB IX) Umweltfaktoren in Wechselwirkung mit personalen Faktoren als potenziell teilhabeinschränkend identifiziert (vgl. Kobi 2004; Speck 2003). Der Blick auf die hier relevanten Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (§49, SGB IX) zeigt jedoch klar eine Fokussierung der Leistungserbringung auf die erfolgreiche Eingliederung in den Arbeitsmarkt als zentralen ‚Gradmesser'. Dadurch ergibt sich eine Gewährung von Leistungen in Abhängigkeit vom zu erwartenden Outcome, hier im Sinne der individuellen Integrationsfähigkeit in den Erwerbsarbeitsmarkt. Als Rehabilitationsträger sind für Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben neben der Bundesagentur für Arbeit vor allem die Deutsche Rentenversicherung sowie die Gesetzliche Unfallversicherung, aber auch weitere Träger zuständig (vgl. Rauch & Wuppinger 2020, S. 36 ff.). Die Leistung wird hierbei im Sinne einer Dreieckslogik zwischen Leistungserbringer, Leistungsträger und Leistungsempfänger erbracht (vgl. Balz & Spieß 2009). Als alternative Leistungsform ist auch die Ausführung im Sinne eines persönlichen Budgets (§29, SGB IX) möglich. „Alle Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben nach dem SGB IX und SGB III, auf die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer Anspruch haben [...], sind budgetfähig" (BA 2018c, S. 3). Ein weiteres, im Rahmen der Arbeitsförderung nach SGB III etabliertes Unterstützungssystem parallel zur und zugleich jenseits der Rehabilitation ist dasjenige der Benachteiligtenförderung (vgl. Bojanowski, Koch, Ratschinski u. a. 2013; Enggruber, Fehlau & Bieker 2018; Krapf 2017; Niedermair 2017) – dieses wird in einem Exkurs unter 4.2.1 ergänzend vorgestellt und bezogen auf Dropout diskutiert.

2.2 Berufliche Ersteingliederung als rehabilitativer Auftrag

Die Bundesagentur für Arbeit ist der zentrale Leistungsträger und damit Finanzier von Maßnahmen im Kontext der beruflichen Ersteingliederung von jungen Menschen mit Behinderung; sie rückt daher nachfolgend in den Fokus (vgl. Tophoven

2020). Die Leistungsgrundlage dieses Rehabilitationsträgers ist das Arbeitsförderungsgesetz, welches mit dem Sozialgesetzbuch III fixiert ist. Auch hier findet sich eine klare Zielorientierung der Leistungserbringung auf „Erwerbsfähigkeit" der Teilnehmenden: „Das Ziel der Leistungen ist erst erreicht, wenn die Teilhabe am Arbeitsleben entsprechen den Neigungen und Fähigkeiten dauerhaft gesichert ist, d. h. eine dauerhafte Integration realisiert ist" (BA 2018a, S. 1). Hierzu entwickelte die Bundesagentur für Arbeit mit dem 4-Phasen-Modell ein Integrationskonzept, welches auch bei der Unterstützung von Menschen mit Behinderung – sogenannten Rehabilitand:innen – zum Einsatz kommt (vgl. BA): Ausgehend von einem individuellen Profiling erfolgt eine gemeinsame Zielfestlegung mit den Betroffenen. Zielführende Strategien werden in der Folge ausgewählt, welche nachhaltig umgesetzt werden sollen. Bei der Strategieauswahl („Produkteinsatz") sind drei zentrale Prinzipien handlungsleitend: Passgenauigkeit, Erfolgssicherheit und Wirkung (vgl. ebd., S. 5; BA 2010, S. 17). Das zur Verfügung stehende Instrumentarium des Leistungsträgers ist sehr breit gefächert und umfasst inzwischen Angebote zur Aktivierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und auch zur Weiterbildung (vgl. BA 2010, S. 18 f.; Tophoven 2020). Dabei sind rehabilitationsspezifische Maßnahmen (§ 117, SGB III) ambulant oder in gesonderten Einrichtungen (z. B. in einem Berufsbildungswerk) nachrangig zu allgemeinen Leistungen (§ 115). Somit folgte und folgt die Bundesagentur für Arbeit dem Leitgedanken „So normal wie möglich – so speziell wie erforderlich" (BA 2010, S. 16). Entscheidungsgrundlage hierfür ist wiederum das Profiling (vgl. oben), welches eine Identifikation der spezifischen Bedarfe („Förderkategorien") ermöglichen soll. So ergibt sich beispielsweise erst mit der Zuweisung der „höchsten" Förderkategorie III ein Bedarf an Unterstützung in spezifischen Einrichtungen wie einem Berufsbildungswerk: „Wegen Art oder Schwere der Behinderung oder zur Sicherung des Rehabilitationserfolges [...] ist die Teilnahme in einer Einrichtung der beruflichen Rehabilitation unerlässlich" (ebd.).

In den Zuständigkeitsbereich der Bundesagentur für Arbeit fielen zum Dezember 2020 insgesamt etwa 182.000 *Rehabilitand:innen*, von denen 73.6 % (etwa 134.000) ein Angebot zur beruflichen Ersteingliederung erhielten (BA 2021). Die Gruppe der Rehabilitand:innen in der beruflichen Ersteingliederung ist in sich heterogen; zur näheren Charakterisierung wird jeweils eine Hauptbehinderungsart erfasst. In einer längsschnittlichen Auswertung der zugrunde liegenden Daten von 2006 bis 2016 (Reims, Tophoven, Tisch u. a. 2018) zeigt sich, dass etwa die Hälfte der Rehabilitand:innen primär eine Lernbehinderung aufweist; psychische Behinderungen nehmen über den Untersuchungszeitraum konstant zu. Im Jahr 2020 werden bereits ein Viertel der Rehabilitand:innen in der beruflichen Ersteingliederung der Personengruppe der Menschen mit psychischer Behinderung zugeordnet; daneben finden sich mit Formen der geistigen Behinderung wie auch körperlich-motorischen Einschränkungen weitere größere Zielgruppen (vgl. BA 2021). Im Vergleich zur Altersgruppe weisen die Rehabilitand:innen einen niedrigeren Schulabschluss auf; so etwa 80 % der Personengruppe maximal einen Hauptschulabschluss. Hier ergeben sich jedoch Unterschiede hinsichtlich der einzelnen Behinderungsformen. So sind Rehabili-

tand:innen mit psychischer Behinderung tendenziell älter und verfügen über höhere Bildungsabschlüsse. Während Menschen mit Lernbehinderung etwa zu einem Drittel direkt nach dem Schulbesuch in ein Rehabilitationsverfahren einmünden, waren etwa zwei Drittel der Menschen mit psychischer Behinderung zuvor arbeitslos (vgl. Reims, Tisch & Tophoven 2016, S. 2 ff.).

Die dauerhafte Integration in den Erwerbsarbeitsmarkt wird unter anderem wesentlich über den erreichten *Berufsabschluss* sichergestellt (vgl. Georg & Sattel 2006). Das damit verbundene Berufsprinzip hat in Deutschland eine sehr lange Tradition (vgl. Sailmann 2018). Die darin erworbenen Zertifikate steuern zum einen zentral den Zugang zu eben jenen Beschäftigungsverhältnissen, andererseits erhöhen diese auch nachhaltig die Chancen auf einen dauerhaften Verbleib in Erwerbsarbeit (vgl. Weber & Weber 2013). Entsprechend verfolgt die Bundesagentur für Arbeit auch bei Rehabilitand:innen in der beruflichen Ersteingliederung primär das Ziel, eine Einmündung in den Arbeitsmarkt über den erfolgreichen Abschluss einer qualifizierenden Berufsausbildung zu ermöglichen (vgl. BA 2020b, S. 7). Im Vordergrund steht hier das Spektrum der Berufe im Rahmen des dualen Systems. In der Folge nimmt etwa die Hälfte der Rehabilitand:innen an einer unterstützen Form der Ausbildung teil; bei etwa einem Drittel wird dieses Angebot durch eine vorgeschaltete berufsvorbereitende Maßnahme ergänzt (vgl. Reims, Tophoven, Tisch u. a. 2018, S. 45).

Die im Folgenden vertiefend zu diskutierende *Berufsausbildung* findet somit auch in der beruflichen Rehabilitation mit verschiedenen Unterstützungsvarianten ihren Niederschlag. Aufgrund der förderspezifischen Rahmenbedingungen ist hierbei die duale Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HwO) im Fokus (vgl. BA 2020d). Dieses – spezifisch in deutschsprachigen Ländern Europas verortete – berufliche Bildungsgangmodell (vgl. Becker & Spöttl 2018) konstituiert sich als ein Konzept „zwischen den Systemen“ (Clement 2007, S. 208). Bei einem marktförmig organisierten Zugang zu entsprechenden betrieblichen Ausbildungsplätzen wird der Bildungsgang selbst in einer Art public-private-partnership mit staatlichen Bildungseinrichtungen ausgestaltet. Neben den beiden zentralen Lernorten Berufsschule und Betrieb finden sich ergänzende Lernangebote in überbetrieblichen Ausbildungsstätten der Kammern und Innungen (vgl. Pfeifer & Köhlmann-Eckel 2018). Für die rechtliche Rahmung sowie das Prüfungswesen sind wiederum die berufsständischen Organisationen der Kammern und Innungen gemäß BBiG bzw. HwO zuständig.

Dieses duale Ausbildungswesen wird einerseits „weithin hochgelobt, aber kaum kopiert“ (Euler 2015, S. 207) – gelobt etwa wegen seiner langen Tradition, seiner Erfolge und seiner Orientierung an Angeboten und Prozessen der Bildung, andererseits aber auch immer wieder kontrovers diskutiert: Passungsprobleme zwischen Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 156 ff.; Sponholz & Ulrich 2019), Selektionsmechanismen im Zugang (vgl. Bojanowski 2012; Enggruber & Ulrich 2016), Flexibilität und Dynamik in der Ausgestaltung (vgl. M. Casper & Tramm 2020; Ulrich, Wiench, Frey u. a. 2020) oder Kooperation der Lernorte (vgl. BIBB 2018; Stein, Kranert & Wagner 2016) sind nur einige der

Themenfelder. Dennoch wird an diesem stark standardisierten wie auch stratifizierten Konzept (vgl. Georg & Sattel 2006) wohl auch in Zukunft festgehalten (vgl. Wahle & Walter 2013). Mit dieser „erdbebensicheren Architektur“ (Münk 2015, S. 119) spielt somit das Berufskonzept eine weiterhin dominierende Rolle, wohl auch bei der Integration in den Erwerbsarbeitsmarkt. Die Entwicklung um das Thema Arbeitswelt 4.0 eröffnet jedoch die Diskussion um elementares „job-training“ oder Bildung entlang des Berufskonzepts neu (vgl. Casper & Tramm 2020, S. 150 ff.).

Im Kontext der beruflichen Ersteingliederung werden junge Menschen mit Behinderung beim Zugang, bei der Bewältigung sowie auch beim Abschluss einer Berufsausbildung in jenem dualen System unterstützt. Die hierfür zur Verfügung stehenden *Angebote* reichen von unterstützenden Maßnahmen einer betrieblichen Ausbildung über kooperative Ausbildungsformen mit einem Bildungsträger bis hin zu integrativen (außerbetrieblichen) Angeboten (Reims, Tophoven, Tisch u. a. 2018, S. 45 f.; Tophoven 2020). Bei letzteren wird die Ausbildung entweder vollständig bei einem Bildungsträger oder in spezifischen Rehabilitationseinrichtungen wie etwa Berufsbildungswerken absolviert. Als mögliche Bildungsgänge im dualen System kommen dabei neben Ausbildungen in anerkannten Berufsbildern auch Qualifizierungen in besonders geregelten Berufen für Menschen mit Behinderung nach dem Berufsbildungsgesetz (§ 66) bzw. der Handwerksordnung (§ 42r) infrage. Diese spezifischen Fachpraktiker- bzw. (früher) Werkerberufe werden jedoch nachrangig zur sogenannten „Vollausbildung“ (im Sinne nicht auf Menschen mit Behinderung zugeschnittener Ausbildungsgänge) betrachtet (vgl. BA 2020a, S. 7 f.). Von Seiten der Rehabilitand:innen werden zu knapp drei Viertel außerbetriebliche Ausbildungsformen in Anspruch genommen, wobei vor allem die integrativen, d. h. die in eigenen Ausbildungswerkstätten absolvierten Formen dominieren (vgl. Reims, Tophoven, Tisch u. a. 2018, S. 45 f.). Dabei zeigen sich Unterschiede hinsichtlich verschiedener Gruppen von Behinderungen. Während beispielsweise Rehabilitand:innen mit einer psychischen Behinderung wie auch mit einer Lernbehinderung zu etwa zwei Dritteln ihre Berufsausbildung in eben solchen außerbetrieblichen Settings absolvieren, trifft dies im Falle einer körperlich-motorischen Beeinträchtigung auf nur 40 % der Fälle zu (vgl. ebd.).

Mit der beruflichen Rehabilitation bietet somit die Bundesagentur für Arbeit ein vielfältiges Portfolio von rehabilitativen Angeboten für junge Menschen mit Behinderung; insbesondere die Unterstützungsformen in der Berufsausbildung sind mannigfach. Zugleich ergibt sich hier, unter anderem über die Beratungs- und Vergabelogik der Bundesagentur für Arbeit (vgl. BA 2020d, S. 7 f.), aber auch über die Struktur der etablierten Einrichtungen, eine Einschränkung in der grundsätzlichen Berufswahl wie auch des betrieblichen bzw. außerbetrieblichen Lernortes (vgl. BMAS 2021, S. 157 ff.). Auch wird aufgrund der benannten sozialrechtlichen Grundlegung die nachfolgende Integration in den Arbeitsmarkt als zentrales Vergabekriterium definiert; ein Anspruch auf berufliche Bildung als solche – im Sinne von individueller Befähigung und Selbstbestimmung – lässt sich daraus nicht ableiten (vgl. Biermann 2008, S. 17 f.).

2.3 Das Berufsbildungswerk als Rehabilitationseinrichtung zur beruflichen Ersteingliederung

Als eine der grundlegenden Rehabilitationseinrichtungen gelten die bundesdeutschen Berufsbildungswerke (BBW) (vgl. § 51, SGB IX). Sie bieten in der Regel zielgruppenspezifisch und außerbetrieblich (integrativ) Möglichkeiten zur Berufsausbildung sowie weitere berufliche Qualifizierungsmaßnahmen in industriellen, kaufmännischen, handwerklichen, landwirtschaftlichen und hauswirtschaftlichen Berufsfeldern an (vgl. BMAS 2006, S. 14), dabei auch Angebote der Arbeitserprobung (eine mehrwöchige Maßnahme zur Eignungsabklärung bzw. zur Klärung der individuellen Passgenauigkeit des Bildungsangebotes; (BA 2018a, S. 2)) sowie der Berufsvorbereitung (mehrwöchige bis mehrmonatige Maßnahmen insbesondere zur Vermittlung berufsbezogener Grundfertigkeiten und zur Persönlichkeitsbildung) (BA 2012). Die Bundesagentur für Arbeit ist für Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben in Berufsbildungswerken zentraler Rehabilitationsträger; die Zusammenarbeit ist über einen Rahmenvertrag geregelt (vgl. BA 2018b; BA & BAG BBW 2015). Entsprechend den skizzierten Fördergrundsätzen (vgl. BA 2020d, S. 7 f.) sind Berufsbildungswerke als „Ultima-Ratio-Einrichtung“ (BA 2018b, S. 1) einzustufen, d. h. Art oder Schwere der Behinderung bzw. die Erreichbarkeit des Rehabilitationszieles müssen die Förderung in eben diesem spezifischen Unterstützungssetting begründen.

Zielstellung der Rehabilitation im Berufsbildungswerk ist die „nachhaltige Eingliederung in das Arbeitsleben“ (vgl. BA & BAG BBW 2015, S. 4). Dies wird über zwei sich ergänzende Ansätze angestrebt: „(1) Erwerb einer möglichst hohen beruflichen Qualifikation ... und (2) Entwicklung zu einer selbstständigen, stabilen Persönlichkeit“ (Grünke, Ketzinger & Hintz 2009, S. 71). Hierfür bilden die bundesweit 52 Berufsbildungswerke (vgl. BAG BBW 2020) in ihrer Organisationsstruktur die duale Berufsausbildung unter einem Dach ab; der „interne Dualismus“ (Biermann 2008, S. 57; vgl. auch Dreisbach 1986, S. 28 ff.) verknüpft somit betriebliche Lernprozesse in eigenen Werkstätten und Übungsfirmen mit berufsschulischem Unterricht in vornehmlich integrierten Berufsschulen. Aufgrund der überregionalen Struktur verfügen die Berufsbildungswerke auch über unterschiedliche Angebote zum Wohnen. Ein umfassender Fachdienst – sozialpädagogischer, psychologischer, medizinischer und therapeutischer Art – rundet das interdisziplinäre Komplexangebot „aus einer Hand“ ab (vgl. BA & BAG BBW 2015, S. 5; Biermann 2008, S. 56; Dings 2005, S. 206 ff.; Grünke, Ketzinger & Hintz 2009, S. 65 ff.; Seyd 2015b, S. 148 ff.).

Die Bewältigung der Aufgabenstellung erfolgt in den Berufsbildungswerken auf Grundlage einrichtungsspezifischer *Konzepte*, welche dem Rehabilitationsträger im Rahmen eines Qualitäts- und Leistungshandbuchs vorzulegen sind (vgl. BA 2018b, S. 3). Allgemeine Orientierungslinien hierzu liegen mit der Rahmenvereinbarung vor: Die Zielerreichung „wird durch berufsfördernde und berufsbildende Leistungen realisiert, die über ein Reha-Management eng mit individuell passgenauen und jederzeit flexibel einsetzbaren multiprofessionellen Unterstützungsleistungen, insbesondere auch der Persönlichkeitsbildung am ‚Lernort Wohnen Berufsbildungswerk‘ verzahnt

sind“ (BA & BAG BBW 2015, S. 4); jedoch kann von einer einheitlichen konzeptionellen Ausrichtung der Berufsbildungswerke nicht ausgegangen werden. Eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem „Besonderen“ an Berufsbildungswerken findet sich beispielsweise bei Eser (2009). Anhand der Zielgruppe von jungen Menschen mit Lernbehinderung stellt er die Faktoren Struktur, Beziehung, Kooperation, Förderung und zeitliche Flexibilisierung als wesentliche Gelingensfaktoren für eine ganzheitliche Persönlichkeitsförderung in den Vordergrund. Er schlussfolgert daher, dass sich Berufsbildungswerke insbesondere durch ein „intensives, zeitlich angemessenes, fachlich erfahrenes und evidenzbasiertes Kümmern, auf der fachlichen und technischen Höhe der Zeit“ (ebd., S. 268) auszeichnen. Grünke, Ketzinger & Hintz (2009) weisen ergänzend auf ein weiteres Spezifikum hin, welches sich grundlegend aus der organisationalen Struktur ergibt, aber unter (berufs-)pädagogischer Perspektive von erheblicher Bedeutung sein dürfte: Die berufliche Qualifizierung erfolgt „in einem sozialen und beruflichen ‚Schonraum‘“ (ebd., S. 62). Dreisbach beschrieb bereits 1986 die darin begründeten Möglichkeiten mit der Kategorie „Berufsbildungswerk als sozialer Lernort“. Er macht damit darauf aufmerksam, dass das zugrunde liegende duale System um eben diese soziale Komponente im Berufsbildungswerk ergänzt wird; ein erzieherischer Fokus wird damit systematisch implementiert, um die für eine Berufsausbildung wie auch für einen nachfolgenden Einstieg ins Erwerbsleben notwendigen Fähigkeiten erwerben zu können (vgl. ebd., S. 43).

In *historischer Betrachtung* können die Berufsbildungswerke als Einrichtungen auf eine nunmehr über 50-jährige Entwicklungsgeschichte zurückblicken (vgl. ebd., S. 22 ff.). Das „Aktionsprogramm der Bundesregierung zur Förderung der Rehabilitation der Behinderten“ (Bundestag 1970) bildet den offiziellen Startpunkt für den Aufbau eben solcher Einrichtungen. Mithilfe eines 11-Punkteplans strebte die damalige Bundesregierung eine umfassende Weiterentwicklung der Rehabilitation an. Unter anderem sollte hierzu ein „geschlossenes System von Einrichtungen“ anvisiert werden, unter anderem in Form von „Einrichtungen zur beruflichen Ausbildung und Umschulung von Behinderten“ (ebd. S. 17; vgl. auch Blumenthal & Jochheim 2009). Berufsbildungswerke bilden somit eine „gesellschaftliche Antwort“ (Dreisbach 1986, S. 25) auf die Frage nach mehr Möglichkeiten und Chancengerechtigkeit, hier im Kontext von Beruf und Arbeit. In der Folge entwickelten sich bundesweit – nach der Wiedervereinigung auch in den neuen Bundesländern (Baudisch & Bojanowski 2002; Kraus 1994) – Berufsbildungswerke, welche vielfach die traditionellen Bemühungen an vorhandenen Standorten der freien Wohlfahrtspflege unmittelbar fortsetzten und in eine neue Einrichtungskonzeption übertrugen (vgl. Dreisbach 1986, S. 27 f.). Somit ergibt sich das heutige bundesweite Netzwerk von Berufsbildungswerken, welches – zumindest ursprünglich – an einzelnen Standorten unterschiedliche Zielgruppen adressierte, orientiert an bestimmten Formen von Behinderungen (vgl. BA & BAG BBW 2015, S. 5 f.; BMAS 2006). Während zu Beginn neben Sinnesbeeinträchtigungen und körperlich-motorischen Einschränkungen vor allem junge Menschen mit Lernbehinderung die vorrangigen Gruppen von Rehabilitand:innen darstellten, ergab sich in den vergangenen 20 Jahren eine deutliche Verschiebung im Hinblick auf das Phä-

nomen psychische Behinderung, welches inzwischen die bedeutsamste Behinderungsform innerhalb der Berufsbildungswerke darstellt (vgl. BAG BBW 2014; Dings 2005, S. 209 f.; Henkelmann 2014; Seyd 2015b, S. 169; 2015a, S. 116 ff.). Bezüglich der zugrunde liegenden Diagnosen finden sich neben neurotischen, Belastungs- und somatoformen Störungen sowie AD(H)S auch Persönlichkeits- und Autismus-Spektrum-Störungen (vgl. BAG BBW 2014, S. 4; Seyd 2015a, S. 117). Hinsichtlich der zuvor absolvierten Schulbildung ist ein Trend zu höheren Schulabschlüssen erkennbar; knapp zwei Drittel der 2013 neu an Angeboten in Berufsbildungswerken Teilnehmenden konnte mindestens einen erfolgreichen Hauptschulabschluss vorweisen (vgl. BAG BBW 2014, S. 5; Neumann, Lenske, Werner u. a. 2010, S. 75 ff.). Bundesweit ergab sich somit in den vergangenen Jahren aus unterschiedlichen Gründen heraus eine Verschiebung in der Ausrichtung der einzelnen Berufsbildungswerke, sodass sich nun häufig junge Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen, insbesondere mit psychischen Behinderungen in der Teilnehmendenschaft an den einzelnen Standorten wiederfinden. Insgesamt nehmen aktuell etwa 15.000 junge Menschen berufliche Angebote in Berufsbildungswerken in Anspruch (vgl. BAG BBW 2020).

Entsprechend der skizzierten Veränderung der *Zielgruppen* von Berufsbildungswerken verschiebt sich der Schwerpunkt in der wissenschaftlichen wie auch der praxisorientierten Auseinandersetzung. So dominierte vor allem zu Beginn der Diskurs um grundlegende berufliche Bildungsmöglichkeiten von jungen Menschen mit Körperbehinderung (vgl. Stadler 1995; 1996) bzw. Lernbehinderung (vgl. Dieterich 1986; Kleber & Stein 1996; Kost 1980; Lemanczyk 2004; Stein 1997). Als überdauernde Querschnittsthemen sind hierbei die grundsätzliche Leistungsfähigkeit der Rehabilitand:innen (vgl. Kuhlmann & Goetze 1997; Seyd & Mentz 2007) wie auch ihre fortwährende Benachteiligung am Ausbildungsmarkt (vgl. Gaag 2001; Galiläer 2009) zu identifizieren. Daneben wurden Ausbildungskonzepte (vgl. Löffler 2002; Obermeier, Rabsch, Gummels u. a. 2000; Rullof 1999; Schmidt 1999; Schulte, Strauss & Günther 1985) und auch Formen der individuellen Berufswegeplanung (vgl. BBW Leipzig 2006; Kubitz & Reinhardt, 2014) für Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen erörtert; die Integration therapeutischer Ansätze in die Angebote des Berufsbildungswerkes wurde ebenso intendiert (vgl. Bimüller 2000). In jüngerer Zeit stehen jedoch unterschiedliche Formen von psychischen Belastungen im Mittelpunkt (vgl. Kranert & Stein 2021). So findet sich eine erste Auseinandersetzung mit externalisierenden wie auch internalisierenden Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens (vgl. Curth, Kotte, Taubner u. a. 2014; Krawetz & Liebisch 2014; Stein, Kranert, Tulke u. a. 2015); deutlich präsenter ist jedoch die Zielgruppe junger Menschen aus dem Autismus-Spektrum. Ausgehend von der Klärung grundsätzlicher Fragen zur Berufsausbildung dieser Personengruppe (vgl. Baumgartner & Dalferth 2009; Baumgartner & Vogel 2004; Dalferth 1993; 2010; 2013; 2014) werden auch therapeutische Ansätze begleitend zur Berufsausbildung in Betracht gezogen (vgl. Bell, Kallup, Schneider u. a. 2017). Dies führte zur Entwicklung eines Kriterienkataloges, anhand dessen ein spezifisches Gütesiegel als „autismuskompetentes“ Berufsbildungswerk erworben werden kann (Krug 2017). Psychische Erkrankungen in ihrer gesamten Breite wurden ebenso früh-

zeitig adressiert (vgl. Bernhardt 1987; BMAS 1990; Cechura 1993; Schopf, Seibold & Krawczyk 2003), jedoch in jüngerer Zeit verstärkt (vgl. Gühne & Riedel-Heller 2015; Henkelmann 2014; Krug 2008). Hierbei geht es neben dem Bedeutungszuwachs der Personengruppe vor allem um Veränderungen im Spektrum der angebotenen Berufsfelder, um spezifische Förderkonzepte, insbesondere auch um den nachfolgenden Übergang ins Erwerbsleben; ebenso wird die Frage nach integrierten therapeutischen Angeboten aufgeworfen (Brattig 2013; M. Schulte 1995). Damit wird die Akzentverschiebung im Hinblick auf die Zielgruppen von Berufsbildungswerken klar ersichtlich; die in diesem Zusammenhang stehenden (berufs-)pädagogischen wie auch therapeutischen Erfordernisse führen zu vielfältigen Bemühungen der Berufsbildungswerke um eine konzeptionelle Weiterentwicklung.

Hier stehen zunächst Fragen der *Bildungsgangentwicklung* im Raum, welche häufig auch in Form von geförderten Forschungsprojekten bearbeitet wurden und werden. So geht es auf einer übergeordneten Ebene um die grundlegende Konzeption von Bildungsgängen (vgl. Pfeiffer, Knödler & Neyer 1997; 1998), inklusive berufsvorbereitender Angebote (vgl. Ellger-Rüttgardt 1994; Heimann, Matzen & Weiland 2013; Waidner, Albrecht, Artmann u. a. 1995), die Weiterentwicklung von Berufsbildern (vgl. Gerbig 1998; Lennartz 1999) sowie auch die Anpassung an aktuelle Arbeitsmarktentwicklungen (vgl. Baumgartner & Krug 2018).

Auf der Mikroebene ist die methodisch-didaktische Ausrichtung zentral. Ausgehend von einer primär handlungsorientierten Methodik (vgl. Dings 1999; Seyd & Vollmers 2011; Stein 2003) wird auch immer wieder die Frage nach der Realitätsnähe der Ausbildung im Berufsbildungswerk aufgeworfen (vgl. Bauer & Büchele 1996). Dings (2005, S. 225) sieht hierin eine besondere Chance für das Berufsbildungswerk, da es einerseits die „Konfrontation mit den betrieblichen Anforderungen zulässt und [zugleich] pädagogisch begleitet". Daneben orientiert sich die berufsbildnerische Praxis am Leitprinzip der Individualisierung (vgl. Schulze 2006; Stoye & Krämer-Selg 1998a; 1998b), ergänzt um ein Portfolio von Stützmaßnahmen (vgl. Stockdreher & Kammerer 1988). Die Bemühungen zielen auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Barth, Hagemann & Kostka 1997; Hagemann 1999; Hessisches Berufsbildungswerk Nordhessen & Hessisches Berufsbildungswerk Südhessen 1994; Kleber & Stein 1996), welche explizit auch Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise soziale Kompetenzen besonders berücksichtigt (vgl. Kiesbye 1990; Rullof 1997; Waide 2010). Grundlage für diesen Rehabilitationsprozess bildet eine differenzierte Teilhabeplanung (vgl. Schopf 1993), welche zwischenzeitlich auch ICF-basiert durchgeführt wird (vgl. Winkler & Krug 2016); hierzu liefern unterschiedliche diagnostische Instrumente Daten (vgl. Baumgartner 2012; Breitenbach, Endrikat & Weiland 2018; Groll, Pfeiffer & Tress 2006; Weißmann, Thieme, Wagner u. a. 2018), welche dem Beratungsprozess zugrunde gelegt werden (vgl. Franke & Kretschmer 2001). Folgerichtig ist ein multiprofessionelles Agieren ebenso kennzeichnend für die konzeptionelle Ausrichtung der Berufsbildungswerke; insbesondere die Professionen der Psychologie (vgl. Bartel & Lehmann 1988; Fath 2011) sowie der sozialen Arbeit (vgl. Dreisbach 1992; Kleve 2015) rücken dabei immer wieder in den Fokus. Damit bieten die Berufsbil-

dungswerke eine über viele Jahre etablierte Multiprofessionalität in enger Vernetzung an einem Ort. Sie orientieren sich an einem hoch spezialisierten Bildungsauftrag und übernehmen potenziell auch eine Art Anwaltschaft für ihre Zielgruppen. Für den nachfolgenden Übergang ins Erwerbsleben halten die Berufsbildungswerke ergänzend ein Integrationsmanagement vor (vgl. Dickenhorst-Grittner & Matzen 2007; Gmelin 2000).

In der Regel ist die *Struktur* eines Berufsbildungswerkes zusammengefasst in folgende Bereiche gegliedert (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1997, S. 100 ff.; Grünke, Ketzinger & Hintz 2009):

- Ausbildungswerkstätten im Rahmen des dualen Systems,
- flankiert von einer Berufsschule (zur sonderpädagogischen Förderung) als zweite Säule des dualen Systems,
- einem Werkstattbereich (für Arbeitserprobungen sowie berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen),
- begleitenden Diensten (je nach fokussierter Behinderung insbesondere sozialpädagogische, psychologische sowie medizinische/therapeutische Fachkräfte),
- einem sozialen Bereich mit Wohnmöglichkeiten (Internat, Außenwohlgruppen) sowie Freizeitangeboten,
- einer Verwaltungseinheit.

Trotz dieser umfassenden konzeptionellen Überlegungen zur Berufsausbildung von Menschen mit Behinderungen stehen Berufsbildungswerke als außerbetriebliche Bildungseinrichtungen seit ihrer Gründung in einem kritischen Diskurs. So zeigt Dreisbach (1986, S. 13 f.) schon frühzeitig auf, dass kritische Stimmen weniger an die Einrichtung an sich, sondern vor allem an ihre Form gerichtet seien. Hierunter subsumiert er die spezifischen Trägerschaften, ihre zentralistische Tendenz wie auch ihre potenzielle „Betriebsferne“. Biermann (2008, S. 58 ff.) identifiziert in diesem Zusammenhang verschiedene „strukturelle Risiken“, denen sich Berufsbildungswerke ausgesetzt sehen, wie beispielswiese die „Falle der Berufspalette“ oder auch die „Innovationsfalle“. Spätestens mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen 2009 (BMJV 2008) wurde die Kritik jedoch grundsätzlicher. So wurden und werden die Berufsbildungswerke als solche wie auch die besonderen Ausbildungsregelungen für Menschen mit Behinderung infrage gestellt (vgl. Eck, Stein & Ebert 2016; Euler & Severing 2014; 2020). Bereits frühzeitig versuchten die Berufsbildungswerke hier gegenzusteuern; als zentrale Strategie, die zugleich für den individuellen Rehabilitationserfolg von großer Bedeutung ist, muss hierbei die Arbeit in Netzwerken (vgl. Krueger 2012), insbesondere mit Betrieben, gelten (vgl. Fehren, Ott & Egert 1990; Hoser & Braun 1995; Quick 1995; H. Schröder 2010). Darauf aufbauend ergab sich eine Strategie der Flexibilisierung von Ausbildungskonzepten, die unterschiedliche Akzentuierungen erkennen lässt (vgl. Biermann 2010, S. 17). So sind zunächst Initiativen zur Modularisierung (vgl. Dings & Landes 1998; Galiläer & Ufholz 2013; Kastner & Galiläer 2009) wie auch zur virtuellen Ausgestaltung von Ausbildungsgängen (vgl. Schröder 2002; 2006; Weiser 2010; 2011) zu identifizieren; Letz-

teres wurde zunächst primär für Menschen mit Körperbehinderung konzipiert, in jüngerer Zeit jedoch ausgeweitet auf weitere Zielgruppen. Damit verbunden ist die Frage nach einer potenziell höheren Durchlässigkeit zwischen gestützten Ausbildungsformen – außerbetrieblicher, kooperativer und betrieblicher Art (vgl. Fink 2005; Merseburger & Kretschmer 2001); dies wurde inzwischen mit einem Modellprojekt systematisch erprobt und wissenschaftlich evaluiert (vgl. Sommer, Gericke, Fischer u. a. 2019). Bei der Frage des betrieblichen Lernortes sind mittlerweile Ausbildungsformen in Kooperation mit Unternehmen, sogenannte Verbundausbildungen, fester Bestandteil der Konzeptionen von Berufsbildungswerken (vgl. Eser 2011; Schulz & Seyd 2011; Seyd & Vollmers 2011; Seyd, Vollmers & Schulz 2007; Vollmers 2009). Neuere Überlegungen weisen auf eine Ausrichtung als Kompetenz- und Beratungszentrum hin, welches Betriebe in Fragen zur Berufsausbildung von Menschen mit Behinderung unterstützen könnte (vgl. Goth, Kretschmer & Pfeiffer 2018). Diese Entwicklungen auf Ebene der Organisation erfordern eine entsprechende Reaktion auf Ebene des Personals (vgl. Morfeld & Stein 2013); insbesondere die Einführung der rehabilitationspädagogischen Zusatzqualifikation für Ausbilder.innen ist hierbei als eine wesentliche Entwicklungslinie anzuführen (vgl. BAG BBW 2019; Stein & Kranert 2017).

Einen besonderen Stellenwert in der Diskussion um die Existenzberechtigung von Berufsbildungswerken als außerbetriebliche Lernorte nimmt die Frage nach ihrer *Wirksamkeit* ein. Als Messgrößen sind hierbei mit der Agentur für Arbeit als Rehabilitationsträger unter anderem die Integrationsquote in den Arbeitsmarkt, aber auch Prüfungserfolge vereinbart (vgl. BA & BAG BBW 2015, S. 8; vgl. kritisch hierzu Müller 2010). Egert forderte bereits 1988, zwei Maßstäbe zur Beurteilung der Arbeit in Berufsbildungswerken gleichermaßen zu berücksichtigen: einerseits die formalen Quoten aus Perspektive des Rehabilitationsträgers, andererseits die „unmittelbare Lebenserfahrung“ (ebd., S. 30) der jungen Menschen in der Rehabilitation. Anhand beider Kriterien könnten Schlussfolgerungen für die weitere Organisationsentwicklung generiert werden. Systematisch erfassen die Berufsbildungswerke seit Beginn der 1990er-Jahre zumindest die quantitativen Erfolgsindikatoren (vgl. ebd., S. 31), wie beispielsweise die Integrationsverläufe in Erwerbarbeit (vgl. etwa Albrecht & Egert 1992; BAG BBW 1994; 2013; Eichhorn 2009; Knödler 2000; Reims 2016, S. 71 ff.; Stadler 2000). So konnten über eine Zeitreihe von über zehn Jahren etwa zwei Drittel der Auszubildenden, die eine berufliche Rehabilitation an einem Berufsbildungswerk erfolgreich abgeschlossen hatten, 12 Monate nach Verlassen ein Arbeitsverhältnis nachweisen – dies zum überwiegenden Teil in Vollzeit. Individuelle Variationen ergaben sich dabei hinsichtlich der Faktoren wie Geschlecht, Alter, zugrunde liegende Behinderung oder erlernter Beruf (vgl. BAG BBW 2013; Reims 2016, S. 71 ff.). Egert (1988, S. 39) konstatiert somit „Eingliederungskonstanz“ trotz einer sich verändernden Gruppe von Rehabilitand:innen. In analoger Weise werden auch die Übergänge aus berufsvorbereitenden Angeboten erfasst und analysiert (Albrecht 1995; Eser & Bernhardt 2011; Schulz & Seyd 2012; Seyd & Schulz 2010). Von besonderer Bedeutung sind die längerfristigen Integrationserfolge. Diese wurden in der Vergangenheit sowohl

qualitativ (vgl. Neumann & Werner 2011; Rietz 2012; Schul, Sieber & Rohmert 1994) als auch quantitativ (vgl. Lampe, Beyrle, Hahne u. a. 2006; Neumann, Lenske, Werner u. a. 2010) untersucht. Dabei konnte unter anderem eine Beschäftigungsquote von etwa zwei Drittel der ehemaligen Rehabilitand:innen über zehn Jahre nach Berufsabschluss eruiert werden (vgl. Neumann, Lenske, Werner u. a. 2010; Plath, König & Jungkunst 1996).

> „Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es durch die berufliche Rehabilitation an Berufsbildungswerken in hohem Maße gelingt, Auszubildende trotz schwieriger Startbedingungen mit Behinderung und niedriger schulischer Vorbildung nicht nur erfolgreich zu einem Ausbildungsabschluss zu führen, sondern ihnen damit auch eine nachhaltige Integration in Erwerbstätigkeit zu ermöglichen. Die Berufsbildungswerke erfüllen damit eine wichtige bildungs- und gesellschaftspolitische Aufgabe bei der Integration behinderter Jugendlicher und der Förderung ihrer Teilhabe an der Gesellschaft.“ (Neumann, Lenske, Werner u. a. 2010, S. 6)

Das damit verbundene diskursive Potenzial im Kontext von Inklusion tritt somit deutlich zutage: „Ist Inklusion gleichzeitig Ziel und [...] Mittel oder sind unter eben dieser Zielorientierung Mittel [hier: unter anderem Lernort Berufsbildungswerk] weiterhin frei und variantenreich wählbar?“ (Eser 2012, S. 34). Infrage steht, inwiefern auch „besondere“ Einrichtungen angesichts der Zielsetzung inklusiver Förderung einen Platz haben dürfen und sollen – und dieser sich in den letzten Jahren allmählich anbahnende Variantenreichtum müsste durchgängig auch den Bedarfen der spezifischen Zielgruppen mit besonderen, großen Förderbedarfen gerecht werden.

3 Dropout in der dualen Berufsausbildung

Der Abbruch von Ausbildungen ist ein äußerst breit und vielschichtig diskutiertes Themenfeld. Bei einer systematischen Literaturrecherche in gängigen Datenbanken (FIS Bildung; PSYNDEX) ergibt sich eine vierstellige Trefferanzahl. So finden sich beispielsweise zu den Stichworten Dropout & Ausbildung 1629 Treffer, zu den Stichworten Abbruch & Ausbildung 1422; Überschneidungen sind dabei gegeben. Inhaltlich beziehen sich die Treffer auf ein weit gefasstes Themenfeld von Ausbildung. So betrifft eine Vielzahl der Literaturverweise Abbrüche im tertiären Bildungsbereich; auf die eigentliche Berufsausbildung im sekundären Sektor bezieht sich jedoch nur ein Teil, der im Folgenden im Hinblick auf das duale System der Berufsausbildung ausschnittsweise skizziert wird.

3.1 Zur Begrifflichkeit

Kündigung, Vertragslösung, Abbruch, Abgang, Verlassen, Dropout und ähnliche Begriffe finden sich im Diskurs um das vorzeitige Beenden von Bildungsgängen wieder; ihre Verwendung und damit verbunden ihre inhaltliche Konnotation ist dabei jedoch sehr unterschiedlich. Auf transnationaler Ebene identifizierten die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union bereits 2011 die Frage des early school leaving als relevante Herausforderung für unsere Gesellschaft (vgl. European Commission 2011a, S. 4). Entsprechend wurde eine Reduzierung der Rate des early school leaving als eine der zentralen Ziele der Strategie Europa 2020 vereinbart (vgl. Rat der Europäischen Union 2011). Early school leaving umfasst dabei diejenigen jungen Menschen, die maximal einen Bildungsgang der Sekundarstufe I, einen verkürzten Bildungsgang der Sekundarstufe II oder einen vorberuflichen bzw. beruflichen Bildungsgang ohne entsprechenden Abschluss besucht haben (vgl. European Commission 2011a, S. 5). Statistisch erfasst wird die Zielgruppe „frühe Schulabgänger:innen“ anhand der Rate der „jungen Menschen zwischen 18 und 24 Jahren, die zurzeit keine Schule oder Hochschule besuchen, sich nicht in Weiterbildung befinden und nicht über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen“ (BMAS 2020, S. 499). In dieser Diskussionslinie wird der Terminus des Dropout in einem engeren Bedeutungskontext verwendet: „While the term ‚early school leaving‘ includes all forms of leaving education and training before completing upper secondary education or equivalents in vocational education and training, the term ‚school drop-out‘ [...] refers to discontinuing an ongoing course in general or vocational education and training” (European Commission 2011a, S. 5). Bezug nehmend auf dieses zentrale Moment des Abbruchs eines bereits begonnenen und laufenden Bildungsgangs wird auch in der weiteren Diskussion der Begriff des *Dropouts* verwendet; er schließt damit zugleich die Phänomene des Nichtantretens

von Bildungsgängen der Sekundarstufe II („Non-Starter“) wie auch das Nichtbestehen von Abschlussprüfungen bei eigentlich abgeschlossenen Bildungsgängen in der Analyse aus (vgl. European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 104).

In ähnlicher Weise erfasst die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018, S. VII) das Phänomen des Abbruchs: „Wird ein Bildungsgang vorzeitig bzw. eine vollqualifizierende Ausbildung ohne Berufsabschluss verlassen, handelt es sich um Abbrecherinnen und Abbrecher. Diese können gleichwohl die Möglichkeit genutzt haben, einen allgemeinbildenden Schulabschluss nachzuholen“. Im aktuellen Bericht zur Bildungssituation in Deutschland wurde die Bezeichnung Abbrecher:innen durch die Formulierung Abgänger:innen ersetzt; zugleich wurden weitere inhaltliche Aspekte aufgenommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. VII):

> „Verlassen Personen einen Bildungsgang vorzeitig oder eine vollqualifizierende Ausbildung ohne Berufsabschluss, handelt es sich um Abgängerinnen und Abgänger bzw. bei der dualen Ausbildung um vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge. Sie können gleichwohl die Möglichkeit genutzt haben, einen allgemeinbildenden Schulabschluss nachzuholen, ein Studium zu beginnen oder in einen anderen Ausbildungsberuf und/oder Ausbildungsbetrieb zu wechseln.“

Damit zeichnet sich schon ab, dass im Vergleich zu schulischen Bildungsgängen der Sekundarstufe II die duale Berufsausbildung (vgl. Kap. 2.2) als „Sonderfall“ zu betrachten ist, unter anderem weil der Bildungsgang auf einem privatwirtschaftlichen Vertrag beruht, welcher von beiden Seiten – und damit auch von betrieblicher Seite – unter bestimmten Voraussetzungen gelöst werden kann (vgl. European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 105). Daraus ergibt sich „die Notwendigkeit, Daten miteinander zu verknüpfen [...], um nähere Informationen über Bildungsgänge zu erhalten, und andererseits ist es erforderlich, die vielfältigen Ursachen für Vertragsauflösungen oder Nicht-Erreichen im Auge zu behalten, um ein vollständiges Bild des Phänomens [...] zu erhalten“ (ebd., S. 106). Entsprechend erfasst das Bundesinstitut für Berufsbildung kontinuierlich die sogenannten *vorzeitigen Vertragslösungen* – im Sinne des Dropouts aus einem laufenden Bildungsgang (vgl. oben) – für das gesamte Bundesgebiet (vgl. BIBB 2021, S. 139 ff.). Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge sind dabei „definiert als vor Ablauf der im Berufsausbildungsvertrag genannten Ausbildungszeit gelöste Ausbildungsverträge“ (ebd., S. 140). Die Lösung eines Ausbildungsverhältnisses erfolgt über eine Kündigung des zugrunde liegenden Ausbildungsvertrages; diese kann während der Probezeit jederzeit und ohne Einhaltung einer Frist von beiden Vertragsseiten – Auszubildende wie Ausbildungsbetrieb – vorgenommen werden (§ 22, 1 Berufsbildungsgesetz). Nach der Probezeit ist eine ordentliche Kündigung nur noch seitens der Auszubildenden möglich; Gründe hierfür sind „Ausbildung in einer anderen Berufstätigkeit“ oder „Aufgabe der Berufsausbildung“ (ebd.). Aufgrund der Relevanz von Ausbildungsverhältnissen für die berufliche Entwicklung junger Menschen können Ausbildungsbetriebe Verträge nach Ablauf der Probezeit nur aus „wichtigem Grund“ außerordentlich kündigen (BIBB 2021, S. 140).

Aktuell werden weder der Verbleib der jungen Menschen nach einer Vertragslösung noch weiterführende Verlaufsdaten erhoben, wodurch „Vertragslösungen ohne bzw. mit gänzlichem Ausbildungsabbruch im dualen System [...] nicht differenziert werden“ können (ebd.). Als Abbruch der Berufsausbildung wird das Phänomen deklariert, wenn junge Menschen nach einer Vertragslösung nicht wieder in das berufliche Bildungssystem einsteigen oder ihre Abschlussprüfung im absolvierten Bildungsgang endgültig nicht bestehen (vgl. Uhly 2015, S. 13). Dieser Systematik folgend stellen die erfassten Vertragslösungen nicht zwangsläufig einen Ausbildungsabbruch dar bzw. ist ein Abbruch nicht unbedingt mit einer Vertragslösung verbunden (vgl. BIBB 2021, S. 140). Die Verbindungslinien der verschiedenen Begrifflichkeiten finden sich zusammenfassend in Abbildung 1 wieder.

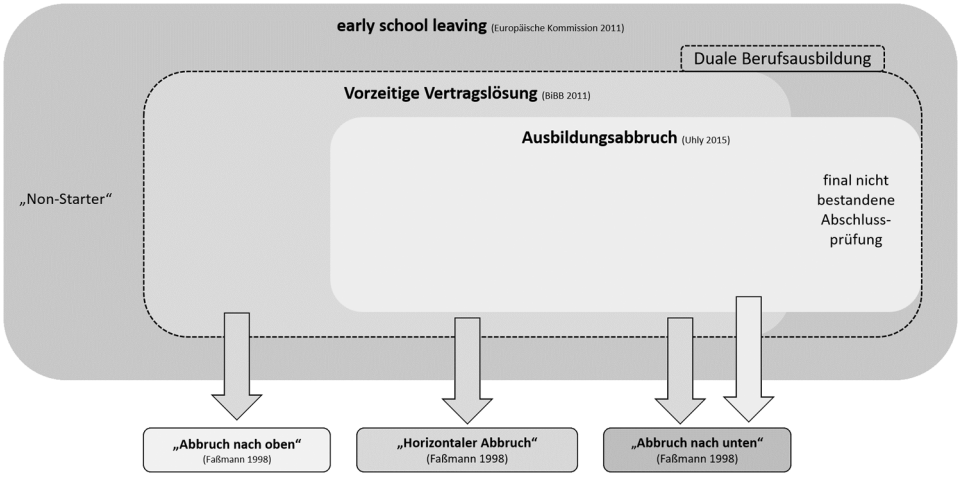

Abbildung 1: Dropout – Verbindungslinien zwischen Begrifflichkeiten (eigene Darstellung)

Dieser Systematik folgend fordert daher Uhly (2015, S. 7) eine klare und adäquate Begriffsabgrenzung für eine Diskussion um die Bedeutung des Abbruchgeschehens in der dualen Berufsausbildung; vorzeitige Vertragslösungen können eben auch einen neuen Weg in einen anderen (beruflichen) Bildungsgang eröffnen. Insofern stellen sie nur partiell und unter bestimmten Bedingungen eine Problemkategorie dar, welcher zu begegnen ist. In ähnlicher Weise argumentiert bereits frühzeitig Fassmann (1998, S. 3209), wenn er postuliert, dass es sich bei einer vorzeitigen Vertragslösung um eine juristische Figur handelt, die keine Schlussfolgerung über den Erfolg einer Berufsausbildung zulässt.

Eine mögliche Konsequenz hieraus ist, mit dem Begriff des *echten Abbruchs* den Diskurs vertiefend zu führen: Wird eine begonnene Berufsausbildung vorzeitig, erfolglos und ohne Ersatz beendet, wird keine weitere berufliche Ausbildung angestrebt oder folgt anschließend eine längere Phase der Arbeitslosigkeit bzw. von Gelegenheitsarbeitsverhältnissen, die für die weitere berufliche Perspektive einen großen

Bruch bedeutet, wird von einem sogenannten echten Abbruch gesprochen (vgl. Fassmann 1998, S. 3210).

Neumann, Lenske, Werner u. a. (2010, S. 169) setzen hingegen diese Abbruchform gleich mit einer vorzeitigen Beendigung von Ausbildungen aus spezifischen Gründen wie beispielsweise Überforderung oder fehlender Motivation, unabhängig von den nachfolgenden (Bildungs-)Optionen. Eine weitere Ausdifferenzierung des Phänomens führt Fassmann (1998, S. 3210) in Anlehnung an Fess (1995, S. 29) in den Diskurs ein, welche vielfach rezipiert und teilweise auch adaptiert wurde (vgl. etwa Frey, Ertelt & Balzer 2012a, S. 36 f.; Meschnig, Bartel & Kardorff 2015, S. 188; Kardorff & Ohlbrecht 2013, S. 53). Er differenziert drei Varianten im Abbruchgeschehen, basierend auf der weiteren beruflichen Entwicklung der Betroffenen. An einen Abbruch der beruflichen Qualifizierung kann sich eine höhere Qualifizierung außerhalb des dualen Systems anschließen, wie beispielsweise ein Studium. Dies wird als „Abbruch nach oben“ bezeichnet. Ein „horizontaler Abbruch“ kann sowohl eine Umorientierung im dualen System oder aber einen Maßnahmenwechsel, beispielweise in die Berufsvorbereitung darstellen. Als dritte Form steht der „Abbruch nach unten“ für einen ersatzlosen Ausstieg aus der beruflichen Qualifizierung – also ein „echter Abbruch“ im oben skizzierten Sinne.

Die somit in ihrer Vielfalt vorzufindenden Begrifflichkeiten erschweren den inhaltlichen Diskurs um das Phänomen. Einerseits ergeben sich je nach begrifflicher Ausrichtung Grenzen in der Interpretierbarkeit und vor allem Übertragbarkeit von empirisch gewonnenen Daten; andererseits ergeben sich aus den unterschiedlichen Perspektiven möglicherweise divergierende Konsequenzen für die Beteiligten wie auch für die Ausgestaltung des Bildungsgangs an sich (vgl. Uhly 2015, S. 7 ff.). Im Bewusstsein dieser grundlegenden Limitation wird im Folgenden der übergreifende Terminus *Dropout* herangezogen. Die Verwendung im internationalen Bildungskontext ist gängig und beschreibt das Abbrechen eines Bildungsgangs (vgl. oben); im deutschsprachigen Raum ist der Terminus bereits zum Teil für den mit Schulabsentismus verbundenen Ausstieg aus dem allgemeinbildenden Schulsystem eingeführt (vgl. etwa Ricking & Hagen 2016). Für den hier zugrunde liegenden Forschungsstand umfasst das Phänomen des Dropouts den vorzeitigen Ausstieg aus einer dualen Berufsausbildung; Non-Starter wie auch das Nicht-Bestehen von Abschlussprüfungen werden dabei nicht miteingeschlossen. Die biografischen Folgen bleiben dabei im Sinne Fassmann (1998) offen (vgl. Abb. 2).

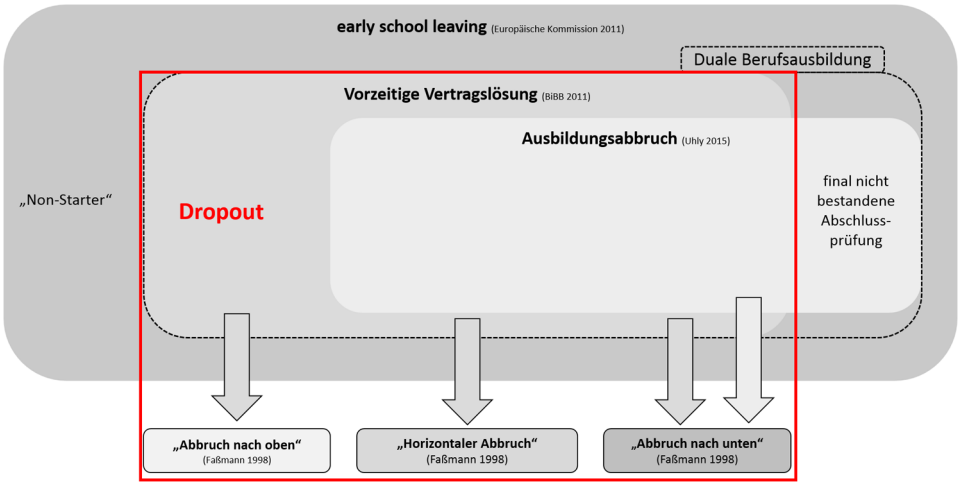

Abbildung 2: Dropout – zugrunde gelegtes Begriffsverständnis (eigene Darstellung)

3.2 Dropout und seine potenziellen Folgen

3.2.1 Dropout in Zahlen

Das Dropoutgeschehen – im hier verstandenen Sinne – wird kontinuierlich und transparent über die Berufsbildungsstatistik des Bundesinstituts für Berufsbildung dokumentiert. Im aktuellen „Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021“ (BIBB 2021) finden sich Auswertungen zu vorzeitigen Vertragslösungen für das Berichtsjahr 2019, weshalb „noch keine Zusammenhänge mit der Ausbildungssituation vor dem Hintergrund von Corona analysiert und diskutiert“ (ebd., S. 139) werden können; als Folge der pandemischen Lage wird in den folgenden Jahren jedoch von einer Zunahme an Brüchen in der Ausbildungs- und Berufsbiografie ausgegangen. Vertragslösungen selbst können vonseiten der/des Jugendlichen, des Ausbildungsbetriebes oder im gegenseitigen Einvernehmen erfolgen (vgl. Kap. 3.1); Frey, Ertelt & Balzer (2012a, S. 36) stellen fest, dass mehr als die Hälfte der Ausbildungsverträge vonseiten der Jugendlichen gelöst wird.

Im Jahr 2019 lag die *Vertragslösungsquote* in der dualen Berufsausbildung, d. h. der näherungsweise Wert für den Anteil der gelösten Ausbildungsverträge an begonnenen Ausbildungsverträgen, bei insgesamt 26.9 % (vgl. BIBB 2021, S. 142). Im Zeitverlauf der Ausbildung fällt auf, dass zwei Drittel der Vertragslösungen innerhalb der ersten zwölf Monate des Ausbildungsvertrages und etwa ein Viertel (23.7 %) im zweiten Jahr nach Vertragsbeginn erfolgten (vgl. BIBB 2021, S. 141; Frey, Ertelt & Balzer

2012a, S. 37); Unterschiede zwischen den Geschlechtern[1] fallen mit einer Lösungsquote von 26.7 % für Frauen und 27.1 % für Männer nur sehr gering aus. Hinsichtlich der Abbruchneigung (schwach oder stark ausgeprägt) konnte Deuer (2012, S. 66) hingegen für den Bereich des Einzelhandels über eine Selbstauskunft der Auszubildenden eruieren, dass diese über die Ausbildungszeit zunimmt. Während im ersten Ausbildungsjahr summarisch 29 % der Azubis eine entsprechende Tendenz aufwiesen, waren es im dritten Ausbildungsjahr sogar 58 %.

Bei Aufschlüsselung der Lösungsquoten für verschiedene Zuständigkeitsbereiche (Industrie und Handel, Handwerk, Öffentlicher Dienst etc.) zeigen sich etwas höhere Quoten für Frauen in Berufen des Handwerks (Frauen: 38.6 %; Männer: 34.4 %) und der Landwirtschaft (Frauen: 26.0 %; Männer: 23.9 %). „Auffallend ist, dass die Lösungsquoten der Frauen in jenen Zuständigkeitsbereichen höher ausfielen, in denen Frauen unterrepräsentiert waren" (BIBB 2021, S. 145). Eine zweite Perspektive bietet die Differenzierung der Lösungsquoten nach höchstem allgemeinbildendem Schulabschluss. So wurde ermittelt, dass die Vertragslösungsquote „umso höher ausfiel, je niedriger der allgemeinbildende Schulabschluss der Auszubildenden war" (ebd., S. 146). Auszubildende mit maximal einem Hauptschulabschluss wiesen die höchste Vertragslösungsquote auf – die Gesamtlösungsquote für Auszubildende ohne Hauptschulabschluss betrug 2019 39.4 %, für Auszubildende mit Hauptschulabschluss 38.9 %. Demgegenüber lagen die Quoten für Auszubildende mit Realschulabschluss (25.3 %) oder einer Studienberechtigung (16.1 %) unter der durchschnittlichen Quote von 26.9 % (vgl. ebd., S. 145 f.). Die markantesten Unterschiede lassen sich jedoch auf Ebene der einzelnen Ausbildungsberufe finden – mit Lösungsquoten zwischen 5 % bis über 50 %. Beobachten ließen sich sehr hohe Vertragslösungsquoten in Dienstleistungsberufen der Tätigkeitsbereiche Transport, Körperpflege und Reinigung (z. B. Friseur:in: 50.7 %), Berufen des Hotel- und Gaststättengewerbes (z. B. Koch/Köchin: 46.5 %), einigen Bauberufen (z. B. Bauten- und Objektbeschichter:in 47.8 %) und Lebensmittelberufen des Handwerks (z. B. Bäcker:in: 41.7 %). Die niedrigsten Lösungsquoten (< 11 %) sind angesiedelt im Bereich des öffentlichen Dienstes, in kaufmännischen Dienstleistungsberufen, technischen Produktionsberufen sowie Laborberufen der Industrie. Beispielsweise verzeichnet der Beruf des Industriekaufmanns/der Industriekauffrau eine sehr niedrige Lösungsquote von 9.2 % bei einer gleichzeitig sehr hohen Zahl an abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (ebd., S. 147 f.).

Nach erfolgter vorzeitiger Vertragslösung zeichnen sich sehr unterschiedliche *berufsbiografische Wege* ab, sodass die Gesamtlösungsquote der Ausbildungsverträge von 26.9 % (vgl. BIBB 2021, S. 142) nicht mit einem Abbruch nach unten im Sinne eines Ausstiegs aus dem Segment beruflicher Bildung gleichzusetzen ist (vgl. Kap. 3.1); viel-

1 *Hinweis.* Im Folgenden wird für Ergebnisse des Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2021 des Bundesinstitut für Berufsbildung (2021, S. 171) lediglich zwischen Frauen und Männern unterschieden; als Eintragungen sind allerdings „männlich, weiblich, divers und ‚kein Geschlechtseintrag im Geburtenregister' [möglich] (die letzten beiden Ausprägungen werden für Veröffentlichungen aufgrund sehr geringer Fallzahlen durch das Statistische Bundesamt für das Berichtsjahr 2019 der Kategorie ‚männlich' zugeordnet; das BIBB folgt diesem Vorgehen)"; für die Vertragslösungsquoten wurde dieser Hinweis nicht vermerkt, es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass hier ebenso das genannte Verfahren zur Anwendung gebracht wird.

mehr kehrt nur ein Bruchteil dieser Auszubildenden der beruflichen Qualifikation final den Rücken zu. Die Wege nach der Vertragslösung erweisen sich als hoch differenziert.

Lettau (2017, S. 41) versucht daher der Frage nachzugehen, welche Wege Auszubildende nach einer vorzeitigen Vertragslösung einschlagen und welche Zusammenhänge mit personenbezogenen Faktoren (z. B. Schulabschluss vor Vertragslösung) identifiziert werden können. Hierbei bezieht sich die Autorin auf Längsschnittdaten des National Education Panel Survey (NEPS) von erwachsenen Personen zwischen 28 bis 72 Jahren, deren duale Berufsausbildung vorzeitig und ohne Abschluss geendet hatte (vgl. ebd.). Bereits in den ersten beiden Jahren nach einer Vertragslösung münden 40 % der Personen wieder in eine berufliche Qualifizierungsmaßnahme ein, nach 15 Jahren waren es ca. 62 %. Von den befragten Personen, die abermals eine Berufsbildungsmaßnahme aufnahmen, holen etwa 7 % einen Schulabschluss nach, ebenfalls 7 % beginnen eine vollzeitschulische, etwa 41 % eine duale Ausbildung und ca. 6 % ein Studium. Für insgesamt etwa 39 % bedeutet jedoch die vorzeitige Vertragslösung auch das Ende der Phase der schulischen und beruflichen Qualifizierung (vgl. ebd., S. 42). Inwieweit aus der vorzeitigen Vertragslösung ein *Abbruch nach unten* wird, ist von vielen verschiedenen Faktoren abhängig. Lettau (ebd., S. 43 f.) arbeitet Gruppenunterschiede in den Wahrscheinlichkeiten einer erneuten Aufnahme einer beruflichen Qualifizierung heraus. So ist für Personen mit maximal einem Hauptschulabschluss die Wahrscheinlichkeit geringer, wieder eine duale Ausbildung zu beginnen, als beispielsweise für Personen mit einem Realschulabschluss. Weiterhin beendet jene Personengruppe mit maximal Hauptschulabschluss auch häufiger abschließend die Qualifizierungsphase. Daneben scheint es neben migrations- auch geschlechtsbedingte Unterschiede zu geben. Beispielsweise konnte festgestellt werden, dass weibliche Personen nach einer vorzeitigen Vertragslösung seltener wieder in eine duale Ausbildung einmünden bzw. die Qualifizierung endgültig beenden, dagegen aber häufiger eine vollzeitschulische Berufsausbildung aufnehmen.

Etwa ein Viertel aller Ausbildungsverträge in Deutschland werden somit vorzeitig gelöst. Einem nicht unerheblichen Teil dieser jungen Menschen gelingt es, über einen horizontalen Abbruch oder einen Abbruch nach oben wieder in das (berufliche) Bildungssystem zurückzukehren oder sogar unmittelbar darin zu verbleiben. Die Zahl derjenigen, für die sich daraus ein Abbruch nach unten ohne weitere Perspektive auf einen beruflichen Abschluss entwickelt, variiert in verschiedenen Studien zum Teil erheblich; dies ist sicherlich durch unterschiedliche Forschungsmethoden wie auch Untersuchungsstichproben bedingt. In jedem Fall zeigt sich, dass individuelle und soziale Benachteiligungen wie beispielsweise ein niedrigerer Schulabschluss über die Zeitspanne persistieren; sie erschweren den Zugang zur Berufsausbildung (vgl. Stein & Kranert 2020, S. 122 f.), sie erhöhen in der Ausbildung das Risiko für eine vorzeitige Vertragslösung (vgl. Kap. 3.3.2) und reduzieren die Chance auf einen Wiedereinstieg in berufliche Bildungsprozesse nach einem vorzeitigen Ausstieg. Es ergibt sich eine „Pfadabhängigkeit“ (Tippelt 2006, S. 139) in der Schul- und Ausbildungsbiografie, welche sich potenziell auch im weiteren Erwerbsleben manifestiert.

3.2.2 Biografische Folgen

Der Anteil junger Menschen im Alter zwischen 20 und 34 Jahren ohne formalen Berufsabschluss schwankte in den letzten 25 Jahren zwischen etwa 13 und 17 %; zu beachten ist hierbei jedoch eine Veränderung der Berechnungsgrundlage ab dem Jahre 2017 (vgl. BIBB 2021, S. 278). Die aktuell vorliegende Ungelerntenquote (2019) liegt somit bei 15.1 % der benannten Altersgruppe (vgl. ebd., S. 279). Während für die Stichprobe genauere Analysen etwa hinsichtlich der schulischen Vorbildung oder des Migrationshintergrundes vorliegen (vgl. ebd., S. 280 ff.), erfolgt dies nicht systematisch für eventuell vorangegangene Ausbildungsabbrüche. Flake, Malin, Middendorf u. a. (2017, S. 19) konnten jedoch für alle Ungelernten im erwerbsfähigen Alter nachweisen, dass etwas mehr ein Viertel von ihnen eine Berufsausbildung abgebrochen oder die Abschlussprüfung nicht bestanden hat; das Ereignis „Abbruch nach unten" (vgl. Kap. 3.1) ist somit evident. Als Folge des fehlenden Berufsabschlusses ergeben sich für den Einzelnen ein erhöhtes Risiko von Erwerbslosigkeit (vgl. Weber & Weber 2013), ein durchschnittlich geringeres Haushaltseinkommen (vgl. Flake, Malin, Middendorf u. a. 2017, S. 22 ff.) sowie eine niedrigere Lebenszufriedenheit, zumindest in finanzieller Hinsicht (vgl. Flake, Malin, Middendorf u. a. 2014, S. 44 f.). Bezug nehmend auf internationale Studien ist auch von potenziellen Auswirkungen auf die Gesundheit, insbesondere auch auf das psychische Wohlergehen auszugehen (vgl. European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 22).

Daneben sind jedwede Abbrüche von Bildungsgängen, resp. von Berufsausbildungen – nach oben, nach unten oder horizontal – als biografisch einschneidende und durchaus *kritische Lebensereignisse* zu werten (vgl. Schmid 2012). Teilweise werden diese von den Jugendlichen auch „als subjektives Versagen" eingeordnet (Frey, Ertelt & Balzer 2012a, S. 46). Stalder (2012, S. 91) spricht in diesem Zusammenhang von „kritischen Transitionen" vor dem Hintergrund einer angenommenen Linearität von Berufsausbildung. Berufswechsel, Betriebswechsel, Wiederholungen eines Lehrjahres, Ausbildungsunterbrechungen oder vorzeitige Ausstiege sind für junge Menschen mit einer Veränderung des Lebens- und Lernumfeldes wie auch des Erlebens der eigenen Rolle und Position verbunden, welche Ressourcen zu deren Bewältigung erfordern. Dabei ist allerdings nicht ausgeschlossen, dass solche „Krisen" bei allen damit verbundenen Belastungen durchaus auch positive Effekte nach sich ziehen können, etwa Ermutigungen und neue Motivationsschübe (vgl. Stein & Kranert 2020).

In Anlehnung an die Forschungsaktivitäten der Autoren im Kontext des Transitionsgeschehens Schule-Beruf (vgl. Hascher, Kranert & Stein 2020; Kranert & Stein 2019b; Stein & Kranert 2020; Stein, Kranert & Hascher 2020) können Ausbildungsabbrüche insofern vergleichbar, als „Lebenskrisen" umrissen werden; dem damit verbundenen Transitionsmodell liegt allerdings ein spezifisches Krisenverständnis im Sinne Eriksons (2003, S. 96) zugrunde. Ein Abbruch ist demnach zunächst als wertneutraler Wendepunkt im Leben zu verstehen, welcher eine „Periode vermehrter Verletzlichkeit und eines erhöhten Potentials" beschreibt. Aus den sich daraus ergebenden Prozessen kann der Einzelne gestärkt oder belastet hervortreten. Im Unterschied zur Statuspassage der Transition Schule-Beruf ist ein Abbruch in der Regel biogra-

fisch nicht erwartbar, sondern vielmehr als ein außergewöhnliches Ereignis unplanbar (vgl. Tillmann 2013). Für junge Menschen in der Berufsausbildung vollzieht sich dieser Abbruch zudem in einer Phase des Heranwachsens mit all seinen spezifischen Entwicklungsaufgaben (vgl. Arnett 2000); inwieweit dieses Ereignis durch den Einzelnen zu bewältigen ist und entsprechend in die eigene Berufs- und Lebensbiografie integriert werden kann, ist von je individuellen Voraussetzungen sowie auch vom umgebenden sozialen System abhängig, in welchem der junge Mensch eingebettet ist (Stein & Kranert 2020). Eine explizite Vorbereitung hierauf kann es allenfalls nur bedingt geben; vielmehr wäre – auch angesichts des oben eruierten Anteils junger Menschen ohne Berufsabschluss – zu prüfen, inwieweit ein derartig einschneidendes Ereignis zumindest bei potenziell gefährdeten jungen Menschen auch langfristig pädagogisch zu begleiten ist, um eine neue berufliche Perspektive zu entwickeln und auch nachhaltig zu realisieren. Schmid (2012, S. 241) sieht folgerichtig diese Bewältigungsaufgabe dann als erfolgreich gemeistert, wenn einerseits ein Wiedereinstieg in berufliche Bildung (objektive Seite) gelungen ist und sich andererseits eine Zufriedenheit der/des Jugendlichen mit dem eingeschlagenen Weg einstellt (subjektive Seite).

Statistisch ergeben sich hinsichtlich des Dropouts deutliche Unterschiede bei einer Differenzierung des Abbruchgeschehens nach oben, horizontal oder nach unten. So verfolgte Schmid (2012) die *Berufsbiografien* von Abbrecher:innen in einem Schweizer Kanton nach. Hierbei konnte sie nachweisen, dass ca. drei Viertel der Abbrecher:innen innerhalb von drei Jahren wieder in einen formalen Bildungsgang eingemündet sind (Betriebswechsel, beruflicher Auf- oder Abstieg innerhalb der Berufsfelder, Wechsel des Ausbildungsberufes); insgesamt sind diese Jugendlichen nach ihrem horizontalen Abbruch bzw. Abbruch nach oben auch zufriedener mit ihrer Situation. Ohne einen zertifikatsorientierten Anschluss verbleiben letztlich etwa ein Viertel der Jugendlichen; von diesen ist zwei Jahre nach Abbruch etwa die Hälfte erwerbstätig, ein Drittel jedoch arbeitslos (ebd., S. 244 ff.). Zu ähnlichen Einschätzungen gelangen Frey, Ertelt & Balzer (2012a, S. 44 ff.). Etwa ein Viertel der Abbrecher:innen gehen einer Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt nach, sind arbeitslos oder ihr Verbleib ist unbekannt (Abbruch nach unten); alle anderen kehren wieder auf unterschiedlichen Stufen in das Bildungssystem zurück.

Kotte (2018) zieht für seine Verlaufsanalysen die integrierten Erwerbsbiografien (IEB) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung als Datengrundlage heran. Der Abbruchbegriff wird hier sehr eng gefasst, da „nur Ausbildungsanfänger/-innen, die innerhalb von acht Jahren […] gar keinen Berufs- oder Studienabschluss erwarben, als solche mit Ausbildungsabbruch ein[ge]ordnet“ (BIBB 2020, S. 143) werden. In der untersuchten Ausbildungskohorte von 2005 hatten 6.3 % im Zeitraum Januar 2005 bis Dezember 2013 keinen Berufsabschluss erreicht (vgl. Kotte 2018, S. 447). In dieser Gruppe wurden besonders häufig zeitliche Unterbrechungen der beruflichen Qualifizierung beobachtet (vgl. ebd., S. 451). Die durchschnittliche Zeit zwischen dem ersten und zweiten Ausbildungsversuch betrug 621 Tage (vgl. ebd., S. 452). Weiterhin wurde der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen der Ausbildungsverlauf und -erfolg

auf die Arbeitsmarktintegration[2] haben. So wurde ermittelt, dass bei Personen, die in ihrer beruflichen Biografie keinen Berufsabschluss erreichten, im Zeitraum (ab dem ersten Tag nach Ende der ersten Ausbildungsepisode) nur 673 Beschäftigungstage, dagegen aber 388 Tage Arbeitslosigkeit registriert wurden (vgl. ebd., S. 455). Der Autor folgert aus den Verlaufsmustern zudem, dass weniger Berufs(feld-)wechsel, sondern zeitliche Unterbrechungen einen markanten Einfluss auf die spätere Arbeitsmarktintegration haben: „Zeitliche Unterbrechungen vermindern die spätere Beschäftigungsdauer um etwa ein Viertel und erhöhen die Arbeitslosigkeit um etwa das 1.8-fache gegenüber einem kontinuierlichen Ausbildungsverlauf" (ebd.). Die Situation derjenigen jungen Menschen, die keinen Berufsabschluss erreichen – von Kotte als „Drop-Outs" bezeichnet – wird als prekär eingeschätzt, mit überwiegend negativer Arbeitsmarktintegration (vgl. ebd., S. 457).

Eine tiefergehende Analyse der biografischen Verläufe im Kontext vorzeitiger Vertragslösung stellt Klaus (2014) an, welcher auf das Konzept der Verlaufskurve im Rahmen der interpretativen Soziologie zurückgreift (vgl. etwa Schütze 2006, S. 212 ff.).

> „Der soziale und biografische Prozess der Verlaufskurve ist durch Erfahrungen immer schmerzhafter und auswegloser werdenden Erleidens gekennzeichnet: die Betroffenen vermögen nicht mehr aktiv zu handeln, sondern sie sind durch als übermächtig erlebte Ereignisse und deren Rahmenbedingungen getrieben und zu rein reaktiven Verhaltensweisen gezwungen." (Schütze 2006, S. 212 f.)

Klaus (2014, S. 422) interpretiert die vorzeitige Vertragslösung daher nicht nur als Identitätskrise, sondern drastischer als Scheitern eines Identitätskonzepts, „das auch die Identitätskonstellation in ihrer Stabilität und Sicherheit, den Alltag, die geleistete biographische Arbeit, die beruflichen und biographischen Pläne ad hoc zerstört". Wie sich dieses Scheitern auf die weitere (Berufs-)Biografie auswirkt, lässt sich nicht pauschal beschreiben (ebd., S. 270 ff.). Festgehalten werden kann aber, dass sowohl das Umfeld als auch die Erfahrung (gesellschaftlichen) Stigmas und Marginalisierung eine zentrale Rolle spielen, wobei Letzteres – „transformiert [...] zu einer biographischen Verletzungsdisposition" (ebd., S. 223) – maßgeblich für die Stabilität der Berufsausbildung ist. Zur Gruppe der längerfristig Resignierten stellt der Autor fest: „Bei dieser spezifischen Personengruppe handelt es sich offensichtlich um diejenigen, die (nicht) intendiert einer Expansion des beruflichen time off [Zeit nach der Vertragslösung bis zur erneuten Aufnahme einer Berufsausbildung, Anm. d. Verf.] unterliegen ... [und] den Beruf über längere Zeit vernachlässigen müssen, um die Problemlagen in der prekären Lebenswelt zu bearbeiten" (ebd., S. 427) – wie beispielsweise eine Krankheitsphase. Zwar ist bei dieser Betroffenengruppe nach der vorzeitigen Vertragslösung eine Reduktion der Relevanz der Lebenswelt Beruf als auch ein „Zerfall der Alltagsstruktur während der Expansion" (vgl. ebd.) zu beobach-

2 „Zur Messung der Arbeitsmarktintegration werden Zeiten in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung und registrierter Arbeitslosigkeit herangezogen. Lange Beschäftigungsspannen und eine geringe Betroffenheit von Arbeitslosigkeit werden als Indizien für eine gute Arbeitsmarktintegration betrachtet, unterdurchschnittliche Beschäftigungszeiten und längere Episoden in Arbeitslosigkeit für eine eher ungünstige Situation" (Kotte 2018, S. 455).

ten. Doch bedeutet dies nicht, dass diese Personen endgültig aus dem System der beruflichen Qualifizierung ausscheiden, sondern hier lediglich längere Phasen der beruflich-biografischen Neuorientierung und Problembewältigung vonnöten sind, möglicherweise unterstützt durch externe Hilfsangebote. Wenn Erhebungen nach vorzeitigen Vertragslösungen dem Umstand längerer Zeiträume Rechnung tragen würden, würde sich auch die Zahl derjenigen verringern, die man gemeinhin der Gruppe der Resignierten zuordnet, so der Autor (vgl. ebd.).

3.3 Der Weg zum Dropout

3.3.1 Faktoren für eine gelingende Berufsausbildung

Wann ist eine Berufsausbildung „gelungen", welche Einschätzung treffen hierzu unterschiedliche Beteiligte, wer beurteilt letztlich das „Gelingen"? Diesen und ähnlichen Fragen gilt es, sich zumindest anzunähern, wenn ein differenzierter Diskurs über Dropoutprozesse geführt werden soll. Becker & Spöttl (2018) entwickelten für ihre Evaluation des Erfolges von Berufsausbildungen für benachteiligte Jugendliche (vgl. Kap. 4.2.1) ein Modell potenzieller Prädiktoren. Sie gehen zunächst davon aus, dass Bildungsgänge anhand „harter Erfolgsfaktoren" bewertet werden können (vgl. ebd., S. 146). Diese sind quantifizierbar auf den Ebenen des Inputs (Einmündungs- bzw. Ausbildungsquote), des Prozesses (Abbrecher-/Lösungsquote, Bestehensquote), des Outputs (Beschäftigungsquote) sowie des Outcomes (Arbeitslosenquote, Fortbildungsquote). Bereits dieser erste Systematisierungsversuch zeigt, dass das „Gelingen" einer Berufsausbildung weit über die Fragen des Bestehens einer Abschlussprüfung hinausreicht. Jedoch wird hierbei die subjektive Betrachtungsweise von Bildungsprozessen vollkommen außer Acht gelassen. Auf Basis der vier Ebenen identifizieren die Autoren vertiefend unter dem verbindenden Moment der „Berufsfähigkeit" drei Zielebenen (vgl. Becker & Spöttl 2018, S. 149): Gesellschaft, Wirtschaft und Individuum; die damit verbundenen Aspekte differenzieren sie in qualitativer, quantitativer und finanzieller Hinsicht aus. Unter qualitativen Gesichtspunkten zielt Berufsausbildung somit beispielsweise auf den mündigen Bürger (Gesellschaft), die qualifizierte Fachkraft (Wirtschaft) sowie auf die Persönlichkeitsentwicklung (Individuum). Aber „das Entwickeln von Persönlichkeit ist bisher nicht expliziter Teil von Berufsausbildung und wird damit nicht explizit als Bewertungsmaßstab zur Einschätzung des Erfolges [...] herangezogen" (ebd., S. 150 f.). Vielmehr wird die Entwicklung der hierunter subsumierten „Tugenden" (vgl. Ehrenthal, Eberhard & Ulrich 2005) in das zeitlich vorgelagerte Feld des Übergangssystems (vgl. Bojanowski 2012) verwiesen und soll dort als „Ausbildungsreife" nachgewiesen werden (vgl. BA 2009; kritisch hierzu: Ratschinski & Steuber 2012; Schulte 2018). Gerade jedoch bei zielgruppenorientiert ausgerichteten beruflichen Bildungsgängen ist nach Auffassung von Becker & Spöttl (2018, S. 152) diese Zieldimension explizit und systematisch mitzuberücksichtigen. Es zeigt sich somit, dass die Beurteilung des „Gelingens" einer Berufsausbildung ein komplexes Vorhaben ist, welche sich kaum eindimensional und quantitativ belegen lässt. „Kom-

biniert werden müssen die harten Erfolgsfaktoren mit Ergebnissen zur Struktur des Beschäftigungssektors und insbesondere zur individuellen Entwicklung“ (ebd., S. 181).

Was trägt aber nun konkret zu einem „Gelingen“ der Berufsausbildung bei? Wie bereits angedeutet, ist eine Berufsausbildung ein komplexes Unterfangen, welches junge Menschen – vor allem bei einem direkten Einstieg im Anschluss an die allgemeinbildende Schulzeit – vor mannigfache Herausforderungen stellt (vgl. Kranert, Eck, Ebert u. a. 2017, S. 52). Es sei an dieser Stelle herausgehoben, dass es dazu neben grundlegenden fachlichen Voraussetzungen vor allem auch überfachlicher Kompetenzen wie beispielsweise Durchhaltevermögen oder Frustrationstoleranz (vgl. Ulrich, Wiench, Frey u. a. 2020, S. 180 ff.) bedarf. Gleichzeitig zielt eine Berufsausbildung auf eine berufliche Handlungsfähigkeit (§ 1, 3 BBiG). Diese umfasst beispielsweise auf der Niveaustufe 4 des Deutschen Qualifikationsrahmens (drei und dreieinhalbjährige duale Berufsausbildung) „Kompetenzen, die zur selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden“ (BMBF 2014). Diese Anforderung impliziert nicht nur fachliches Wissen und entsprechende Fertigkeiten, sondern auch soziale und personale Kompetenzen. Diese überfachlichen Kompetenzen werden vor allem für die weitere (technologische) Zukunft von besonderer Bedeutung sein: „Our findings thus imply that as technology races ahead, low-skill workers will reallocate to tasks that are non-susceptible to computerisation – i. e., tasks requiring creative and social intelligence. For workers to win the race, however, they will have to acquire creative and social skills“ (Frey & Osborne 2013, S. 48). Dadurch scheinen überfachliche Kompetenzen einerseits eine wesentliche Inputvariable für das Gelingen einer Berufsausbildung zu sein, andererseits sind sie als Outputvariable – in einer über die Ausbildungszeit hinweg (weiter-)entwickelten Ausprägung – äußerst bedeutsam für die fortwährende Teilhabe am nachfolgenden Erwerbsleben; eine Konstellation, die sich sicherlich nur schwer erhellen lässt. Ulrich, Wiench, Frey u. a. (2020) unternehmen hierzu den Versuch, den möglichen Zusammenhang zwischen den Ausprägungen von überfachlichen Kompetenzen sowie dem Nichtvorhandensein einer Abbruchneigung auf Basis einer Selbsteinschätzung von Auszubildenden herauszuarbeiten. Dabei konnten sie als zentrale Faktoren für den Verbleib in der Berufsausbildung Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Selbstständigkeit, Arbeitstechniken sowie Pflichtbewusstsein identifizieren (vgl. ebd., S. 194). Diese Felder interpretieren die Autor:innen insgesamt als eine der „Gelingenskompetenzen“ in der dualen Ausbildung, wobei letztlich ein ganzes Bündel von miteinander zusammenhängenden Faktoren in einem individuellen Zusammenspiel zu einem solchen Gelingen einer Berufsausbildung beiträgt (vgl. ebd., S. 197); die Vorhersagbarkeit eines erfolgreichen Abschlusses ist auf Basis dieser Erkenntnisse von daher nur eingeschränkt gegeben.

3.3.2 Faktoren für einen Dropout in der Berufsausbildung

Dropout aus der Berufsausbildung ist auf ein multifaktorielles Bedingungsgefüge zurückzuführen (vgl. etwa Bohlinger 2002; Stalder & Schmid 2016; Vock 2000a), in dessen Folge eine Weiterführung der Bildungsmaßnahme unter den gegebenen Bedingungen nicht mehr realisierbar erscheint. Stalder (2012, S. 92) interpretiert den Abbruch als das Resultat einer „ungenügenden Passung" zwischen dem jungen Menschen und seinem Ausbildungskontext (Beruf, Lernorte). Jedoch ist diese Passung nicht das Ergebnis eines einmaligen Matchings, sondern ein „dynamischer und interaktiver Entwicklungsprozess zwischen Lernenden und ihrem Ausbildungsumfeld während der ganzen Ausbildungszeit" (ebd.). Boshier (1973) begründet diese mangelnde Passung bereits frühzeitig aus psychologischer Perspektive, wenn auch für das Teilnahmeverhalten von Studierenden an freiwilligen Angeboten. Basierend auf dem Kongruenzmodell nimmt er an, dass bei einer wahrgenommenen Inkongruenz von Einstellungen, Werten und Bedürfnissen unter den Teilnehmenden, zwischen dem Teilnehmenden und der/dem Dozierenden wie auch bei intrapersonalen Inkongruenzen das Risiko eines Dropouts erhöht ist (vgl. ebd., S. 274). Er sieht in der Folge die Verantwortung für ein Kongruenzempfinden primär bei den Bildungsgangverantwortlichen, die sich nicht nur um die formalen (z. B. offizielle Struktur), sondern auch um informelle Aspekte (z. B. Austausch- und Kooperationsmöglichkeiten) des Bildungsangebotes bemühen müssten (vgl. ebd., S. 279). Eine komplexe, Gemengelage miteinander interagierender Faktoren zeichnet sich ab. Allerdings bleibt die (Nicht-) Passung von Fähigkeiten und Leistungsvermögen hier außen vor.

Dass sich Dropoutprozesse bereits frühzeitig bei jungen Menschen anbahnen und mit einer Vielzahl von Faktoren im Verlaufe der Bildungsbiografie zusammenhängen, zeigen beispielweise Verlaufsanalysen auf Basis der Daten des National Education Panel Survey (NEPS) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 164 ff.). In diesem Kontext werden Bildungsverläufe von Schulentlassenen der Jahrgangsstufen 9 und 10 nachgezeichnet und „6 inhaltlich verschiedene Verlaufstypen von Jugendlichen mit maximal mittlerem Abschluss für die ersten 24 Monate nach erstmaligem Verlassen der allgemeinbildenden Schule" differenziert (ebd., S. 165 ff.). Von Interesse sind für das Phänomen Dropout vor allem die Cluster „Maßnahme(n) im Übergangssektor" (10 %) und „fragmentierter/instabiler Verlauf" (16 %). Charakteristisch für Jugendliche im Cluster „Maßnahme(n) im Übergangssektor" ist ein sehr langer Verbleib im Übergangssektor (im Durchschnitt 22.5 Monate); ein Fünftel der Jugendlichen absolviert mindestens zwei Übergangsmaßnahmen. Jugendliche dieses Clusters nehmen nur in 6 % der Fälle ein Jahr nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule eine duale Ausbildung oder eine Ausbildung im Schulberufssystem auf. Auf der anderen Seite sind 16 % der Jugendlichen nach einem Jahr entweder in ungelernten Tätigkeiten beschäftigt oder arbeitslos gemeldet (vgl. ebd., S. 166). Äußerst instabile Übergangsverläufe zeigt der letztgenannte Cluster: „Phasen im Übergangssektor (Dauer im Durchschnitt 4.5 Monate) wechseln sich mit Phasen in Arbeitslosigkeit (im Durchschnitt 4.6 Monate), ungelernter Erwerbstätigkeit (im Durchschnitt 4.4 Monate) und/oder betrieblicher Ausbildung (im Durchschnitt 4.1 Monate) ab" (ebd.,

S. 167). Nach einem Jahr Beobachtung der Übergangsverläufe befanden sich etwa 49 % der Jugendlichen in ungelernter Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit. Von den Jugendlichen des Clusters, die eine betriebliche Ausbildung oder eine Ausbildung im Schulberufssystem aufgenommen hatten, wurde bei 38.7 % mindestens ein vorzeitiger Austritt aus der beruflichen Qualifizierung identifiziert (vgl. ebd.). Sozialstrukturelle Merkmale geben zusätzlich Aufschluss darüber, welche Personengruppen tendenziell in welches Verlaufsmuster einmünden. Nur etwa ein Drittel der Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss schafft den raschen Übergang in eine duale oder vollzeitschulische Ausbildung. Besonders bei Schulabgänger:innen aus Förderschulen sind häufig lange Phasen des Übergangs oder fragmentierte Verläufe zu beobachten (vgl. ebd.).

Die konkreten, in der vorliegenden Literatur diskutierten Abbruchgründe sind als äußerst umfassend und vielfältig zu charakterisieren. So stellt beispielsweise Kemmler (2012, S. 163 ff.) auf Basis eines umfassenden Reviews folgenden Katalog von potenziellen Gründen – kategorisiert in vier Bereiche – zusammen (Tab. 1).

Tabelle 1: Klassifikation abbruchrelevanter Probleme (modifiziert nach Kemmler, 2012, S. 164 f.)

Abbruchrelevante Probleme im betrieblichen Bereich	• Konflikte mit Ausbilder:innen, Betriebsinhaber:innen, Lehrgesell:innen, Facharbeiter:innen • schlechtes soziales Klima der Auszubildenden untereinander • schlechtes Betriebsklima • schlechte Vermittlung der Ausbildungsinhalte • ungünstige Arbeitszeiten/Urlaubsregelung/Überstunden • wenig Freizeit • ausbildungsfremde Tätigkeiten • Überforderung • Angst vor Misserfolg • Unterforderung • fachpraktische Probleme • mangelnde Qualität der betrieblichen Ausbildung • unattraktive Arbeitsbedingungen (z. B. schmutzige oder monotone Arbeiten, anstrengende körperliche Tätigkeiten) • Gefühl persönlicher Missachtung • geringe Anerkennung durch die ausbildende Person • mangelnde didaktische Fähigkeiten der ausbildenden Person • unbezahlte Überstunden • schlechte pädagogische Betreuung • schlechte fachliche Gestaltung • Ausbildung zu schwierig/anstrengend • Konkurs, Betriebsschließung oder -verlagerung • Fehlverhalten der Auszubildenden • ständiges Erleben von Arbeitsstress • Ärger bekommen, wenn man Aufgaben nicht lösen kann • unpünktliche Ausbildungsvergütung • Betrieb entspricht nicht den Vorstellungen • fehlende Möglichkeit, mit der ausbildenden Person über persönliche Probleme sprechen zu können • schwere körperliche Arbeit • fehlende Vorbereitung auf die praktische Prüfung

(Fortsetzung Tabelle 1)

Abbruchrelevante Probleme im Bereich Berufsschule	• zu hohe Anforderungen • schlechte Art der Wissensvermittlung • geringe Vorkenntnisse • zu hoher Leistungsdruck • unzureichende Vermittlung der Unterrichtsinhalte • Überforderung • Konflikte mit Lehrpersonen • Prüfungsangst • Konflikte mit Berufsschüler:innen • fehlende Lernortkooperation mit der Berufsschule • Prüfungen nicht gut auf den Inhalt abgestimmt • schlechte Vorbereitung auf die Prüfungen • fehlende Kommunikation und Reflexion über Ausbildungsleitungen • schlechte Vorbereitung auf die Zwischenprüfung • fehlende Verbindung zu Praxis
Abbruchrelevante Probleme im persönlichen Bereich	• gesundheitliche Probleme nicht aufgrund der Arbeit • gesundheitliche Probleme aufgrund der Arbeit • Ärger zu Hause • familiäre Veränderungen • Schwangerschaft • Schulbesuch/Hochschulbesuch • Arbeitsaufnahme • nachträglich bessere Ausbildungsstelle gefunden • schlechte Wohnsituation • familiäre Probleme • Beziehungsprobleme • finanzielle Probleme • Drogen- und Suchtprobleme • Pflichten im Haushalt • Kriminalität • Umzug • Wohnortwechsel der Eltern • Rückkehr ins Heimatland • Betreuung eines pflegebedürftigen Familienmitglieds • Wunsch, die Gesellenprüfung aufgrund überdurchschnittlicher Leistungen vorzuziehen • Trennung der Herkunftsfamilie
Berufs(wahl)bezogene Gründe für Ausbildungsabbrüche	• Beruf war nicht Wunschberuf • Ausbildungsrealität/Ausbildungsberuf entspricht nicht den Vorstellungen • fehlende Leistungsbereitschaft • fehlende Motivation • fehlendes Interesse für die Ausbildung • schlechte Ausbildungsvergütung • ungünstige Einkommenserwartungen • ungünstige Beschäftigungschancen im Ausbildungsberuf • Beruf entspricht nicht den Vorstellungen • fehlende Berufseignung • Ausbildung dauert zu lange

In ähnlicher Weise differenzieren Frey, Ertelt & Balzer (2012a, S. 38 ff.) eruierte Abbruchgründe in sechs Teilbereiche, die wiederum miteinander in Wechselbeziehung stehen können: betriebliche Gründe, mangelnde Professionalisierung der Ausbilder:innen, mangelnden Kompetenzen der Auszubildenden, berufsschulische Gründe, berufswahlbezogene Gründe, persönliche wie auch geschlechtsspezifische Gründe.

In diese Arten der Systematisierung wird das interdependente Moment in der Entwicklung hin zu einem Abbruchgeschehen deutlich. Mit „mangelnden Kompetenzen“ wird hier ein Faktor identifiziert, der bei Kemmler (2012) eher nur am Rande erscheint.

Auf gesamteuropäischer Ebene werden Faktoren, welche mit dem vorzeitigen Ausstieg aus der beruflichen (Aus-)Bildung in Zusammenhang stehen, drei übergreifenden Bereichen zugeordnet (vgl. European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 112 ff.). Unter den ersten Bereich werden „Faktoren [subsumiert], die mit dem individuellen und familiären Hintergrund zu tun haben“ (ebd., S. 112). Hier wird besonders der sozioökonomische Hintergrund, das Geschlecht der jungen Menschen sowie das Vorliegen eines Migrationshintergrunds hervorgehoben. Besonders bei einer Problemkumulation (niedriges Bildungsniveau, Migrationshintergrund) sind Personen männlichen Geschlechts eher gefährdet, vorzeitig die berufliche (Aus-)Bildung zu verlassen; generell kann allerdings nicht festgestellt werden, dass männliche Jugendliche häufiger die berufliche Qualifizierung abbrechen als weibliche Jugendliche (ebd., S. 112 f.), es kommt vielmehr auf die Dominanz des Geschlechts in einem Berufsbereich an (vgl. auch Kap. 3.2.1). Den zweiten Faktorenbereich bilden solche „Faktoren, die mit der Organisation der beruflichen Bildung und Ausbildung zu tun haben“ (ebd. 2014, S. 114). Ein Beispiel ist hier die Negativ-Entscheidung von jungen Menschen für berufsbildende Programme, d. h. „die Tatsache, dass einem Jugendlichen gesagt wird, er solle ein bestimmtes Programm durchlaufen, weil er für andere Programme ‚nicht gut genug‘ sei“ (ebd.); bei Jugendlichen, die bereits durch frühere schulische Misserfolge ein negatives (Leistungs-)Selbstbild entwickelt haben, kann sich dies auf den erfolgreichen Abschluss der Maßnahme auswirken (vgl. ebd.). Zuletzt werden Faktoren benannt, „die mit dem Arbeitsmarkt zu tun haben“ (ebd., S. 116); hierzu zählt die Aufgabe eines beruflichen Bildungsganges zugunsten eines Arbeitsplatzes als ungelernte Arbeitskraft, was sich partiell oder dauerhaft für die/den Jugendlichen attraktiver darstellt. Auch die Arbeitsmarktregulierung sowie der gesamtwirtschaftliche Kontext werden hier als bedeutsame Faktoren betont (vgl. ebd., S. 116 f.). Es zeigt sich hier die Komplexität des Phänomens Dropout; eine starke Problemfokussierung auf die jungen Menschen selbst blendet die benannten Faktoren aus Wirtschaft und Politik, wie beispielsweise das Angebot an verfügbaren Arbeitsplätzen oder die Zuweisung zu Bildungsgängen durch Dritte aus.

Die Komplexität und das interdependente Moment bestätigen sich in Teilen auch in jüngeren Analysen. So argumentieren beispielsweise Rohrbach-Schmidt & Uhly (2015), „dass die Wahrscheinlichkeit einer Vertragslösung auch von Ausbildungsbetriebs- und Berufsmerkmalen abhängt und die berufliche Segmentierung eine erhebliche Rolle für die Stabilität von Ausbildungsverhältnissen spielt“ (ebd., S. 105). Die Autorinnen versuchen einen differenzierteren Blick auf das Phänomen zu werfen und den Problemfokus weg von der mangelnden Leistungs- oder Berufswahlfähigkeit von Auszubildenden zu lenken (vgl. ebd., S. 106). Die Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik ergab, dass Ausbildungsberufe einen relevanten Erklärungsbeitrag für die Aufklärung des Vertragslösungsrisikos liefern, und dies „auch[,]

wenn personenbezogene Merkmale und regionale Kontextbedingungen [z. B. die Arbeitsmarktlage] kontrolliert werden“ (ebd., S. 131; vgl. Kap. 3.2.1). Die Gründe hierfür liegen womöglich in stark divergierenden Anforderungsniveaus, Arbeitsbedingungen, Vergütungen oder auch späteren Beschäftigungsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 109). Die durchschnittliche Betriebsgröße als signifikanter Einflussfaktor auf das Vertragslösungsrisiko gibt einen ersten Hinweis darauf, welche betrieblichen und berufliche Merkmale von Ausbildungsberufen besonderer Beachtung bedürfen. Dieses Ergebnis wird als „Effekt der spezifischen Ausbildungsbedingungen in Klein- und Großbetrieben“ (ebd., S. 131) interpretiert, wobei günstigere und stabilisierende Arbeitsbedingungen eher in Großbetrieben vorzufinden sind (vgl. ebd., S. 125). Weiterhin wurde ein Effekt des Ausbildungsmodells („Produktions- vs. Investitionsmodell“) auf die Stabilität von Ausbildungsberufen identifiziert. Das Vertragslösungsrisiko sinkt, je höher die betrieblichen Investitionen in die Berufsausbildung gerade in der Probezeit ausfallen – hier wird von einem investivem Charakter mit höheren Nettokosten gesprochen (vgl. ebd., S. 125, 131). Darüber hinaus stehen Besetzungsschwierigkeiten in Berufen – ein Effekt der Attraktivität der Berufe aus Sicht der jungen Menschen – in Zusammenhang mit einem höheren Vertragslösungsrisiko (vgl. ebd., S. 131). Die Autorinnen weisen in Bezug auf deutlich höhere Lösungsquoten von Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss auf Folgendes hin: „Unter Berücksichtigung der Berufseffekte bleiben zwar weiterhin deutliche Effekte des Schulabschlusses der Auszubildenden bestehen; doch können diese nicht ausschließlich als Effekte einer ungenügenden Berufswahl, einer mangelnden Leistungsfähigkeit oder als Scheitern an den Ausbildungsanforderungen interpretiert werden“ (ebd.). Frühe Ausschlusserfahrungen und problematische Übergänge (z. B. lange Phasen im Übergangssystem) stehen im Zusammenhang mit anschließend tendenziell instabileren Ausbildungsverhältnissen (vgl. ebd., S. 132). Besonders die genannte Gruppe der Auszubildenden mit maximal einem Hauptschulabschluss ist besonders von langwierigen, instabilen und fragmentierten Verläufen nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule betroffen (vgl. dazu auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 164 ff.).

Der Perspektive von Auszubildenden wendet sich Greilinger (2013) in ihrer Studie zu, in der ehemalige Auszubildende nach den Hauptgründen für ihre vorzeitige Vertragslösung befragt wurden. Die berichteten Gründe für eine Vertragslösung sind zum einen Konflikte bzw. Kommunikationsprobleme mit Kolleg:innen und Ausbilder:innen, zum anderen werden Routinetätigkeiten sowie hoher Zeit- und Leistungsdruck als Gründe benannt (vgl. ebd., S. 56). Im Kontrast dazu sehen nur wenige Betriebe eine Mitverantwortung an der vorzeitigen Vertragslösung und machen vor allem mangelnde Leistungen, Fehlzeiten und Unpünktlichkeit der Auszubildenden im betrieblichen Kontext verantwortlich (vgl. ebd., S. 51). Vertragliche Gründe, die dazu geführt haben, dass ein Ausbildungsverhältnis vorzeitig gelöst wurde, sind aus Sicht der jungen Menschen vor allem ausbildungsfremde Tätigkeiten, die unzureichende Vermittlung fachlicher Inhalte sowie häufig geleistete/unbezahlte Überstunden (vgl. ebd., S. 57). Hingegen schätzten 90 % der Ausbildungsbetriebe vertragliche Gründe als nicht relevant für eine Vertragslösung ein (vgl. ebd., S. 53). Es sei hinzuge-

fügt, dass Im Hinblick auf die Vermittlung fachlicher Inhalte sowohl die Voraussetzungen der Auszubildenden als auch die didaktische Qualität in Betrieben (und Berufsschulen) zu berücksichtigen sind.

Hinsichtlich personenbezogener Gründe sehen Frey, Ertelt & Balzer (2012a) vornehmlich fehlende überfachliche Kompetenzen als mögliche Ursache für ein Abbruchgeschehen, die zugleich auch als wesentliche Gelingensfaktoren für eine Berufsausbildung eingestuft werden (vgl. Kap. 3.3.1); fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten würden hingegen eher eine untergeordnete Rolle spielen. Entsprechend sehen sie diese Schlüsselqualifikationen vordringlich als „Basis für präventive Maßnahmen während der Ausbildung" (ebd., S. 38). Auch ist von einem erhöhten Abbruchrisiko auszugehen, wenn die vorangegangene Berufs- und Ausbildungsentscheidung vornehmlich durch Dritte beeinflusst wurde und weniger auf eigenständigen Suchbewegungen fußte (vgl. Rohner 2012, S. 194). Erstaunlich sind jedoch beispielsweise die Ergebnisse einer Untersuchung zur Abbruchneigung von Auszubildenden in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen. So ging ein positives Selbstkonzept auf Ebene der Problembewältigung einher mit einer höheren Abbruchneigung. Der Autor interpretiert dies dahingehend, dass sich diese Auszubildenden eher in der Lage sehen, sich mit den Folgen einer vorzeitigen Vertragslösung auseinanderzusetzen und diese zu bewältigen (ebd., S. 193). Darunter könnten allerdings auch Fälle von Selbstüberschätzung sein.

„Jeder vierte Lehrling wirft hin", so titelt ein Artikel in der Süddeutschen Zeitung, dem Daten des Berufsbildungsberichts 2018 zugrunde gelegt sind (Öchsner 2018). „Die Vertragslösungsquote als Abbrecherquote zu interpretieren ist in doppeltem Sinne falsch, denn sie ist keine Abbruchquote und erst recht keine Abbrecherquote", so Uhly (2013, S. 4). Auf Basis einer Vermengung von Begrifflichkeiten werden dadurch implizit die Auszubildenden als maßgebliche Akteure im Dropoutgeschehen hervorgehoben. Jedoch ist dieses als erheblich komplexer zu interpretieren, wie vorstehende Befunde zeigen. So kann ein Dropout von unterschiedlichen Seiten initiiert werden und aus unterschiedlichen Gründen erfolgen, die zudem miteinander in Wechselwirkung stehen. Es verwundert daher auch nicht, dass die genannte Aussage – auch in zahlreichen anderen Leitmedien so oder so ähnlich zu finden – zur „Unstatistik des Monats April 2013" (Krämer 2013) gewählt wurde. Vorliegende Erhebungen zu den von den agierenden Personen benannten Vertragslösungsgründen sowie zum Verbleib der Auszubildenden nach einer Vertragslösung bleiben weitgehend deskriptiv und subjektiv (Uhly 2015). Die Identifizierung nachträglich ermittelter Vertragslösungsgründe bildet allenfalls eine Annäherung an die tatsächlichen Ursachen. Neben einem Mangel an multivariaten Analysen (ebd., S. 17) ergeben sich methodische Herausforderungen, da diese Studien kaum Differenzierungen hinsichtlich der Abbruchtypologie nach Fassmann (1998) zulassen (vgl. Kap. 3.1). Konkrete Zahlen für ‚echte' Abbrüche im Berufsbildungssystem liegen selten vor, da sich gerade ihre Erhebung als äußerst komplex darstellt. Uhly (2015, S. 20) sieht daher die Gefahr, dass es bei der Analyse von Gründen für Vertragslösungen zu Verzerrungen durch Rechtfertigungen und wechselseitige Schuldzuschreibungen unter den Agierenden (Betriebe

und ehemalige Auszubildende) kommen kann. Medial (vgl. etwa Öchsner 2018) wie auch in Studien, die Gründe für vorzeitige Vertragslösungen vor allem aus Sicht der Ausbildungsbetriebe berichten (vgl. etwa Leber & Schwengler 2021, S. 5), richtet sich dabei der Fokus rasch auf die Auszubildenden, deren Scheitern oder mangelnde Ausbildungsfähigkeit einen Dropout bedinge. Jedoch hängt das Abbruchgeschehen „auch von Ausbildungsbetriebs- und Berufsmerkmalen ab [...] und die berufliche Segmentierung [spielt] eine erhebliche Rolle für die Stabilität von Ausbildungsverhältnissen" (Rohrbach-Schmidt & Uhly 2015, S. 105). Stamm (2012, S. 136 f.) differenziert bei ihrer Analyse schulischer Dropoutprozesse zwischen „Pull-outs" und „Push-outs". Während sie bei ersteren von einem „freiwilligen Schulabbruch Jugendlicher aufgrund einer rationalen Kosten-Nutzenanalyse" ausgeht, sieht sie für den zweitgenannten Aspekt vor allem die allgemeinbildende Schule als Institution in der Verantwortung, welche durch ihre Strukturen und ihr Handeln junge Menschen aus dem Bildungssystem „drückt" (Stamm 2012, S. 172). Diese klare Differenzierung ist durchaus bedeutsam und müsste auch konsequent in die Diskussion um das Dropoutgeschehen in der dualen Ausbildung übertragen werden.

3.4 Handlungsansätze im Kontext des Dropout

3.4.1 Exkurs: Dropout im allgemeinbildenden Schulsystem

Im Jahr 2018 belief sich die Zahl der Jugendlichen, die das allgemeinbildende Schulsystem ohne Hauptschulabschluss verließen, auf 54.000. Dies entspricht einem Anteil von etwa 7 % der Altersgruppe – Tendenz seit 2013 steigend (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 143 f.). Zudem gewinnt das Thema Schulabbruch in der aktuellen Lage der Corona-Pandemie zusätzlich an Brisanz. Schätzungen der Landesjugendämter zufolge wäre eine Verdopplung der Zahl der Schulabbrecher:innen in den Abschlussjahrgängen 2020 und 2021 möglich (vgl. Preuß 2021), was vermutlich im kommenden Bildungsbericht des Jahres 2022 zum Ausdruck kommen wird.

Ebenso wie für das Phänomen Dropout in der beruflichen Qualifizierung ist für das Thema Schuldropout/-abbruch eine begriffliche Vielfalt festzustellen. So wird etwa im Bildungsbericht 2010 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) eine Differenzierung zwischen Schulabsolvent:innen, -abgänger:innen sowie -abbrecher:innen vorgenommen. Als Schulabsolvent:innen werden Schüler:innen bezeichnet, welche die allgemeinbildende Schule mit mindestens einem Hauptschulabschluss verlassen (vgl. ebd., S. XI). Dagegen werden

> „[a]ls Schulabgänger [...] Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die einen Bildungsgang nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht verlassen, ohne in einen anderen allgemeinbildenden Bildungsgang zu wechseln und ohne zumindest den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dies schließt auch Förderschülerinnen und -schüler ein, die die Schule mit einem spezifischen Abschluss der Förderschule [...] verlassen" (ebd.).

Zuletzt werden als Schulabbrecher:innen diejenigen Schüler:innen bezeichnet, die die Schule noch vor Ende der Schulpflicht ohne Abschluss verlassen (vgl. ebd.). Diese

Unterscheidung könnte eine Grundlage für zukünftige Diskussionen darstellen, so Hillenbrand & Ricking (vgl. 2012, S. 155). In den Bildungsberichten ab dem Jahr 2012 wird der Begriff der Schulabbrecher:innen allerdings nicht mehr verwendet und eigens definiert. In der internationalen Forschungslandschaft werden die beiden definierten Gruppen der Schulabgänger:innen sowie Schulabbrecher:innen unter dem Begriff des Dropout subsumiert (vgl. Hillenbrand, Vierbuchen & Hagen 2012, S. 26). Eine weit gefasste Definition von „early school leavers" gibt die Europäische Union vor (European Commission 2011b, vgl. hierzu auch Kap. 3.1). Hillenbrand, Vierbuchen & Hagen (2012, S. 27) stellen einen Versuch an (vgl. Tab. 2), den wissenschaftlichen Terminus des Dropout im deutschen Bildungssystem darzustellen und unterscheiden hierzu, auf Basis des Bildungsberichts, vier unterschiedliche Gruppen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. XI):

Tabelle 2: Begriffliche Differenzierung von schulischem Dropout im deutschen Sprachraum (modifiziert nach Hillenbrand et al. 2012, S. 27)

Begriff Bildungsbericht	***Schulpflicht***	***Schulform***	***Schulabschluss***
Schulabgänger:innen	erfüllt	Hauptschule	nicht erreicht
Schulabgänger:innen	erfüllt	Förderschulen unterschiedlicher Förderschwerpunkte	Abschluss der Förderschule erreicht, aber kein Hauptschulabschluss
Schulabgänger:innen	erfüllt	Förderschule	Abschluss der Förderschule nicht erreicht, kein Hauptschulabschluss
Schulabbrecher:innen	nicht erfüllt	Hauptschule und Förderschule	nicht erreicht

Die *Gründe* für einen Dropout aus dem allgemeinbildenden Schulsystem sind vielfältig, häufig treten Einflussfaktoren kumulativ auf (vgl. Hennemann, Hagen & Hillenbrand 2010, S. 31); es kann deshalb von einem multifaktoriellen Problemkomplex gesprochen werden (vgl. Stamm 2012, S. 135). In einer US-amerikanischen Metastudie konnten mit Individuum, Familie, Schule und gesellschaftliche Rahmenbedingungen vier Hauptbereiche identifiziert werden, die für Schuldropout eine Rolle spielen (vgl. Hammond, Linton, Smink u. a. 2007, S. 11 ff.). Die Autor:innen arbeiteten zudem heraus, welche Einzelfaktoren einen signifikanten Einfluss auf das Dropoutrisiko haben. Auf der Seite des Individuums sind beispielweise das Vorliegen einer Lernbeeinträchtigung oder Störung im Bereich des emotionalen Verhaltens oder frühzeitige aggressive/oppositionelle Verhaltensweisen zu benennen (vgl. ebd., S. 4, 26 ff.). Signifikante Risikofaktoren aus dem Bereich der Familie sind unter anderem ein niedriger sozioökonomischer Status oder das „Vorbild" eines Geschwisterkindes, das ebenfalls die Schule frühzeitig abgebrochen hat (ebd., S. 4, 26 ff). Die Einflussfaktoren können weiterhin in sogenannte Push- und Pull-Faktoren differenziert werden. Pull-Faktoren sind eher außerhalb der Schule angesiedelt und ziehen Schüler:innen gewissermaßen aus der Schule, wie z. B. eine frühe Mutterschaft. Push-Faktoren sind hingegen

im institutionellen Kontext der Schule zu finden. Schüler:innen werden in diesem Verständnis aus der Schule gedrängt, was z. B. bei Mobbing der Fall sein kann (vgl. ebd., S. 20 f.). Ein spezifisches Entwicklungsmodell des Schuldropouts auf Basis der Metaanalysen legen beispielsweise Hennemann, Hagen & Hillenbrand (2010, S. 34) vor.

Somit existiert nicht ein Risikofaktor für Schuldropout, sondern vielmehr sind verschiedene Faktoren in den Hauptbereichen Individuum, Familie, Schule und gesellschaftliche Rahmenbedingungen (wie z. B. sozioökonomische und geografische Aspekte, Zusammensetzung der Bevölkerung oder durchschnittlicher Bildungsstand) zu berücksichtigen; zudem bestehen zwischen diesen komplexe Interaktionen, sodass sie erst in einer individuellen Kombination die besten Vorhersagen für einen Dropout ermöglichen (vgl. Hammond, Linton, Smink u. a. 2007, S. 18 f, 21). Somit ist auch nicht der „typische" Schuldropout identifizierbar, allenfalls Subgruppen (vgl. Stamm 2012, S. 89 ff.). Zeitlich betrachtet ist Dropout kein singuläres Vorkommnis (vgl. Hammond, Linton, Smink u. a. 2007, S. 21 f.) oder plötzliches Ereignis, sondern vielmehr ein Prozess schulischer Entfremdung und sozialer Ablehnung (vgl. Stamm 2012, S. 137 f.), der möglichweise schon seinen Anfangspunkt hat, bevor die Schullaufbahn einer Kindes überhaupt beginnt (vgl. Hammond, Linton, Smink u. a. 2007, S. 2).

Eine erste Möglichkeit, *Maßnahmen der Prävention und Intervention* bei schulischem Dropout zu systematisieren, ist die Differenzierung von Maßnahmen je nach Verantwortlichkeit – die Umsetzung einer Maßnahme liegt beispielsweise in der Verantwortung der einzelnen Lehrkraft, der Schulleitung, der Eltern oder aller Akteure gemeinsam (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer 2012). Wie oben beschrieben resultiert ein Schuldropout aus verschiedenen Einflussfaktoren, weshalb „Maßnahmen zur Prävention von Dropout [...] demnach mehrere Variablen der verschiedenen Faktorengruppen, also sowohl Schule und Familie wie auch das Individuum berücksichtigen [sollten]" (Hennemann, Hagen & Hillenbrand 2010, S. 35). Auf dieser Basis unterscheiden die Autoren Maßnahmen nach individuumsbezogenen Förderprogrammen, ökologischen Ansätzen und Transitionsprogrammen (ebd., S. 36 ff.). Gerade die US-amerikanische Forschung setzt auf die Evidenzbasierung bei der Beurteilung der Wirksamkeit von Maßnahmen. Das National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE) bietet in Kooperation mit dem Institute of Education Sciences und dem U. S. Department of Education den Praxisleitfaden „Preventing Dropout in Secondary Schools" für die Mittel- und Oberschulen des Landes an, um Abschlussquoten zu verbessern und Dropout zu verhindern (vgl. Rumberger, Addis, Allensworth u. a. 2017). Als erste Empfehlung wird hier die Kontrolle von Fortschritten sowie die proaktive Intervention bei Warnzeichen wie Abwesenheit, auffälligem Verhalten oder absinkenden Leistungen angegeben (vgl. ebd., S. 8). Die Wirksamkeit dieser Maßnahmen-Gruppe wird allerdings wegen mangelnder Überprüfung dieser konkreten Empfehlung und der begrenzten Verallgemeinerbarkeit der Studien nur als minimal eingeschätzt (vgl. ebd., S. 9). Auch Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer (2012, S. 14 ff.) betonen Absentismus als entscheidendsten Frühindikator für einen drohenden Schuldropout und geben deshalb die Handlungsempfehlung, Fehlzeiten von Schüler:innen einheitlich zu dokumentieren, zu analysieren und eine Diagnose hin-

sichtlich der Gründe vorzunehmen. Hierbei sind die Kommunikation und Zusammenarbeit aller Beteiligten von Relevanz, um Maßnahmen möglichst frühzeitig ansetzen zu können.

Schüler:innen, bei denen proaktive Interventionen in Bezug auf die Verbesserung von Anwesenheitszeiten und/oder Verhaltensweisen keine Wirkung zeigen oder die große persönliche Probleme überwinden müssen, profitieren möglicherweise eher von intensiver, individueller Unterstützung (vgl. Rumberger, Addis, Allensworth u. a. 2017, S. 20). Eine Möglichkeit ist die Nominierung von „Dropout-Verantwortlichen" (Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer 2012, S. 27), d. h. Ansprechpartner:innen, welche auf die Einzelperson abgestimmte Interventionen wie z. B. Verhaltenskontrakte oder individuelle Beratungsgespräche entwickeln, einsetzen und evaluieren (vgl. Rumberger, Addis, Allensworth u. a. 2017, S. 24); diese sollen zugleich kontinuierlich Möglichkeiten der Weiterbildung erhalten (vgl. ebd., S. 25). Eine deutschsprachige Zusammenfassung wirksamer individuumszentrierter Programme der amerikanischen Studie findet sich beispielsweise bei Hennemann, Hagen & Hillenbrand (2010, S. 36 ff.).

Der Praxisleitfaden des National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE) formuliert als dritte Empfehlung die Einbindung von Schüler:innen durch Curricula und Programme, welche zum einen den späteren Bildungsweg und zum anderen Kompetenzen zur Überwindung von Herausforderungen in und außerhalb der Schule in den Blick nimmt (vgl. Rumberger, Addis, Allensworth u. a. 2017, S. 35). Maßnahmen wie beispielsweise Kooperationen mit lokalen Unternehmen zur beruflichen Vorbereitung und zum Aufzeigen von Zukunftsoptionen (ebd., S. 31) können sowohl proaktiv-präventiv als auch interventiv eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 28), um das Engagement von jungen Menschen in der Schule zu stabilisieren bzw. zu erhöhen. Bei Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer (2012, S. 30 f.) findet sich für den Bereich der Unterrichtsplanung ebenfalls der Hinweis auf die Relevanz der Abstimmung der Unterrichtsinhalte auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen als auch die Einbindung von berufsorientierenden Elementen in das Curriculum. Ein weiterer Bestandteil dieser Maßnahmen-Gruppe ist die Implementierung von sozial-emotionalem Lernen in Schul-Curricula oder in additive Trainingsprogramme für besonders gefährdete Schüler:innen (vgl. Rumberger, Addis, Allensworth u. a. 2017, S. 33 ff.). Weitere Präventions- und Interventionsmaßnahmen, welche das Schulklima wie auch die Organisationstruktur der einzelnen Schule adressieren, sind beispielsweise das Klassenmanagement (vgl. Hennemann, Hagen & Hillenbrand 2010, S. 38 f.), die Etablierung positiver Beziehungen (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer 2012, S. 64) oder auch die Arbeit in Klein- oder Projektgruppen (vgl. ebd., S. 72).

Damit zeigt sich – im Sinne eines Exkurses – die Vielfalt der Diskussion um schulischen Dropout, ohne eine abschließende sowie auch sehr umfassende Darstellung von Handlungsempfehlungen zu Strategien der Prävention und Intervention wiedergeben zu können. Dennoch werden zugleich Parallelen und auch Unterschiede zum Dropout in der Berufsausbildung deutlich. Wenig adressiert werden in der Diskussion allerdings die weiter oben angesprochenen Ansatzpunkte Familie sowie, grundsätzlicher, Gesellschaft.

3.4.2 Prävention und Intervention von Dropout in der dualen Berufsausbildung

Im Rahmen der Strategie Europa 2020 (Rat der Europäischen Union 2011) zur Verringerung der Rate des early school leaving (vgl. Kap. 3.1) wurden vier zentrale Maßnahmen vereinbart: Die Identifikation und fortlaufende Dokumentation des Phänomens, seine Prävention und Intervention sowie auch eine mögliche Kompensation (vgl. ebd., S. 13 ff.).

Für das hier zugrunde gelegte Forschungsfeld des Dropout in der dualen Berufsausbildung bildet hinsichtlich der *Datenerhebung und -dokumentation* die jährliche aktualisierte Berufsbildungsstatistik (vgl. etwa BIBB 2021) eine differenzierte Datenbasis für verschiedene Aspekte der dualen Berufsausbildung (vgl. Kap. 3.2.1; 3.3.2). Jedoch sind hierin keine Aussagen über Verläufe – in und zwischen Systemen – vorhanden, da keine Individualdatenerhebung, sondern lediglich eine Einzeldatenerfassung auf Basis abgeschlossener Ausbildungsverträge erfolgt. Für die vorzeitigen Vertragslösungen bedeutet dies, dass der Ausbildungsverlauf nach einer Lösung nicht weiterverfolgt werden kann. Ob nach der vorzeitigen Vertragslösung ein Vertrags-, Betriebs- oder Berufswechsel oder auch ein vollständiger Ausstieg aus der beruflichen Qualifizierung im dualen Ausbildungssystem erfolgt, ist nicht zu analysieren (BIBB 2021, S. 89). Uhly (2020, S. 54) betont die Bedeutung einer umfassenden Modernisierung des Bildungsregisters mit Verlaufsdaten für eine verbesserte Forschungslage, welche aktuell durch die Bundesregierung geprüft wird (vgl. Gawronski 2020). Zudem scheint es von Relevanz, nicht nur Verläufe im dualen Berufsbildungssystem, sondern beispielsweise auch Schuldaten miteinzubeziehen, um Bildung über die verschiedenen Systeme hinweg im Verlauf zu betrachten (vgl. Uhly 2020, S. 54). Für den vorliegenden Forschungskontext könnte eine solche Erneuerung zu einem Erkenntniszuwachs bzgl. der Bildungsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderungen beitragen, auch im Hinblick auf Ansätze der gezielten Dropoutprävention.

Hinsichtlich möglicher *kompensatorischer Maßnahmen* sind Angebote zur Rückführung in das berufliche Bildungssystem oder das Nachholen eines Berufsabschlusses von Bedeutung (vgl. BMBF 2009, S. 21 ff.; European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 124 ff.). Insbesondere im Kontext der Diskussion um die dauerhafte und nachhaltige Integration von An- und Ungelernten in den Erwerbsarbeitsmarkt (vgl. etwa DLR Projektträger 2014) haben sich hier in den vergangenen Jahren zahlreiche Initiativen entwickelt; entsprechende Entwicklungsvorschläge wurden bereits frühzeitig unterbreitet (vgl. BMBF 2009, S. 27 ff.). Somit finden sich aktuell Modelle einer arbeitsplatzorientierten Grundbildung (vgl. etwa Kunzendorf & Meier 2015), des Erwerbs zertifizierter Teilqualifikationen (vgl. etwa Fischer, Hecker & Wittig 2020) sowie auch Konzepte zum Erreichen eines Berufsabschlusses im Erwachsenenalter (vgl. etwa BA 2016).

Aufgrund des hier diskutierten, spezifischen Forschungskontextes finden diese Maßnahmen jedoch keine detailliertere Darstellung; stattdessen werden *präventive wie auch interventive Strategien* in den Fokus genommen. Aufgrund des fließenden

Übergangs zwischen den Maßnahmen (vgl. European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 119) werden diese zusammenfassend betrachtet. Stattdessen wird eine Unterscheidung hinsichtlich der zeitlichen Einordnung – vor und während der Berufsausbildung (vgl. BMBF 2009, S. 9) – sowie auf Ebene des Adressaten (Lernorte, Auszubildende) vorgenommen (vgl. European Commission 2011a, S. 15 ff.). Somit ergibt sich folgende Systematik für die nachfolgenden Ausführungen (Abb. 3):

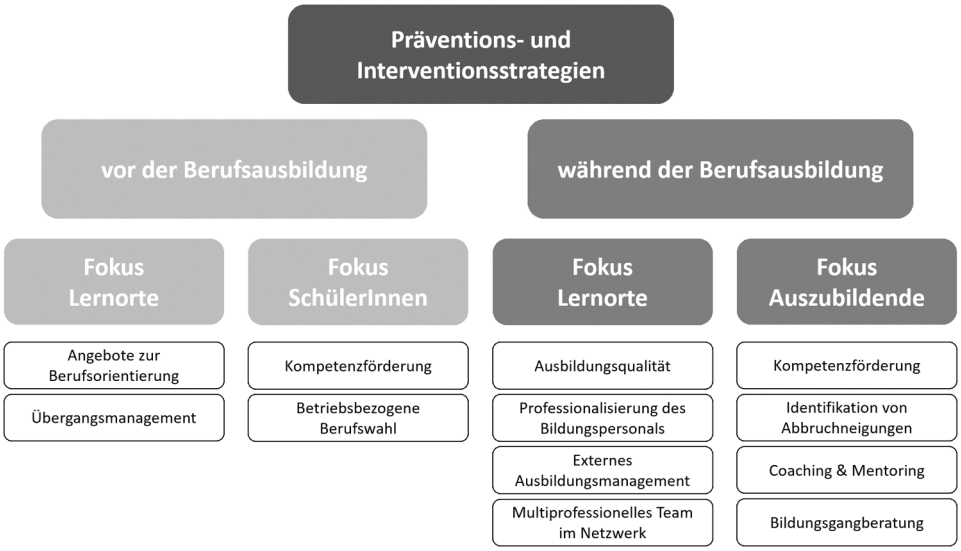

Abbildung 3: Präventions- und Interventionsstrategien im Kontext von Dropoutprozessen in der dualen Berufsausbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an BMBF 2009 & Europäische Kommission 2011)

Bereits *im Vorfeld einer Berufsausbildung* können vielfältige Maßnahmen dazu beitragen, dass das Risiko eines nachfolgenden Dropoutprozesses in der Berufsausbildung reduziert wird (vgl. BMBF 2009, S. 19 f.; Greilinger 2013, S. 67 f.). Hierzu zählen auf Ebene der Lernorte zunächst verschiedene Angebote zur Berufsorientierung, welche in der Vergangenheit ergänzend in das Schulsystem implementiert worden sind; diese setzen zum einen zeitlich früher an und versuchen, Potenziale aufzudecken, zum anderen sind sie stark betriebsnah ausgerichtet (vgl. Bertelsmann Stiftung 2012; Christe 2016; Ulrich, Granato, Beicht u. a. 2011). Ziel all dieser Angebote ist es, einen „besser unterstützten, vorbereiteten und informierten Übergang" in die Berufsausbildung zu ermöglichen (European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 119). Von besonderer Bedeutung ist auch ein regionales Übergangsmanagement (vgl. etwa Braun & Reißig 2011), welches bereits frühzeitig gefordert wurde, jedoch bis dato nicht flächendeckend realisiert wurde. Zumindest an spezifischen Schulen sind mittlerweile Berufseinstiegsbegleitungen als Brückenangebote in die Berufsausbildung vorhanden und als Übergangsmanagement bereits evaluiert (vgl. BMAS 2015). Hinsichtlich beraterischer Tätigkeiten wird auch ein erweitertes individuelles Unterstützungsangebot vonseiten der Bundesagentur für Arbeit gefordert (vgl. BMBF 2009,

S. 19); die Etablierung von Jugendberufsagenturen erlaubt hierbei mittlerweile eine Hilfestellung aus einer Hand (vgl. etwa Borrs 2016).

Überfachlichen Kompetenzen wird für die erfolgreiche Bewältigung einer Berufsausbildung ein besonderer Stellenwert beigemessen (vgl. Kap. 3.3). Entsprechend gilt es, diese bereits im allgemeinbildenden Schulsystem verstärkt anzubahnen. Hierfür sind insbesondere betriebliche Erfahrungswelten (vgl. oben) sowie auch eine kompetenzorientierte Ausrichtung von Curricula von Bedeutung; letztere intendiert die Vermittlung von „Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen", für die es neben fachlichen Aspekten eben auch übergreifender Schlüsselqualifikationen bedarf (vgl. etwa KMK 2004). Gleichzeitig sind hierbei auch potenzielle Grenzen zu erkennen, sodass betrieblich gewünschte Anforderungen nicht in Gänze im Vorfeld bei jungen Menschen erwartet werden können, sondern auch berufliche Bildungsgänge selbst (duale Ausbildung selbst wie auch die vorgelagerte Berufsvorbereitung) hier noch weitere Entwicklungschancen bieten (vgl. etwa Beicht 2009). Hinsichtlich der Berufswahl präferieren Ertelt & Frey (2012, S. 218) eine stärker betriebsbezogene Entscheidung anstelle der bisher dominierenden Wahl entlang akademisch vermittelter Ausbildungs- und Berufsinhalte. Anhand dieser Frage der betrieblichen Akzeptanz wären in der Folge berufsorientierende wie auch berufsberaterische Angebote auszurichten.

Nach Beginn einer Berufsausbildung können ebenso verschiedene Maßnahmen ergriffen werden. Frey, Ertelt & Balzer (2012a, S. 38) halten diesbezüglich fest, dass ein Dropout als Entwicklungsprozess zu sehen ist und in der Regel keine Ad-hoc-Entscheidung darstellt: „Hieraus kann man schließen, dass [...] eine Vorlaufzeit vorhanden ist, in der Warnsignale wahrgenommen werden können und somit präventive Maßnahmen eingeleitet werden können". Jedoch stehen im Vergleich zu den oben aufgezeigten, einer Berufsausbildung vorlagerten Unterstützungsangeboten während der Ausbildung deutlich weniger Hilfestellungen zur Verfügung (vgl. Schnapp 2012).

Im Hinblick auf die spezifischen Lernorte der dualen Berufsausbildung rückt zunächst die Frage der Ausbildungsqualität in den Mittelpunkt. Diese wird vonseiten der Auszubildenden – auch jenseits des Phänomens des Dropout – durchaus kritisch betrachtet, für Berufsschule wie auch für Betrieb (vgl. etwa DGB 2016; Dietzen, Velten, Schnitzler u. a. 2014; Ernst 2016). Diese Qualität wird jedoch als bedeutsam für die Prävention eines Abbruchgeschehens angesehen (vgl. etwa Greilinger 2013). Konkret könnte damit eine verstärkte Weiterbildung des ausbildenden Personals in pädagogischen Fragestellungen verbunden sein, aber auch das Verständnis einer Berufsausbildung als pädagogischer Auftrag, der nicht nur ergänzend in den betrieblichen Alltag mit integriert wird (vgl. Frey, Ertelt & Balzer 2012a, S. 24). Dies schließt auch interne wie externe Unterstützungsmaßnahmen bei der fachlichen Kompetenzentwicklung mit ein (vgl. BMBF 2013; Greilinger 2013, S. 64 f.). Um den Einstieg in den für junge Menschen ungewohnten Lernort Betrieb zu erleichtern, schlagen beispielsweise Zutavern, Enders, Rausch u. a. (2020) den gezielten Einsatz von „Onboarding"-Maßnahmen vor. Diese bewusst gestaltete Willkommensphase könnte die Auszubildenden in

ihrer Berufs- und Betriebswahl bekräftigen und sich selbst als kompetent erleben lassen – ein mögliches weiteres Versatzstück zur Dropoutprävention.

Hinsichtlich der Professionalisierung des Bildungspersonals geht es zunächst um eine dezidiertes Handlungswissen zum Abbruchgeschehen, um hier ein entsprechendes Bewusstsein für dieses Phänomen zu schaffen (vgl. European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 121 f.). Darauf aufbauend gilt es unter anderem die Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenz zu stärken, da häufig Konfliktsituationen das auslösende Moment für einen Dropoutprozess sind (vgl. Kap. 3.3.2). Überlegungen hierzu finden sich beispielsweise im Bremer Modellprojekt „Bleib dran“ (Mahlberg-Wilson, Mehlis & Quante-Brandt 2009, S. 21 ff.), in den Handreichungen für ausbildende Fachkräfte (BMBF 2013, S. 61 ff.) wie auch im Hessischen Landesprogramm „QUABB – Qualifizierte Ausbildungsbegleitung in Betrieb und Berufsschule“ (Hessisches Ministerium für WEVW 2016, S. 15 ff.).

Von betrieblicher Seite werden im Konfliktfall jedoch neben Gesprächen häufiger arbeitsrechtliche Instrumente eingesetzt, um dadurch eine Lösung herbeizuführen (vgl. Greilinger 2013, S. 63 ff.; Mahlberg-Wilson, Mehlis & Quante-Brandt 2009, S. 22). „Dabei wurde leider häufig deutlich, dass eine Zuspitzung hätte vermieden werden können, wenn früher interveniert worden wäre“ (Mahlberg-Wilson, Mehlis & Quante-Brandt 2009, S. 2). Als Folge der sich darin widerspiegelnden Grenzen einer multiplen Professionalisierung von ausbildenden Fachkräften, insbesondere in klein- und mittelständischen Unternehmen, wird immer wieder der Gedanke eines externen Ausbildungsmanagements diskutiert (vgl. European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 121; Frey, Ertelt & Balzer 2012a, S. 48). Dies stünde allen Akteuren in der Berufsausbildung insbesondere bei Konfliktsituationen, aber auch bei anderweitigen Fragen als außenstehende Ansprechinstanz zur Verfügung (vgl. Ertelt & Frey 2012, S. 218). Neben einer informativen und beraterischen Funktion könnte dieses Management bei Bedarf auch eine Mediatorenrolle in konfliktbehafteten Situationen einnehmen (vgl. BMBF 2009, S. 20). Die an den jeweiligen Kammern ansässigen Ausbildungsberater:innen könnten eine solche Aufgabe wahrnehmen; Greilinger (2013, S. 77) sieht hier ein „großes Potential“. Zur inhaltlichen Ausgestaltung könnten bereits durchgeführte Modellprojekte als Orientierung (vgl. etwa Mahlberg-Wilson, Mehlis & Quante-Brandt 2009) dienen.

Insbesondere bei komplexeren Problemlagen in der Berufsausbildung wird auch ein derartiges Ausbildungsmanagement nicht ausreichen. Es könnte jedoch eine Lotsenfunktion übernehmen, um im Netzwerk weitere Professionen mit an Bord zu holen (vgl. European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 123). Grundlegend wäre jedoch zunächst eine systematisierte und institutionalisierte Netzwerkarbeit unter den zentral an der Berufsausbildung Beteiligten – Ausbilder:innen, Berufsschullehrer:innen, Berufs- und Ausbildungsberater:innen (vgl. Frey, Ertelt & Balzer 2012a, S. 50; Hessisches Ministerium für WEVW 2016, S. 16), um deren Effektivität zu steigern (vgl. Schnapp 2012, S. 311). Insbesondere hinsichtlich der Kooperation der Lernorte des dualen Systems wird immer wieder auf notwendige Entwicklungslinien hingewiesen (vgl. etwa BIBB 2018; Stein, Kranert & Wagner 2016). Ein derartiges

Netzwerk ermöglicht den zeitnahen Austausch über die Wahrnehmung von individuellen Entwicklungen bei den Jugendlichen und hier insbesondere von Abbruchneigungen; entsprechend könnten frühzeitig Hilfestellungen angeboten werden (vgl. Frey, Ertelt & Balzer 2012a, S. 25). Den Berufsschulen dürfte in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zukommen, da hier einerseits junge Menschen gut und ‚ökonomisch' erreichbar sind, andererseits ein genuin pädagogisch gestalteter Rahmen einen Austausch potenziell erleichtert (vgl. Mahlberg-Wilson, Mehlis & Quante-Brandt 2009, S. 16 ff.). Zudem verfügen berufliche Schulen neben berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrkräften in der Regel auch über weitere Fachkräfte der Professionen Psychologie, Soziale Arbeit und gegebenenfalls auch Sonderpädagogik, die im Idealfall in multiprofessionellen Teams zusammenwirken (Kranert, Eck, Ebert u. a. 2017, S. 96 ff.; Kranert & Stein 2019a).

Wird der Fokus auf die Auszubildenden selbst gelegt, tritt rasch die Frage der Förderung der individuellen Kompetenzentwicklung zutage, um einem Dropout vorzubeugen (vgl. European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 123). Hinsichtlich fachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten greifen innerbetriebliche – wenn auch in unterschiedlichem Maße (vgl. Greilinger 2013, S. 62 ff.) – sowie auch externe Unterstützungsmaßnahmen; hierbei sind besonders die ausbildungsbegleitenden Hilfen der Bundesagentur für Arbeit anzuführen (vgl. BA 2020e). Hinsichtlich abbruchrelevanter Faktoren wird jedoch die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen (vgl. Kap. 3.3.2) und hierbei insbesondere – analog zu den pädagogischen Fachkräften – die Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit in den Vordergrund gerückt (vgl. BMBF 2009, S. 20; Frey, Ertelt & Balzer 2012a, S. 25; Greilinger 2013, S. 69). Unterrichtseinheiten zum „Konfliktmanagement" werden beispielsweise bei Mahlberg-Wilson, Mehlis & Quante-Brandt für den berufsschulischen Unterricht vorgeschlagen:

> „Die präventiven Aktivitäten von ‚Ausbildung – Bleib dran' an den Berufsschulstandorten, insbesondere die Thematisierung von potentiellen Konflikten in der Ausbildung, der lösungsorientierte Umgang mit Konflikten sowie die umfassende Information über das Beratungs- und Vermittlungsangebot in den Klassen haben sich im Zusammenwirken mit der engen Kooperation mit LehrerInnen und der regelmäßigen Präsenz vor Ort als die Schlüssel für eine frühzeitige Intervention bei Problemen erwiesen." (Mahlberg-Wilson, Mehlis & Quante-Brandt 2009, S. 20)

Daneben sind auch weitere Schlüsselqualifikationen mit in den Blick zu nehmen; so konnte beispielsweise Kemmler (2012) die Relevanz der Leistungsmotivation als besonders wichtiges Moment im Abbruchgeschehen empirisch nachweisen. Von den zugrunde gelegten theoretischen Modellen zur Motivation (Bedürfnisaufschub, Selbstbewertung, Ergebniserwartung, Selbstbestimmung) konnte sie vor allem die erst- und letztgenannten Aspekte in ihrer quantitativen Analyse als besonders bedeutsam aufzeigen (vgl. Kemmler 2012, S. 178). Darauf aufbauend entwickelt sie konkrete Handlungsempfehlungen für die berufsbildnerische Praxis, wodurch sie systematisch und theoriebasiert Strategien zur Prävention eines Ausbildungsabbruchs unter dem Leitaspekt der Leistungsmotivation aufzeigt (vgl. ebd., S. 178 f.).

Für eine möglichst frühe Identifikation von potenziellen Abbruchneigungen ist jedoch ebenso die Etablierung des systematischen Einsatzes von „Frühwarnsystemen" notwendig (European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 122). So wurde im Rahmen des europäischen Leonardo-da-Vinci-Projektes „PraeLab" unter anderem zum Online-Diagnose-Tool „smK72+" ein Fortbildungskonzept für pädagogische Fachkräfte wie auch für Berater:innen im Kontext von Berufsausbildung entwickelt, um Abbruchtendenzen frühzeitig zu erkennen und diesen präventiv zu begegnen (vgl. Balzer, Ertelt & Frey 2012). Ausgehend von der Überlegung, dass vornehmlich überfachliche Kompetenzen zur Prävention von Abbrüchen zu fördern seien (vgl. Frey, Ertelt & Balzer 2012a) erfasst das Tool onlinegestützt soziale Kompetenzen (Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit und situationsgerechtes Auftreten), methodische Kompetenzen (Selbstständigkeit, Reflexivität, Analysefähigkeit, Flexibilität, zielorientiertes Handeln und Arbeitstechniken) sowie personale Kompetenzen (Einfühlsamkeit, Pflichtbewusstsein, Neugierde und Leistungsorientierung) (Balzer, Ertelt & Frey 2012, S. 149). Zu jeder Skala werden den Jugendlichen sechs Aussagen präsentiert, welche hinsichtlich ihrer Bedeutung für die eigene Person auf einer sechsstufigen Skala bewertet werden sollen. Es ergibt sich ein gemittelter Gesamtwert der einzelnen Skalen, die in Bezug gesetzt werden können zu einer Referenzgruppe, welche eine Einordnung des erzielten Wertes als unter-, über- oder durchschnittlich ermöglicht; nähere Informationen zur Zusammensetzung der Referenzgruppe finden sich jedoch nicht (ebd., S. 150 f.). Fakultativ kann die Selbsteinschätzung über mehrere Fremdeinschätzungen erweitert werden, sodass ein intraindividueller Profilvergleich möglich ist. Neben dem individuellen Profilbogen zu den einzelnen Skalen erlaubt das Verfahren auch eine gruppenbezogene Rückmeldung (z. B. bezogen auf eine Berufsschulklasse) (ebd., S. 152 ff.). Zur Frage des Abbruchrisikos wurde ein eigener Block mit insgesamt acht Aussagen zu Fragen der Berufswahl, Betriebswahl, Ausbildungsmotivation sowie zu Gedankengängen zum Ausbildungsabbruch generiert. Anhand des Antwortverhaltens (4-stufige Skala; ja, eher ja, eher nein, nein) erfolgt eine Einordnung in vier Risikogruppen: kein/gering, mittel, hoch, akut. Bei einem akuten Abbruchrisiko (Zustimmung zur Aussage „Ich denke aktuell über einen Ausbildungsabbruch nach") werden dem Jugendlichen 22 vertiefende Fragen nach möglichen Gründen vorgelegt, die jeweils einzeln ausgewertet werden (vgl. ebd., S. 150, 157 ff.). Unklar bleibt allerdings der Zusammenhang zwischen der Erfassung überfachlicher Kompetenzen und der Erfassung des Abbruchrisikos für die Identifikation der Abbruchneigung – hierfür würde der Fragenkatalog zum Abbruchrisiko ausreichen, so die Autoren. „Für die konkrete Arbeit [...] bietet der smK72+ Anhaltspunkte für gezielte Aktivitäten zur Verbesserung unterdurchschnittlicher Ausprägungen bei den überfachlichen Kompetenzen sowie zur Prävention von Ausbildungsabbrüchen" (Balzer, Ertelt & Frey 2012, S. 150, 161). Auch im Rahmen des Hessischen Landesprogramms QUABB wurde ein eigener „Werkzeugkoffer Frühwarnsystem" entwickelt, in welchem das oben dargestellte Tool als ein Baustein integriert wurde (vgl. Hessisches Ministerium für WEVW 2016, S. 17 f.); in der Evaluation wird dieser Werkzeugkoffer „als guter Ansatzpunkt"

identifiziert, um „mit den Auszubildenden über das Thema Ausbildungsabbruch und Schwierigkeiten in der Ausbildung ins Gespräch zu kommen“ (Djafari & Beck 2015, S. 17). Im Rahmen eines solchen Frühwarnsystems werden jedoch neben dem „Wahrnehmen und Bearbeiten von ‚schwachen Signalen‘“ noch zwei weitere messbare Indikatoren erfasst (ebd., S. 14). Zum einen erfolgt in den Berufsschulen ein systematisches „Fehlzeitenmanagement“, welches auch Verspätungen miterfasst; diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass sich entsprechende Eskalationsspiralen aus dem Nichtbeachten solch individueller Entwicklungen ergeben könnten (vgl. Kap. 3.4.1). Zum anderen werden kritische Zwischenprüfungsergebnisse mit einem Überblick zu möglichen Unterstützungsmaßnahmen allen Beteiligten (Auszubildende, Ausbilder:innen, Ausbildungsberater:innen) kommuniziert; über einen Recall nach zwei bzw. acht Monaten wird der weitere Ausbildungsverlauf nochmals erfragt, um gegebenenfalls zusätzliche Hilfestellungen anbieten zu können (ebd., S. 15).

Zur Begleitung in der Berufsausbildung und damit auch zur Prävention eines Dropout kann auch eine offene und vertrauensvolle Beziehung zu einer dritten Person jenseits der Herkunftsfamilie oder des Freundeskreises eine unterstützende Wirkung entfalten. Deuer (2012) fordert in diesem Zusammenhang primär, die ausbildende Person als Vertrauensperson über die gesamte Ausbildungsdauer hinweg zu verorten, beispielsweise auch durch entsprechende Sensibilisierung in pädagogischen Fragestellungen (vgl. oben). Soemers (2020) sieht in der „bewussten Gestaltung vertrauensvoller Lehrer- Schüler-Beziehungen“ einen wirksamen Ansatz zur Reduzierung von Dropout in der Berufsausbildung. Hierzu sollen die Lehrkräfte den Auszubildenden in fachlichen Fragen und auch bei anderen Problemkonstellationen als Ansprechpartner:innen zur Verfügung stehen und dies auch als Teil ihres pädagogischen Auftrags definieren. Als methodischer Zugang zu den Jugendlichen werden hierbei unter anderem Ausbildungsportfolios diskutiert (vgl. Kempf 2012). Diese ermöglichen eine Dokumentation von Lern- und Entwicklungsschritten in der Ausbildung; dadurch werden in einem reflexiven Prozess einerseits eigene Stärken und Leistungen bewusst, aber andererseits auch mögliche Problemstellungen sichtbar. Dies kann Anlass für einen kommunikativen Austausch bieten, aus dem heraus auch interventive Maßnahmen abgeleitet werden könnten. Neben den direkten Beteiligten innerhalb der Berufsausbildung können (ehrenamtliche) Paten- oder Mentorenmodelle, auch im Sinne eines peer-to-peer-Coachings, als Präventionsstrategie miteinbezogen werden (vgl. Deuer 2012, S. 71; European Commission, EACEA, Eurydice u. a. 2014, S. 123). Insbesondere die psychosoziale Unterstützungsfunktion in der Beziehung zwischen Mentor:in und Mentee wäre im vorliegenden Kontext hervorzuheben (Kaminski, Kennecke, Dlugosch u. a. 2017). Das inzwischen bundesweit etablierte Ehrenamtsprojekt „VerA“, in welchem Auszubildende durch erfahrene ‚Praktiker:innen‘ unterstützt werden, kann hierfür als Beispiel dienen (Stiftung der Deutschen Wirtschaft für internationale Zusammenarbeit GmbH o. J.).

Über gezielte beraterische Angebote könnten einerseits potenzielle Abbrüche verhindert werden, andererseits sind dies auch notwendige Unterstützungsleistungen, um einen tatsächlichen Dropout zu begleiten und gemeinsam eine weitere (be-

rufliche) Perspektive zu entwickeln (vgl. etwa Frey, Ertelt & Balzer 2012b). Entsprechende Beratungskonzepte liegen bereits vor (vgl. etwa Deuer 2012, S. 67 ff.; Hessisches Ministerium für WEVW 2016, S. 21 ff.; Mahlberg-Wilson, Mehlis & Quante-Brandt 2009, S. 16 ff.). Als mögliche Berater:innen identifiziert Deuer (2012, S. 67 ff.) bei seiner Untersuchung vier Personengruppen: Ausbilder:innen, Berufsschullehrer:innen, Berufsberater:innen der Bundesagentur für Arbeit sowie Ausbildungsberater:innen der Kammern; letztere nehmen jedoch lediglich eine marginale Rolle ein. Er konnte zeigen, dass über die Hälfte der befragten Jugendlichen die ausbildende Person als Ansprechpartner:in präferiert. Jedoch verliert diese bei stärkerer Abbruchneigung ebenso wie bei Jugendlichen in fortgeschrittener Ausbildung an Bedeutung; an deren Stelle rücken Berufsschullehrer:innen. Diese „scheinen somit einerseits über eine ausreichende Distanz zur konkreten Problem- und Konfliktkonstellation zu verfügen, andererseits zeichnen sie sich wohl durch eine hinreichende Nähe bzw. Erreichbarkeit aus“ (ebd., S. 69). Der Autor geht sogar so weit, von der Berufsschule als „Schutzraum“ zu sprechen. Die Bedeutung der Berufsberatung bleibt hingegen über die Zeit annähernd auf gleichem Niveau und wird von etwa jeder/jedem sechsten Jugendlichen als Ansprechpartner:in in Betracht gezogen (ebd.). Zu bedenken ist, dass Beratung von Ausbilder:innen und Berufsschullehrer:innen entsprechende Kompetenzen abverlangt – und zugleich auch der Freiräume im beruflichen Alltag bedarf, um dieser Aufgabe gerecht werden zu können. Für die Seite der Berufsschule ist zudem zu klären, welche Personen bei multiprofessioneller Ausrichtung welche Rollen im Beziehungs- und Beratungsprozess übernehmen, etwa Lehrkräfte, Beratungslehrkräfte, Schulpsycholog:innen oder Sozialpädagog:innen.

Es zeigt sich somit, dass prinzipiell ein komplexes Portfolio von Präventions- und Interventionsstrategien im Kontext von Dropout verfügbar ist, welches jedoch im Wesentlichen über eine entsprechende Sensibilisierung aller Beteiligten in den Alltag der Berufsausbildung zu implementieren wäre. Dabei werden jedoch im Wesentlichen zwei Ansatzpunkte genauer verfolgt: einerseits eine Unterstützung der Jugendlichen selbst über Maßnahmen zur individuellen Förderung, die jedoch oft additiv zum Ausbildungsgeschehen gedacht werden, andererseits eine Veränderung der konkreten Ausbildungssituation über pädagogische und didaktische Weiterbildung des beteiligten Bildungspersonals. Die im Kontext von schulischem Dropout (vgl. Kap. 3.4.1) identifizierten, aber sicherlich auch im vorliegenden Kontext bedeutsamen Faktoren wie Familie oder gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen werden hier jedoch nicht adressiert; entsprechende Veränderungspraxen könnten jedoch unter einer langfristigen Perspektive durchaus präventive Wirkung auf das Dropoutgeschehen entfalten. Dennoch bleibt zu konstatieren: „Ganz gleich wie ausgefeilt die langfristig angelegte Prävention von Ausbildungsabbrüchen in Zukunft ausgestaltet sein wird, Krisen in der Ausbildung, die zu Abbrüchen führen, wird sie nicht vollständig verhindern“ (Djafari & Beck 2015, S. 18). Diese wären dann aber in einem pädagogischen Kontext eingebettet und die Jugendlichen würden in diesem krisenhaften Ereignis (vgl. Kap. 3.2.2) zumindest professionell begleitet.

4 Dropout in der beruflichen Rehabilitation

4.1 Forschungsstand zum Phänomen Dropout in Berufsbildungswerken

Berufsbildungswerke bieten, wie unter 2.3 deutlich wurde, ein breites Portfolio an Rehabilitationsleistungen, von der Berufsvorbereitung über berufliche Bildung bis hin zur Übergangsbegleitung. Dabei richten sie in ihrem Selbstverständnis die Zusammenarbeit mit dem Rehabilitationsträger „ergebnisorientiert" aus (vgl. BA & BAG BBW 2015, S. 8). Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, Kenngrößen für die Erfolgsbewertung zu definieren und diese entsprechend zu berechnen. Neben dem gelingenden Übergang in das Erwerbsleben der Rehabilitand:innen (vgl. Kap. 2.3) ist auch die sogenannte „Abbruchquote" eine dieser zentralen Messgrößen (vgl. ebd.). Folgerichtig werden die vorzeitigen Beendigungen beruflicher Rehabilitationsmaßnahmen in Berufsbildungswerken grundsätzlich systematisch erfasst und dokumentiert.

Entsprechend liegt den am Rehabilitationsprozess Beteiligten eine solide Datenbasis vor. So berichtet beispielsweise Dings (2005, S. 215) von einem Viertel der Teilnehmenden in Berufsbildungswerken, welche die Ausbildung vorzeitig beenden. Er plädiert jedoch dafür, von einem „Abbruch im engeren Sinne" zu sprechen, wenn sich für den Einzelnen „keine weitere berufliche Perspektive erschließt". Biermann (2008, S. 58) geht von einer Abbruchquote von etwa 20 Prozent aus, welche er im Vergleich zur ungeförderten Berufsausbildung als insgesamt niedriger einstuft. Bezogen auf alle Rehabilitationsmaßnahmen zur Ersteingliederung im Zuständigkeitsbereich der Bundesagentur für Arbeit weisen Reims, Tisch & Tophoven (2016, S. 6 f.) bzw. Reims, Tophoven, Tisch u. a. (2018, S. 46 f.) nach, dass 29 % der Rehabilitand:innen der Kohorte 2013 wegen „fehlender Mitwirkung" oder „fehlenden Integrationsaussichten" ihre Maßnahme nicht zu Ende brachten; bei weiteren 6 % geschah dies aus gesundheitlichen Gründen. In einer detaillierteren Analyse nach Zielgruppe zeigt sich, dass bei Rehabilitand:innen mit einer Lernbehinderung der Beendigungsgrund „fehlende Mitwirkung/Integrationsaussichten" mit 38 % deutlich höher ausfällt; medizinische Gründe spiegeln mit 4 % eine vergleichbare Größenordnung zu allen Rehabilitand:innen wider. Bei jungen Menschen mit psychischer Behinderung hingegen nehmen medizinische Gründe mit 19 % gegenüber 27 % in der Kategorie fehlende Mitwirkung/Integrationsaussichten eine bedeutsamere Rolle ein. Bezogen auf die Ausbildungsgänge dokumentiert der Teilhabebericht der Bundesregierung, dass Ausbildungsverträge, unabhängig vom Lernort, in besonders geregelten Berufen für Menschen mit Behinderungen (§ 66 BBiG bzw. § 42r HwO; vgl. Kap. 2.2) zu etwa 30 % nicht zu Ende geführt werden; zudem erfolgt die Beendigung tendenziell später als in anerkannten Ausbildungsberufen (vgl. BMAS 2021, S. 162).

Trotz des damit zutage tretenden, quantitativ bedeutsamen Phänomens ist die inhaltliche und damit verbundene pädagogische Auseinandersetzung mit dem Themenfeld als rudimentär zu charakterisieren; dies wird umso deutlicher, wenn ein Vergleich zur Auseinandersetzung im Feld der dualen Ausbildung an sich gezogen wird (vgl. Kap. 3). So ergibt eine systematische Literaturanalyse in den Datenbanken FIS Bildung wie auch PSYNDEX zu den Stichworten „Berufsbildungswerk", „Behinderung", „Ausbildung" und „Rehabilitation" in Verbindung mit „Abbruch" bzw. „Dropout" lediglich 25 Treffer, die Bezug nehmen auf den hier thematisierten Kontext. Die Publikationen fokussieren im Überblick dabei folgende Aspekte:

- *Statistische Analysen zum Phänomen*: Hier finden sich zunächst Analysen des Rehabilitationsträgers zur Gesamtsituation der Rehabilitation in den 1980er-Jahren; dabei wird auch das Phänomen des Abbruchs statistisch erfasst, mit Quoten zwischen 20 und 25 % (vgl. Blaschke 1990; Blaschke & König 1989; Bundesanstalt für Arbeit 1988; 1990; 1991; Oyen 1989). In der Folgezeit ist vonseiten der Bundesagentur für Arbeit über die Recherche keine dezidierte eigene Publikation zu identifizieren. Erst über Antworten der Bundesregierungen auf Anfragen von Fraktionen im Deutschen Bundestag finden sich differenzierte statistische Aussagen für die Jahre 2009 bis 2012 (vgl. Bundestag 2011; 2013, S. 38 f.). Jedoch werden hier nur absolute Zahlen aufgeführt, auch anhand von Abbruchgründen – jedoch keine spezifischen Abbruchquoten ausgewiesen. Dornmayr (2012) identifiziert in einer Sekundäranalyse für die überbetriebliche Ausbildung in Österreich sogar eine Dropoutquote von 42 % für die Jahre 2004 bis 2007. Ergänzt werden diese Analysen durch eigene Erhebungen, welche beispielsweise von Neumann, Lenske, Werner u. a. (2010) im Rahmen einer wirtschaftlichen Analyse der beruflichen Rehabilitation in Berufsbildungswerken bzw. von Dalferth (2014) für Rehabilitand:innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung vorgelegt wurden.
- *Inhaltliche Analyse des Phänomens*: Unter primär qualitativer Perspektive analysiert beispielsweise Brattig (2010) die Abbruchsituation in einem exemplarisch ausgewählten Berufsbildungswerk. Er zeigt ausgehend von eruierten Abbruchgründen Indikatoren für Abbruchgefährdungen auf und leitet hieraus Maßnahmen zur Prävention ab. Ähnlich geht Cechura (1991) vor; er arbeitet anhand der Daten aus der Eingangsanalyse die spezifischen Merkmale von Abbrecher:innen in Berufsbildungswerken heraus und spricht Handlungsempfehlungen aus. Casper & Mannhaupt (1997) eruieren die Gründe für die Nichtteilnahme an einem Angebot in einem Berufsbildungswerk anhand von Paarvergleichen Teilnehmender und Nicht-Teilnehmender entlang spezifischer Parameter.
- *Modellprojekte im Kontext des Phänomens*: Auf Projektebene wird das Phänomen des Abbruchs mitadressiert oder zum Kern des Forschungsvorhabens erhoben. Früh zeigt beispielsweise Stadler (1996) auf, dass bei der Konzeption von Bildungsgängen für Menschen mit Körperbehinderung auch potenzielle Abbrüche aufgrund von fortschreitenden Erkrankungen mitberücksichtigt werden müssen. Kastner & Galiläer (2009) sehen in ihrem Modellprojekt TrialNet – Flexibilisierung von Ausbildung über Bausteine – auch das Potenzial, über zertifizierte

Abschnitte der bisherigen Berufsausbildung die Chancen von Abbrecher:innen auf eine spätere Fortsetzung ihrer Ausbildung oder eben auch auf den Einstieg in Erwerbsarbeit zu erhöhen. Die Forschungsgruppe um Fassmann (1997; 1998; Fassmann & Funk 1997; Fassmann & Gerhard 1997; Fassmann & Simon 1997) setzte sich im Rahmen eines von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Forschungsprojekts dezidiert mit dem Phänomen in Berufsbildungswerken auseinander und entwickelte in enger Abstimmung mit der Bildungspraxis ein Instrument zur Beurteilung von Abbruchgefährdungen.

In einer vertiefenden und zusammenfassenden Analyse der identifizierten Quellen ergeben sich für das vorliegende Forschungsprojekt wichtige Bezugspunkte. Dabei ist jedoch zu beachten, dass den Publikationen zum Teil divergierende Auffassungen von Dropout zugrunde liegen; zudem bezieht sich ein erheblicher Teil der Befunde auf die Gruppe junger Menschen mit einer Lernbehinderung, welche mittlerweile nicht mehr die bedeutsamste Gruppe der Rehabilitand:innen in Berufsbildungswerken darstellen (vgl. Kap. 2.3).

4.1.1 Dropoutquoten

Hinsichtlich der tatsächlichen Abbruchquoten differieren die Angaben, auch im Zeitverlauf (vgl. BAG BBW 2011, S. 10); so ist in Summe von etwa einem Fünftel bis zu einem Viertel der Rehabilitand:innen in Berufsbildungswerken auszugehen, die aus unterschiedlichsten Gründen ihre Ausbildung vorzeitig beenden. So berichten beispielsweise Blaschke & König (1989, S. 503) von 21 % aller Teilnehmenden in Rehabilitationsmaßnahmen, die vorzeitig ausgeschieden sind; Egert (1988, S. 31) geht für die 80er-Jahre sogar noch von niedrigeren Quoten von etwa 15 % aus (vgl. Albrecht 1993, S. 47). Dalferth (2014, S. 329) präzisiert dies für den Lernort Berufsbildungswerk mit einer Quote von 19 %. Für das österreichische Konzept der integrierten Berufsausbildung eruiert Dornmayr (2012, S. 15) jedoch wesentlich höhere Zahlen: So sind hier Quoten von 55 % bei der Variante „Lehrzeitverlängerung“ bzw. 42 % bei „Teilqualifizierung an außerbetrieblichen Lernorten“ zu verzeichnen. Neumann, Lenske, Werner u. a. (2010, S. 168) weisen jedoch in ihrer umfassenden Studie für deutsche Berufsbildungswerke eine Quote von 25 % nach.

Der Zeitpunkt des Abbruchs liegt im Schwerpunkt im ersten Ausbildungsjahr (vgl. Blaschke & König 1989, S. 491), gefolgt von einem neuerlichen Anstieg im Umfeld von Zwischenprüfungen (vgl. Albrecht 1993, S. 48; Brattig 2010, S. 197; Fassmann 1998, S. 3211). Bei den von Neumann, Lenske, Werner u. a. (2010, S. 141) analysierten Abbrüchen ergab sich jedoch eine durchschnittliche Verweildauer in Maßnahmen der Berufsbildungswerke von etwa zwei Jahren, was als „untypisch lange Zeit“ eingestuft wird. In jedem Fall zeigt sich eine klare Abnahme des Abbruchgeschehens im Verlauf der Ausbildungszeit: „Auf einen erfolgreichen Teilnehmer kommen ca. 0,25 echte Abbrecher. Davon scheitern 0,12 im ersten Jahr, 0,09 im zweiten Jahr und 0,04 Teilnehmer im dritten Jahr“ (ebd., S. 170).

Bezogen auf die Abbrechenden selbst werden für Menschen mit psychischer Erkrankung höhere Quoten festgestellt, beispielsweise für Jugendliche mit Psychosen in Höhe von 34 % (vgl. Blaschke & König 1989); jedoch hält Dalferth (2014, S. 323) für Rehabilitand:innen mit einer Autismus-Spektrum-Störung eine Abbruchquote von etwa 12 % fest. Zudem kann nachvollzogen werden, dass bei höherem Schulabschluss die Abbruchquote abnimmt (vgl. Blaschke & König 1989, S. 503). Neumann, Lenske, Werner u. a. (2010, S. 76) schlussfolgern angesichts dieser Datenlage, „dass die Abbrecherquoten nicht höher als am Ausbildungsmarkt generell liegen und ein hoher Anteil der Auszubildenden zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss geführt wird".

4.1.2 Dropoutgründe

Als Gründe für das Abbruchgeschehen lassen sich in der Regel keine einzelnen Faktoren isolieren, sondern es handelt sich vielmehr um „das Zusammentreffen verschiedener Belastungsmomente und labilisierender Faktoren im Rehabilitationsverlauf" (Oyen 1989, S. 512); so eruierten Fassmann & Funk (1997, S. 351; vgl. Fassmann & Gerhard 1997) in Experteninterviews 220 Aspekte, welche von Fachkräften wie auch Rehabilitand:innen mit einem Abbruchgeschehen in Verbindung gebracht werden. Zudem ist der Abbruch nicht als plötzliches Ereignis, sondern als Ergebnis eines individuellen Prozesses einzustufen (vgl. Fassmann 1998, S. 3212).

Ausgehend von einem systematischen Review gehen Fassmann & Funk (1997, S. 347) davon aus, „dass ein Großteil der in der Literatur genannten Kennzeichen für Behinderte in verschärfter Form zutreffen dürfte". Demzufolge können potenzielle Abbruchgründe in drei Gruppen unterteilt werden, die zugleich miteinander in Wechselwirkung zueinander stehen: *objektive personale Merkmale* (Eignung und Belastbarkeit), wie z. B. gesundheitliche oder seelisch-emotionale Beeinträchtigungen, *subjektive Verhaltens- und Handlungstendenzen* (Interessen und Neigungen), wie z. B. Erwartungen, Motivation, Fehlverhalten sowie *objektive situative Merkmale* (beruflich-soziale Anforderungen), wie z. B. Betriebsklima oder Ausbildungsbedingungen (ebd., S. 348). Insbesondere die letztgenannte Kategorie wird als institutioneller Faktor bereits frühzeitig hervorgehoben (vgl. Blaschke & König 1989, S. 491; Oyen 1989, S. 51). Hierunter sind beispielsweise Aspekte wie das kollektive Wohnen im Berufsbildungswerk, die dadurch bedingte Trennung von der Herkunftsfamilie oder die Größe der Einrichtung zu subsumieren (Fassmann & Funk 1997, S. 351).

In der Analyse von tatsächlichen Abbrüchen zeigt allerdings Fassmann (1997, S. 123), dass vor allem psychische Probleme (in 39 % der Fälle) zu einem Abbruch geführt haben. Schwierigkeiten in Theorie und Praxis der Ausbildung, familiäre Probleme, fehlende Motivation sowie weitere Gründe wurden für jeweils zu einem Viertel für die betrachteten Abbrüche angeführt (Mehrfachnennungen waren möglich). Dies bestätigt Brattig (2010, S. 191) mit seiner Analyse: (fehlende) Motivation, medizinische Gründe, Überforderung und psychische Gründe führt er als Gründe an, wobei er darauf hinweist, dass im Verlauf von etwa 20 Jahren offensichtlich „Eignungsgründe an Bedeutung verloren, während auf Krankheit bezogene Gründe und Sucht einen höheren Stellenwert bekommen haben" (ebd.). So konstatiert er für die von ihm erfassten

Abbrecher:innen psychische Probleme, welche unter anderem in aggressivem, unangemessenem oder manipulativem Sozialverhalten, aber auch in stark ängstlich-unsicheren Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen können (vgl. ebd., S. 197 ff.). Auch Fassmann (1998, S. 3212) identifiziert abweichendes Verhalten, problematische familiäre und soziale Verhältnisse sowie die spezifische Wohnsituation als Gründe für den Abbruch, sodass er zum Schluss kommt, dass „solche Gefährdungen weitaus gravierender als Ausbildungsprobleme [seien], denen sich zudem durch einrichtungsinterne, unterstützende Maßnahmen [...] gegensteuern lässt". Egert (1988, S. 32) geht in seiner Analyse sogar so weit, dass er die Ursachen für Abbrüche „jenseits der rehabilitativen Möglichkeiten" sieht, da diese eher unvermittelt auftreten würden; erwartbare Problemkonstellationen wären bereits durch den vorgelagerten Beratungs- und Erprobungsprozess antizipiert.

Cechura wies bereits 1991 darauf hin, dass das Phänomen des Abbruchs nicht gleichbedeutend mit Überforderung zu sehen sei. In seiner Analyse stellt er weniger die vorhandenen schulischen und intellektuellen Fähigkeiten von Abbrecher:innen als eher die geringe Impulskontrolle, die schwach ausgeprägte Bereitschaft zum Lernen sowie die Interpretation von Misserfolgen im Sinne einer persönlichen Niederlage als Abbruchgründe heraus (ebd., S. 27). Weitere Aspekte in diesem Kontext decken Casper & Mannhaupt (1997) bei Ihrer Untersuchung von Nichtteilnehmenden an freiwilligen Unterstützungsmaßnahmen im Berufsbildungswerk auf. Sie stellten dabei heraus, dass die Teilnehmenden sozial angepasster auftraten (vgl. ebd., S. 59 f.) sowie eine höhere öffentliche Selbstaufmerksamkeit aufwiesen, welche sie dazu bewegt, die wahrgenommene Diskrepanz zwischen Anforderungen und eigener Leistung durch die Teilnahme zu reduzieren; zudem profitieren diese von sozialen Rückmeldungen (vgl. ebd., S. 62). Ergänzend zeigten die Teilnehmenden eine bessere Fähigkeit zur Setzung eigener Ziele und damit in der Handlungsplanung (vgl. ebd., S. 63); ihr Begabungsselbstkonzept war durchschnittlich ausgeprägt – extremere Ausprägungen in negativer wie auch positiver Hinsicht führten hingegen eher zur Nichtteilnahme (vgl. ebd., S. 64). Nichtteilnehmende zeigten zudem eine erhöhte konkurrenzbezogene Leistungsmotiviertheit, welche mit Dominanz und Geltungsstreben in Verbindung gebracht wird; bei einer Teilnahme kann diese jedoch potenziell zu Konflikten bzw. zum Selbstwertverlust führen (vgl. Casper & Mannhaupt 1997, S. 63 f.).

Aufgrund der Rahmenvereinbarung (vgl. BA & BAG BBW 2015) werden nicht nur die tatsächlichen Abbrüche, sondern auch die Abbruchgründe anhand eines Kategorienschemas dokumentiert und zwischen Leitungserbringer und Leistungsträger kommuniziert. So finden sich beispielsweise in der Statistik der Bundesagentur für Arbeit bei „Maßnahmen zur Ausbildungsförderung Reha" in Berufsbildungswerken für 2012 als Gründe für den vorzeitigen Austritt Beeinträchtigungen (548 Fälle), vertragswidriges Verhalten (129), fehlende Motivation (277), Über- und Unterforderung (200), persönliche (148) wie auch andere Gründe (137) wieder (Bundestag 2013, S. 38). Anhand dieser Systematik nehmen auch Neumann, Lenske, Werner u. a. (2010) ihre vertiefenden Analysen vor. Sie benennen Überforderung, fehlende Motivation, fehlende Eignung, Sozialverhalten, medizinische oder psychische Aspekte sowie Sucht

als Gründe für „echte Abbrüche"; Schwangerschaft und häusliche Gründe werden hingegen jedoch als „vermutlich präferenzgerechte Entscheidungen" eingeordnet, die „nicht als echtes Scheitern des Integrationsprozesses zu werten" seien (ebd., S. 169). Vergleichbare Nennungen führt Dalferth (2014, S. 323 ff.) in seiner Untersuchung zu Abbrüchen von Maßnahmen für junge Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen in Berufsbildungswerken auf. Auch Albrecht (1993, S. 49 f.) zieht diese Kategorien bei seiner bundesweiten Erhebung unter den Berufsbildungswerken heran, wobei er am häufigsten fehlende Motivation (19.8 % aller Abbrüche), Sozialverhalten (10.8 %), Überforderung (9.7 %) wie auch medizinische Gründe (10.3 %) als Abbruchgründe identifiziert; psychische Gründe spielten zu diesem Zeitpunkt mit 7.9 % aller Abbrüche noch eine geringere Rolle. Es ergibt sich somit ein sehr vielschichtiges Bild von Abbruchgründen, dessen Komplexität über die Dokumentation der Berufsbildungswerke selbst gegenüber dem Rehabilitationsträger so nicht in Gänze zum Ausdruck kommt.

4.1.3 (Berufs-)Biografie nach dem Dropout

Auch über die weitere (Berufs-)Biografie von Abbrecher:innen in Berufsbildungswerken finden sich vereinzelt Hinweise in der Literatur. So berichten Blaschke & König (1989, S. 492), dass durchschnittlich 39 % der Rehabilitand:innen wieder an einer Maßnahme teilnehmen, zu zwei Dritteln auch am gleichen Lernort; zugleich nahmen aber etwa 60 % keine weiteren Maßnahmen in Anspruch; „es bleibt offen, was aus ihnen geworden ist" (ebd.). So finden sich auch in späteren Daten zu dem Personenkreis von Erwachsenen ohne Berufsabschluss keine Hinweise auf das Vorliegen einer Behinderung bzw. auf eine zuvor abgebrochene Berufsausbildung (vgl. Bundestag 2011). Neumann, Lenske, Werner u. a. (2010, S. 142) konnten jedoch aufzeigen, dass 18 % der Abbrecher:innen unmittelbar nach Austritt am Arbeitsmarkt integriert waren. Dies bestätigt für Österreich auch Dornmayr (2012, S. 18); einen Monat nach Abbruch stellte er eine Integration in Erwerbsarbeit bei 8 % bzw. in Ausbildung bei 23 % der Zielgruppe fest. Mittelfristig, so Neumann, Lenske, Werner u. a. (2010, S. 143), sind erfolgreiche Absolvent:innen aus Berufsbildungswerken längere Zeit in Beschäftigung und damit weniger in Arbeitslosigkeit (vgl. auch Dornmayr 2012, S. 30); zudem steht ihnen ein höheres Einkommen zur Verfügung (vgl. Neumann, Lenske, Werner u. a. 2010, S. 145). Dennoch findet sich auch für Abbrecher:innen eine Erwerbstätigenquote von 50 % – im Vergleich zu 68 % bei erfolgreichen Absolvent:innen (vgl. ebd., S. 144). Die Abbrecher:innen reklamieren für sich allerdings eine geringere Lebenszufriedenheit für die Zeit nach dem Berufsbildungswerk als erfolgreiche Absolvent:innen (vgl. ebd., S. 147); dennoch beurteilen etwa zwei Drittel der Abbrecher:innen ihre erlebte Zeit im Berufsbildungswerk als sehr bzw. etwas hilfreich (vgl. ebd., S. 148). Dies könnte als Bestandteil eines „humanitären Erfolges" (Oyen 1989, S. 514) von Rehabilitation – jenseits von Integrationszahlen – interpretiert werden.

4.1.4 Identifikation von Abbruchgefährdungen

Für den Einsatz von Interventionsstrategien bedarf es im Vorfeld der Identifikation von potenziellen Abbruchgefährdungen. Dabei ist von einer spezifischen Wahrnehmung des Abbruchgeschehens auszugehen, welche auch für die Beurteilung von Bedeutung ist; zudem sind vorhandene Beurteilungskompetenzen wie auch die Sensibilisierung für das Phänomen des Abbruchs entscheidend. Ergänzend ist anzumerken, dass nicht alle Professionen im Berufsbildungswerk das komplexe Rehabilitationsgefüge im Blick haben und so eine Gesamtwürdigung der aktuellen Situation erschwert sein kann (vgl. Fassmann 1998, S. 3213). So stuften beispielsweise Fachkräfte Nicht-Abbrecher:innen aufgrund von mit der Ausbildung zusammenhängenden Problemfeldern, behinderungsspezifischen Risiken sowie Problemen in der Berufswahl als abbruchgefährdet ein (vgl. ebd., S. 3212). Auf dieser Grundlage empfehlen Fassmann & Funk (1997, S. 355), die Rehabilitand:innen in den Diskurs „der aus unterschiedlicher Perspektive registrierten, übereinstimmenden bzw. divergierenden Einschätzungen“ miteinzubeziehen, um zu einer validen Einschätzung der aktuellen Situation zu kommen. Brattig (2010, S. 198) identifiziert „kritische Themen“, die als Hinweisgeber für einen drohenden Abbruch dienen können: Fehlzeiten, Misserfolge, divergierende Erwartungen, Motivation, Überforderung bzgl. der Verhaltensanforderungen, Heimweh, Regelverstöße ohne Konsequenzen, finanzielle Probleme und Ähnliches.

Für eine systematischere Erfassung von Abbruchrisiken entwickelte die Forschungsgruppe um Fassmann Ende der 1990er-Jahre mit IBA ein „Instrument zur Beurteilung von Abbruchgefährdungen in Berufsbildungswerken und BüEs“ (Fassmann & Funk 1997, S. 353 ff.); eine dritte Version (IBA 3.0) liegt mit Rahmenkonzeption, Manual und Beurteilungsbogen vor (vgl. Fassmann 2000, S. 145 ff.). Es ist für die Hand von pädagogischen Fachkräften konzipiert und zeichnet sich durch eine hohe Praxisnähe aus (Fassmann & Funk 1997, S. 346); ausgehend von der Situation in Berufsbildungswerken soll es zugleich auch außerhalb dieser Rehabilitationseinrichtung einsetzbar sein (vgl. ebd., S. 355). Es übernimmt hierbei unterschiedliche Funktionen: Sensibilisierung der Fachkräfte für das Themenfeld (didaktische Funktion), Prognose eines möglichen Abbruchgeschehens (Impulsliste für mögliche Interventionen, Screeninginstrument) sowie Evaluation von Interventionsmaßnahmen (Dokumentationsgrundlage) (vgl. ebd., S. 352). Ausgangspunkt für die Entwicklung von Merkmalsbereichen zur Beurteilung von Gefährdungsmomenten (vgl. Fassmann 2000, S. 145 ff.) waren Experteninterviews zur Abbruchproblematik mit Fachkräften aus sechs Berufsbildungswerken, die vornehmlich die Zielgruppe der Rehabilitand:innen mit Lernbehinderung fokussierten (vgl. Fassmann & Funk 1997, S. 350 ff.). Diese geführten Interviews wurden gesichtet und die Inhalte zu folgenden 14 Merkmalsbereichen gruppiert (Fassmann 2000, S. 145 ff.):

- *Hintergrundmerkmale*: behinderungsspezifische Merkmale, sozialisatorische und kulturelle Besonderheiten, familiärer und sozialer Hintergrund, familiäre Unterstützung der Maßnahme, Beziehungen zum sozialen Umfeld außerhalb der Einrichtung, Zugang zur Maßnahme und Berufswahl
- *Handlungskompetenzen*: Humankompetenz, Sozialkompetenz

- *Verhaltensmerkmale*: Arbeitsbereitschaft, Konfliktverhalten, Partnerschaftssituation, Suchtverhalten und Kriminalität, abbruchrelevante Äußerungen
- *Strukturelle Rahmenbedingungen*: Probleme in der Ausbildung/Berufsschule, Probleme mit der Wohnsituation

Fokussiert werden somit in der Beurteilung soziale bzw. psychosoziale Aspekte. Fassmann und Kollegen gehen davon aus, dass Leistungsaspekte ohnehin im Ausbildungsalltag ersichtlich bzw. erhoben werden und so mit diesem Instrument nicht gesondert dokumentiert werden müssen (vgl. ebd.). Die Beurteilung erfolgt in den 14 Merkmalbereichen auf zwei Ebenen: Zunächst werden für die Items in jedem Bereich auf einer dreistufigen Skala (trifft zu, trifft nicht zu, keine Aussage möglich) mögliche Beobachtungen festgehalten. In einem zweiten Schritt erfolgt eine Bewertung des beobachteten Merkmals im Hinblick auf seine Bedeutung für einen potenziellen Abbruch (5-stufige Skala von nicht bis hin zu stark abbruchgefährdet). In der Folge ergibt sich für jeden Merkmalsbereich eine zusammenfassende Beurteilung sowie auch die Möglichkeit zu einer Gesamteinschätzung der Abbruchgefährdung. Diese Schlussfolgerungen erfolgen durch die Fachkräfte auf qualitativer Ebene; auf eine Berechnung von Skalenwerten wird verzichtet (vgl. ebd.). Eine Wiederholung der Einschätzung ist vorgesehen, sodass auch Veränderungen in der Abbruchgefährdung dokumentiert werden können. Hierfür ist ein Zeitraum von acht bis zwölf Wochen vorgesehen; in jedem Fall sollte die Beurteilung in der Probezeit sowie an anderen spezifischen Punkten im Ausbildungsverlauf (z. B. im Kontext der Zwischenprüfung) erfolgen. Notwendige wie auch realisierte Interventionen (vgl. oben) können auf dem Beurteilungsbogen ebenso dokumentiert werden wie die Ergebnisse der Interventionen. Somit können die mit IBA ermittelten Daten „als Reflexions-, Diskussions- und Handlungsgrundlage“ für die Prävention von Abbrüchen wie auch zur Intervention bei Abbruchgefährdungen dienen (vgl. Fassmann 2000, S. 145 ff.).

Zur Überprüfung der Qualität des Instrumentes wurde dieses mit Fachkräften aus mehreren Einrichtungen, unter anderem aus drei Berufsbildungswerken, wissenschaftlich erprobt (vgl. ebd.). Dabei waren zunächst die Rückmeldungen zum Instrument an sich „ambivalent“. Einerseits zeigte sich eine hohe Zufriedenheit mit den Inhalten und der Umsetzbarkeit, andererseits wurde vor allem der hohe Arbeitsaufwand kritisch angemerkt (vgl. ebd., S. 79).

Im Hinblick auf die Rehabilitand:innen in Berufsbildungswerken wurden in der Erstbeurteilung zusammenfassend ca. 19 % der Auszubildenden als „eher abbruchgefährdet“ eingestuft (ebd., S. 100). Hinsichtlich der einzelnen Professionen ergaben sich jedoch Unterschiede: Ausbilder:innen beurteilten die Teilnehmenden tendenziell eher kritischer hinsichtlich ihrer Abbruchneigung (nicht abbruchgefährdet: 37.6 %/ stark abbruchgefährdet: 4.7 %), als Erzieher:innen/Sozialpädagog:innen (46.8 %/ 2.1 %) und Fachdienste (49.6 %/1.5 %) (ebd., S. 99). Aufgrund einer Folgebeurteilung nach sechs Wochen konnte auch ein Vergleich der Gefährdungsbeurteilung bei in diesem Zeitraum nicht abbrechenden einerseits und abbrechenden Teilnehmenden andererseits vorgenommen werden (vgl. ebd., S. 120). Als „eher abbruchgefährdet“

eingestuft wurden die tatsächlichen Abbrecher:innen in den Merkmalsbereichen Humankompetenz (36.7 %), zusammenfassende Gesamtbeurteilung (33.3 %), Probleme mit der Wohnsituation (26.7 %), Sozialkompetenz (23.3 %), familiärer und sozialer Hintergrund (20 %), Konfliktverhalten in der Einrichtung (16.7 %). Die Werte in diesen Merkmalsbereichen lagen durchgängig über denen der Nicht-Abbrecher:innen, die jedoch als eher abbruchgefährdet eingestuft wurden. Demgegenüber wurden Nicht-Abbrecher:innen als stärker abbruchgefährdet aufgrund folgender Kategorien eingestuft: Berufsschulprobleme (75.9 %), Ausbildungsprobleme (21.9 %), behinderungsspezifische Merkmale (17.6 %), Zugang zur Ausbildung und Berufswahl (11.4 %) sowie sozialisatorische und kulturelle Besonderheiten (8.4 %). Der Autor kommt aufgrund dieser Datenlage zur Schlussfolgerung, dass die identifizierten Problemlagen der Nicht-Abbrecher:innen unmittelbarer mit der Berufsausbildung in Verbindung stehen und wahrscheinlich durch (etablierte) Stützmaßnahmen besser kompensiert werden können (ebd., S. 121); Gefährdungen auf Verhaltensebene bzw. im sozialen Bereich (vgl. tatsächliche Abbrecher:innen) kann offensichtlich schwerer begegnet werden.

In einer zusammenfassenden Beurteilung des Instrumentariums kommt Fassmann (vgl. ebd.) zu dem Resümee, dass es vor allem eine Wirkung hinsichtlich der Sensibilisierung der Fachkräfte für das Themenfeld Abbruch entfaltet. Ergänzend lässt IBA eine prognostische Qualität erkennen, was zu abbruchpräventivem Handeln führen kann (ebd., S. 138 f.); weitere längerfristige und differenzierte Erprobungen wären jedoch erforderlich (ebd., S. 140).

4.1.5 Interventionsstrategien

Die umfassende Analyse des Abbruchgeschehens wie auch des weiteren Lebensverlaufs zeigen auf, dass nach erfolgter Identifikation dem Dropoutrisiko auch interventiv vonseiten der Berufsbildungswerke zu begegnen wäre. Jedoch finden sich hierzu kaum Publikationen. Fassmann (1998, S. 3212) systematisierte hierzu mögliche Interventionen bei identifizierter Abbruchgefährdung auf drei Ebenen: direkte fallbezogene Intervention (Gespräch, Beratung), fallbezogener Austausch auf kollegialer Ebene sowie der fallbezogene interdisziplinäre Austausch. Auch konkretisierte er die hierunter zu subsumierenden Maßnahmen (vgl. Fassmann 2000, S. 145 ff.). Im Detail sind dies die verstärkte Beobachtung der Rehabilitandin/des Rehabilitanden, die Besprechung der eigenen Beobachtungen mit Kolleg:innen, Fachdiensten, Externen, dem Rehabilitationsträger und auch den Angehörigen sowie abbruchpräventive Interventionen. Zu letzteren zählen zunächst das Gespräch mit der/dem Teilnehmenden wie auch sozialpädagogische Maßnahmen, allgemeinbildende oder berufsbezogene Förderung, medizinische und psychologische Maßnahmen, disziplinarische und sonstige Maßnahmen. In einer eigenen Erhebung seinerseits wurden von den Fachkräften verschiedene Maßnahmen als notwendig priorisiert (vgl. ebd., S. 108): Knapp 72 % wollten eine verstärkte Beobachtung des Auszubildenden vornehmen; auch Besprechungen mit anderen Fachbereichen (56.4 %), mit Kolleg:innen der gleichen Profession (48.9 %), dem Sozialdienst (43.9 %) oder dem Psychologischen Dienst (46.9 %)

wurden sehr häufig benannt. Als abbruchpräventive Maßnahmen wurde zu etwa zwei Dritteln das Gespräch mit der Rehabilitandin/dem Rehabilitanden favorisiert; sozialpädagogische Gruppenmaßnahmen wurden in 44 % der Nennungen benannt. Zu etwa einem Drittel standen weitere Einzelmaßnahmen und Förderangebote im Fokus; disziplinarische Maßnahmen (13.2 %) oder medizinische Maßnahmen (6.9 %) wurden vergleichsweise wenig in Betracht gezogen. Tatsächlich realisiert waren jedoch nach sechs Wochen nur zu 47 % die Beobachtung der/des Teilnehmenden sowie zu knapp 40 % das Gespräch mit dieser/diesem; andere avisierte Maßnahmen waren maximal zu einem Drittel umgesetzt (vgl. ebd., S. 111). Dennoch schätzten die Fachkräfte aufgrund der ergriffenen Interventionen die Abbruchgefährdung bei 80 % der Zielgruppe als nicht mehr vorhanden oder nicht mehr akut vorhanden ein (vgl. ebd., S. 115).

4.1.6 Präventionsstrategien

Neben dem Vorhalten eines Interventionsportfolios bedarf es jedoch auch der Entwicklung und vor allem der Implementierung präventiver Strategien, um Entwicklungsprozesse im Hinblick auf ein Abbruchgeschehen gar nicht entstehen zu lassen. Auch hierzu haben Fassmann & Funk (1997, S. 349) literaturbasiert eine Zusammenschau von möglichen Ansatzpunkten erstellt, von der sie ausgehen, dass diese „unschwer auch auf den Kreis Behinderter auszudehnen“ sind. Die Möglichkeiten umfassen vorgelagerte berufsorientierende und berufsberatende Angebote. Die Autoren fordern aber auch spezifische Beiträge vonseiten der Auszubildenden ein wie beispielsweise die intensive Nutzung der Probezeit, ergänzt um allgemeine Maßnahmen, wie zum Beispiel zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. In diesem Zusammenhang analysierte Albrecht (1993, S. 51 ff.) die Bedeutung der Teilnahme an vorgelagerten Erprobungs- und Berufsvorbereitungsmaßnahmen auf das Abbruchverhalten in der nachfolgenden Ausbildung. Er konnte nachweisen, dass die ehemaligen Teilnehmenden vorbereitender Maßnahmen innerhalb des Berufsbildungswerks die niedrigsten Abbruchquoten in der Ausbildung verzeichneten. Demgegenüber stehen ehemalige Absolvent:innen schulischer Vorbereitungsmaßnahmen bzw. Quereinsteiger:innen; diese waren doppelt bzw. dreimal so häufig unter den Ausbildungsabbrecher:innen zu finden. „Die größte Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung in einem Berufsbildungswerk erfolgreich zu durchlaufen, besteht, wenn vorher ein Förderlehrgang [aktuell: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme; Anm. d. Verf.] bzw. eine Arbeitserprobung der Berufsfindung in der eigenen Einrichtung vorgeschaltet wurde“ (Albrecht 1995, S. 21).

Bemerkenswert sind jedoch die präventiven Maßnahmen auf Seiten des Ausbildungsbetriebes (z. B. Intensivierung der Gesprächsbereitschaft bei der Entstehung und Bewältigung von Krisen, Steigerung der Ausbildungsmotivation durch Einsatz moderner Lehr- und Lernmethoden) sowie auf Seiten der Berufsschulen (z. B. Verbesserung der Abstimmung mit den Ausbildungsbetrieben, verbesserte Lern- und Lehrmöglichkeiten) (Fassmann & Funk 1997, S. 350); bemerkenswert deswegen, da diese Rahmenbedingungen, welche aus Sicht der Auszubildenden eventuell noch unzurei-

chend ausgebildet sind, nicht explizit bei der Identifizierung von Abbruchgefährdungen (vgl. oben) adressiert werden. Entsprechend vereinfachend schlussfolgern die Autoren, dass „viele der Forderungen zumindest in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation bereits Beachtung finden bzw. konzeptionell verankert sein“ dürften (ebd., S. 349). Von besonderer Bedeutung ist in diesem Kontext die Sensibilisierung der Fachkräfte für das Phänomen des Dropout an sich. Hierbei sind neben Grundlagenwissen das Verstehen von Wirkzusammenhängen, eine entwickelte Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft und auch Kritik- und Konfliktfähigkeit sowie die Verfügbarkeit konkreterer Handlungsstrategien von Bedeutung (vgl. Brattig 2010, S. 200f.; Cechura 1991, S. 28; Fassmann 1998, S. 3214). Unter dem letztgenannten Aspekt könnten beispielsweise neue Kommunikationsformen, der Einsatz von Rehabilitand:innen als Konfliktlots:innen oder Maßnahmen der Unterstützung zur Bewertung bzw. Bewältigung von Alltagsproblemen zum Einsatz kommen (vgl. Brattig 2010, S. 199f.). „Insgesamt gesehen sind die Chancen für abbruchpräventive Maßnahmen gerade im Bereich von überbetrieblichen [im Sinne von außerbetrieblichen; Anm. d. Verf.] Berufsbildungseinrichtungen positiv einzuschätzen“ (Fassmann 1998, S. 3215).

4.1.7 Handlungs- und Forschungsbedarfe

Aus dem vorliegenden Forschungsstand ergeben sich zahlreichen Konsequenzen auf wissenschaftlicher sowie auch auf rehabilitationspraktischer Ebene. Zunächst wird anhand der Quellen klar ersichtlich, dass das Phänomen des Abbruchs in Berufsbildungswerken qualitativ wie auch quantitativ als bedeutsames Phänomen einzustufen ist. Während jedoch in früheren Jahren regelmäßig Publikationen zu statistischen Analyse zu finden sind (vgl. BAG BBW 2011; Bundesanstalt für Arbeit 1988; 1990; 1991), erfolgt dies in jüngerer Zeit sowohl vonseiten der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke als auch vonseiten der Bundesagentur für Arbeit nicht mehr. Dies erstaunt umso mehr, da entsprechende Daten unter anderem aufgrund der Rahmenvereinbarung (vgl. BA & BAG BBW 2015) hinterlegt werden und auch für interne Analysezwecke zur Verfügung stehen (vgl. Bundestag 2013; Reims 2016; Reims, Tisch & Tophoven 2016; Reims, Tophoven, Tisch u. a. 2018); frei zugänglich und damit auch präsent für einen kritischen Diskurs sind diese jedoch nicht. Dadurch wird, neben anderem, die notwendige Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte wie auch der Fachöffentlichkeit für dieses Themenfeld nicht befördert.

Die bisher überwiegend zugrunde gelegte Kategorisierung des Abbruchgeschehens im Bereich der beruflichen Rehabilitation zeigt eine starke Zentrierung auf die Rehabilitand:innen; sie verweist vielfach auf Problemlagen, die stark mit der Person verknüpft werden (vgl. etwa Fassmann 2000). Neben der Breite der Faktoren wird auch deren vielfach postulierte Interaktion im prozesshaften Abbruchgeschehen und die darin zum Ausdruck kommende multifaktorielle Genese (vgl. etwa Oyen 1989) kaum abgebildet; insbesondere eine kritische Reflexion institutioneller Rahmenbedingungen findet sich eher am Rande (vgl. etwa Fassmann & Gerhard 1997, S. 313 f.).

In diesem Zusammenhang erstaunt es ebenso, dass die Betroffenen selbst bei der Identifizierung potenzieller Abbruchgefährdungen nicht von Beginn an miteinbe-

zogen und gegebenenfalls selbst befragt werden (vgl. ebd., S. 321 f.) – zumal etliche der eruierten Belastungsmomente im Abbruchgeschehen sich einer expliziten Wahrnehmung bzw. Beobachtung von ‚außen' verschließen dürften (vgl. etwa Brattig 2010). Vielmehr wird die Introspektive der Rehabilitand:innen erst bei Vorliegen erster ‚Verdachtsmomente' auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte explizit in das Geschehen miteinbezogen (vgl. etwa Fassmann 2000).

Der Abbruch von Ausbildungen in der beruflichen Rehabilitation wird allerdings frühzeitig als Problemfeld erkannt und klar gekennzeichnet: „Abbrecherproblematik" (Oyen 1989, S. 511) oder „die Probleme der Abbrecher" (Fassmann 1998). Forschungsbedarf besteht dennoch weiterhin zur Situation von Abbrecher:innen (vgl. Neumann, Lenske, Werner u. a. 2010, S. 232), zur Vermeidung von Abbrüchen (vgl. Oyen 1989) sowie zu damit verbundenen pädagogischen Handlungskonzepten (vgl. Cechura 1991, S. 23). Die Einlösung dieses Bedarfs steht für Berufsbildungswerke seit nunmehr 20 Jahren aus. So forderte Fassmann, dass sein Instrument IBA 3.0 noch vertiefend und über einen längeren Zeitraum hätte erprobt werden müssen, um breitere Wirksamkeit entfalten zu können (ebd., S. 95 f.). Es gilt also, vom Dropout ausgehend zurückzublicken, diesen als Grundphänomen jeglicher (beruflicher) Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen, proaktive Strategien zu entwickeln und bei Bedarf den Prozess auch pädagogisch zu begleiten, denn „der Abbruch ist nur der Abschluss einer Entwicklung und nicht das Problem selber" (Brattig 2010, S. 200).

4.2 Exkurs: Dropoutdiskurs in weiteren Handlungsfeldern beruflicher Bildung

4.2.1 Ersteingliederung im Fokus der Benachteiligtenförderung

Mit der Benachteiligtenförderung besteht seit nunmehr 40 Jahren ein weiteres berufliches Subsystem neben dem der beruflichen Rehabilitation (vgl. Bojanowski, Koch, Ratschinski u. a. 2013; Enggruber & Fehlau 2018; Krapf 2017; Niedermair 2017). Es wendet sich jungen Menschen zu, die – jenseits von Behinderung – durch ein „negatives Zusammenwirken von äußeren Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen" benachteiligt sind; ihr Zugang zur beruflichen Erstausbildung ist deutlich erschwert (BMBF 2005, S. 12; vgl. Schels 2020). Diese Benachteiligungen stehen in klarer Verbindung zu Verhaltensauffälligkeiten sowie auch zu Beeinträchtigungen im Lernen, wobei sich die Zielgruppe zugleich nicht als „einheitlicher Typus" darstellt (BMBF 2005, 16 ff.). Sozialrechtlich stehen dieser Personengruppe als „förderungsberechtigte junge Menschen" (§§ 52,1; 74,3; 76,5 SGB III) verschiedene Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung, zumeist getragen von der Bundesagentur für Arbeit als Leistungsträger. Während in den 1980er-Jahren zunächst eine „sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung" (BMBF 2005, S. 59) im Vordergrund stand, hat sich inzwischen ein breites Portfolio von Angeboten der Berufsorientierung, -vorbereitung und -ausbildung entwickelt, die im Einzelnen je nach Zielsetzung eine abgestufte Förderintensität aufweisen (vgl. Fellmeth 2018, S. 72ff.; Schels 2020, S. 86ff.).

Bezogen auf die Angebotsstruktur haben sich in der Vergangenheit deutliche Annäherungen zwischen den beiden Subsystemen berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung ergeben.

Dropoutprozesse sind in der Benachteiligtenförderung ebenso ein beobachtbares Phänomen und „erwartbare Realität" (Vock 2000a, S. 83); sie sind daher auch Gegenstand einer Auseinandersetzung in Wissenschaft und Bildungspraxis. Im Folgenden werden ausgewählte Befunde zu diesem Phänomen im Kontext von Ausbildungsgängen in außerbetrieblichen Einrichtungen (§76 SGB III) überblicksartig skizziert. So entwickelte, ausgehend von den Erfahrungen in der Bildungspraxis eines Leistungserbringers, Vock (2000a; 2000b) eine insbesondere deskriptive Übersicht zum Phänomen, auf deren Basis er Handlungsempfehlungen für die Integrationsförderung ableitete. Er fordert dabei, eine vorzeitige Beendigung der Ausbildung im Kontext der Benachteiligtenförderung auch als „Maßnahmeabbruch" einzuordnen (Vock 2000a, S. 7 f.), welcher außer für die Auszubildenden auch Konsequenzen für den Leistungserbringer sowie für den Leistungsträger mit sich bringt – im Sinne des sozialrechtlichen Leistungsdreiecks (vgl. Kap. 2.1). Neben der berufsbildungspolitischen Dimension ist der Dropout somit auch in förderpolitischer und auch in förderpädagogischer Hinsicht bedeutsam (Vock 2000a, S. 5). Auch in diesem Förderkontext wird das Abbruchgeschehen als dynamischer Entwicklungsprozess eingeordnet, welcher in einem „Entscheidungsknoten" kulminiert, wodurch „Diskrepanzen" im Erleben (berufliche Anforderungen und subjektive Wahrnehmung), für deren Abbau aktuell keine alternativen Handlungsoptionen zur Verfügung stehen, gelöst werden können (ebd., S. 61 f.). Vock (ebd., S. 83) hebt dabei hervor, dass eine derart manifestierende „Planabweichung" bei allen am Ausbildungsprozess Beteiligten zu einem Belastungserleben führen kann – massive Verunsicherungen bei den Auszubildenden über den weiteren Lebensweg, aber auch Infragestellung der pädagogischen Professionalität bei den Fachkräften (ebd., S. 66 ff.). Letztlich bleibt für ihn jedoch „unklar, welche besonderen Konstellationen dazu führen, dass Auszubildende [...] aktiv, also durch eigene Kündigung das Ausbildungsverhältnis aufgeben oder passiv die Kündigung durch den Bildungsträger geschehen lassen" (ebd., S. 72).

Heisler (2008) geht in seiner Untersuchung eben dieser Frage nach, unter anderem bei pädagogischen Fachkräften in der Ausbildungsförderung. Aus deren Perspektive werden vor allem Verhaltenskomponenten der Jugendlichen als zentrale Abbruchursachen identifiziert, deren Genese im Wesentlichen auf vorangegangene biografische und soziale Problemlagen zurückgeführt wird; eine kritische Reflexion des Ausbildungsgeschehens als solchem sowie auch der eigenen pädagogischen Arbeit unterbleibt. „Abbrüche gelten so meist als die Folge einer fehlenden Akzeptanz gesellschaftlich akzeptierter, beruflicher Werte, Normen und Tugenden durch die Jugendlichen. Diese sollen die Jugendlichen in den Maßnahmen lernen und in ihr eigenes Wertesystem integrieren" (ebd., S. 11), was jedoch nur in Teilen zu gelingen scheint.

Den Zusammenhang mit abweichendem Verhalten stellt auch Nötzold (2008) in ihrer Erhebung bei jugendlichen Auszubildenden eines Bildungsträger in den Vorder-

grund. Als theoretisches Fundament zieht sie die General Theory of Crime nach Gottfredson und Hirschi (1990; zit. n. Nötzold 2008) und hiermit verbunden das Konzept der Selbstkontrolle heran. So identifiziert sie einen „Abbruch nach unten“ (vgl. Kap. 3.1) als normabweichendes Verhalten. „Der freiwillige Verzicht auf Ausschöpfung der individuellen Potenziale sowie der Verzicht auf berufliche Selbstverwirklichung weichen vom ‚normalen‘ und gesellschaftlich anerkannten Lebens- bzw. Entwicklungsweg ab“ (Nötzold 2008, S. 44). Gemäß der theoretischen Grundannahme tendieren Jugendliche mit geringeren Selbstkontrollfähigkeiten bei Konfrontation mit einer „günstigen Gelegenheit“ eher zu abweichendem Verhalten, hier zu längeren Fehlzeiten in der Berufsausbildung, was schlussendlich in einen Abbruch der Ausbildungsmaßnahme vonseiten des Bildungsträgers mündet (ebd., S. 48 ff.). Zum Verstehen des Abbruchgeschehens nimmt sie jedoch zahlreiche weitere Einflussfaktoren in den Blick, die sie unter einer biografischen Perspektive zeitlich strukturiert. Als relevant erachtet sie dabei Aspekte der familiären Sozialisation, der Schulbiografie und auch der Berufswahl (zeitlich vorgelagerte Faktoren); aktuelle Faktoren sind ausbildungsrelevante Aspekte wie die Berufseignung, die Beziehung zu den Ausbildungsbeteiligten wie auch die Freude am Ausbildungsgeschehen, ergänzt um externe Faktoren wie Peers oder persönliche Problemlagen. In die Zukunft gerichtet sind Fragen nach den Beschäftigungschancen und auch nach dem eigenen Lebensentwurf bedeutsam. All diese Aspekte stehen mit den Persönlichkeitseigenschaften (Selbstkontrolle, Impulsivität, Verhaltenskontrolle, Konfliktlösungsstrategien) als weitere Faktoren in Verbindung (ebd., S. 38 ff.). Ziel der Studie war es, Zusammenhänge zwischen eben diesen Faktoren und einem potenziellen Abbruchrisiko aufzudecken, um daraus schlussendlich zentrale Prädiktoren für einen drohenden Abbruch – vornehmlich durch den Bildungsträger aufgrund gehäufter Fehlzeiten – abzuleiten (ebd., S. 103). Bedeutsame Zusammenhänge mit einem Abbruchrisiko ergaben sich dabei in der statistischen Analyse im Feld zahlreicher externer Faktoren (Alkohol- und Drogenkonsum, delinquente Peers, eigenes kriminelles Verhalten), bei abweichendem Verhalten in der vorgelagerten Schulzeit, bei geringer Unterstützung durch das Elternhaus sowie bei Konflikten mit dem Lehrpersonal und damit verbundenen geringen Problemlösekompetenzen. Als zentrale Prädiktorvariablen haben sich neben den genannten Aspekten vor allem auch die fehlende Freude an der Ausbildung wie auch eine negative Erwartung hinsichtlich der eigenen Zukunft erwiesen (ebd., S. 148 ff.). Dadurch wird das Abbruchrisiko „bestimmt durch ein Zusammenspiel ganz unterschiedlicher Faktoren, die abweichendes Verhalten, fehlende Zuwendung, Konflikt mit Bezugspersonen bzw. negativ gefärbte Emotionen bezüglich der Ausbildung und der individuellen Zukunft beinhalten“ (ebd., S. 188). Der als bedeutsam angenommene Faktor der Selbstkontrolle nahm in der Analyse jedoch eher eine untergeordnete Rolle ein und konnte lediglich indirekt mit den abweichenden Verhaltensweisen (externale Faktoren) in Verbindung gesetzt werden.

Der vorliegende Einblick in die Forschungslandschaft im Kontext der Benachteiligtenförderung zeigt auf, dass vornehmlich als problematisch eingestufte Verhaltensweisen der Jugendlichen als Gründe für einen Dropout in der Berufsausbildung iden-

tifiziert werden. Dabei werden sowohl individuelle Problemlagen (z. B. Schulbiografie oder Konfliktlösungskompetenz) als auch äußere Einflussfaktoren (z. B. Elternhaus oder Peers) in den Blick genommen; Fragen nach der Lebensperspektive sind damit gekoppelt. Es sind eben diese Benachteiligungen, die einerseits dazu führen, den betroffenen jungen Menschen – gerade im Rahmen der Benachteiligtenförderung – spezifische Stützangebote in der Berufsausbildung zu unterbreiten, die andererseits aber auch als zentrale Prädiktoren für eine vorzeitige Maßnahmebeendigung identifiziert werden. Als Konsequenz schlägt Vock (2000b) daher bereits frühzeitig vor, das Abbruchgeschehen als Informationsquelle zu nutzen, welches aus dem Blickwinkel der/des Auszubildenden Informationen über sie/ihn selbst, über die Einrichtung, das Fachpersonal und auch über das pädagogische Konzept zu liefern vermag. Es geht für Vock (vgl. ebd., S. 8 ff.) somit um das Erschließen von potenziellen Sinnkonstellationen eines Dropout. Darauf aufbauend können Präventions- und Interventionsstrategien entwickelt und implementiert werden, die einerseits die/den Jugendliche:n selbst, aber andererseits auch die Einrichtung als solche adressieren (vgl. ebd., S. 46 ff.). Für die konkrete Ausgestaltung dieser Aufgabenstellung liefert Vock (2000b) zahlreiche Impulse, welche noch vertiefend zu entwickeln und in die Bildungspraxis zu implementieren wären.

4.2.2 Wiedereingliederung als Teilbereich beruflicher Rehabilitation

Return to work (vgl. Weber, Peschkes & Boer 2015) stellt ein weiteres bedeutsames Handlungsfeld beruflicher Rehabilitation dar (vgl. Kap. 2.1); Ziel ist die (Re-)Integration von Erwachsenen in den Arbeitsprozess nach einer längeren Phase der Erkrankung und/oder Veränderung von bereits im Vorfeld bestehenden Beeinträchtigungsformen. Hierfür steht ein Portfolio von Maßnahmen zur Umschulung und Weiterbildung zur Verfügung, unter anderem auch in Form stationärer und umfassender Angebote, beispielsweise in Berufsförderungswerken (vgl. Biermann 2008, S. 9 ff.; Grünke, Ketzinger & Hintz 2009).

Grundsätzlich findet sich auch in diesem Feld das Phänomen des Dropout. Studien existieren wiederum nur vereinzelt und erweisen sich zudem in sich als sehr heterogen, beispielsweise hinsichtlich des zugrunde liegenden Verständnisses von Abbruch, der betrachteten Zielgruppe sowie der untersuchten Angebotsstruktur (vgl. Arling & Spijkers 2019, S. 702). Dennoch wird auch hier das Abbruchgeschehen als komplex und vielschichtig wahrgenommen (vgl. Kardorff & Ohlbrecht 2013, S. 12). Im Unterschied zur beruflichen Ersteingliederung liegt in der Regel im Vorfeld der Maßnahme ein schwerwiegendes Krankheits- oder Unfallgeschehen, welches nicht selten als krisenbehaftet erlebt wird; neben physischen können auch psychische Problematiken Gegenstand der Rehabilitation sein. Ein eventuell in der Folge auftretender Dropout aus einer Maßnahme, die den Weg zurück in eine (berufliche) Normalität bereiten soll, kann „eine erneute Krise [bedeuten], die unterschiedliche Interpretationen und individuelle Verarbeitungen hervorrufen kann“ (ebd.).

Das Aufdecken von *Abbruchgründen* ist daher auch für die Weiterentwicklung dieses rehabilitativen Segments von Bedeutung. So beschäftigte sich Jansen (2007) im

Zuge der Entwicklung eines umfassenden Qualitätssicherungssystems für Berufsförderungswerke auch mit Fragen des Dropout. In ihrem Dokumentationssystem kategorisiert sie Abbrüche folgendermaßen: persönliche oder medizinische Gründe, ungenügende Leistungen, Abbruch durch den Rehabilitationsträger, hohe Fehlzeiten, Wechsel des Berufsförderungswerks oder des Berufsbildes, frühzeitige Vermittlung in Arbeit oder Neuerkrankung (vgl. ebd., S. 71 f.). Es ergeben sich wiederum sehr personenzentrierte Kategorien, die stark auf administrative Vorgaben abgestimmt sind. Watzke, Galvao, Gawlik u. a. (2006) näherten sich dem Phänomen an, indem sie in einem geförderten Modellvorhaben empirisch Faktoren für vorzeitige Abbrüche bei der Rehabilitation psychisch Erkrankter explorierten. Die identifizierten Abbrecher:innen wiesen im Vergleich zu Nicht-Abbrecher:innen insgesamt größere Einschränkungen im täglichen Leben sowie eine geringere formale Schulbildung auf, verbunden mit einer niedrigeren kristallinen Intelligenz. Gesundheitlich konnten unter anderem mehr depressive Symptome sowie ein herabgesetztes körperliches Gesundheitsempfinden festgestellt werden (vgl. ebd., S. 129). Anhand dieser Datenbasis identifizierten sie drei Fallgruppen: Abbrecher:innen aufgrund „Nichterscheinens", Abbrecher:innen aufgrund von „Exazerbation" (deutlicher Symptomverschlimmerung) sowie „unspezifische" Abbrecher:innen (vgl. ebd., S. 127). Während das Nichterscheinen eher mit einer Persönlichkeitsstörung in Verbindung gebracht werden kann, sind schizophrene Formenkreise eher bei „Exazerbation" festzustellen; bei den „unspezifischen" Abbrecher:innen stand eher die Frage der Akzeptanz und Verarbeitung der eigenen Erkrankung im Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 129).

Muskel-Skelett-Erkrankungen bildeten hingegen für den größeren Teil der Untersuchungsgruppe von Kardorff & Ohlbrecht (2013) das zugrunde liegende Gesundheitsproblem. Sie analysierten im Hinblick auf dieses organische Erkrankungsfeld zweijährige Umschulungsmaßnahmen in Vollzeit bei insgesamt sechs Anbietern hinsichtlich der Frage des Dropout. Bei einem Vergleich von Abbrecher:innen und Nicht-Abbrecher:innen ließen sich allerdings nur wenige signifikante Unterschiede erkennen. So lebten Nicht-Abbrecher:innen häufiger in Partnerschaften, während Abbrecher:innen weniger soziale Unterstützung angaben. Die Abbrecher:innen waren zudem stärker seelisch belastet (vor allem mit depressiver Symptomatik) und wiesen geringere Werte in der Selbstwirksamkeit auf. Jedoch konnten bezüglich der vorangegangenen Bildungs- bzw. Berufsbiografien keine Unterscheide festgestellt werden (vgl. ebd., S. 69 ff.). Die Forschenden kommen daher zum Schluss, dass ein Abbruch „das Ergebnis aufgeschichteter und nicht kommunizierter belastender Erfahrungen [ist], in vielen Fällen erfolgt er auch ziemlich *plötzlich* [...] und ist *nicht* vom Reha-Team beeinflussbar. Überforderungen durch die Lernanforderung sind selten [...]" (ebd., S. 143).

In einem aktuellen Review der Forschungslandschaft identifizieren Arling & Spijkers (2019) verschiedene Faktoren, welche für den Umschulungserfolg relevant sind; dieser wird jedoch klar vom nachfolgenden Reintegrationserfolg abgegrenzt (vgl. ebd., S. 702). Orientiert an der Systematik des bio-psycho-sozialen Modells ergeben sich dabei folgende Merkmalsgruppen, welche für die Bewältigung von Umschu-

lungsangeboten von Bedeutung sind: unveränderbare Personenfaktoren (Alter, Länge der Arbeitslosigkeit, schulische Bildung), änderungssensitive gesundheitsbezogene Personenfaktoren (Gesundheitszustand, psychische Erkrankung/Depression) sowie änderungssensitive psychologische Personenfaktoren (subjektive soziale Unterstützung, subjektive Gesundheit, Berufswahlmotivation, Selbstwirksamkeitserwartung) (ebd., S. 706).

Auch im Feld der beruflichen Wiedereingliederung ergibt sich somit ein Bündel von Aspekten, welches den Abbruch einer Maßnahme hervorrufen kann; dies deutet wiederum zugleich auf die Komplexität des Phänomens hin. Im Vergleich zur beruflichen Ersteingliederung (vgl. Kap. 4.1) finden sich jedoch teilweise spezifische Akzentsetzungen, welche vor allem in der biografischen Situation der Rehabilitand:innen (return to work) begründet sein dürften: So sind neben der sozialen Unterstützung vor allem die Wahrnehmung des eigenen Gesundheitszustandes, das Vorliegen einer depressiven Symptomatik sowie das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit besonders relevant für die Bewältigung bzw. für den Abbruch eines Rehabilitationsangebotes.

Entsprechend bedeutsam ist das frühzeitige Erkennen einer *Abbruchgefährdung*. Dieser Fragestellung wandte sich Baumann (2016) zu. Er zog als Selbstauskunftsverfahren für Rehabilitand:innen das standardisierte Verfahren AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (vgl. Kap. 10.1.3.1) – heran. Auf dieser Basis konnte er zeigen, dass Rehabilitand:innen mit einem identifizierten „Burnoutmuster“ (hohe Resignationstendenz, defensiver Umgang mit Problemen, geringes Erfolgserleben im Beruf, geringe Lebenszufriedenheit, geringer soziale Unterstützung) ein sehr hohes Abbruchsrisiko aufweisen (vgl. ebd., S. 163). Gegenüber dem Rekurrieren auf derartige Personenmerkmale als Abbruchindikatoren positionieren sich jedoch Meschnig, Bartel & Kardorff (2015, S. 189) kritisch, da sie mehr „situativen Momenten wie fehlende Anerkennung in der Gruppe, kritische Lebensereignisse, temporäre familiäre Belastungen, körperliche oder psychische Krankheitsepisoden usw. eine entscheidendere Rolle“ zuweisen. Zu bedenken ist hier, dass Baumann (2016) gezielt Burnout-Faktoren und damit personenbezogene Bedingungen untersucht hat.

Als Konsequenzen für die Rehabilitationspraxis wie auch für die Forschung werden unterschiedliche Ansätze diskutiert. Ausgehend von seinen Analysen bei Rehabilitand:innen mit primär psychischer Erkrankung fordern Watzke, Galvao, Gawlik u. a. (2006, S. 129) ein „integriertes Rehakonzept“, in dem „Prävention, Behandlung und Rehabilitation [...] fließend ineinander übergehen“ sollten; auch bedarf es differenzierender Angebote für unterschiedliche Personengruppen (ebd., S. 130). Diesbezüglich schlägt Baumann (2016, S. 160) beispielsweise ein adaptives Resilienztraining vor, welches additiv zum eigentlichen beruflichen Rehabilitationsangebot vorgehalten werden sollte. Inhalte könnten das Verstehen des eigenen Bewältigungsstils, das Entwickeln hilfreicher Bewertungen und Einstellungen sowie das Bewältigen sozialer Anforderungen sein. Empfehlungen für die prozessuale und inhaltliche Maßnahmegestaltung sprechen auch Kardorff & Ohlbrecht (2013, S. 149 ff.) aus. Sie fordern je-

doch zusätzlich eine Überarbeitung der Teilhabeplanung, in der eventuelle Risikofaktoren frühzeitig aufgedeckt werden könnten. Einschränkend resümieren sie, dass die Abbruchproblematik in ihrer Größenordnung überschätzt werde (vgl. ebd., S. 144). Zu diesem Schluss kommen die Forschenden, da nach ihrer Auffassung ein großer Teil der als solche kategorisierten Abbrecher:innen (20–25 % aller Rehabilitand:innen) nach einer längeren Krankheitsphase als Wiedereinsteiger:innen in das Rehabilitationssystem zurückkehrt (ebd., S. 53 f.).

5 Forschungsdesign

5.1 Modell potenzieller Prädiktoren für das Phänomen Dropout in Berufsbildungswerken

Ausgehend von den vorliegenden theoriebasiert generierten Faktoren sowie empirischen Befunden zum Forschungsstand wird zum Zwecke einer eigenen Analyse von Dropout in einer Rehabilitationseinrichtung ein theoretisches Modell potenzieller Prädiktoren entwickelt und zugrunde gelegt. Hierzu wurden die im Kontext der dualen Berufsausbildung aufgedeckten Faktoren für einen Dropout (vgl. Kap. 3) herangezogen, um diese anschließend um Spezifika im Kontext beruflicher Rehabilitationsmaßnahmen (vgl. Kap. 4) zu erweitern bzw. zu modifizieren. Ziel war es, „abbruchassoziierte Merkmale" herauszufiltern, welche als Frühindikatoren auf ein mögliches Dropoutrisiko hinweisen können (Fassmann & Funk 1997, S. 347; vgl. Fassmann & Simon 1997, S. 302 ff.). Es geht somit um „Variablenausprägungen, die sich in statistisch bedeutsamem (im Idealfall signifikantem) Ausmaß häufiger bei Abbrechern als bei einer ihnen gegenübergestellten Kontrollgruppe [...] finden lassen" (Fassmann & Funk 1997, S. 347). Die nachfolgende Darstellung gibt einen Überblick zu diesem Modell (Abb. 4):

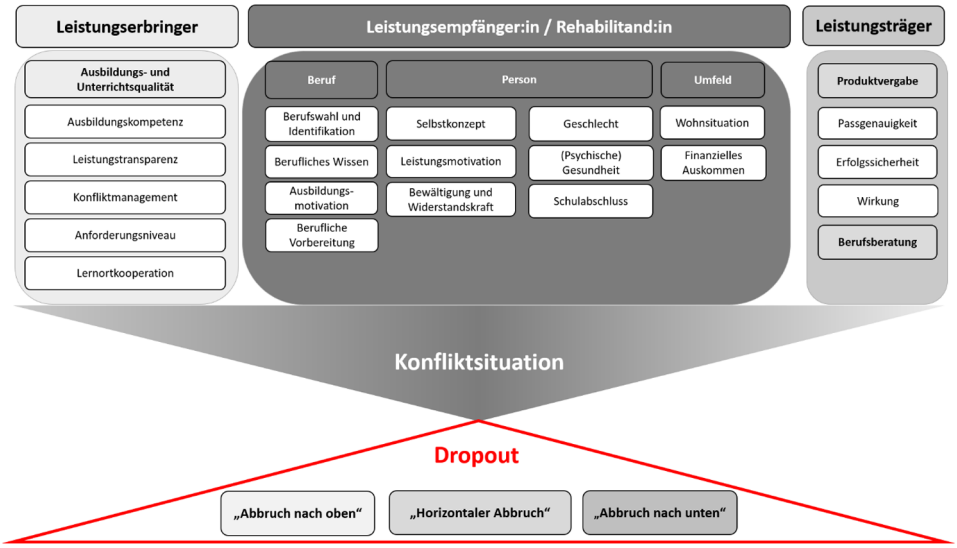

Abbildung 4: Modell potenzieller Prädiktoren für das Phänomen Dropout in Berufsbildungswerken (eigene Darstellung)

Als Grundaspekt eines Dropoutgeschehens wird eine als konflikthaft wahrgenommene Situation angesehen, welche durch den Dropoutprozess zunächst unmittelbar gelöst werden soll (vgl. Kap. 3.3.2); diese Betrachtungsweise findet sich auch in den Analysen zum Dropout in den Subsystemen der beruflichen Rehabilitation (vgl. Kap. 4.1) wie auch der Benachteiligtenförderung wieder (vgl. Kap. 4.2.1). Im Kontext der beruflichen Rehabilitation können sich solche Konfliktsituationen aufgrund des sozialrechtlichen Leistungsdreiecks (vgl. Kap. 2.1) zwischen potenziell drei Beteiligten entwickeln: Leistungsempfänger (Rehabilitand:in), Leistungserbringer (hier: Berufsbildungswerk) sowie Leistungsträger (Bundesagentur für Arbeit); entsprechend werden die zu analysierenden Merkmale systematisiert.

Auf Ebene des *Leistungserbringers* ist vor allem die Ausbildungs- wie auch die Unterrichtsqualität als Bedingungsfaktor anzuführen (vgl. Kap. 3.3.2), auch wenn diese in Berufsbildungswerken teilweise als hinreichend gegeben angenommen wird (vgl. Kap. 4.1.6). Im Detail ist neben den Kompetenzen des Bildungspersonals und der konkreten Ausgestaltung des Bildungsgangs auch die Frage von zentraler Bedeutung, wie mit aufkommenden Konflikten umgegangen und auf diese reagiert wird (vgl. Kap. 3.3.2).

Auf Seiten des *Leitungsträgers* sind die drei zentralen Prinzipien individuelle Passung, Erfolgserwartung an die Maßnahmeteilnahme sowie auch die zu erzielende Wirkung hinsichtlich der Integration in den Erwerbsarbeitsmarkt bei der Auswahl der entsprechenden Maßnahme von Bedeutung (vgl. Kap. 2.2) – sowie zudem der übergeordnete Berufsberatungsprozess. Auch diese Aspekte können potenziell auslösende Momente für ein konflikthaftes Erleben bilden und schlussendlich zu einem Dropout führen.

Auf Ebene der *Rehabilitand:innen* wurden mit den Kategorien Beruf, Person und Umwelt drei größere Merkmalsbereiche herausgefiltert: Zum einen sind dies berufsbezogene Aspekte wie die Identifikation mit dem gewählten Beruf sowie das berufliche Wissen hierzu. Diese berufsorientierenden Momente werden als vornehmlich präventiv wirkend hinsichtlich eines Dropout angesehen (vgl. Kap. 3.4.2; 4.1.6). Ebenso bedarf es einer grundlegenden Ausbildungsmotivation, um einen beruflichen Bildungsgang erfolgreich zu durchlaufen (vgl. Kap. 3.3.1). Die erlebte berufliche Vorbereitung gibt dem jungen Menschen eine bestätigende Rückmeldung zur eigenen Berufswahl – auch wenn die Frage der Eignung als zunehmend untergeordneter Aspekt im Dropoutgeschehen wahrgenommen wird (vgl. Kap. 4.1.2). Ein unterstützendes Umfeld ist auch in der beruflichen Qualifizierung vonnöten. Entsprechend wird im Modell potenzieller Prädiktoren die spezifische Wohnsituation vor Ort in den Blick genommen (vgl. Kap. 2.3; 4.1; 4.2); die mögliche stützende Rolle der Peers wurde jedoch nicht explizit berücksichtigt, da diese im Gegensatz zur Benachteiligtenförderung (vgl. Kap. 4.2.1) im Kontext von Dropout in der beruflichen Rehabilitation eine deutlich untergeordnete Rolle einzunehmen scheint. Jedoch wurden Fragen zum finanziellen Auskommen aufgenommen, da sich die Entgeltsituation aufgrund der sozialrechtlichen Förderung anders darstellt als in der sonstigen dualen Berufsausbildung. Im stärkeren Fokus auf die einzelne Person wurden die Aspekte des Geschlechts, des erreichten Schulabschlusses (vgl. Kap. 3.2.1; 3.3.2) sowie auch Fragen

der (psychischen) Gesundheit als bedeutsame Faktoren (vgl. Kap. 4.1; 4.2) mit berücksichtigt. Daneben zeigen sich das grundlegende Selbstkonzept in Verbindung mit einer Leistungsmotivation sowie die Herangehensweise an Problemkonstellationen im Kontext von Dropoutprozessen als besonders bedeutsam (vgl. Kap. 3.4.2; 4.1.5).

Es ergibt sich somit ein komplexes Feld von Faktoren, die potenziell prädiktiv mit einem Dropout in Berufsbildungswerken in Verbindung stehen. Dabei wird aber zugleich auch ein Dilemma in diesem Forschungs- und Praxisfeld deutlich: Faktoren, die einerseits mit einem vorzeitigen Abbruch von Bildungsgängen in Verbindung gebracht werden, sind andererseits auch wesentliche Bestimmungsgründe, die dazu führen, dass vonseiten des Leistungserbringers das Unterstützungssetting Berufsbildungswerk im Rahmen beruflicher Rehabilitation aktiviert wird. Auch an dieser Stelle sei daher nochmals auf das komplexe Interaktionsgefüge einzelner Faktoren hingewiesen. Dies gilt es, im abschließenden Diskurs nochmals zu reflektieren.

5.2 Zielsetzung

Das vorliegende Forschungsvorhaben betrachtet das Phänomen Dropout in der beruflichen Rehabilitation – bei spezifischem Fokus auf Berufsbildungswerke – als primär pädagogische Aufgabenstellung. Es sind sowohl auf präventiver als auch auf interventiver Ebene systematische Handlungsansätze vonnöten. Ausgehend von der Situation in einem ausgewählten Berufsbildungswerk sollen Erkenntnisse generiert werden, die auf weitere Berufsbildungswerke wie auch andere Einrichtungsformen der beruflichen Rehabilitation übertragbar sein können. Im Detail werden mit dem Vorhaben unter Bezug auf die vorliegenden Befunde folgende drei Kernziele verfolgt:

1. *Beschreibung des Phänomens*: Systematische Analyse des aktuellen Dropoutgeschehens in einem ausgewählten Berufsbildungswerk
2. *Erkennen des Phänomens*: Einstieg in die Entwicklung eines Screeninginstruments zur mehrperspektivischen Erfassung des individuellen Dropoutrisikos
3. *Pädagogisches Handeln im Kontext des Phänomens*: Generierung von Handlungsempfehlungen für die Organisations- und Konzeptentwicklung von Berufsbildungswerken aus der Synopse vorliegender Forschungsbefunde und eigener Datenanalysen

5.3 Forschungsfragen

Die folgenden sechs Fragestellungen sind für das Studiendesign handlungsleitend und können verschiedenen Teilprojekten (vgl. Kap. 5.4) zugeordnet werden:

1. Welche *quantitative Bedeutung* nimmt das Phänomen Dropout innerhalb der Berufsausbildung in einem ausgewählten Berufsbildungswerk ein?
2. Welche *Faktoren* stehen im Zusammenhang mit Dropout im ausgewählten Berufsbildungswerk? Welche möglichen *Gründe* für Dropout lassen sich daraus ableiten?

3. Welche *Gruppen* innerhalb des ausgewählten Berufsbildungswerks sind von Dropout besonders betroffen?
4. Welche *(Berufs-)Biografie* zeigen junge Menschen nach einem Dropout?
5. Welche *Prädiktoren* können identifiziert werden, um ein Dropoutrisiko möglichst frühzeitig zu erkennen?
6. Welche *Schlussfolgerungen* ergeben sich aus den Erkenntnissen für die Gestaltung der Berufsausbildung im ausgewählten Berufsbildungswerk – sowie darüber hinaus?

5.4 Struktur des Untersuchungsdesigns

Das Phänomen *Dropout* stellt sich als multifaktorielle, multidimensionale Problemlage dar (vgl. Kap. 3 und 4). Eine differenzierte Betrachtung dieses komplexen Forschungsgegenstands aus unterschiedlichen Perspektiven heraus soll durch die Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden (mixed-methods) erreicht werden. Charakteristisch für einen mixed-methods-Ansatz ist eine sequenzielle oder gleichzeitige Durchführung qualitativer und quantitativer Teilstudien, welche nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, sondern direkt aufeinander bezogen sind (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 184). Hierfür wurde das Vorhaben in drei Teilprojekte untergliedert (Abb. 5).

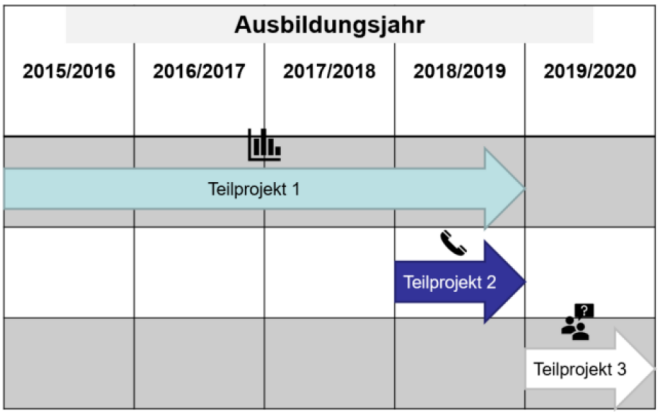

Abbildung 5: Struktur des Forschungsdesigns – Teilprojekte im Zeitverlauf

Das *Teilprojekt 1* stellt einen retrospektiven Blick auf das Phänomen in den Mittelpunkt. Es erfolgt eine Bestandsaufnahme von Dropout der Ausbildungsjahre 2015/16 bis 2018/19 im ausgewählten Berufsbildungswerk, um einen Überblick zu personen- und verlaufsbezogenen Daten der ehemaligen Auszubildenden zu erhalten. Zusätzlich wurden aus der Gesamtmenge der vorzeitigen Beendigungen per Zufallsziehung Fälle herausgegriffen und hinsichtlich des Dropout-Prozesses im zeitlichen Verlauf qualitativ analysiert. Dadurch soll die quantitative Bedeutung des Phänomens heraus-

gearbeitet sowie ermittelt werden, welche Personengruppen besonders betroffen sind und welche Faktoren hier maßgeblich in Zusammenhang mit Dropout stehen (vgl. Fragestellungen 1, 2 und 3).

Direkt verbunden ist damit das *Teilprojekt 2*. Hierfür wurde ein problemzentriertes qualitatives Telefoninterview konzipiert und für Auszubildende eingesetzt, die im Ausbildungsjahr 2018/19 ihre Ausbildung vorzeitig beendet hatten und dementsprechend zum Zeitpunkt der Befragung (September 2019) erst wenige Monate zuvor das Berufsbildungswerk verlassen hatten. Das Teilprojekt dient der Erfassung von Faktoren und Gründen für einen Dropout sowie des beruflichen Lern- und Entwicklungsverlaufs im Anschluss aus Perspektive der jungen Erwachsenen (vgl. Fragestellung 4).

Den *3. Projektteil* bildet eine quantitative Fragebogenstudie unter allen Auszubildenden des ersten Lehrjahres 2019/20 am ausgewählten Berufsbildungswerk. Hierzu wurden auf Basis des Modells potenzieller Prädiktoren (vgl. Kap. 5.1) Fragestellungen entwickelt und den Auszubildenden vorgelegt. Begleitet wurde dies durch eine schriftliche Befragung des zuständigen (berufs-)pädagogischen Personals. Ziel war es, vergleichbare Risikoeinschätzungen eines möglichen Dropout aus unterschiedlichen Perspektiven zu erhalten (vgl. Fragestellung 5).

Aus den Erkenntnissen der drei Teilprojekte heraus sollen in Verbindung mit den theoretischen Grundlagen Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Berufsausbildung im ausgewählten Berufsbildungswerk sowie auch in anderen Einrichtungsformen der beruflichen Rehabilitation gezogen werden (vgl. Fragestellung 6).

5.5 Methodik und Vorgehen

5.5.1 Stichprobe

Für die Durchführung der Erhebung wurde das Berufsbildungswerk (BBW) Würzburg ausgewählt. Diese berufsbildende Einrichtung bildet neben einem Jugendhilfezentrum, einer Kindertageseinrichtung und dem Außenstandort St. Markushof in Gadheim eines der vier Geschäftsfelder der Caritas-Don Bosco gGmbH. Zielsetzung des Berufsbildungswerks ist die Unterstützung junger Menschen mit „psychischer Beeinträchtigung, Autismus-Spektrum-Störung oder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Lernen“ (Caritas-Don Bosco gGmbH 2019, S. 10) auf dem Weg in das Arbeitsleben. Eine Arbeitserprobung über zwei bis vier Wochen zur Abklärung der Voraussetzungen, Interessen und beruflichen Fähigkeiten oder eine rehaspezifische Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) ebnen den Weg in eine Ausbildung in einem der über 40 angebotenen Berufe (ebd., S. 16 ff.). Gerade in der Arbeit mit jungen Menschen mit einer Beeinträchtigung in den oben benannten Bereichen ist eine vielschichtige und ganzheitliche Unterstützung maßgeblich für eine erfolgreiche Berufsausbildung (ebd., S. 19). Der ganzheitliche Ansatz schlägt sich zum einen nieder in der vielfältigen Vernetzung des Berufsbildungswerks Würzburg, beispielsweise mit der benachbarten Don-Bosco-Berufsschule, einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung mit den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotional-soziale

Entwicklung, sowie auch mit individuellen Wohnlösungen vor Ort, vom Internat über Jugendhilfegruppen bis hin zu externen Wohnangeboten, welche die Verselbstständigung unterstützen sollen (ebd., S. 18 ff.). Über die Jugendhilfegruppen bestehen auch Verbindungen zur Jugendhilfe als zusätzlichem Leistungsträger (SGB VIII). Zum anderen zeigt sich der ganzheitliche Ansatz des Berufsbildungswerks in den vielfältigen Begleitungsmöglichkeiten junger Menschen: Neben den pädagogischen Diensten, wie dem sozialpädagogischen Fachdienst oder dem Fachdienst Autismus, wird das Angebot durch psychiatrische, psychologische und arbeitsmedizinische Dienste ergänzt (ebd., S. 22).

Im Rahmen des *Teilprojekts 1* wurden die erfassten Dropoutfälle der Ausbildungsjahre 2015/16 bis 2018/19 analysiert. Die Gesamtzahl aller Beendigungen belief sich in diesem Zeitraum auf N = 143 Fälle. Für etwa 70 % aller Beendigungen wurde einer der folgenden drei Gründe dokumentiert: psychische Gründe (bzw. gesundheitliche Beeinträchtigung), Fehlen von Motivation (bzw. fehlende Motivation/Mitwirkung) und Überforderung (bzw. Über-/Unterforderung). Die hierunter subsumierten N = 101 Fälle wurden für die Analyse ausgewählt; eine Übersicht aller Beendigungsgründe findet sich in Tabelle 29 (vgl. Kap. 10.1.1). Ergänzend wurden per Zufallsstichprobe je acht Fälle pro Haupt-Beendigungsgrund (insgesamt N = 24) gezogen, um eine vertiefende qualitative Dokumentenanalyse durchzuführen.

Für das problemzentrierte Interview zu Umständen des Dropout im *Teilprojekt 2* liegen potenziell die Kontaktdaten aller N = 37 Auszubildenden vor, die ihre Ausbildung während des Ausbildungsjahres 2018/19 beendet hatten.

Die Fragebogenstudie in *Teilprojekt 3* wurde im Januar 2020 als Vollerhebung mit allen Auszubildenden des ersten Lehrjahres 2019/20 am Berufsbildungswerk Würzburg konzipiert. Die Auszubildenden wurden sowohl im Voraus der Studie durch das betreuende Personal als auch zu Beginn der schriftlichen Befragung durch die Forschenden auf die Freiwilligkeit der Studienteilnahme hingewiesen. Die Nichtteilnahme war mit keinerlei Konsequenzen verbunden und konnte formlos erfolgen. Der sensible Umgang mit personenbezogenen Daten der teilnehmenden Auszubildenden wurde durch ein umfassendes Datenschutzkonzept gewährleistet. Das Berufsbildungswerk vergibt für alle Auszubildenden, die in die Einrichtung aufgenommen werden, fortlaufende Teilnehmendennummern, welche eine anonymisierte Zuordnung von personenbezogenen Daten und Einschätzungsbögen ermöglichen. Die schriftliche Befragung der Auszubildenden im ersten Lehrjahr am Berufsbildungswerk dient der Erfassung des Dropoutrisikos gemäß den im Modell potenzieller Prädiktoren erfassten Aspekten (vgl. Kap. 5.1). Es befanden sich zu Beginn des Ausbildungsjahres 2019/20 N = 95 Auszubildende im ersten Lehrjahr. Zum Zeitpunkt der schriftlichen Befragung im Januar 2020 belief sich die Anzahl der Auszubildenden noch auf 89 Auszubildende, da bereits sechs junge Erwachsene aus der Ausbildung ausgeschieden waren. Parallel zur Selbsteinschätzung der Auszubildenden wurden Kurzfragebögen zur Fremdeinschätzung des Dropoutrisikos durch das (berufs-)pädagogische Personal des Berufsbildungswerks eingesetzt.

Das befragte Personal kann in drei Berufsgruppen mit spezifischen Aufgabenbereichen unterteilt werden: ausbildendes Personal/Ausbilder:innen (A), Sozialpädagogischer Fachdienst (S) und Case-Manager:innen (C). Ausbilder:innen sind in erster Linie Fachpersonen für ein Wissensgebiet und verfügen über Kenntnisse und Fertigkeiten, die für das Berufsbild von Relevanz sind. Zu ihren Aufgaben gehört, die Ausbildung nach dem betrieblichen Ausbildungsplan durchzuführen, Auszubildende charakterlich zu fördern und zu begleiten, aber auch die Beurteilung und Bewertung der Auszubildenden (BIBB o. J., S. 7f.). Der internen Stellenbeschreibung des Berufsbildungswerks Würzburg ist zu entnehmen, dass der Aufgabenbereich des Sozialpädagogischen Fachdienstes – als Teil der begleitenden pädagogischen Dienste – in einer umfassenden Unterstützung der Auszubildenden liegt. Um nur einige Beispiele zu nennen, sind Mitarbeiter:innen dieses Fachdienstes erste Ansprechpartner:innen bei persönlichen Anliegen der jungen Menschen, motivieren, betreuen, beraten und fördern Schlüsselqualifikationen. Von großer Relevanz ist in diesem Zusammenhang der Fokus auf eine präventive Begleitung, die frühzeitig den individuellen Förderbedarf erkennt sowie kontinuierlich den Verlauf der Maßnahme beobachtet. Bei akuten Krisen oder angezeigter Dropout-Gefährdung halten die Mitarbeitenden des sozialpädagogischen Dienstes mit den Case-Manager:innen Rücksprache und setzen Interventionen um. Ein weiterer Aufgabenblock betrifft die Durchführung und Gestaltung von Lernunterstützungen und -begleitungen, wie Seminare oder Trainings (z. B. Sozialtrainingseinheiten), Förderung lebenspraktischer Fähigkeiten (z. B. Erstellung von Bewerbungsunterlagen) oder Kooperation mit der Agentur für Arbeit (vgl. T. Glemnitz, 15. Juli 2021, Persönliche Mitteilung). Im Gegensatz dazu liegen die Aufgabenschwerpunkte der Case-Manager:innen in der abteilungsübergreifenden Koordination der Rehabilitationsmaßnahme, mit dem Ziel der „Sicherung des Erfolgs der Maßnahmeteilnehmer im Verlauf und nach Abschluss der Maßnahme“ (ebd.). Die Steuerung des Rehabilitationsprozesses an allen Lernorten erfolgt über die individuelle Förderplanung, welche durch die Case-Manager:innen erstellt, fortgeschrieben, kontrolliert und auf Effizienz geprüft wird. Mitarbeitende im Case-Management sind zudem zuständig für die Organisation, Moderation und Dokumentation obligatorischer Besprechungen zum Rehabilitationsverlauf, anlassbezogener Einzelfallbesprechungen und Elterngespräche. Sie sind neben ihren prozessbezogenen Aufgaben und Netzwerktätigkeiten (z. B. mit den zuständigen Reha-Berater:innen) aber auch Ansprechpartner:innen für die Ausbildenden und nehmen regelmäßig mit diesen Kontakt auf (vgl. ebd.). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mitarbeitenden „des sozialpädagogischen Fachdienstes direkt am Teilnehmenden arbeiten, die Prozessverantwortlichen [bzw. Case-Manager:innen, Anm. d. Verf.] im Rahmen der Maßnahmesteuerung tätig sind und v. a. auch die Kontakte zu externen Netzwerkpartnern und dem Kostenträger halten“ (ebd.).

Über die Teilnehmendennummern können die Selbsteinschätzungsbögen der Auszubildenden mit den jeweiligen Fremdeinschätzungen verglichen werden. Sieben Auszubildende waren an allen festgesetzten Befragungs- und Nachholterminen verhindert (z. B. durch längere Krankheitsphasen). Für diese liegen aber dennoch Perso-

nendaten und Fremdeinschätzungen in dreifacher Ausführung vor. Die Daten aller befragten Auszubildenden wurden in die anschließende Datenanalyse eingeschlossen; es erfolgte je nach angewendetem statistischen Auswertungsverfahren lediglich ein fallweiser Ausschluss einzelner unvollständiger Datensätze.

5.5.2 Erhebungsinstrumente

5.5.2.1 Teilprojekt 1: Teilnehmendendokumentation

Datengrundlage für das erste Teilprojekt war zunächst die bereitgestellte Dokumentation von Dropoutfällen für die Ausbildungsjahre 2015/16 bis 2018/19 im elektronischen Format. Diese umfasst Angaben zum Dropout hinsichtlich Zeitpunkt, Initiator und Grund der Beendigung. Zudem wird der Anteil von Dropout an der Gesamtzahl der Maßnahmeteilnehmenden des jeweiligen Ausbildungsjahres angegeben. Diese Überblicksdaten wurden vom Berufsbildungswerk um Angaben zum genauen Zeitpunkt der Beendigung sowie Personendaten ergänzt. Interessierende Personendaten waren: Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, psychiatrische Diagnose (nach ICD-10-Klassifikation; BfArM 2021), Schulabschluss, Ausbildungsberuf und die vorangegangene Berufsvorbereitung (vgl. Tab. 28; Kap. 10.1.1). Über die Teilnehmendennummern konnten die Informationen personbezogen zusammengeführt werden.

Des Weiteren wurden für N = 24 Beendigungsfälle, die qualitativ untersucht werden sollten, anonymisierte Auszüge aus der internen Falldokumentation des Berufsbildungswerks bereitgestellt. Es handelt sich dabei um eine wissenschaftliche Dokumentenanalyse. Diese Datenerhebungsmethode wird verstanden als „die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Sammlung und Archivierung von vorhandenen [...] Dokumenten als Manifestationen menschlichen Erlebens und Verhaltens“ (Döring & Bortz 2016, S. 537). Die interne Falldokumentation bietet für das Forschungsvorhaben eine umfassende und zugleich ökonomische Datengrundlage. Für bereits einige Jahre zurückliegende Beendigungsfälle wäre der Nachvollzug des Fallverlaufs alternativ kaum in dieser Komplexität zu erfassen gewesen. Nachteile der vorliegenden Datengrundlage waren die teilweise sehr geringen Kontextinformationen zum Fall, die Unklarheit über den gewählten Beginn der bereitgestellten Aktenauszüge sowie die differierende Qualität der Dokumente (ebd., S. 537 f.). Eine Lösungsform, den Ablauf qualitativer Arten der Inhaltsanalyse (wie z. B. die Analyse der dokumentierten Fallakten) zusammenzufassen, findet sich bei Hoffmann (2018, S. 31).

5.5.2.2 Teilprojekt 2: Problemzentriertes telefonisches Interview

In der zweiten Projektphase war eine telefonische Interviewstudie (vgl. Tab. 30; Kap. 10.1.2) mit Auszubildenden vorgesehen, die im Ausbildungsjahr 2018/19 ihre berufliche Qualifizierung am BBW Würzburg vorzeitig beendet hatten. Das problemzentrierte, offene Interview erschien für den Untersuchungskontext besonders geeignet. Durch die drei Grundpositionen dieser Interviewform nach Witzel (2000) – explizite Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung (Problemzentrierung), flexible Ausrichtung der Methode an den Anforderungen des spezifischen Gegenstandes (Gegenstandsorientierung) sowie die Prozesshaftigkeit des Kommunikationsprozesses, mit Fokus und Offenheit für die Problemsicht der Befragten (Prozessorientierung) – rückte die Perspektive der Befragten auf das Dropoutgeschehen in den Mittelpunkt. Über den halboffenen Leitfaden wurde angestrebt, eine Balance zwischen thematischer und persönlicher Zentrierung zu erreichen und zugleich Raum zu lassen für die Bedürfnisse der/des jungen Erwachsenen (Döring & Bortz 2016, S. 376 f.).

5.5.2.3 Teilprojekt 3: Fragebogen

Grundlage der Fragebogenstudie waren allgemeine Personendaten zur Ausbildungskohorte 2019/20 (Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, psychiatrische Diagnose (nach ICD-10-Klassifikation), Schulabschluss, Ausbildungsberuf und vorangegangene Berufsvorbereitung), welche vom Berufsbildungswerk im Vorfeld mit Kennzeichnung über die Teilnehmendennummer übermittelt wurden.

Die Untersuchung des Dropoutrisikos selbst erfolgte über Fremd- sowie Selbsteinschätzung (vgl. Kap. 10.1.3). Den Auszubildenden wurden Fragen in unterschiedlichen Formaten (Eigenkonstruktion oder Skalen etablierter psychometrischer Verfahren) zu den relevanten Aspekten des Modells potenzieller Prädiktoren (vgl. Kap. 5.1.) vorgelegt. Anhand der folgenden Tabellen 3, 4 und 5 wird ein Überblick über die erhobenen Aspekte – differenziert nach dem Fokus auf Leistungserbringer, Leistungsträger bzw. Rehabilitand:in gegeben.

Tabelle 3: Erhebungsaspekte Fragebogen – Fokus: Leistungserbringer

Merkmalsbereich	*Aspekt*	*Items*	*Beispielitem*
Ausbildungs- und Unterrichtsqualität	*Ausbildungskompetenz*	6	„Mein Ausbilder kann Inhalte gut erklären.“
	Leistungstransparenz	2	„Ich bekomme regelmäßig Rückmeldung über meine Leistungen.“
	Konfliktmanagement	3	„In der Ausbildung lerne ich, wie ich mit Konflikten umgehen kann.“
	Anforderungsniveau	4	„Die Ausbildungsinhalte überfordern mich.“
	Kooperation	3	„Wenn Probleme in der Ausbildung auftreten, sprechen sich Ausbilder und Lehrkräfte ab.“

Tabelle 4: Erhebungsaspekte Fragebogen – Fokus: Leistungsträger

Merkmalsbereich	*Aspekt*	*Items*	*Beispielitem*
Produktvergabe	*Passgenauigkeit*	2	„Meine jetzige Ausbildung passt zu mir.“
	Erfolgssicherheit	2	„Bei mir besteht das Risiko, dass ich die Ausbildung abbreche.“
	Wirkung	2	„Ich möchte später in meinem Ausbildungsberuf arbeiten.“
Berufsberatung	*Berufsberatung*	2	„Ich bin mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit zufrieden.“

Tabelle 5: Erhebungsaspekte Fragebogen – Fokus: Rehabilitand:in

Merkmalsbereich	*Aspekt*	*Verfahren*	*Skala*	*Items*	*Beispielitem*
Beruf	*Berufswahl und Identifikation*	Eigenkonstruktion	–	2	„Mein jetziger Ausbildungsberuf ist mein Wunschberuf“
		Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM)	Problemlösen Berufswahl	10	„Wenn ich eine Entscheidung treffen muss, denke ich gerne längere Zeit über meine Möglichkeiten nach.“
	Berufliches Wissen	Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM)	Selbstwissen	9	„Ich kann meine Fähigkeiten gut einschätzen.“
			Konzeptwissen	6	„Ich weiß, wie eine betriebliche Berufsausbildung organisiert ist.“
	Ausbildungsmotivation	Eigenkonstruktion	–	2	„Ich bin motiviert, meine jetzige Ausbildung abzuschließen.“
	Berufliche Vorbereitung	Eigenkonstruktion	–	2	„Meine schulischen Vorkenntnisse reichen aus, um die Ausbildung im BBW zu schaffen.“
		Teilnahme Berufsvorbereitung	–	–	Erfassung über allgemeine Personendaten

(Fortsetzung Tabelle 5)

Merkmals-bereich	***Aspekt***	***Verfahren***	***Skala***	***Items***	***Beispielitem***
Person	*Selbst-konzept*	Frankfurter Selbst-konzeptskalen (FSKN)	Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähig-keit (FSAL)	10	„Ich bin mit meinen eige-nen Leistungen zufrieden.“
	Leistungs-motivation	Leistungsmotiva-tionsinventar (LMI)	Beharrlichkeit (BE)	10	„Oft habe ich schnell aufgegeben, wenn etwas schief ging.“
			Flexibilität (FX)	10	„Ich suche mir gern Auf-gaben, an denen ich meine Fähigkeiten prüfen kann.“
			Internalität (IN)	10	„Manches habe ich nur deswegen erreicht, weil ich viel Glück hatte.“
			Selbstkontrolle (SK)	10	„Leider finde ich Unter-lagen oft nicht, die ich zur Arbeit bräuchte.“
	Bewältigung und Wider-standskraft	Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)	Resignations-tendenz	6	„Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.“
			Offensive Pro-blembewälti-gung	6	„Für mich sind Schwierig-keiten dazu da, dass ich sie überwinde.“
			Innere Ruhe und Ausgeglichen-heit	6	„Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.“
	Geschlecht	Eigenkonstruktion	–	–	Erfassung über allgemeine Personendaten
	(Psychische) Gesundheit	Eigenkonstruktion	–	–	Erfassung über allgemeine Personendaten
	Schul-abschluss	Eigenkonstruktion	–	–	Erfassung über allgemeine Personendaten
Umfeld	*Wohn-situation*	Eigenkonstruktion	–	1	„Ich wünsche mir einen Ausbildungsort, der näher an meinem Heimatort ist.“
	Finanzielles Auskommen	Eigenkonstruktion	–	3	„Ich bekomme für meine Ausbildung genug Ausbil-dungsgeld.“

Zeitgleich zur Befragung der Auszubildenden wurden die drei benannten Gruppen des (berufs-) pädagogischen Personals (ausbildendes Personal, Sozialpädagogischer Fachdienst und Case-Manager:innen) um eine Risikoeinschätzung und Darstellung angewendeter/geplanter Interventionsmaßnahmen (in Fällen mit hohem Dropout-

risiko) gebeten. Fremdeinschätzungsbögen lagen somit für alle Auszubildenden in dreifacher Ausführung vor, was zusätzlich eine interdisziplinäre Vergleichbarkeit ermöglichen sollte.

5.5.3 Durchführung

Für die retrospektive Betrachtung des Dropout (*Teilprojekt 1*) wurden digitale Datenblätter mit Parametern zur Beendigung (Zeitpunkt, Grund, Initiator) zur Verfügung gestellt. Anhand der Teilnehmendennummer wurden die Fälle anschließend durch das Berufsbildungswerk um personenbezogene Informationen ergänzt (vgl. Kap. 5.5.2.1). Zur qualitativen Analyse vergangener Dropout-Verläufe wurden anonymisierte Auszüge aus der internen Einzelfalldokumentation im Verwaltungssystem des Berufsbildungswerks für die gezogenen Fälle in Papierform übermittelt.

Zielgruppe der problemzentrierten Interviews in *Teilprojekt 2* waren Auszubildende, für die ein Dropout im Ausbildungsjahr 2018/19 dokumentiert war. Die Planung sah eine Durchführung und Protokollierung der qualitativen Interviews durch eine Mitarbeiterin des Forschungsprojekts vor. Aus Gründen des Datenschutzes war es dem Berufsbildungswerk nicht möglich, Telefonnummern der ehemaligen Auszubildenden bereitzustellen. Als Alternativlösung wurden Auszubildende des Berufsfeldes „Büro und Kommunikation“ in der Interviewdurchführung geschult und sollten anschließend die ehemaligen Auszubildenden kontaktieren. Im weiteren Verlauf des vorliegenden Bandes wird das Teilprojekt 2 nicht vertieft, da aufgrund des geringen Rücklaufs von N = 5 leider keine Datenauswertung vorgenommen werden konnte. Die übrigen N = 32 Auszubildenden der anvisierten Stichprobe waren entweder telefonisch auch nach drei Versuchen nicht erreichbar oder die dokumentierte Telefonnummer war nicht mehr aktuell. Eine explizite Verweigerung des Interviews am Telefon wurde somit nicht ausgesprochen.

Die skizzierte Fragebogenstudie (*Teilprojekt 3*) wurde als Vollerhebung mit Auszubildenden des ersten Lehrjahres 2019/20 durchgeführt. Am Haupt- und Außenstandort der Einrichtung konnten Auszubildende unterschiedlicher Berufsbereiche zu Gruppen von je maximal zwölf Auszubildenden zusammengefasst werden. Die Erhebung folgte dabei einem schematisierten Ablauf. Nach Hinweisen zu Freiwilligkeit der schriftlichen Befragung und Schutz der personenbezogenen Informationen der Auszubildenden folgte die Instruktion zum Fragebogen mit der Erläuterung des Ziels der Studie und der Antwortformate der Items. Die Bearbeitungszeit des Fragebogens wurde nicht fest vorgegeben, da durch die heterogene Zielgruppe der Einrichtung – junge Erwachsene mit Lernbehinderungen und psychischen Behinderungen – recht unterschiedliche Bearbeitungszeiten erwartet wurden. Die Durchführung erfolgte durch eine Mitarbeiterin des Forschungsprojektes in Kooperation mit einer Mitarbeiterin des Berufsbildungswerks. Während der Durchführung konnten Nachfragen gestellt werden, sofern diese das Antwortformat oder einzelne Formulierungen betrafen.

Der Fragebogen zur Fremdeinschätzung des Dropoutrisikos wurde dem Personal entweder parallel zur Befragung der Auszubildenden ausgehändigt oder es wur-

den die jeweiligen Personen an ihrem Arbeitsplatz aufgesucht. In einer Kurzinstruktion wurde den Ausbilder:innen, den Mitarbeiter:innen des Sozialpädagogischen Fachdienstes bzw. den Case-Manager:innen das Ziel der Studie vermittelt und die Fragenformate des Bogens erläutert. Es wurde darauf hingewiesen, dass die verbalen Antworten in Stichpunkten erfolgen sollten, um die Auswertung zu erleichtern. Weiterhin wurde betont, dass keine Absprache hinsichtlich gemeinsamer Fälle erfolgen sollte, um voneinander unabhängige Einschätzungen zu erhalten. Über die Teilnehmendennummern konnten im Anschluss die drei Fremdeinschätzungsbögen jedes Auszubildenden zusammengeführt werden.

5.5.4 Datenanalyse

Zur statistischen Analyse der vorliegenden quantitativen Daten wurde das Programm IBM© SPSS verwendet. Die Software MAXQDA wurde zur Auswertung der qualitativen Fallanalysen sowie Teilen des Fremdeinschätzungsbogens des pädagogischen Personals eingesetzt.

5.5.4.1 Teilprojekt 1: Dokumentenanalyse

Maßnahmebeendigungen der Ausbildungsjahrgänge 2015/16 bis 2018/19 wurden zunächst univariat deskriptiv dargestellt. Mögliche Zusammenhänge zwischen Personendaten und Beendigungsparametern wurden explorativ mittels Pearsons Chi-Quadrat-Tests (Kontingenzanalyse) sowie Kreuztabellen ermittelt (vgl. Bortz & Schuster 2010, S. 137 ff.). Die daran anschließende qualitative Fallanalyse basiert auf Auszügen aus dem internen Dokumentationssystem des BBW Würzburg, welches eine chronologische Darstellung von Verläufen bis zu einem Dropout ermöglicht.

Das Forschungsmaterial wurde anhand des Verfahrens der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) untersucht. Hierzu wurden aufgrund des zu großen Datensatzes per Zufallsstichprobe N = 24 Fälle gezogen (vgl. Kap. 5.5.1). Drei der gezogenen Fälle mündeten nach der Beendigung direkt in eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) im Berufsbildungswerk ein und wurden somit aus der Analyse ausgeschlossen. Ein weiterer Fall wurde nicht in die Analyse aufgenommen, da es sich hierbei um einen Auszubildenden in einem handwerklichen Ausbildungsberuf handelte, der durch eine Schulterverletzung zeitweise arbeitsunfähig war und nach seiner Genesung die Maßnahme wieder fortsetzen sollte. Insgesamt stehen also N = 20 individuelle Dropoutverläufe zur Auswertung zur Verfügung. Die Analyse erfolgt mithilfe des Programms MAXQDA, wobei über sieben Schritte ein Kategoriensystem erarbeitet wurde, dem sich alle relevanten Textstellen der Dokumentationen zuordnen lassen (vgl. Kap. 10.2.1.2). In der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse werden sechs verschiedene Analyseformen unterschieden. Für das vorliegende Teilprojekt wird die „Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien“ (Kuckartz 2018, S. 119) gewählt. Dabei werden die Subkategorien im Hinblick auf ihre zeitlichen Zusammenhänge untersucht und in einem Zeitstrahl visualisiert. Als Vorlage für die Zeitstrahldarstellung wurde ein Dokument zur Anamnese in der sozialen Diagnostik herangezogen (vgl. Hochchuli Freund & Stotz 2011),

wobei die Unterscheidung zwischen den beiden Kategorien „Störungsanamnese“ und „Anamnese bisheriger Lösungsversuche“ als Analyseraster für die qualitative Inhaltsanalyse der vorliegenden internen Falldokumentation des Berufsbildungswerks übernommen wurde. Eine sogenannten „Gruppenanamnese“ wurde für diese Studie nicht als zielführend erachtet, da die vorliegenden personenbezogenen Dokumentationen eine solche retrospektive Anamnese kaum zulassen. Die Ergänzung der reinen Störungsanamnese durch die Anamnese von dokumentierten Lösungsversuchen soll den Fokus weg von einer problemzentrierten Sichtweise lenken und das Phänomen Dropout in seiner Multidimensionalität darstellen (vgl. Kap. 5.1)

5.5.4.2 Teilprojekt 3: Fragebogenstudie

Der ausführlichen Beschreibung der untersuchten Stichprobe für das Teilprojekt 3 (Ausbildungskohorte) folgt eine deskriptive Darstellung ausgewählter Ergebnisse mit den Fokussen Leistungserbringer, Leistungsträger sowie Leistungsempfänger (vgl. Kap. 5.1). Anschließend werden die erhobenen Skalen standardisierter Verfahren in Bezug auf deren Verteilungsparameter analysiert und eine Interpretation der Summenwerte vorgenommen. Im Vergleich mit den zugrunde liegenden Normierungen ist es möglich, erhöhte „Belastungen“ (z. B. unterdurchschnittlich ausgeprägte Widerstandsfähigkeit) in der Ausbildungskohorte zu identifizieren. Ergänzend wird explorativ eine Produkt-Moment-Korrelation bzw. Korrelation nach Bravais-Pearson (vgl. Bortz & Schuster 2010, S. 156 ff.) durchgeführt, um anhand signifikanter Zusammenhänge in den Selbsteinschätzungen Muster in den Daten identifizieren zu können.

Die Fremdeinschätzung des Dropoutrisikos durch das (berufs-)pädagogische Personal erfolgte über eine sechsstufige Ratingskala mit ergänzender verbaler Begründung. Für diese können Mittelwerts- und Verteilungsunterschiede zwischen den Einschätzungen der drei Professionen ermittelt werden. Um zu überprüfen, inwieweit die Risikoeinschätzungen der verschiedenen Beurteilenden zusammenhängen, wird die Rangkorrelation nach Spearman (vgl. ebd., S. 178 ff.) herangezogen. Die Gegenüberstellung zweier Urteile in einem Streudiagramm visualisiert die Art der Übereinstimmung der Fremdeinschätzungen – von vollständigem Konsens bis hin zu großen Diskrepanzen. Für die beiden Möglichkeiten *Konsens* und *Dissens* werden jeweils exemplarisch zwei Fälle vorgestellt.

Anschließend wurde umfassend untersucht, wie sich die Gruppe der Auszubildenden mit einem Dropoutrisiko von der Gruppe ohne Risiko unterscheidet. Mithilfe des t-Tests bei unabhängigen Stichproben (vgl. Rasch, Friese, Hofmann u. a. 2014, S. 33 ff.) wird geprüft, ob sich identifizierte Unterschiede auch als statistisch signifikant erweisen. Die anschließende binär logistische Regressionsanalyse (vgl. Windzio 2013, S. 39 ff.) soll Aufschluss über die Frage geben, welche Parameter die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, dass bei Auszubildenden im ersten Lehrjahr ein Dropoutrisiko identifiziert wird.

Schlussendlich werden Maßnahmen der Prävention und Intervention bei vorliegendem Dropoutrisiko fokussiert. Basis hierfür ist die Befragung des (berufs-)pädagogischen Personals. Ausbildendes Personal, Mitarbeiter:innen des Sozialpädagogischen

Fachdienstes sowie Case-Manager:innen wurden aufgefordert, bei identifiziertem Dropoutrisiko ergänzend anzugeben, welche Maßnahmen präventiv zur Verhinderung eines Dropout bereits eingesetzt werden oder noch geplant sind. Als (hoch) abbruchgefährdet werden Personen definiert, bei denen eine Risikoeinschätzung mit mindestens einem Skalenwert von 4 vergeben wurde (Ratingskala von 1 bis 6). Für eine qualitative Inhaltsanalyse der offenen Antworten zur Prävention bzw. Intervention wurde lediglich die Gruppe der Case-Manager:innen ausgewählt, da diese für die abteilungsübergreifende Koordination der Rehabililtationsmaßnahme zuständig sind (vgl. Kap. 5.5.1). Von ihnen wird aus diesem Grund eine breite Fallübersicht sowie ein differenzierter Blick auf Präventions- und Interventionsmaßnahmen erwartet. Die Antworten der Mitarbeitenden im Case-Management werden computergestützt mithilfe der Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Dabei wird nicht zwischen bereits umgesetzten und geplanten Maßnahmen unterschieden. Das Datenmaterial wird induktiv gebildeten Haupt- und Subkategorien zugeordnet (vgl. Kap. 10.2.2.5). Abschließend folgt die Analyse der Daten, welche als „kategoriebasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien“ (ebd., S. 118) und „Visualisierung von Zusammenhängen“ (ebd., S. 120) durchgeführt wird.

6 Forschungsergebnisse

Das vorliegende Kapitel stellt die zentralen Erkenntnisse aus der empirischen Analyse gemäß der zugrunde liegenden Projektstruktur (vgl. Kap. 5.4) in den Mittelpunkt; ergänzende Ergebnisdarstellungen finden sich im Anhang (vgl. Kap. 10.2). So wird zunächst unter 6.1. eine retrospektive Analyse des Dropoutgeschehens im ausgewählten Berufsbildungswerk über den Zeitraum von vier Jahren vorgenommen (Teilprojekt 1). Zur Identifikation eines potenziellen Dropoutrisikos in einer Ausbildungskohorte (Teilprojekt 3) wurden jeweils eine Selbst- wie auch mehrere Fremdeinschätzungen eingeholt; deren Ergebnisse werden detailliert unter 6.2. entfaltet. Dabei wird zum besseren Verständnis zunächst die Datenlage bezogen auf die gesamte erfasste Ausbildungskohorte vorgestellt (vgl. Kap. 6.2.1; 6.2.2), um darauf aufbauend die vergleichende Ergebnispräsentation von Risiko- und Nichtrisikogruppe vorzunehmen (vgl. Kap. 6.3). Die in der Fremdeinschätzung erhobenen Maßnahmen zur Prävention bzw. Intervention bei einem identifizierten Dropoutrisiko (vgl. Kap. 6.3) runden dieses Kapitel ab.

6.1 Analyse des Dropoutgeschehens

6.1.1 Dropoutkohorte in Zahlen

Für den Zeitraum der Ausbildungsjahre 2015/16 bis 2018/19 konnten insgesamt N = 143 Dropouts in die Auswertung miteinbezogen werden. Zur Beschreibung der Umstände des Dropout stehen verschiedene Parameter zur Verfügung. Auszubildende beendeten in den vier betrachteten Ausbildungsjahren am häufigsten (60.1 %) im ersten Lehrjahr ihre Ausbildung. Weitere 27.3 % bzw. 39 Auszubildende schieden im zweiten Lehrjahr aus. In vier Ausbildungskohorten wurden hingegen lediglich 18 Fälle registriert, in denen Auszubildende im dritten (meist letzten) Ausbildungsjahr das Berufsbildungswerk vorzeitig, ohne einen beruflichen Abschluss verließen.

Der durchschnittliche Anteil der Beendigungen an der Gesamtzahl der Auszubildenden betrug 11.7 %. Im Ausbildungsjahr 2015/16 wurden beispielsweise 38 Dropouts bei 298 Auszubildenden registriert, dies entspricht einem Anteil von 12.8 %. Die Beendigungssituation im ersten Lehrjahr sticht besonders heraus. So verließ von 114 Auszubildenden, die im Ausbildungsjahr 2017/18 ihr erstes Lehrjahr durchliefen, fast jede:r Fünfte (19.8 %) die Einrichtung bereits zu diesem frühen Zeitpunkt. Tabelle 6 zeigt – getrennt nach Ausbildungsjahr – die Gesamtzahl der Auszubildenden, die absolute Zahl der Beendigungen sowie die relative Häufigkeit der Beendigungen.

Tabelle 6: Beendigungen 2015/16 bis 2018/19: Ausbildungsjahr und Zeitpunkt der Beendigung

Ausbildungsjahr		*1. Lehrjahr*	*2. Lehrjahr*	*3. Lehrjahr*	*Sonstige (4. Lehrjahr & Wiederholung)*	*Gesamt*
2015/16	Auszubildende gesamt	126	100	70	2	298
	Beendigungen (abs.)	25	9	4	0	38
	Beendigungen (%)	19.8	9.0	5.7	0.0	12.8
2016/17	Auszubildende gesamt	124	94	70	8	296
	Beendigungen (abs.)	19	10	6	0	35
	Beendigungen (%)	15.3	10.6	8.6	0.0	11.8
2017/18	Auszubildende gesamt	114	109	76	9	308
	Beendigungen (abs.)	21	8	4	0	33
	Beendigungen (%)	18.4	7.3	5.3	0.0	10.7
2018/19 (Stand: 05/19)	Auszubildende gesamt	122	94	95	10	321
	Beendigungen (abs.)	21	12	4	0	37
	Beendigungen (%)	17.2	12.8	4.2	0.0	11.5
Summe	Auszubildende gesamt	486	397	311	29	1223
	Beendigungen (abs.)	86	39	18	0	143
	Beendigungen (%)	17.7	9.8	5.8	0.0	11.7

Neben dem Zeitpunkt des Dropout ist der erfasste Grund für eine außerplanmäßige Beendigung von Relevanz. Es sei hierbei angemerkt, dass eine Änderung der Erfassungssystematik der Beendigungsgründe durch die Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (BAG BBW) zwischen den Ausbildungsjahren 2016/17 und 2017/18 vorgenommen wurde, sodass Fälle – vor allem interessierende Häufungen spezifischer Beendigungsgründe – aller vier Ausbildungsjahrgänge nicht uneingeschränkt zusammengefasst werden können (vgl. Tab. 29, Kap. 10.1.1).

In den beiden Ausbildungsjahren 2015/16 und 2016/17 fallen besonders drei Beendigungsgründe auf, die insgesamt 71.2 % der Gesamtfälle (N = 52) repräsentieren: psychische Gründe, Fehlen von Motivation und Überforderung (vgl. Tab. 7).

Tabelle 7: Beendigungen 2015/16 bis 2016/17: Beendigungsgründe

Beendigungsgrund	*2015/16*		*2016/17*		*Summe*	
	abs.	%	*abs.*	%	*abs.*	%
Aufnahme von Arbeit	0	0.0	1	2.9	1	1.4
Ausbildung im Betrieb/in eigener Einrichtung	1	2.6	0	0.0	1	1.4
Fehlen von Motivation	9	23.7	10	28.6	19	26.0

(Fortsetzung Tabelle 7)

Beendigungsgrund	2015/16		2016/17		Summe	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Fehlende Eignung (schulisch)	1	2.6	0	0.0	1	1.4
Fehlende Eignung (praktisch)	2	5.3	0	0.0	2	2.7
Sozialverhalten	3	7.9	1	2.9	4	5.5
Überforderung	8	21.1	13	37.1	21	28.8
psychische Gründe	7	18.4	5	14.3	12	16.4
medizinische Gründe (Krankheit)	3	7.9	1	2.9	4	5.5
Schwangerschaft	1	2.6	0	0.0	1	1.4
Häusliche Gründe	2	5.3	1	2.9	3	4.1
keine Angaben o. sonstige Gründe	1	2.6	3	8.6	4	5.5
Gesamt	38	100.0	35	100.0	73	100.0

Anmerkung: Mögliche Beendigungsgründe (alle)

- Aufnahme von Arbeit
- Ausbildung in anderem BBW
- Ausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen
- Ausbildung im Betrieb/in eigener Einrichtung
- Fehlen von Motivation
- fehlende Eignung (schulisch)
- fehlende Eignung (praktisch)
- Sozialverhalten
- Überforderung
- psychische Gründe
- medizinische Gründe (Krankheit)
- Sucht
- Schwangerschaft
- Tod
- häusliche Gründe
- Heimweh
- keine Angaben o. sonstige Gründe

Vergleicht man diese Häufungen mit der Verteilung der Beendigungsgründe der Ausbildungsjahre 2017/18 und 2018/19, so kann ein ähnliches Bild repliziert werden (vgl. Tab. 8): 70 % der Beendigungen (N = 49) fallen auf die drei Gründe gesundheitliche Beeinträchtigung, fehlende Motivation/Mitwirkung und Über-/Unterforderung. Die beiden letzteren Gründe entsprechen in etwa der Erfassungssystematik bis 2016/17, lediglich psychische Gründe können nun nicht mehr differenziert betrachtet werden, sondern werden unter gesundheitliche Beeinträchtigung subsumiert.

Tabelle 8: Beendigungen 2017/18 bis 2018/19: Beendigungsgründe

Beendigungsgrund	2017/18		2018/19 (Stand: 23.05.19)		Summe	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Arbeit	0	0.0	2	5.4	2	2.9
Ausbildung (betrieblich/schulisch)	1	3.0	1	2.7	2	2.9
gesundheitliche Beeinträchtigung	6	18.2	14	37.8	20	28.6
vertragswidriges Verhalten	3	9.1	0	0.0	3	4.3
fehlende Motivation/Mitwirkung	4	12.1	6	16.2	10	14.3
Über-/Unterforderung	13	39.4	6	16.2	19	27.1
Persönliche Gründe	4	12.1	6	16.2	10	14.3

(Fortsetzung Tabelle 8)

Beendigungsgrund	**2017/18**		**2018/19 (Stand: 23.05.19)**		**Summe**	
	abs.	%	**abs.**	%	**abs.**	%
Maßnahmeziel aus anderen Gründen nicht erreicht	1	3.0	2	5.4	3	4.3
Werkstatt für Behinderte	1	3.0	0	0.0	1	1.4
Gesamt	33	100.0	37	100.0	70	100.0

Anmerkung: Mögliche Beendigungsgründe (alle)

- Arbeit
- Ausbildung
- Berufsvorbereitung
- Studium
- selbstständige Tätigkeit
- gesundheitliche Beeinträchtigung
- vertragswidriges Verhalten
- fehlende Motivation/Mitwirkung
- Über-/Unterforderung
- Persönliche Gründe (z. B. Umzug)
- Maßnahmeziel aus anderen Gründen nicht erreicht
- Maßnahmeziel vorzeitig erreicht
- Werkstatt für Behinderte

Eine Beendigung der Ausbildungsmaßnahme kann von unterschiedlichen Akteuren initiiert werden. Mehr als die Hälfte (53.1 %) der Beendigungen wurden über einen Auflösungsvertrag in gegenseitigem Einvernehmen geregelt. Der Leistungsträger beendete die Maßnahme in 22.4 %, das Berufsbildungswerk in 8.4 % der Fälle. Ausbildungen wurden in 16.1 % der Fälle von den Rehabilitand:innen selbst beendet (vgl. Tab. 31; Kap. 10.2.1.1).

Hinsichtlich der personenbezogenen Daten der Dropoutgruppe ergibt sich dabei das nachfolgend dargestellte Bild, wobei eine Fokussierung auf die drei Beendigungsgründe psychische Gründe (bzw. gesundheitliche Beeinträchtigung), Fehlen von Motivation (bzw. fehlende Motivation/Mitwirkung) und Überforderung (bzw. Über-/Unterforderung) erfolgt (vgl. Kap. 5.5.1). Von den N = 101 Fällen waren 73.3 % dem männlichen und 26.7 % dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen. Die Auszubildenden waren bei Beendigung der Maßnahme im Schnitt 20.74 Jahre alt (SD = 2.73), mit einem Minimum von 16 und einem Maximum von 28 Jahren.

Über die Verteilung der allgemeinbildenden Schulabschlüsse der Auszubildenden lässt sich festhalten, dass 62.4 % der Auszubildenden höchstens einen Mittel-/Hauptschulabschluss vorweisen konnten. Von den 29.7 % der Auszubildenden mit einem mindestens qualifizierenden Mittelschulabschluss („Quali“) hatte die Hälfte einen Realschul- bzw. mittleren Schulabschluss. Bei 7.9 % wurden keine Angaben zum vorangegangenen allgemeinbildenden Schulabschluss vorgenommen. Hinsichtlich vorliegender psychiatrischer Diagnose werden mit 43.6 % Entwicklungsstörungen (F80-F89, ICD-10) unter den Dropoutfällen am häufigsten benannt. Hierbei sind Lernbehinderung (28 Auszubildende) und Asperger Autismus (12 Auszubildende) die Hauptdiagnosen. Als zweithäufigste Diagnosekategorie nach ICD-10 finden sich Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend (F90-F98). In dieser Kategorie sind hyperkinetische Störungen und Störungen des Sozialverhaltens zu identifizieren. Weiterhin sind 16 Auszubildende bzw. 15.8 % der Kategorie Af-

fektive Störungen (F30-F39) zuzuordnen. Neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen (F40-F48) sowie Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen (F60-F69) – hier nur die Diagnose Borderline – sind mit jeweils 6.9 % bzw. 7 Auszubildenden eher unterrepräsentiert. Die ausführliche Verteilungstabelle der Diagnoseklassifikationen findet sich im Anhang (vgl. Tab. 32 und 33; Kap. 10.2.1.1).

Mit Blick auf die zugrunde liegenden Berufsbilder brachen etwa ein Drittel der Rehabilitand:innen ihre Ausbildung im zusammenfassenden Berufsbereich (BA 2020c) „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung" ab. Etwa jeweils ein Sechstel der Dropouts ist den weiteren Feldern „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit", „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung" sowie „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung" zuzuordnen. Eine detaillierte Übersicht zu den Verteilungen in den Berufsbereichen sowie zu den einzelnen Ausbildungsberufen findet sich im Anhang (vgl. Tab. 34 und 35; Kap. 10.2.2.1).

Für die Beendigungsfälle wurde zudem erfasst, ob die Auszubildenden vor ihrer Ausbildung an einer Berufsvorbereitungsmaßnahme teilgenommen hatten. Eine Arbeitserprobung ist bei 39.6 % der Teilnehmenden, die ausgeschieden sind, der Ausbildung selbst vorangegangen. In der Kohorte der Beendigungsfälle hatten weiterhin 27.7 % bzw. 28 Auszubildende eine mehrmonatige Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) absolviert. 12.9 % bzw. 13 Personen hatten sogar eine Berufsvorbereitung zweifach durchlaufen, z. B. eine zweifache BvB oder eine BvB in Kombination mit einer Arbeitserprobung. Etwa ein Drittel der erfassten Dropoutfälle konnte hingegen keine Berufsvorbereitung vorweisen.

6.1.2 Kennzeichen der Dropoutkohorte

Für Dropouts der Ausbildungsjahre 2015/16 bis 2018/19 lagen jeweils Parameter der Maßnahmebeendigung (Lehrjahr der Beendigung, Beendigungsgrund, Initiator) sowie personenbezogene Daten vor. Um grundlegende Zusammenhänge zwischen den drei Haupt-Beendigungsgründen und jeweils einer personenbezogenen Variable zu ermitteln und statistisch zu prüfen, wurde ein Pearson Chi-Quadrat-Test (Kontingenzanalyse) herangezogen.

Der Chi-Quadrat-Test zeigt, dass der Beendigungsgrund und das Alter der Auszubildenden in einem signifikanten Zusammenhang stehen ($\chi^2(2) = 6.5$, $p > .05$, $N = 101$). Die Effektstärke des gefundenen Zusammenhangs ist mittel (Cramers $V = .253$, $p > .05$). Für den Beendigungsgrund Überforderung (bzw. Über-/Unterforderung) liegt beispielsweise die tatsächlich beobachtete Anzahl ($n_{beobachtet}$) von Auszubildenden jünger als 20 Jahre mit 28 merklich über der erwarteten Anzahl ($n_{erwartet}$) von 21.8 Auszubildenden (Tab. 7). Dies bedeutet, dass Auszubildende, für deren Beendigung der Grund Überforderung angegeben wurde, tendenziell eher jünger sind (≤ 20 Jahre). Die Altersverteilung in den anderen beiden Gruppen ist weniger eindeutig.

Tabelle 9: Zusammenhang Beendigungsgrund und Alter (Kreuztabelle)

		Alter		
Beendigungsgrund		***≤ 20 Jahre***	***≥ 21 Jahre***	***Gesamt***
Psychische Gründe bzw. gesundheitliche Beeinträchtigung	Anzahl	14	18	32
	Erwartete Anzahl	17,4	14,6	32
Fehlen von Motivation bzw. Fehlende Motivation/Mitwirkung	Anzahl	13	16	29
	Erwartete Anzahl	15,8	13,2	29
Überforderung bzw. Über-/Unterforderung	Anzahl	28	12	40
	Erwartete Anzahl	21,8	18,2	40
Gesamt		55	46	101

Des Weiteren stehen der Beendigungsgrund und das Geschlecht der Auszubildenden in signifikantem Zusammenhang (χ^2 (2) = 7.6, p > .05, N = 101). Der Zusammenhang weist einen mittleren Effekt auf (Cramers V = .274, p > .05). In Tabelle 10 fällt auf, dass die Anzahl weiblicher Auszubildender in der Kategorie Beendigungsgrund Psychische Gründe (bzw. gesundheitliche Beeinträchtigung) deutlich über der erwarteten Anzahl liegt. Weibliche Auszubildende sind insgesamt in der Kohorte mit 26.7 % (27 weibliche Auszubildende) unterrepräsentiert. In der Gruppe der Auszubildenden, für die psychische Gründe als Beendigungsgrund angegeben werden, machen die weiblichen Auszubildenden allerdings mehr als 50 % der Fälle aus. In der Gruppe mit Beendigungsgrund Fehlen von Motivation kommen Fälle weiblicher Auszubildender seltener als erwartet vor. Die Geschlechterverteilung bei Überforderung entspricht in etwa der erwarteten Verteilung in Kontext dieses Beendigungsgrundes.

Tabelle 10: Zusammenhang Beendigungsgrund und Geschlecht (Kreuztabelle)

		Geschlecht		
Beendigungsgrund		***Weiblich***	***Männlich***	***Gesamt***
Psychische Gründe bzw. gesundheitliche Beeinträchtigung	Anzahl	14	18	32
	Erwartete Anzahl	8,6	23,4	32
Fehlen von Motivation bzw. Fehlende Motivation/Mitwirkung	Anzahl	4	25	29
	Erwartete Anzahl	7,8	21,2	29
Überforderung bzw. Über-/Unterforderung	Anzahl	9	31	40
	Erwartete Anzahl	10,7	29,3	40
Gesamt		27	74	101

Als dritte personenbezogene Variable wurde die (psychiatrische) Diagnose nach ICD-10 auf einen Zusammenhang mit dem Beendigungsgrund getestet. Hier ergibt sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang (exakter Test nach Fisher = 29.441, p > .05, N = 101). Es handelt sich dabei um einen mittleren Effekt (Cramers V = .382, p > .05). Affektive Störungen (F30-F39, ICD-10) sind vor allem beim Beendigungsgrund Psy-

chische Gründe zu finden. Die tatsächlich beobachtete Anzahl an Fällen ($n_{beobachtet} = 10$) übersteigt die erwartet Anzahle ($n_{erwartet} = 5{,}1$) deutlich (vgl. Tab. 11).

Tabelle 11: Zusammenhang Beendigungsgrund und Diagnose nach ICD-10 (Kreuztabelle)

		Diagnose (nach ICD-10)								
Beendigungsgrund		***F1***	***F2***	***F3***	***F4***	***F6***	***F8***	***F9***	***Sonstige***	***Gesamt***
Psychische Gründe bzw.	Anzahl	0	2	10	4	5	6	4	1	32
gesundheitliche Beeinträchtigung	erwartete Anzahl	0,3	1,6	5,1	2,2	2,2	13,9	6,0	0,6	32
Fehlen von Motivation	Anzahl	1	1	4	0	2	14	7	0	29
bzw. Fehlende Motivation/Mitwirkung	erwartete Anzahl	0,3	1,4	4,6	2,0	2,0	12,6	5,5	0,6	29
Überforderung bzw.	Anzahl	0	2	2	3	0	24	8	1	40
Über-/Unterforderung	erwartete Anzahl	0,4	2,0	6,3	2,8	2,8	17,4	7,5	0,8	40
Gesamt		1	5	16	7	7	44	19	2	101

Und schließlich zeigt der Chi-Quadrat-Test einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Beendigungsgrund und der Art der Berufsvorbereitungsmaßnahme, welche die/der Auszubildende zuvor (nicht) durchlaufen hatte ($\chi^2(4) = 10.4$, $p > .05$, $N = 100$). Dieser Zusammenhang hat nur einen knapp mittleren Effekt (Cramers $V = .228$, $p > .05$). Der einzige Fall von Berufsvorbereitung im Rahmen der Jugendhilfe wurde für diese Analyse ausgeschlossen, sodass nur $N = 100$ Beendigungsfälle für die Berechnung genutzt wurden. Auszubildende, die ihre Ausbildung aus psychischen Gründen (bzw. einer gesundheitlichen Beeinträchtigung) beendeten, hatten vor der Ausbildung häufiger an einer Arbeitserprobung teilgenommen ($n_{beobachtet} = 18$), als dies in der Verteilung zu erwarten gewesen wäre ($n_{erwartet} = 12.4$). Auszubildende, die aufgrund von Überforderung die berufliche Qualifizierung beendeten, hatten nicht nur auffällig oft, sondern auch häufiger als erwartet keine Berufsvorbereitung absolviert (vgl. Tab. 12).

Tabelle 12: Zusammenhang Beendigungsgrund und Berufsvorbereitung (Kreuztabelle)

		Berufsvorbereitung			
Beendigungsgrund		***Arbeitserprobung***	***BvB***	***keine***	***Gesamt***
Psychische Gründe bzw.	Anzahl	18	5	8	31
gesundheitliche Beeinträchtigung	erwartete Anzahl	12,4	8,7	9,9	31
Fehlen von Motivation bzw.	Anzahl	13	9	7	29
Fehlende Motivation/Mitwirkung	erwartete Anzahl	11,6	8,1	9,3	29

(Fortsetzung Tabelle 12)

Beendigungsgrund		Berufsvorbereitung			
		Arbeits-erprobung	BvB	keine	Gesamt
Überforderung bzw.	Anzahl	9	14	17	40
Über-/Unterforderung	erwartete Anzahl	16,0	11,2	12,8	40
Gesamt		40	28	32	100

Für die beiden getesteten Variablen „Schulabschluss“ ($\chi^2(12) = 14.6$, $p = .262$, $N = 101$) und „Lehrjahr der Beendigung“ ($\chi^2(4) = 2.797$, $p = .592$, $N = 101$) ergab sich keine Signifikanz. Es sind jedoch weiterführende Studien notwendig, um die identifizierten Zusammenhänge zwischen dem Beendigungsgrund und den Variablen Alter, Geschlecht, Diagnose und Art der Berufsvorbereitung zu bestätigen.

6.1.3 Der Weg zum Dropout – Verlaufsanalysen

Im Rahmen des ersten Teilprojekts wurde eine qualitative Dokumentenanalyse mit verfügbaren Auszügen aus der internen Falldokumentation (z. B. Kurzeinträge mit Datumsangabe, Austrittsblatt, Förderplan etc.) durchgeführt (N = 20), welche einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen wurde, um Erkenntnisse über den Prozess individueller Beendigungsfälle aus Sicht des Leistungserbringers zu gewinnen (vgl. Kap. 5.5.4.1 für die Darstellung der Analysemethodik).

Für eine detaillierte Fallanalyse wurde pro Beendigungsgrund ein Fall ausgewählt, der im Folgenden skizziert wird. Auswahlkriterium war die quantitativ höchste Anzahl von Störungs-/Problemcodierungen, d. h. die/der Auszubildende, bei der/dem in der Falldokumentation vor einer Beendigung die meisten Vorfälle identifiziert werden konnten. Die drei Beendigungsfälle werden jeweils zuerst anhand einiger relevanter personenbezogener Informationen beschrieben. Daraufhin kann der Maßnahmenverlauf vor einem Dropout sowohl verbal als auch grafisch nachvollzogen werden. In der Darstellung im Zeitstrahl werden für eine leichtere Lesbarkeit die Kategorien der Störungsanamnese sowie der Anamnese der bisherigen Lösungsversuche voneinander getrennt angeordnet und farblich hervorgehoben. Des Weiteren werden Störungen bzw. Lösungsversuche anhand ihrer Dauer unterschieden: So werden einmalige Vorkommnisse mit einem Punkt im Zeitstrahl markiert, länger andauernde Problemlagen (z. B. Überforderung in Leistungssituationen) hingegen durch eine horizontale Gerade mit markiertem Anfangs- beziehungsweise Endpunkt. In manchen Fällen kann den Falldokumentationen kein Endpunkt einer Problemlage entnommen werden, da die Aufzeichnungen des Berufsbildungswerks keine weiteren Informationen darüber beinhalten oder an dieser Stelle enden. Ein Kreuz markiert den Zeitpunkt des Dropout.

6.1.3.1 Dropoutfall 1 „Psychische Gründe“

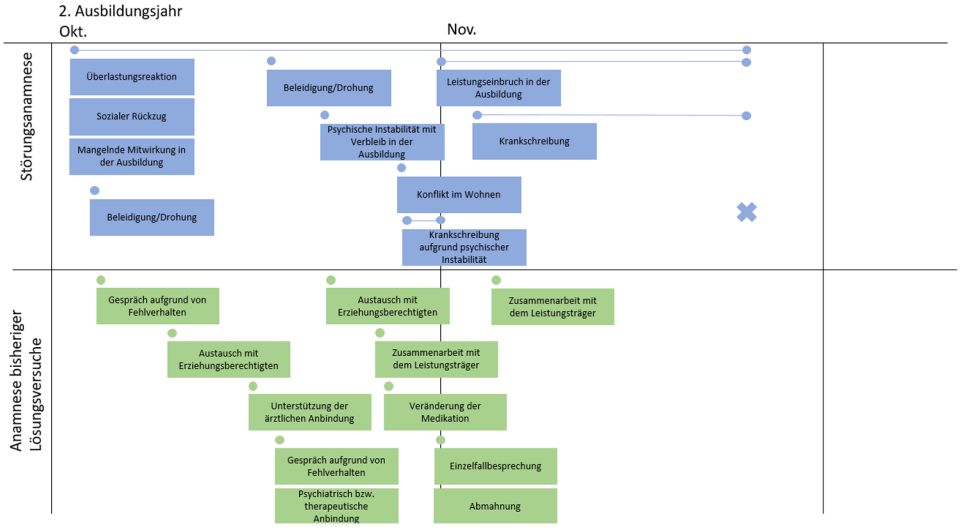

Abbildung 6: Dropoutfall 1 „Psychische Gründe“ (Verlaufsdarstellung)

Der erste Beendigungsfall betrifft einen 18-jährigen männlichen Auszubildenden mit der Diagnose Autismusspektrumstörung. Die Vollausbildung im Berufsbereich 4 „Naturwissenschaft, Geografie und Informatik“ (BA 2020c, S. 597 ff.) wird im zweiten Ausbildungsjahr durch den Leistungsträger beendet. Der Auszubildende hatte vor der Ausbildung einen mittleren Schulabschluss absolviert und anschließend eine Arbeitserprobung zur Vorbereitung auf die berufliche Rehabilitationsmaßnahme durchlaufen.

Anfang Oktober des zweiten Ausbildungsjahres stellen die Mitarbeiter:innen des Berufsbildungswerkes eine Wesensveränderung beim Auszubildenden fest, die bis zur vorzeitigen Beendigung der Maßnahme andauert. Diese schlägt sich zum einen in motorischen Zuckungen nieder, die vom behandelnden Arzt als psychosomatische Überlastungsreaktionen diagnostiziert werden. Sie treten immer wieder in verschiedenen Settings und unterschiedlicher Intensität auf. Zum anderen zieht sich der Rehabilitand aus dem sozialen Leben sowie dem Ausbildungsalltag zurück. Dort wirkt er teilnahmslos, verweigert Arbeitsaufträge und zeigt einen Mangel an Mitwirkung. Kurz darauf äußert er sich beleidigend gegenüber seinen Kolleg:innen und Mitbewohner:innen. Aufgrund dieses Fehlverhaltens findet noch am selben Tag ein Gespräch zwischen dem jungen Mann und einem Mitarbeitenden statt. In einem Austausch mit der Mutter des Auszubildenden bestätigt diese die beobachtete Wesensveränderung. Zur medizinischen Abklärung unterstützen Mitarbeitende im BBW die ärztliche Anbindung des Auszubildenden an einen Neurologen. Mitte Oktober kommt es erneut zu beleidigenden Äußerungen vonseiten des Rehabilitanden. Diese richten sich gegen einen Mitarbeitenden des BBW und werden kurz darauf in einem

Gespräch aufgearbeitet. Der Gesprächsverlauf wird folgendermaßen dokumentiert: „Er antwortet auf alles was er gefragt wird: ich weiß es nicht. Dabei wirkt er starr und deutlich überfordert“ (TN 13, RIOS-Dokumentation vom 17.10.). Aufgrund des psychosomatischen Zusammenhangs der körperlichen Überlastungsreaktionen wird eine psychiatrische Anbindung des Auszubildenden realisiert. Sein gesundheitlicher Zustand verschlechtert sich weiterhin und er zeigt immer mehr auffällige Verhaltensweisen, sodass er von den Mitarbeitenden des BBW als psychisch instabil eingeschätzt wird. In einem Austausch mit der Mutter kritisiert diese das pädagogische Handeln der Mitarbeiter:innen und sieht darin die Ursache für das Verhalten ihres Sohnes. Ende Oktober wird der Leistungsträger über die aktuelle Ausbildungssituation informiert und die Medikation des Auszubildenden vom behandelnden Psychiater verändert. Kurz darauf kommt es zu einem Konflikt im Wohnen zwischen dem Auszubildenden und einer Betreuerin, nachdem diese das Verbot aussprach, die Zimmertür bei einem Freundesbesuch zu schließen. Der junge Mann reagiert mit Beschimpfungen sowie Schreien und rennt schließlich aus dem Internat. Am nächsten Tag meldet die Mutter ihren Sohn aufgrund psychischer Instabilität bis zum 31.10. krank. Am 31.10. findet eine Einzelfallbesprechung mit dem Rehabilitationsteam sowie dem Auszubildenden selbst und dessen Mutter statt. Darin werden der starke Leistungseinbruch in der Ausbildung, die Wesensveränderung und mögliche Lösungsversuche thematisiert. Die Mutter äußert sich unzufrieden mit der Maßnahme im BBW und wünscht sich eine Reduzierung der Anforderungen in den Lernorten. „Das Reha Team kann diesem Anliegen nicht nachkommen, da das Maßnahmeziel (Vermittlung auf den 1. Arbeitsmarkt) ansonsten nicht erreicht werden kann“ (TN 13, Dokumentation vom 05.11.). Außerdem wird dem Auszubildenden aufgrund seines mehrmaligen Fehlverhaltens an den verschiedenen Lernorten eine erste Abmahnung gegeben. Kurz darauf meldet sich der Auszubildende für zwei Wochen krank. Anfang November wird der Leistungsträger über den aktuellen Stand informiert. Nach einer Verlängerung der Krankschreibung beendet der Leistungsträger die Maßnahme zum 23.11. aufgrund einer gesundheitlichen Beeinträchtigung.

6.1.3.2 Dropoutfall 2 „Fehlen von Motivation“

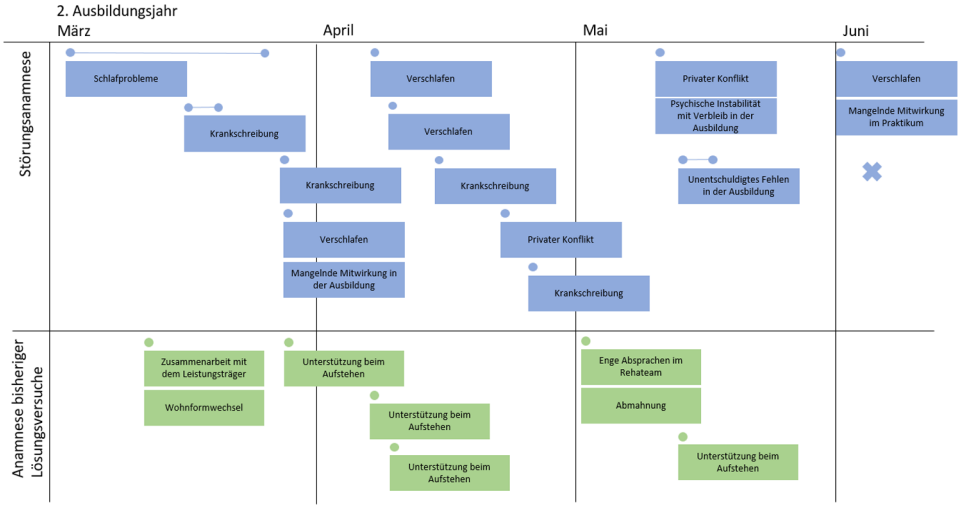

Abbildung 7: Dropoutfall 2 „Fehlen von Motivation“ (Verlaufsdarstellung)

Wegen fehlender Motivation wird die Vollausbildung des 25-jährigen männlichen Auszubildenden im Berufsbereich 2 „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“ (BA 2020c, S. 111 ff.) im zweiten Lehrjahr durch das Berufsbildungswerk als Leistungserbringer beendet. Dokumentiert ist für den Teilnehmenden die Diagnose Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Der junge Mann hatte seine allgemeinbildende Schulausbildung mit einem qualifizierenden Mittelschulabschluss (Quali) abgeschlossen. Vor der Ausbildung am Berufsbildungswerk hatte der Auszubildende keine Berufsvorbereitungsmaßnahme (BvB oder Arbeitserprobung) besucht.

Anfang März des zweiten Ausbildungsjahres fällt der Auszubildende durch Schlafprobleme auf, die ungefähr drei Wochen anhalten und auf starke Rückenbeschwerden zurückzuführen sind. Kurz darauf wird er zum Amtsarzt des Leistungsträgers eingeladen, um dessen körperliche Eignung für den Ausbildungsberuf abzuklären. Die körperlichen Beschwerden führen zu vermehrten Krankschreibungen im März und April des zweiten Ausbildungsjahres. Aus pädagogischen Gründen findet im März zudem ein Wohnformwechsel statt. Dieser wird aufgrund vorangegangener Regelverstöße und hoher Fehlzeiten des jungen Mannes realisiert und als letzte Chance für die Maßnahme im BBW gesehen. Es gelingt ihm schnell, Anschluss an die neue Gruppe zu finden. Schwierigkeiten bereiten ihm allerdings nach eigener Aussage weiterhin das Ein- und Durchschlafen sowie auch die Gewöhnung an die neuen Regeln der Wohngruppe. Ende März erscheint der Teilnehmer mit starker Verspätung in der Ausbildung und gibt an, verschlafen zu haben. Von seinem Ausbilder auf einen Nacharbeitstermin angesprochen, antwortet der Teilnehmer, dass ihm dieser nicht passe. Dies beschreibt die dokumentierende Person des BBW so: „Ergo gibt

es für ihn immer wieder ‚Dinge', die wichtiger sind als die Ausbildung → Somit bleibt er ohne Veränderung, resistent in ‚fehlender Mitwirkung'" (TN 8, Dokumentation vom 23.03.). Im Wohnen erhält der Auszubildende ab Ende März bis Mai mehrmalig Unterstützung beim Aufstehen. Dennoch verschläft er noch insgesamt dreimal seinen Ausbildungsbeginn. Mitte April wird der junge Mann aufgrund von körperlichen Beschwerden zweimal krankgeschrieben. In einer Befindlichkeitsabfrage gibt er an, private Konflikte mit seiner Freundin und seiner Familie zu haben; das BBW schätzt ihn jedoch als psychisch stabil ein. Ende April fällt er erneut aufgrund einer Erkrankung in der Ausbildung aus. Das BBW äußert sich dazu folgendermaßen: „Aus Sicht der Ausbildung ist schwer zu verstehen, dass Herr ... inzwischen 1/3 seiner Ausbildungszeit durch Krankheit fehlt, gerade aber vom Amtsarzt als gesund diagnostiziert worden ist und sich dann deutlich aktiv während seiner Krankheitszeit bei seiner Freundin und deren Kind aufhält" (TN 8, Dokumentation vom 27.04.). Nach einer Besprechung im Rehabilitationsteam, die Anfang Mai stattfindet, wird dem Rehabilitanden seine zweite Abmahnung ausgehändigt. Begründet wird dies mit mangelnder Mitwirkung und zwei unentschuldigten Fehltagen in der Ausbildung. Außerdem wird ein Praktikum nach den Pfingstferien angedacht. „Ein Praktikum im Pfingsturlaub würde ... eine Belohnung seines Fehlverhaltens bedeuten. Er kann dann seine Freizeit mit seiner Freundin verbringen. ... wird deshalb im Pfingsturlaub zu Hause sein" (TN 8, Dokumentation vom 03.05.). Kurz darauf berichtet der junge Mann von psychischer Instabilität, verbleibt jedoch in der Ausbildung. Er gibt an, von seiner Vergangenheit belastet zu sein, verspürt Überforderung mit seiner aktuellen Situation und erzählt, dass sich seine Freundin von ihm getrennt habe. Mitte Mai fehlt der Auszubildende über mehrere Tage unentschuldigt und lässt sich auch von den Mitarbeitenden im Wohnen nicht dazu bewegen, die Ausbildung zu besuchen. Anfang Juni verschläft er erneut und meldet sich nicht bei der Praktikumsstelle ab, nachdem er bei seiner Freundin gesehen wurde. Das BBW dokumentiert daraufhin: „Hier wird einmal mehr deutlich, dass Herr ... die Bedeutung der Wertigkeit des Praktikums seiner Ausbildung ... falsch bewertet! Sein Praktikum durchzuziehen hat, so scheint es, immer noch untergeordneten Wert. Seine private Beziehung geht vor, auch nach der inzwischen 2. Abmahnung" (TN 8, Dokumentation vom 01.06.). Zwei Tage später kündigt das BBW den Vertrag mit dem Auszubildenden. Es wird der Beendigungsgrund „Fehlen von Motivation" dokumentiert.

6.1.3.3 Dropoutfall 3 „Überforderung“

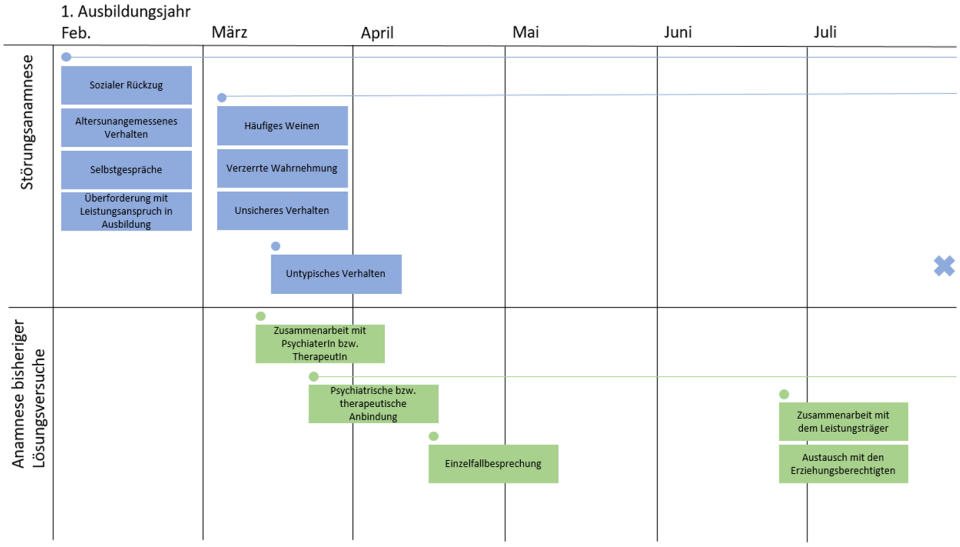

Abbildung 8: Dropoutfall 3 „Überforderung“ (Verlaufsdarstellung)

Im Mittelpunkt steht ein 19-jähriger männlicher Auszubildender mit einer Lernbehinderung. Die Vollausbildung im Berufsbereich 5 „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“ (BA 2020c, S. 718 ff.) wird im ersten Lehrjahr durch den Leistungsträger beendet. Der Teilnehmende hatte die allgemeinbildende Schule mit einem Förderschulabschluss verlassen. Vor der Berufsausbildung hatte der Teilnehmer am BBW eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) absolviert.

Im Maßnahmeverlauf zeigen sich ab Anfang Februar des ersten Ausbildungsjahres Auffälligkeiten im Verhalten des Auszubildenden, die bis zur vorzeitigen Beendigung der Maßnahme anhalten. Er zieht sich aus dem Alltag in der Internatsgruppe zurück, sieht sich Kindersendungen an und führt vermehrt Selbstgespräche. Veränderungen bereiten ihm große Schwierigkeiten und die Mitarbeitenden des BBW vermuten folgendes: „Herr … scheint an seine beruflichen Grenzen zu kommen, wird sich jedoch selbst niemals mit dem Thema Überforderung auseinandersetzen. Schon ein behutsames Nachfragen treibt ihm Tränen in die Augen und er meint [sic!] er müsse noch fleißiger und schneller werden“ (TN 3, Dokumentation vom 10.02.). In seiner Gesamtheit wird das Verhalten des Auszubildenden als besorgniserregend eingestuft. Anfang März dokumentieren die Mitarbeitenden eine Verstärkung des auffälligen Verhaltens. Der junge Mann fällt durch große Unsicherheiten, eine verzerrte Wahrnehmung von sozialen Situationen und häufiges Weinen auf. Der behandelnde Konsiliararzt erkennt einen sinkenden Selbstwert bei dem jungen Rehabilitanden, welcher mit den Ansprüchen der Ausbildung nicht mithalten kann. Er empfiehlt eine genaue Beobachtung und sofortige Reaktion bei Verhaltensänderungen. Mitte März verhält sich der Auszubildende untypisch, sodass seine Mitbewohner:innen und die

Mitarbeitenden im Wohnen irritiert sind. Aufgrund der beschriebenen Auffälligkeiten wird Ende des Monats eine psychologische Anbindung des Teilnehmers realisiert. Dabei sollen in einem Abstand von drei bis vier Wochen regelmäßige Sitzungen bei einer Psychologin stattfinden. Um die berufliche Zukunft und mögliche Unterstützungsangebote zu besprechen, findet Mitte April eine Einzelfallbesprechung statt. Die beteiligten Fachkräfte ziehen dabei folgendes Fazit: „... wird nicht in der Realität ausgebildet, sondern in einem großen Schonraum mit viel Rücksicht auf sein Behinderungsbild und seinem Wunsch die Ausbildung zu bewältigen. Aller Voraussicht nach kann er durch seinen Ehrgeiz und Fleiß die Ausbildung erfolgreich beenden, es muss aber allen bewusst sein, dass er nur eingeschränkt vermittelbar ist“ (TN 3, Dokumentation vom 29.06. mit einem Nachtrag zum 14.04.). Ende Juni findet ein Beratungsgespräch beim Leistungsträger mit dem Auszubildenden selbst, dessen Eltern und zwei Mitarbeitenden des BBW statt. Aufgrund der Überforderung des jungen Mannes schlägt die Rehabilitationsberaterin einen Wechsel in eine heimatnahe unterstützte Beschäftigung vor und beendet mit Zustimmung der Eltern vorzeitig die Maßnahme zum 29.07.

Die drei Fallbeispiele illustrieren die drei Hauptbeendigungsgründe (psychische Gründe, Fehlen von Motivation und Überforderung) anhand einer prozessorientierten Darstellung des Abbruchverlaufs. Auftretende Problemkonstellationen und ihre Antwortversuche werden hieran exemplarisch deutlich. Dabei zeigt sich eine einsetzende Dynamik zwischen Auszubildenden und dem Leistungserbringer, bezogen auf dessen Aufgaben, die sich sowohl auf eine rehabilitationspädagogische Stützung bezieht als auch auf das Ziel, zu einem erfolgreichen sowie im Hinblick auf eine spätere Beschäftigung nachhaltigen Ausbildungsabschluss zu kommen und die Maßnahme zugleich gegenüber dem Leistungsträger rechtfertigen zu müssen. Zugleich klingen hier unterschiedliche Wahrnehmungen des vorliegenden Geschehens auf Seiten der Leistungsempfänger einerseits und des Leistungserbringers andererseits an.

6.2 Identifikation des individuellen Dropoutrisikos

6.2.1 Ausbildungskohorte in Zahlen

Zur Erfassung des Dropoutrisikos wurde unter den Auszubildenden, die im Ausbildungsjahr 2019/20 ihre berufliche Qualifizierung am ausgewählten Berufsbildungswerk begonnen hatten, eine Vollerhebung durchgeführt (N = 89). Hinsichtlich der personenbezogenen Parameter ergab sich dabei folgendes Bild: 16 Auszubildende (18.0 %) sind dem weiblichen, 70 Auszubildende (78.7 %) dem männlichen Geschlecht zuzuordnen und drei Auszubildende (3.4 %) nutzten die Auswahl der dritten Möglichkeit „divers“. Der Altersdurchschnitt der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Befragung lag bei 21.01 Jahren (SD = 2.67). Zum Zeitpunkt der Befragung lag das Altersminimum bei 17, das Maximum bei 33 Jahren. Für die Auszubildenden liegt in den meisten Fällen eine psychiatrische Diagnose vor. Mit 30 Auszubildenden (33.7 %) ist

die Diagnose Entwicklungsstörungen (F80-F89, ICD-10) am häufigsten vertreten. Hiervon liegt bei 11 Auszubildenden eine Lernbehinderung vor, bei 19 Auszubildenden eine Autismusspektrumstörung. Als zweithäufigste Diagnosekategorie wurden Affektive Störungen (F30-F39) identifiziert. Die 25 Teilnehmenden (28.1 %) dieser Kategorie haben die Diagnose Depression – nicht weiter differenziert nach Art der Depression. Zuletzt wurden noch 16 Personen (18.0 %) mit einer Verhaltens- und emotionalen Störung mit Beginn in der Kindheit und Jugend (F90-F98) registriert, hierunter befinden sich vor allem Auszubildende mit einer Aufmerksamkeits-Defizit-(Hyperaktivitäts-)Störung (ADHS). Diagnosen der Klassifikation F20-F29 „Schizophrenie, schizotype und wahnhafte Störungen“ und weitere waren mit jeweils N ≤ 5 Personen unterrepräsentiert (vgl. Tab. 42 und 43; 10.2.2.1). Weiterhin können Aussagen über die allgemeine Schulbildung der Auszubildenden getroffen werden. Keinen Bildungsabschluss oder einen Förderschulabschluss hatten 15.7 %, einen Haupt-/Mittelschulabschluss 31.5 %, einen Qualifizierenden Mittelschulabschluss 16.9 % und einen Realschulabschluss 29.2 % der Auszubildenden des ersten Lehrjahres. Weitere sechs Auszubildende (6.8 %) hatten die allgemeinbildende Schule mit einer fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife verlassen (vgl. Tab. 44; Kap. 10.2.2.1). Vor Beginn ihrer Ausbildung hatten 71.9 % der Befragten mindestens eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) absolviert, nur eine Arbeitserprobung hatten 18.0 % durchgeführt. Lediglich 9 Befragte bzw. 10.1 % begannen die Ausbildung ohne eine solche Berufsvorbereitung (vgl. Tab. 45; Kap. 10.2.2.1). Die Verteilungen der Auszubildenden auf die verschiedenen Berufsbereiche (BA 2020c) bzw. auf die einzelnen Ausbildungsberufe finden sich in Tab. 46 bzw. 47 (vgl. Kap. 10.2.2.1).

6.2.2 Charakteristik der Ausbildungskohorte

6.2.2.1 (Selbst-)Einschätzungen der Auszubildenden

Fokus Leistungserbringer

Den Auszubildenden wurden verschiedene Aussagen zum Leistungserbringer (vgl. Kap. 5.5.2.3) präsentiert, vornehmlich zur Ausbildungs- und Unterrichtsqualität, für die der Grad der Zustimmung auf einer vierstufigen Skala rückgemeldet werden konnte. Zur besseren Übersicht werden nachfolgend zugunsten einer prägnanten Übersichtlichkeit jeweils zwei Antwortskalen (stimmt nicht & stimmt wenig / stimmt etwas & stimmt genau) zusammengefasst, sodass sich ein dichotomes Bild des Antwortverhaltens (stimmt eher nicht vs. stimmt eher) ergibt (vgl. Tab. 13).

Tabelle 13: Einschätzungen – Fokus: Leistungserbringer (Verteilung des Antwortverhaltens)

Aspekt	*Item*	*stimmt eher nicht*		*stimmt eher*		
		abs.	%	*abs.*	%	*N gültig*
Ausbildungskompetenz	**LEr01** Ich verstehe mich mit meinem Ausbilder.	1	1.2	79	98.8	80
	LEr02 Mein Ausbilder hat viel Fachwissen.	3	3.7	78	96.3	81
	LEr03 Mein Ausbilder kann Inhalte gut erklären.	3	3.7	79	96.3	82
	LEr04 Mein Ausbilder gibt klare Arbeitsanweisungen.	4	4.9	77	95.1	81
	LEr05 Mein Ausbilder hilft mir bei Fragen oder Problemen.	2	2.5	78	97.5	80
	LEr06 Mein Ausbilder gibt mir Aufträge, die ich schaffen kann.	2	2.5	79	97.5	81
Leistungstransparenz	**LEr07** Ich weiß vor einer Prüfung, was ich lernen muss.	5	6.2	76	93.8	81
	LEr08 Ich bekomme regelmäßig Rückmeldung über meine Leistungen.	17	21.0	64	79.0	81
Konfliktmanagement	**LEr09** Ich hatte schon Konflikte mit meinem Ausbilder.	66	81.5	15	18.5	81
	LEr10 Ich hatte schon Konflikte mit meinen Arbeitskollegen.	52	64.2	29	35.8	81
	LEr11 In der Ausbildung lerne ich, wie ich mit Konflikten umgehen kann.	33	41.25	47	58.75	80
Anforderungsniveau	**LEr12** Die Ausbildungsinhalte sind leicht.	21	25.9	60	74.1	81
	LEr13 Die Ausbildungsinhalte überfordern mich.	63	77.8	18	22.2	81
	LEr14 Die Unterrichtsinhalte in der Berufsschule sind leicht.	19	23.75	61	76.25	80
	LEr15 Die Unterrichtsinhalte in der Berufsschule überfordern mich.	63	77.8	18	22.2	81
Lernortkooperation	**LEr16** Mein Ausbilder interessiert sich dafür, was in der Berufsschule passiert.	9	11.0	73	89.0	82
	LEr17 Die Ausbildung im BBW und der Unterricht in der BS sind gut aufeinander abgestimmt.	23	28.4	58	71.6	81
	LEr18 Wenn Probleme in der Ausbildung auftreten, sprechen sich Ausbilder und Lehrkräfte ab.	8	10.0	72	90.0	80

Hinsichtlich der Ausbildungskompetenz attestieren die Teilnehmenden dem berufspädagogischen Personal eine hohe Fachlichkeit. Jeweils über 95 % der befragten Kohorte stimmt Aussagen zum Fachwissen, zur passgenauen Aufgabengestaltung, aber auch zur Unterstützung bei Problemlagen etwas oder genau zu. Eher auf einer persönlichen Ebene bezogen führt die Aussage „Ich verstehe mich mit meinem Ausbilder“ zu einer fast vollständigen Zustimmung mit 98.8 % (stimmt etwas bzw. stimmt genau).

Hinsichtlich der Leistungstransparenz ergibt sich ein differenziertes Bild. Während mit 93.8 % eine hohe Zustimmung zur ersten Aussage „Ich weiß vor einer Prüfung, was ich lernen muss“ zu finden ist, ist die Zustimmung der Auszubildenden zur regelmäßigen Leistungsrückmeldung kritischer. Etwa jede:r fünfte Auszubildende (21.0 %) stimmt der entsprechenden Aussage (eher) nicht zu.

Drei Items wurden konzipiert, um das Auftreten und den Umgang mit Konflikten im Rahmen der Ausbildung zu thematisieren. So reagieren 18.5 % der Auszubildenden mit der Antwort „stimmt etwas“ bzw. „stimmt genau“ auf die Aussage, dass in der Vergangenheit bereits Konflikte mit ausbildenden Personen aufgetreten waren. Im Vergleich dazu wurde erfragt, ob die Auszubildenden bereits Konflikte mit ihren Kolleg:innen hatten. Hier zeigt sich ein doppelt so großer Anteil von 35.8 % (voller) Zustimmung. Die Thematisierung von Strategien zur Konfliktlösung im Rahmen der Ausbildung bestätigen 58.8 % der Auszubildenden, 41.2 % antworten mit „stimmt nicht“ bzw. „stimmt wenig“.

Das Niveau der Ausbildungsinhalte bzw. die Grenze zur wahrgenommenen eignen Überforderung wurde über vier Items ausgelotet. Etwa drei Viertel der Ausbildungskohorte ordnen das Anforderungsniveau der Inhalte in Theorie und Praxis als leicht ein (stimmt etwas bzw. stimmt genau). Zugleich geben etwa ein Fünftel der Befragten an, dass sie sich durch die Ausbildungsinhalte überfordert sehen – in der Berufsschule wie auch im Betrieb. Die betroffenen Befragten sehen somit die bei ihnen verfügbaren Ressourcen zumindest nicht als vollkommen ausreichend für die Bewältigung der beruflichen Qualifizierung an.

Die duale Lernortkooperation – Betrieb und Berufsschule – wird unterschiedlich beurteilt. Einerseits sehen die Auszubildenden ein hohes Maß an Vernetzung bei Problemlagen (90.0 %), aber auch ein grundlegendes Interesse des ausbildenden Personals an berufsschulischen Themen (89.0 %). Jedoch nimmt etwa ein Viertel der Auszubildenden wahr, dass die Inhalte an den jeweiligen Lernorten wenig oder gar nicht aufeinander abgestimmt sind.

Fokus Leistungsträger

Auch zum Leistungsträger wurden den Auszubildenden verschiedene Aussagen (vgl. Kap. 5.5.2.3) mit einer vierstufigen Antwortskala vorgelegt; die Ergebnisse hierzu werden wiederum in einem zusammenfassenden, dichotomen Antwortverhalten präsentiert (vgl. Tab. 14).

Tabelle 14: Einschätzungen – Fokus: Leistungsträger (Verteilung des Antwortverhaltens)

Aspekt	*Item*	*stimmt eher nicht*		*stimmt eher*		
		abs.	%	*abs.*	%	*N gültig*
Passgenauigkeit	**LT01** Meine jetzige Ausbildung passt zu mir.	4	4.9	77	95.1	81
	LT02 Der Ausbildungsort BBW ist für mich optimal.	14	17.3	67	82.7	81
Erfolgssicherheit	**LT03** Ich erwarte, dass ich die Ausbildung erfolgreich abschließe.	2	2.5	78	97.5	80
	LT04 Bei mir besteht das Risiko, dass ich die Ausbildung abbreche.	69	85.2	12	14.8	81
Wirkung	**LT05** Ich möchte später in meinem Ausbildungsberuf arbeiten.	10	12.3	71	87.7	81
	LT06 Ich schaffe mit meinem Berufsabschluss einen guten Start ins Arbeitsleben.	6	7.4	75	92.6	81
Berufsberatung	**LT07** Ich bin mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit zufrieden.	21	25.9	60	74.1	81
	LT08 Ich kann mich bei Problemen in der Ausbildung an die Berufsberatung der Agentur wenden.	35	44.9	43	55.1	78

Die Passgenauigkeit der Ausbildungsmaßnahme wurde zum einen mithilfe der Aussage „Meine jetzige Ausbildung passt zu mir“ konkretisiert. Dabei geraten lediglich vier Fälle (4.9 %) ins Augenmerk, bei denen Auszubildende dieser Aussage nicht oder wenig zustimmen. Zum anderen sehen 17.3 % der Auszubildenden den Ausbildungsort BBW als nicht oder kaum optimal für sich an.

Ob die Befragten sich selbst als abbruchgefährdet betrachten, sollte mit dem Item „Bei mir besteht das Risiko, dass ich die Ausbildung abbreche“ erfasst werden. Hiermit kann zugleich die Erfolgserwartung aus Sicht der Rehabilitand:innen festgestellt werden. Der überwiegende Anteil lehnt diese Aussage ab (stimmt nicht oder stimmt wenig). Auf der anderen Seite konnten allerdings zwölf Auszubildende (14.8 %) registriert werden, die für sich selbst – wenn auch in unterschiedlichem Maße – ein Dropoutrisiko wahrnehmen. Demgegenüber steht aber die Erwartung bei nahezu allen Auszubildenden (97.5 %), dass sie die Ausbildung erfolgreich abschließen werden.

Hinsichtlich der Wirkung einer beruflichen Rehabilitationsmaßnahme sehen etwa 90 % der Auszubildenden ihren aktuellen Bildungsgang als gute Einstiegsmöglichkeit in das Erwerbsleben an; ein etwa ebenso hoher Anteil kann sich auch vorstellen, in dem zu erlernenden Ausbildungsberuf zu arbeiten.

Ebenso wurde der vorgelagerte Berufsberatungsprozess der Agentur für Arbeit einer Bewertung unterzogen. Etwa ein Viertel der Befragten ist eher nicht zufrieden mit dieser Dienstleistung. Auch lediglich die Hälfte der Rehabilitand:innen (55.1 %) sieht die Berufsberatung als potenzielle Anlaufstelle bei aufkommenden Problemkonstellationen.

Fokus Leistungsempfänger

Gemäß dem Modell potenzieller Prädiktoren (vgl. Kap. 5.1) wurden den Auszubildenden Möglichkeiten zur Abgabe von Selbsteinschätzungen in drei Merkmalsbereichen gegeben: Beruf, Person und Umwelt. Das Antwortformat bildet bei eigenkonstruierten Fragen wiederum eine vierstufige Skala (vgl. Tab. 49; Kap. 10.2.2.2), die auch hier zur besseren Übersicht in jeweils zwei Skalen zusammengefasst wird, um ein dichotomes Bild des Antwortverhaltens (stimmt eher nicht vs. stimmt eher) zu erhalten. Den ergänzend herangezogenen Skalen standardisierter Verfahren (vgl. Kap. 10.1.3.1.) liegt das jeweilige verfahrensspezifische Antwortformat zugrunde. In der Ergebnisdarstellung wird der in der jeweiligen Normierung ermittelte Cut-off-Wert für eine unterdurchschnittliche Ausprägung der Skalen herangezogen und als „belastet" gekennzeichnet.

Tabelle 15: Selbsteinschätzung Merkmalsbereich Beruf – Fokus: Rehabilitand:in (Verteilung des Antwortverhaltens/Skalenausprägung)

Aspekt	*Item*	*stimmt eher nicht*		*stimmt eher genau*		
		abs.	%	*abs.*	%	*N gültig*
Berufswahl und Identifikation 1	**S03** Mein jetziger Ausbildungsberuf ist mein Wunschberuf.	21	25.9	60	74.1	81
	S04 Ich hatte eine Auswahl zwischen unterschiedlichen Berufen.	13	15.9	69	84.1	82
Ausbildungsmotivation	**S01** Ich bin motiviert, meine jetzige Ausbildung abzuschließen.	4	5.0	76	95.0	80
	S02 Ich habe oft keine Motivation, mich in der Ausbildung anzustrengen.	56	69.1	25	30.9	81
Berufliche Vorbereitung	**S05** Meine schulischen Vorkenntnisse reichen aus, um die Ausbildung im BBW zu schaffen.	11	13.6	70	86.4	81
	S06 In meiner früheren Schule wurde ich genügend auf die Ausbildung vorbereitet.	52	64.2	29	35.8	81
	Skala	*belastet*[1]		*nicht belastet*[2]		
		abs.	%	*abs.*	%	*N gültig*
Berufswahl und Identifikation 2	Problemlösen Berufswahl	36	44.4	45	55.6	81
Berufliches Wissen	Selbstwissen Beruf	12	14.8	69	85.2	81
	Konzeptwissen Beruf	24	29.6	57	70.4	81

[1] unterdurchschnittliche Ausprägung laut Manual (vgl. Lipowski, Kaak, Kracke u. a. 2015)
[2] (über-)durchschnittliche Ausprägung laut Manual (vgl. ebd.)

Hinsichtlich der Berufswahl und der Identifikation mit ihrem Beruf (vgl. Tab. 15) beantwortet ein Viertel der Auszubildenden (25.9 %) die Frage, ob der aktuelle Ausbildungsberuf der Wunschberuf sei, mit „stimmt nicht" bzw. „stimmt wenig". Die Wahlmöglichkeit zwischen Ausbildungsberufen wurde durch die Aussage „Ich hatte eine

Auswahl zwischen unterschiedlichen Berufen“ erhoben. Hier geben 15 Auszubildende bzw. 18.3 % an, dass sie (eher) keine Auswahl zwischen Berufen hatten (stimmt nicht bzw. stimmt wenig). Ihr problemlösendes Handlungspotenzial hinsichtlich der Berufswahl schätzt fast die Hälfte der Auszubildenden (44.4 %) als lediglich unterdurchschnittlich ausgeprägt ein.

Eine grundsätzliche Ausbildungsmotivation ist bei nahezu allen Auszubildenden festzustellen. 95.0 % stimmen etwas oder genau der Aussage zu, ihre jetzige Ausbildung beenden zu wollen. Jedoch berichtet auch etwa ein Drittel der Befragten, im Ausbildungsverlauf häufiger keine Motivation zur Anstrengung bei sich wahrzunehmen.

Hinsichtlich der beruflichen Vorbereitung ergibt sich wiederum ein differenziertes Bild. Die Ausbildungskohorte antwortete auf die Aussage „In meiner früheren Schule wurde ich genügend auf eine Ausbildung vorbereitet“ zu 64.2 % mit „stimmt nicht“ oder „stimmt wenig“. Die Mehrzahl der jungen Erwachsenen schätzt somit die vorangegangene schulische Berufsvorbereitung als (eher) ungenügend ein. Demgegenüber sehen sich allerdings etwa 86 % in der Lage, mit ihren schulisch erworbenen Kenntnissen die aufgenommene Ausbildung zu bewältigen.

Das eigene berufliche Wissen wird in diesem Zusammenhang ebenfalls unterschiedlich beurteilt. 14.8 % der Befragten geben in der Skala Selbstwissen an, lediglich über ein unterdurchschnittlich ausgeprägtes Wissen bezüglich der eigenen Stärken und Schwächen im Kontext beruflichen Agierens zu verfügen. Hinsichtlich des Konzeptwissens – das Wissen über Berufe selbst sowie die Zusammenhänge am Arbeitsmarkt – ist dieser Anteil mit knapp einem Drittel aller Befragten nochmals deutlicher ausgeprägt.

Tabelle 16: Selbsteinschätzung Merkmalsbereich Person – Fokus: Rehabilitand:in (Skalenausprägung)

Aspekt	*Skala*	*belastet*[1]		*nicht belastet*[2]		
		abs.	%	*abs.*	%	$n_{gültig}$
Selbstkonzept	Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit	47	60.3	31	39.7	78
Leistungsmotivation	Beharrlichkeit	32	40.0	48	60.0	80
	Internalität	24	30.8	54	69.2	78
	Selbstkontrolle	23	28.4	58	71.6	81
	Flexibilität	37	46.8	42	53.2	79
Bewältigung und Widerstandskraft	Resignationstendenz bei Misserfolg	27	32.9	55	67.1	82
	Offensive Problembewältigung	35	43.2	46	56.8	81
	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	15	18.8	65	81.2	80

[1] PR ≤ 16 (weit) unterdurchschnittlich bzw. PR ≤ 84 (weit) überdurchschnittlich (Resignationstendenz bei Misserfolg) laut Manual (vgl. Lohaus & Nussbeck 2016; Schaarschmidt & Fischer 2003; Schuler & Prochaska 2001)
[2] PR > 16 (über-)durchschnittlich bzw. PR > 84 (unter-)durchschnittlich (Resignationstendenz bei Misserfolg) laut Manual (vgl. Lohaus & Nussbeck 2016; Schaarschmidt & Fischer 2003; Schuler & Prochaska 2001)

Der zweite Merkmalsbereich fokussiert stärker die Person (vgl. Tab. 16). Hinsichtlich des Selbstkonzeptes bewerten 60.3 % der Auszubildenden beim Vergleich mit der Normgruppe „männliche und weibliche Personen, 17 bis 77 Jahre alt“ (Deusinger 1986, S. 152) ihr eigenes allgemeines Leistungsselbstkonzept als unterdurchschnittlich (PR ≤ 16). Bei einem Drittel (33.3 %) der Auszubildenden ist sogar ein „negatives“ Selbstkonzept festzustellen (vgl. ebd., S. 33).

Auch im Bereich der Leistungsmotivation finden sich hohe Belastungsanteile. In der Dimension Beharrlichkeit – der Möglichkeit zum ausdauernden Einsatz verfügbarer Ressourcen bei beruflichen Aufgabenstellungen – weisen 40.0 % der Befragten unterdurchschnittliche Werte auf. Für etwa ein Drittel der Auszubildenden trifft diese Einstufung auch auf die Skalen Internalität (30.8 %) und Selbstkontrolle (28.4 %) zu. Diese Gruppe zeigt deutliche Problemlagen im Bereich des Selbstvertrauens und auch der Selbstverantwortung für das eigene Handeln sowie im Hinblick auf eine organisierte Arbeitsweise in Verbindung mit der Bereitschaft zum Belohnungsaufschub. Für den Aspekt der Offenheit für Neues und einer flexiblen Anpassung an unbekannte Situationen stuft sich wiederum knapp die Hälfte der Ausbildungskohorte (46.8 %) als belastet ein.

Hinsichtlich der Fähigkeit zur Bewältigung und der Widerstandskraft ergibt sich ein uneinheitlicheres Bild. Eine erhöhte Ausprägung von Resignationstendenz bei Misserfolgen kann bei 32.9 % der Ausbildungskohorte ermittelt werden, wobei acht Auszubildende für sich selbst sogar eine sehr hohe Resignationstendenz einschätzen. 43.2 % der Auszubildenden reklamieren für sich, dass sie anstehende Probleme wenig offensiv angehen; darunter zeigen elf Auszubildende sehr geringe Werte. Insgesamt 18.8 % der Auszubildenden erzielen unterdurchschnittliche Werte in der Dimension Innere Ruhe und Ausgeglichenheit; von einer psychischen Stabilität ist hier entsprechend nicht auszugehen.

Tabelle 17: Selbsteinschätzung Merkmalsbereich Umfeld – Fokus: Rehabilitand:in (Verteilung des Antwortverhaltens)

Aspekt	*Item*	*stimmt eher nicht*		*stimmt eher genau*		
		abs.	%	*abs.*	%	*N gültig*
Wohnsituation	**S07** Ich wünsche mir einen Ausbildungsort, der näher an meinem Heimatort ist.	41	50.6	40	49.4	81
Finanzielles Auskommen	**S08** Ich kann gut mit Geld umgehen.	15	19.0	64	81.0	79
	S09 Meine Familie kann mich finanziell unterstützen.	21	26.25	59	73.75	80
	S10 Ich bekomme für meine Ausbildung genug Ausbildungsgeld.	45	55.6	36	44.4	81

Ein weiterer Merkmalsbereich betrifft das Umfeld der Rehabilitand:innen. So wünschten sich etwa die Hälfte der Auszubildenden einen Ausbildungsort, der näher an ihrem Heimatort liegt. Auch hinsichtlich des finanziellen Auskommens zeigt sich 44.4 % der Befragten unzufrieden mit der Höhe ihres Ausbildungsgeldes, welches als zu gering eingestuft wird. Etwa drei Viertel berichten jedoch, dass sie von ihrer Herkunftsfamilie während der Ausbildung finanziell unterstützt werden können. Auch der Umgang mit den zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen gelingt nach eigenen Aussagen etwa vier Fünftel der Ausbildungskohorte.

In einer ergänzenden vertiefenden Analyse wurde untersucht, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen den Ausprägungen der aufgezeigten Skalen standardisierter Verfahren (vgl. Tab. 15 & 16) nachweisen lassen. Hierzu wurde eine *Korrelationsanalyse* nach Bravais-Pearson durchgeführt; die hierfür erforderlichen Voraussetzungen wurden überprüft.

Tabelle 18: Selbsteinschätzung Merkmalsbereiche Beruf & Person – Fokus: Rehabilitand:in (Korrelationsanalyse)

Skala	*1.*	*2.*	*3.*	*4.*	*5.*	*6.*	*7.*	*8.*	*9.*	*10.*	*11.*
1. Resignationstendenz											
2. Offensive Problembewältigung	-.64**										
3. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	-.46**	.29*									
4. Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit	-.60**	.62**	.36**								
5. Beharrlichkeit	-.51**	.50**	.45**	.45**							
6. Internalität	-.41**	.50**	.10	.43**	.45**						
7. Selbstkontrolle	-.36**	.48**	.30**	.32**	.65**	.49**					
8. Flexibilität	-.44**	.46**	-.01	.39**	.27*	.43**	.24*				
9. Selbstwissen Beruf	-.37**	.56**	.19	.53**	.37**	.38**	.50**	.41**			
10. Konzeptwissen Beruf	-.36**	.46**	.21	.35**	.29**	.29*	.30**	.40**	.42**		
11. Problemlösen Berufswahl	-.44**	.62**	.30**	.40**	.53**	.42**	.47**	.41**	.54**	.52**	

* p > .05 (2-seitig). ** p > .01 (2-seitig)

In einer ersten Betrachtung der Tabelle 18 lassen sich bei nahezu allen Skalenwerten signifikante bzw. hoch signifikante zweiseitige Zusammenhänge nachweisen. Im Folgenden wird jedoch lediglich auf diejenigen Zusammenhänge eingegangen, für die nach Cohen (1992) von einer hohen Effektstärke ($|r| > .50$) ausgegangen werden kann.

Dies konnte zunächst für die Skala Resignationstendenz bei Misserfolg nachgewiesen werden. Diese korreliert signifikant mit der Skala Offensive Problembewältigung ($r = -.641$, $p > .001$, $N = 81$). Je resignierter eine Person auf Misserfolge in der Ausbildung reagiert, desto weniger geht diese Person zugleich offensiv mit aufkommenden Problemen um. Ein weiterer signifikanter Zusammenhang findet sich mit dem Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit ($r = -.604$, $p > .001$, $N = 78$). Demzufolge reagiert eine Person resignierter auf einen Misserfolg, je geringer sie ihr Selbst-

konzept wahrnimmt. Auch zur Skala Beharrlichkeit lässt sich ein signifikanter Zusammenhang nachweisen ($r = -.507$, $p > .001$, $N = 80$). Eine niedrig ausgeprägte Ausdauer bei beruflichen Aufgabenstellungen und eine hohe Resignationstendenz stehen in einer klaren Verbindung.

Bezüglich Offensiver Problembewältigung konnten durchgängig gleichgerichtete signifikante Zusammenhänge mit den Skalen Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit ($r = .615$, $p > .001$, $N = 78$), Beharrlichkeit ($r = .501$, $p > .001$, $N = 79$), Internalität ($r = .501$, $p > .001$, $N = 77$), Selbstwissen Beruf ($r = .558$, $p > .001$, $N = 80$) und Problemlösen Berufswahl ($r = .620$, $p > .001$, $N = 80$) nachgewiesen werden. Je offensiver Auszubildende Probleme im Ausbildungskontext bewältigen, desto höher ist demzufolge in der Stichprobe das selbst zugeschriebene allgemeine Leistungsselbstkonzept, desto beharrlicher und konsequenter erfolgt die Aufgabenbewältigung, desto mehr werden Handlungsergebnisse auf internale Ursachen zurückgeführt, desto besser weiß die Person um die eigenen Stärken und Schwächen im beruflichen Kontext und desto mehr scheint auch das problemlösende Handeln in Bezug auf die Berufswahl ausgeprägt.

Des Weiteren korreliert das Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit signifikant mit dem Selbstwissen Beruf, d. h. dem Wissen über Stärken und Schwächen, auch in Bezug auf den beruflichen Bereich ($r = .526$, $p > .001$, $N = 78$). Je höher also das berufsbezogene Selbstwissen eingeschätzt wird, desto höher wird auch das allgemeine Leistungsselbstkonzept beurteilt.

Beharrlichkeit als Dimension der Leistungsmotivation weist einen signifikanten Zusammenhang zur Skala Selbstkontrolle ($r = .645$, $p > .001$, $N = 80$) sowie zum Problemlösenden Handeln Beruf ($r = .528$, $p > .001$, $N = 80$) auf. Es gilt demnach: Je entschlossener eine Person in der Ausbildung agiert, desto organisierter arbeitet diese Person und desto mehr schreibt sie sich Problemlösekompetenzen zu.

Die Skalen Selbstkontrolle und Selbstwissen korrelieren ebenfalls signifikant miteinander ($r = .501$, $p > .001$, $N = 81$). Hohe Selbstkontrolle im Ausbildungskontext hängt zusammen mit hohem Selbstwissen bzgl. der eigenen Stärken, Schwächen und Interessen. Eben dieses Selbstwissen ($r = .540$, $p > .001$, $N = 81$) und auch das Konzeptwissen ($r = .515$, $p > .001$, $N = 81$) korrelieren ebenso signifikant mit dem Problemlösen Berufswahl. Das Wissen um die eigenen (beruflichen) Stärken und Schwächen wie auch um grundlegende Aspekte des Berufs steht in einem eindeutigen Zusammenhang mit der wahrgenommenen Problemlösekompetenz in Fragen der Berufswahl.

6.2.2.2 Fremdeinschätzung des (berufs-)pädagogischen Personals zum Dropoutrisiko

Die (berufs-)pädagogischen Fachkräfte wurden auf einer sechsstufigen Skala – von 1 (kein Dropoutrisiko) bis 6 (hohes Dropoutrisiko) – um eine globale Einschätzung des Dropoutrisikos gebeten (vgl. Tab. 19).

Tabelle 19: Fremdeinschätzung des Dropoutrisikos (Verteilung des Antwortverhaltens)

Skalenwert	*Ausbilder:innen (A)*		*Sozialpäd. Fachdienst (S)*		*Case-Manager:innen (C)*		
	abs.	%	*abs.*	%	*abs.*	%	*N gültig*
1 gar kein Risiko	19	21.3	10	11.2	5	5.6	34
2	25	28.1	34	38.2	30	33.7	89
3	23	25.8	22	24.7	26	29.2	71
4	14	15.7	12	13.5	18	20.2	44
5	5	5.6	8	9.0	6	6.7	19
6 hohes Risiko	3	3.4	3	3.4	4	4.5	10
Gesamt	89	100.0	89	100.0	89	100.0	267

Ausbilder:innen attestieren der Ausbildungskohorte im Schnitt einen Risikowert von M = 2.66 (SD = 1.31), wobei die Stufe 2 (geringes Risiko) am häufigsten vergeben wurde. Sozialpädagog:innen sind im Schnitt kritischer und schätzen tendenziell etwas höhere Risikowerte ein (M = 2.81, SD = 1.27); jedoch wird auch hier eine geringe Risikoeinschätzung (Stufe 2) am häufigsten benannt. Die Case-Manager:innen als dritte Gruppe schätzten das Dropoutrisiko derjenigen Auszubildenden, deren Rehabilitation sie betreuten. Hier zeigt sich die höchste mittlere Risikoeinschätzung aller drei bewertenden Gruppen (M = 3.02, SD = 1.21): Ein Fünftel (20.2 %) der Auszubildenden werden von dieser Berufsgruppe mit einem erhöhten Dropoutrisiko-Wert von 4 eingestuft, bei 11.2 % der Auszubildenden werden sogar die Maximalwerte 5 und 6 vergeben.

Mögliche Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen der drei beurteilenden Gruppen wurden mittels Berechnung von Rangkorrelationen nach Spearman überprüft (vgl. Tab. 20).

Tabelle 20: Fremdeinschätzung des Dropoutrisikos (Rangkorrelation)

		Ausbilder:innen (A)	*Sozialpäd. Fachdienst (S)*
Sozialpäd. Fachdienst (S)	Korrelationskoeffizient	.339**	
	Sig. (2-seitig)	.001	
	N	89	
Case-Manager:innen (C)	Korrelationskoeffizient	.537**	.495**
	Sig. (2-seitig)	.000	.000
	N	89	89

** Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig)

Die Fremdeinschätzung der Ausbilder:innen bzgl. des Dropoutrisikos korreliert signifikant mit der Fremdeinschätzung der Mitarbeitenden des Sozialpädagogischen Fachdienstes ($r = .339$, $p = .005$, $N = 89$). Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen mittleren Effekt. Die Einschätzung der Mitarbeitenden des sozialpädagogischen Fachdienstes korreliert ebenso signifikant mit der Einschätzung der Case-Manager:innen ($r = .495$, $p > .001$, $N = 89$), was ebenfalls einem mittleren Effekt entspricht. Zuletzt zeigt sich eine signifikanter Zusammenhang zwischen der Fremdeinschätzung der Case-Manager:innen mit der Einschätzung der Ausbilder:innen ($r = .537$, $p > .001$, $N = 89$), wobei dieser eine hohe Effektstärke aufweist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein mittlerer oder hoher Zusammenhang der Einschätzungen des (berufs-)pädagogischen Personals einerseits auf eine gute Beurteiler-Übereinstimmung hindeutet, andererseits aber keinen Schluss darüber zulässt, ob das Kriterium auch das tatsächlich vorliegende Dropoutrisiko der Auszubildenden abbildet.

Für eine detaillierte Untersuchung der Beurteilungen ist ein Blick auf mögliche Unterschiede zwischen den benannten Fremdeinschätzungen in konkreten Einzelfällen hilfreich. Als Analysegrundlage wurde ein gestapeltes Streudiagramm gewählt, welches die „gemeinsame Verteilung der Werte zweier Variablen dar[stellt], indem die Werte der beiden Variablen gegeneinander abgetragen werden“ (Brosius 2018, S. 1103). Anschließend werden Fälle mit identischen Werten gestapelt (vgl. Abb. 9).

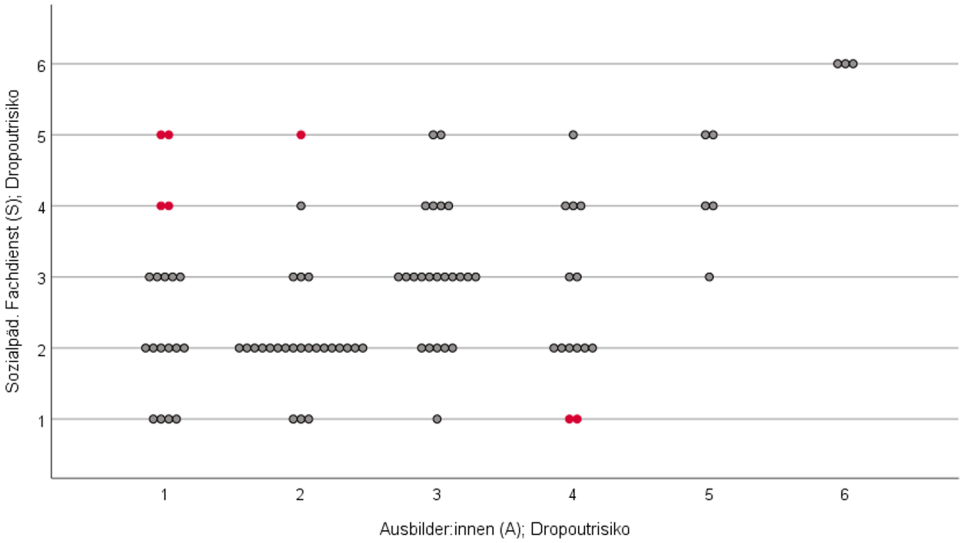

Abbildung 9: Fremdeinschätzung des Dropoutrisikos – Ausbilder:innen & Sozialpäd. Fachdienst (Gestapeltes Streudiagramm)

Jeder der ausgefüllten Kreise repräsentiert einen konkreten Fall, d. h. die Einschätzungen zum Risiko eines/einer Auszubildenden. In den Diagrammen können sowohl Fälle identifiziert werden, bei denen die beiden Gruppen übereinstimmende Einschätzungen abgegeben haben (Diagonale), als auch diejenigen, bei denen die Ein-

schätzungswerte einen hohen Dissens aufweisen (rote Kreise); dies wurde angenommen, wenn die Fremdeinschätzungen um mindestens drei Stufen voneinander abwichen.

Abbildung 9 zeigt exemplarisch die gemeinsame Verteilung der Einschätzungen von Ausbilder:innen (A) und den Mitarbeitenden des Sozialpädagogischen Fachdienstes (S). Dieser Gruppenvergleich wurde gewählt, da zum einen zwischen diesen beiden Beurteilungsgruppen die niedrigste Korrelation nach Spearman besteht (vgl. Tab. 20); zum anderen wurden in dieser Verteilung die meisten Fälle von Dissens beobachtet. In der Darstellung sticht insbesondere die Häufung der gemeinsamen Risikoeinschätzung von zwei (geringes Risiko) mit N = 17 heraus. Die zweithäufigste Übereinstimmung ist eine Einschätzung bei drei (noch kein erhöhtes Risiko) von N = 11. Insgesamt kamen in 40 von 89 Fällen (44,9 %) die beiden Beurteilenden zum selben numerischen Urteil. Es konnten des Weiteren sieben Fälle mit einem hohen Dissens identifiziert werden (N = 7). Eben diese Fälle sind ebenso zwischen den Fremdeinschätzungen der beurteilenden Gruppen in den weiteren beiden Kombinationen beobachtbar, allerdings weniger häufig. So konnte zwischen den Einschätzungen von Ausbilder:innen (A) und Case-Manager:innen (C) nicht nur der stärkste Zusammenhang (vgl. Tab. 20) gefunden werden, sondern es fielen auch nur N = 2 Fälle mit hohem Dissens auf. Lediglich N = 4 Fälle mit hohem Dissens konnten in der Gegenüberstellung der Fremdeinschätzungen von Case-Manager:innen (C) und Mitarbeitenden des Sozialpädagogischen Fachdienstes (S) identifiziert werden (vgl. dazu Abb. 21 und 22; Kap. 10.2.2.3).

Aus den in Abbildung 9 dargestellten Beurteilungen wurden zur differenzierteren Illustrierung vier Fälle ausgewählt, die beispielhaft dargestellt werden. Von den Fällen mit hohem Dissens (≥ 3 Skalenpunkte) zwischen den Einschätzungen wurden zufällig zwei Fälle gezogen; zusätzlich wurden per Zufallsziehung aus N = 40 Fälle mit vollständiger Übereinstimmung zwei Fälle ausgewählt.

Fall 1a: Konsens in der Risikoeinschätzung – hohes Dropoutrisiko

Für die weibliche 18-jährige Auszubildende wird die Diagnose Lernbehinderung angegeben. Zum Zeitpunkt der Befragung absolviert sie eine Vollausbildung im Berufsbereich 3 „Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik“ (BA 2020c, S. 467 ff.). Sowohl die ausbildende Person als auch die sozialpädagogische Fachkraft schätzen ein hohes Dropoutrisiko ein (Stufe 5). Die ausbildende Person führt als Begründung für diese Einschätzung an, dass die Auszubildende ein begrenztes Leistungsvermögen habe und erkennen sollte, dass die Anforderungen an die Ausbildung zu hoch seien. Des Weiteren wird die fehlende Ausbildungsreife als Grund für eine hohe Risikoeinschätzung angeführt. Die sozialpädagogische Fachkraft verweist ebenso auf das begrenzte Leistungsvermögen („bewegt sich am Limit“) und die fehlende Ausbildungsreife. Ergänzend wird zudem noch der Aspekt „Unzuverlässigkeit/Unpünktlichkeit“ angegeben [Fremdeinschätzungsbögen ASC; TN 25].

Fall 1b: Konsens in der Risikoeinschätzung – geringes Dropoutrisiko
Der 18-jährige männliche Auszubildende mit der Diagnose Depression absolviert eine Vollausbildung im Berufsbereich 5 „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“ (ebd., S. 718 ff.). Es herrscht Übereinstimmung zwischen der ausbildenden Person und der sozialpädagogischen Fachkraft: Beide schätzen ein, dass bei dem Auszubildenden gar kein Dropoutrisiko bestehe (Stufe 1). Die ausbildende Person benennt drei Aspekte, welche die Einschätzung stützen sollen: eine hohe Identifikation mit dem Beruf, große Freude an Lerninhalten sowie eine kontinuierliche Leistungsbereitschaft („[z]eigt immer Leistungsbereitschaft“). Die sozialpädagogische Fachkraft begründet die Einschätzung mit der Stufe 1 folgendermaßen: „Hoch motiviert; Er erfährt sein erfolgreiches Wirken in der Ausbildung; Zeigt gleichbleibend starke Leistungen i. Ausbildung“ [Fremdeinschätzungsbögen ASC; TN 13].

Fall 2a: Dissens in der Risikoeinschätzung – gar kein vs. erhöhtes Dropoutrisiko
Ein hoher Dissens zwischen den Einschätzungen kann bei einem 21-jährigen männlichen Auszubildenden mit der Diagnose Depression eruiert werden. Der Auszubildende bestreitet Anfang 2020 eine Vollausbildung im Berufsbereich 4 „Naturwissenschaft, Geografie und Informatik“ (BA 2020c, S. 597 ff.) im ersten Lehrjahr. Die ausbildende Person in diesem Berufsbereich belegt keine Risikoeinschätzung (Stufe 1) damit, dass der Auszubildende sehr gut sei und seine Aufgaben gewissenhaft ausübe. Zu einem anderen Urteil kommt die sozialpädagogische Fachkraft, die ein erhöhtes Risiko bei der betreffenden Person sieht (Stufe 4). Hierfür werden drei Aspekte angeführt: Zum einen wird angegeben, dass der Auszubildende oft sehr müde sei und in der Ausbildung einschlafe („sehr müde → schläft aktuell b. Ausbildung ein“). Zum anderen allerdings erbringe der Auszubildende, so die Fachkraft weiter, fachlich gute Leistungen. Zuletzt wird noch ergänzt: der Auszubildende „benötigt Unterstützung b. Konversationen“ [Fremdeinschätzungsbögen ASC; TN 76].

Fall 2b: Dissens in der Risikoeinschätzung – erhöhtes vs. gar kein Dropoutrisiko
Die 21-jährige weibliche Auszubildende mit der Diagnose Zwangsstörung ist zum Befragungszeitpunkt in ihrem ersten Lehrjahr einer Vollausbildung im Berufsbereich 7 „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ (ebd., S. 943 ff.). Eine Einstufung von Stufe 4 (erhöhtes Dropoutrisiko) vergibt die ausbildende Person und begründet diese Einschätzung mit drei Punkten: „Verständnisprobleme“ und „Überforderung“ werden als die beiden ersten Aspekte benannt. Weiterhin wird angegeben, dass die Auszubildende Ängste habe und Probleme in der psychischen Stabilität aufträten. Eine abweichende Einschätzung vergibt die sozialpädagogische Fachkraft, die gar kein Dropoutrisiko bei der Auszubildenden erkennt (Stufe 1). Folgende Begründung unterstützt diese Einschätzung: „Trotz erfahrener Angst durch schwere Verletzungen im Kleinkindalter hat sie sich in Schule u. Beruf relativ angstfrei gefunden; jedoch noch nicht i. S. [in Sachen, Anm. d. Verf.] Gesundheit und arbeitet ‚heilerisch‘ hoch motiviert an momentanen ‚Zipperlein‘ (Verstauchung Fuß) und freut sich dabei über erste Heilerfolge“ [Fremdeinschätzungsbögen ASC; TN 64].

In Ergänzung zu den oben dargestellten quantitativ-empirischen Berechnungen und Vergleichen zeigen die Beispiele deutlich, welche Problematiken der Identifikation eines Dropoutrisiko von „außen“ zugrunde liegen. Einerseits können sich die qualitativ-inhaltlichen Einschätzungen des (berufs-)pädagogischen Personals im Hinblick auf Dropoutrisiken und entsprechende „Symptomatiken“ deutlich unterscheiden, andererseits geben diese eben auch nur ein unvollständiges Bild des zugrunde liegenden Prozesses wieder. Um der darin nochmals klar hervortretenden Komplexität einer Einschätzung relevanter Faktoren gerecht zu werden, bedarf es eben auch von Beginn an des kontinuierlichen Einbezugs der Sichtweisen der Auszubildenden selbst.

6.2.3 Charakteristik der Auszubildenden mit Dropoutrisiko

Zur Analyse der Risikobelastung der Auszubildenden im ersten Lehrjahr wurde eine Gruppierungsvariable festgelegt, die sinnvoll zur Unterscheidung zweier Gruppen von Auszubildenden – „Dropoutrisiko“ vs. „kein Dropoutrisiko“ – herangezogen werden kann. Als Grundlage hierfür wurden die erfolgten Fremd- und Selbsteinschätzungen herangezogen. Ausbilder:innen, Mitarbeitende des Sozialpädagogischen Fachdienstes und Case-Manager:innen schätzten das Risiko eines möglichen Dropout für alle Auszubildenden des ersten Lehrjahres auf einer sechsstufigen Skala ein (vgl. Kap. 6.2.2.2); eine Einschätzung ≤ 3 entspricht im Folgenden einem geringen oder nicht vorhandenem Risiko, eine Einschätzung ≥ 4 hingehen einem erhöhten oder hohen Risiko für einen Dropout. Ebenso geht die Selbsteinschätzung der Befragten in die Gruppenbildung mit ein. Auszubildende, die auf die Aussage zum Leistungsträger „Bei mir besteht das Risiko, dass ich die Ausbildung abbreche“ mit „stimmt etwas“ oder „stimmt genau“ antworten, wurden als risikobehaftet eingeschätzt (vgl. Kap. 6.2.2.1).

Somit wurden Auszubildende, die mindestens eine Risikoeinschätzung (Selbst- und/oder Fremdeinschätzung) aufweisen, der Gruppe „Dropoutrisiko“ (Drop1) zugeordnet. Auszubildende, bei denen keinerlei Dropoutrisiko (Selbst- und/oder Fremdeinschätzung) zu dokumentieren ist, wurden demgegenüber in die Gruppe „kein Dropoutrisiko“ (Drop0) eingeordnet. Die Anzahl der Auszubildenden mit mindestens einer erhöhten/hohen Risikoeinschätzung betrug $N = 45$. Im Detail waren dies zwei Auszubildende mit vier Risikoeinschätzungen, zehn mit drei und vierzehn Auszubildende mit zwei Risikoeinschätzungen. Bei weiteren 19 Auszubildenden wurde genau eine Risikoeinschätzung beobachtet. Die Gruppe der Personen ohne eine einzige Risikoeinschätzung betrug $N = 44$ (vgl. Abb. 10).

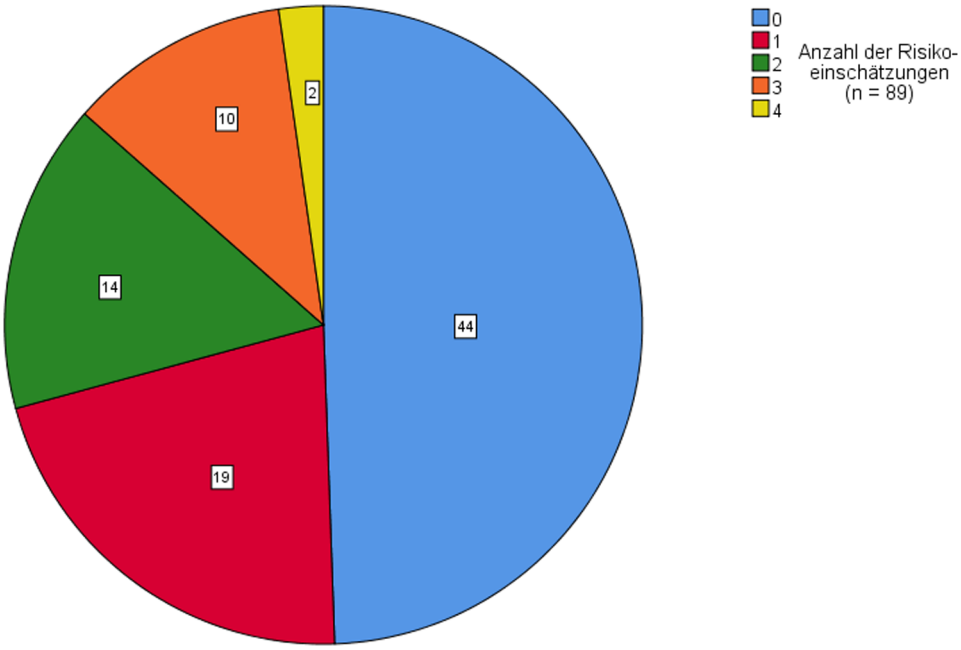

Abbildung 10: Ausbildungskohorte 2019/20: Verteilung der Risikoeinschätzungen

Somit stellt die Gruppierungsvariable Dropoutrisiko (Drop1 vs. Drop0) eine Kombination aus Selbst- und Fremdeinschätzung dar. Die Entscheidung für den Einbezug der Selbsteinschätzung basiert auf der festgestellten Multidimensionalität des Phänomens Dropout. Auszubildende, die in einer Außenperspektive – hier: Einschätzungen des (berufs-)pädagogischen Personals – als nicht gefährdet eingestuft werden, können sich dennoch selbst als dropoutgefährdet wahrnehmen und eine Beendigung aufgrund subjektiver Gründe initiieren – mithin eine Quelle für Informationen, welche die Professionellen möglicherweise nicht erreichen.

6.2.3.1 Risikokohorte in Zahlen

In Kapitel 6.2.1 wurde die Ausbildungskohorte des ersten Lehrjahres 2019/20 in ihrer Gesamtheit anhand relevanter personenbezogener Informationen beschrieben. Nachfolgend werden Unterschiede zwischen den beiden Gruppen Risikokohorte (Drop1) und Nichtrisikokohorte (Drop0) herausgearbeitet. Von insgesamt 16 weiblichen Auszubildenden waren 75.0 % (N = 12) in der Risiko-Gruppe zu finden. Nur bei vier weiblichen Auszubildenden wurde kein Risiko eines Dropout erkannt. Männliche Auszubildende sind im Berufsbildungswerk insgesamt überrepräsentiert (N = 70). Ein Dropoutrisiko wurde bei 44.3 % (N = 31) der männlichen Auszubildenden eingeschätzt. Im Durchschnitt waren Auszubildende mit Dropoutrisiko zum Zeitpunkt der Fragebogenstudie 20.22 Jahre alt (SD = 2.87), Auszubildende ohne Risiko 19.80 Jahre alt (SD = 2.46). In der Gruppe Drop1 sind Personen mit affektiven Störungen (F30-F39, ICD-10) leicht überrepräsentiert. Zum Vergleich: In der Gruppe Drop0 wurde bei

10 Auszubildenden eine affektive Störung dokumentiert, in der Gruppe Drop1 bei 15 Auszubildenden. Weiterhin kam die Diagnose Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen (F60-F69, ICD-10) generell selten vor. Vier dieser fünf Personen wurden der Gruppe mit Dropoutrisiko zugeordnet (vgl. Tab. 42; Kap. 10.2.2.1). Ein Beispiel für die Häufung spezifischer Diagnosen ist die Beobachtung, dass bei Auszubildenden mit der Diagnose AD(H)S nur in zwei von elf Fällen eine Risikoeinschätzung identifiziert werden konnte; d. h. es befinden sich neun Auszubildende mit der Diagnose AD(H)S in der Gruppe ohne Dropoutrisiko (Drop0), zwei in der Gruppe mit Dropoutrisiko (Drop1). Im Gruppenvergleich fällt zudem auf, dass bei allen fünf jungen Erwachsenen mit der Diagnose Störung des Sozialverhaltens ein Risiko eingeschätzt wurde (vgl. Tab. 43; Kap. 10.2.2.1). Im Gruppenvergleich zeigten sich auch in den von den Auszubildenden ergriffenen Berufen (und zugehörigen Berufsbereichen) einige Verteilungsunterschiede. So ist im Berufsbereich 2 „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“ (BA 2020c, S. 111 ff.) die Zahl der Auszubildenden ohne ein Risiko (N = 17) höher als die Zahl der Auszubildenden mit einem Risiko (N = 10). Ein weiteres Beispiel ist der Berufsbereich 8 „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ (ebd., S. 1063 ff.). Hier sind 80 % der zehn Auszubildenden in der Gruppe Drop1 zu finden. Ein Ausbildungsberuf in diesem Berufsbereich ist beispielsweise der/die Fachpraktiker:in Hauswirtschaft. Bei allen vier Auszubildenden in der Hauswirtschaft wurde ein erhöhtes/hohes Dropoutrisiko eingeschätzt (vgl. Tab. 47; Kap. 10.2.2.1). Zuletzt fielen Unterschiede in der Art der Wohnform auf: Die Anzahl der Auszubildenden mit einem Dropoutrisiko war in Internatsgruppen geringer (Drop0: N = 34 vs. Drop1: N = 19), im Appartement-Wohnen (Internat) und Wohnlösungen der Jugendhilfe allerdings sichtbar höher. So befanden sich acht von zehn Auszubildenden, die in einer Heilpädagogische Wohngemeinschaft oder dem Betreuten Wohnen der Jugendhilfe leben, in der Risikogruppe Drop1 (vgl. Tab. 48; Kap. 10.2.2.1). Die Verteilung der allgemeinbildenden Schulabschlüsse (vgl. Tab. 44; Kap. 10.2.2.1) wie auch die Art der Berufsvorbereitung (vgl. Tab. 45; Kap. 10.2.2.1) wiesen keine offenkundigen Gruppenunterschiede auf.

6.2.3.2 Charakteristik der Risikokohorte

In Kapitel 6.2.2.1 wurden die Selbsteinschätzungen der Auszubildenden im ersten Lehrjahr 2019/20 gemäß dem Modell potenzieller Prädiktoren (vgl. Kap. 5.1) für die Gesamtkohorte dargestellt. Hierin wurden sowohl Einzelitems als auch Skalen standardisierter Verfahren für die Untersuchung der einzelnen Aspekte herangezogen (vgl. Kap. 6.2.2.1). Für die folgende Charakterisierung der Risikokohorte werden die in den Einzelitems bzw. Skalen erzielten Mittelwerte – getrennt nach Risikogruppe (Drop1) und Nichtrisikogruppe (Drop0) – dargestellt und über Unterschiedsanalysen mittels t-Test[3] verglichen; dies erfolgt gemäß dem Modell potenzieller Prädiktoren hinsichtlich dreierlei Perspektiven: Leistungserbringer, Leistungsträger sowie Leistungsempfänger.

3 Für die Skalen der standardisierten Verfahren lag durchgängig eine Varianzhomogenität vor; für die Einzelitems war dies nur zum Teil der Fall. Daher werden für alle Einzelitems die Ergebnisse des t-Tests nach Welch-Korrektur berichtet.

Fokus Leistungserbringer

Tabelle 21: Einschätzung – Fokus: Leistungserbringer – Nichtrisikokohorte vs. Risikokohorte (t-Test)

Aspekt	*Item*	*Gruppe*	*N*	*M*	*SD*	*p (zweiseitig)*
Ausbildungskompetenz	**LEr01** Ich verstehe mich mit meinem Ausbilder.	Drop0	40	3.80	.405	.466
		Drop1	40	3.73	.506	
	LEr02 Mein Ausbilder hat viel Fachwissen.	Drop0	40	3.73	.554	.891
		Drop1	41	3.71	.602	
	LEr03 Mein Ausbilder kann Inhalte gut erklären.	Drop0	41	3.68	.521	.853
		Drop1	41	3.66	.656	
	LEr04 Mein Ausbilder gibt klare Arbeitsanweisungen.	Drop0	40	3.58	.549	.805
		Drop1	41	3.61	.703	
	LEr05 Mein Ausbilder hilft mir bei Fragen oder Problemen.	Drop0	39	3.64	.537	.574
		Drop1	41	3.71	.512	
	LEr06 Mein Ausbilder gibt mir Aufträge, die ich schaffen kann.	Drop0	40	3.78	.423	.090
		Drop1	41	3.56	.673	
Leistungstransparenz	**LEr07** Ich weiß vor einer Prüfung, was ich lernen muss.	Drop0	40	3.40	.591	.943
		Drop1	41	3.39	.628	
	LEr08 Ich bekomme regelmäßig Rückmeldung über meine Leistungen.	Drop0	40	3.30	.723	.181
		Drop1	41	3.07	.787	
Konfliktmanagement	**LEr09** Ich hatte schon Konflikte mit meinem Ausbilder.	Drop0	40	1.45	.714	.148
		Drop1	41	1.73	1.001	
	LEr10 Ich hatte schon Konflikte mit meinen Arbeitskollegen.	Drop0	40	1.78	1.000	.002*
		Drop1	41	2.51	1.121	
	LEr11 In der Ausbildung lerne ich, wie ich mit Konflikten umgehen kann.	Drop0	39	2.72	1.025	.790
		Drop1	41	2.66	.965	
Anforderungsniveau	**LEr12** Die Ausbildungsinhalte sind leicht.	Drop0	40	2.88	.723	.694
		Drop1	41	2.80	.872	
	LEr13 Die Ausbildungsinhalte überfordern mich.	Drop0	40	1.55	.783	.016*
		Drop1	41	2.00	.866	
	LEr14 Die Unterrichtsinhalte in der Berufsschule sind leicht.	Drop0	39	3.03	.843	.603
		Drop1	41	2.93	.848	
	LEr15 Die Unterrichtsinhalte in der Berufsschule überfordern mich.	Drop0	40	1.58	.747	.064
		Drop1	41	1.93	.932	

(Fortsetzung Tabelle 21)

Aspekt	*Item*	*Gruppe*	*N*	*M*	*SD*	*p (zweiseitig)*
Lernortkooperation	**LEr16** Mein Ausbilder interessiert sich dafür, was in der Berufsschule passiert.	Drop0	41	3.34	.794	.896
		Drop1	41	3.37	.888	
	LEr17 Die Ausbildung im BBW und der Unterricht in der BS sind gut aufeinander abgestimmt.	Drop0	40	3.13	.791	.053
		Drop1	41	2.73	1.001	
	LEr18 Wenn Probleme in der Ausbildung auftreten, sprechen sich Ausbilder und Lehrkräfte ab.	Drop0	39	3.54	.682	.086
		Drop1	41	3.24	.830	

* $p > .05$

Der Blick auf die Einschätzungen der Ausbildungskohorte zum Leistungserbringer (Tab. 21) offenbart kaum Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Gruppen. So finden sich etwa hinsichtlich der wahrgenommenen Kompetenz des ausbildenden Personals sowie auch bezogen auf die transparente Darstellung der Anforderungen keine signifikanten Unterscheide zwischen der Risiko- (Drop 1) und Nichtrisikogruppe (Drop0). Dies trifft ebenso auf Fragen der Kooperation zwischen den verschiedenen Lernorten in der dualen Ausbildung zu. Hinsichtlich des Konfliktmanagements berichtet die Risikogruppe jedoch häufiger von konflikthaften Situationen mit anderen Auszubildenden; der signifikante Unterschied weist mit Cohen (1988) auf einen mittleren Effekt hin ($|d| = 0.695$). Eine vergleichbare Effektstärke ($|d| = 0.545$) zeigt der signifikante Unterschied in Fragen des Anforderungsniveaus. Hier berichten die Auszubildenden der Risikokohorte, dass sie sich tendenziell stärker von den Ausbildungsinhalten im betrieblichen Setting überfordert sehen.

Fokus Leistungsträger

Im Hinblick auf die Einschätzungen zum Leistungsträger finden sich ebenso nur teilweise Unterschiede auf Ebene der Einzelitems (Tab. 22). Der hoch signifikante Unterschied zwischen den Gruppen (Drop0 und Drop1) bei der Aussage „Bei mir besteht das Risiko, dass ich die Ausbildung abbreche“ ist so erwartbar, da unter anderem die Einschätzung hierin zur Gruppenbildung herangezogen wurde (vgl. Kap. 6.2.3 oben).

Tabelle 22: Einschätzung – Fokus: Leistungsträger – Nichtrisikokohorte vs. Risikokohorte (t-Test)

Aspekt	*Item*	*Gruppe*	*N*	*M*	*SD*	*p (zweiseitig)*
Passgenauigkeit	**LT01** Meine jetzige Ausbildung passt zu mir.	Drop0	40	3.60	.545	.043*
		Drop1	41	3.32	.687	
	LT02 Der Ausbildungsort BBW ist für mich optimal.	Drop0	40	3.08	.829	.992
		Drop1	41	3.07	.755	
Erfolgssicherheit	**LT03** Ich erwarte, dass ich die Ausbildung erfolgreich abschließe.	Drop0	40	3.85	.362	.043*
		Drop1	40	3.63	.586	
	LT04 Bei mir besteht das Risiko, dass ich die Ausbildung abbreche.	Drop0	40	1.10	.304	.000*
		Drop1	41	1.98	1.060	
Wirkung	**LT05** Ich möchte später in meinem Ausbildungsberuf arbeiten.	Drop0	40	3.48	.816	.343
		Drop1	41	3.29	.901	
	LT06 Ich schaffe mit meinem Berufsabschluss einen guten Start ins Arbeitsleben.	Drop0	40	3.35	.580	.951
		Drop1	41	3.34	.656	
Berufsberatung	**LT07** Ich bin mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit zufrieden.	Drop0	40	2.95	.846	.894
		Drop1	41	2.98	.880	
	LT08 Ich kann mich bei Problemen in der Ausbildung an die Berufsberatung der Agentur wenden.	Drop0	37	2.73	.990	.378
		Drop1	41	2.54	.925	

* $p > .05$

Hinsichtlich der Passgenauigkeit des Ausbildungsangebotes im Berufsbildungswerk beurteilt die Risikogruppe die Passung des gewählten Bildungsgangs geringer als in der Nichtrisikogruppe. Die Effektstärke des signifikante Unterschiedes ist mit Cohen (1988) jedoch gering ($|d| = 0.457$); hinsichtlich der Passung des Ausbildungsortes finden sich hingegen keine Unterschiede. Entsprechend des erhöhten Dropoutrisikos finden sich in der Gruppe Drop1 auch niedrigere Erwartungen, den gewählten Bildungsgang erfolgreich abzuschließen; jedoch ist hier wiederum die Effektstärke ($|d| = 0.462$) als niedrig einzustufen. Interessant ist hingegen, dass von beiden Gruppen vergleichbare Erwartungen hinsichtlich des Einstiegs in das Erwerbsleben über den aktuell erlernten Beruf berichtet werden. Auch die Dienstleistung Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit wird in vergleichbarem Maße beurteilt.

Fokus Leistungsempfänger

Die im Fokus der Leistungsempfängerin/des Leistungsempfängers erfolgten Selbsteinschätzungen werden gemäß dem Modell potenzieller Prädiktoren (vgl. Kap. 5.1) im Folgenden anhand der drei zentralen Merkmalsbereiche Beruf, Person und Umwelt berichtet.

Tabelle 23: Selbsteinschätzung Merkmalsbereich Beruf – Fokus: Rehabilitand:in – Nichtrisikokohorte vs. Risikokohorte (t-Test)

Aspekt	*Item /Skala*	*Gruppe*	*N*	*M*	*SD*	*p (zweiseitig)*
Berufswahl und Identifikation	**S03** Mein jetziger Ausbildungsberuf ist mein Wunschberuf.	Drop0	40	3.30	.911	.041*
		Drop1	41	2.83	1.116	
	S04 Ich hatte eine Auswahl zwischen unterschiedlichen Berufen.	Drop0	41	3.66	.656	.015*
		Drop1	41	3.12	1.208	
	Problemlösen Berufswahl	Drop0	40	21.58	5.068	.212
		Drop1	41	20.76	4.079	
Berufliches Wissen	Selbstwissen Beruf	Drop0	40	20.68	4.469	.122
		Drop1	41	19.51	4.439	
	Konzeptwissen Beruf	Drop0	40	12.38	3.069	.341
		Drop1	41	12.10	3.015	
Ausbildungsmotivation	**S01** Ich bin motiviert, meine jetzige Ausbildung abzuschließen.	Drop0	40	3.80	.405	.007*
		Drop1	40	3.40	.810	
	S02 Ich habe oft keine Motivation, mich in der Ausbildung anzustrengen.	Drop0	40	1.88	.853	.026*
		Drop1	41	2.34	.990	
Berufliche Vorbereitung	**S05** Meine schulischen Vorkenntnisse reichen aus, um die Ausbildung im BBW zu schaffen.	Drop0	40	3.43	.636	.273
		Drop1	41	3.24	.830	
	S06 In meiner früheren Schule wurde ich genügend auf die Ausbildung vorbereitet.	Drop0	40	2.30	.966	.719
		Drop1	41	2.22	1.037	

* $p > .05$

Im Merkmalsbereich Beruf finden sich signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Aspekte der Berufswahl sowie der Ausbildungsmotivation. So betrachtet die Risikogruppe (Drop1) ihren jetzigen Bildungsgang im Vergleich zur Nichtrisikogruppe (Drop0) weniger als den von ihnen gewünschten, wobei die Effektstärke des Unterschieds nach Cohen (1988) als niedrig ($|d| = 0.463$) einzustufen ist. Auch berichtet diese Gruppe von einer geringeren Auswahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Berufen ($|d| = 0.552$; mittlerer Effekt). Hinsichtlich eines problemlösenden Handelns in der Berufswahl sowie auch zum beruflichen Wissen finden sich allerdings keine signifikanten Unterschiede; dies trifft ebenso auf den Aspekt der Berufsvorbereitung zu. Die Betrachtung der Ausbildungsmotivation zeigt, dass die Risikogruppe diese bei sich als geringer wahrnimmt. Einerseits ist die Motivation, den aktuellen Bildungsgang abzuschließen, niedriger ($|d| = 0.625$; mittlerer Effekt), andererseits fehlt aber auch häufiger die Bereitschaft, sich in der Ausbildung anzustrengen ($|d| = 0.505$; mittlerer Effekt).

Tabelle 24: Selbsteinschätzung Merkmalsbereich Person – Fokus: Rehabilitand:in – Nichtrisikokohorte vs. Risikokohorte (t-Test)

Aspekt	*Skala*	*Gruppe*	*N*	*M*	*SD*	*p (zweiseitig)*
Selbstkonzept	Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit	Drop0	38	41.92	8.790	.000*
		Drop1	40	34.63	9.894	
Leistungsmotivation	Beharrlichkeit	Drop0	39	42.95	8.602	.004*
		Drop1	41	37.41	9,476	
	Internalität	Drop0	39	50.69	8.420	.034*
		Drop1	39	47.31	7.702	
	Selbstkontrolle	Drop0	40	43.00	10.168	.030*
		Drop1	41	38.56	8.961	
	Flexibilität	Drop0	39	43.08	7.764	.300
		Drop1	40	42.05	9.451	
Bewältigung und Widerstandskraft	Resignationstendenz bei Misserfolg	Drop0	41	14.54	4.214	.000*
		Drop1	41	18.71	5.120	
	Offensive Problembewältigung	Drop0	41	21.51	4.032	.007*
		Drop1	40	19.15	4.400	
	Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	Drop0	40	21.63	4.617	.001*
		Drop1	40	18.53	3.830	

* $p > .05$

In Bezug auf den Merkmalsbereich Person finden sich in nahezu allen, den relevanten Aspekten zugeordneten Skalen standardisierter Verfahren signifikante Unterschiede zwischen Risikogruppe (Drop1) und Nichtrisikogruppe (Drop0). Ihre allgemeine Leistungsfähigkeit bzw. ihr Leistungsselbstkonzept nehmen die Auszubildenden mit Dropoutrisiko als geringer ausgeprägt wahr; dieser Gruppenunterschied weist mit Cohen (1988) eine mittlere Effektstärke ($|d| = 0.780$) auf. Hinsichtlich der Leistungsmotivation unterscheiden sich alle Skalen mit Ausnahme der Selbsteinschätzungen zur Flexibilität; die Unterschiede fallen jeweils zuungunsten der Risikogruppe aus. Außer im Unterschiedsvergleich zu Fragen der Beharrlichkeit ($|d| = 0.612$; mittlerer Effekt) fallen die Effektstärken in den Skalen Internalität ($|d| = 0.419$) sowie Selbstkontrolle ($|d| = 0.463$) jedoch niedrig aus. Bezogen auf den Aspekt der Bewältigung und Widerstandskraft ist die Resignationstendenz bei Misserfolg in der Risikokohorte höher als bei Auszubildenden ohne Risiko; der Unterschied ist signifikant und zeigt einen hohen Effekt ($|d| = 0.889$). Die Tendenz zu innerer Ruhe und Ausgeglichenheit in arbeitsbezogenen Kontexten war hingegen bei Auszubildenden mit einem eingeschätzten Dropoutrisiko geringer ausgeprägt ($|d| = 0.731$; mittlerer Effekt). Eine lediglich niedrige Effektstärke ($|d| = 0.474$) weisen hingegen die Unterschiede in der offensiven Problembewältigung auf; die Risikogruppe geht aufkommende Problemkonstellationen in der Ausbildung entsprechend verhaltener an.

Tabelle 25: Selbsteinschätzung Merkmalsbereich Umfeld – Fokus: Rehabilitand:in – Nichtrisikokohorte vs. Risikokohorte (t-Test)

Aspekt	*Item*	*Gruppe*	*N*	*M*	*SD*	*p (zweiseitig)*
Wohnsituation	**S07** Ich wünsche mir einen Ausbildungsort, der näher an meinem Heimatort ist.	Drop0	40	2.18	1.217	.187
		Drop1	41	2.54	1.227	
	S08 Ich kann gut mit Geld umgehen.	Drop0	40	3.18	.931	.602
		Drop1	39	3.28	.887	
Finanzielles Auskommen	**S09** Meine Familie kann mich finanziell unterstützen.	Drop0	39	3.15	.933	.577
		Drop1	41	3.02	1.129	
	S10 Ich bekomme für meine Ausbildung genug Ausbildungsgeld.	Drop0	40	2.40	.982	.880
		Drop1	41	2.37	1.043	

* $p > .05$

Hinsichtlich des Merkmalsbereichs Umfeld (Tab. 25) finden sich beim Vergleich der beiden Gruppen statistisch keine signifikanten Unterschiede. Dies bedeutet, dass die Auszubildenden beider Gruppen eine vergleichbare Einschätzung zu den Items aus dem Bereich Wohnen sowie auch zum finanziellen Auskommen abgegeben haben.

6.2.3.3 Prädiktoren für ein individuelles Dropoutrisiko

Mit dem Kapitel 5.1 wurde ein Modell potenzieller Prädiktoren vorgelegt, welches für die Analyse im Teilprojekt 3 handlungsleitend war. Im Folgenden wird anhand einer binär logistischen Regressionsanalyse ermittelt, welche identifizierten Variablen (Skalen, Einzelitems bzw. allgemeine Personendaten) auf Basis der Befragung der Auszubildenden (vgl. Kap. 5.5.2.3) die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, dass für einzelne Auszubildende ein Dropoutrisiko über die Selbst- und/oder Fremdeinschätzung identifiziert wurde. Hierzu wird die Gruppierung Risikogruppe (Drop1) und Nichtrisikogruppe (Drop0) als abhängige Variable gesetzt.

In einer ersten Analyse werden alle Skalen aus standardisierten Verfahren (Leistungsempfänger – Merkmalsbereiche Beruf und Person) als unabhängige Variablen blockweise in die Betrachtung mit eingeschlossen.

Tabelle 26: Ausgewählte Prädiktorvariablen (Leistungsempfänger) für ein Dropoutrisiko – Skalen (logistische Regressionsanalyse)

Merkmalsbereich	Aspekt	Skala	*B*	*SE*	*p*	*Odds Ratio*	*95 %-KI für Odds Ratio*	
							UW	*OW*
Beruf	*Berufswahl und Identifikation*	Problemlösen Berufswahl	.154	.099	.118	1.167	.962	1.416
	Berufliches Wissen	Selbstwissen	-.002	.098	.981	.998	.823	1.209
		Konzeptwissen	.147	.146	.315	1.159	.870	1.544
Person	*Selbstkonzept*	Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit	-.093	.047	.048*	.912	.832	.999
	Bewältigung und Widerstandskraft	Resignationstendenz	.251	.112	.025*	1.285	1.031	1.602
		Problembewältigung	-.123	.125	.325	.884	.692	1.130
		Innere Ruhe	-.066	.089	.460	.936	.786	1.115
		Beharrlichkeit	-.024	.049	.632	.977	.887	1.076
	Leistungsmotivation	Internalität	.010	.049	.834	1.010	.918	1.112
		Selbstkontrolle	-.005	.048	.916	.995	.906	1.093
		Flexibilität	.067	.054	.209	1.069	.963	1.188
	Konstante		-3.920	4.537	.388	.020		

N = 71. B = Regressionskoeffizient. SE = Standardfehler. KI = Konfidenzintervall. UW = unterer Wert. OW = oberer Wert; * p > .05

Das Regressionsmodell (Tab. 26) ist zunächst als Ganzes (Chi-Quadrat(11) = 29.600, p > .05, N = 71) signifikant (ausführlich in Kap. 10.2.2.4). Von den elf Variablen, die in das Modell aufgenommen wurden, fallen zwei signifikant aus: Resignationstendenz bei Misserfolg und das Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit – während die anderen Skalen keinen signifikanten Einfluss auf die prädiktive Leistung des Modells haben. Dies erlaubt die Schlussfolgerung, dass die Wahrscheinlichkeit der Zuordnung zur Risikogruppe (Drop1) bei einem um 1 höheren Rohwert in der Skala Resignationstendenz um 28.5 % steigt. Andererseits sinkt diese Wahrscheinlichkeit bei einem um 1 höheren Wert des Selbstkonzepts der allgemeinen Leistungsfähigkeit um 8.8 %. Cohens f^2 beträgt .84, was nach Cohen (1988) einem starken Effekt entspricht.

Für eine weitere Analyse wurden die insgesamt 36 Einzelitems mit den Perspektiven Leistungserbringer, Leistungsträger sowie Leistungsempfänger in Betracht gezogen. Hierzu erfolgte im Vorfeld eine Auswahl von 20 Items (vgl. Kap. 10.2.2.4), um ein möglichst „sparsames“ Vorhersagemodell abzuleiten (vgl. Field 2018, S. 885). Mit dem Verfahren des Einschlusses als Block ergab die binär logistische Regressionsanalyse folgendes Bild (Tab. 27):

Tabelle 27: Ausgewählte Prädiktorvariablen (Leistungserbringer, Leistungsträger, Leistungsempfänger) für ein Dropoutrisiko – Einzelitems (logistische Regressionsanalyse)

Fokus	*Merkmals-bereich*	*Aspekt*	*Item*	*B*	*SE*	*p*	*Odds Ratio*	*95 %-KI für Odds Ratio*	
								UW	*OW*
		Leistungstransparenz	**LEr08** Ich bekomme regelmäßig Rückmeldung über meine Leistungen. (nicht/wenig)	.427	1.080	.692	1.533	.185	12.738
		Konfliktmanagement	**LEr09** Ich hatte schon Konflikte mit meinem Ausbilder. (etwas/genau)	2.890	1.420	.042*	17.999	1.113	291.129
			LEr10 Ich hatte schon Konflikte mit meinen Arbeitskollegen. (etwas/genau)	1.928	.965	.046*	6.878	1.037	45.614
			LEr11 In der Ausbildung lerne ich, wie ich mit Konflikten umgehen kann. (nicht/wenig)	-2.994	1.199	.012*	.050	.005	.525
Leistungserbringer		*Anforderungsniveau*	**LEr12** Die Ausbildungsinhalte sind leicht. (nicht/wenig)	.527	1.461	.718	1.693	.097	29.665
			LEr13 Die Ausbildungsinhalte überfordern mich. (etwas/genau)	.744	1.178	.528	2.104	.209	21.169
			LEr14 Die Unterrichtsinhalte in der Berufsschule sind leicht. (nicht/wenig)	1.671	1.214	.169	5.319	.492	57.471
			LEr15 Die Unterrichtsinhalte in der Berufsschule überfordern mich. (etwas/genau)	-.236	1.067	.825	.790	.098	6.394
		Lernortkooperation	**LEr16** Mein Ausbilder interessiert sich dafür, was in der Berufsschule passiert. (nicht/wenig)	-1.766	1.523	.246	.171	.009	3.382
			LEr17 Die Ausbildung im BBW und der Unterricht in der BS sind gut aufeinander abgestimmt. (nicht/wenig)	3.721	1.307	.004*	41.296	3.187	535.054

(Fortsetzung Tabelle 27)

Fokus	Merkmalsbereich	Aspekt	Item	B	SE	p	Odds Ratio	95 %-KI für Odds Ratio	
								UW	OW
Leistungsträger		*Passgenauigkeit*	**LT02** Der Ausbildungsort BBW ist für mich optimal. (nicht/wenig)	.739	1.251	.554	2.095	.181	24.305
		Wirkung	**LT05** Ich möchte später in meinem Ausbildungsberuf arbeiten. (nicht/wenig)	-3.722	1.797	.038*	.024	.001	.819
Leistungsempfänger	**Beruf**	*Berufswahl und Identifikation*	**S03** Mein jetziger Ausbildungsberuf ist mein Wunschberuf. (nicht/wenig)	.921	1.250	.461	2.512	.217	29.098
			S04 Ich hatte eine Auswahl zwischen unterschiedlichen Berufen. (nicht/wenig)	2.988	1.452	.040*	19.841	1.153	341.494
		Ausbildungsmotivation	**S02** Ich habe oft keine Motivation. mich in der Ausbildung anzustrengen. (etwas/genau)	1.187	1.080	.272	3.277	.395	27.190
		Berufliche Vorbereitung	**S05** Meine schulischen Vorkenntnisse reichen aus. um die Ausbildung im BBW zu schaffen. (nicht/wenig)	1.343	1.457	.357	3.830	.220	66.653
	Umfeld	*Wohnsituation*	**S07** Ich wünsche mir einen Ausbildungsort, der näher an meinem Heimatort ist. (etwas/genau)	1.353	.828	.102	3.869	.764	19.599
		Finanzielles Auskommen	**S08** Ich kann gut mit Geld umgehen. (nicht/wenig)	-1.365	1.247	.274	.255	.022	2.939
			S09 Meine Familie kann mich finanziell unterstützen. (nicht/wenig)	-.028	.892	.975	.972	.169	5.586
			S10 Ich bekomme für meine Ausbildung genug Ausbildungsgeld. (nicht/wenig)	.624	.802	.437	1.866	.388	8.982
			Konstante	-3.086	1.106	.005	.046		

N = 89. B = Regressionskoeffizient. SE = Standardfehler. KI = Konfidenzintervall. UW = unterer Wert. OW = oberer Wert
* p > .05

Auch dieses Regressionsmodell (vgl. Tab. 27) ist wiederum als Ganzes (Chi-Quadrat(20) = 48.293, p > .05, N = 89) signifikant (ausführlich in Kap. 10.2.2.4). Cohens f2 beträgt 1.68 (sehr starker Effekt).

Signifikante Einzelitems innerhalb des Modells finden sich in den Aspekten Konfliktmanagement, Lernortkooperation, Wirkung und auch Berufswahl. Hinsichtlich des Konflikterlebens steigt die Wahrscheinlichkeit einer Risikoeinschätzung für Auszubildende, die aussagen, dass sie schon Konflikte mit Ausbilder:innen (LEr9) hatten, um etwa 1.700 % bzw. bei Konflikten mit Arbeitskolleg:innen (LEr10) um etwa 590 %. Werden hingegen im Rahmen der Ausbildung auch Angebote zum Konfliktmanagement (LEr11) angeboten, sinkt die die Wahrscheinlichkeit für eine Risikoeinschätzung um 95 %.

Wird eine Abstimmung zwischen den Lernorten Berufsschule und Betrieb (Berufsbildungswerk) als wenig vorhanden erlebt (LEr17), steigt die Wahrscheinlichkeit für ein Dropoutrisiko um etwa 4.000 %. Auch wenn eine Auswahl zwischen Berufen für sich nicht reklamiert werden kann (S04), steigt die Wahrscheinlichkeit wiederum um etwa 1.900 %. Wird hingegen eine spätere Erwerbsperspektive im aktuellen Ausbildungsberuf gesehen (LT05), senkt dies die Wahrscheinlichkeit um etwa 98 %.

Für einen dritten Analyseschritt wurden die personenbezogenen Merkmale Teilnahme an einer Berufsvorbereitung, Geschlecht sowie Psychische Gesundheit (Fokus Leistungsempfänger – Beruf bzw. Person) miteinbezogen. Da in der Ausbildungskohorte von N = 89 lediglich 4 junge Menschen keine psychiatrische Diagnose gemäß ICD-10 aufwiesen (vgl. Kap 6.2.1), ist diese Merkmal global hinsichtlich eines potenziellen Einflusses auf ein Dropoutrisiko nicht auswertbar. Für die verbliebenen beiden Merkmale Geschlecht und Teilnahme an einer Berufsvorbereitung ließ sich über eine binär logistische Regression mit blockweisem Einschluss kein signifikantes Modell ableiten (vgl. Kap. 10.2.2.4).

6.3 Maßnahmen bei identifiziertem Dropoutrisiko

Im Rahmen der Fremdeinschätzung des Dropoutrisikos durch die (berufs-)pädagogischen Fachkräfte (vgl. Kap. 5.5.4.2) wurden diese gebeten, Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Falle eines wahrgenommenen (hohen) Dropoutrisikos anzugeben. Im Folgenden findet sich die Auswertung der befragten fünf Case-Manager:innen. Diese schätzen N = 28 Auszubildende der Ausbildungskohorte (N = 89) als (hoch) dropoutgefährdet ein. Für die Ergebnisdarstellung wurde exemplarisch auf Case-Manager:innen zurückgegriffen, da diese einerseits die höchste durchschnittliche Risikoeinschätzung vorgenommen haben (vgl. Kap. 6.2.2.2) und andererseits aufgrund ihrer Steuerungsfunktion des Rehabilitationsprozesses (vgl. Kap. 5.5.1) den umfassendsten Blick auf die jungen Erwachsenen haben dürften. Die Analyse der in einem offenen Antwortformat registrierten Maßnahmen erfolgte mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018); aufgrund der fallspezifischen Antworten waren Mehrfachnennungen möglich. Insgesamt ergaben sich somit N = 153 Nennungen. Gemäß

einer „kategoriebasierte[n] Auswertung entlang der Hauptkategorien“ (ebd., S. 118) werden diese als „Maßnahme-Kategorien“ nach Häufigkeit der Nennungen absteigend angeordnet und visualisiert.

Abbildung 11 zeigt zunächst die identifizierten Maßnahmekategorien auf; die Häufigkeit der Nennungen gibt die grafische Anordnung der Kategorien von links nach rechts vor. Hier zeigt sich, dass die Case-Manager:innen bei der Dropoutprävention und -intervention vor allem auf externe Ressourcen (im Sinne einer externen Anbindung der Auszubildenden) zurückgreifen. Ähnlich bedeutend sind ausbildungsspezifische Maßnahmen, welche innerhalb des berufsbildenden Angebotes umgesetzt werden. Es folgen Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung, welche am dritthäufigsten zur Verhinderung eines Dropout benannt werden. Die Kategorie „Netzwerkarbeit“ steht an vierter Stelle, gefolgt von alltagspraktischer Unterstützung der Rehabilitand:innen. Die interne Zusammenarbeit sowie Maßnahmen zur Verbesserung der berufsschulischen Leistung spielen eine untergeordnete Rolle und werden von den Case-Manager:innen mit gleicher Häufigkeit benannt. Disziplinarische Maßnahmen stehen an letzter Stelle und werden somit als am wenigsten relevant eingeschätzt. Im Folgenden finden die Subkategorien der einzelnen Maßnahmekategorien eine genauere Darstellung.

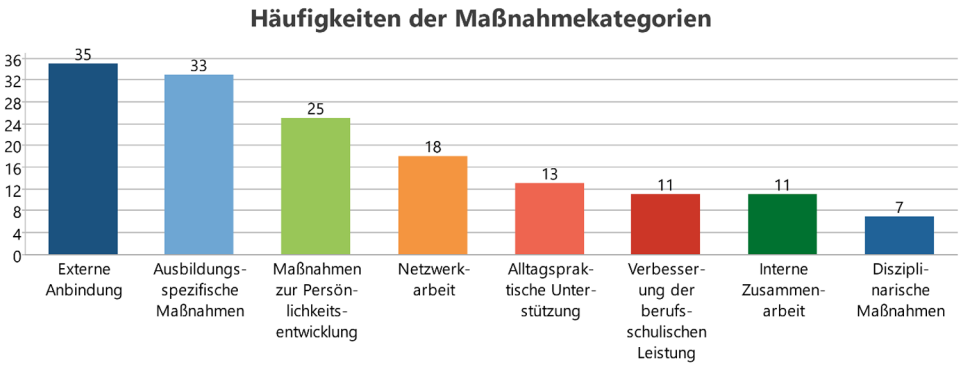

Abbildung 11: Maßnahme-Kategorien zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten)

6.3.1 Externe Anbindung

Die Kategorie „externe Anbindung“ wird von den Case-Manager:innen am häufigsten genannt (N = 35) und bezieht die in Abbildung 12 dargestellten Maßnahmen mit ein.

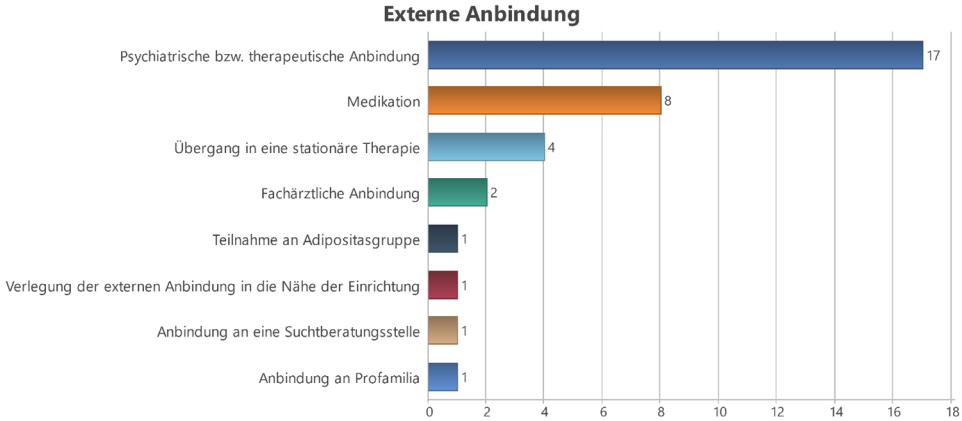

Abbildung 12: Maßnahmenkategorie „Externe Anbindung" zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten)

An erster Stelle steht eine psychiatrische beziehungsweise therapeutische Anbindung, welche bei ca. 60 % der Rehabilitand:innen mit hohen Dropoutrisiko angedacht oder bereits umgesetzt ist. Bei ungefähr einem Viertel der Auszubildenden wird eine Medikation in Betracht gezogen. Vier junge Rehabilitand:innen sollen in eine stationäre Therapie übergehen und zwei Personen werden fachärztlich angebunden. Zu bedenken ist hierbei die spezifische Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe, die nahezu durchgängig eine psychiatrische Diagnose nach ICD-10 aufweist (vgl. Kap. 6.2.1); dies ist zugleich als propädeutisch zu sehen für eine sich verändernde Zielgruppe an Berufsbildungswerken (vgl. Kap. 2.3). Den folgenden Maßnahmen kommt mit jeweils einer Nennung eine untergeordnete Bedeutung zu: Teilnahme an einer externen Adipositasgruppe, Verlegung der externen Anbindung in eine räumliche Nähe zum Berufsbildungswerk, Anbindung an eine Suchtberatungsstelle sowie an den pro familia Landesverband Bayern e. V. Letzteres ist eine Anlaufstelle für Personen, die eine Beratung zu Themen wie Sexualität, Verhütung, Schwangerschaft und Familienplanung in Anspruch nehmen wollen (pro familia Landesverband Bayern e. V. 2020).

6.3.2 Ausbildungsspezifische Maßnahmen

Unter die Kategorie der ausbildungsspezifischen Maßnahmen (N = 33) fallen Angebote, die während der Ausbildungszeit realisiert werden (vgl. Abb. 13).

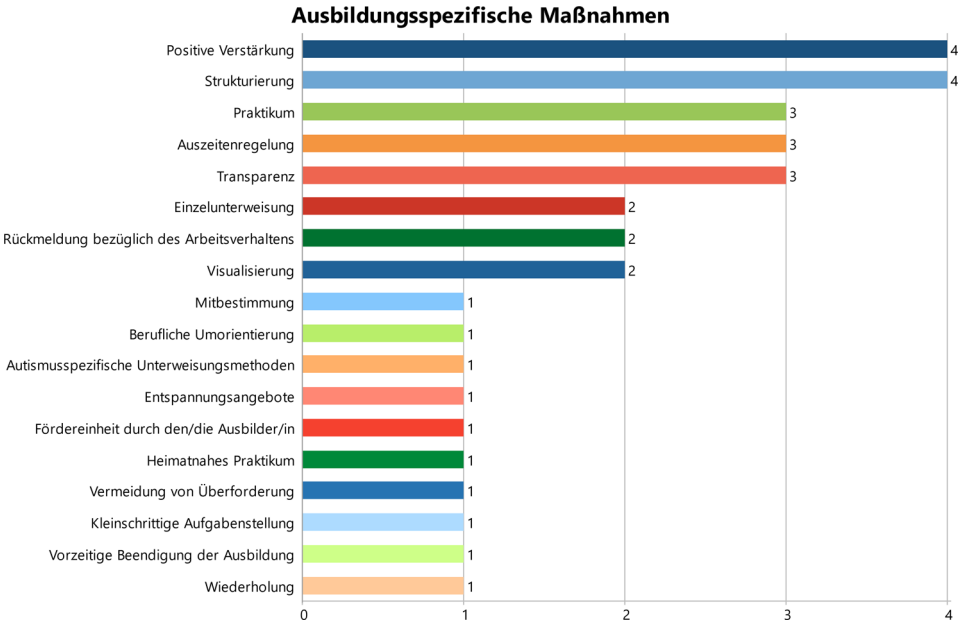

Abbildung 13: Maßnahmenkategorie „Ausbildungsspezifische Maßnahmen" zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten)

Es ist zu erkennen, dass eine Vielzahl an Maßnahmen im Ausbildungssetting eingesetzt wird, um einem Dropout präventiv zu begegnen; diese unterscheiden sich in der Häufigkeit der Nennungen kaum. Positive Verstärkung, vornehmlich im Sinne von Ermutigung, und die Strukturierung von Ausbildungsinhalten werden am häufigsten angedacht. Des Weiteren erscheinen eine transparente Gestaltung der Ausbildung sowie Praktika in externen Unternehmen zur Berufsorientierung und Motivationssteigerung wichtig in Bezug auf die Dropoutprävention. Als ebenso gewinnbringend – aus eigener Erfahrung der Befragten – wird eine individuelle Auszeitenregelung gesehen, die Überlastungen auf Seiten der Rehabilitand:innen vorbeugen soll. Jeweils zweimal wurden die Visualisierung von ausbildungsrelevanten Inhalten, die Einzelunterweisung durch eine zuständige Fachkraft sowie eine Rückmeldung bezüglich des Arbeitsverhalten des oder der Jugendlichen genannt. Diese Rückmeldung soll zu einer verbesserten Selbsteinschätzung der eigenen Ausbildungsleistung führen. Die befragten Case-Manager:innen nennen zehn weitere Präventionsmaßnahmen jeweils einmal. Dazu zählt beispielsweise die Wiederholung von wichtigen Inhalten für eine verbesserte Merkfähigkeit. Für eine Person wird eine vorzeitige Beendigung der Ausbildung in Erwägung gezogen, bei einer anderen wird ein heimatnahes Praktikum angedacht. Weitere Aspekte im Hinblick auf die Prävention vorzeitiger Maßnahmebeendigungen sind eine kleinschrittige Aufgabenstellung, die Vermeidung von Überforderung oder spezielle Fördereinheiten durch zuständige Ausbilder:innen.

6.3.3 Persönlichkeitsentwicklung

Berufsbildungswerke vertreten, wie dargestellt wurde, einen ganzheitlichen Förderansatz (vgl. Kap. 2.3), sodass auch Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung eine bedeutsame Rolle in der Dropoutprävention spielen (vgl. Grünke, Ketzinger & Hintz 2009, S. 71 ff.). Mit N = 25 Nennungen ist dies die dritthäufigste Maßnahme-Kategorie (vgl. Abb. 14). Die höchste Relevanz hat hier das Führen von Reflexionsgesprächen mit den Auszubildenden. Darüber hinaus wird in fünf Fällen ein Befindlichkeitsmonitoring als Maßnahme genannt, um das psychische Erleben der Auszubildenden dokumentieren zu können. Motivationsgespräche werden in drei Fällen als zielführend eingeschätzt. Für jeweils zwei Auszubildende ist die Vorbereitung auf eine neue Situation anhand von Gesprächen und direkter Begleitung sowie das Aufzeigen von Verhaltensalternativen von Bedeutung, um angemessene Handlungsweisen im Ausbildungskontext zu unterstützen. Gesprächsangebote sowie die Teilnahme an einem Antiaggressionstraining sind für jeweils einen Auszubildenden angedacht.

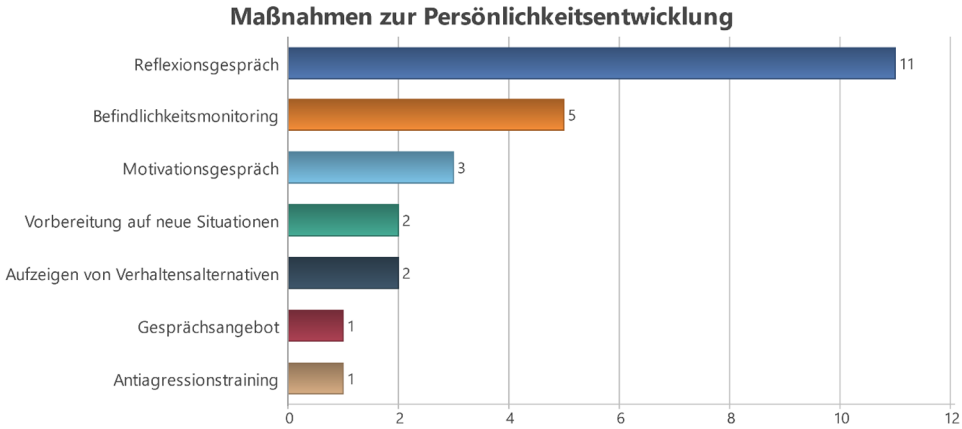

Abbildung 14: Maßnahmenkategorie „Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung“ zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten)

6.3.4 Netzwerkarbeit

In der beruflichen Rehabilitation ist die Netzwerkarbeit der Akteure Voraussetzung für eine gelingende Teilhabe am Arbeitsleben (vgl. Kap. 2.3). Abbildung 15 verdeutlicht mit N = 18 Nennungen deren Relevanz in der Prävention von vorzeitigen Maßnahmebeendigungen im betrachteten Berufsbildungswerk.

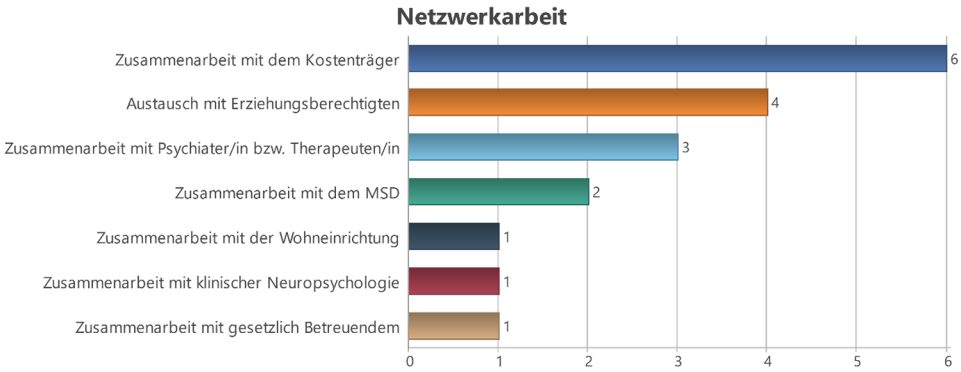

Abbildung 15: Maßnahmenkategorie „Netzwerkarbeit" zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten)

Die Befragung der Case-Manager:innen ergab, dass eine verstärkte Zusammenarbeit mit dem Leistungsträger im Rahmen von Klärungs- und Krisengesprächen für sechs Fälle von Bedeutung ist. Des Weiteren spielt auch der Austausch mit den Erziehungsberechtigten eine wichtige Rolle in der Dropoutprävention. Eine Zusammenarbeit mit behandelnden Psychiater:innen und Psychotherapeut:innen ist bei drei Rehabilitand:innen angedacht. Zweimal wird die verstärkte Zusammenarbeit mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) – eine ambulante Unterstützungsmöglichkeit im berufsschulischen Setting – genannt. Jeweils einmal werden folgende drei Maßnahmebausteine angesprochen: Zusammenarbeit mit der Wohneinrichtung, mit der gesetzlich betreuenden Person sowie der klinischen Neuropsychologie zur Arbeitsplatzbesichtigung und Gestaltung des Arbeitsalltags.

6.3.5 Alltagspraktische Unterstützung

Die Auszubildenden von Berufsbildungswerken haben unter anderem die Möglichkeit, angegliederte Wohnformen zu nutzen, was eine alltagspraktische Unterstützung der jungen Erwachsenen ermöglicht, zugleich aber auch einen wichtigen sozialen Lernort darstellt (vgl. Kap. 2.3). Damit verbundene Maßnahmen (N = 13) werden in Abbildung 16 dargestellt.

Die häufigste Nennung in dieser Maßnahme-Kategorie ist die Unterstützung bei der ärztlichen Anbindung, beispielsweise realisiert über Hilfestellungen bei der Terminvereinbarung sowie die Begleitung zu Arztterminen. Zwei Auszubildende werden bei der Förderung familiärer Beziehungen durch regelmäßige Telefonate und Besuche unterstützt. Ein weiterer Maßnahmebaustein ist die Jugendhilfeunterbringung, welche eine intensivierte Betreuung des Wohnens und der Freizeitgestaltung durch sozialpädagogische Fachkräfte ermöglicht. Für zwei Auszubildende scheint die Unterstützung bei der Medikamenteneinnahme wichtig, welche durch Erinnerungen und Kontrollen durch Mitarbeitende erfolgt. Die folgenden vier Maßnahmen werden jeweils einmal genannt: die Unterstützung beim Aufstehen durch einen Weckdienst, die Unterstützung bei der Freizeitgestaltung, eine Begleitung zu behördlichen Termi-

nen (z. B. Jugendamt) sowie der Auszug aus dem Elternhaus aufgrund starker psychischer Belastungen.

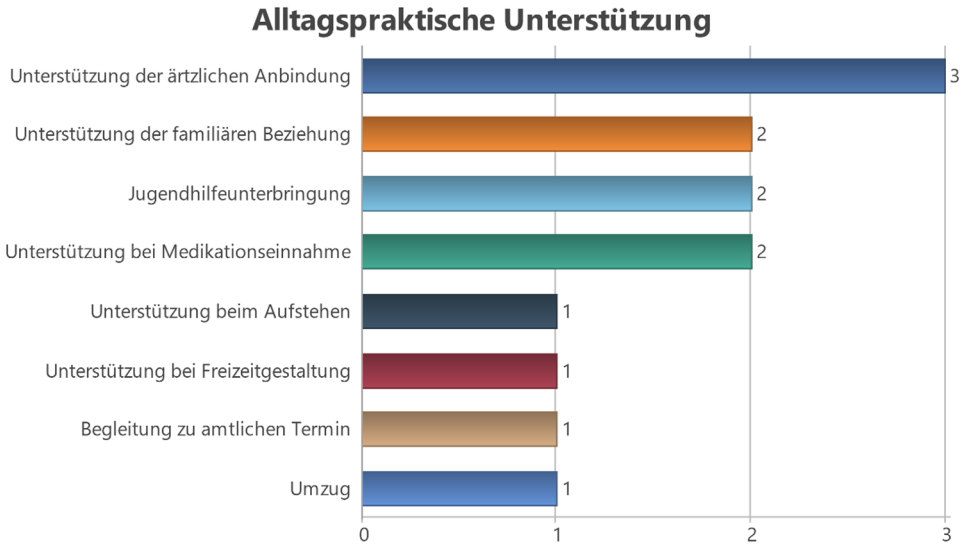

Abbildung 16: Maßnahmenkategorie „Alltagspraktische Unterstützung" zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten)

6.3.6 Interne Zusammenarbeit

Die interne Zusammenarbeit ist eine Gelingensbedingung der beruflichen Rehabilitation im Berufsbildungswerk. In der Erstausbildung junger Rehabilitand:innen wird in hohem Maße auf multiprofessionelle Teams zurückgegriffen (vgl. Kap. 2.3).

Maßnahmen in der Kategorie „Interne Zusammenarbeit" werden im Kontext von elf Fällen durch die Case-Manager:innen benannt. In der internen Zusammenarbeit scheinen vor allem intensive Absprachen im Rehabilitationsteam von Bedeutung zu sein (N = 7), um eine individuelle Begleitung der Rehabilitand:innen zu ermöglichen und Maßnahmebeendigungen entgegenzuwirken. Das Rehabilitationsteam des Berufsbildungswerks besteht, wie deutlich wurde, aus Case-Manager:innen, Ausbilder:innen, dem Sozialpädagogischen und Psychologischen Fachdienst, gegebenenfalls dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) sowie einer Fachkraft aus dem Wohnbereich, falls eine Internatsunterbringung vorliegt (vgl. Kap. 2.3). Für jeweils zwei Auszubildende sehen die Case-Manager:innen ein Krisengespräch und eine anlassbezogene „Rehaplankonferenz" als bedeutsame Maßnahme an. Diese wird einberufen, wenn eine Gefährdung oder Störung des Maßnahmeverlaufs vorliegt und/oder eine individuelle Anpassung der Maßnahmen vorgenommen werden soll. Dafür wird das Rehabilitationsteam außerplanmäßig zusammengerufen, um gemeinsam mit dem oder der Auszubildenden den weiteren Verlauf zu besprechen.

6.3.7 Verbesserung der berufsschulischen Leistung

Die Ausbildung in einem Berufsbildungswerk setzt sich sowohl aus praktischen als auch berufsspezifischen theoretischen Inhalten zusammen (vgl. Kap. 2.3). Daher sind auch Maßnahmen zur Verbesserung der berufsschulischen Leistung eine Stellschraube in der Verhinderung eines Dropout.

Förderunterricht als Maßnahme zur Verbesserung der Schulleistung wird in fünf Fällen angedacht; er kann einrichtungsintern oder in der Berufsschule besucht werden. Weitere Maßnahmen werden seltener angesprochen. Dazu zählt ein Nachteilsausgleich für Prüfungssituationen sowie ein Schulwechsel, in diesem Fall von der allgemeinen Berufsschule zu einer Förderberufsschule. Zudem werden ein Dyskalkulie-Training sowie die Unterstützung durch eine Schulbegleitung bereits durchgeführt. Und schließlich wird im Berufsbildungswerk ein sogenanntes Lerncafé angeboten – durchgeführt von Stütz- und Förderlehrer:innen –, mit dem Ziel, den Auszubildenden einen Rahmen zur intensiven Prüfungsvorbereitung anzubieten. Dieses Angebot wird von den Case-Manager:innen einmal genannt.

6.3.8 Disziplinarische Maßnahmen

Disziplinarische Maßnahmen werden eher selten zur Dropoutprävention eingesetzt (vgl. Abb. 17).

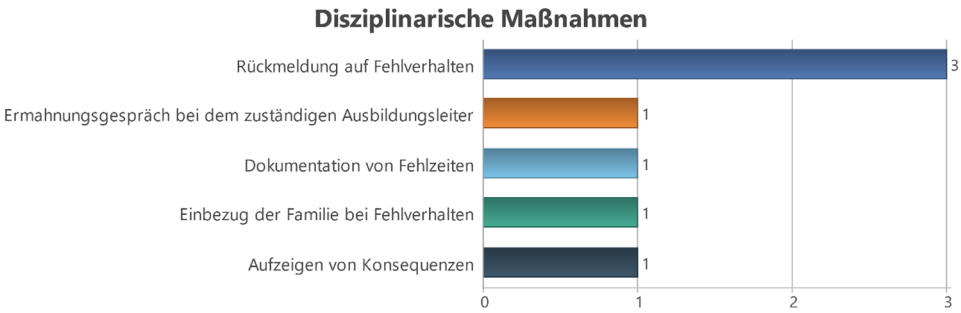

Abbildung 17: Maßnahmenkategorie „Disziplinarische Maßnahmen“ zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten)

Solche disziplinarischen Maßnahmen werden bei Regelverstößen oder Fehlverhalten auf Seiten der Auszubildenden herangezogen, um eine Verhaltensänderung zu bewirken. Das BBW greift hier am häufigsten auf die konsequente Rückmeldung bei Fehlverhalten in Verbindung mit Aufzeigen von alternativen Handlungsoptionen zurück, welches – allerdings ohne nähere Beschreibung des Rückmeldungscharakters – für drei Auszubildende als gewinnbringend angesehen wird. Vier Maßnahmen werden jeweils nur einmal in der Befragung erwähnt; Beispiele sind der Einbezug der Familie bei Fehlverhalten oder das Aufzeigen von Konsequenzen, die einem Fehlverhalten folgen.

7 Ergebnisdiskussion

Die im vorangegangenen Kapitel 6 ausführlich dargestellten empirischen Erkenntnisse werden im Folgenden in Verbindung mit den theoretischen Grundlegungen (vgl. Kap. 2, 3 & 4) ausführlich diskutiert. Zur Systematisierung werden die zentralen Forschungsfragen (vgl. Kap. 5.3) herangezogen; die Forschungsfrage 6 (Schlussfolgerungen) wird im Rahmen der Handlungsempfehlungen in Kapitel 8 aufgegriffen.

7.1 Quantitative Bedeutung des Phänomens Dropout

Über vier Ausbildungsjahre hinweg wurden in einem ausgewählten Berufsbildungswerk die von der Einrichtung erfassten Dropoutfälle unter wissenschaftlicher Perspektive analysiert. Hierbei zeigt sich über die Zeitspanne hinweg, dass etwa jede:r achte Rehabilitand:in seine/ihre begonnene Ausbildung nicht zu Ende führt (vgl. Kap. 6.1.1). Dies erscheint zunächst – auch mit Blick auf „Einzelschicksale“ – eine hohe Quote darzustellen, muss jedoch in zweierlei Hinsicht relativiert werden:

- zum einen hinsichtlich vergleichbarer Analysen in der allgemeinen Berufsausbildung, die aktuell von einer etwa doppelt so hohen Vertragslösungsquote ausgehen (vgl. Kap. 3.2.1);
- zum anderen vor dem Hintergrund der spezifischen Zielgruppe in Berufsbildungswerken (vgl. Kap. 2.3). Es geht hier um junge Menschen, für die ein besonderer Bedarf zur beruflichen Rehabilitation festgestellt wurde, der nur in spezifischen Einrichtungen abgedeckt werden kann. Dies markiert einen hohen Unterstützungsbedarf, um einen Berufsabschluss und damit einen beruflichen und sozialen Einstieg in unsere Arbeitsgesellschaft (vgl. Kap. 2.1) zu erreichen.

Angesichts dieser Rahmensetzungen wäre tendenziell eher von einer höheren Dropoutrate auszugehen, wie dies zum Teil im Kontext von Berufsbildungswerken berichtet wird (vgl. Kap. 4.1.1). Entgegen einzelnen Befunden (vgl. Kap. 4.1.1) zeigt sich jedoch auch im ausgewählten Berufsbildungswerk, dass der Schwerpunkt des Dropoutgeschehens im ersten Ausbildungsjahr liegt (vgl. Kap. 6.1.1.); auch dies zeigt eine klare Parallele zum Geschehen in der allgemeinen Berufsausbildung.

Trotz dieser vergleichsweisen geringeren quantitativen Bedeutung bedingt ein Dropout aus der Berufsausbildung nachhaltige Konsequenzen für den jungen Menschen selbst (vgl. Kap. 4.1.3), aber auch für den Leistungsträger sowie des Weiteren für den Leistungserbringer. Insbesondere für letzteren ist jeder einzelne Fall von Dropout – neben dem betriebswirtschaftlichen Aspekt (der Belegungszahlen) – vor allem auch als eine kritische Anfrage an die zugrunde liegende Konzeption wie auch als vielfach belastend erlebtes Moment auf Ebene der Mitarbeitenden zu interpretieren. Von daher ist es notwendig und sinnvoll, die Dropoutkohorte im Detail genauer zu analysieren.

7.2 Gründe für das Dropoutgeschehen

In der Rahmenvereinbarung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke mit der Bundesagentur für Arbeit ist festgehalten, Dropoutfälle systematisch zu erfassen und entsprechend einer spezifischen Systematik zu kategorisieren (vgl. Kap. 4.1.2). Demnach werden für die insgesamt N = 143 Auszubildenden in der hier untersuchten Einrichtung, die im Untersuchungszeitraum von vier Jahren ihre Ausbildung vorzeitig beendet haben, in knapp drei Viertel der Fälle Motivationslosigkeit, Über-/Unterforderung bzw. psychische/gesundheitliche Aspekte als Gründe für einen Dropout angegeben. Demgegenüber spielen andere Komponenten des Verhaltens, Fragen der beruflichen Eignung oder Wechsel der Ausbildungsform eine stark untergeordnete Rolle (vgl. Kap. 6.1.1). Die Kategorien, mit denen hier operiert wird, sind einerseits der Einrichtung im Sinne einer einheitlichen Dokumentation vorgegeben, andererseits eröffnen diese kaum einen vertiefenden, analytischen Blick auf das Dropoutgeschehen; eine systematische Weiterentwicklung der Einrichtung – im Verständnis einer lernenden Organisation (vgl. Senge 1990) – zur Prävention bzw. zur Intervention eines Dropoutgeschehens wird hierdurch eher erschwert. Des Weiteren dominieren in dieser Systematik im Gegensatz zu der in der Theorie vertretenen Annahme einer multifaktoriellen Genese (vgl. Kap. 3.3.2; 4.1.2; 4.2.1; 4.2.2) stark personenorientierte Kategorien; einrichtungsinterne/betriebliche und/oder berufsschulische Aspekte werden beispielsweise nicht dezidiert erfasst. Diese letztgenannten Blickpunkte dominieren jedoch die empirische Analyse des Dropoutgeschehens in der allgemeinen Berufsausbildung (vgl. Kap. 3.3.2). Eher wenig stringent ist die realisierte Systematik zudem hinsichtlich des dokumentierten Initiators der Maßnahmebeendigung. So wäre anzunehmen, dass zumindest in den Kategorien Motivation und Über-/Unterforderung die Initiative zum Dropout stark vom Berufsbildungswerk bzw. vom Leistungsträger initiiert sei. Jedoch dominiert in der vorliegenden Dokumentation für etwa die Hälfte der Fälle ein Auflösungsvertrag, während der Leistungsträger in etwa jedem vierten Fall die Maßnahme beendete. Das Berufsbildungswerk selbst ist jedoch nur in jedem zwölften Fall als Initiator benannt.

Dieses Dokumentationssystem und seine inhaltliche Ausgestaltung mag aus unterschiedlichen Gründen so ausgestaltet sein, wie es ist; in jedem Fall erleichtert dies in einer retrospektiven Schau nicht die Analyse des erfolgten Dropoutgeschehens im Einzelfall und damit auch nicht die konzeptionelle Weiterentwicklung des Berufsbildungswerks in diesem bedeutsamen Handlungsfeld.

7.3 Spezifika der Dropoutkohorte

In einer detaillierteren Analyse der Dropoutkohorte (vgl. Kap. 6.1.2) konnten unter den dokumentierten drei Hauptgründen der Beendigung einer Maßnahme (Motivationslosigkeit, Über-/Unterforderung bzw. psychische/gesundheitliche Aspekte) etwa zwei Drittel von Auszubildenden identifiziert werden, die maximal über einen Haupt-

schulabschluss verfügen. Hinsichtlich der zugrunde liegenden Diagnosen dominierte mit etwa einem Viertel der Fälle das Phänomen Lernbehinderung. Etwa 15 % wiesen eine Depression auf, jeweils etwa 12 % eine Form der Autismusspektrumstörung bzw. AD(H)S. Auf die Spezifik der Zielgruppe des untersuchten Berufsbildungswerks wurde bereits mehrfach hingewiesen. Bezüglich der Ausbildungsberufe konnte keine spezifische Konzentration festgestellt werden. Lediglich die Berufsbilder Fachpraktiker:in Hauswirtschaft bzw. Kauffrau/-mann für Büromanagement waren jeweils mit etwa 11 % in der Dropoutkohorte überrepräsentiert. Hinsichtlich möglicher Zusammenhänge konnten allenfalls einige Tendenzen herausgearbeitet werden. So finden sich in der Gruppe mit Beendigungsgrund „Überforderung" tendenziell eher jüngere Auszubildende; auch wurde hier seltener im Vorfeld eine Berufsvorbereitung absolviert. Unter der Rubrik „Psychische Gründe" als Dropoutmerkmal finden sich vermehrt Frauen; zudem sind hier affektive Störungsbilder häufiger vertreten (was angesichts der epidemiologischen Verteilung solcher Störungen erwartbar wäre). Eine der Ausbildung vorgeschaltete Arbeitserprobung wurde von dieser Teilkohorte häufiger absolviert. Damit zeigen sich trotz der Grundgesamtheit von N = 101 Dropoutfällen in diesen drei Begründungskategorien keine herausragenden Spezifika, welche diese Kohorte kennzeichnen würden. Vielmehr sind es verschiedene Aspekte, die in je individuellem Maße miteinander in Verbindung stehen. Unter Umständen könnte eine detaillierteres und umfassenderes Dokumentationsgeschehen im Kontext von Dropout hier noch weitere Aufschlüsse ergeben.

Eine Grundproblematik zeigt sich jedoch, wenn vertiefend einzelne Falldokumentationen analysiert werden (vgl. Kap. 6.1.3). So zeigen die exemplarischen Einzelfälle – aus je unterschiedlichen Perspektiven – deutlich, dass auch eine Berufsausbildung im Kontext von Berufsbildungswerken sowohl von der Einrichtung selbst wie auch vom Leistungsträger primär abschluss- und anschlussorientiert gedacht ist (vgl. Kap. 2.1). Erfolgssicherheit und Wirkung sind somit zentrale Kriterien sowohl für die Vergabe als auch für die Fortführung einer Maßnahme (vgl. Kap. 2.2). (Berufliche) Bildung – insbesondere mit dieser spezifischen Zielgruppe – bedarf jedoch nicht nur eines besonderen Raumes und des umsichtigen pädagogischen Agierens, sondern auch spezifischer Zeit.

7.4 (Berufs-)Biografien nach dem Dropout

Mit dem Teilprojekt 2 wurde intendiert, die (Berufs-)Biografie von ehemaligen Auszubildenden des ausgewählten Berufsbildungswerkes im Anschluss an einen erfolgten Dropout nachzuzeichnen. Aufgrund der geringen Rücklaufquote von N = 5 war jedoch eine systematische Analyse nicht möglich (vgl. Kap. 5.5.3). Dennoch soll im Folgenden ein fragmentarischer Einblick in die Ergebnisse gegeben werden, um hiermit die Diskussion anzureichern.

Als Dropoutgründe werden von den Befragten zweimal psychische Gründe, Schwangerschaft sowie auch ein Betriebswechsel angegeben. Für einen ehemaligen

Teilnehmenden ist der Grund jedoch letztlich unklar. Alle artikulieren hierbei, dass der absolvierte Ausbildungsberuf tatsächlich auch ihr Wunschberuf oder zumindest in Teilen war. In drei Fällen zog sich der Dropoutprozess über einen Zeitraum von mehr als vier Monaten hin. Hinsichtlich notwendiger Unterstützungsleistungen, um in der Einrichtung verbleiben zu können, werden Aspekte genannt wie „Verständnis", „mehr Unterstützung im Bereich Ausbildung" oder „Unvoreingenommenheit". Dennoch bewerten die ehemaligen Teilnehmenden ihre Zeit im Berufsbildungswerk im Rückblick als im Durchschnitt befriedigend; lediglich eine der Interviewten vergibt als Schulnote „mangelhaft". Nach dem Dropout befindet sich eine Teilnehmende in Elternzeit sowie eine der Befragten in psychiatrischer Behandlung. Die verbleibenden drei ehemaligen Teilnehmenden nehmen berufsbildende Angebote wahr, die teilweise in eine geförderte Struktur eingebettet sind. Gefragt nach dem „Plan für die Zukunft" antworten alle Befragten, dass sie eine Berufsausbildung abschließen möchten – entweder im bisherigen Berufsbild oder in einem alternativen, eventuell auch erst nach einer Phase der Erwerbstätigkeit.

Unter Berücksichtigung der sehr kleinen Stichprobengröße zeichnet sich hier jedoch das Bild ab, dass der Wunsch nach dem Erreichen eines Berufsabschlusses bei allen Befragten vorhanden ist. Diesen wollen sie in der Zukunft für sich auch realisieren. Inwieweit dies der einzelnen Person letztlich gelingt und sich daraus langfristig ein Abbruchgeschehen nach unten, nach oben oder in horizontaler Weise entwickelt (vgl. Kap. 3.2.2), bleibt aufgrund der kurzen Zeitspanne zwischen Dropout und Befragung offen; ein bedeutsames Feld für weitere Forschungsaktivitäten zeichnet sich ab. In diesem Zusammenhang ist zugleich der Befund (bei sehr kleiner Stichprobe) relevant, dass die Befragten der Einrichtung des Berufsbildungswerks im Rückblick grundsätzlich eher zufrieden gegenüberstehen. Der Dropoutprozess selbst zog sich jedoch durchaus über einen längeren Zeitraum hin, für den auch weitergehende Unterstützungsleistungen angemahnt worden sind. Hier wäre nun im Folgenden zu prüfen, welche weiteren Möglichkeiten zur Prävention bzw. Intervention dem Berufsbildungswerk gegebenenfalls im Einzelfall noch zur Verfügung gestanden hätten. Umso wichtiger wäre es zur Weiterentwicklung eben dieses Handlungsrepertoires, die Sichtweisen ehemaliger Auszubildender zum Dropoutgeschehen – mit zeitlichem Abstand – vonseiten der Einrichtung zu erfassen, um dies als essenzielle Informationsquelle für die eigene pädagogische Arbeit nutzen zu können (vgl. Kap. 4.2.1). Dies konnte im Rahmen der vorliegenden Studie nicht geleistet werden.

7.5 Prädiktoren zur Früherkennung eines Dropoutrisikos

Zur Identifizierung von Prädiktoren für die Früherkennung eines Dropoutrisikos wurde entlang des entwickelten Modells (vgl. Kap. 5.1) ein zweischrittiges Vorgehen in der Datenanalyse umgesetzt. Zunächst wurde der Selbsteinschätzungsbogen (vgl. Kap. 5.5.2.3) für die gesamte Ausbildungskohorte ausgewertet; in der Folge wurden die gewonnenen Erkenntnisse nochmals im Hinblick auf Gruppenunterschiede analysiert: Risikogruppe versus Nichtrisikogruppe.

Bezogen auf die gesamte *Ausbildungskohorte* (vgl. Kap. 6.2.1; 6.2.2). zeigt sich zunächst ein Bild, welches die Spezifika der Zielgruppen in der beruflichen Rehabilitation gut widerspiegelt (vgl. Kap. 2). So liegt für nahezu alle Auszubildenden (N = 89) eine psychiatrische Diagnose nach ICD-10 vor. Auch hier ist die Spezifik der untersuchten Gruppe zu berücksichtigen. Knapp die Hälfte der Stichprobe verweist bezogen auf die Schulbildung auf maximal einen Hauptschulabschluss, etwa drei Viertel von ihnen sind männlichen Geschlechts. Bezogen auf den Leistungserbringer Berufsbildungswerk zeigen sich die befragten Auszubildenden sehr zufrieden mit der Ausbildungskompetenz; auch die transparente Darlegung von Leistungsanforderungen wird positiv hervorgehoben, jedoch bemängeln etwa ein Fünftel, kaum Rückmeldungen über ihre Leistungen zu erhalten. Ein solches (wahrgenommenes) mangelndes Feedback ist allerdings als problematisch einzustufen, da dies in direktem Zusammenhang zur Förderung der Leistungsmotivation wie auch langfristig zur Weiterentwicklung eines positiven Selbstkonzeptes (siehe unten) steht. Hinsichtlich des Konflikterlebens berichtet etwa ein Drittel davon, schon einmal mit Kolleg:innen Auseinandersetzungen gehabt zu haben; Angebote zum Konfliktmanagement in der Ausbildung entdecken nur drei Fünftel. Diese Einschätzung ist besonders bedeutsam, da eben dieses konflikthafte Moment und der Umgang hiermit als einer der zentralen Faktoren für einen Dropout in verschiedenen Kontexten angesehen wird (vgl. Kap. 3.3.2; 4.1.2; 4.2.1).

Das Anforderungsniveau der Ausbildung wird in Theorie und Praxis von etwa drei Viertel der Kohorte als angemessen bzw. sogar tendenziell leicht eingestuft. Auch die Lernortkooperation wird grundsätzlich positiv beurteilt, jedoch erlebt etwa ein Viertel der Befragten, dass die Ausbildungsinhalte eher weniger miteinander abgestimmt sind. Dieses voneinander losgelöste Agieren der Lernorte ist zwar einerseits aus der dualen Berufsausbildung als eine vielfach monierte Frage hinlänglich bekannt (vgl. Kap. 2.2.), könnte jedoch unter den besonderen Herausforderungen einer beruflichen Rehabilitationsmaßnahme noch stärker ins Auge gefasst werden (vgl. Kap. 2.3). Hierin könnte unter Umständen teilweise auch das Überforderungsempfinden von etwa einem Viertel der Ausbildungskohorte zumindest in Teilen begründet liegen.

Hinsichtlich des Leistungsträgers schätzt die große Mehrheit der Auszubildenden, dass ihre Ausbildung passgenau ist, wenn auch der Lernort Berufsbildungswerk von etwa einem Sechstel eher als Kompromiss wahrgenommen wird. Nahezu alle Befragten erwarten, dass sie ihre Ausbildung erfolgreich abschließen werden; dennoch geben etwa 15 % an, ihre Ausbildung eventuell abbrechen zu wollen. Dies könnte einerseits mit dem Lernort Berufsbildungswerk oder aber andererseits mit den eventuell als überfordernd wahrgenommenen Anforderungen (siehe oben) in der Berufsausbildung zusammenhängen. Gegebenenfalls sehen diese Auszubildenden das Erfüllen sehr hoher fachlicher Anforderungen nicht als zentrales Leistungskriterium an, sondern vielmehr den Berufsabschluss als gutes und hilfreiches Modell zur Teilhabe am Erwerbsleben, gleich in welchem Tätigkeitsbereich – denn nur jeder Zehnte möchte später nicht in dem anvisierten Berufsfeld arbeiten. Mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit sind demgemäß etwa drei Viertel zufrieden, wobei sich etwa

nur die Hälfte bei Problemen in der Berufsausbildung an diese Stelle wenden würde. Damit wird für die Berufsberatung hier eine vergleichbare Rolle wie beim Dropoutgeschehen in der allgemeinen Berufsausbildung erkennbar (vgl. Kap. 3.4.2).

Bezogen auf die eigene Person halten etwa drei Viertel fest, dass ihr jetziger Beruf auch ihr Wunschberuf sei; jedoch gibt etwa ein Sechstel an, keine Wahl zwischen verschiedenen Berufen gehabt zu haben – ein bemerkenswerter Zusammenhang. Die mangelnde erlebte Wahlmöglichkeit könnte eine Identifikation mit dem aktuellen Bildungsgang erschweren und bei aufkommenden Herausforderungen eher Resignationstendenzen bedingen. Demgegenüber steht eine hoch ausgeprägte grundlegende Motivation, den Berufsabschluss zu erreichen. Möglicherweise wird der anvisierte Berufsabschluss als bedeutsame Chance wahrgenommen, um darüber einen Einstieg in den Arbeitsmarkt zu finden und somit die individuellen Teilhabechancen zu erhöhen (siehe oben).

Zwei Drittel der Befragten berichten jedoch davon, immer wieder Probleme zu haben, sich in der täglichen Ausbildung zu motivieren. Der pädagogische Schonraum Berufsbildungswerk könnte hierfür ein Faktor sein, welcher einerseits aufgrund des Unterstützungsbedarfs notwendig erscheint, andererseits aber eben auch nur bedingt eine Realitätsnähe bietet (vgl. Kap. 2.3). Ihre schulischen Vorkenntnisse sehen die Befragten überwiegend als ausreichend für die Berufsausbildung an, jedoch fühlen sich etwa zwei Drittel nicht ausreichend über die Schule auf eine Berufsausbildung vorbereitet; hier wird ein klarer Handlungsbedarf im schulischen Kontext artikuliert (vgl. Kap. 3.4.2). Damit zusammenhängen dürfte auch das unterdurchschnittliche Konzeptwissen über Berufe (bei etwa einem Drittel) wie auch beim problemlösenden Handeln in Bezug auf die Berufswahl (etwa die Hälfte). Hinsichtlich der eigenen Person stufen sich etwa ein Drittel bis teilweise über die Hälfte als „belastet“ im eigenen Selbstkonzept, in der grundlegenden Leistungsmotivation wie auch in der Bewältigungsfähigkeit ein. Die niedrigen Raten im Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit können zumindest in Teilen in Bezug gesetzt werden zur Zielgruppe in der beruflichen Rehabilitation (Ersteingliederung). Nicht wenige Teilnehmende weisen in ihrer Biografie eine oder mehrere Momente des Scheiterns auf (vgl. Kap. 2), welche eben potenzielle Rückwirkungen auf das eigene Selbstkonzept haben können. Die herabgesetzte Leistungsmotivation ist in diesem Zusammenhang als Appell zu verstehen, diese nicht als grundlegend gegeben zu Beginn der Ausbildung anzusehen, sondern vielmehr als zentrale und permanente Förderaufgabe über die Ausbildungszeit hinweg einzustufen; auch wenn dies über das Konzept der „Ausbildungsreife“ durchaus anders postuliert wird (vgl. Kap. 3.3.1). Eher unerwartet ist jedoch der Befund, dass sich etwa vier Fünftel der Ausbildungskohorte als innerlich ruhig und ausgeglichen erleben; sie reklamieren damit ein gewisses Maß an psychischer Stabilität für sich. Dennoch tendiert etwa ein Drittel nach eigener Aussage eher zu einer resignativen Haltung, wenn Misserfolge erlebt werden; auftretende Problemlagen werden nur von etwa gut der Hälfte offensiv angegangen.

Eine vergleichende Analyse der erzielten Werte in den benannten Skalen legt nahezu durchgängig signifikante Zusammenhänge offen. Dabei stellt sich die grund-

legende Frage, welche Kausalverbindungen hierin wirksam werden, wenn die Skalen hinsichtlich Beruf und Person miteinander in Bezug gesetzt werden. So zeigt sich einerseits eine hohe Bedeutung des Selbst- und Konzeptwissens zu beruflichen Aspekten wie auch des Problemlösens in der Berufswahl, welches vornehmlich in der vorgelagerten Berufsorientierung bzw. Berufsvorbereitung zu entwickeln ist, was deren Relevanz verdeutlicht. Dennoch resultieren hieraus bedeutsame Querverbindungen zu Aspekten, welche innerhalb der Berufsausbildung hochrelevant sind – wie beispielsweise Resignationstendenz oder offensive Problembewältigung. Andererseits kann das in der bisherigen (Bildungs-)Biografie entwickelte Fähigkeitsselbstkonzept oder die grundlegende Leistungsmotivation auch klar zum beruflichen Handeln in Bezug gesetzt werden. Von daher gilt es, diese Momente nicht singulär und in einer Momentaufnahme zu betrachten, sondern eher als prozesshaft und miteinander verknüpft zu verstehen; erst dann können potenziell wirksame Ansatzpunkte für Interventionsmaßnahmen identifiziert werden.

Hinsichtlich des Umfeldes wünscht sich etwa die Hälfte der befragten Kohorte eine Ausbildungsstelle näher am Heimatort. Dies könnte unter anderem auf die besondere Stützfunktion eines vertrauten, familiären Umfeldes, aber auch der Peers hinweisen, was gerade angesichts der zugrunde liegenden psychiatrischen Diagnosen zumindest in Teilen durchaus als plausibel einzuschätzen ist. Gleichzeitig zeigen Befunde aus der Benachteiligtenförderung (vgl. Kap. 4.2.1), dass gerade auch eine räumliche Distanz zum bisherigen Lebensumfeld durchaus als förderlich für die Bewältigung einer Berufsausbildung einzustufen ist. Von daher wäre stärker im Einzelfall zu prüfen, wie hier vonseiten der Einrichtung „Brückenangebote“ unterbreitet werden können, um die soziale Ressource am Herkunftsort für die Bewältigung der Berufsausbildung nutzen zu können. Ein höheres Ausbildungsgeld wird ebenso von etwa der Hälfte der Befragten gefordert; zugleich kann etwa ein Viertel der jungen Menschen nicht von ihrer Herkunftsfamilie finanziell unterstützt werden. Dies könnte im Einzelfall einen Dropout begründen, wenn sich über einen Arbeitsplatz im Helfersegment – zumindest kurzfristig – eine finanziell attraktivere Alternative eröffnet; diese Sichtweise könnte noch dadurch befördert werden, wenn die eigenen Chancen zur Integration in der Erwerbsarbeitsmarkt über den anvisierten Berufsabschluss als gering eingeschätzt werden. Da jedoch aufgrund des sozialrechtlichen Leistungsdreiecks die Höhe des Ausbildungsgeldes eher kaum veränderbar sein dürfte, geht es für die jungen Menschen primär darum, mit den wenigen Ressourcen sinnvoll zu hauszuhalten. Hier sieht etwa jeder Fünfte der Befragten jedoch ein Problem für sich – ein weiteres wichtiges Unterstützungsfeld zeichnet sich ab.

In einem zweiten Analyseschritt rückt nun die *Risikogruppe* für einen Dropout genauer in den Fokus (vgl. Kap. 6.2.3.1). Hier zeigt sich zunächst in einer deskriptiven Betrachtung, dass sich drei Viertel der weiblichen Ausbildungskohorte in dieser Risikogruppe wiederfinden. Zwar liegt für nahezu die gesamte Befragungsgruppe eine psychiatrische Diagnose nach ICD-10 vor, jedoch finden sich unter dem Fokus Dropoutrisiko vermehrt affektive Störungen wie auch Störungen des Sozialverhaltens. Während die erstgenannte Diagnose sehr gut aufgrund der Prävalenzzahlen in die-

sem Feld mit dem weiblichen Geschlecht in Verbindung gebracht werden kann, sind von zweitgenannter Diagnose her eher Konfliktsituationen im Ausbildungsgeschehen zu erwarten, was wiederum, wie in den Daten deutlich wurde, eine höhere Risikoeinschätzung bedingt (vgl. Kap. 4.1.2; 4.2.1).

Hinsichtlich der Berufsbereiche finden sich im Feld "Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“ vergleichsweise niedrige Risikoeinschätzungen; in den Berufsbereichen „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ sowie „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ jedoch höhere Zahlen. Dies deckt sich grundlegend mit den Befunden aus der retrospektiven Analyse des Dropoutgeschehens im ausgewählten Berufsbildungswerk über vier vergangene Ausbildungsjahre hinweg (vgl. Kap. 6.1). In Bezug auf die Wohnform wird bei Auszubildenden, die in Internatsgruppen wohnen, ein deutlich geringeres Dropoutrisiko identifiziert; evtl. kann das hier vorgehaltene umfassendere Unterstützungssetting eher eine präventive Wirkung entfalten. Dabei ist für diese Schlussfolgerungen die zugrunde liegende Stichprobengröße zu bedenken, welche teilweise sehr niedrig ausfällt.

In einem Gruppenvergleich Risikogruppe vs. Nichtrisikogruppe (vgl. Kap. 6.2.3.2) fällt zunächst auf, dass vor allem unterschiedliche Einschätzungen zum Konfliktmanagement sowie zum Anforderungsniveau zu verzeichnen sind. So finden sich in der Risikogruppe häufiger Konflikte mit Kolleg:innen wie auch die Wahrnehmung, dass die Ausbildungsinhalte überfordernden Charakter aufweisen. Bezogen auf den Ausbildungsberuf wird von der Risikogruppe häufiger berichtet, dass dieser weniger zu ihnen passt, teilweise ist es auch nicht der Wunschberuf. Stärker betont wird jedoch vonseiten der Risikogruppe, dass diese eine geringere Auswahl zwischen Berufen hatte. Konsequenterweise erwarten auch weniger Auszubildende in der Risikogruppe, dass sie ihren Bildungsgang erfolgreich abschließen. Ihre Ausbildungsmotivation ist dabei grundlegend weniger stark ausgeprägt. Sie neigen vielmehr eher dazu, sich mit erlebten Misserfolgen abzufinden und leicht zu resignieren; sie erleben sich selbst weniger psychisch stabil und im inneren Gleichgewicht. Des Weiteren zeigt sich, dass Auszubildende in der Risikogruppe eher negative Einstellungen zur eigenen Leistungsfähigkeit haben. Sie sind weniger beharrlich, wenn es um die Bewältigung beruflicher Aufgaben geht. Mit diesen knapp skizzierten Befunden konnten die bisherigen Forschungserkenntnisse aus der allgemeinen Berufsausbildung (vgl. Kap. 3.3.2) wie auch aus der beruflichen Rehabilitation (Ersteingliederung) (vgl. Kap. 4.1.2) gut repliziert werden.

In einer vertiefenden Analyse hinsichtlich des prädiktiven Gehalts der einzelnen identifizierten Faktoren (vgl. Kap. 6.2.3.3) kristallisieren sich in zwei signifikanten Regressionsmodellen bedeutsame Aspekte heraus. So kann zum einen ein niedriges Selbstkonzept bezogen auf die eigene Leistungsfähigkeit sowie eine hohe Resignationstendenz in signifikantem Maß mit einem Dropoutrisiko in Verbindung gebracht werden. Dies trifft ebenso für das Konflikterleben in der Ausbildung zu, sowohl mit Ausbilder:innen als auch mit anderen Auszubildenden. Dabei spielt es des Weiteren eine bedeutsame Rolle, wie der Umgang mit eben diesen konflikthaften Situationen in der Ausbildung thematisiert wird und hierfür Lösungsstrategien erarbeitet werden.

Auch das Erleben, wie das Lernen in Betrieb und Berufsschule aufeinander abgestimmt sind, nimmt signifikanten Einfluss auf das Dropoutrisiko. Eine weniger gute Abstimmung könnte mit einer wahrgenommenen Überforderung in Verbindung gebracht werden. Hatten die Auszubildenden im Vorfeld der Berufsausbildung wenig Auswahl zwischen verschiedenen Berufen, steht dies ebenso in klarer Verbindung zu einem Dropoutrisiko; die Frage des Wunschberufs spielt hier jedoch eine untergeordnete Rolle. Vielmehr ist bedeutsam, ob der junge Mensch in dem aktuellen Ausbildungsberuf später auch einmal erwerbstätig sein möchte: Ist dies tendenziell weniger der Fall, so steigt auch signifikant das Dropoutrisiko.

In einer Zusammenschau der gewonnenen Erkenntnisse ergibt sich ein Modell von identifizierten Prädiktoren für das Phänomen Dropout in Berufsbildungswerken (vgl. Abb. 18), welches sich aus den theoretischen Grundannahmen des Forschungsdesigns speist (vgl. Kap. 5.1):

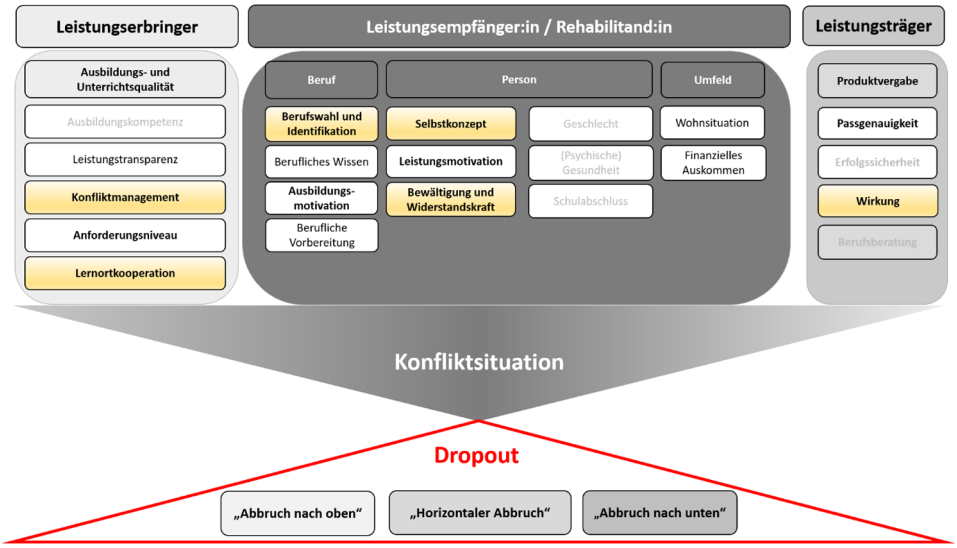

Abbildung 18: Modell identifizierter Prädiktoren für das Phänomen Dropout in Berufsbildungswerken (eigene Darstellung)

Gemäß dem zugrunde gelegten sozialrechtlichen Dreieck können bei allen drei Beteiligten Faktoren identifiziert werden, die mit einem Dropoutrisiko in Verbindung stehen. Die Aspekte Leistungstransparenz, berufliches Wissen und Vorbereitung, Wohnsituation wie auch finanzielles Einkommen spielen in den zugrunde liegenden Vorhersagemodellen eine Rolle, auch wenn diese als Einzelprädiktoren nicht signifikant sind. Diese sollten daher dennoch bei einer Erhebung zur Einschätzung des Dropoutrisikos mit erfasst werden. Dies trifft ebenso auf die Aspekte Anforderungsniveau, Ausbildungs- und Leistungsmotivation sowie Passgenauigkeit zu. In diesen Variablen zeigen sich in den Zusammenhangsanalysen zwischen Risiko- und Nichtrisikogruppe signifikante Unterschiede. Die Aspekte Konfliktmanagement, Lernortkoope-

ration, Berufswahl und Identifikation, Selbstkonzept, Bewältigung und Widerstandskraft wie auch Wirkung stehen jedoch statistisch in klarem signifikantem Zusammenhang zu einem Dropoutrisiko und bedürfen daher besonderer Beachtung.

Damit verweist die vorliegende Analyse auf durchaus bekannte, aber auch weitere, bisher eher weniger berücksichtige Aspekte, die für den Diskurs um das Erkennen und präventive Begegnen des Phänomens Dropout von Bedeutung sind (vgl. Kap. 4.1.5). Diese präsentieren sich – wenn auch in unterschiedlichen Kontexten – durchaus als beeinfluss- und veränderbar, zumal sie für die Weiterentwicklung neben der Person des/der Rehabilitand:in auch die anderen beiden Akteure des Leistungsdreiecks in die Verantwortung nehmen. Schlussendlich kann mit diesem Modell, bei aller Komplexität des Phänomens, auch die Anzahl relevanter Faktoren deutlich reduziert werden (vgl. Fassmann 2000), was einer fokussierten und zielgerichteten Weiterentwicklung bei allen Beteiligten zugutekommen dürfte.

7.6 Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei identifiziertem Dropoutrisiko

Zur Prävention bzw. Intervention bei Annahme eines Dropoutrisikos wurden für das ausgewählte Berufsbildungswerk vonseiten der Case-Manager:innen insgesamt 62 Einzelmaßnahmen benannt, die acht verschiedenen Kategorien zugeordnet werden können (vgl. Kap. 6.3). Je Risikofall sind dabei durchschnittlich 5,5 Maßnahmen angedacht. Am häufigsten werden – unabhängig von der Kategorisierung – folgende Einzelaktivitäten formuliert (Abb. 19):

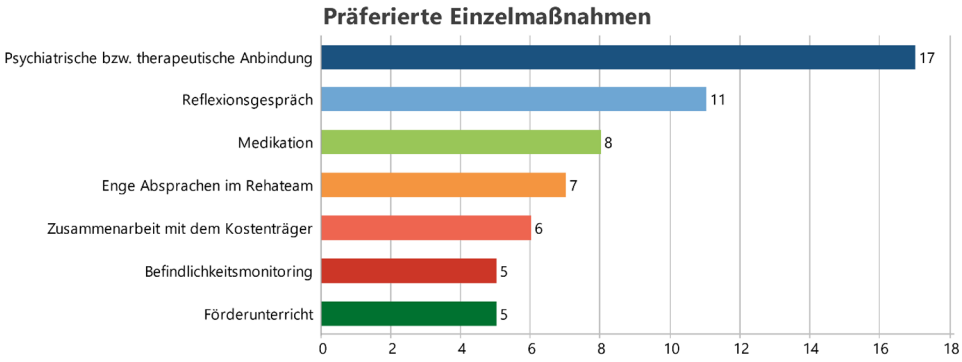

Abbildung 19: Präferierte Einzelmaßnahmen zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten)

Es ist zu erkennen, dass einer psychiatrischen bzw. therapeutischen Anbindung die größte Bedeutung beigemessen wird. An zweiter Stelle stehen Reflexionsgespräche, welche dazu beitragen sollen, die Selbsteinschätzung sowie das Einsichtsvermögen der Auszubildenden zu stärken. Die Medikation durch behandelnde Ärzt:innen wird achtmal angedacht. Enge Absprachen im Rehabilitationsteam sollen ein einheitliches pädagogisches Handeln im Team gewährleisten. Eine ähnlich große Relevanz hat die Zusammenarbeit mit dem Leistungsträger. Förderunterricht als Baustein wird für fünf Auszubildende präferiert, um die Aneignung der schulischen Inhalte der Ausbildung zu unterstützen. Mit gleicher Ausprägung wird ein Befindlichkeitsmonitoring genannt, welches eingesetzt wird, um die emotionale Situation der jungen Rehabilitand:innen zu beobachten und zu dokumentieren.

Die präferierten Einzelmaßnahmen zeigen, dass die identifizierten Prädiktoren für einen Dropout (vgl. Kap. 7.5) hiermit nur in Teilen adressiert werden. Zugleich werden jedoch besondere Bemühungen und Maßnahmen deutlich. Mit externer medizinischer Unterstützung wird einerseits die/der Jugendliche bei sich verändernden psychischen Auffälligkeiten unterstützt, andererseits bedarf es in der Berufsausbildung auch weiterführender Hilfestellungen zur Bewältigung eben dieser angesichts einer psychischen Erkrankung. Immerhin wird hier ein hoch spezialisiertes rehabilitationspädagogisches Setting beleuchtet, das sich insbesondere der beruflichen Integration von Menschen mit psychischen Belastungen widmet. Hierzu bilden auch Absprachen im Rehabilitationsteam wie auch mit dem Leistungsträger bereits gute Voraussetzungen, jedoch bedarf es neben der Planung entsprechender Maßnahmen auch deren praktischer Umsetzung. Desgleichen ist Förderunterricht hilfreich, um Inhalte der Berufsausbildung in einer nachgehenden Differenzierung vertiefend zu bearbeiten. Reflexions- und Austauschrunden bieten grundsätzlich die Möglichkeit, sich mit der eigenen Situation auseinanderzusetzen, können jedoch auch – beispielsweise zur Förderung des Selbstkonzeptes – systematisch in das alltägliche Ausbildungsgeschehen implementiert werden. Insgesamt konnte über diese Erhebung bereits ein breites Spektrum von Maßnahmen aufgezeigt werden, welches jedoch noch stärker auf das Phänomen Dropout fokussiert werden kann, beispielsweise anhand der benannten Prädiktoren.

Es ist grundsätzlich zu bedenken, dass die hier von den Case-Manager:innen genannten Maßnahmen aus der eigenen professionellen Erfahrung gespeist sind, nicht jedoch empirisch auf ihre Wirkungen hin evaluiert wurden. Dennoch erweisen sich diese Informationen auf Basis der Erfahrung dieser Fachkräfte zum einen sowie aufgrund ihrer besonderen Rolle im Rehabilitationsprozess zum anderen als bedeutsam.

7.7 Limitationen des Forschungsdesigns

Im *Teilprojekt 1* (vgl. Kap. 6.1) wurden Maßnahmebeendigungen von vier Ausbildungsjahrgängen analysiert und deskriptiv dargestellt. Die herangezogene Beendigungssystematik (vgl. Tab. 29, Kap. 10.1.1) stellt lediglich eine Fremdeinschätzung der Dropoutursache dar. Zum einen kann hierbei nicht ermittelt werden, inwieweit der auf Seiten

des Leistungserbringers dokumentierte Grund mit der individuellen Wahrnehmung der/des einzelnen Auszubildenden deckungsgleich ist. Zum anderen stellt die Dokumentationssystematik aufgrund von externen Vorgaben eine Komplexitätsreduktion dar und bildet somit die Fülle möglicher Beendigungsgründe sowie deren Zusammenhänge nicht ab. In einem weiteren qualitativen Forschungszugang wurde der Versuch unternommen, Dropoutverläufe nachzuvollziehen, indem zur Verfügung gestellte Aktenauszüge inhaltlich strukturierend analysiert wurden. Hierzu konnte für die gezogenen Fälle jedoch lediglich auf Auszüge aus der internen Falldokumentation zurückgegriffen werden, welche zu unterschiedlichen Zeitpunkten vor einer Beendigung starteten (nicht systematisch zu Beginn des Ausbildungsjahres oder der Ausbildung). Zudem wurde die Auswahl vonseiten des Berufsbildungswerks individuell vollzogen, sodass der quantitative Umfang zwischen den Fällen erheblich differierte. Erschwerend kam hinzu, dass das interne Dokumentationssystem des Berufsbildungswerks im Untersuchungszeitraum umgestellt wurde, was eine Einheitlichkeit der Auszüge nochmals erschwerte. In die Dokumentationen werden durch die Mitarbeitenden des Berufsbildungswerks (z. B. Pädagogischer Fachdienst oder Mitarbeitende aus dem Bereich Wohnen) chronologisch Vorkommnisse, Beobachtungen, Fortschritte etc. der Auszubildenden eingetragen. Es konnte nicht in allen Fällen ermittelt werden, wer der/die Urheber:in des Eintrags ist bzw. welcher Profession die dokumentierende Person angehört. Hier sind zudem Verzerrungen in der Wahrnehmung, Beurteilung und Dokumentation von Situationen zu bedenken, welche die Mitarbeitenden schriftlich berichten. Generell ist bezüglich der Aussagekraft der Dokumentengrundlage zu bedenken, dass diese im Wesentlichen die Perspektive des Leistungserbringers abbildet.

Aufgrund der geringen Stichprobengröße von N = 5 konnte von den in telefonischen Kurzinterviews erhobenen Daten im *Teilprojekt 2* keine systematische Auswertung vorgenommen werden (vgl. Kap. 5.5.3). Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Interviews vonseiten des Berufsbildungswerks durchgeführt (vgl. Kap. 5.5.3). Hierfür musste der ursprünglich entwickelte Interviewleitfaden (problemzentriertes, offenes Interviewformat) in seiner Komplexität und Offenheit stark reduziert werden, um eine möglichst einfache Dokumentation der Antworten durch Dritte zu ermöglichen. Hierdurch gingen potenziell auch Informationen, die beispielsweise über ein individualisiertes Nachfragen hätten erhoben werden können, verloren. Zutage treten damit sehr spezifische Herausforderungen des Themenfeldes Dropout selbst und der Zugänglichkeit zur Zielgruppe – sowie Limitationen aufgrund des Datenschutzes.

Im *Teilprojekt 3* wurde eine Vollerhebung innerhalb des ersten Lehrjahres einer Ausbildungskohorte angestrebt. Dies konnte mit N = 89 von potenziellen N = 95 Auszubildenden sehr gut erreicht werden (vgl. Kap. 5.5.1). Dennoch ist die Grundgesamtheit für eine quantitative Auswertung, insbesondere bei einer Differenzierung zwischen Risiko- und Nichtrisikogruppe (vgl. Kap. 6.2), zwar als noch hinreichend einzustufen, jedoch wäre für eine stärkere Verallgemeinerung der Erkenntnisse eine noch umfassendere Strichprobe, auch aus anderen Berufsbildungswerken, hilfreich gewe-

sen. Hinsichtlich des eingesetzten Instrumentariums stellt der Selbsteinschätzungsbogen in Verbindung mit den Skalen aus standardisierten Verfahren (vgl. Kap. 5.5.2.3) letztlich einen Kompromiss dar zwischen eventuell wünschenswert zu erhebenden Aspekten und einem den Auszubildenden zumutbaren und ökonomisch durchführbaren Umfang. Diese Limitation wurde jedoch bewusst in Kauf genommen, da mit der Erhebung unter den Auszubildenden auch die Entwicklung eines Screeninginstruments für die Bildungspraxis angestrebt wurde (vgl. Kap. 5.2), welches eben gerade solche Kriterien zu berücksichtigen hat. Vor dem Hintergrund dieser Aspekte sind daher die gewonnenen Erkenntnisse zu lesen und zu interpretieren. Hinsichtlich der Fremdeinschätzung des (berufs-)pädagogischen Personals ist bei den benannten Maßnahmen zur Prävention eines Dropout zu beachten, dass die genannten Überlegungen nicht zwangsläufig mit dem tatsächlichen Handeln im Einzelfall übereinstimmen müssen. Zudem erlaubt die Methodik des Fragebogens lediglich die Nennung einzelner Maßnahmen; die konkrete Ausgestaltung in der Rehabilitationspraxis bleibt dadurch zum Teil unklar.

8 Handlungsempfehlungen

8.1 Handlungsempfehlungen für die Bildungspraxis beruflicher Rehabilitation

Die Aufgabe der beruflichen Rehabilitation (Ersteingliederung) ist für Berufsbildungswerke angesichts der spezifischen Zielgruppe eine besondere Herausforderung. Einerseits weist diese gemäß den sozialrechtlichen Bestimmungen einen hohen Unterstützungsbedarf in unterschiedlichen Facetten auf, anderseits kann die Personengruppe aufgrund ihrer (Bildungs-)Biografie sowie insbesondere auch der inzwischen häufig vorliegenden psychiatrischen Diagnosen als besonders vulnerable Gruppe für Dropoutprozesse identifiziert werden. Von daher wird – wie in jedem Bildungssegment – auch in Berufsbildungswerken Dropout zukünftig zum rehabilitationspädagogischen Alltag gehören. Dennoch können aus den vorliegenden Befunden wie auch aus den vorangestellten theoretischen Überlegungen heraus durchaus Ansatzpunkte abgeleitet werden, wie einerseits derartige Dropouttendenzen frühzeitig identifiziert, präventiv/interventiv bearbeitet, aber auch bei Bedarf pädagogisch begleitet werden können. Entsprechend der hier herangezogenen Systematik ergeben sich somit folgende Handlungsempfehlungen im Überblick (Abb. 20):

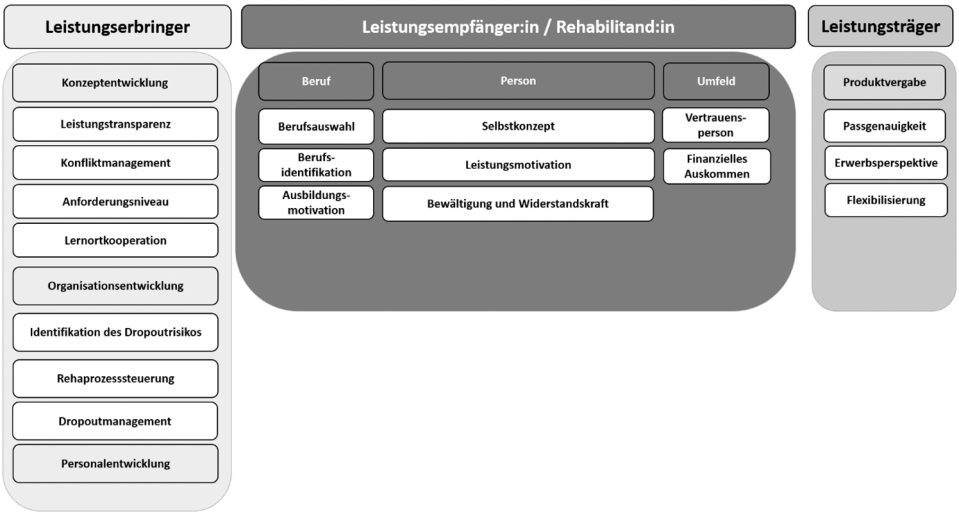

Abbildung 20: Dropout in der beruflichen Rehabilitation – Handlungsempfehlungen für die Bildungspraxis (eigene Darstellung)

8.1.1 Handlungsempfehlungen auf Ebene des Leistungserbringers

Im Kontext der Analyse von Dropoutprozessen finden sich mittlerweile Sammlungen von Handlungsempfehlungen, die für die Weiterentwicklung von Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation als Ideenpool herangezogen werden können. Diese beziehen sich entweder direkt auf Berufsbildungswerke (vgl. Brattig 2010, S. 200 f.; Casper & Mannhaupt 1997, S. 70 f.) oder auf Maßnahmen der beruflichen Wiedereingliederung (vgl. Arling & Spijkers 2019; Kardorff & Ohlbrecht 2013, S. 149 ff.). Im Folgenden findet sich im Hinblick auf Handlungsempfehlungen eine Akzentuierung gemäß den in Kapitel 7 diskutierten Forschungsergebnissen.

Hinsichtlich der *Konzeptentwicklung* für die Ausgestaltung der Berufsausbildung ist zunächst das Moment der Leistungstransparenz bedeutsam. Hier geht es einerseits um die transparente Darstellung von Anforderungen gegenüber den Auszubildenden (vgl. Rogers & Kühlen 2013), aber auch um regelmäßige Rückmeldungen zum bisher erreichten Leistungsstand (vgl. Buhren 2015). Dies kann in Feedbackgesprächen erfolgen, über die erstellten Produkte wie auch über peer-to-peer-Prozesse; auch Feedbackrunden an die Ausbilder:innen selbst sind denkbar. Entscheidend ist hierbei, dass derartige Formate fester Bestandteil von Ausbildungsprozessen sind, sodass für die jungen Menschen jeweils mögliche Entwicklungslinien aufgezeigt werden, dahingehend, wie Prozesse erfolgreich beschritten und durchlaufen werden können – und nachfolgend gemeinsam daran weitergearbeitet wird.

Als weiteres Moment ist die Wahrnehmung und auch der Umgang mit konfliktthaften Situationen von Bedeutung. Hier bedarf es der Implementierung oder Weiterentwicklung eines systematischen Konfliktmanagements (vgl. Humpert & Dann 2012; Kleber 2003), in dessen Rahmen sowohl die Auszubildenden als auch Ausbilder:innen Handlungsstrategien erwerben können; auch ein gemeinsames Lernen in Gruppensituationen verbunden mit der Auswertung bisheriger Konfliktlösungsprozesse ist denkbar. Möglichst frühzeitig gälte es „Spiralen der Konflikthaftigkeit“ unter Auszubildenden sowie zwischen diesen und dem (berufs-)pädagogischen Personal zu erkennen, zu bearbeiten und weitere Aufschaukelungsprozesse zu minimieren. Anregungen könnten etwa aus der Forschung zur Planung und Realisierung von „Konfliktgesprächen“ und der Konfliktbearbeitung gewonnen werden, wie sie die „Life Space Crisis Intervention (LSCI)“ vorsieht (vgl. Stein 2019, S. 243f.).

Bedeutsam ist auch das Anforderungsniveau, welches in der Wahrnehmung der Auszubildenden immer wieder überfordernde Momente aufweist. Einerseits ergibt sich über den beruflichen Bildungsgang ein Anforderungsniveau, welches am Ende erreicht werden soll und das teilweise „unhintergehbar“ ist, um zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss und damit zu einer beruflichen Integration zu kommen. Zugleich ergeben sich jedoch auf dem Weg dorthin zahlreiche Möglichkeiten des individualisierten und differenzierenden Lernens (vgl. Bönsch 2014; Klafki 2007). Die Fachdiskussion um inklusive Bemühungen in der Berufsausbildung gibt hierzu zahlreiche Hinweise (vgl. Heinrichs & Reinke 2019; Zinn 2018). Auch eine epochale Strukturierung von Lernsituationen könnte hilfreich sein, da (gerade bei Vorliegen psychischer Belastungen) Schwankungen in der Leistungsfähigkeit bei einer zugrunde lie-

genden Erkrankung zu erwarten sind (vgl. Längle, Welte & Niedermeier-Bleier 1997). Die Arbeit mit der spezifischen Zielgruppe erfordert insofern ein „didaktisches Antizipationsvermögen“ (Brödel 1996, S. 25) der Ausbilder:innen, um potenzielle Schwierigkeiten in der momentanen Vereinbarkeit von Ausbildungsanforderungen mit aktuellem Leistungsvermögen möglichst frühzeitig zu erkennen und mit entsprechend gestalteten Lehr- und Lernarrangements agieren zu können. Auch das implementierte ausbildungsdidaktische Portfolio müsste entsprechend überprüft und erweitert werden, was sowohl Relevanz für die konkrete Arbeit der Ausbilder:innen und Lehrkräfte in Lernprozessen hat als auch für deren grundsätzliche didaktische Kompetenz und ihre Weiterentwicklung.

In diesem Zusammenhang ist auch die Lernortkooperation zwischen Ausbildungsbetrieb (Berufsbildungswerk) und Berufsschule in den Blick zu nehmen. Gerade in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation ist von einer größeren Nähe dieser beiden Lernorte auszugehen (vgl. Kap. 2.3), was eine inhaltliche Abstimmung grundsätzlich erleichtern dürfte – ein nicht zu unterschätzender potenzieller „Standortvorteil“. Ein Lernen im Gleichschritt – in Theorie und Praxis – verlängert für die Auszubildenden die individuelle Lernzeit zur Memorierung relevanter Ausbildungsinhalte und eröffnet vertiefende und wiederholende Übungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Bezügen; dies unterstützt das Erreichen des Bildungsziels beruflicher Handlungskompetenz (§ 1, BBiG). Eventuell wahrgenommene Momente der Überforderung aufgrund unterschiedlicher Anforderungsstrukturen könnten hierdurch wiederum ein weiteres Stück minimiert werden. Dies bedingt eine Überprüfung des Potenzials der engen Kooperation beider dualer Lernorte – sowie der ebenso engen Vernetzung mit weiteren Partnern und Angeboten, etwa solchen individueller Lernförderung.

Auf Ebene der *Organisationsentwicklung* steht zuvorderst die Aufgabe an, Dropoutrisiken systematisch zu identifizieren. Hierzu ist es erforderlich, eben dieses Phänomen als pädagogische Grundfrage in die Organisation einzuspeisen, beispielsweise über kontinuierliche Fortbildungen der Mitarbeitenden. Zur konkreten Identifikation ist jedoch die Erfassung des Wahrnehmens und Erlebens des Rehabilitationsgeschehens aus Sicht der Teilnehmenden von zentraler Bedeutung (vgl. etwa BMAS 2017). Mit dem vorgelegten Selbsteinschätzungsbogen können in Verbindung mit ausgewählten Skalen standardisierter Verfahren (vgl. Kap. 10.1.3) Erkenntnisse aus Teilnehmendenperspektive auf die Frage nach einem Dropoutrisiko gewonnen werden, ein bisher zu wenig beachteter Erkenntniszugang zu Dropout. In einer gemeinsamen Zusammenschau mit einer kompakten Fremdeinschätzung durch das (berufs-)pädagogische Personal (vgl. Kap. 10.1.3) könnten auf diesem Wege noch gezielter und frühzeitiger Dropouttendenzen aufgedeckt und entsprechende Maßnahmen initiiert werden. Damit unterscheidet sich das hier vorgeschlagene Vorgehen grundlegend von dem Instrument IBA 3.0 (Fassmann 2000; vgl. Kap. 4.1.4), welches prioritär eine ausführliche Fremdeinschätzung zur Risikobewertung einsetzt; zudem wurde dies von den pädagogischen Fachkräften als sehr aufwendig in der praktischen Umsetzung eingestuft. Die Perspektive der Auszubildenden wird bei IBA 3.0 erst in einem zwei-

ten Schritt – bereits im Sinne einer Interventionsstrategie – erfragt. Von daher erscheint das hier vorgeschlagene Vorgehen mittels eines Screeninginstruments bei Verbindung von Selbst- und Fremdeinschätzung sowohl inhaltlich als auch ökonomisch der noch zielführendere Weg zu sein.

Die Erkenntnisse aus dieser Datenerhebung sind in die Rehabilitationsprozesssteuerung einzuspeisen. Hierzu müsste das Phänomen des Dropout als „Standardaspekt" in Teambesprechungen und Verlaufsgespräche mit den Auszubildenden eingebunden werden. „Eine effektive Prävention ist unmittelbar an die Qualität der Förderplanung gebunden, in deren Verlauf ein permanenter Austausch über Gefährdungspotentiale erfolgen muss" (Dings 2005, S. 215). Neben dieser grundlegenden und personenunabhängigen Implementierung in die Prozesssteuerung gilt es darüber hinaus, ein besonderes Augenmerk auf „sensible" Ausbildungsphasen wie auf besonders „dropoutvulnerable" Ausbildungsgruppen zu lenken. Hinsichtlich des zeitlichen Verlaufs der Ausbildung gelten der Einstieg, die Probezeit und auch das gesamte erste Ausbildungsjahr als „dropoutsensible" Zeiträume. Daneben finden sich entsprechende Zeitkorridore im Vorfeld bzw. im Nachgang zu Zwischen- und Abschlussprüfungen (vgl. Kap. 4.1.1). Hinsichtlich dropoutvulnerabler Gruppen sind einerseits junge Frauen, andererseits auch junge Menschen mit bestimmten psychiatrischen Diagnosen wie affektiven Störungen oder Störungen des Sozialverhaltens besonders zu berücksichtigen.

Alle vorstehenden Bemühungen müssten in Summe in ein einrichtungsbezogenes Dropoutkonzept eingebettet werden, welches sich diesem Phänomen auf drei Ebenen zuwendet: der Prävention, der Intervention und der Prozessbegleitung. Unter der Zielsetzung der Prävention wären beispielsweise die Weiterentwicklung des pädagogischen Konzeptes im oben genannten Sinne oder eben auch der Einsatz von Screeninginstrumenten zu fokussieren. Hinsichtlich der Intervention konnten im ausgewählten Berufsbildungswerk bereits zahlreiche Maßnahmen eruiert werden. Diese müssten jedoch im Vorfeld nochmals in einem interdisziplinär ausgerichteten Team diskutiert und proaktiv in ein Baukastensystem integriert werden. Dies würde im Bedarfsfall die Maßnahmeauswahl erleichtern, die jeweiligen Verantwortlichkeiten klären und gegebenenfalls schnellere und damit zielführendere Wirkungen nach sich ziehen; in diesem Zusammenhang wäre auch nochmals grundlegend die Bedeutung disziplinarischer Maßnahmen und deren konkrete, gerade auch rehabilitationspädagogische Umsetzung zu diskutieren (vgl. Kap. 3.4.2). Hinsichtlich der Prozessbegleitung ist zu konzipieren, wie die Bewältigung eines Dropout – als potenziell krisenhaftes Ereignis (vgl. Stein & Kranert 2020) – vonseiten der Einrichtung pädagogisch unterstützt werden kann.

Neben einer Beratung zu Fragen rund um den Abbruch ist vor allem die Eröffnung einer Perspektive bedeutsam; in diesem Zusammenhang ist auch eine zeitlich versetzte Nachbefragung anzusetzen (vgl. Kap. 10.1.2). Diese signalisiert einerseits den ehemaligen Auszubildenden gegenüber ein Interesse an ihren weiteren (beruflichen) Lebenswegen; andererseits erhält die Einrichtung retrospektiv eine Einschätzung zu ihrem vorangegangenen Handeln und auch einen Einblick in die Wahrnehmung des

jungen Menschen im Hinblick auf den erlebten Dropout. Bestandteil dieses professionellen Dropoutmanagements ist aber auch ein erweitertes und differenziertes internes Dokumentationssystem. So konnte gezeigt werden, dass die aufgrund der Vorgaben des Leitungsträgers erfassten Dokumentationsgründe wenig ergiebig für die rehabilitationspädagogische Arbeit sind (vgl. Kap. 6.1); entsprechend wäre dies zu ergänzen und auszudifferenzieren hin zu einer Dokumentation, welche sich stärker an Parametern wie denen des hier entwickelten Prädiktorenmodells (vgl. Kap. 7.5) orientiert.

Für die *Personalentwicklung* bedeuten die vorstehenden Überlegungen zunächst, dass das Phänomen des Dropout immer wieder in das Bewusstsein der Mitarbeitenden gerückt und sukzessive entsprechende Handlungsstrategien (weiter) auf- und ausgebaut werden müssten. Hierfür bietet die rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation grundlegend sehr gute Ansatzmöglichkeiten (vgl. Halbig, Ebert, Kranert u. a. 2013; Kalina 2020). Dennoch ist und bleibt ein Dropout Bestandteil von Bildungsbiografien, ist jedoch zugleich noch stärker als pädagogische Aufgabe zu interpretieren. Dies erfordert, den (berufs-)erzieherischen Auftrag (vgl. Kap. 2.3) auch in Berufsbildungswerken noch verstärkter in den Blick zu nehmen.

8.1.2 Handlungsempfehlungen auf Ebene des Leistungsträgers

Hinsichtlich grundlegender Veränderungsmöglichkeiten auf Seiten des Leistungsträgers sind aufgrund sozialrechtlicher Vorgaben deutliche Beschränkungen vorhanden (vgl. Kap. 2.2.). Dennoch sollen bezogen auf die Produktvergabe drei Empfehlungen ausgesprochen werden.

Für die Lösung der Frage einer weitestmöglichen Passgenauigkeit wird vonseiten der Berufsberatung immer wieder das Instrument der Berufsvorbereitung herangezogen, um Dropout in nachfolgenden Berufsausbildungen möglichst zu vermeiden (vgl. Dings 2005, S. 215; Reims et al. 2018, S. 104). Die gewonnenen Erkenntnisse deuten jedoch darauf hin, dass dieser „Kausalzusammenhang“ – zumindest aus statistischer Perspektive – so einfach nicht nachvollzogen werden kann. Berufsvorbereitende Maßnahmen geben jungen Menschen Möglichkeiten zur weiteren beruflichen Orientierung, zur persönlichen Weiterentwicklung wie auch zur Entscheidungsfindung hinsichtlich des weiteren beruflichen Werdegangs; sie wirken jedoch diesbezüglich nicht per se präventiv hinsichtlich eines Dropoutrisikos. Die Wirksamkeit der Strategie einer „Minimierung von Abbruchrisiken mittels Filterprozessen“ (v. Kardorff & Ohlbrecht 2013, S. 54 f.), nämlich über vorgeschaltete Maßnahmen, ist daher eingeschränkt. Notwendig wäre es, im Beratungsprozess – im Rahmen berufsvorbereitender Maßnahmen, aber auch außerhalb – nochmals dezidiert auf den Lernort Berufsbildungswerk einzugehen, seine Chancen, aber eventuell auch Grenzen bezogen auf den Einzelfall zu erläutern und somit eine höhere individuelle Passung zu erzielen. Dies gilt in gleichem Maße für die Beratung zum anvisierten Ausbildungsberuf.

In diesem Zusammenhang könnte auch die Argumentation zur Berufswahl unter der Perspektive „Erstberuf“ von Bedeutung sein; dieser kann sich als Ausbildungsberuf durchaus auch von späteren Erwerbsberufen unterscheiden (vgl. Rebmann,

Tenfelde & Schlömer 2011, S. 95), erleichtert jedoch über das erreichte Zertifikat den grundsätzlichen Zugang zum Erwerbsarbeitsmarkt (vgl. Kap. 2.1). Die sich hiermit eröffnenden, konkreten Erwerbsperspektiven sind für junge Menschen ebenso bedeutsam, sodass diese vom Leistungsträger entsprechend in den Blick genommen und in der Berufsberatung thematisiert werden sollten. Hier wäre eine größere Offenheit im Hinblick auf die weiteren Entwicklungswege der Auszubildenden nach den Maßnahmen hilfreich.

Angesichts des zugrunde liegenden Unterstützungsbedarfs der Auszubildenden und des damit auch zu erwartenden unsteten Maßnahmeverlaufs (vgl. 7.3) wäre auch ein Mehr an Variabilität hinsichtlich des zeitlichen Rahmens wie auch in den aktuellen inhaltlichen Anforderungen der Berufsausbildung wünschenswert. Dies erfordert einerseits auf Seiten des Leistungsträgers eine größere Offenheit und Flexibilität, andererseits auf Seiten des Leistungserbringers entsprechende konzeptionelle Antworten. Mit der Teilzeitberufsausbildung (Uhly 2020), mit virtuellen Formaten, Verbundausbildungen mit Betrieben oder auch mit der verstärkten Durchlässigkeit zwischen Ausbildungsformaten (vgl. Kap. 2.3) finden sich bereits erprobte Ansätze, die jedoch – unter dem Blickwinkel Dropoutgefährdung – noch systematischer für den Einzelfall in Erwägung gezogen und weiterentwickelt werden könnten. Ergänzend wäre auf Seiten des Leistungsträgers zu prüfen, inwieweit die Teilnahme an einer Maßnahme zur Berufsausbildung ohne den zwingenden nachfolgenden Übergang in Erwerbsarbeit – ein zentrales Vergabekriterium (vgl. Kap. 2.2) – aufgerufen werden kann. Eine derartiger Entwicklungsschritt könnte das Recht auf berufliche Bildung für den Einzelnen einlösen, dürfte jedoch angesichts sozialrechtlicher Vorgaben noch länger auf sich warten lassen.

8.1.3 Handlungsempfehlungen auf Ebene des Leistungsempfängers

In der Diskussion um Dropoutprozesse finden sich häufig Aspekte, die unmittelbar die Person der Auszubildenden fokussieren; sie sehen hierin selbst das zentrale Veränderungspotenzial, um eine dropoutpräventive Wirkung zu entfalten (vgl. Kap. 3.4.1; 3.4.2.; 4.1.6). Diese personenbezogene Variable ist ohne Zweifel im Dropoutgeschehen ein bedeutsamer Faktor, sie ist jedoch auch immer in ein interdependentes Verhältnis zu den vorzufindenden Rahmenbedingungen zu setzen (vgl. Kap. 5.1), wie nachfolgende Überlegungen zeigen.

Auf Basis der vorliegenden Erkenntnisse lässt sich nachzeichnen, dass hinsichtlich des Merkmalbereichs *Beruf* von den Jugendlichen klar gewünscht wird, eine tatsächliche Auswahl zwischen beruflichen Möglichkeiten vor dem Einstieg in eine Berufsausbildung zu haben. Dabei tritt die Bedeutsamkeit der Frage nach einer Realisierung des Wunschberufes zurück. Es geht daher – in einer vorgelagerten Phase schulischer Berufsorientierung und auch innerhalb von Maßnahmen der Berufsvorbereitung – vor allem darum, echte berufliche Alternativen transparent aufzuzeigen und miteinander zu besprechen, die eben jene eigenständige Entscheidung ermöglichen, welche aber auch von der Rehabilitandin/dem Rehabilitanden bewusst getroffen werden muss. Ein entsprechendes berufsbezogenes Konzeptwissen ist dabei zu

vermitteln, aber auch auf Seiten der/des Auszubildenden anzueignen. Dies ist in der Bildungspraxis ein schwieriges Unterfangen, da aufgrund der vorliegenden, teils komplexen Unterstützungsbedarfe der Zielgruppe auch von grundlegend eingeschränkten Wahlmöglichkeiten auszugehen ist (vgl. Kap. 2.2). In Verbindung mit einer sich eröffnenden Erwerbsperspektive (vgl. Kap. 8.1.2) könnte dies nichtsdestotrotz zu einer höheren Identifikation mit dem Ausbildungsberuf beitragen und auf diesem Wege dropoutpräventiv wirken; auch die hiermit in Verbindung stehende Ausbildungsmotivation könnte dadurch positiv befördert werden. Brödel (1996, S. 27) differenziert im Kontext der Erwachsenenbildung hierzu in Anlehnung an Haeberlin (1986) zwischen Zugangs- und Durchhaltemotivation; beide Aspekte spielen jedoch für die Bewältigung von Bildungsgängen eine herausragende Rolle.

Als Konsequenz hieraus ist einerseits ein permanentes Reflektieren von Lehr-Lernarrangements im Hinblick auf ihren motivationalen Gehalt erforderlich (etwa Stein 1997, S. 167 ff.), andererseits aber auch einer Selbstreflexion auf Seiten der Auszubildenden, wie die eigene Motivationslage aktuell ausgeprägt ist und welche Veränderungsoptionen hierbei im Sinne von Selbstmanagement zur Verfügung stehen. Es geht also letztlich darum, die zunächst wahrgenommene Passung zwischen Auszubildenden und Beruf über die Ausbildungszeit hinweg aufrecht und zugleich in möglichst hohem Maße kongruent zu halten (vgl. Kap. 3.3.2).

Stärker auf die *Person* zentriert ist zunächst zu konstatieren, dass Rehabilitand:innen häufiger (Bildung-)Biografien mit Erlebnissen des Scheiterns und/oder des Nichtgenügens von an sie herangetragenen Anforderungen mitbringen (vgl. Kap. 2). Dies bedingt im Sinne einer Pfadtreue (vgl. 3.2.1) überdauernde belastende Momente, welche auch in der zu absolvierenden Berufsausbildung wirksam sind: ein negativ gefärbtes Selbstkonzept, eine niedrige allgemeine Leistungsmotivation sowie auch eine wenig ausgeprägte Widerstandskraft gegenüber aufkommenden Problemlagen. Hierfür erscheint es – als Permanentaufgabe – wichtig, die für das Erwerbsleben, aber auch darüber hinaus notwendigen Schlüsselqualifikationen über verschiedene Lernformate weiterzuentwickeln (vgl. Kap. 3.4.2). Bedeutsamer ist jedoch im Vorgriff, dass die jungen Menschen sich möglicher eigener „hinderlicher Einstellungen“ (Arling & Spijkers 2019, S. 707) bewusst werden und hierüber reflektieren; dazu können Selbstauskunftsbögen, individuelle Feedbackgespräche mit dem rehabilitationspädagogischen Personal, aber unter Umständen auch begleitende therapeutische Angebote herangezogen werden. In jedem Fall ist dieses Handlungsfeld beruflicher Rehabilitation neben berufsfachlichen Anforderungen angesichts der Spezifika der Zielgruppe als mindestens gleichbedeutend zu bewerten; eine entsprechende Integration in ein ganzheitliches und integriertes rehabilitationspädagogisch(-therapeutisches) Konzept ist erforderlich. Darin werden beispielsweise auch die beruflichen Lernsituationen daraufhin geplant und reflektiert, inwieweit diese für den Einzelnen ein Entwicklungspotenzial beispielsweise hinsichtlich des Erlebens von Selbstwirksamkeit eröffnen (vgl. Bojanowski & Straßer 2013). Über das Erleben gelingender Lern- und Arbeitshandlungen, das Erreichen eines relevanten Zieles sowie das positive Feedback hierzu vonseiten Dritter (Ausbilder:innen wie auch Arbeitskolleg:innen)

kann die Weiterentwicklung der drei benannten zentralen Faktoren unterstützt werden.

Für die Bewältigung von (beruflichen) Anforderungen ist auch ein haltgebendes soziales *Umfeld* von hoher Relevanz (vgl. Kap. 3.3.2). In einem Verständnis von Transitionen als krisenhafte Ereignisse, welche kooperativ mit der sozialen Umwelt zu bewältigen sind (vgl. Kranert & Stein 2020; Stein & Kranert 2020), ist auch ein Einstieg in die Berufsausbildung als biografische Transition zu bewerten. Dies bedeutet, dass insbesondere die Einstiegsphase wie auch der Verlauf der ersten Monate der Berufsausbildung (Probezeit) eines besonderen Augenmerks bedürfen; dadurch kann auch eine dropouthemmende Wirkung erzielt werden (vgl. Bördel, 1996, S. 28). Gezielte „Onboarding"-Maßnahmen (vgl. Kap. 3.4.2) sind unter diesem Fokus (weiter) zu entwickeln; in diesem Zusammenhang ist auch der Beziehungsaufbau zu Personen unterschiedlicher Professionen in den Mittelpunkt zu rücken, um in Konfliktsituationen auf unterschiedliche Ansprechpartner:innen zurückgreifen zu können (vgl. Kap. 3.4.2); auch Mentorenmodelle mit anderen Auszubildenden höherer Lehrjahre sind hierfür anzudenken. Diese Maßnahmen scheinen für Berufsbildungswerke noch bedeutsamer zu sein, da im Gegensatz zur allgemeinen Berufsausbildung mit dem Einstieg in den Bildungsgang auch häufig ein Wohnortwechsel und eine Neuorientierung in anderen sozialen Settings verbunden sind (vgl. Kap. 2.3), wodurch unter Umständen bisherige soziale Ressourcen nicht mehr im gewohnten Umfang zur Verfügung stehen. Dabei gilt es, von Beginn an die Frage mit aufzugreifen, wie angesichts eingeschränkter finanzieller Ressourcen ein Leben jenseits des beruflichen Alltags gestaltet werden kann.

8.2 Handlungsempfehlungen für Wissenschaft und Forschung in der beruflichen Rehabilitation

Für die Ebene der Wissenschaft und Forschung zeigen die vorstehenden Erkenntnisse in Verbindung mit den skizzierten theoretischen Grundlagen einen klaren Forschungsbedarf für den Bereich der beruflichen Rehabilitation auf. Insbesondere in Fragen der beruflichen Ersteingliederung von Rehabilitand:innen ist seit nunmehr fast zwanzig Jahren in Deutschland keine größere und breiter replizierte Forschungsinitiative zum Dropoutgeschehen zu verzeichnen. Umso mehr ist das hier skizzierte kleinere Forschungsvorhaben unter Umständen als Initialzündung für einen breiteren wissenschaftlichen Diskurs zu diesem Phänomen zu verstehen. Dabei konnte gezeigt werden, dass sich dem Phänomen des Dropout aus unterschiedlichen Blickwinkeln anzunähern ist, um die Komplexität des Geschehens möglichst in ihrer Gesamtheit erfassen. Zugleich konnte nachgewiesen werden, dass sich dem Themenfeld in unterschiedlichen Bildungsphasen (schulische Bildung, berufliche Erst- und Wiedereingliederung) bzw. für unterschiedliche Zielgruppen (Menschen mit und ohne Benachteiligung bzw. Behinderung) zugewandt wird; ein bereichs- und phasenüber-

greifender Diskurs steht jedoch bisher aus, was eine weitere zukünftige Forschungslinie beschreiben dürfte.

Die benannten Zielstellungen des Forschungsprojektes (vgl. Kap. 5.2) implizieren zugleich weitere Handlungsbedarfe für Wissenschaft und Forschung. Zur *Beschreibung* des Phänomens ist zunächst ein aussagekräftiges und zugängliches Datenmaterial zum Dropoutgeschehen in der beruflichen Ersteingliederung in der beruflichen Rehabilitation wie auch in der Benachteiligtenförderung vonnöten. Eine größere Sichtbarkeit des Phänomens eröffnet die Möglichkeit zu einem breiteren und vertiefenden fachlichen Diskurs. Auf dieser Datenbasis wären weiterführende Analysen zu den konkreten Formen des Dropout (Abbruch nach unten bzw. oben, horizontaler Abbruch) möglich – ebenso wie grundlegende Erkenntnisse zur weiteren (beruflichen) Biografie der ehemaligen Auszubildenden. Die hieraus zu generierenden Erkenntnisse könnten unmittelbar in die Weiterentwicklung von beruflichen Bildungsangeboten eingespeist werden.

Hinsichtlich des *Erkennens des Phänomens* ist die erste Version einer mehrperspektivischen Erfassung des individuellen Dropoutrisikos vorgelegt worden – ein Screeninginstrument, welches ökonomisch Risikokonstellationen sowohl über die Auszubildenden selbst wie auch über (berufs-)pädagogische Fachkräfte erfassen soll. Auf Basis der durchgeführten statistischen und inhaltlichen Analysen wären eine Überarbeitung und inhaltliche Fortschreibung notwendig, welche zugleich an einer größeren Stichprobe in verschiedenen Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation zu validieren wäre. In diesem Zusammenhang erscheint es auch konkret lohnend, im ausgewählten Berufsbildungswerk die befragte Ausbildungskohorte über ihre gesamte Lehrzeit hinweg zu begleiten und tatsächlich auftretende Dropoutfälle retrospektiv auf Basis der nun umfassend vorhandenen Datenbasis aus den Befragungen zu analysieren.

Im Kontext von ausgewählten *Handlungsstrategien zur Prävention wie auch zur Intervention* von Dropout in der Berufsausbildung wäre die systematische Weiterentwicklung eines umfassenden Handlungsrepertoires für die berufliche Rehabilitation voranzutreiben – zentrale Elemente und Anregungen für ein derartiges Dropoutmanagement wurden hier bereits aufgezeigt (vgl. Kap. 8.1.1). Dabei wäre ebenso wie in der grundlegenden Erforschung des Gegenstandsbereiches eine phasen- wie auch zielgruppenübergreifende Herangehensweise wünschenswert. Auch die darauf aufbauende Implementation eines derartigen Handlungskonzeptes in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation wäre wiederum aus wissenschaftlicher Perspektive zu begleiten und zu evaluieren.

9 Fazit

Ein Dropout ist genuiner Bestandteil von individuellen Lernbiografien – in jedwedem Bildungssegment. Das irreguläre Verlassen eines zunächst eingeschlagenen Weges ist dabei als ein kritisches Ereignis zu werten, welches von der Person wie auch von ihrem Umfeld unter einem teils nicht unerheblichen Ressourceneinsatz zu bewältigen ist. Unter anderem in Abhängigkeit von den nachfolgenden (Bildungs-)Entscheidungen können junge Menschen hieraus gestärkt, aber auch nachhaltig „verletzt" in die weitere Zukunft gehen. Aufgrund der mit dieser grundsätzlich nicht erwartbaren Transition in der Bildungsbiografie verbundenen Unwägbarkeiten ist eine Ausrichtung auf das Ziel der Vermeidung eines solchen Szenarios nachvollziehbar.

Dies erscheint umso mehr angezeigt, wenn sich der Blick auf das Feld der beruflichen Rehabilitation richtet. Hier stehen junge Menschen im Mittelpunkt, die in ihrer (Bildungs-)Biografie häufiger auf Momente des Scheiterns und damit verbunden auf sich kumulierende Verunsicherungen zurückblicken. Sie erlebten und erleben in verschiedenen Kontexten, dass sie den an sie herangetragenen Anforderungen nicht im geforderten Maße entsprechen können. Mit dem Einstieg in die Berufsausbildung eröffnet sich jedoch eine neue Bildungschance sowie auch Lebensperspektive; jenseits akademischer Lernprozesse können Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden, mit denen der Einzelne sich als selbstwirksam erleben kann, die zugleich aber auch für den Einstieg in ein eigenständiges Leben wertvoll und hilfreich sind. Hierfür bedarf es nichts selten der intensiven Unterstützung und Begleitung dieser Menschen; dieser Aufgabe wenden sich unter anderem die Berufsbildungswerke zu.

Auch in diesem Kontext gehört ein Dropoutgeschehen zum Rehabilitationsalltag. Im ausgewählten Berufsbildungswerk nimmt dies jedoch quantitativ im Vergleich zur allgemeinen Berufsausbildung einen deutlich geringeren Umfang ein, was angesichts der spezifischen Unterstützungsbedarfe der Rehabilitand:innen sehr bemerkenswert ist. Auch finden sich bereits Strategien, welche im Sinne einer Dropoutprävention herangezogen werden. Eine Weiterentwicklung der vorgefundenen Bildungspraxis wie auch des in den letzten Jahren eher gering ausgeprägten wissenschaftlichen Diskurses hierzu ist wünschenswert; dabei ist eine enge Verbindung von Theorie und Praxis anzustreben, wozu das hier dokumentierte Forschungsprojekt einen Beitrag leisten möchte.

Inhaltlich ist in Zukunft der Blick auf „änderungssensitive Faktoren" (Arling & Spijkers 2019, S. 706) zu richten, und zwar in ihrer ganzen Breite. Diese umfassen einerseits die Rehabilitand:innen selbst, andererseits aber eben auch die sie umgebenden Rahmenbedingungen. Im Detail betrifft dies die Ausbildungsgestaltung an beiden Lernorten des dualen Systems, die Unterstützung in der Wohnsituation, die Einbeziehung der Familie, die Vernetzung mit weiteren unterstützenden Diensten, aber auch in einem umfassenderen und advokatorischen Sinne das Anstoßen von

gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen – in kleinen wie auch größeren Kontexten.

Neben dem proaktiv zu etablierenden Dropoutmanagement wird es bedeutsam sein, inwieweit auftretende individuelle Risikokonstellationen frühzeitig identifiziert werden können. Hierbei wurde mithilfe des ersten Entwurfs eines Screeninginstruments aufgezeigt, wie die Perspektiven der Auszubildenden auf ihre Ausbildung, auf ihr Verhalten und Erleben erfasst und somit für alle Ausbildungsbeteiligte sichtbar werden können. Zugleich sind Einschätzungen aus unterschiedlicher professioneller Perspektive auf eben dieses Phänomen bedeutsam und in die gemeinsame Diskussion mit einzubringen.

Ein identifiziertes Dropoutrisiko fordert in der Folge alle Beteiligten auf, miteinander intensiv darüber ins Gespräch zu kommen und einen individuell realisierbaren Weg zu skizzieren – sowie auch gemeinsam zu realisieren. Dies fordert eine Veränderungsbereitschaft wie auch -fähigkeit von allen Seiten. Ein Lösungsweg kann sich sowohl in der Fortsetzung des bisher gewählten Bildungsgangs mit der Zielsetzung eines Berufsabschlusses zeigen als auch in einer vorzeitigen Beendigung eben dieses Bildungsgangs. In jedem Fall bedürfen die jungen Menschen in dieser Phase einer intensiven pädagogischen Begleitung, um für sich selbst eine individuelle Perspektive der Teilhabe am Erwerbsleben, langfristig und gegebenenfalls neu, eröffnen zu können.

10 Anhang

10.1 Forschungsmethodik im Detail

10.1.1 Teilprojekt 1: Teilnehmendendokumentation

Im Rahmen des Teilprojekt 1 wurden vom ausgewählten Berufsbildungswerk Daten zu Dropoutfällen aus vier Ausbildungsjahren übermittelt. Diese wurden ergänzt um vertiefende personenbezogene Daten, die aus Tabelle 28 zu entnehmen sind.

Tabelle 28: Teilnehmendendokumentation – erhobene personenbezogene Informationen (Teilprojekt 1)

Person	*Berufsbiografie*	*Beendigung*
• Alter • Geschlecht • Diagnose nach ICD-10 • Staatsangehörigkeit • Schulabschluss	• Ausbildungsberuf • Berufsvorbereitung	• Beendigungsgrund • Initiator • Zeitpunkt

Die übermittelten Dropoutfälle wurde vonseiten des ausgewählten Berufsbildungswerks gemäß der Systematik der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke e. V. (BAG BBW) kategorisiert; diese Systematik veränderte sich über den Untersuchungszeitraum hinweg (vgl. Tab. 29).

Tabelle 29: Teilnehmendendokumentation – Systematisierung außerplanmäßiger Beendigungsgründe (Teilprojekt 1)

Erfassung bis Ausbildungsjahr 2016/17	• Aufnahme von Arbeit • Ausbildung in anderem BBW • Ausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen • Ausbildung im Betrieb/in eigener Einrichtung • Fehlen von Motivation • Fehlende Eignung (schulisch) • Fehlende Eignung (praktisch) • Sozialverhalten • Überforderung	• Psychische Gründe • Medizinische Gründe (Krankheit) • Sucht • Schwangerschaft • Häusliche Gründe • Heimweh • Keine Angaben o. sonstige Gründe • Tod
Erfassung ab Ausbildungsjahr 2017/18	• Arbeit • Ausbildung (betrieblich/schulisch) • Berufsvorbereitung (betrieblich/schulisch) • Studium • Selbstständige Tätigkeit • Fehlende Motivation/Mitwirkung • Über-/Unterforderung • Gesundheitliche Beeinträchtigung	• Persönliche Gründe (z. B. Umzug, Mutterschutz) • Maßnahmeziel aus anderen Gründen nicht erreicht • Vertragswidriges Verhalten • Maßnahmeziel vorzeitig erreicht • Werkstatt für Behinderte

10.1.2 Teilprojekt 2: Problemzentriertes telefonisches Interview

Teilprojekt 2 diente der qualitativen Analyse von Dropoutgründen aus Perspektive ehemaliger Rehabilitand:innen; zugleich sollte anhand problemzentrierter Interviews der berufliche Lern- und Entwicklungsverlauf vor wie auch nach dem Dropout eruiert werden. Auf Basis des erhobenen Forschungsstandes in Verbindung mit den dokumentierten Dropoutfällen wurde hierfür ein Interviewleitfaden entwickelt (vgl. Tab. 30).

Tabelle 30: Problemzentriertes Interview – Interviewleitfaden (Teilprojekt 2)

Einstieg	Einstieg ins Gespräch	Sie haben [Zeitpunkt] die Ausbildung des [Ausbildungsberuf] begonnen. Erzählen Sie mir doch einmal, wie Sie darauf gekommen sind.
Hauptteil	Berufsorientierung und -wahl	Warum haben Sie sich für diesen Ausbildungsberuf entschieden?
		Wie sah Ihr Bildungsweg vor der Ausbildung am BBW Würzburg aus?
	Vorzeitige Vertragslösung	Warum hat Ihre Ausbildung am BBW frühzeitig geendet?
		Auf wessen Wunsch wurde der Ausbildungsvertrag gelöst?
		Können Sie mir kurz darstellen, wie Sie die Zeit vor und nach der Beendigung erlebt haben?
		Wie liefen die Gespräche mit dem Personal am BBW vor Ihrer Beendigung ab?
		Was ging es nach dem Verlassen des BBWs weiter?
	Unterstützung und Hilfen	Welche Personen waren für Sie während Ihrer Ausbildung besonders wichtig und warum?
		Wie sahen Bemühungen vonseiten der Mitarbeitenden am BBW aus, dass Sie in der Ausbildung bleiben können?
		Welche Maßnahmen, Hilfen und Unterstützungen wären Ihrer Meinung nach wichtig gewesen, damit Sie Ihre Ausbildung hätten weiterführen können?
	Qualität der Bildungseinrichtung	Wie beurteilen Sie Ihre Ausbildung in den praktischen Werkstätten des BBW?
		Wie beurteilen Sie die theoretische Ausbildung am BBW?
		Wie beurteilen Sie die psychologische, soziale, lebenspraktische (usw.) Betreuung am BBW?
		Wie beurteilen Sie Ihre Zeit am BBW Würzburg insgesamt?
Abschluss	Ausklang des Gesprächs	Was ist Ihr Plan für die Zukunft?
		Gibt es weitere Punkte, die Sie mir bzw. dem BBW Würzburg gerne noch mitteilen würden?

10.1.3 Teilprojekt 3: Fragebogen

10.1.3.1 Fragebogen zur (Selbst-)Einschätzung der Auszubildenden

Der Fragebogen zur (Selbst-)Einschätzung der Auszubildenden ist eine Kombination aus standardisierten Verfahren und ergänzenden eigenen Itemkonstruktionen. Als standardisierte Verfahren wurden vier Instrumente in die Untersuchung miteinbezogen: Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM), Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN), Leistungsmotivationsinventar (LMI) sowie Fragebogen Berufswahlkompetenz aus dem Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM). Diese werden mit den herangezogenen Einzelskalen nachfolgend kurz umrissen.

Das *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)* (Schaarschmidt & Fischer 2003) ist für den Einsatz im Kontext von Arbeit und Gesundheit konzipiert und dient der Erfassung relativ stabiler Verhaltens- und Erlebensweisen, die von Individuen bei der Bewältigung von Arbeit- und Berufsanforderungen gezeigt werden. Es handelt sich hierbei um persönliche berufsbezogene Ressourcen, die sich als eher gesundheitsförderlich oder gesundheitsgefährdend darstellen. Von diesen Merkmalen hängt maßgeblich ab, wie mit Belastungen umgegangen wird. Das Verfahren soll die Früherkennung gesundheitlicher Risiken im Arbeitskontext wie die Ableitung von Interventionsmaßnahmen (z. B. Beratung, Training) erleichtern. Der mehrdimensionale persönlichkeitsdiagnostische Fragebogen erhebt Selbsteinschätzungen auf mehreren faktoranalytisch gewonnen Dimensionen. Für den Forschungskontext wurden insbesondere die drei Dimensionen Resignationstendenz bei Misserfolg, Offensive Problembewältigung sowie Innere Ruhe und Ausgeglichenheit ausgewählt. Auf einer fünfstufigen Ratingskala (von trifft völlig zu bis trifft überhaupt nicht zu) wird das jeweilige Item bewertet. Bei einer vollständigen Auswertung des Verfahrens können die Werte einer Person sowohl mit verschiedenen Normgruppen verglichen als auch einem Referenzmuster zugeordnet werden. Im vorliegenden Fall wurde von dieser Möglichkeit kein Gebrauch gemacht, da lediglich die Items bezogen auf die drei benannten Skalen ausgewertet wurden (Schaarschmidt & Fischer 2003, S. 5 ff.). Die Skalen sind inhaltlich dem Bereich der erlebten Widerstandskraft gegenüber den beruflichen Belastungen zugeordnet, wie weitere faktorenanalytische Strukturierungen der Autoren erkennen ließen (ebd., S. 9). Resignationstendenz bei Misserfolg erfasst mit sechs Items die Neigung, sich mit erlebten Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben. Ein Beispiel für die Skala ist, „Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell“. Offensive Problembewältigung stellt die optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und Problemen dar, z. B. über das Item „Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde“. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit wurde als dritte Skala herangezogen, welche das Erleben psychischer Stabilität erfragt, z. B. durch das Item: „Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe“ (ebd., S. 8). Für die statistische Analyse wurde für jede der drei Dimensionen je ein Summenscore gebildet.

Ein weiterer wichtiger Forschungsaspekt im Kontext von Dropout ist die Erfassung von Einstellungen zur eigenen Person. Das „Gesamtsystem der Überzeugungen zur eigenen Person und deren Bewertung“ (Wirtz 2019) wird unter dem Konstrukt des

Selbstkonzepts subsummiert. Ein klassisches – doch noch immer angewendetes – Instrument sind die *Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)* (Deusinger 1986). Das Inventar umfasst zehn eindimensionale Skalen zur Bestimmung des Selbstkonzeptes in einem Bereich des Selbst, z. B. der Problembewältigung oder Selbstwertschätzung (vgl. ebd., S. 32 ff.). Es wird angenommen, dass das Selbstkonzept in den verschiedenen Bereichen des Selbst Unterschiede in der Ausprägung aufweist, allerdings miteinander korreliert (ebd., S. 6). Für den Fragebogen wurde die Skala der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL) herangezogen, die sich auf das Selbstkonzept im Leistungsbereich bezieht. Das Instrument ist so angelegt, dass die Einzelskalen getrennt voneinander erhoben werden können, hier: zehn Items zur allgemeinen Leistungsfähigkeit auf einer sechsstufiges Ratingskala (von trifft sehr zu bis trifft gar nicht zu). Einstellungen zu Aussagen wie „Ich bin mit meinen eigenen Leistungen zufrieden" geben Aufschluss über die Höhe der selbsteingeschätzten Leistungsfähigkeit (ebd.). Es kann anschließend einschätzt werden, ob der Summenscore des Individuums eher auf ein „positives" oder „negatives" Leistungsselbstkonzept hinweist. Deusinger (ebd. S. 32 f.) gibt einen Vorschlag zur Interpretation eines „negativen" Selbstkonzepts der eigenen Leistungsfähigkeit, welche auf eine psychische Problematik hinweisen könnte, der durch eine Therapie zu begegnen wäre.

Ein deutschsprachiges Verfahren zur Erfassung leistungsmotivationsbezogener Dimensionen, welche im Dropoutgeschehen als hoch relevant eingestuft werden, stellt das *Leistungsmotivationsinventar (LMI)* dar. Das Verfahren zielt auf „die sachgerechte Erfassung eines breit verstandenen, traitorientierten Konstrukts ‚Leistungsmotivation'" (Schuler & Prochaska 2001, S. 5). Leistungsmotivation als Gesamtkonstrukt wird hierbei mittels 17 Skalen erhoben, von denen die vier Skalen Beharrlichkeit, Internalität, Selbstkontrolle und Flexibilität für die vorliegende Studie ausgewählt wurden. Die Einzelitems werden auf einer siebenstufigen Ratingskala (von trifft gar nicht zu bis trifft vollständig zu) beantwortet. Die Binnenstruktur des Verfahrens lässt sich durch eine 3-faktorielle Lösung beschreiben. Die ersten drei Skalen lassen sich dem Faktor „Aufgabenbezogene Motivation" zurechnen, welcher frei von sozialen Motiven zu sein scheint. Dieser ist gekennzeichnet durch einen nachhaltigen Einsatz der verfügbaren Ressourcen (Beharrlichkeit), eine disziplinierte Arbeitsweise sowie Befähigung zum Belohnungsaufschub (Selbstkontrolle) und der Internalität als Selbstverantwortung für den eigenen Erfolg (ebd., S. 43 f.). Als Ergänzung wurde Flexibilität als Dimension des Faktors „Unabhängigkeit" hinzugefügt, da gerade zu Beginn einer beruflichen Ausbildung, also in der Transition zwischen Schul- und Berufssystem, die flexible Anpassung an unbekannte Situationen und Bedingungen eine Bewältigungsressource sein könnte (ebd., S. 43). Die Autoren liefern ausführliche Skalen- bzw. Dimensionsbeschreibungen für eine Interpretation vorliegender Daten. So erfasst die Dimension Beharrlichkeit (BE) „Ausdauer und Kräfteeinsatz bei beruflichen Aufgaben" (ebd., S. 23). Personen mit hohen Skalenwerten lassen sich als ausdauernd, durchhaltend, fleißig oder konzentriert charakterisieren (ebd.). Internalität (IN) als zweite Dimension des Faktors „Aufgabenbezogene Motivation" bezieht sich auf die Art und Weise, wie Handlungsergebnisse erklärt werden. Personen mit hohen Wer-

ten auf dieser Skala ziehen internale Ursachenerklärungen für Ergebnisse heran, d. h. sie erkennen das eigene Verhalten, den eigenen Kräfteeinsatz als maßgebliche Determinante des beruflichen Erfolgs bzw. Misserfolgs. Man schreibt dieser Personengruppe zu, dass sie selbstvertrauend, erfolgssicher oder autonom handelt (ebd., S. 24). Als letzte der drei Skalen des Faktors wurde Selbstkontrolle für die vorliegende Studie herangezogen. Ähnlich wie Beharrlichkeit bezieht sich diese Skala auf die Durchführung von (beruflichen) Aufgaben. Selbstkontrollierte Personen organisieren ihre Arbeit akkurat, gehen bei Aufgaben geordnet und bedacht vor, sind zuverlässig und können aktuelle Bedürfnisse aufschieben, um langfristige Ziele zu erreichen (ebd., S. 25). Die weitere Skala Flexibilität ergänzt die drei ersten Skalen und erfasst, wie Personen mit neuartigen Situationen und Aufgaben umgehen. Werden hier hohe Werte erreicht, so kann eine Person als offen, veränderungsbereit oder aufgeschlossen charakterisiert werden (ebd., S. 23). Für die statistische Analyse wurden lediglich die Items, die sich auf die vier benannten Skalen beziehen, ausgewertet und als Skalensummenscores eingebracht. Das Verfahren gibt Normtabellen für verschiedene Gruppen vor, z. B. für Berufstätige oder Berufsschüler:innen, die zur Ermittlung der Anteile belasteter Auszubildender herangezogen wurden.

Als weiterer potenzieller Faktor im Dropoutprozess wurde der individuelle Stand der Berufsorientierung identifiziert. Zur Erfassung der Auseinandersetzung von Auszubildenden mit den eigenen Fähigkeiten sowie mit den Voraussetzungen einzelner Berufe wurde ein Instrument aus dem Projekt *Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM)* ausgewählt. Der *Fragebogen Berufswahlkompetenz* wurde auf Grundlage eines Kompetenzmodells erstellt, „welches vor dem aktuellen wissenschaftlichen Hintergrund der Berufswahlforschung spezifische Kompetenzen beschreibt, über die heranwachsende Berufswähler verfügen müssen, um eine begründete Berufswahlentscheidung zu treffen“ (Lipowski, Kaak, Kracke u. a. 2015, S. 31). Die drei Dimensionen Wissen, Motivation und Handlung sind als konstituierend für das Berufswahlkompetenzmodell zu betrachten und bilden so auch die Grundstruktur des Verfahrens. Zur Anwendbarkeit des Instruments wird der primäre Einsatz in Schulen und der Berufsberatung, aber auch die forschungsorientierte Anwendung hervorgehoben. Der Fragebogen Berufswahlkompetenz habe sich in der Altersgruppe der 13- bis 18-Jährigen bewährt, es lägen allerdings keine Erfahrungen mit Jugendlichen vor, die aufgrund besonderer Lernschwierigkeiten nicht die Regelschule besuchten (ebd., S. 29). Da der Skalenaufbau bzw. die Einzelitems als passend für das zu untersuchende Thema eingeschätzt wurden und die Anwendung auch für einzelne Kompetenzaspekte möglich ist, wurde die Einschränkung der Normierung in Kauf genommen. Ihre Zustimmung oder Ablehnung zu den Einzelaussagen drücken die Auszubildenden auf einer vierstufigen Ratingskala aus (von stimmt nicht bis stimmt genau). Neben Auswertungsbögen werden Interpretationshilfen und Hinweise zur Förderung zur Verfügung gestellt. Anhand von „Cut-off-Werten“ kann abgelesen werden, ob Schüler:innen/Auszubildende unterdurchschnittliche, durchschnittliche oder überdurchschnittliche Ausprägungen in den jeweiligen Kompetenzbereichen zeigen (ebd., S. 29 ff.). Aus dem Gesamtfragebogen mit 93 Items wurden drei Skalen ausgewählt: aus dem Be-

rufswahlkompetenzbereich Wissen die beiden Skalen Selbstwissen (9 Items) und Konzeptwissen (6 Items) und aus dem Kompetenzbereich Handlung die Skala Problemlösen (10 Items). Personen, die über die kognitive Berufswahlfacette Selbstwissen verfügen, „kennen die eigenen Stärken und Schwächen sowie die eigenen Bedürfnisse und Ziele, soweit sie für den Arbeits- und Leistungskontext relevant sind" (Driesel-Lange, Hany, Kracke u. a. 2010, S. 13) und sind deshalb als berufswahlkompetent einzuschätzen. Eine zweite Facette der kognitiven Wissensdimension ist das Konzeptwissen, d. h. Wissensbestände rund um formelle Aspekte des Arbeitsmarktes und von Berufen (z. B. Arbeitsverträge, Bewerbung oder Möglichkeiten der Berufswahl), die mit dem eigenen Schulabschluss realisierbar sind. Ein kompetenter junger Mensch hat dieses Wissen erworben, kann es anwenden und weiß um spezifische Problematiken wie etwa eine erschwerte Berufseinmündung bei angespannter Arbeitsmarktlage (ebd.). Die Skala Problemlösen der Dimension Handeln stellt die Berufswahl als langfristigen Problemlöseprozess in den Mittelpunkt. Hier werden Selbstzuschreibungen von Problemlösekompetenz und Einstellung zu lösungsorientiertem Handeln bei aufkommenden Schwierigkeiten bezüglich der Berufswahl und beruflichen Entwicklung erfragt (ebd., S. 15; Friedrich-Schiller-Universität Jena 2015, S. 5). Facetten der Dimension Motivation werden nicht herangezogen, da wichtige Aspekte bereits mit dem Verfahren LMI abgedeckt sind.

Ergänzt wurden die vorgestellten standardisierten Verfahren über *eigenkonstruierte Items*, wobei hierbei auf die drei Akteure im sozialrechtlichen Leistungsdreieck Bezug genommen wurde (vgl. Kap. 5.1). Vorlage für die eingesetzten 18 Items dieser Kategorie bildete ein Instrument zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität (Wenner 2018). Die Beziehung zur ausbildenden Person, deren Fachkompetenz, Transparenz von Anforderungen (Prüfungen, Arbeitsaufträge), inhaltliches Anforderungsniveau, das Vorliegen von Konflikten und die Abstimmung zwischen Ausbildungsstätte und Berufsschule wurden über die Items der Kategorie Leistungserbringer (LEr) erfasst. „Die Ausbildungsinhalte überfordern mich" ist ein Beispielitem für das Themenfeld „inhaltliche Überforderung" in der Ausbildungsmaßnahme.

Des Weiteren wurden in den Fragebogen auch acht Items zum Leistungsträger (LT) aufgenommen. In der Vergabelogik der Bundesagentur für Arbeit werden besonders die drei Aspekte Passgenauigkeit, Erfolgssicherung und Wirkung einer Maßnahme als Indikator für qualitativ hochwertige Teilhabeleistungen hervorgehoben (vgl. Kap. 2.2). Für den Faktor Passgenauigkeit wurde erfragt, ob die Auszubildenden ihre Ausbildung (ihren Ausbildungsberuf, ihre Ausbildungsmaßnahme) und den Ort der Ausbildung als subjektiv passend einschätzen. Erfolgssicherung wurde durch zwei Items erfasst, welche den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung auf der einen bzw. das Risiko eines Ausbildungsabbruchs auf der anderen Seite thematisieren. Die Abfrage des Wirkungsaspekts der Maßnahme erfolgte unter anderem durch das Item „Ich möchte später in meinem Ausbildungsberuf arbeiten". Zuletzt sollte noch die Qualität der Berufsberatung der Agentur für Arbeit eingeschätzt werden.

Bezogen auf die Person (S) selbst wurden in Ergänzung zu den benannten Skalen standardisierter Verfahren noch 10 Items hinzugenommen, um das Dropoutphänomen möglichst umfassend abzubilden. Entsprechend konkretisieren zwei Items Fragen nach der Berufswahl bzw. beruflichen Identifikation; zwei weitere Items ermöglichen eine Selbsteinschätzung der eigenen Vorkenntnisse im Hinblick auf die aktuelle Berufsausbildung („Meine schulischen Vorkenntnisse reichen aus, um die Ausbildung im BBW zu schaffen.") ebenso wie die grundlegende Ausbildungsmotivation („Ich bin motiviert, meine jetzige Ausbildung abzuschließen."). Das Umfeld der Jugendlichen selbst wird fokussiert auf die Wohnsituation wie auch auf das finanzielle Auskommen mit insgesamt vier Items erfasst.

Eine Zustimmung zu den Aussagen erfolgt über eine vierstufige Ratingskala (von stimmt nicht bis stimmt genau). Mit der Entscheidung für eine vierstufige Ratingskala sollten Verzerrungen durch Tendenzen zur Mitte (Döring & Bortz 2016, S. 249) wie auch eine ökonomische Durchführung gewährleistet werden.

10.1.3.2 Fragebogen zur Fremdeinschätzung des (berufs-)pädagogischen Personals

Für die Konstruktion eines Fremdeinschätzungsbogen für das (berufs-)pädagogische Personal (Ausbilder:innen, Mitarbeitende des Sozialpädagogischen Fachdienstes und Case-Manager:innen) wurde eine inhaltlich zielführende, aber zugleich auch ökonomisch kompakt bearbeitbare Konstruktion mit insgesamt drei Fragen gewählt. Mit dem Item eins wird global die Einschätzung zum Dropoutrisiko abgefragt: „Besteht bei dieser/diesem Teilnehmer:in das Risiko eines Ausbildungsabbruchs? Schätzen Sie auf einer Skala von 1 (gar kein Risiko) bis 6 (hohes Risiko) ein". Ziel war die numerische Einschätzung des Dropoutrisiko-Potenzials in Form einer bipolaren Ratingskala mit sechs Ausprägungen. Die zwei Extrema sind durch die gegensätzlichen Begriffe 1 (gar kein Risiko) und 6 (hohes Risiko) markiert. Es wurde eine numerische Skalierung mit sechs Ausprägungen – in Anlehnung an die Notenskala – gewählt, da hier keine neutrale Mittelkategorie vorhanden ist und eine Verfälschung durch eine Tendenz zur Mitte der Urteilenden vermieden werden kann (Döring & Bortz 2016, S. 249). In der Durchführung des Fremdeinschätzungsbogens wählen nun die Urteilenden „diejenige Stufe der Ratingskala, die ihrem subjektiven Empfinden von der Merkmalsausprägung" (ebd., S. 245), hier dem individuellen Dropoutrisiko, am ehesten entspricht. Mit einer vertiefenden, offenen Fragestellung „Warum haben Sie die/den Teilnehmer:in so eingeschätzt? Begründen Sie Ihre Einschätzung des Risikos" (Item 2) wurde versucht, einen Einblick in den Beurteilungsprozess des individuellen Dropoutrisikos zu erhalten. Es wurde erwartet, dass die urteilenden Personengruppen aufgrund ihrer unterschiedlichen Erfahrungen bzw. ihres individuellen Aufgabenbereichs möglicherweise differierende Kriterien zur Einschätzung des Dropoutrisikos heranziehen. Als Zusatz-Item fungiert die dritte Frage, die nur im Falle einer erhöhten/hohen Risikoeinschätzung (Dropoutrisiko ≤ Skalenwert 4) beantwortet werden sollte: „Falls Sie die/den Teilnehmer:in mit einem hohen Risiko eingeschätzt haben (4-6): Was wäre hilfreich, um den Dropout zu vermeiden? Welche Maß-

nahmen werden bereits durchgeführt? Führen Sie aus“. Dieses Item fokussiert bereits eingesetzte oder als sinnvoll erachtete Maßnahmen, um einem drohenden Dropout sowohl präventiv als auch interventiv zu begegnen.

10.2 Forschungsergebnisse in Vertiefung

10.2.1 Teilprojekt 1: Analyse des Dropoutgeschehens

10.2.1.1 Deskriptive Beschreibung der Dropoutkohorte

Tabelle 31: Teilprojekt 1 – Beendigungen 2015/16 bis 2018/19: Initiator der Maßnahmebeendigung

		Rehabili-tand:in-nen	*BBW*	*Auflösungs-vertrag*	*Kostenträger*	*Gesamt*
2015/16	N Initiator	7	6	17	8	38
	% an Beend. AJ	18.4	15.8	44.7	21.1	100.0
2016/17	N Initiator	1	3	25	6	35
	% an Beend. AJ	2.9	8.6	71.4	17.1	100.0
2017/18	N Initiator	5	1	19	8	33
	% an Beend. AJ	15.2	3.0	57.6	24.2	100.0
2018/19	N Initiator	10	2	15	10	37
	% an Beend. AJ	27.0	5.4	40.5	27.0	100.0
Summe	N Initiator	23	12	76	32	143
	% an Beend. ges.	16.1	8.4	53.1	22.4	100.0

Tabelle 32: Teilprojekt 1 – Hauptbeendigungsfälle 2015/16 bis 2018/19: Psychiatrische Diagnose nach ICD-10

Psychiatrische Diagnose	*Häufigkeit*	*Prozent*
ICD-10: F10-F19 Psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen	1	1.0
ICD-10: F20-F29 Schizophrenie, schizotype und wahnhafte Störungen	5	5.0
ICD-10: F30-F39 Affektive Störungen	16	15.8
ICD-10: F40-F49 Neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen	7	6.9

(Fortsetzung Tabelle 32)

Psychiatrische Diagnose	*Häufigkeit*	*Prozent*
ICD-10: F60-F69 Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen	7	6.9
ICD-10: F80-F89 Entwicklungsstörungen	44	43.6
ICD-10: F90-F99 Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend	19	18.8
Sonstige	2	2.0
Gesamt	101	100.0

Tabelle 33: Teilprojekt 1 – Hauptbeendigungsfälle 2015/16 bis 2018/19: (Psychiatrische) Einzeldiagnose – spezifisch

(Psychiatrische) Einzeldiagnose	*Häufigkeit*	*Prozent*
Cannabiskonsum	1	1.0
Schizophrenie	2	2.0
Psychose	3	3.0
Depression	15	14.9
Bipolare Störung	1	1.0
Phobische Störung	5	5.0
Andere Angststörung	1	1.0
Zwangsstörung	1	1.0
Borderline	7	6.9
Lernbehinderung	28	27.7
Asperger Autismus	12	11.9
Atypischer Autismus	3	3.0
Nicht näher beschriebener Autismus	1	1.0
ADHS	13	12.9
ADS	3	3.0
Störung des Sozialverhaltens	3	3.0
Wahrnehmungsstörung	1	1.0
Körperliche Funktionsstörung	1	1.0
Gesamt	101	100.0

Tabelle 34: Teilprojekt 1 – Hauptbeendigungsfälle 2015/16 bis 2018/19: Berufsbereiche nach KldB 2010

Berufsbereiche	*Häufigkeit*	*Prozent*
1 Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau	4	4.0
2 Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung	30	29.7
3 Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	6	5.9
4 Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	10	9.9
5 Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	16	15.8
6 Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	3	3.0
7 Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	14	13.9
8 Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung	18	17.8
Gesamt	101	100.0

Tabelle 35: Teilprojekt 1 – Hauptbeendigungsfälle 2015/16 bis 2018/19: Ausbildungsberufe alphabetisch

Ausbildungsberuf	*Häufigkeit*	*Prozent*
Bäcker:in	2	2.0
Bauten- und Objektbeschichter:in	1	1.0
Elektrogerätezusammenbauer:in	4	4.0
Fachinformatiker:in	9	8.9
Fachkraft im Gastgewerbe	1	1.0
Fachkraft für Metalltechnik	1	1,0
Fachlagerist:in	8	7.9
Fachpraktiker:in für Holzverarbeitung	4	4.0
Fachpraktiker:in für Zerspanungsmechanik	2	2.0
Fachpraktiker:in Hauswirtschaft	12	11.9
Fachpraktiker:in Küche	4	4.0
Fachpraktiker:in Metallbau	2	2.0
Fachverkäufer:in Lebensmittelhandwerk	2	2.0
Friseur:in	6	5.9
Gebäudereinigungsfachkraft	7	6.9
Hochbaufacharbeiter:in	2	2.0
Informatikkauffrau/-mann	1	1.0
Karosseriebearbeiter:in	6	5.9
Kauffrau/-mann für Büromanagement	11	10.9
Koch/Köchin	1	1.0
Maler:in und Lackierer:in	3	3.0
Metallbauer:in Konstruktionstechnik	1	1.0
Servicefahrer:in	1	1.0
Steuerfachangestellte:r	3	3.0
Tischler:in	2	2.0
Werker:in im Gartenbau	4	4.0
Zerspanungsmechaniker:in	1	1.0
Gesamt	101	100.0

10.2.1.2 Der Weg zum Dropout – Kategoriensystem der Dokumentenanalyse

Tabelle 36: Teilprojekt 1 – Kategorie „Vorzeitige Beendigung" – Beschreibung

Kategorie: Code	*1. Subkategorie: Code*	*2. Subkategorie: Code*	*Subkategorie: Beschreibung*	*Codierte Segmente*
Vorzeitige Beendigung	Grund der vorzeitigen Beendigung	Mangelnde Mitwirkung	Mangelnde Mitwirkung des/der Auszubildenden wird als Grund für die vorzeitige Beendigung der Maßnahme im Berufsbildungswerk angegeben.	8
		Überforderung	Überforderung des/der Auszubildenden wird als Grund für die vorzeitige Beendigung der Maßnahme im Berufsbildungswerk angegeben.	5
		Psychische bzw. gesundheitliche Gründe	Der psychische beziehungsweise gesundheitliche Zustand des/der Auszubildenden wird als Grund für die vorzeitige Beendigung der Maßnahme im Berufsbildungswerk angegeben.	7
	Initiator der Beendigung	BBW	Das Berufsbildungswerk hat die vorzeitige Beendigung der Maßnahme initiiert.	2
		Gegenseitiges Einvernehmen	Die Beendigung der Maßnahme fand in gegenseitigem Einverständnis statt.	6
		Leistungsträger	Der Leistungsträger hat die vorzeitige Beendigung der Maßnahme initiiert.	10
		Rehabilitand:in	Der/die Auszubildende selbst hat die vorzeitige Beendigung der Maßnahme initiiert.	2
	Zeitpunkt der vorzeitigen Beendigung	Probezeit	Die Maßnahme im Berufsbildungswerk wird in der Probezeit vorzeitig beendet.	6
		1. Ausbildungsjahr	Die Maßnahme im Berufsbildungswerk wird im ersten Ausbildungsjahr vorzeitig beendet.	5
		2. Ausbildungsjahr	Die Maßnahme im Berufsbildungswerk wird im zweiten Ausbildungsjahr vorzeitig beendet.	6
		3. Ausbildungsjahr	Die Maßnahme im Berufsbildungswerk wird im dritten Ausbildungsjahr vorzeitig beendet.	3

Tabelle 37: Teilprojekt 1 – Kategorie „Vorzeitige Beendigung“ – Ankerbeispiele

1. Subkategorie: Code	*2. Subkategorie: Code*	*Ankerbeispiel*
Grund der vorzeitigen Beendigung	Mangelnde Mitwirkung	„[...] hiermit bestätige ich, dass ich die Förderung für Herrn NNXXX wegen fehlender Mitwirkung einstelle.“ (TN 12, Dokumentation vom 13.10.2017)
	Überforderung	„Grund für vorzeitige Maßnahmebeendigung: Über-/Unterforderung.“ (TN 14, Austrittsmitteilung)
	Psychische bzw. gesundheitliche Gründe	„Frau NNXXX wird die Maßnahme zum TT.MM.JJ einstellen. Sobald Herr NNXXX gesund und ausreichend belastbar ist und seine Suchtproblematik nachweislich bearbeitet wurde, kann er wieder in die Ausbildung einsteigen.“ (TN 19, Dokumentation vom 14.01.2019)
Initiator der Beendigung	BBW	„[...] die Maßnahme von Herrn NNXXX wird am Freitag, TT.MM. vom BBW mit der Kündigung eingestellt.“ (TN 8, Dokumentation vom 02.06.2016)
	Gegenseitiges Einvernehmen	„Am Ende des Gesprächs unterschreibt VNXXX den Auflösungsvertrag im gegenseitigen Einvernehmen.“ (TN 9, Dokumentation vom 10.03.2016)
	Leistungsträger	„Die Reha-Beraterin informierte mich, dass die Maßnahme von VNXXX NNXXX zum TT.MM.JJJJ eingestellt wird.“ (TN 3, Dokumentation vom 25.07.2016)
	Rehabilitand:in	„Herr NNXXX möchte trotz der Gespräche und trotz der Angebote seitens der Ausbildung und seitens des Internats seine Ausbildung im BBW beenden.“ (TN 16, Dokumentation vom 21.11.2017)
Zeitpunkt der vorzeitigen Beendigung	Probezeit	„VNXXX hat die Probezeit nicht bestanden. Die Maßnahme wird zum TT.MM.JJ eingestellt.“ (TN 11, Dokumentation vom 16.12.2016)
	1. Ausbildungsjahr (Rest)	„Maßnahmebeendigung durch Kostenträger aus Ausbildung zu folgendem Zeitpunkt Rest 1“ (TN 17, Austrittsmitteilung)
	2. Ausbildungsjahr	„Maßnahmebeendigung durch Auflösungsvertrag aus Ausbildung zu folgendem Zeitpunkt 2“ (TN 10, Austrittsmitteilung)
	3. Ausbildungsjahr	„Maßnahmebeendigung durch Auflösungsvertrag aus Ausbildung zu folgendem Zeitpunkt 3“ (TN 4, Austrittsmitteilung)

Tabelle 38: Teilprojekt 1 – Kategorie „Störungsanamnese" – Beschreibung

Kategorie: Code	*1. Subkategorie: Code*	*2. Subkategorie: Code*	*Subkategorie: Beschreibung*	*Codierte Segmente*
Störungsanamnese	Auffälliges Verhalten	Altersunangemessenes Verhalten	Der/die Auszubildende zeigt altersunangemessenes Verhalten.	1
		Häufiges Weinen	Der/die Auszubildende weint häufig.	2
		Kritische Sozialkontakte	Der/die Auszubildende hat kritische Sozialkontakte.	3
		Selbstgespräche	Der/die Auszubildende führt Selbstgespräche.	1
		Sozialer Rückzug	Der/die Auszubildende zieht sich aus dem sozialen Leben zurück.	4
		Unsicherheit/ Selbstzweifel	Der/die Auszubildende ist unsicher und/ oder hat Selbstzweifel.	4
		Untypisches Verhalten	Der/die Auszubildende zeigt anderweitig untypisches Verhalten.	4
		Verzerrte Realitätswahrnehmung	Der/die Auszubildende nimmt die Realität verzerrt wahr.	1
	Autoaggression	Selbstverletzendes Verhalten	Der/die Auszubildende verletzt sich selbst.	4
		Selbstverletzungsdruck	Der/die Auszubildende empfindet den Drang, sich selbst zu verletzen.	1
		Suizid-Äußerung	Der/die Auszubildende äußert einen Suizidwunsch.	5
	Fehlverhalten	Drogenkonsum	Der/die Auszubildende konsumiert Drogen.	9
		Fehlverhalten in der Ausbildung	Der/die Auszubildende zeigt unerwünschtes Verhalten während der Ausbildungszeit.	4
	Fremdaggression	Beleidigung/ Drohung	Der/die Auszubildende beleidigt eine andere Person und/oder droht ihr.	4
		Rassistisches Gedankengut	Der/die Auszubildende äußert rassistisches Gedankengut.	1
	Gesundheitliche Auffälligkeiten	Erschöpfung/ Überanstrengung	Der/die Auszubildende ist erschöpft oder überanstrengt.	4
		Schlafprobleme	Der/die Auszubildende hat Probleme beim Einschlafen oder Durchschlafen.	7
		Überlastungsreaktion	Der/die Auszubildende zeigt Reaktionen, die auf eine Überlastung zurückzuführen sind.	7

(Fortsetzung Tabelle 38)

Kategorie: Code	***1. Subkategorie: Code***	***2. Subkategorie: Code***	***Subkategorie: Beschreibung***	***Codierte Segmente***
Störungsanamnese	Konflikt	im Wohnen	Der/die Auszubildende hat einen Konflikt auf der Wohngruppe oder im Internat des Berufsbildungswerkes.	4
		mit Ausbilder:in	Der/die Auszubildende hat einen Konflikt mit einem/einer Ausbilder:in.	3
		mit der Justiz	Der/die Auszubildende hat einen Konflikt mit der Polizei beziehungsweise dem Gesetz.	4
		mit Kolleg:in/ Mitschüler:in	Der/die Auszubildende hat einen Konflikt mit einem/einer Kolleg:in oder Mitschüler:in.	4
		Privater Konflikt	Der/die Auszubildende hat einen Konflikt, der sich nicht auf Personen innerhalb des Berufsbildungswerkes bezieht.	8
	Leistungsdefizite	Geringe intellektuelle Leistungsfähigkeit	Der/die Auszubildende hat eine geringe intellektuelle Leistungsfähigkeit.	2
		Langsames Arbeitstempo in der Ausbildung	Der/die Auszubildende zeigt ein langsames Arbeitstempo in der Ausbildung.	2
		Leistungseinbruch in der Ausbildung	Die Leistung des/der Auszubildenden hat sich im Vergleich zu vorherigen Leistungen der Person stark verschlechtert.	1
		Mangelnder Lernfortschritt in der Ausbildung	Der/die Auszubildende zeigt zu wenig Lernfortschritt in der Ausbildung.	2
		Schulische Leistungsdefizite	Der/die Auszubildende hat Leistungsdefizite in der Schule.	1
		Überforderung mit Leistungsanspruch in der Ausbildung	Der/die Auszubildende ist mit dem Leistungsanspruch in der Ausbildung überfordert.	5
	Mangelnde Mitwirkung	Absprache nicht eingehalten	Der/die Auszubindende hat sich nicht an eine Absprache gehalten.	15
		Hohe Fehlzeiten	Der/die Auszubildende hat hohe Fehlzeiten in der Maßnahme am Berufsbildungswerk.	4
		Mangelnde Mitwirkung im Praktikum	Der/die Auszubildende zeigt mangelnde Mitwirkung im Praktikum.	4
		Mangelnde Mitwirkung in der Ausbildung	Der/die Auszubildende zeigt mangelnde Mitwirkung in der Ausbildung.	9
		Mangelnde Mitwirkung in der Schule	Der/die Auszubildende zeigt mangelnde Mitwirkung in der Schule.	1

(Fortsetzung Tabelle 38)

Kategorie: Code	***1. Subkategorie: Code***	***2. Subkategorie: Code***	***Subkategorie: Beschreibung***	***Codierte Segmente***
Störungsanamnese	Negative Äußerungen bezüglich der Maßnahme	Äußerung eines Ausbildungsabbruchs	Der/die Auszubildende spricht von einem Ausbildungsabbruch.	6
		Unzufriedenheit mit der Maßnahme	Der/die Auszubildende äußert, dass er/sie unzufrieden mit der Maßnahme im Berufsbildungswerk ist.	9
	Physische Erkrankung	Krankschreibung	Der/die Auszubildende ist aufgrund einer körperlichen Erkrankung krankgeschrieben, jedoch ohne Krankenhausaufenthalt.	23
		Krankschreibung mit Krankenhausaufenthalt	Der/die Auszubildende ist aufgrund einer körperlichen Erkrankung krankgeschrieben und hält sich stationär im Krankenhaus auf.	5
	Probleme bei Alltagsbewältigung	Mangelnde Haushaltsführung	Der/die Auszubildende kümmert sich unzureichend um seinen/ihren Haushalt.	4
		Mangelnde Selbstfürsorge	Der/die Auszubildende kümmert sich unzureichend um sich selbst.	5
	Psychische Instabilität	Krankschreibung aufgrund psychischer Instabilität	Der/die Auszubildende ist aufgrund von seelischer Instabilität krankgeschrieben, jedoch ohne psychiatrischen Krankenhausaufenthalt.	8
		Psychiatrischer Krankenhausaufenthalt	Der/die Auszubildende ist aufgrund von seelischer Instabilität krankgeschrieben und hält sich in einem psychiatrischen Krankenhaus auf.	4
		Psychische Instabilität mit Verbleib in der Ausbildung	Der/die Auszubildende ist seelisch nicht stabil, besucht jedoch weiter seine/ihre Ausbildung.	18
	Unentschuldigtes Fehlen	im Förderunterricht	Der/die Auszubildende fehlt unentschuldigt im Förderunterricht.	2
		im Praktikum	Der/die Auszubildende fehlt unentschuldigt im Praktikum.	4
		in der Ausbildung	Der/die Auszubildende fehlt unentschuldigt in der Ausbildung.	12
		in der Berufsschule	Der/die Auszubildende fehlt unentschuldigt in der Berufsschule.	9
		in der Handwerkskammer	Der/die Auszubildende fehlt unentschuldigt in der Handwerkskammer.	1
		im Betrieb (VAmB)	Der/die Auszubildende fehlt unentschuldigt im Betrieb der verzahnten Ausbildung (VAmB).	2
	Unpünktlichkeit	Ohne Angabe	Der/die Auszubildende erscheint nicht pünktlich und ein Grund ist nicht feststellbar.	8
		Verschlafen	Der/die Auszubildende erscheint nicht pünktlich, weil er/sie verschlafen hat.	13

Tabelle 39: Teilprojekt 1 – Kategorie „Störungsanamnese" – Ankerbeispiele

1. Subkategorie: Code	*2. Subkategorie: Code*	*Ankerbeispiel*
Auffälliges Verhalten	Altersunangemessenes Verhalten	„Er zieht sich wieder mehr in sein Zimmer zurück und schaut ‚Kindersendungen'." (TN 3, Dokumentation vom 10.02.)
	Häufiges Weinen	„Gruppenangebote nimmt er nur an, wenn es verpflichtend ist – meist fängt er dann jedoch auch wieder an zu weinen." (TN 3, Dokumentation vom 09.03.)
	Kritische Sozialkontakte	„Frau NNXXX sucht weiterhin Kontakt zum Bahnhofsmilieu, sodass trotz hoher Präsenz der Jugendhilfe der Schutz der TN [Teilnehmer:in] nicht sichergestellt werden kann." (TN 10, Dokumentation vom 15.02.2018)
	Selbstgespräche	„Zudem führt er immer öfter Selbstgespräche." (TN 3, Dokumentation vom 10.02.)
	Sozialer Rückzug	„Er zieht sich immer mehr zurück und nimmt nicht am Gruppengeschehen teil." (TN 3, Dokumentation vom 09.03.)
	Unsicherheit/ Selbstzweifel	„Im weiteren Gesprächsverlauf kann Frau NNXXX benennen, dass sie an sich selbst zweifelt, ob sie dem Anspruch der Ausbildung genügt." (TN 18, Dokumentation vom 30.08.)
	Untypisches Verhalten	„Frau NNXXX und die anderen Jugendlichen sind über die Reaktion von Herrn NNXXX irritiert. Herr NNXXX verlässt die Küche. Nach einiger Zeit betritt er sie wieder und fragt Frau NNXXX, ob denn wieder alles in Ordnung sei. Dieses Verhalten von Herrn NNXXX wirkt absolut befremdlich." (TN 3, Dokumentation vom 14.03.)
	Verzerrte Realitätswahrnehmung	„Nimmt die Realität verzerrt wahr: Bsp. Zwei gute Freunde scherzen miteinander am Tisch und Herr NNXXX meinte, dass sich dabei um Mobbing handelt und wünscht sich das wir einschreiten – dies kam jetzt schon vermehrt vor." (TN 3, Dokumentation vom 09.03.)
Autoaggression	Selbstverletzendes Verhalten	„Dies hat sie offenbar wieder stark emotional betroffen gemacht, woraufhin sie sich selbst später auch noch einige Ritzwunden am Arm hinzufügte." (TN 4, Dokumentation vom 07.09.)
	Selbstverletzungsdruck	„TN [Teilnehmer:in] kommt auf Frau NNXXX und Frau NNXXX zu. Sie habe Ritzdruck und ihr Skill (Gummibändchen am Handgelenk) helfen ihr nicht" (TN 18, Dokumentation vom 17.10.)
	Suizid-Äußerung	„Herr NNXXX hat versucht mit TNin [Teilnehmerin] den Vorfall vom TT.MM.JJ aufzuarbeiten. TNin hat sofort geweint und war nicht sehr kooperativ. Da sie im Gespräch mehrfach Suizid-Äußerungen machte [sic!] hat Herr NNXXX ein Gespräch bei Herrn NNXXX veranlasst. Auch bei Herr NNXXX hat sich nicht klar von den Suizid-Äußerungen distanziert." (TN 17, Dokumentation vom 10.04.)

(Fortsetzung Tabelle 39)

1. Subkategorie: Code	***2. Subkategorie: Code***	***Ankerbeispiel***
Fehlverhalten	Drogenkonsum	„Herr NNXXX sagte weiter, dass er wieder geraucht habe, um dem Stress zu entkommen, seine Oma behandle ihn wie ein kleines Kind [sic!] er hat Regeln und das schafft er nur, wenn er kifft.“ (TN 7, Dokumentation vom 02.03.)
	Fehlverhalten in der Ausbildung	„Gegen 14:30 musste TNin [Teilnehmerin] von der Ausbildung in den Salon, da sehr viel [sic!] Kunden kamen. Als ich eine Kundin kontrolliert und fertig gestellt habe, hörte ich lautes Gelächter aus dem Aufenthaltsraum. Nachdem dies nicht ruhiger wurde [sic!] bin ich hinter zur Kontrolle, was los ist. Der gesamte Aufenthaltsbereich war mit Spülschaum bespritzt (Türe, Schränke und Bodenbereiche). TNin + ihre Kollegin hatten gespült!“ (TN 1, Dokumentation vom 13.11.)
Fremdaggression	Beleidigung/ Drohung	„Herr NNXXX bezieht gegenwärtig massiv Stellung für Fr. NNXXX und hat mit dieser gemeinsam Drohungen und Beleidigungen via Whatsapp als Sprachnachrichten an Fr. NNXXX gesendet.“ (TN 2, Dokumentation vom 29.09.)
	Rassistisches Gedankengut	„Insgesamt wirkt er im Moment zufrieden, allerdings neigt er im Moment dazu, rechtes Gedankengut laut und deutlich – so dass es andere Bewohner der Gruppe auch kören können, auszusprechen. Darauf angesprochen [sic!] bagatellisiert er seine Aussagen, gibt an, dass er nur Spaß macht. Allerdings gelingt es ihm im Moment auch nicht, damit aufzuhören“ (TN 5, Dokumentation vom 10.09.)
Gesundheitliche Auffälligkeiten	Erschöpfung/ Überanstrengung	„VNXXX strengt der Arbeitstag sehr an. Am Abend ist sie so erschöpft, dass sie schon um 19.30 Uhr im Bett liegt und schläft. Sie weiß nicht, wie lange sie das noch schafft.“ (TN 4, Dokumentation vom 08.09.).
	Schlafprobleme	„Herr NNXXX erscheint um 8.15 Uhr ohne Anmeldung im Gesundheitszentrum. Er konnte die ganze Nacht nicht schlafen und hat sich herumgewälzt. Als ihn der Weckdienst geweckt hat, ist er nochmal eingeschlafen“ (TN 8, Dokumentation vom 02.03.).
	Überlastungsreaktion	„VNXXX konnte während des Abendessens den linken Arm nicht mehr bewegen. dieser [sic!] hing einfach schlapp herunter und sein Kopf wahr auffallend schief. Irgendwann nach ca. 5 Minuten fing der Arm an stark zu zittern. Der Anfall dauerte ca. eine Stunde. Von Seiten Wohnen wurde ihm Entspannung und Ruhe geraten“ (TN 13, Dokumentation vom 09.10.)
Gesundheitliche Auffälligkeiten	Erschöpfung/ Überanstrengung	„VNXXX strengt der Arbeitstag sehr an. Am Abend ist sie so erschöpft, dass sie schon um 19.30 Uhr im Bett liegt und schläft. Sie weiß nicht, wie lange sie das noch schafft.“ (TN 4, Dokumentation vom 08.09.).
	Schlafprobleme	„Herr NNXXX erscheint um 8.15 Uhr ohne Anmeldung im Gesundheitszentrum. Er konnte die ganze Nacht nicht schlafen und hat sich herumgewälzt. Als ihn der Weckdienst geweckt hat, ist er nochmal eingeschlafen“ (TN 8, Dokumentation vom 02.03.).
	Überlastungsreaktion	„VNXXX konnte während des Abendessens den linken Arm nicht mehr bewegen. dieser [sic!] hing einfach schlapp herunter und sein Kopf wahr auffallend schief. Irgendwann nach ca. 5 Minuten fing der Arm an stark zu zittern. Der Anfall dauerte ca. eine Stunde. Von Seiten Wohnen wurde ihm Entspannung und Ruhe geraten“ (TN 13, Dokumentation vom 09.10.)

(Fortsetzung Tabelle 39)

1. Subkategorie: Code	***2. Subkategorie: Code***	***Ankerbeispiel***
Konflikt	im Wohnen	„Herr NNXXX hat große Probleme morgens rechtzeitig und selbstständig um 07:30 Uhr das Internatsgebäude zu verlassen. Am heutigen Morgen hatte Frau NNXXX Frühdienst und als sie den TN [Teilnehmer:in] darauf hinwies, dass er bitte das Gebäude verlassen möge [sic!] verhielt sich dieser respektlos und anmaßend gegenüber (‚Es sei ihm egal und interessiere ihn nicht' zudem schlug er die Tür direkt vor der Betreuerin zu)" (TN 20, Dokumentation vom 13.11.).
	mit Ausbilder:in	„Am Mittwoch TT.MM.JJ kam es in der Ausbildung zu einer Konfliktsituation zwischen VNXXX und ihrer Ausbilderin, Frau NVXXX." (TN 9, Dokumentation vom 18.01.)
	mit der Justiz	„Die Polizei war heute im Haus und hat mit VNXXX sprechen wollen. Herr NNXXX hat ihnen erklärt, dass VNXXX sich aufgrund einer Erkrankung zuhause bei der Mutter aufhält. Der Polizist informierte Herrn NNXXX darüber, dass VNXXX von einer Kollegin angezeigt wurde, [...]" (TN 5, Dokumentation vom 09.10.)
	mit Kolleg:in/ Mitschüler:in	„Am TT.MM.JJ hatte VNXXX am Nachmittag Probleme mit einer Azubi-Kollegin. Sie waren beide in der Cafeteria eingeteilt und schafften es nicht, sich zu arrangieren. VNXXX hat geweint, ist ziemlich hochgefahren und war durch die Ausbilderinnen und dem [sic!] Bildungsbegleiter nicht mehr zu beruhigen." (TN 17, Dokumentation vom 10.04.)
	Privater Konflikt	„Er erzählt dann, dass seine Freundin am Donnerstagabend ‚Schluss' gemacht hat und er deshalb die ganze Nacht nicht geschlafen hat." (TN 6, Dokumentation vom 06.12.)
Leistungsdefizite	Geringe intellektuelle Leistungsfähigkeit	„Mit dieser intellektuellen Leistungsfähigkeit wird sich Herr NNXXX sehr schwer tun, den kognitiven Anforderungen einer Ausbildung auf Dauer Stand zu halten." (TN 11, Dokumentation vom 02.12.)
	Langsames Arbeitstempo in der Ausbildung	„In der Ausbildung legt er ebenfalls ein stark verlangsamtes Arbeitstempo an den Tag und schafft sich immer wieder Auszeiten (z. B. durch Toilettengänge von 15–30 Minuten, sehr langsames Wechseln der Kleidung, lange Raucherpausen)." (TN 12, Dokumentation vom 26.07.)
	Leistungseinbruch in der Ausbildung	„[...] seit Ende Ausbildungsbeginn des 2 Lehrjahres wurde der Leistungseinbruch im Bereich Ausbildung deutlich." (TN 13, Dokumentation vom 05.11.)
	Mangelnder Lernfortschritt in der Ausbildung	„Beobachtungen der Ausbilder: VNXXX wirkt bemüht. Bei einfachen Arbeiten kann er ganztätig dranbleiben. Der Lernfortschritt ist noch zu gering. Der Knoten beim Spannen der Schnüre gelingt ihm, trotz mehrfachen Übens nicht." (TN 11, Dokumentation vom 10.11.)
	Schulische Leistungsdefizite	„In der Schule zeigt sich Herr NNXXX stark ablenkbar mit einem stark verlangsamten Arbeitstempo und großen Wissensdefiziten in den Lernfeldern 1,3,4,5,6 und 7 (ausreichend oder mangelhaft)." (TN 12, Dokumentation vom 26.07.)
	Überforderung mit Leistungsanspruch in der Ausbildung	„Beobachtungen der Ausbilder: VNXXX wirkt bemüht. Bei einfachen Arbeiten kann er ganztägig dranbleiben. Der Lernfortschritt ist noch zu gering. Der Knoten beim Spannen der Schnüre gelingt ihm, trotz mehrfachen Übens nicht. Das Arbeitstempo ist noch zu gering. Zu geringer Lernfortschritt bei Bauwerken/Pflasterarbeiten. Kann er sich noch steigern oder ist er bereits an seiner Grenze?" (TN 11, Dokumentation vom 10.11.)

(Fortsetzung Tabelle 39)

1. Subkategorie: Code	***2. Subkategorie: Code***	***Ankerbeispiel***
Mangelnde Mitwirkung	Absprache nicht eingehalten	„Herr NNXXX fehlt weiterhin unentschuldigt im VAmB-Betrieb. Dieser informierte Herrn NNXXX (BB) [Bildungsbegleiter:in] erst am Montag den TT.MM.JJ darüber. Herr NNXXX hatte die Firma Hösel nicht über den Schulblockwechsel informiert, sondern die Zeit daheim verbracht. Hr. NNXXX hält sich an keine Vereinbarung und zeigt auch im Wohnbereich keine konstruktive Mitarbeit.“ (TN 6, Dokumentation vom 22.11.)
	Hohe Fehlzeiten	„Fehlzeiten liegen bei 18 %“ (TN 10, Dokumentation vom 31.01.).
	Mangelnde Mitwirkung im Praktikum	„Die Leistungen: TN [Teilnehmer:in] ist lustlos und zeigt kaum Motivation. Sollte sich VNXXX nicht steigern, wird das Praktikum abgebrochen. Praktikumsbesuch am TT.MM.JJ durch Fr. NNXXX, Ausbilderin“ (TN 10, Dokumentation vom 13.07.)
	Mangelnde Mitwirkung in der Ausbildung	„Nach wie vor lebt Herr NNXXX hier seine Randständigkeiten, wie regelmäßige Fehlzeiten durch Krankheit und Verspätungen, ohne effektive Veränderungen seinerseits. Eine Neuausrichtung seines Verhaltens kann ich nicht erkennen. Er verändert sein Verhalten nach ‚unzähligen Interventionen‘ durch uns nicht. Ob seine Verspätung zum Dienst mit einer Verspätung ‚ins Bett‘ zu gehen zusammenhängt (Schlafzeitverschiebung) bleibt dringend zu vermuten. Herr NNXXX stand bereits kurz vor seiner 2. Abmahnung, erneut wegen ‚fehlender Mitwirkung‘.“ (TN 8, Dokumentation vom 23.03.)
	Mangelnde Mitwirkung in der Schule	„BB [Bildungsbegleiter:in] wollte wissen, wie es zu dieser schlechten Note kam. Er konnte Dienstag nicht lernen [sic!] weil er Kopfschmerzen hatte. BB fragte, ob er am WE [Wochenende] nicht gelernt hätte. Er war entrüstet und meinte da lernt er nicht, da hat er Freizeit. BB macht ihm deutlich, dass dies die falsche Einstellung sei, eine Ausbildung zu absolvieren. Man müsste auch die WE nutzen, um sich ausgiebig auf eine Schulaufgabe vorzubereiten. Wenn er diese Notwendigkeit nicht einsieht [sic!] ist er noch nicht ausbildungsreif.“ (TN 11, Dokumentation vom 06.10.)
Negative Äußerungen bezüglich der Maßnahme	Äußerung eines Ausbildungsabbruchs	„VNXXX äußert, dass sie sich nicht mehr vorstellen kann, die Ausbildung im Backverkauf fortzuführen. Sie möchte auch übergangsweise nicht mehr in den Backverkauf zurück.“ (TN 9, Dokumentation vom 21.02.)
	Unzufriedenheit mit der Maßnahme	„Weiter hat Fr. NNXXX angesprochen, dass er uns durch sein Verhalten zeigt, dass er hier keine Ausbildung machen möchte. Darauf angesprochen [sic!] erläutert VNXXX, dass ihm sein momentaner Beruf keine Freude bereitet. Er möchte lieber etwas mit Tieren arbeiten.“ (TN 5, Dokumentation vom 22.10.)
Physische Erkrankung	Krankschreibung	„VNXXX war am Freitag (TT.MM.) beim Arzt und hat eine Krankschreibung für Do und Fr erhalten“ (TN 8, Dokumentation vom 02.04.)
	Krankschreibung mit Krankenhausaufenthalt	„Frau NNXXX meldet sich per SMS bei Frau NNXXX. Ihre Lippe sei weiter angeschwollen und sie befinde sich aktuell auf dem Weg ins KH [Krankenhaus].“ (TN 1, Dokumentation vom 12.01.)
Probleme bei Alltagsbewältigung	Mangelnde Haushaltsführung	„Frau NNXXX berichtet, dass bei VNXXX momentan deutliche Verwahrlosungstendenzen festzustellen sind. Sie kümmert sich nicht um die Sauberkeit ihrer Wäsche, ihres Zimmers und auch nicht um ihre Körperhygiene.“ (TN 10, Dokumentation vom 07.11.)

(Fortsetzung Tabelle 39)

1. Subkategorie: Code	***2. Subkategorie: Code***	***Ankerbeispiel***
Probleme bei Alltagsbewältigung	Mangelnde Selbstfürsorge	„Herr NNXXX führte zudem heuet noch ein Telefonat mit Frau NNXXXs Mutter. Hier erfuhr er, dass VNXXX sich im Moment wieder so schwach fühle, dass sie nicht in der Lage sei, sich selbst zu Waschen/Duschen [sic!].“ (TN 4, Dokumentation vom 07.09.)
Psychische Instabilität	Krankschreibung aufgrund psychischer Instabilität	„Außerdem hat sie sich per Mail bei H. NNXXX folgendermaßen entschuldigt: Morgen ich bin krank [sic!] mir geht es psychisch nicht gut. Lg VNXXX“ (TN 9, Dokumentation vom 01.03.)
	Psychiatrischer Krankenhausaufenthalt	„Auch bei Herr NNXXX hat sich TNin [Teilnehmerin] nicht klar von den Suizid-Äußerungen distanziert. Somit hat sie Herr NNXXX ins Zentrum für seelische Gesundheit im König-Ludwig-Haus gebracht. Die wurde dort in der Station 1 aufgenommen.“ (TN 17, Dokumentation vom 10.04.)
	Psychische Instabilität mit Verbleib in der Ausbildung	„Die Ärzte haben sie entlassen und halten sie für ausreichend stabil, um wieder ins BBW zu kommen. Sie selbst hatte die Überlegung länger in der Klinik zu bleiben, auf die offene Station zu wechseln, um dort eine Therapie zu machen. Sie fühlt sich weiterhin instabil (‚wenn jemand was sagt, würde ich Anfall bekommen...‘) Sie hat Schlafprobleme. In der Klinik bekam sie Bedarfsmedikation, um besser schlafen zu könne. Kann sie morgen arbeiten gehen? Sie: Ich kann es probieren; bin mir unsicher.“ (TN 17, Dokumentation vom 17.04.)
Unentschuldigtes Fehlen	im Förderunterricht	„erneut hat VNXXX seinen Förderunterricht vergessen.“ (TN 12, Dokumentation vom 10.10.)
	im Praktikum	„Die Praktikumsstelle von Herrn NNXXX meldet sich bei Frau NNXXX. Herr NNXXX ist heute nicht erschienen, Herr NNXXX ging davon aus, dass er Schule hat.“ (TN 2, Dokumentation vom 26.11.)
	in der Ausbildung	„Weder meldet sich Herr NNXXX, noch erscheint er am Freitag in der Ausbildung.“ (TN 6, Dokumentation vom 09.12.)
	in der Berufsschule	„Herr NNXXX fehlt unentschuldigt in der Schule.“ (TN 2, Dokumentation vom 07.12.)
	in der Handwerkskammer	„Herr NNXXX erscheint nicht zur überbetrieblichen Ausbildung in der Handwerkskammer.“ (TN 6, Dokumentation vom 07.11.)
	im Betrieb (VAmB)	„Firma NNXXX meldet sich bei Herrn NNXXX (BB [Bildungsbegleiter:in]) und Informiert [sic!], dass VNXXX lediglich am Montag den TT.MM.JJ zur Arbeit erschien. Den Rest der Woche fehlt er unentschuldigt. (Für letzte Woche, reichte er eine AU [Arbeitsunfähigkeits]-Bescheinigung nach). Aufgrund der gehäuften Fehltage/Unentschuldigte Fehlzeiten/Verschlafen – siehe Rios seit TT.MM.JJ – muss über die Fortführung VAmB ernsthaft nachgedacht werden.“ (TN 6, Dokumentation vom 04.11.)
Unpünktlichkeit	Ohne Angabe	„Rückmeldung aus den einzelnen Lernorten: kommt häufig zu spät in die Ausbildung und hat noch Schwierigkeiten beim Einhalten von Terminen“ (TN 12, Dokumentation vom 10.07.)
	Verschlafen	„Herr NNXXX verschläft am Morgen und erscheint erst gegen neun Uhr in der Ausbildung.“ (TN 6, Dokumentation vom 01.12.)

Tabelle 40: Teilprojekt 1 – Kategorie „Anamnese bisheriger Lösungsversuche" – Beschreibung

Kategorie: Code	*1. Subkategorie: Code*	*2. Subkategorie: Code*	*Subkategorie: Beschreibung*	*Codierte Segmente*
Anamnese bisheriger Lösungsversuche	Alltagspraktische Unterstützung	Unterstützung beim Aufstehen	Der/die Auszubildende wird beim morgendlichen Aufstehen unterstützt.	6
		Unterstützung der ärztlichen Anbindung	Der/die Auszubildende wird bei seiner/ihrer ärztlichen Anbindung unterstützt.	7
		Unterstützung der Haushaltsführung	Der/die Auszubildende erhält Unterstützung bei der Haushaltsführung.	2
		Unterstützung der Körperhygiene	Der/die Auszubildende erhält Unterstützung bei der Körperhygiene.	3
		Unterstützung der Medikationseinnahme	Der/die Auszubildende wird bei der Einnahme seiner/ihrer Medikation unterstützt.	4
		Wohnformwechsel	Der/die Auszubildende zieht in eine andere Wohnform um.	2
	Ausbildungsspezifische Maßnahmen	Ausbildungsbefreiung	Der/die Auszubildende erhält eine Befreiung von der Ausbildung für einen bestimmten Zeitraum.	1
		Auszeitenregelung	Mit dem/der Auszubildenden wird eine Regelung von Auszeiten während der Ausbildungszeit abgesprochen.	3
		Einzelunterweisung	Der/die Auszubildende erhält in der Ausbildung eine Einzelunterweisung von einem zuständigen Mitarbeitenden.	1
		Fördereinheit durch den/die Ausbilder:in	Der/die zuständige Ausbilder:in führt mit dem/der Auszubildenden eine Fördereinheit durch.	3
		Intensive Prüfungsvorbereitung	Der/die Auszubildende wird bei einer intensiven Vorbereitung auf eine Prüfung in der Ausbildung unterstützt.	1
		Interne Erprobung	Der/die Auszubildende nimmt an einer Arbeitserprobung in einem anderen Ausbildungsberuf innerhalb des Berufsbildungswerkes teil.	2
		Kleinschrittige Aufgabenstellung	Der/die Ausbilder:in formuliert die Aufgabenstellungen kleinschrittig.	3
		Praktikum	Der/die Auszubildende absolviert ein Praktikum.	4
		Rückmeldung bezüglich des Arbeitsverhaltens	Die Mitarbeitenden geben dem/der Auszubildenden Rückmeldung über sein/ihr Arbeitsverhalten.	1

(Fortsetzung Tabelle 40)

Kategorie: Code	***1. Subkategorie: Code***	***2. Subkategorie: Code***	***Subkategorie: Beschreibung***	***Codierte Segmente***
Anamnese bisheriger Lösungsversuche	Ausbildungsspezifische Maßnahmen	Tokenplan	Der/die Auszubildende arbeitet in der Ausbildung mit einem Tokenplan.	1
		Vorzeitige Beendigung des VAmB-Vertrags	Der Vertrag der verzahnten Ausbildung (VAmB) des/der Auszubildenden wird vorzeitig beendet.	2
		Wiedereingliederung mit stufenweiser Erhöhung der Arbeitszeit	Der/die Auszubildende nimmt nach längerer Abwesenheit an einer Wiedereingliederung teil, bei der die Arbeitszeit stufenweise erhöht wird.	2
	Disziplinarische Maßnahmen	Abmahnung	Der/die Auszubildende erhält eine Abmahnung.	7
		Aufzeigen von Konsequenzen	Mit dem/der Auszubildenden werden die Konsequenzen für sein/ihr Handeln besprochen.	4
		Drogentest	Bei der/dem Auszubildenden wird ein Drogentest durchgeführt.	15
		Gespräch aufgrund von Fehlverhalten	Mit dem/der Auszubildenden wird ein Gespräch aufgrund eines vorangegangenen Fehlverhaltens geführt.	12
		Maschinenverbot	Der/die Auszubildende darf die Maschinen in der Ausbildung für eine bestimmte Zeit nicht benutzen.	1
		Suspendierung aufgrund von Drogenkonsum	Der/die Auszubildende wird aufgrund von Drogenkonsum für eine bestimmte Zeit von der Ausbildung suspendiert.	2
		Umsetzen von Konsequenzen	Die Mitarbeitenden setzen Konsequenzen um, die einem Fehlerhaften des/der Auszubildenden folgen.	4
		Vorzeitige Beendigung des Praktikums	Das Praktikum des/der Auszubildenden wird vorzeitig beendet.	2
	Externe Anbindung	Anbindung an das Autismuskompetenzzentrum	Der/die Auszubildende ist an ein Autismuskompetenzzentrum angebunden.	2
		Anbindung an eine Suchtberatungsstelle	Der/die Auszubildende ist an eine Suchtberatungsstelle angebunden.	3
		Fachärztliche Anbindung	Der/die Auszubildende ist an eine:n Facharzt/Fachärztin angebunden.	1
		Logopädie	Der/die Auszubildende erhält Logopädie.	1
		Psychiatrische bzw. therapeutische Anbindung	Der/die Auszubildende ist psychiatrisch oder therapeutisch angebunden.	5

(Fortsetzung Tabelle 40)

Kategorie: Code	***1. Subkategorie: Code***	***2. Subkategorie: Code***	***Subkategorie: Beschreibung***	***Codierte Segmente***
Anamnese bisheriger Lösungsversuche	Interne Zusammenarbeit	Besprechung zwischen Rehateam und Auszubildendem/Auszubildender	Es findet eine Besprechung zwischen dem Rehabilitationsteam und dem/der Auszubildenden statt.	2
		Einweisung in Gesundheitszentrum	Der/die Auszubildende wird in das Gesundheitszentrum des Berufsbildungswerkes eingewiesen.	5
		Einzelfallbesprechung im Rehateam	Das Rehabilitationsteam führt eine Einzelfallbesprechung durch.	10
		Enge Absprachen im Rehateam	Das Rehabilitationsteam spricht sich intensiv ab.	2
		Krisengespräch	Innerhalb des Berufsbildungswerkes wird ein Krisengespräch zu einem bestimmten Anlass geführt.	5
		Rückführungsgespräch	Der/die Auszubildende nimmt nach längerer Abwesenheit an einem Rückführungsgespräch teil.	1
	Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung	Gesprächsangebot	Die Mitarbeitenden des Berufsbildungswerkes machen dem/der Auszubildenden ein Gesprächsangebot.	4
		Reflexionsgespräch	Mitarbeitende des Berufsbildungswerkes führen ein Reflexionsgespräch mit dem/der Auszubildenden.	3
	Maßnahmen zur psychischen Stabilisierung	Gespräch beim Psychologischen Dienst	Der/die Auszubildende führt ein Gespräch mit dem Psychologischen Dienst des Berufsbildungswerkes.	4
		Krisenintervention	Die Mitarbeiter/innen intervenieren in einer konkreten psychischen Krise.	1
		Non-Suizidvertrag	Der/die Auszubildende schließt einen Non-Suizidvertrag ab und verspricht damit, keinen Suizid zu begehen.	1
		Psychiatrischer Krankenhausaufenthalt	Der/die Auszubildende hält sich in einem psychiatrischen Krankenhaus auf.	5
		Veränderung der Medikation	Die Medikation des/der Auszubildenden wird von dem/der zuständigen Arzt/Ärztin verändert.	7

(Fortsetzung Tabelle 40)

Kategorie: Code	***1. Subkategorie: Code***	***2. Subkategorie: Code***	***Subkategorie: Beschreibung***	***Codierte Segmente***
Anamnese bisheriger Lösungsversuche	Maßnahmen zur Verbesserung der berufsschulischen Leistung	Förderunterricht	Der/die Auszubildende nimmt am Förderunterricht teil.	4
		Lerncafé	Der/die Auszubildende nimmt am Lerncafé im Berufsbildungswerk teil.	1
	Netzwerkarbeit	Austausch mit Suchtberatungsstelle	Das Berufsbildungswerk tauscht sich mit einer Suchtberatungsstelle aus.	2
		Austausch mit Erziehungsberechtigten	Das Berufsbildungswerk tauscht sich mit den Erziehungsberechtigten des/der Auszubildenden aus.	35
		Austausch mit gesetzlich Betreuendem/ Betreuender	Das Berufsbildungswerk tauscht sich mit dem/der gesetzlichen Betreuer:in des/der Auszubildenden aus.	5
		Austausch mit Praktikumsstelle	Das Berufsbildungswerk tauscht sich mit der Praktikumsstelle des/der Auszubildenden aus.	6
		Austausch mit Autismuskompetenzzentrum	Das Berufsbildungswerk tauscht sich mit dem Autismuskompetenzzentrum aus.	1
		Zusammenarbeit mit dem Leistungsträger	Das Berufsbildungswerk arbeitet mit dem Leistungsträger der Rehabilitationsmaßnahme zusammen.	39
		Zusammenarbeit mit Psychiater:in bzw. Therapeut:in	Das Berufsbildungswerk arbeitet mit dem/der zuständigen Psychiater:in bzw. dem Therapeuten/der Therapeutin zusammen.	7

Tabelle 41: Teilprojekt 1 – Kategorie „Anamnese bisheriger Lösungsversuche" – Ankerbeispiele

1. Subkategorie: Code	*2. Subkategorie: Code*	*Ankerbeispiel*
Alltagspraktische Unterstützung	Unterstützung der ärztlichen Anbindung	„Hr. NNXXX meldet sich bei Fr. NNXXX per E-Mail. Es wird vereinbart, dass diese ihn bzgl. seiner dringenden Arzttermine am Mittwoch den TT.MM.JJ um 8:50 Uhr an der Schule abholt und ihn zu den Terminen (Radiologe und Dr. NNXXX) begleitet." (TN 13, Dokumentation vom 15.10.)
	Unterstützung der Haushaltsführung	„[...] Auch die Zimmerordnung übers [sic!] Wochenende lies sehr zu wünschen übrig. Herr NNXXX musste erinnert werden sein Zimmer zu reinigen, und auch danach war es laut Aussagen der Kollegin nicht wesentlich besser und sauberer." (TN 7, Dokumentation vom 12.02.)
	Unterstützung der Körperhygiene	„TN braucht lange, bis er Regeln internalisiert hat, so duscht er mittlerweile ohne Aufforderung; muss aber immer wieder daran erinnert werden, frische Wäsche zurechtzulegen." (TN 15, Dokumentation vom 01.12.)
	Unterstützung der Medikationseinnahme	„Um in Zukunft besser zu kontrollieren und ein genaues Bild davon zu haben wie zuverlässig VNXXX mit der Einnahme ihrer Medikamente ist. [sic!] Habe ich mit ihr vereinbart, dass sie Ihre [sic!] Medikamente, ab Montag den TT.MM.JJ beim Frühdienst und am Abend beim Betreuer abholt. Ebenso soll sie, wenn sie ihr Bedarfsmedikament benötigt, sich dies von der Ausbildung geben lassen. Einen Blister werde ich ihr mitgeben, den sie Montag abgibt." (TN 17, Dokumentation vom 05.04.)
	Wohnformwechsel	„Frau NNXXX informiert Herrn NNXXX, dass die Unordnung und der Zustand seines Zimmers im Apartment nicht weiter geduldet werden können. Er wird morgen in die [Gruppe X) umziehen." (TN 7, Dokumentation vom 14.02.)
Ausbildungsspezifische Maßnahmen	Ausbildungsbefreiung	„Da für VNXXX diese Woche sehr anstrengend ist, erhält sie für Donnerstag und Freitag eine Ausbildungsbefreiung." (TN 4, Dokumentation vom 14.09.)
	Auszeitenregelung	„Die BB [Bildungsbegleiter:in] bespricht mit ihr Varianten, um den Arbeitstag zu unterbrechen. 1. Arbeitsunterbrechung (stundenweise/nach Bedarf) - Gesundheitszentrum 2. Arbeitsunterbrechung (stundenweise/nach Bedarf) - Ruheraum 3. Arbeitsunterbrechung begleiteter Spaziergang" (TN 4, Dokumentation vom 08.09.)
	Einzelunterweisung	„Frau NNXXX erhielt in der Ausbildung zusätzlich regelmäßige Hilfestellungen (z. B. einfache und wiederkehrende Arbeitsaufträge, zudem in Teilaufgaben gegliedert/Unterweisungen in Einzelsetting/Rollentausch/TimeTimer/Notizbuch) sowie gezielte Rückmeldungen zur Arbeitsleistung/zu ihren Arbeitsergebnissen." (TN 14, Austrittsmitteilung)

(Fortsetzung Tabelle 41)

1. Subkategorie: Code	***2. Subkategorie: Code***	***Ankerbeispiel***
Ausbildungsspezifische Maßnahmen	Fördereinheit durch den/die Ausbilder:in	„Er hatte schon viele Übungsmöglichkeiten in 1:1 – Situationen mit dem Ausbilder“ (TN 11, Dokumentation vom 02.12.)
	Intensive Prüfungsvorbereitung	„Im BBW wird es eine intensive Prüfungsvorbereitung (theoretisch sowie praktisch) geben und dabei kann auch Personal aus anderen Bereichen die TN [Teilnehmer:in] beobachten (somit an Beobachtung durch fremde Personen gewöhnen).“ (TN 10, Dokumentation vom 23.11.)
	Interne Erprobung	„Alle Anwesenden einigen sich darauf, den ursprünglichen Plan – interne Erprobung im Bereich der Fachpraktiker Hauswirtschaft – wie geplant [sic!] stehen zu lassen und im Anschluss, falls nötig noch nach beruflichen Alternativen im BBW zu suchen.“ (TN 9, Dokumentation vom 15.02.)
	Kleinschrittige Aufgabenstellung	„Die einfachsten Helfertätigkeiten kann er ausführen, unter enger Führung und seinem Tempo“ (TN 11, Dokumentation vom 02.12.)
	Praktikum	„VNXXX möchte ab Mo. TT.MM ein ca. 14.tägiges Praktikum bei Bäckerei Fackelmann absolvieren“ (TN 9, Dokumentation vom 21.01.)
	Rückmeldung bezüglich des Arbeitsverhaltens	„Frau NNXXX erhielt in der Ausbildung zusätzlich regelmäßige Hilfestellungen (z. B. einfache und wiederkehrende Arbeitsaufträge, zudem in Teilaufgaben gegliedert/Unterweisungen in Einzelsetting/Rollentausch/TimeTimer/Notizbuch) sowie gezielte Rückmeldungen zur Arbeitsleistung/zu ihren Arbeitsergebnissen.“ (TN 14, Austrittsmitteilung)
	Tokenplan	„Trotz umfassender Fördermaßnahmen (Einzeltermin bei Frau NNXXX vom Autismuskompetenzzentrum, Soziales Kompetenztraining speziell für Autisten, wöchentliche Gesprächstermine beim Psychologischen Dienst, Hilfestellungen durch die Ausbilder, Reflexionsgespräche, Verhaltensanalysen, Tokenplan) innerhalb der Maßnahme, war keine positive Entwicklung zu sehen.“ (TN 15, Austrittsmitteilung)
	Vorzeitige Beendigung des VAmB-Vertrags	„Aufgrund der aktuellen Situation und den geplanten Schritten habe ich heute telefonisch den VAmB-Vertrag mit der Fa. NNXXX, Herrn NNXXX beendet.“ (TN 4, Dokumentation vom 29.07.)
	Wiedereingliederung mit stufenweiser Erhöhung der Arbeitszeit	„Herrn NNXXX wurden nochmals die Alternativen bezüglich seiner Arbeitszeit bis Ende Dezember im Rahmen einer ‚Belastungserprobung‘ aufgezeigt: entweder kann er jeden Tag eine ¾ Stunde (16.00 h) früher gehen oder er kann in der KW [Kalenderwoche] 48 um 15.00 h, dann in der KW 49 um 16.00 h gehen um dann wieder ab der KW 50 an der normalen Werkstattzeit teilzunehmen. [...] Er entschied sich für die stufenweise Erhöhung der Arbeitszeit (15.00/16.00/16.45 h) ! Diese Woche wird er aber, wie vereinbart um 16.00 gehen.“ (TN 16, Dokumentation vom 21.11.)

(Fortsetzung Tabelle 41)

1. Subkategorie: Code	***2. Subkategorie: Code***	***Ankerbeispiel***
Disziplinarische Maßnahmen	Abmahnung	„VNXXX erhält die 2. Abmahnung bezüglich unentschuldigten Fehlens/mangelnder Mitwirkungspflicht für die beiden unentschuldigten Fehltage“ (TN 8, Dokumentation vom 03.05.)
	Aufzeigen von Konsequenzen	„Die BB [Bildungsbegleiter:in] und der Ausbilder führten ein kurzes Gespräch mit Herrn NNXXX als er um 7.50 Uhr in die Ausbildung kam. Herr NNXXX konnte nicht erklären, weshalb es wieder zu spät kam. Ausbilder und Bildungsbegleiterin haben Herrn NNXXX darauf hingewiesen, dass er sich an die Regeln halten muss und informierten ihn über die Konsequenzen, z. B. zeitnahe Nacharbeit (im Lerncafè) bei Regelverstoß“ (TN 15, Dokumentation vom 08.12.)
	Drogentest	„Herr NNXXX führt einen Drogentest mit VNXXX durch um u. a. den Verdacht des Konsums von Kokain auszuschließen. Der Test war negativ.“ (TN 6, Dokumentation vom 22.11.)
	Gespräch aufgrund von Fehlverhalten	„VNXXX hatte heute bei Fr. NNXXX aufgrund des Vorfalls gestern ein Gespräch. Es wurde klar und deutlich vereinbart, dass Gewalt egal warum und egal gegen wen nicht geduldet wird. VNXXX gab an dies zu verstehen.“ (TN 5, Dokumentation vom 22.10.)
	Maschinenverbot	„Bei Herrn NNXXX wurde am TT.MM.JJ ein Drogenschnelltest im Internat auf Cannabis durchgeführt. Der Test verlief positiv. Am Montag, TT.MM.JJ, wurde Herr NNXXX im Labor getestet, dieses Ergebnis liegt noch nicht vor. Weitere Vorgehensweise: Solange Herr NNXXX positiv getestet ist, wird er nicht an Maschinen arbeiten!“ (TN 20, Dokumentation vom 21.12.)
	Suspendierung aufgrund von Drogenkonsum	„NNXXX wurde gestern durch die Internatsleitung suspendiert. Anlass: Wiederholter Alkoholkonsum. Der Alkoholtest ergab einen Promillegehalt von 1,22. Dauer: 3 Tage (Mittwoch bis Freitag)“ (TN 19, Dokumentation vom 14.11.)
	Umsetzen von Konsequenzen	„Herr NNXXX meldet sich telefonisch bei Frau NNXXX. Er hat nicht wie vereinbart alle Kartons für den heutigen Umzug gepackt. Deshalb wurde ihm auferlegt, dass er heute Abend nach der Schule seine Kartons selbst mit den öffentlichen Verkehrsmitteln auf die Gruppe bringt. Zwei Punkte gibt Frau NNXXX zu Bedenken [sic!]: Herr NNXXX hat seine Vereinbarung mit den Betreuern nicht eingehalten. Deshalb ist diese Konsequenz logisch-vor allem wurde ihm dies vorher angekündigt. [...]“ (TN 2, Dokumentation vom 30.11.)
	Vorzeitige Beendigung des Praktikums	„Frau NNXXX fehlt erneut ohne korrekte Einhaltung des Krankmeldesystems in der Praktikumsstelle, die Ausbilderin wollte am TT.MM.JJ die TN [Teilnehmer:in] im Praktikum besuchen und erfuhr dort von der Praktikumsleiterin, dass die TN abermals nicht anwesend ist. Das Praktikum wird durch die Praktikumsleiterin fristlos beendet.“ (TN 10, Dokumentation vom 21.07.)

(Fortsetzung Tabelle 41)

1. Subkategorie: Code	***2. Subkategorie: Code***	***Ankerbeispiel***
Externe Anbindung	Anbindung an das Autismuskompetenzzentrum	„Trotz umfassender Fördermaßnahmen (Einzeltermin bei Frau NNXXX vom Autismuskompetenz-zentrum, Soziales Kompetenztraining speziell für Autisten, wöchentliche Gesprächstermine beim Psychologischen Dienst, Hilfestellungen durch die Ausbilder, Reflexionsgespräche, Verhaltensanalysen, Tokenplan) innerhalb der Maßnahme, war keine positive Entwicklung zu sehen.“ (TN 15, Austrittsmitteilung)
	Anbindung an eine Suchtberatungsstelle	„Herr NNXXX vereinbart einen Termin bei der Sucht- und Drogenberatung in Würzburg (hier ist er aufgrund seiner Vorgeschichte bekannt)“ (TN 7, Dokumentation vom 22.02.)
	Fachärztliche Anbindung	„Anliegen/Grund: MRT des Kopfes. Praxis: Radiologische Praxis [...] Ergebnis: Hr. NNXXX bekommt eine CD mit den Bildern übergeben.“ (TN 13, Dokumentation vom 17.10.)
	Logopädie	„Wöchentliche Termine In [sic!] Logop.schule [Logopädieschule] während der Ausbildungszeit sind installiert worden.“ (TN 14, Dokumentation vom 12.11.)
	Psychiatrische bzw. therapeutische Anbindung	„Herr NNXXX wird durch den BD [Begleitender Dienst] zu Frau Dr. NNXXX begleitet. Es werden regelmäßige Termine im Abstand von 3–4 Wochen vereinbart. Zum einen soll seine SVNXXXumng [sic!] beobachtet und zum anderen gewisse Lösungsstrategien erarbeitet werden. VNXXX äußert, dass ihm das Gespräch sehr gut getan habe.“ (TN 3, Dokumentation vom 22.03.)
Interne Zusammenarbeit	Besprechung zwischen Rehateam und Auszubildendem/ Auszubildender	„Das Rehateam meldet Fr. NNXXX zurück, dass wir derzeit an ihrer Ausbildungsfähigkeit zweifeln. Inhaltlich wird erörtert [sic!] wo die Problemlagen bei Fr. NNXXX liegen. Fr. NNXXX gibt an, dass sie an sich zweifelt, ob sie die ihr übertragenen Aufträge ausführen kann und dann innerlich blockiert. Der TN [Teilnehmer:in] werden die Möglichkeiten aufgezeigt [sic!] wie sie mit dem Rehateam an ihren Problemlagen arbeiten kann.“ (TN 18, Dokumentation vom 12.09.)
	Einweisung in Gesundheitszentrum	„Frau NNXXX wird heute um 14.15 Uhr in das Gesundheitszentrum eingewiesen. Vereinbarung: Sie fühlt sich nicht mehr fähig am Schulunterricht teilzunehmen. Es wird eine Auszeit vereinbart, die bis 16 Uhr ausgedehnt werden kann.“ (TN 17, Dokumentation vom 23.04.)
	Einzelfallbesprechung im Rehateam	„Einzelfallbesprechung am TT.MM.JJ VNXXX NNXXX GBR1. Anlass: berufliche Zukunft – mögliche Unterstützungsangebote [...]“ (TN 3, Dokumentation vom 29.06.)
	Enge Absprachen im Rehateam	„Es wurde im Team beraten und vereinbart. Dass der Zugang für das Internet für Herrn NNXXX gesperrt ist.“ (TN 15, Dokumentation vom 07.12.)
	Krisengespräch	„Für Herrn NNXXX hat am TT.MM.JJ ein Krisengespräch stattgefunden. [...] Anlass: Herr NNXXX plant, seine Ausbildung abzubrechen.“ (TN 16, Dokumentation vom 08.12.)
	Rückführungsgespräch	„Sehr geehrte Frau NNXXX, wie in meiner Mail vom TT.MM. angekündigt, hat gestern (Mo. TT.MM.JJ) das Rückführungsgespräch mit Herrn NNXXX stattgefunden.“ (TN 19, Dokumentation vom 20.12.)

(Fortsetzung Tabelle 41)

1. Subkategorie: Code	***2. Subkategorie: Code***	***Ankerbeispiel***
Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung	Gesprächsangebot	„Er wurde von der MA [Mitarbeiter:in] dazu ermutigt, die Gesprächsangebote mit dem päd. Personal zu nutzen.“ (TN 15, Dokumentation vom 09.10.)
	Reflexionsgespräch	„Herr NNXXX hat am TT.MM.JJ versucht mit VNXXX den Vorfall vom TT.MM.JJ auszuarbeiten. VNXXX hat sofort geweint und war nicht sehr kooperativ.“ (TN 17, Dokumentation vom 10.04.)
Maßnahmen zur psychischen Stabilisierung	Gespräch beim Psychologischen Dienst	„Mit dem TN [Teilnehmer:in] hat am TT.MM.JJ ein Gespräch beim PD [Pädagogischer Dienst] sattgefunden. Aktuelle Situation/ Auftrag für das Gespräch: Besprechung von: aktueller Befindlichkeit des TNs nach den letzten Vorkommnissen, Thema Klinikaufenthalt/Therapie, Stand zur Umsetzung der im Rückführungsgespräch gemachten Vereinbarungen“ (TN 18, Dokumentation vom 05.12.)
	Krisenintervention	„TN [Teilnehmer:in] kommt auf Frau NNXXX und Frau NNXXX zu. Sie habe Ritzdruck und ihr Skill (Gummibändchen am Handgelenk) helfen ihr nicht. Fr. NNXXX wird ein Kühlpad ausgehändigt. Fr. NNXXX [BBW-Mitarbeiterin] fordert sie auf mit ihr spazieren zu gehen und fordert sie auf ihre Gedanken mit folgenden Inhalten zu beschäftigen (5 Dinge [sic!] die sie hört, sieht, spürt) und wiederholen der Fragestellung. nach [sic!] 20 Minuten kehren beide zurück und Fr. NNXXX gibt an, dass ihr Druck nachgelassen hat. Fr. NNXXX kehrt wieder an ihren Arbeitsplatz zurück.“ (TN 18, Dokumentation vom 17.10.)
	Non-Suizidvertrag	„Aktuell hält die die Depression kaum mehr aus. Frau NNXXX hat einen Non-Suizidvertrag unterschrieben.“ (TN 18, Dokumentation vom 11.09.)
	Psychiatrischer Krankenhausaufenthalt	„TN [Teilnehmer:in] seit gestern stationär im Zentrum für seelische Gesundheit (König-Ludwig-Haus) in Würzburg. Dort soll auf Rat der Juhi eine ausführliche Diagnostik durchgeführt werden. Wie lange die TN dort bleibt [sic!] ist unklar; auch weil die Aufnahme freiwillig ist.“ (TN 10, Dokumentation vom 21.02.)
	Veränderung der Medikation	„Die Medikation wird verändert. Ein Verordnungsplan liegt vor [...]“ (TN 4, Dokumentation vom 12.09.)
Maßnahmen zur Verbesserung der berufsschulischen Leistung	Förderunterricht	„Für Herrn NNXXX wurde einmal Wöchentlich [sic!] Förderunterricht bewilligt. Herr NNXXX ist zudem dringend dazu angehalten, seine Lernzeit im Internat zu nutzen. Der Förderunterricht beginnt in der KW [Kalenderwoche] 38 jeweils Freitags [sic!] 13:00–13:45 Uhr“ (TN 12, Dokumentation vom 20.09.)
	Lerncafé	„VNXXX wird ab nächsten Dienstag TT.MM.JJ (jeden Dienstag) ins Lerncafè gehen. Ansage von mir war, ab der ersten 5 in einer Schulaufgabe gibt es keine Ausrede mehr.“ (TN 11, Dokumentation vom 06.10.)

(Fortsetzung Tabelle 41)

1. Subkategorie: Code	***2. Subkategorie: Code***	***Ankerbeispiel***
Netzwerkarbeit	Austausch mit Suchtberatungsstelle	„Frau NNXXX (IL) [Internatsleitung] berichtet nach einem Telefonat mit der Suchtberatungsstelle, dass VNXXX eine ausgeprägte Alkoholsucht attestiert wird. VNXXX willigt ein, sich einer Entgiftung zu unterziehen und äußert den Wunsch dies in Wiesbaden machen zu dürfen, da er hier bessere Erfahrungen gemacht habe, als in Frankfurt.“ (TN 19, Dokumentation vom 05.12.)
	Austausch mit Erziehungsberechtigten	„Es wurde mit der Mutter von VNXXX gesprochen.“ (TN 2, Dokumentation vom 10.12.)
	Austausch mit gesetzlich Betreuendem/Betreuender	„Herr NNXXX, seit TT.MM.JJ der neue gesetzliche Betreuer von VNXXX in Würzburg, hat am Di. TT.MM.JJ telefonisch Kontakt mit Herrn NNXXX aufgenommen und sich nach dem aktuellen Stand erkundigt.“ (TN 19, Dokumentation vom 05.12.)
	Austausch mit Praktikumsstelle	„Frau NNXXX besucht am Freitag, TT.MM.JJ Frau NNXXX bei ihrer Praktikumsstelle. [...] Rückmeldung: Frau NNXXX macht eine gute Arbeit, als Landsleute haben Herr NNXXX und sie einen guten Draht zueinander.“ (TN 1, Dokumentation vom 23.11.)
	Austausch mit Autismuskompetenzzentrum	„Austausch Fr. NNXXX (AKU [Autismuskompetenzzentrum]) und Hr. NNXXX (SPFD [Sozialpädagogischer Fachdienst]) am TT.MM.JJ. Hr. NNXXX schildert die aktuelle Entwicklung und die Aussagen von Hr. NNXXX. Hypothesen von Fr. NNXXX: Hr. NNXXX berichtet, er benötigt Alkohol [sic!] um Druck abzubauen. Dieses Verhalten ist für Autisten nicht ungewöhnlich. Hr. NNXXX ist möglicherweise noch nicht in der Lage zu erkennen, was ihm genau im Alltag Druck macht. Dies muss mit Autisten erarbeitet werden. Es ist denkbar, dass das Arbeitsumfeld ihn enorm stresst, ohne dass Hr. NNXXX dies so wahrnimmt. Hr. NNXXX kennt möglicherweise keine verschiedenen Stresslevel. Autisten kennen oft nur 0 und 100“ (TN 19, Dokumentation vom 12.12.)
	Zusammenarbeit mit dem Leistungsträger	„Frau NNXXX hat heute mit dem Kostenträger (Frau NNXXX) telefoniert. Anliegen/Thema: Frau NNXXX hat um Rückmeldung gebeten, Inwiefern [sic!] Herr NNXXX Eigenmotivation zeigt.“ (TN 12, Dokumentation vom 15.10.)
	Zusammenarbeit mit Psychiater:in bzw. Therapeut:in	„Empfehlung von Dr. NNXXX: IQ 76- viel Geduld haben und nur einzelne Aufgaben geben. An der Grundstörung nichts änderbar; wahrscheinlich minimal brain Dysfunktion. Regeneration wichtig.“ (TN 14, Dokumentation vom 25.10.)

10.2.2 Teilprojekt 3: Identifikation des individuellen Dropoutrisikos

10.2.2.1 Deskriptive Beschreibung der Ausbildungskohorte

Tabelle 42: Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Psychiatrische Diagnose nach ICD-10 gesamt & nach Dropoutrisiko

Psychiatrische Diagnose	***Gesamt***		***Drop0***		***Drop1***	
	abs.	%	***abs.***	%	***abs.***	%
ICD-10: F10-F19 *Psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen*	1	1.1	1	2.3	/	/
ICD-10: F20-F29 *Schizophrenie, schizotype und wahnhafte Störungen*	4	4.5	3	6.8	1	2.2
ICD-10: F30-F39 *Affektive Störungen*	25	28.1	10	22.7	15	33.3
ICD-10: F40-F49 *Neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen*	4	4.5	2	4.5	2	4.4
ICD-10: F60-F69 *Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen*	5	5.6	1	2.3	4	8.9
ICD-10: F80-F89 *Entwicklungsstörungen*	30	33.7	16	36.4	14	31.1
ICD-10: F90-F99 *Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend*	16	18.0	9	20.5	7	15.6
keine der genannten	4	4.5	2	4.5	2	4.4
Gesamt	89	100.0	44	100.0	45	100.0

Tabelle 43: Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Spezifische Diagnose gesamt & nach Dropoutrisiko

(Psychiatrische) Einzeldiagnose	***Gesamt***		***Drop0***		***Drop1***	
	abs.	%	***abs.***	%	***abs.***	%
Andere Drogen	1	1.1	1	2.3	/	/
Schizophrenie	4	4.5	3	6.8	1	2.2
Depression	25	28.1	10	22.7	15	33.3
Andere Angststörung	2	2.2	2	4.5	/	/
Zwangsstörung	2	2.2	/	/	2	4.4

(Fortsetzung Tabelle 43)

(Psychiatrische) Einzeldiagnose	***Gesamt***		***Drop0***		***Drop1***	
	abs.	%	***abs.***	%	***abs.***	%
Emotional instabile Persönlichkeit	4	4.5	1	2.3	3	6.7
Borderline	1	1,1	/	/	1	2.2
Lernbehinderung	11	12.4	4	9.1	7	15.6
Frühkindlicher Autismus	1	1.1	1	2.3	/	/
Asperger Autismus	12	13.5	7	15.9	5	11.1
Atypischer Autismus	1	1.1	1	2.3	/	/
Nicht näher beschriebener Autismus	5	5.6	3	6.8	2	4.4
ADHS	7	7.9	5	11.4	2	4.4
ADS	4	4.5	4	9.1	/	/
Störung des Sozialverhaltens	5	5.6	/	/	5	11.1
Körperliche Funktionseinschränkung	2	2.2	1	2.3	1	2.2
Hirndefekt	1	1.1	/	/	1	2.2
keine Diagnose	1	1.1	1	2.3	/	/
Gesamt	89	100.0	44	100.0	45	100.0

Tabelle 44: Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Allgemeinbildender Schulabschluss gesamt & nach Dropoutrisiko

Allgemeinbildender Schulabschluss	***Gesamt***		***Drop0***		***Drop1***	
	abs.	%	***abs.***	%	***abs.***	%
kein Abschluss	6	6.7	2	4.5	4	8.9
Förderschulabschluss	8	9.0	5	11.4	3	6.7
Mittelschulabschluss	28	31.5	15	34.1	13	28.9
Qualifizierender Mittelschulabschluss (Quali)	15	16.9	6	13.6	9	20.0
Mittlerer Abschluss/Realschulabschluss	26	29.2	13	29.5	13	28.9
fachgebundene/Fachhochschulreife	3	3.4	1	2.3	2	4.4
allgemeine Hochschulreife	3	3.4	2	4.5	1	2.2
Gesamt	89	100.0	44	100.0	45	100.0

Tabelle 45: Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Berufsvorbereitung gesamt & nach Dropoutrisiko

Berufsvorbereitung	***Gesamt***		***Drop0***		***Drop1***	
	abs.	%	***abs.***	%	***abs.***	%
mindestens Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB)	64	71.9	33	75.0	31	68.9
Arbeitserprobung	16	18.0	7	15.9	9	20.0
keine Berufsvorbereitung	9	10.1	4	9.1	5	11.1
Gesamt	89	100.0	44	100.0	45	100.0

Tabelle 46: Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Berufsbereiche nach KldB 2010 gesamt & nach Dropoutrisiko

Berufsbereiche	***Gesamt***		***Drop0***		***Drop1***	
	abs.	%	***abs.***	%	***abs.***	%
1 Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau	7	7.9	5	11.4	2	4.4
2 Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung	27	30.3	17	38.6	10	22.2
3 Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	7	7.9	2	4.5	5	11.1
4 Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	9	10.1	4	9.1	5	11.1
5 Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	12	13.5	7	15.9	5	11.1
6 Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	5	5.6	3	6.8	2	4.4
7 Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	12	13.5	4	9.1	8	17.8
8 Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung	10	11.2	2	4.5	8	17.8
Gesamt	89	100.0	44	100.0	45	100.0

Tabelle 47: Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Ausbildungsberufe alphabetisch gesamt & nach Dropoutrisiko

Ausbildungsberufe	*Gesamt*		*Drop0*		*Drop1*	
	abs.	%	*abs.*	%	*abs.*	%
Bauten- und Objektbeschichter:in	1	1.1	/	/	1	2.2
Elektrogerätezusammenbauer:in	1	1.1	1	2.3	/	/
Fachinformatiker:in, FR Anwendungsentwicklung	5	5.6	2	4.5	3	6.7
Fachinformatiker:in, FR Systemintegration	4	4.5	2	4.5	2	4.4
Fachlagerist:in	8	9.0	7	15.9	1	2.2
Fachpraktiker:in Bäcker	2	2.2	2	4.5	/	/
Fachpraktiker:in für Holzverarbeitung	3	3.4	1	2.3	2	4.4
Fachpraktiker:in für Kraftfahrzeugmechatronik	6	6.7	4	9.1	2	4.4
Fachpraktiker:in für Zerspanungsmechanik	2	2.2	1	2.3	1	2.2
Fachpraktiker:in Hauswirtschaft	4	4.5	/	/	4	8.9
Fachpraktiker:in Küche	4	4.5	2	4.5	2	4.4
Fachpraktiker:in Metallbau	2	2.2	/	/	2	4.4
Friseur:in	6	6.7	2	4.5	4	8.9
Gebäudereinigungsfachkraft	4	4.5	/	/	4	8.9
Hochbaufacharbeiter:in	1	1.1	/	/	1	2.2
Industrieelektriker:in, FR Geräte und Systeme	5	5.6	4	9.1	1	2.2
Kauffrau/-mann für Büromanagement	10	11.2	4	9.1	6	13.3
Koch/Köchin	1	1.1	1	2.3	/	/
Konditor:in	2	2.2	1	2.3	1	2.2
Maler:in und Lackierer:in, FR Gestaltung und Instandhaltung	1	1.1	/	/	1	2.2
Steuerfachangestellte:r	2	2.2	/	/	2	4.4
Verkäufer:in	5	5.6	3	6.8	2	4.4
Werker:in im Gartenbau, FR Garten- und Landschaftsbau	3	3.4	2	4.5	1	2.2
Werker:in im Gartenbau, FR Zierpflanzenbau	4	4.5	3	6.8	1	2.2
Zerspanungsmechaniker:in, FR Drehmaschinentechnik	3	3.4	2	4.5	1	2.2
Gesamt	89	100.0	44	100.0	45	100.0

Tabelle 48: Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Wohnform gesamt & nach Dropoutrisiko

Wohnform	*Gesamt*		*Drop0*		*Drop1*	
	abs.	%	*abs.*	%	*abs.*	%
Internat – Internatsgruppe	53	59.6	34	77.3	19	42.2
Internat – Appartement Wohnen	9	10.1	1	2.3	8	17.8
Internat – Betreutes Wohnen	5	5.6	2	4.5	3	6.7
Jugendhilfe – Heilpädagogische Wohngemeinschaft	7	7.9	2	4.5	5	11.1
Jugendhilfe – Betreutes Wohnen	3	3.4	/	/	3	6.7
Pendler:in	12	13.5	5	11.4	7	15.6
Gesamt	89	100.0	44	100.0	45	100.0

10.2.2.2 (Selbst-)Einschätzungen der Auszubildenden – Antwortverhalten

Tabelle 49: Teilprojekt 3 – Selbsteinschätzung – Fokus: Rehabilitand:in (detaillierte Verteilung des Antwortverhaltens)

Item	*1 stimmt nicht*		*2 stimmt wenig*		*3 stimmt etwas*		*4 stimmt genau*		
	abs.	%	*abs.*	%	*abs.*	%	*abs.*	%	*n gültig*
S01 Ich bin motiviert, meine jetzige Ausbildung abzuschließen.	2	2.5	2	2.5	22	27.5	54	67.5	80
S02 Ich habe oft keine Motivation, mich in der Ausbildung anzustrengen.	24	29.6	32	39.5	17	21.0	8	9.9	81
S03 Mein jetziger Ausbildungsberuf ist mein Wunschberuf.	10	12.3	11	13.6	24	29.6	36	44.4	81
S04 Ich hatte eine Auswahl zwischen unterschiedlichen Berufen.	9	11.0	4	4.9	15	18.3	54	65.9	82
S05 Meine schulischen Vorkenntnisse reichen aus, um die Ausbildung im BBW zu schaffen.	1	1.2	10	12.3	31	38.3	39	48.1	81
S06 In meiner früheren Schule wurde ich genügend auf die Ausbildung vorbereitet.	20	24.7	32	39.5	17	21.0	12	14.8	81

(Fortsetzung Tabelle 49)

Item	*1 stimmt nicht*		*2 stimmt wenig*		*3 stimmt etwas*		*4 stimmt genau*		
	abs.	%	*abs.*	%	*abs.*	%	*abs.*	%	*n* gültig
S07 Ich wünsche mir einen Ausbildungsort, der näher an meinem Heimatort ist.	31	38.3	10	12.3	20	24.7	20	24.7	81
S08 Ich kann gut mit Geld umgehen.	5	6.3	10	12.7	26	32.9	38	48.1	79
S09 Meine Familie kann mich finanziell unterstützen.	9	11.3	12	15.0	22	27.5	37	46.3	80
S10 Ich bekomme für meine Ausbildung genug Ausbildungsgeld.	18	22.2	27	33.3	23	28.4	13	16.0	81

Tabelle 50: Teilprojekt 3 – Selbsteinschätzung – Fokus: Rehabilitand:in (Skalenausprägung)

Skala	*M*	*SD*
Resignationstendenz	16.62	5.11
Problembewältigung	20.35	4.36
Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	20.08	4.49
Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit	38.18	10.01
Beharrlichkeit	40.11	9.42
Internalität	49.00	8.20
Selbstkontrolle	40.75	9.77
Flexibilität	42.56	8.62
Selbstwissen Beruf	20.09	4.46
Konzeptwissen Beruf	12.23	3.03
Problemlösen Berufswahl	21.16	4.58

10.2.2.3 Fremdeinschätzung des (berufs-)pädagogischen Personals zum Dropoutrisiko – Antwortverhalten

Die drei Berufsgruppen (Ausbilder:innen, Mitarbeitende des Sozialpäd. Fachdienstes, Case-Manager:innen) wurden gebeten, das Dropoutrisiko der Auszubildenden auf einer sechsstufigen Ratingskala einzuschätzen (vgl. Kap. 6.2.2.2). Die folgenden zwei gestapelten Streudiagramme illustrieren die gemeinsame Verteilung der Werte jeweils zweier beurteilender Gruppen.

Abbildung 21 zeigt die gemeinsame Verteilung der Risiko-Einschätzungen von Ausbilder:innen (A) und Case-Manager:innen (C), Abbildung 22 die gemeinsame Verteilung der Einschätzungen von Mitarbeitenden des Sozialpäd. Fachdienstes (S) und Case-Manager:innen (C).

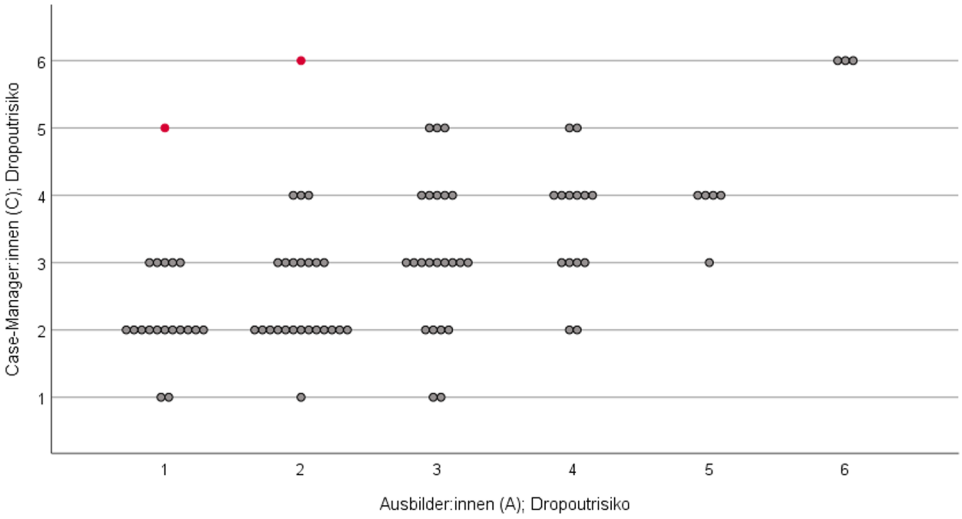

Abbildung 21: Teilprojekt 3 – Fremdeinschätzung des Dropoutrisikos – Ausbilder:innen & Case-Manager:innen (gestapeltes Streudiagramm)

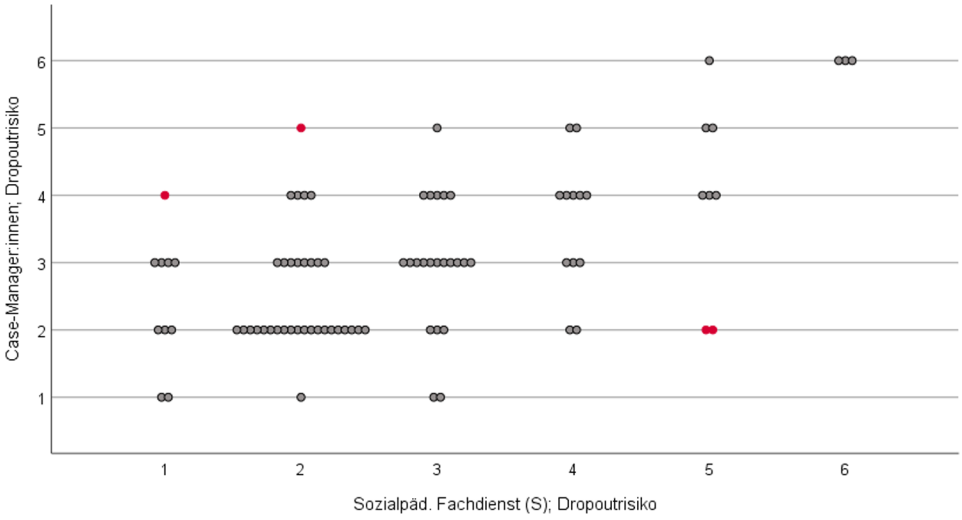

Abbildung 22: Teilprojekt 3 – Fremdeinschätzung des Dropoutrisiko – Sozialpäd. Fachdienst & Case-Manager:innen (gestapeltes Streudiagramm)

10.2.2.4 Prädiktoren für ein individuelles Dropoutrisiko – Ergebnisse der Regressionsanalyse

Zur Ermittlung relevanter Prädiktoren für ein individuelles Dropoutrisiko wurde eine binär logistische Regressionsanalyse durchgeführt (vgl. Kap. 6.2.3.3).

In einem ersten Analyseschritt wurde untersucht, inwieweit die Skalen standardisierter Verfahren einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer Risikoeinschätzung (binäre Variable Dropoutrisiko, Ausprägungen Drop0 und Drop1) haben. Mit dem Box-Tidwell-Verfahren wurde die Linearität als Voraussetzung überprüft (vgl. Box & Tidwell 1962). Für die zwölf Terme im Modell wurde die Bonferroni-Korrektur angewendet (vgl. Tabachnick & Fidell 2018). Es kann auf Grundlage der Überprüfung für alle Variablen Linearität angenommen werden. Die Korrelationen zwischen den getesteten Prädiktoren waren gering ($r > .70$). Dies deutet darauf hin, dass Multikollinearität die Analyse nicht konfundiert hat. Es wurden keine Ausreißer identifiziert.

Das binomial logistische Regressionsmodell war statistisch signifikant, $\chi^2(11) = 29.600$, $p > .05$, $N = 71$. Weiterhin wurde die Anpassungsgüte mit dem Hosmer-Lemeshow-Test überprüft, der eine hohe Anpassungsgüte zeigte, $\chi^2(8) = 6.018$, $p > .05$. In der Klassifizierungstabelle bzw. Wahrheitsmatrix (vgl. Tab 51) kann abgelesen werden, dass der Gesamtprozentsatz korrekter Klassifikationen bei 73.2 % liegt, mit einer Sensitivität von 73.0 % und einer Spezifität von 73.5 %. Das Modell sagt also 25-mal korrekt vorher, dass kein Risiko besteht und 27-mal, dass ein Risiko besteht. In 9 Fällen prognostiziert das Modell ein Risiko, obwohl kein Risiko bestand. In 10 Fällen wurde durch das Modell vorhergesagt, dass kein Risiko besteht, obwohl tatsächlich ein Risiko bestand.

Tabelle 51: Teilprojekt 3 – Ausgewählte Prädiktorvariablen (Leistungsempfänger) für ein Dropoutrisiko – Skalen (logistische Regressionsanalyse) – Klassifizierungstabelle (N = 71)

		Vorhergesagt		
		Dropoutrisiko		*Prozentsatz der Richtigen*
Beobachtet		*Drop0*	*Drop1*	
Dropoutrisiko	Drop0	25	9	73.5
	Drop1	10	27	73.0
Gesamtprozentsatz				73.2

Für einen zweiten Analyseschritt wurden die Einzelitems aus der (Selbst-)Einschätzung der Auszubildenden herangezogen. Die Auswahl relevanter Items erfolgte dabei über ein zweiteiliges Vorgehen. Zunächst wurden alle Items ausgeschlossen, deren Aussagen im dichotomen Antwortformat (vgl. Kap. 6.2.2.1) von 90 % oder mehr der befragten Ausbildungskohorte eine Zustimmung erhielten. Nach Lienert & Raatz (1998, S. 115) sollen Antworten bezogen auf die Itemschwierigkeit möglichst über einen weiten Bereich streuen (Schwierigkeitsindex: $20 > P > 80$); diese Annahme für

Leistungstests ist nach Auffassung der Autoren auch auf Fragebögen übertragbar (ebd., S. 74). Aufgrund der hier teilweise vorliegenden rechts- bzw. linksasymmetrischen Verteilung der Antworten werden demgemäß einzelne Items aus der weiteren Analyse ausgeschlossen. Als Ausschlusskriterium wurde aus inhaltlichen Erwägungen heraus P > 90 festgelegt (vgl. Diekmann 1999, S. 222), wodurch insgesamt 25 Items verblieben (vgl. Tab. 52).

Tabelle 52: Teilprojekt 3 – Ausgewählte Prädiktorvariablen (Leistungserbringer, Leistungsträger, Leistungsempfänger) für ein Dropoutrisiko – Einzelitems (logistische Regressionsanalyse) – Selektion 1

Fokus	*Merkmalsbereich*	*Aspekt*	*Item*
Leistungserbringer		*Leistungstransparenz*	**LEr08** Ich bekomme regelmäßig Rückmeldung über meine Leistungen.
		Konfliktmanagement	**LEr09** Ich hatte schon Konflikte mit meinem Ausbilder.
			LEr10 Ich hatte schon Konflikte mit meinen Arbeitskollegen.
			LEr11 In der Ausbildung lerne ich, wie ich mit Konflikten umgehen kann.
		Anforderungsniveau	**LEr12** Die Ausbildungsinhalte sind leicht.
			LEr13 Die Ausbildungsinhalte überfordern mich.
			LEr14 Die Unterrichtsinhalte in der Berufsschule sind leicht.
			LEr15 Die Unterrichtsinhalte in der Berufsschule überfordern mich.
		Lernortkooperation	**LEr16** Mein Ausbilder interessiert sich dafür, was in der Berufsschule passiert.
			LEr17 Die Ausbildung im BBW und der Unterricht in der BS sind gut aufeinander abgestimmt.
			LEr18 Wenn Probleme in der Ausbildung auftreten, sprechen sich Ausbilder und Lehrkräfte ab.
Leistungsträger		*Passgenauigkeit*	**LT02** Der Ausbildungsort BBW ist für mich optimal.
		Erfolgssicherheit	**LT04** Bei mir besteht das Risiko, dass ich die Ausbildung abbreche.
		Wirkung	**LT05** Ich möchte später in meinem Ausbildungsberuf arbeiten.
		Berufsberatung	**LT07** Ich bin mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit zufrieden.
			LT08 Ich kann mich bei Problemen in der Ausbildung an die Berufsberatung der Agentur wenden.

(Fortsetzung Tabelle 52)

Fokus	*Merkmals-bereich*	*Aspekt*	*Item*
Leistungs-empfänger:in	*Beruf*	*Berufswahl und Identifikation*	**S03** Mein jetziger Ausbildungsberuf ist mein Wunschberuf.
			S04 Ich hatte eine Auswahl zwischen unterschiedlichen Berufen.
		Ausbildungs-motivation	**S02** Ich habe oft keine Motivation, mich in der Ausbildung anzustrengen.
		Berufliche Vorbereitung	**S05** Meine schulischen Vorkenntnisse reichen aus, um die Ausbildung im BBW zu schaffen.
			S06 In meiner früheren Schule wurde ich genügend auf die Ausbildung vorbereitet.
	Umfeld	*Wohnsituation*	**S07** Ich wünsche mir einen Ausbildungsort, der näher an meinem Heimatort ist.
		Finanzielles Auskommen	**S08** Ich kann gut mit Geld umgehen.
			S09 Meine Familie kann mich finanziell unterstützen.
			S10 Ich bekomme für meine Ausbildung genug Ausbildungsgeld.

In einem zweiten Schritt wurden mit Field (2018) einzelne Items aus inhaltlichen Gründen aus der weiteren Analyse ausgeschlossen. „This is a bit like backward stepwise method, except that the decision-making process is in the researcher's hands: They make informed decision about what predictors should be removed" (Field 2018, S. 885). So wurden auf der Ebene des Leistungserbringers das Item LEr18 herausgenommen, da dies im Kern eher eine Interventionsstrategie abbildet, welche in Folge eines identifizierten Dropoutrisikos von Relevanz ist; die grundsätzliche Vernetzung der Lernorte ist jedoch über LEr17 abgebildet. Auf Ebene des Leistungsträgers ist das Item LT04 aus der Analyse herausgenommen, da dies bereits als abhängige Variable in der Gruppenbildung berücksichtigt wurde (vgl. Kap. 6.2.3 oben). Ergänzend wurden die beiden Items LT07 und LT08 nicht weiter miteinbezogen. Einerseits ist die Zufriedenheit mit der Berufsberatung zumindest in Teilen mit dem Item S03 abgedeckt, in welchem eine Aussage zum Wunschberuf getätigt wird. Andererseits bildet LT08 wiederum eher eine Interventionskategorie in Folge eines Dropoutrisiko ab (vgl. Ausführungen zu Item LEr18). Hinsichtlich der Leistungsempfänger:innen wurde lediglich das Item S06 herausgenommen, da dies eher den vorgelagerten Berufsorientierungsprozess betrachtet, welcher jedoch ausführlich über die Skalen zur Berufswahl sowie zum beruflichen Wissen abgebildet ist (vgl. Tab. 26, Kap. 6.2.3.3). Somit verbleiben für die Regressionsanalyse 20 Items (vgl. Tab. 53). Mit dieser Anzahl wird der Faustregel von einer Prädiktorvariable von je zehn Fällen nicht entsprochen, da aufgrund der Komplexität des Forschungsfeldes trotz vorangegangener Selektion möglichst viele Facetten in die Analyse mit eingeschlossen werden sollen; zudem wird diese einschränkende Vorgabe durchaus kritisch diskutiert (vgl. Vittinghoff & McCulloch 2007).

Tabelle 53: Teilprojekt 3 – Ausgewählte Prädiktorvariablen (Leistungserbringer, Leistungsträger, Leistungsempfänger) für ein Dropoutrisiko – Einzelitems (logistische Regressionsanalyse) – Selektion 2

Fokus	*Merkmalsbereich*	*Aspekt*	*Item*
Leistungserbringer		*Leistungstransparenz*	**LEr08** Ich bekomme regelmäßig Rückmeldung über meine Leistungen.
		Konfliktmanagement	**LEr09** Ich hatte schon Konflikte mit meinem Ausbilder.
			LEr10 Ich hatte schon Konflikte mit meinen Arbeitskollegen.
			LEr11 In der Ausbildung lerne ich, wie ich mit Konflikten umgehen kann.
		Anforderungsniveau	**LEr12** Die Ausbildungsinhalte sind leicht.
			LEr13 Die Ausbildungsinhalte überfordern mich.
			LEr14 Die Unterrichtsinhalte in der Berufsschule sind leicht.
			LEr15 Die Unterrichtsinhalte in der Berufsschule überfordern mich.
		Lernortkooperation	**LEr16** Mein Ausbilder interessiert sich dafür, was in der Berufsschule passiert.
			LEr17 Die Ausbildung im BBW und der Unterricht in der BS sind gut aufeinander abgestimmt.
Leistungsträger		*Passgenauigkeit*	**LT02** Der Ausbildungsort BBW ist für mich optimal.
		Wirkung	**LT05** Ich möchte später in meinem Ausbildungsberuf arbeiten.
Leistungsempfänger:in	*Beruf*	*Berufswahl und Identifikation*	**S03** Mein jetziger Ausbildungsberuf ist mein Wunschberuf.
			S04 Ich hatte eine Auswahl zwischen unterschiedlichen Berufen.
		Ausbildungsmotivation	**S02** Ich habe oft keine Motivation, mich in der Ausbildung anzustrengen.
		Berufliche Vorbereitung	**S05** Meine schulischen Vorkenntnisse reichen aus, um die Ausbildung im BBW zu schaffen.
	Umfeld	*Wohnsituation*	**S07** Ich wünsche mir einen Ausbildungsort, der näher an meinem Heimatort ist.
		Finanzielles Auskommen	**S08** Ich kann gut mit Geld umgehen.
			S09 Meine Familie kann mich finanziell unterstützen.
			S10 Ich bekomme für meine Ausbildung genug Ausbildungsgeld.

Mit den selektierten 20 Einzelitems wurde über eine logistische Regressionsanalyse untersucht, welchen Einfluss diese auf die Wahrscheinlichkeit einer Risikoeinschätzung nehmen (binäre Variable Dropoutrisiko mit den Ausprägungen Drop0 und Drop1). Die Korrelationen zwischen den getesteten Prädiktoren waren gering ($r > .70$). Dies deutet darauf hin, dass Multikollinearität die Analyse nicht konfundiert hat. Es wurden keine Ausreißer ausgemacht, alle Fälle verbleiben in der Analyse.

Das binomial logistische Regressionsmodell war statistisch signifikant, $\chi^2(20) = 48.29$, $p > .001$, $N = 76$. Weiterhin wurde die Anpassungsgüte mit dem Hosmer-Lemeshow-Test überprüft, der eine hohe Anpassungsgüte zeigte, $\chi^2(8) = 12.44$, $p > .05$. In der Klassifizierungstabelle bzw. Wahrheitsmatrix (vgl. Tab. 54) kann abgelesen werden, dass der Gesamtprozentsatz korrekter Klassifikationen bei 85.5 % liegt, mit einer Sensitivität von 84.6 % und einer Spezifität von 86.5 %. Das Modell sagt also 32-mal korrekt vorher, dass kein Risiko besteht und 33-mal, dass ein Risiko besteht. In 5 Fällen prognostiziert das Modell ein Risiko, obwohl kein Risiko bestand. In 6 Fällen wurde durch das Modell vorhergesagt, dass kein Risiko besteht, obwohl tatsächlich ein Risiko bestand.

Tabelle 54: Teilprojekt 3 – Ausgewählte Prädiktorvariablen (Leistungsempfänger) für ein Dropoutrisiko – Einzelitems (logistische Regressionsanalyse) – Klassifizierungstabelle (N = 76)

		Vorhergesagt		
		Dropoutrisiko		***Prozentsatz der Richtigen***
Beobachtet		***Drop0***	***Drop1***	
Dropoutrisiko	Drop0	32	5	86.5
	Drop1	6	33	84.6
Gesamtprozentsatz				85.5

Für einen dritten Analyseschritt wurden die personenbezogenen Merkmale Teilnahme an einer Berufsvorbereitung (Ausprägungen: 1 keine Berufsvorbereitungsmaßnahme, 0 Berufsvorbereitungsmaßnahme), Geschlecht (Ausprägungen: 1 männlich oder divers, 0 weiblich) sowie Psychische Gesundheit (Fokus Leistungsempfänger – Beruf bzw. Person) einbezogen. Da in der Kohorte ($N = 89$) lediglich 4 Auszubildende keine psychiatrische Diagnose gemäß ICD-10 aufwiesen (vgl. Kap 6.2.1), ist dieses Merkmal hinsichtlich eines potenziellen Einflusses auf ein Dropoutrisiko nicht auswertbar. Für die verbliebenen beiden Merkmale Geschlecht und Teilnahme an einer Berufsvorbereitung war das binomial logistische Regressionsmodell nicht statistisch signifikant, $\chi^2(2) = 4.96$, $p = .084$.

10.2.2.5 Maßnahmen bei identifiziertem Dropoutrisiko – Kategoriensystem der Dokumentenanalyse

Tabelle 55: Teilprojekt 3 – Maßnahmen bei identifiziertem Dropoutrisiko (Case-Manager:innen) – Kategorienbeschreibung

Kategorie: Code	*Subkategorie: Code*	*Subkategorie: Beschreibung*	*Codierte Segmente*
Alltagspraktische Unterstützung	Begleitung zu amtlichem Termin	Ein Mitarbeitender des Berufsbildungswerkes begleitet den/die Auszubildende:n zu einem amtlichen Termin.	1
	Jugendhilfeunterbringung	Der/die Auszubildende wohnt in einer betreuten Jugendhilfeeinrichtung.	2
	Umzug	Der/die Auszubildende zieht in eine andere Wohnung um.	1
	Unterstützung bei Freizeitgestaltung	Der/die Auszubildende erhält Unterstützung bei der Gestaltung seiner/ihrer Freizeit.	1
	Unterstützung der Medikationseinnahme	Der/die Auszubildende wird bei der Einnahme seiner/ihrer Medikation unterstützt.	2
	Unterstützung beim Aufstehen	Der/die Auszubildende wird beim morgendlichen Aufstehen unterstützt.	1
	Unterstützung der ärztlichen Anbindung	Der/die Auszubildende wird bei seiner/ihrer ärztlichen Anbindung unterstützt.	3
	Unterstützung der familiären Beziehung	Die Mitarbeitenden des Berufsbildungswerkes unterstützen den Kontakt zwischen dem/der Auszubildenden und seiner/ihrer Familie.	2
Ausbildungsspezifische Maßnahmen	Auszeitenregelung	Mit dem/der Auszubildenden wird eine Regelung von Auszeiten während der Ausbildungszeit abgesprochen.	3
	Autismusspezifische Unterweisungsmethoden	Die Ausbildungsinhalte werden dem/der Auszubildenden anhand von autismusspezifischen Unterweisungsmethoden vermittelt.	1
	Berufliche Umorientierung	Der/die Auszubildende erhält Unterstützung bei der beruflichen Umorientierung.	1
	Einzelunterweisung	Der/die Auszubildende erhält in der Ausbildung eine Einzelunterweisung von einem zuständigen Mitarbeitenden.	2
	Entspannungsangebote	Während der Ausbildung erhält der/die Auszubildende Angebote zur Entspannung, um Überforderung vorzubeugen.	1
	Fördereinheit durch den/die Ausbilder:in	Der/die zuständige Ausbilder:in führt mit dem/der Auszubildenden eine Fördereinheit durch.	1
	Heimatnahes Praktikum	Der/die Auszubildende absolviert ein heimatnahes Praktikum.	1

(Fortsetzung Tabelle 55)

Kategorie: Code	***Subkategorie: Code***	***Subkategorie: Beschreibung***	***Codierte Segmente***
Ausbildungs-spezifische Maßnahmen	Kleinschrittige Aufgabenstellung	Der/die Ausbilder:in formuliert die Aufgabenstellungen kleinschrittig.	1
	Mitbestimmung	Der/die Auszubildende bekommt die Möglichkeit, im Ausbildungsalltag mitzubestimmen.	1
	Positive Verstärkung	Die Mitarbeitenden des Berufsbildungswerkes arbeiten mit positiver Verstärkung.	4
	Praktikum	Der/die Auszubildende absolviert ein Praktikum.	3
	Rückmeldung bezüglich des Arbeitsverhaltens	Die Mitarbeitenden geben dem/der Auszubildenden Rückmeldung über sein/ihr Arbeitsverhalten.	2
	Strukturierung	Der Ausbildungsalltag wird für den/die Auszubildende:n eng strukturiert gestaltet.	4
	Transparenz	Die Mitarbeitenden des Berufsbildungswerkes arbeiten während der Ausbildung möglichst transparent.	3
	Vermeidung von Überforderung	Eine Überforderung des/der Auszubildenden wird vermieden.	1
	Visualisierung	Die Ausbildungsinhalte werden visualisiert dargestellt.	2
	Vorzeitige Beendigung der Ausbildung	Die Ausbildung wird vorzeitig beendet.	1
	Wiederholung	Die Mitarbeitenden des Berufsbildungswerkes wiederholen mit dem/der Auszubildenden die zu erlernenden Inhalte.	1
Disziplinarische Maßnahmen	Aufzeigen von Konsequenzen	Mit dem/der Auszubildenden werden die Konsequenzen für sein/ihr Handeln besprochen.	1
	Dokumentation von Fehlzeiten	Die zuständigen Mitarbeitenden dokumentieren die Fehlzeiten des/der Auszubildenden in der Ausbildungszeit.	1
	Einbezug der Familie bei Fehlverhalten	Die Familie des/der Auszubildenden wird bei Fehlverhalten informiert.	1
	Ermahnungsgespräch bei dem/der zuständigen Ausbildungsleiter:in	Der/die zuständige Ausbildungsleiter:in führt mit dem/der Auszubildenden ein Ermahnungsgespräch.	1
	Rückmeldung auf Fehlverhalten	Sobald der/die Auszubildende Fehlverhalten zeigt, reagieren die Mitarbeitenden im Berufsbildungswerk sofort darauf.	3

(Fortsetzung Tabelle 55)

Kategorie: Code	***Subkategorie: Code***	***Subkategorie: Beschreibung***	***Codierte Segmente***
Externe Anbindung	Anbindung an eine Suchtberatungsstelle	Der/die Auszubildende ist an eine Suchtberatungsstelle angebunden.	1
	Anbindung an pro familia	Der/die Auszubildende ist an pro familia angebunden.	1
	Fachärztliche Anbindung	Der/die Auszubildende ist an eine:n Facharzt/Fachärztin angebunden.	2
	Medikation	Der/die Auszubildende erhält von dem/der zuständigen Arzt/Ärztin eine Medikation.	8
	Psychiatrische bzw. therapeutische Anbindung	Der/die Auszubildende ist psychiatrisch oder therapeutisch angebunden.	17
	Teilnahme an Adipositasgruppe	Der/die Auszubildende nimmt an den Treffen einer Adipositasgruppe teil.	1
	Übergang in eine stationäre Therapie	Der/die Auszubildende beginnt eine stationäre Therapie außerhalb des Berufsbildungswerkes.	4
	Verlegung der externen Anbindung in die Nähe der Einrichtung	Die externe Anbindung des/der Auszubildenden wird in die Nähe des Berufsbildungswerkes verlegt.	1
Interne Zusammenarbeit	Anlassbezogene Rehaplankonferenz	Das Rehabilitationsteam hält eine Rehaplankonferenz zu einem bestimmten Anlass ab.	2
	Enge Absprachen im Rehateam	Das Rehabilitationsteam spricht sich intensiv ab.	7
	Krisengespräch	Innerhalb des Berufsbildungswerkes wird ein Krisengespräch zu einem bestimmten Anlass geführt.	2
Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung	Antiaggressionstraining	Der/die Auszubildende besucht ein Antiaggressionstraining.	1
	Aufzeigen von Verhaltensalternativen	Dem/der Auszubildenden werden bei Fehlverhalten Verhaltensalternativen aufgezeigt.	2
	Befindlichkeitsmonitoring	Während der Ausbildungszeit wird die Befindlichkeit des/der Auszubildenden anhand von Beobachtungen oder Abfragen dokumentiert.	5
	Gesprächsangebot	Die Mitarbeitenden des Berufsbildungswerkes machen dem/der Auszubildenden ein Gesprächsangebot.	1
	Motivationsgespräch	Mitarbeitende des Berufsbildungswerkes führen ein Motivationsgespräch mit dem/der Auszubildenden.	3
	Reflexionsgespräch	Mitarbeitende des Berufsbildungswerkes führen ein Reflexionsgespräch mit dem/der Auszubildenden.	11
	Vorbereitung auf neue Situationen	Die Mitarbeitenden des Berufsbildungswerkes bereiten den/die Auszubildende:n auf neue Situationen vor.	2

(Fortsetzung Tabelle 55)

Kategorie: Code	***Subkategorie: Code***	***Subkategorie: Beschreibung***	***Codierte Segmente***
Maßnahmen zur Verbesserung der berufsschulischen Leistung	Dyskalkulie-Training	Der/die Auszubildende nimmt an einem Dyskalkulie-Training teil.	1
	Förderunterricht	Der/die Auszubildende nimmt am Förderunterricht teil.	5
	Lerncafé	Der/die Auszubildende nimmt am Lerncafé im Berufsbildungswerk teil.	1
	Nachteilsausgleich	Der/die Auszubildende erhält einen Nachteilsausgleich.	2
	Schulbegleitung	Der/die Auszubildende erhält eine Schulbegleitung.	1
	Schulwechsel	Der/die Auszubildende nimmt einen Schul- oder Schulformenwechsel vor.	1
Netzwerkarbeit	Austausch mit Erziehungsberechtigten	Das Berufsbildungswerk tauscht sich mit den Erziehungsberechtigten des/der Auszubildenden aus.	4
	Zusammenarbeit mit dem Kostenträger	Das Berufsbildungswerk arbeitet mit dem Leistungsträger der Rehabilitationsmaßnahme zusammen.	6
	Zusammenarbeit mit dem MSD	Das Berufsbildungswerk arbeitet mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) zusammen.	2
	Zusammenarbeit mit der Wohneinrichtung	Das Berufsbildungswerk arbeitet mit den Mitarbeitenden der Wohneinrichtung des/der Auszubildenden zusammen.	1
	Zusammenarbeit mit gesetzlich Betreuendem/Betreuender	Das Berufsbildungswerk arbeitet mit dem/der gesetzlichen Betreuer:in des/der Auszubildenden zusammen.	1
	Zusammenarbeit mit klinischer Neuropsychologie	Das Berufsbildungswerk arbeitet mit der klinischen Neuropsychologie zusammen.	1
	Zusammenarbeit mit Psychiater:in bzw. Therapeut:in	Das Berufsbildungswerk arbeitet mit dem/der zuständigen Psychiater:in bzw. dem Therapeuten/der Therapeutin zusammen.	3

Tabelle 56: Teilprojekt 3 – Maßnahmen bei identifiziertem Dropoutrisiko (Case-Manager:innen) – Ankerbeispiele

Kategorie: Code	*Subkategorie: Code*	*Ankerbeispiel*
Alltagspraktische Unterstützung	Begleitung zu amtlichen Terminen	„Unterstützung bei Terminen mit Jugendamt“ (TN 9)
	Jugendhilfeunterbringung	„Betreuung durch Jugendhilfe im Wohnen“ (TN 7)
	Umzug	„Kostenträger erteilt genehmigung [sic!] für Umzug.“ (TN 81)
	Unterstützung bei Freizeitgestaltung	„Unterstützung zu sinnvoller Freizeitgestaltung innerhalb und außerhalb der Einrichtung“ (TN 7)
	Unterstützung der Medikationseinnahme	„Unterstützung/Kontrolle bei der Medikationseinnahme (mittags sowie abends)“ (TN 85)
	Unterstützung beim Aufstehen	„Weckdienst – Unterstützung beim Aufstehen“ (TN 53)
	Unterstützung der ärztlichen Anbindung	„Begleitung zu Arztterminen“ (TN 7)
	Unterstützung der familiären Beziehung	„Elternkontakt halten“ (TN 51)
Ausbildungsspezifische Maßnahmen	Auszeitenregelung	„Auszeitenmodell, um Belastbarkeit sukzessive zu erhöhen“ (TN 25)
	Autismusspezifische Unterweisungsmethoden	„Anwendung autismusspezifischer Unterweisungsmethoden (z. B. hohes Maß an Strukturierung/Visualisierung nötig)“ (TN 89)
	Berufliche Umorientierung	„Alternativberuf im BBW angeboten und Schnupperpraktikum organisiert“ (TN 52)
	Einzelunterweisung	„Einzeleinweisungen und Förderunterricht“ (TN 73)
	Entspannungsangebote	„Befindlichkeitsmonitoring, Angebote zur Entspannung und psychische Verfassung beobachten“ (TN 73)
	Fördereinheit durch den/die Ausbilder:in	„[...] Fördereinheit durch Ausbilder [...]“ (TN 25)
	Heimatnahes Praktikum	„Erfolgserlebnisse durch heimatnahe Praktika“ (TN 47)
	Kleinschrittige Aufgabenstellung	„[...] Aufgaben in Teilschritten formulieren“ (TN 10)
	Mitbestimmung	„Vielfältige Aufgabenbereiche aufzeigen, nach Möglichkeit Aufgaben/Arbeitsteam selbst wählen lassen“ (TN 25)
	Positive Verstärkung	„Positive Verstärkung“ (TN 59)
	Praktikum	„Praktikumsphase anbieten“ (TN 51)
	Rückmeldung bezüglich des Arbeitsverhaltens	„Rückmeldung geben und Selbsteinschätzung reflektieren“ (TN 73)
	Strukturierung	„klar strukturiertes Arbeitssetting“ (TN 7)
	Transparenz	„Transparenz in allen Lernorten (so weit wie möglich)“ (TN 17)

(Fortsetzung Tabelle 56)

Kategorie: Code	***Subkategorie: Code***	***Ankerbeispiel***
Ausbildungs-spezifische Maßnahmen	Vermeidung von Überforderung	„Überforderung vermeiden“ (TN 27)
	Visualisierung	„Visualisierung“ (TN 75)
	Vorzeitige Beendigung der Ausbildung	„Falls es im weiteren Ausbildungsverlauf nicht zu einer Steigerung des Arbeitstempos kommt, wäre evtl. ein vorzeitiger Maßnahmeabbruch sinnvoll, um eine Verlagerung der Problematik ins spätere Berufsleben und dortiges Scheitern zu vermeiden“ (TN 15)
	Wiederholung	„gute Vorbereitung auf neue Situation sowie viel Rückmeldung und Wiederholung“ (TN 10)
Disziplinarische Maßnahmen	Aufzeigen von Konsequenzen	„Klärungsgespräch inkl. Aufzeigen der Konsequenzen mit allen Beteiligten [...]“ (TN 25)
	Dokumentation von Fehlzeiten	„AU [Arbeitsunfähigkeit]/Fehlzeiten beobachten“ (TN 35)
	Einbezug der Familie bei Fehlverhalten	„Info an Eltern bei Bedarf“ (TN 85)
	Ermahnungsgespräch bei dem/der zuständigen Ausbildungsleiter:in	„Ermahnungsgespräch beim Ausbildungsleiter gehabt“ (TN 25)
	Rückmeldung auf Fehlverhalten	„Fehlverhalten zeitnah ansprechen und Verhaltensalternativen aufzeigen“ (TN 85)
Externe Anbindung	Anbindung an eine Suchtberatungsstelle	„Anbindung an Suchtberatungsstelle“ (TN 86)
	Anbindung an pro familia	„Anbindung an Profamilia“ (TN 9)
	Fachärztliche Anbindung	„TN [Teilnehmer:in] ist fachärztlich angebunden“ (TN 54)
	Medikation	„Hilfreiche wäre wenn: TN [Teilnehmer:in] sich einsichtig zeigen würde den Psychiatrischen [sic!] Empfehlungen (Medi. [Medikation] einnahme [sic!]) folge zu leisten → Präventiv Antidepressivum einnehmen für rezidivierende depressive Episode“ (TN 84)
	Psychiatrische bzw. therapeutische Anbindung	„Anbindung an Therapeuten“ (TN 9)
	Teilnahme an Adipositasgruppe	„Teilnahme an Adipositasgruppe ermöglichen – Ausbildung stellt ihn frei“ (TN 84)
	Übergang in eine stationäre Therapie	„Klinikeinweisung“ (TN 74)
	Verlegung der externen Anbindung in die Nähe der Einrichtung	„Fachliche und therapeutische Anbindung nach Würzburg verlegt“ (TN 73)

(Fortsetzung Tabelle 56)

Kategorie: Code	***Subkategorie: Code***	***Ankerbeispiel***
Interne Zusammenarbeit	Anlassbezogene Rehaplankonferenz	„Prüfen, ob TN [Teilnehmer:in] Medis selbständig ohne Überwachung der Mitarbeiter einnehmen darf – Anlassbezogene Konferenz“ (TN 63)
	Enge Absprachen im Rehateam	„Enge Vernetzung der MA [Mitarbeiter:innen] aus den unterschiedlichen Bereichen/Lernorten“ (TN 89)
	Krisengespräch	„Viele Krisengespräche“ (TN 74)
Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung	Antiaggressionstraining	„Antiaggressionstraining“ (TN 58)
	Aufzeigen von Verhaltensalternativen	„Rückmeldung geben und Verhaltensalternativen aufzeigen“ (TN 54)
	Befindlichkeitsmonitoring	„Befindlichkeitsabfrage“ (TN 51)
	Gesprächsangebot	„Befindlichkeit abfragen/Gesprächsangebot“ (TN 54)
	Motivationsgespräch	„Motivationsgespräche“ (TN 47)
	Reflexionsgespräch	„Reflexionsgespräche, um Einsichtsvermögen zu steigern“ (TN 25)
	Vorbereitung auf neue Situationen	„Neue Situation gut vorbesprechen bzw. unterstützen“ (TN 54)
Maßnahmen zur Verbesserung der berufsschulischen Leistung	Dyskalkulie-Training	„umfangreiche Fördermaßnahmen zur Verbesserung der schulischen Leistungen (Lerncafè, Förderunterricht, Fördereinheit durch Ausbilder, Dyskalkulie-Training)“ (TN 25)
	Förderunterricht	„externer Förderunterricht“ (TN 14)
	Lerncafé	„umfangreiche Fördermaßnahmen zur Verbesserung der schulischen Leistungen (Lerncafè, Förderunterricht, Fördereinheit durch Ausbilder, Dyskalkulie-Training)“ (TN 25)
	Nachteilsausgleich	„Nachteilsausgleich für Schule + HWK [Handwerkskammer]“ (TN 17)
	Schulbegleitung	„Schulbegleitung vorhanden“ (TN 17)
	Schulwechsel	„Wechsel in die Förderberufsschule“ (TN 75)
Netzwerkarbeit	Austausch mit Erziehungsberechtigten	„Elterngespräche [...]“ (TN 75)
	Zusammenarbeit mit dem Kostenträger	„Kostenträger wurde über Wohnverhältnisse bzw. Gefährdung der berufl. Rehamaßnahme informiert[.] Kostenträger erteilt genehmigung [sic!] für Umzug“ (TN 81)
	Zusammenarbeit mit dem MSD	„Austausch mit msd [Mobiler Sonderpädagogischer Dienst]“ (TN 75)
	Zusammenarbeit mit der Wohneinrichtung	„Enger Austausch mit geetzlichem [sic!] Betreuer, AA [Agentur für Arbeit], Eltern, Wohnen“ (TN 74)

(Fortsetzung Tabelle 56)

Kategorie: Code	***Subkategorie: Code***	***Ankerbeispiel***
Netzwerkarbeit	Zusammenarbeit mit gesetzlich Betreuendem/ Betreuender	„Enger Austausch mit geetzlichem [sic!] Betreuer, AA [Agentur für Arbeit], Eltern, Wohnen“ (TN 74)
	Zusammenarbeit mit klinischer Neuropsychologie	„Zusammenarbeit mit der Praxis für klinische Neuropsychologie (Arbeitsplatzbesichtigung/Unterstützung Arbeitsablauf)“ (TN 10)
	Zusammenarbeit mit Psychiater:in bzw. Therapeut:in	„Absprachen mit Ärzten/Therapeuten zum weiteren Maßnahmeverlauf“ (TN 86)

Literaturverzeichnis

Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2019). *Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort. Shell-Jugendstudie*. Weinheim: Beltz.

Albrecht, H. J. (1993). Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Berufsausbildung und vorzeitige Ausbildungsbeendigung in Berufsbildungswerken: Eine Untersuchung. *Berufliche Rehabilitation, 7* (4), 46–59.

Albrecht, H. J. (1995). Zum Zusammenhang von berufsvorbereitenden Massnahmen und Ausbildungserfolgen. *Berufliche Rehabilitation, 10* (2), 12–21.

Albrecht, H. J. & Egert, W. (1992). Nachbefragungsergebnisse im Längsschnitt: Trends und Fakten. *Berufliche Rehabilitation, 6* (1), 2–16.

Arling, V. & Spijkers, W. (2019). Berufliche Rehabilitation in Deutschland. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Springer Reference Psychologie. Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*, 687–710. Berlin, Heidelberg: Springer.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist* (55), 469–480.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.

Balz, H. J. & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen: Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit; ein Lehrbuch. Sozial-, Persönlichkeits-, Arbeits- und Organisationspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Balzer, L., Ertelt, B. J. & Frey, A. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen – die praktische Umsetzung im EU-Projekt PraeLab. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung: Programm für lebenslanges Lernen; Praelab*, 139–161. Landau: Empirische Pädagogik.

Bartel, K. M. & Lehmann, A. (1988). Das Arbeitsgebiet der Psychologen im Berufsbildungswerk: Ergebnisse einer Umfrage. *Die Rehabilitation, 27* (2), 117–123.

Barth, E., Hagemann, W. & Kostka, W. (1997). Holzbearbeiter lernen CNC-Technik: Bericht über einen wissenschaftlich begleiteten Modellversuch. *Berufliche Rehabilitation, 11* (3), 215–233.

Baudisch, W. & Bojanowski, A. (2002). *Berufliche Rehabilitation mit behinderten und benachteiligten Jugendlichen im Berufsbildungswerk. Pädagogische Beiträge zur sozialen und kulturellen Entwicklung: Bd. 5*. Münster: Lit.

Bauer, H. G. & Büchele, U. (1996). Modellversuch "Integrierte produktionsnahe Aus- und Weiterbildung": Endbericht. In P. Dehnbostel, H. Holz und H. Nowak (Hrsg.), *Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten*, 110–120. Bielefeld. wbv.

Baumann, R. (2016). Prognose und Verhinderung von Abbrüchen bei Qualifizierungen in der beruflichen Rehabilitation. *Die Rehabilitation, 55* (3), 157–166.

Baumgartner, F. (2012). Berufseignungsdiagnostik nach dem Abensberger Modell. *Berufliche Rehabilitation, 29* (3), 192–215.

Baumgartner, F. & Dalferth, M. (2009). Berufliche Qualifizierung von Menschen mit Autismus im Berufsbildungswerk St. Franziskus Abensberg. *Sonderpädagogische Förderung heute* (1), 37–52.

Baumgartner, F. & Krug, W. (2018). Die 4.0-Welten: Neue Barrieren oder Förderfaktoren für die Berufliche Rehabilitation? *Berufliche Rehabilitation, 32* (2), 137–147.

Baumgartner, F. & Vogel, H. (2004). Berufliche Rehabilitation von Menschen mit autistischen Syndromen. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste* (4), 1–5.

Becker, M. & Spöttl, G. (2018). Erfolgsfaktoren für die Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitsmarktintegration. In M. Becker, M. Kammermann, G. Spöttl & L. Balzer (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt: Bd. 15. Ausbildung zum Beruf: Internationaler Vergleich der berufsförmigen Ausbildungskonzepte für benachteiligte Jugendliche*, 145–184. Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Beicht, U. (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. *BIBB Report* (11). https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bell, M., Kallup, C., Schneider, G. & Thelemann, S. (2017). Die Anwendung von Applied Behavior Analysis (ABA) und Autismus-Spezifischer Verhaltenstherapie (AVT) in der beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. *Berufliche Rehabilitation, 31* (4), 272–282.

Bernhardt, J. (1987). Die berufliche Rehabilitation psychisch Behinderter in Berufsbildungswerken. *Berufliche Rehabilitation, 1* (2), 13–32.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2012). *Übergänge mit System: Fünf Forderungen für die Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Gütersloh. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Uebergaenge_mit_System.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH (Hrsg.). (2006). *Individuelle Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten Menschen: Beratung – Diagnose – Begleitung. Leipziger Modell*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bieker, R. (Hrsg.). (2005). *Teilhabe am Arbeitsleben – Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Biermann, H. (2008). *Pädagogik der beruflichen Rehabilitation: Eine Einführung. Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Biermann, H. (2010). Aktuelle Entwicklungen in der beruflichen Rehabilitation: Aufgabe des deutschen Sonderwegs? *Berufsbildung, 64* (126), 15–19.

Biermann, H. (Hrsg.). (2015). *Inklusion im Beruf*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bimüller, B. (2000). Sprachtherapie am Berufsbildungswerk Nürnberg. *Hörgeschädigten Pädagogik, 54* (4), 164–166.

Blaschke, D. (1990). Verlauf und Erfolg der beruflichen Ausbildung im Jugendalter. *Die Rehabilitation, 29* (2), 76–83.

Blaschke, D. & König, P. (1989). Berufliche Ausbildung jugendlicher Rehabilitanden. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 22* (4), 483–506.

Blumenthal, W. & Jochheim, K. A. (2009). Entstehen und Entwicklung der Rehabilitation in Deutschland. In W. Blumenthal & F. Schliehe (Hrsg.), *Teilhabe als Ziel der Rehabilitation: 100 Jahre Zusammenwirken in der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation*, 11–30. Heidelberg: Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (DVfR).

Bohlinger, S. (2002). *Ausbildungsabbruch: Einblick in eine vermeintliche Randerscheinung des deutschen Bildungssystems. Berichte aus der Sozialwissenschaft*. Aachen: Shaker.

Bojanowski, A. (2012). „Moratorium 2.0“: Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife: Kontroversen, Alternativen und Förderansätze*, 115–132. Wiesbaden: VS.

Bojanowski, A., Koch, M., Ratschinski, G. & Steuber, A. (Hrsg.). (2013). *Waxmann Studium. Einführung in die berufliche Förderpädagogik: Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher*. Münster: Waxmann.

Bojanowski, A. & Straßer, P. (2013). Produktionsorientierung und Beruflichkeit. In A. Bojanowski, M. Koch, G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Waxmann Studium. Einführung in die berufliche Förderpädagogik: Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher*, 83–96. Münster: Waxmann.

Bönsch, M. (2014). *Heterogenität ist Alltag – Differenzierung ist die Antwort: Pädagogik und Didaktik für heterogene Lerngruppen*. Stuttgart: Raabe.

Borrs, L. (2016). *Jugendberufsagenturen und die Vermittlung von jungen Erwachsenen in Ausbildung und Arbeit*. Aktuelle Berichte Nr. 15. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). http://doku.iab.de/aktuell/2016/aktueller_bericht_1615.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult education, 23* (4), 255–282.

Box, G. E. & Tidwell, P. W. (1962). Transformation of the Independent Variables. *Technometrics, 4* (4), 531–550.

Brattig, V. (2010). Ausbildungsabbrüche: Drop out at Vocational Rehabilitation. *Berufliche Rehabilitation, 24* (3), 189–202.

Brattig, V. (2013). Psychotherapie in der beruflichen Rehabilitation: Eine verkannte Anforderung. *Berufliche Rehabilitation, 27* (3), 140–155.

Braun, F. & Reißig, B. (Hrsg.). (2011). *Regionales Übergangsmanagement: Bd. 3. Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

Breitenbach, E., Endrikat, K. & Weiland, K. (2018). Relevante Kriterien zur Ausbildungsreife benachteiligter Jugendlicher. *Berufliche Rehabilitation, 32* (1), 10–23.

Brödel, R. (1996). Dropout – Kursabbruch in der Erwachsenenbildung. *Unterrichtswissenschaft, 24* (1), 21–31.

Brosius, F. (2018). *SPSS: Umfassendes Handbuch zu Statistik und Datenanalyse* (8. Aufl.). *mitp Professional*. Frechen: MITP.

Buhren, C. G. (Hrsg.). (2015). *Pädagogik. Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). *Weiterentwicklung des Integrationskonzeptes der BA (4-Phasen-Modell): Weisung 201703010 vom 20.03.2017*. https://www.arbeitsagentur.de/datei/weisung201703010_ba013838.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2009). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Nürnberg. https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2010). *Leitfaden Teilhabe am Arbeitsleben für behinderte Menschen (berufliche Rehabilitation): Fachliche Hinweise*. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (BA). (2012). *Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51ff. SGB III (BvB 1 bis 3)*. https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba013437.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2016). *Initiative „Erstausbildung junger Erwachsener"*. Abschlussbericht. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2018a, 1. Januar). *§ 112 SGB III Teilhabe am Arbeitsleben: Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III*. Fachliche Weisungen. Reha. https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba014624.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2018b, 1. Januar). *§ 51 SGB IX Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation: Neuntes Buch Sozialgesetzbuch – SGB IX*. Fachliche Weisungen. Reha. https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba014688.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2018c, 20. April). *§ 29 SGB IX Persönliches Budget: Neuntes Buch Sozialgesetzbuch – SGB IX*. Fachliche Weisungen. Reha. https://www.arbeitsagentur.de/datei/fw-sgb-ix-29_ba017233.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2020a, 1. Januar). *§ 116 SGB III Besonderheiten: Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III*. Fachliche Weisungen. Reha. https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba014629.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2020b, 1. Januar). *§ 55 SGB IX Unterstützte Beschäftigung: Neuntes Buch Sozialgesetzbuch – SGB IX*. Fachliche Weisungen. Reha/SB. https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba016014.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2020c). *Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020: Bd. 2: Definitorischer und beschreibender Teil* [vorläufige Ausgabe]. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2020d, 20. August). *§ 117 SGB III Grundsatz: Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III*. Fachliche Weisungen. Reha. https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba014632.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2020e, 10. September). *Assistierte Ausbildung flexibel (AsA flex): §§ 74–75a SGB III*. Anlage 1 zur Weisung 202009002. https://www.arbeitsagentur.de/datei/57-74-75-75a-sgiii_ba146639.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2021, 23. März). *Berufliche Rehabilitation: Auftragsnummer 276651.* Statistik der Bundesagentur für Arbeit. https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/202012/iiia5/berufliche-rehabilitation-reha/reha-d-0-202012-xlsx.xlsx?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesagentur für Arbeit & Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (Hrsg.). (2015). *Rahmenvertrag zwischen der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke e. V. in Vertretung für die Berufsbildungswerke*. https://www.arbeitsagentur.de/datei/PDF-RV-zwischen-BA-und-BAG-BBW_ba015978.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesanstalt für Arbeit (1988). Berufliche Rehabilitation: Arbeits- und Berufsförderung Behinderter im Jahre 1987. *ANBA – Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, 36* (10), 1–35.

Bundesanstalt für Arbeit (1990). Berufliche Rehabilitation: Arbeits- und Berufsförderung Behinderter in den Jahren 1988 und 1989. *ANBA – Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit* (12), 1–77 (Beilage).

Bundesanstalt für Arbeit (1991). Arbeits- und Berufsförderung Behinderter im Jahr 1990. *ANBA - Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, 39* (11) (Beilage).

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.). (1997). *Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Handbuch für Schule, Berufsberatung und Ausbildung.* Hochheim am Main: DKF Multimedia.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (Hrsg.). (1994). *Rehabilitation junger Menschen mit Behinderungen*. Freiburg: Lambertus.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (Hrsg.). (2011). *Statistik der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke: Belegungs- und Anmeldesituation in den Berufsbildungswerken und Teilnehmer-Nachbefragung 2009–2010.* Berlin.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (Hrsg.). (2013). *Berufliche Rehabilitation in den Berufsbildungswerken: Teilnehmer-Nachbefragung 2011–2012.* Berlin.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (Hrsg.). (2014). *Die Teilnehmer/-innen: Eingangserhebung der Berufsbildungswerke 2013*. Berlin.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (Hrsg.). (2019, 1. April). *Rahmenordnung 2012 der BAG BBW: Rehapädagogische Zusatzqualifikation der BAG BBW nach Rahmenregelung BiBB*. Weiterbildung Berufliche Rehabilitation. https://www.bagbbw.de/fileadmin/user_upload/2019-04-01_Rahmenordnung_ReZA.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (Hrsg.). (2020). *Junge Talente fördern – Fachkräfte qualifizieren*. https://www.bagbbw.de/fileadmin/user_upload/BAGBBW/Publikationen/BAGBBW_Image.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (Hrsg.). (2021). *ICD-10-GM Version 2021, Systematisches Verzeichnis, Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme*. Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM) im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) unter Beteiligung der Arbeitsgruppe ICD des Kuratoriums für Fragen der Klassifikation im Gesundheitswesen (KKG). https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2021/ (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (o. J.). *Rollen und Aufgaben des betrieblichen Ausbildungspersonals: Materialien für das betriebliche Ausbildungspersonal*. https://www.foraus.de/dokumente/pdf/Rollen_Aufgaben-AusbildPersonal_WEB.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesinstitut für Berufsbildung. (2018). *Ausgestaltung der Berufsausbildung und Handeln des Bildungspersonals an den Lernorten des dualen Systems: Ergebnisse betrieblicher Fallstudien*. https://www.foraus.de/dokumente/pdf/Endbericht_Gestaltung_betrieblicher_Ausbildung_Maerz_2018.pdf. (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV). (2008, 21. Dezember). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungensowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Teil II Nr. 35, 1419–1457*. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//*%5B@attr_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D__1627128682450 (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). (2006). *Berufsbildungswerke: Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation*. Bonn.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2015). *Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach §421s SGB III*. Abschlussbericht. *Forschungsbericht: Bd. 453*. Berlin. http://doku.iab.de/externe/2015/k150320r08.pdf. (Zugriff am: 13.08.2021).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). (2020). *Frühe Schulabgängerinnen und Schulabgänger: Armuts- und Reichtumsbericht*. https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/DE/Indikatoren/Armut/Fruehe-Schulabgaengerinnen-und-Schulabgaenger/fruehe-schulabgaengerinnen-und-schulabgaenger.html (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen: Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (1990). *Die berufliche Eingliederung psychisch Behinderter: Fachtagung in Bad Vilbel, März 1990*. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2005). *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf: Benachteiligtenförderung*. Bonn, Berlin. https://www.inbas.com/fileadmin/user_upload/veroeffentlichungen/2005/2005_Handbuch_BNF_Winter600dpi.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2009). *Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien*. Berufsbildungsforschung Nr. 6. Bonn, Berlin. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/band_sechs_berufsbildungsforschung.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2013). *Handreichung für ausbildende Fachkräfte*. Bonn. https://www.berufe-mit-profil.de/BMBF-Handreichung_fuer_ausbildende_Fachkraefte.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2014). *Niveau 4: Deutscher Qualifikationsrahmen*. Bonn. https://www.dqr.de/content/2334.php (Zugriff am: 01.09.2021).

Caritas-Don Bosco gGmbH (Hrsg.). (2019). *Wir öffnen Türen: Bildungszentrum Würzburg*. Würzburg. https://caritas-donbosco.de/wp-content/uploads/CDB_Broschu%CC%88re_Bildungszentrum_end_WEB.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Casper, M. & Tramm, T. (2020). Wirtschaft 4.0 mit Handelslehrern 1.5? Lehre und Forschung zu den Einstellungen Studierender des Handelslehramts zu ihrer Fachrichtung als Komponente der Lehrerprofessionalisierung. In B. Ziegler & R. Tenberg (Hrsg.), *AGBFN Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz. Berufsbildung 4.0: Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch?*, 128–158. Leverkusen: Budrich.

Casper, T. & Mannhaupt, G. (1997). *abH: Teilnahme-Abbruch vermeiden! Warum Auszubildende (nicht) regelmässig an den abH teilnehmen. hiba-Weiterbildung: 10/47*. Lübeck: hiba.

Cechura, S. (1991). Ausbildungserfolg in einem Berufsbildungswerk für Lernbehinderte im Vergleich zu den Lernvoraussetzungen zu Beginn der Ausbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *42* (1), 23–29.

Cechura, S. (1993). *Berufliche Eingliederung Jugendlicher und junger Erwachsener mit psychischen Behinderungen. Hochschule & berufliche Bildung: Bd. 33*. Alsbach: Leuchtturm.

Christe, G. (2016). *Ausbildungschancen für alle: Neue Konzepte für den Übergang in Ausbildung*. Bonn. http://library.fes.de/pdf-files/wiso/12497.pdf. (Zugriff am: 01.09.2021).

Clement, U. (2007). Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme: Das Beispiel der beruflichen Bildung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational governance: Bd. 1. Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, 207–230. Wiesbaden: VS.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale u. a.: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science, 1* (3), 98–101.

Curth, C., Kotte, S., Taubner, S. & Unger, A. (2014). Die Mentalisierende Berufsausbildung – Praxisbericht aus einer Pilotstudie an einem Berufsbildungswerk für lernbehinderte Adoleszente. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 63* (9), 738–760.

Dalferth, M. (1993). Jugendliche mit Autismussyndrom und autistischen Zügen in Berufsbildungswerken. *Die Rehabilitation, 32* (4), 217–226.

Dalferth, M. (2010). Individuell angepasste Unterstützungsmöglichkeiten für Menschen aus dem autistischen Spektrum durch ein Persönliches Budget. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (4), 349–363.

Dalferth, M. (2013). *Vocational training and inclusion for people with autism. Berichte aus der Sozialwissenschaft*. Aachen: Shaker.

Dalferth, M. (2014). Berufliche Perspektiven für junge Menschen mit Autismus in Berufsbildungswerken. *Berufliche Rehabilitation, 28* (4), 319–333.

Deuer, E. (2012). Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung: Programm für lebenslanges Lernen; Praelab*, 61–73. Landau: Empirische Pädagogik.

Deusinger, I. M. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen: FSKN*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.

Deutscher Bundestag (Hrsg.). (1970, 2. Juni). *Wiedereingliederung körperlich, geistig und seelisch Behinderter in Arbeit, Beruf und Gesellschaft (Rehabilitation): Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Burger, Maucher, Härzschel, Rösing und der Fraktion der CDU/CSU betr. Wiedereingliederung körperlich, geistig und seelisch Behinderter in Arbeit, Beruf und Gesellschaft (Rehabilitation)*. Drucksache VI/896. https://dserver.bundestag.de/btd/06/008/0600896.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Deutscher Bundestag (Hrsg.). (2011, 4. April). *Ursachen und Perspektiven für 1,5 Millionen junge Menschen ohne Schul- oder Berufsabschluss: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Willi Brase, Dr. Ernst Dieter Rossmann, Ulla Burchardt, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der SPD*. Drucksache 17/5344. https://dserver.bundestag.de/btd/17/053/1705344.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Deutscher Bundestag (Hrsg.). (2013, 15. Juli). *Wirksamkeit der beruflichen Rehabilitation der Bundesagentur für Arbeit: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Markus Kurth, Beate Müller-Gemmeke, Dr. Wolfgang Strengmann-Kuhn, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*. Drucksache 17/14374. https://dserver.bundestag.de/btd/17/143/1714374.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Deutscher Gewerkschaftsbund (Hrsg.). (2016). *Ausbildungsreport 2016*. https://www.dgb.de/presse/++co++b536d92c-6f89–11e6–808e-525400e5a74a (Zugriff am: 01.09.2021).

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. https://www.dimdi.de/dynamic/.downloads/klassifikationen/icf/icfbp2005.zip.

Dickenhorst-Grittner, C. & Matzen, U. (2007). Integrationsfördernde Ausbildungsformen und -strategien in Berufsbildungswerken. *Berufliche Rehabilitation, 21* (3), 176–188.

Dieterich, M. (1986). Neuere Ansätze zur beruflichen Eingliederung Lernbehinderter. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 37* (2), 112–118.

Dietzen, A., Velten, S., Schnitzler, A. & Schwerin, C. (2014). *Einfluss der betrieblichen Ausbildungsqualität auf die Fachkompetenz in ausgewählten Berufen (Aqua.Kom)*. Abschlussbericht. Bonn: BIBB. https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22302.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Dings, W. (1999). Handlungsorientiert ausbilden – aber wie? *Durchblick*, (3), 37–39.

Dings, W. (2005). Berufsbildungs- und Berufsförderungswerke: Leistungsangebote, methodisch-didaktische Konzeptionen und Modellentwicklungen. In R. Bieker (Hrsg.), *Teilhabe am Arbeitsleben – Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung*, 205–231. Stuttgart: Kohlhammer.

Dings, W. & Landes, F. (1998). Neckargemünder Ausbildungs-Modul-System – NAMOS – und Bigger Ausbildungskonzeption: Strukturelle und didaktisch-methodische Innovation. *Berufliche Rehabilitation, 12* (2), 66–71.

Djafari, N. & Beck, S. (2015). *Frühwarnsystem und Prävention von Ausbildungsabbrüchen*. Institut für Berufliche Bildung. https://www.quabb-hessen.de/fileadmin/user_upload/03_Veroeffentlichungen/Werkzeugkoffer_Fruehwarnsystem/Einleitung_Fruehwarnsystem_und_Praevention.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Dornmayr, H. (2012). *Berufseinmündung von AbsolventInnen der Integrativen Berufsausbildung: Eine Analyse der Beschäftigungsverläufe. ibw-Forschungsbericht: Bd. 167*. Wien. https://ibw.at/resource/download/278/ibw-forschungsbericht-167,pdf. (Zugriff am: 01.09.2021).

Dreisbach, D. (1986). *Berufsbildungswerke: Sozialer Lernort für Behinderte*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Dreisbach, D. (1992). Die Rolle des Sozialpädagogischen Leiters – Organisationsentwicklung im sozialpädagogischen Bereich eines Berufsbildungswerkes. *Berufliche Rehabilitation, 6* (2), 2–18.

Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). *Berufs- und Studienorientierung: Erfolgreich zur Berufswahl*. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Materialien Nr. 165. Bad Berka. https://www.researchgate.net/publication/283510613_-_Driesel-Lange_K_Hany_E_Kracke_B_Schindler_N_2010_Berufs-_und_Studienorientierung_Erfolgreich_zur_Berufswahl_Ein_Orientierungs-_und_Handlungsmodell_fur_Thuringer_Schulen_In_Thuringer_Institut_fur_Leh (Zugriff am: 01.09.2021).

Eck, R., Stein, R. & Ebert, H. (2016). Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42 HwO für Menschen mit Behinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 7*, 304–317.

Egert, W. (1988). Entwicklung der Beschäftigungssituation von Absolventen eines Berufsbildungswerkes: Arbeit? Arbeitslos? *Berufliche Rehabilitation, 2* (4), 30–41.

Ehrenthal, B., Eberhard, V. & Ulrich, J. G. (2005). *Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen: Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Expertenmonitor_Befragung_Ausbildungsreife_Ergebnisse_2005.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Eichhorn, W. (2009). Nachbefragungsergebnisse im Längsschnitt: Trends und Fakten. *Berufliche Rehabilitation* (1), 2–16.

Ellger-Rüttgardt, S. (1994). Berufsvorbereitende Massnahmen in Berufsbildungswerken: Eine wesentliche Voraussetzung beruflicher und gesellschaftlicher Rehabilitation. *Berufliche Rehabilitation, 8* (2), 2–7.

Enggruber, R. & Fehlau, M. (2018). *Jugendberufshilfe: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2016). Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung"? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, 59–76. Bielefeld: wbv.

Erikson, E. H. (2003). *Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ernst, C. (2016). *Forschungsprojekt „Auszubildendenzufriedenheit"*. Abschlussbericht. TH Köln. https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/aktuell/pm/2016/abschlussbericht_ausbildungszufriedenheit_2016.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Ertelt, B. J. & Frey, A. (2012). Theorien der beruflichen Entwicklung und Beratung in ihrer Bedeutung für die Abbruchprävention. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung: Programm für lebenslanges Lernen; Praelab*, 201–221. Landau: Empirische Pädagogik.

Eser, K. H. (2009). Was sind und wie arbeiten Berufsbildungswerke? Über das "Besondere" beruflicher Rehabilitation junger Menschen mit Behinderung in Berufsbildungswerken. *Berufliche Rehabilitation, 23* (4), 251–270.

Eser, K. H. (2011). Variantenreiche Wege beruflicher Bildung junger Menschen mit Behinderung und ihre personalen Voraussetzungen: Bedeutsame Unterschiede zwischen Ausbildungen über das Förderprogramm "Job4000" und beruflicher Rehabilitation in Berufsbildungswerken einschließlich teilbetrieblicher Verzahnung (VAmB). *Berufliche Rehabilitation, 25* (3), 160–175.

Eser, K. H. (2012). lnklusion junger Menschen mit Behinderung durch berufliche Rehabilitation: Paralleltitel: Inclusion of young challenged people by vocational rehabilitation. *Berufliche Rehabilitation, 26* (1), 20–36.

Eser, K. H. & Bernhardt, F. (2011). Zur differenzierten Inanspruchnahme und Wirkung des Erfolgsfaktors "Förderdauer" bei Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) in Berufsbildungswerken. *Berufliche Rehabilitation, 25* (1), 49–56.

Euler, D. (2015). Das duale System in Deutschland – ein 'Exportschlager' ohne Absatz? In S. Bohlinger & A. Fischer (Hrsg.), *Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*, 205–224. Bielefeld: wbv.

Euler, D. & Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung_Daten_Fakten_offene_Fragen.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Euler, D. & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Heterogenitaet_Berufsbildg.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

European Commission. (2011a, 31. Januar). *Commission staff working paper: Reducing early school leaving*. Accompanying document to the proposal for a council recommendation on policies to reduce early school leaving. Brüssel. https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/1727c557–8ffa-4d80–8bc9-dc0feff6d836/language-en (Zugriff am: 01.09.2021).

European Commission. (2011b, 31. Januar). *Early school leaving in Europe: Questions and answers*. MEMO/11/52 [Press release]. Brüssel. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_11_52.

European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop. (2014). *Bekämpfung eines vorzeitigen Ausscheidens aus der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa: Strategien, Konzepte und Maßnahmen*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7–01aa75ed71a1/language-de/format-PDF. (Zugriff am: 01.09.2021).

Fassmann, H. (1997). Früherkennung und Reduzierung von Abbrüchen der Berufsausbildung in Berufsbildungswerken. *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 206*.

Fassmann, H. (1998). Das Abbrecherproblem – die Probleme der Abbrecher: Zum Abbruch der Erstausbildung in Berufsbildungswerken. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, 34*, 3209–3226.

Fassmann, H. (2000). *Ausbildungsabbruch bei behinderten und benachteiligten Jugendlichen: Erprobung und Evaluation eines Instruments. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Bielefeld: wbv.

Fassmann, H. & Funk, W. (1997). Früherkennung und Reduzierung von Abbrüchen der Berufsausbildung in Berufsbildungswerken. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 30* (2), 345–355.

Fassmann, H. & Gerhard, B. (1997). Ein Instrument zur Beurteilung von Abbruchgefährdungen: Ergebnisse einer Expertenbefragung zu Ausbildungsabbrüchen in Berufsbildungswerken. *Berufliche Rehabilitation, 11* (4), 311–324.

Fassmann, H. & Simon, L. (1997). Zur Prävention von Ausbildungsabbrüchen in Berufsbildungswerken: Übersicht über Abbruchgründe und -merkmale – eine Literaturanalyse. *Berufliche Rehabilitation, 11* (4), 298–310.

Fath, K. (2011). Der Psychologische Dienst in Berufsbildungswerken – wirksame und wesentliche Instanz. *Berufliche Rehabilitation, 25* (2), 78–90.

Fehren, G., Ott, F. & Egert, W. (1990). Kooperationsmöglichkeiten zwischen Berufsbildungswerken und Betrieben: Ergebnisse einer Umfrage. *Berufliche Rehabilitation*, *4* (3), 2–18.

Fellmeth, U. (2018). Assistierte Ausbildung in Deutschland. In M. Becker, M. Kammermann, G. Spöttl & L. Balzer (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt: Bd. 15. Ausbildung zum Beruf: Internationaler Vergleich der berufsförmigen Ausbildungskonzepte für benachteiligte Jugendliche*, 45–74. Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Fess, W. (1995). Schlüsselbegriffe im Kontext unserer sozialen Arbeit. In H. Ballauf, R. Leib, W. Fess & B. Middeke-Stern (Hrsg.), *Scheitern in Ausbildung und Beruf verhindern: Wie Jugendlichen beim Übergang Schule – Arbeitswelt wirksamer geholfen werden kann; Gemeinschaftsinitiative EUROFORM; Beispiele aus der Praxis*, 24–37. Bielefeld: wbv.

Fink, A. (2005). Betriebsnahe Rehabilitation als neue Leistung zur Förderung der Teilhabe behinderter Jugendlicher am Arbeitsleben. *Berufliche Rehabilitation*, *19* (5), 164–173.

Fischer, A., Hecker, K. & Wittig, W. (2020). *Arbeitsmarktbedarfsanalyse zu beruflichen Kompetenzen und Teilqualifikationen: Eine repräsentative Unternehmensbefragung*. f-bb-Bericht Nr. 2. Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).

Flake, R., Malin, L., Middendorf, L. & Seyda, S. (2014). *Qualifizierung von An- und Ungelernten: eine empirische Bestandsaufnahme der Lebenssituation und Potenziale. IW-Analysen: Bd. 100*. Köln: IW Medien.

Flake, R., Malin, L., Middendorf, L. & Seyda, S. (2017). Lebenssituation und Potenziale An- und Ungelernter. In B. Matthes & E. Severing (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Berufsbildung für Geringqualifizierte: Barrieren und Erträge*, 13–29. Bielefeld: wbv.

Franke, G. & Kretschmer, J. (2001). Beratung hörgeschädigter Rehabilitanden im Berufswahlprozess. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste* (9), 565–567.

Frey, A., Ertelt, B. J. & Balzer, L. (2012a). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa: Aktueller Stand und Perspektiven. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung: Programm für lebenslanges Lernen; Praelab*, 11–60. Landau: Empirische Pädagogik.

Frey, A., Ertelt, B. J. & Balzer, L. (2012b). *Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa: Aktueller Stand und Perspektiven*. http://www.praelab-hdba.eu/fileadmin/redaktion/Materialien/Deutsch/1–3_KT_und_weiteres_Material/Erfassung_und_Praevention__in_Europa_-_Stand_und_Perspektiven.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013, 17. September). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?* https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Friedrich-Schiller-Universität Jena. (2015). *Anhang B: Skalendokumentation zum Fragebogen Berufswahlkompetenz. Thüringer Berufsorientierungsmodell*. https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/012f9215-e051–481f-92c1-c2fc8a4d989f/Anhang%20B%20-%20Skalendokumentation%20zum%20Fragebogen%20Berufswahlkompetenz.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Gaag, R. (2001). Wege der beruflichen Integration von behinderten und benachteiligten Jugendlichen: Entwicklung, Schnittstellen, Perspektiven. *Jugend Beruf Gesellschaft, 52* (4), 255–258.

Galiläer, L. (2009). Behinderte Jugendliche in der Berufsausbildung. *Wirtschaft und Berufserziehung, 61* (11), 25–28.

Galiläer, L. & Ufholz, B. (2013). Inklusion durch betriebliche Ausbildung. *Wirtschaft und Beruf* (3). https://www.f-bb.de/fileadmin/user_upload/2013_03_WuB_36–42_f-bb_Galilaeer-Ufholz.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Gawronski, K. (2020). Konzeption eines Bildungsregisters in Deutschland. *Wirtschaft und Statistik* (2). https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2020/02/konzeption-bildungsregister-022020.pdf;jsessionid=857590285C798E14E1084344ABA760F5.live711?__blob=publicationFile (Zugriff am: 01.09.2021).

Georg, W. & Sattel, U. (2006). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl.), 125–152. Wiesbaden: VS.

Gerbig, G. (1998). Entwicklung neuer Berufsbilder: Ausbildungsregelungen für lernbehinderte Rehabilitanden. Stetige Anpassung an die relevanten Arbeitsmärkte. *Berufliche Rehabilitation, 12* (2), 72–81.

Gmelin, A. (2000). Beratungs- und Vermittlungsservice zur beruflichen Integration arbeitsloser Rehabilitanden: Ein neues Angebot im Annedore-Leber-Berufsbildungswerk Berlin. *Berufliche Rehabilitation, 14* (1), 17–29.

Goth, G. G., Kretschmer, S. & Pfeiffer, I. (Hrsg.). (2018). *Wirtschaft und Bildung: Bd. 75. Inklusive Berufsbildung junger Menschen: Auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation*. Bielefeld: wbv.

Greilinger, A. (2013). *Analyse der Ursachen und Entwicklung von Lösungsansätzen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in Handwerksbetrieben* (neue Ausg). München: Ludwig-Fröhler-Institut.

Groll, M., Pfeiffer, G. & Tress, J. (2006). Förderdiagnostik mit hamet 2. *Jugend, Beruf, Gesellschaft: Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 57* (3), 189–196.

Gröschke, D. (2011). *Arbeit, Behinderung, Teilhabe: Anthropologische, ethische und gesellschaftliche Bezüge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grünke, M., Ketzinger, W. & Hintz, A. M. (2009). Ausserbetriebliche Einrichtungen: Berufsbildungswerke und Berufsförderungswerke. In R. Stein & D. Orthmann Bless (Hrsg.), *Basiswissen Sonderpädagogik: Bd. 4. Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen*, 58–87. Baltmannsweiler: Schneider.

Gühne, U. & Riedel-Heller, S. G. (2015). *Die Arbeitssituation von Menschen mit schweren psychischen Erkrankungen in Deutschland*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde (DGPPN) und Gesundheitsstadt Berlin GmbH. https://www.dgppn.de/_Resources/Persistent/6f086cca1fce87b992b2514621343930b0c398c5/Expertise_Arbeitssituation_2015-09-14_fin.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Hagemann, W. (1999). Zu Fragestellungen und Ergebnissen des Modellversuchs zur Ausbildung von Holzarbeitern in der CNC-Technik: Bericht aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung. *Berufliche Rehabilitation, 13* (9), 247–253.

Halbig, A., Ebert, H., Kranert, H. W., Schelbert, J. & Stein, R. (2013). Mehr Professionalität durch systematische Zusatzqualifizierung – Weiterbildung rehabilitationspädagogischen Personals im Würzburger Modell. *Berufliche Rehabilitation, 27* (2), 90–100.

Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical report*. Clemson, SC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497057.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Hascher, P., Kranert, H. W. & Stein, R. (2020). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung am Übergang Schule – Beruf: Belastungen und pädagogische Konsequenzen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 71* (12), 611–625.

Heimann, B., Matzen, S. & Weiland, K. (2013). Evaluation und Optimierung von Diagnostik und Förderung im Rahmen der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme. *Berufliche Rehabilitation, 27* (4), 225–234.

Heinrichs, K. & Reinke, H. (Hrsg.). (2019). *Wirtschaft – Beruf – Ethik. Heterogenität in der beruflichen Bildung: Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung.* Bielefeld: wbv.

Heisler, D. (2008). Maßnahmeabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung als Qualitätskriterium? *bwp@ Spezial* (4). https://www.bwpat.de/ht2008/ft11/heisler_ft11-ht2008_spezial4.pdf (Zugriff am: 01.09.2021). (Hochschultage Berufliche Bildung 2008).

Henkelmann, T. (2014). Die Zunahme psychischer Krankheitsbilder im Berufsbildungswerk: Wie lässt sich dieser Umstand erklären und bewältigen? *Berufliche Rehabilitation, 28* (2), 110–119.

Hennemann, T., Hagen, T. & Hillenbrand, C. (2010). Dropout aus der Schule: Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. *Empirische Sonderpädagogik, 2* (3), 26–47.

Hessisches Berufsbildungswerk Nordhessen & Hessisches Berufsbildungswerk Südhessen (Hrsg.). (1994). *Modellversuch 'Einsatz neuer Technologien in der Berufsausbildung lernbehinderter Jugendlicher': Abschlussbericht der Berufsbildungswerke Nord- und Südhessen*. Karben.

Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen (Hrsg.). (2016). *Ausbildungsabbrüche vermeiden: Beratungsleitfaden für die qualifizierte Ausbildungsbegleitung*. Wiesbaden.

Hillenbrand, C. & Ricking, H. (2012). Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention: Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. *Zeitschrift für Pädagogik, 57* (2), 153–172.

Hillenbrand, C., Vierbuchen, M. C. & Hagen, T. (2012). Dropout und Schulabsentismus – zur Brisanz begrifflicher Unschärfen. In H. Ricking & G. C. Schulze (Hrsg.), *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft*, 22–35. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hochchuli Freund, U. & Stotz, W. (2011). *Beispiel eines Zeitstrahls: Kooperative Prozessgestaltung – Instrumente – Analyse*. https://www.soziale-diagnostik.ch/wp-content/uploads/sites/65/2019/11/beispiel-zeitstrahls.jpg (Zugriff am: 01.09.2021).

Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung. Grundlagentexte Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Hoser, K. & Braun, H. (1995). *Integration durch Kooperation: Wissenschaftliche Begleitung des Projekts Kooperationsverbund Rheinhessen-Vorderpfalz zur betrieblichen Integration lernbehinderter Jugendlicher und junger Erwachsener*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.

Humpert, W. & Dann, H. D. (2012). *KTM kompakt: Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention*. Bern: Huber.

Jahoda, M. (1995). *Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Jansen, I. (2007). *Entwicklung und Evaluation eines modular aufgebauten Qualitätssicherungssystems zur Dokumentation für die Erfassung der Ergebnisqualität in der beruflichen Rehabilitation*. Dissertation im Lehr- und Forschungsgebiet Psychologie mit dem Schwerpunkt Berufliche Rehabilitation an der Technischen Hochschule Aachen. http://publications.rwth-aachen.de/record/62344/files/Jansen_Inge.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Kalina, D. (2020). *Inklusive Berufsausbildung im Berufsbildungsrecht. Teil II: Ausbildungen nach §§ 66 BBiG, 42 m HwO*. https://www.reha-recht.de/fileadmin/user_upload/RehaRecht/Diskussionsforen/Forum_B/2020/B4–2020_Fachpraktikerausbildung.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Kaminski, S., Kennecke, S. S., Dlugosch, D. S., Weisweiler, S. & Frey, D. (2017). Mentoring. In H.-W. Bierhoff, D. Frey, N.-P. Birbaumer, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Sozialpsychologie: Bd. 3. Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse*, 873–900. Göttingen: Hogrefe.

Kardorff, E. v. & Ohlbrecht, H. (2013). *Abbrüche beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen in der Rehabilitation: Eine qualitative Studie zu individuellen und kontextbezogenen Ursachen*. Berlin: Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/rhs/forschung/abbrueche-beruflicher-qualifizierungsmassnahmen-projektbericht (Zugriff am: 01.09.2021).

Kastner, L. & Galiläer, L. (2009). Modularisierte Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen im Projekt TrialNet. *Wirtschaft und Berufserziehung, 61* (11), 28–31.

Kemmler, A. (2012). Analyse von Ausbildungsabbrüchen im Kontext der Leistungsmotivation. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung: Programm für lebenslanges Lernen; Praelab*, 162–185. Landau: Empirische Pädagogik.

Kempf, N. (2012). Portfolio als mögliches Instrument der Abbruchprävention – die Portfolio-Methodik in der Berufsschule: Eine qualitative Expertenbefragung von Berufsschullehrern. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung: Programm für lebenslanges Lernen; Praelab*, 270–284. Landau: Empirische Pädagogik.

Kiesbye, R. (1990). Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Berufsbildungswerk. *Berufliche Rehabilitation* (4), 21–30.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Klaus, S. (2014). *Ausbildungsabbruch und Biographie: Über Prozesse, Mechanismen und Wechselwirkungen in Lebensverläufen von Personen mit vorzeitiger Vertragslösung in der Berufsausbildung*. Frankfurt am Main: Lang.

Kleber, E. W. & Stein, R. (1996). *Die Ausbildung zu Werkzeugmaschinenspanerinnen und Werkzeugmaschinenspanern: Neue qualifizierte Ausbildungsmöglichkeit und neue Bildungschance für Lernbehinderte. Modellversuche zur beruflichen Bildung: Bd. 39*. Bielefeld: wbv.

Kleber, H. (2003). *Konflikte gewaltfrei lösen: Medien- und Alltagsgewalt. Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen.

Kleve, H. (2015). Zwischen stellvertretender und autonomer Inklusion: Eine konkretisierende Funktionsbestimmung Sozialer Arbeit. *Soziale Arbeit* (12), 448–455.

Klinger, S., Brücker, H. & Müller, J. M. (Hrsg.). (2012). *IAB-Bibliothek: Bd. 334. Handbuch Arbeitsmarkt 2013: Analysen, Daten, Fakten*. Bielefeld: wbv.

Knödler, U. (2000). Berufliche Integration schwer lernbehinderter Jugendlicher: Wesentliche Ergebnisse eines Modellversuchs zur beruflichen Integration schwer lernbehinderter Jugendlicher. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit* (41), 4261–4275.

Kobi, E. E. (2004). *Grundfragen der Heilpädagogik: Eine Einführung in heilpädagogisches Denken* (6. Aufl.). *Grundlagen*. Berlin: BHP.

Konle-Seidl, R. (2016, 12. Januar). *Integration arbeitsmarktferner Personen im Ländervergleich: Kein Patentrezept in Sicht*. IAB-Kurzbericht Nr. 1. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb0116.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Kost, W. (1980). Aufgaben und Möglichkeiten der Rehabilitation Lernbehinderter im Berufsbildungswerk. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit* (31), 1067–1070.

Kotte, V. (2018). "Durchläufer" und "Drop-Outs": (Dis-)Kontinuitäten von Ausbildungsverläufen im dualen System. *Zeitschrift für Pädagogik, 64* (4), 441–460.

Krämer, W. (2013). *Stress in der Lehre? Unstatistik vom 26.04.2013*. https://www.rwi-essen.de/unstatistik/18/ (Zugriff am: 01.09.2021).

Kranert, H. W. (2020). Psychische Belastungen und berufliche Bildung – Aspekte für die Gestaltung passgenauer Angebote. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs*, 69–96. Berlin: Frank & Timme.

Kranert, H. W., Eck, R., Ebert, H. & Tutschku, U. (2017). *Inklusive Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen: Ergebnisse aus dem Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken*. Bielefeld: wbv.

Kranert, H. W. & Stein, R. (2019a). Multiprofessionalität in der inklusiven Unterrichtsentwicklung – Mögliche Beiträge der Sonderpädagogik in einem interdisziplinären Team an Berufsschulen. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Wirtschaft – Beruf – Ethik. Heterogenität in der beruflichen Bildung: Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*, 211–226. Bielefeld: wbv.

Kranert, H. W. & Stein, R. (2019b). Der Übergang ins Berufsleben von Heranwachsenden mit psychischen Belastungen: Forschungsstand und weitere Entwicklungslinien. In S. Gingelmaier & W. Bleher (Hrsg.), *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: Heft 1. Gemeinsam & verschieden: Was sind Spezifika des Faches "ESE"?*, 210–224. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kranert, H. W. & Stein, R. (2021). Verhaltensstörungen – Psychische Belastungen als Problemfeld der beruflichen Rehabilitation. *Berufliche Rehabilitation, 35* (1), 6–23.

Krapf, M. (2017). *Benachteiligtenförderung: Zur Geschichte und Gegenwart eines sozialen Berufsfeldes*. Opladen: Budrich.

Kraus, R. (1994). Aufbau und Entwicklungsstand der Berufsbildungs- und Berufsförderungswerke in den neuen Bundesländern. *Nachrichtendienst (NDV), 74* (4), 130–136.

Krawetz, N. & Liebisch, M. (2014). Zappelphilipp und Hans-Guck-in-die Luft: Trotz Aufmerksamkeitsstörung ins Berufsleben. *Berufliche Rehabilitation, 28* (2), 128–134.

Kronauer, M. (2017). Arbeit, Exklusion und Ungerechtigkeit. In C. Misselhorn & H. Behrendt (Hrsg.), *Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion: Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe*, 229–238. Stuttgart: Metzler.

Krueger, F. (2012). Der Mensch mit Behinderung im Netzwerk der beruflichen Rehabilitation. *Berufliche Rehabilitation, 26* (2), 85–95.

Krug, W. (2008). Besondere Anforderungen an die Ausbildung junger Menschen mit psychischen Störungen. *Berufliche Rehabilitation, 22* (3), 129–145.

Krug, W. (2017). Kriterienkatalog der Berufsbildungswerke für die Ausbildung von jungen Menschen mit Autismus. *Berufliche Rehabilitation, 31* (4), 261–271.

Kubitz, K. & Reinhardt, O. (2014). Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik aktuell: Bd. 1, Sprache professionell fördern: Kompetent, vernetzt, innovativ*, 519–526. Idstein: Schulz-Kirchner.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kuhlmann, D. & Goetze, H. (1997). Der kognitive, soziale und physische Leistungsstatus von Problem-Jugendlichen an einem Berufsbildungswerk: Eine Längsschnittstudie über neun Jahre. *Heilpädagogische Forschung, 23* (2), 71–83.

Kunzendorf, M. & Meier, J. (2015). *Arbeitsplatzorientierte Grundbildung: Grundlagen, Umsetzung und Ergebnisse*. Bielefeld: wbv.

Lampe, R., Beyrle, H., Hahne, J. & Heizer, W. (2006). Verbleibstudie: 30 Jahre berufliche und soziale Rehabilitation bei infantiler Cerebralparese. *Berufliche Rehabilitation, 20* (3), 131–135.

Längle, G., Welte, W. & Niedermeier-Bleier, M. (1997). Berufliche Rehabilitation psychisch Kranker. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 30* (2), 479–491.

Leber, U. & Schwengler, B. (2021). Betriebliche Ausbildung in Deutschland: Unbesetzte Ausbildungsplätze und vorzeitig gelöste Verträge erschweren Fachkräftesicherung. *IAB-Kurzbericht* (3), 1–8. http://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021–03.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Lelgemann, R. (2009). Leben ohne Erwerbsarbeit – zur Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen in einer Arbeitsgesellschaft. In R. Stein & D. Orthmann Bless (Hrsg.), *Basiswissen Sonderpädagogik: Bd. 4. Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen*, 214–236. Baltmannsweiler: Schneider.

Lemanczyk, I. (2004). *Und sie schaffen es doch …: Lernbehinderte junge Menschen auf dem Weg ins Berufsleben. Mit Erfahrung die Zukunft gestalten*. Berufsbildungswerk Waiblingen.

Lennartz, D. (1999). Ordnungspolitische Perspektiven für ein Lebensbegleitendes Lernen. *Berufliche Rehabilitation, 13* (2), 98–107.

Lettau, J. (2017). Bildungswege nach einer vorzeitigen Vertragslösung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (3), 41–44.

Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B. & Holstein, J. (2015). *Handbuch Schulische Berufsorientierung: Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule - Beruf*. Materialien Nr. 189. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.

Löffler, B. (2002). Hör- und sprachgeschädigte Jugendliche auf dem Weg in die Ausbildung. *Hörgeschädigten Pädagogik, 56* (3), 136–137.

Lohaus, A. & Nussbeck, F. W. (2016). *FRKJ 8–16: Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

Mahlberg-Wilson, E., Mehlis, P. & Quante-Brandt, E. (2009). *Dran bleiben…: Sicherung des Ausbildungserfolgs durch Beratung und Vermittlung bei Konflikten in der dualen Berufsausbildung*. Eine empirische Studie. *Bremer Beiträge zur Praxisforschung: Bd. 1*. Bremen: Univ. Akad. für Arbeit und Politik. https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/zap/Bleib_dran/Dokumente/Veroeffentlichungen/Dran_bleiben_Endfassung_1.pdf. (Zugriff am: 16.08.2021).

Merseburger, A. & Kretschmer, J. (2001). Berufsbildungswerke versus Wohnortnahe Rehabilitation. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste – ibv* (16), 1089–1096.

Meschnig, A., Bartel, S. & Kardorff, E. v. (2015). Individuelle und kontextbezogene Ursachen von Abbrüchen beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen. *Die Rehabilitation, 54* (3), 184–189.

Morfeld, M. & Stein, R. (2013). Aus- und Weiterbildung für die Berufliche Rehabilitation: Professionalisierung in – und für die – Zukunft? *Berufliche Rehabilitation, 27* (2), 110–125.

Müller, F. (2010). Die 'Integrationsquote auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt' im Spannungsfeld zwischen rechtlichem und sozialethischem Bildungsverständnis. *Berufliche Rehabilitation, 24* (2), 121–126.

Müller, W. E. (2014). *Konzeptionen der Gerechtigkeit: Entwicklungen der Gerechtigkeitstheorie seit John Rawls. Ethik: Bd. 7.* Stuttgart: Kohlhammer.

Münk, D. (2015). Der europäische Integrationsprozess und seine Folgen für die bundesdeutsche Berufsbildungspolitik. In S. Bohlinger & A. Fischer (Hrsg.), *Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*, 105–126. Bielefeld: wbv.

Nairz-Wirth, E., Feldmann, K. & Diexer, B. (2012). *Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch: Aufbruch zu einer neuen Schulkultur.* Wien: Wirtschaftsuniversität Wien. https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/d/i/bildungswissenschaft/Forschung/Publikationen/handlungsempfehlungen.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Neumann, M., Lenske, W., Werner, D. & Hekman, B. (2010). *Kosten und Nutzen der beruflichen Rehabilitation junger Menschen mit Behinderungen oder funktionalen Beeinträchtigungen: Eine gesamtwirtschaftliche Analyse.* Endbericht. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft Köln. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2010/63653/Kosten_und_Nutzen_der_beruflichen_Rehabilitation-18.pdf. (Zugriff am: 01.09.2021).

Neumann, M. & Werner, D. (2011). Teilhabe am Erwerbsleben durch berufliche Rehabilitation – Kostenfaktor oder lohnende Investition? Ergebnisse einer Befragung von BBW-Absolventinnen und -absolventen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40* (2), 30–34.

Niedermair, G. (2017). *Berufliche Benachteiligtenförderung: theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik: Bd. 10.* Linz: Trauner.

Nötzold, K. (2008). *Ausbildungsabbruch in der außerbetrieblichen Berufsausbildung: Einfluss von Selbstkontrolle, familiärer, schulischer und beruflicher Sozialisation.* Saarbrücken: Dr. Müller.

Obermeier, B., Rabsch, M., Gummels, H. & Stöhrman, H. (2000). Berufliche Aus- und Weiterbildung von Hörgeschädigten im Theodor-Schäfer-Berufsbildungswerk Husum/Nordsee. *Hörgeschädigten Pädagogik, 54* (4), 178–179.

Öchsner, T. (2018). *Jeder vierte Lehrling wirft hin.* https://www.sueddeutsche.de/karriere/ausbildung-jeder-vierte-lehrling-wirft-hin-1.3929404 (Zugriff am: 01.09.2021).

Oyen, R. (1989). Berufsbildung, Arbeitsmarktchancen und betriebliche Integration Behinderter: Überblick über die empirische Forschung der 80er Jahre. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 22* (4), 507–522.

Palleit, L. (2018). *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen verwirklichen: Der Arbeitsmarkt muss inklusiv und für alle zugänglich werden.* Position Nr. 15. Berlin. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Position_15_Das_Recht_auf_Arbeit.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Pfeifer, M. & Köhlmann-Eckel, C. (2018). Dauerhaft und doch flexibel: ÜBS-Förderung mit unterschiedlichen Schwerpunkten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 45* (5), 20–23.

Pfeiffer, G., Knödler, U. & Neyer, R. (1997). Modellversuch zur beruflichen Qualifizierung schwer lernbehinderter Jugendlicher in vier Berufsbildungswerken: Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung - Ergebnisse und Konsequenzen aus der Personenkreisuntersuchung. *Berufliche Rehabilitation, 11* (2), 154–178.

Pfeiffer, G., Knödler, U. & Neyer, R. (1998). *Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs zur beruflichen Qualifizierung schwer lernbehinderter Jugendlicher in vier Berufsbildungswerken: Abschlußbericht der ersten Phase*. Berufsbildungswerk Waiblingen.

Plath, H. E., König, P. & Jungkunst, M. (1996). Verbleib sowie berufliche und soziale Integration jugendlicher Rehabilitanden nach der beruflichen Erstausbildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 29* (2).

Preuß, R. (2021, 9. Mai). Corona: Mehr Schul-Abbrecher durch Pandemie. *BR24*. https://www.br.de/nachrichten/bayern/corona-mehr-schul-abbrecher-durch-pandemie, SWoTQ29.

pro familia Landesverband Bayern e. V. (Hrsg.). (2020). *pro familia Landesverband Bayern e. V.: Wir über uns*. https://www.profamilia.de/ueber-pro-familia/landesverbaende/landesverband-bayern/wir-ueber-uns (Zugriff am: 01.09.2021).

Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hrsg.). (2014). *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bd. 3. Kompetenzen von gering Qualifizierten: Befunde und Konzepte*. Bielefeld: wbv.

Quick, R. (1995). Neue Wege zur beruflichen und sozialen Eingliederung von Behinderten: Ein Modellprojekt des DRK-Berufsbildungswerkes Worms und des Landesarbeitsamtes Rheinland-Pfalz-Saarland. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste* (26), 2017–2022.

Randak, H. (2016). *Die Soziale Marktwirtschaft – Eine Einführung*. München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit.

Rat der Europäischen Union. (2011, 1. Juli). *Empfehlung des Rates vom 28. Juni 2011 für politische Strategien zur Senkung der Schulabbrecherquote*. Amtsblatt der Europäischen Union C 191/01. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=EN (Zugriff am: 01.09.2021).

Ratschinski, G. & Steuber, A. (Hrsg.). (2012). *Ausbildungsreife: Kontroversen, Alternativen und Förderansätze*. Wiesbaden: VS.

Rauch, A. & Wuppinger, J. (2020). Menschen mit Behinderungen im Arbeitsleben. In A. Rauch & S. Tophoven (Hrsg.), *Integration in den Arbeitsmarkt*, 36–44. Stuttgart: Kohlhammer.

Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Eine Einführung in Strukturbegriffe* (4. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Reims, N. (2016). *Berufliche Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen: Einfluss auf Gesundheit und Erwerbsintegration. IAB-Bibliothek (Dissertationen): Bd. 360*. Bielefeld: wbv.

Reims, N., Tisch, A. & Tophoven, S. (2016, 7. April). *Junge Menschen mit Behinderung: Reha-Verfahren helfen beim Berufseinstieg*. IAB Kurzbericht Nr. 7. http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb0716.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Reims, N., Tophoven, S., Tisch, A., Jentzsch, R., Nivorozhkin, A., Köhler, M., Rauch, A. & Thomsen, U. (2018). *Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels: Eine Prozessdatenbasis zur Untersuchung beruflicher Rehabilitation in Trägerschaft der Bundesagentur für Arbeit*. Modul 1 des Projekts „Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben". Forschungsbericht Nr. 503. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb503-aufbau-und-analyse-des-lta-rehaprozessdatenpanels.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am: 01.09.2021).

Ricking, H. (2007). Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (2), 42–50.

Ricking, H. & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch: Grundlagen – Diagnostik – Prävention. Brennpunkt Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Ricking, H. & Schulze, G. C. (Hrsg.). (2012). *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rietz, L. A. (2012). *Berufsbildungswerk – und was dann? Zur beruflichen Integration und Rehabilitation von Bürokaufleuten. Pädagogische Beiträge zur sozialen und kulturellen Entwicklung: Bd. 15*. Berlin: Lit.

Rogers, B. & Kühlen, M. (2013). *Classroom Management: Das Praxisbuch. Pädagogik Praxis*. Weinheim: Beltz.

Rohner, J. M. (2012). Das Selbstkonzept von Auszubildenden in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen in Bezug auf ausbildungsrelevante Merkmale und daraus abgeleiteter Beratungsbedarf. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung: Programm für lebenslanges Lernen; Praelab*, 186–200. Landau: Empirische Pädagogik.

Rohrbach-Schmidt, D. & Uhly, A. (2015). Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 67* (1), 105–135.

Rullof, W. (1997). Soziale Kompetenz – Treibstoff für den Motor der beruflichen und gesellschaftlichen Integration. *Blind, sehbehindert* (3), 30–37.

Rullof, W. (1999). Kooperative Rehabilitation für Sehbehinderte im Berufsbildungswerk der Nikolauspflege Stuttgart. *Blind, sehbehindert* (119), 26–30.

Rumberger, R. W., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., Duardo, D., Dynarski, M., Furgeson, J., Jayanthi, M., Newman-Gonchar, R., Place, K. & Tuttle, C. (2017). *Preventing Dropout in Secondary Schools: (NCEE 2017–4028)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE); Institute of Education Sciences; U. S. Department of Education. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_dropout_092617.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Sailmann, G. (2018). *Der Beruf: Eine Begriffsgeschichte. Histoire: Bd. 147*. Bielefeld: transcript.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2003). *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster AVEM*. Manual (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Swets Test Services GmbH.

Schels, B. (2020). Not in Employment, Education, or Training (NEET) und geringqualifiziert: Problemlagen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Übergang in das Erwerbsleben. In A. Rauch & S. Tophoven (Hrsg.), *Integration in den Arbeitsmarkt*, 79–94. Stuttgart: Kohlhammer.

Schmid, E. (2012). Ausstieg oder Wiedereinstieg? Die Konsequenzen von Lehrvertragslösungen auf den weiteren Ausbildungsverlauf von Jugendlichen. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung: Programm für lebenslanges Lernen; Praelab*, 239–253. Landau: Empirische Pädagogik.

Schmidt, M. (1999). Hörgeschädigte Jugendliche in Leipzig. *Hörgeschädigte Kinder*, *36* (1), 28–29.

Schnapp, M. (2012). Prävention von Ausbildungsabbrüchen – Hilfestellungen vor und nach Ausbildungsbeginn. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung: Programm für lebenslanges Lernen; Praelab*, 301–313. Landau: Empirische Pädagogik.

Schopf, P. (1993). Abensberger Leitfaden (ALF): Eine strukturierte Hilfe zur Abklärung der beruflichen und sozialen Eingliederung psychisch kranker und behinderter Menschen. *Berufliche Rehabilitation* (3), 3–85.

Schopf, P., Seibold, G. & Krawczyk, S. (2003). Berufliche Eingliederung von Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen: Angebote und Einrichtungen. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste – ibv*, 1393–1462 (Sonderheft, Nummer 11).

Schröder, H. (2010). Unternehmen als unverzichtbare Partner der beruflichen Integration behinderter Menschen. *Berufliche Rehabilitation*, *24* (2), 107–111.

Schröder, R. (2002). E-learning und berufliche Erstausbildung schwerstkörperbehinderter Menschen: Konzeption und erste Ergebnisse des Modellprojektes 'Virtuelles Berufsbildungswerk'. *Wirtschaft & Erziehung*, *54* (4), 120–127.

Schröder, R. (2006). *E-Learning und Telearbeit zur beruflichen Qualifizierung von schwerstkörperbehinderten Menschen: Theoretische Fundierung, Konzeption, Implementation und Evaluation der Ausbildung zum/zur Bürokaufmann/-frau im virtuellen Berufsbildungswerk*. Oldenburg: BIS. http://oops.uni-oldenburg.de/539/1/schele06.pdf. (Zugriff am: 01.09.2021).

Schul, S., Sieber, W. & Rohmert, W. (1994). *Beruflich-soziale Rehabilitation und Integration von lern- und mehrfachbehinderten Jugendlichen: Voraussetzungen und Erfolge*. Frankfurt am Main: Lang.

Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). *LMI Leistungsmotivationsinventar: Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung*. Manual. Göttingen: Hogrefe.

Schulte, K., Strauss, H. C. & Günther, K. B. (1985). *Berufsbildung gehörloser und schwerhöriger Jugendlicher. Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis zur Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher: Bd. 32*. Villingen-Schwenningen: Neckar.

Schulte, M. (1995). Vom Nutzen der Institution: Systemische Psychotherapie in der beruflichen Rehabilitation. *Berufliche Rehabilitation, 9* (4), 27–36.

Schulte, S. (2018). Ein Konstrukt zwischen perspektivischer Interpretation und berufsbiographischen Stigmatisierungselementen. In M. Becker, M. Kammermann, G. Spöttl & L. Balzer (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt: Bd. 15. Ausbildung zum Beruf: Internationaler Vergleich der berufsförmigen Ausbildungskonzepte für benachteiligte Jugendliche*, 287–303. Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Schulz, K. & Seyd, W. (2011). Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Berufsbildung konkret: Bd. 11. Inklusive Berufsbildung: Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*, 165–172. Baltmannsweiler: Schneider.

Schulz, K. & Seyd, W. (2012). Auswertung von statistischen Daten zur Erhebung des Verbleibs von BvB-Teilnehmern an Berufsbildungswerken: Ergebnisse der Erhebung 2011. *Berufliche Rehabilitation, 26* (2), 139–142.

Schulze, H. (2006). Vom Modellversuch Integrative Ausbildung für Büroberufe (IntAB) zur Individualisierung des Lernens in der dualen Berufsausbildung. In W. Brand & R. Schulz (Hrsg.), *Arbeit – Bildung – Gesellschaft: Bd. 14. Berufliche Rehabilitation im Spannungsfeld von Politik, Praxis und Wissenschaft*, 119–128. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.

Schütze, F. (2006). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. Aufl., 205–237. Wiesbaden: VS.

Seeliger, S. (2016). *Schulabsentismus und Schuldropout: Fallanalysen zur Erfassung eines Phänomens*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal, 2015. Wiesbaden: Springer.

Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B. J. & Frey, A. (Hrsg.). (2019). *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. Bielefeld: wbv.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Senge, P. M. (1990). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Seyd, W. (2015a). *Wege zur inklusiven Berufsbildung: Zustand und Perspektiven*. Hamburg: Feldhaus.

Seyd, W. (2015b). Ziele, Prozesse und Strukturen beruflicher Rehabilitation. Situationsaufriss und Perspektivbetrachtung. In H. Biermann (Hrsg.), *Inklusion im Beruf*, 139–179. Stuttgart: Kohlhammer.

Seyd, W. & Mentz, M. (2007). Teilnehmer-Eingangsvoraussetzungen bei BvB-Maßnahmen und Ausbildungen mit Beginntermin Herbst 2005. *Berufliche Rehabilitation, 21* (2), 68–90.

Seyd, W. & Schulz, K. (2010). Verbleib der Teilnehmenden an Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) in Berufsbildungswerken 2009. *Berufliche Rehabilitation, 24* (3), 231–235.

Seyd, W. & Vollmers, B. (2011). Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Rehabilitation. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Berufsbildung konkret: Bd. 11. Inklusive Berufsbildung: Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*, 72–86. Baltmannsweiler: Schneider.

Seyd, W., Vollmers, B. & Schulz, K. (Hrsg.). (2007). *Studien zur Berufspädagogik: Bd. 25. Verzahnte Ausbildung – Erkenntnisse und Perspektiven für die berufliche Rehabilitation*. Hamburg: Kovač.

Soemers, J. C. (2020). *Vorzeitige Vertragslösungen von Auszubildenden vermeiden: Was Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer beitragen können*. überaus: Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf. https://www.ueberaus.de/wws/vorzeitige-vertragsloesungen-von-azubis-vermeiden.php (Zugriff am: 01.09.2021).

Sommer, J., Gericke, T., Fischer, B. & Meyer, S. (2019). *Modellprojekt zur Förderung von Durchlässigkeit und Inklusion bei der beruflichen Ausbildung von Rehabilitanden – "TINA – Trägergestützte inklusive Ausbildung" – Endbericht der Begleitforschung. IAB-Forschungsbericht: Bd. 9*. Nürnberg. http://doku.iab.de/forschungsbericht/2019/fb0919.pdf. (Zugriff am: 01.09.2021).

Speck, O. (2003). *System Heilpädagogik: Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (5. Aufl.). München: Reinhardt.

Sponholz, D. & Ulrich, J. G. (2019). Passungsprobleme beim Zugang zur Berufsausbildung. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute: 2. Beiheft. Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*, 129–149. Weinheim: Beltz Juventa.

Stadler, H. (1995). Zur beruflichen Rehabilitation Schwerstkörperbehinderter. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *46* (7), 316–322.

Stadler, H. (1996). Die Ausbildung Schwerstkörperbehinderter im Berufsbildungswerk. *Berufsbildung*, *50* (40), 13–16.

Stadler, H. (2000). Die berufliche und soziale Eingliederung junger Menschen mit schwerster Körperbehinderung. *Die neue Sonderschule*, *45* (1), 34–38.

Stalder, B. E. (2012). Kritische Transitionen in der beruflichen Grundbildung: Wenn Ausbildungswege nicht der Norm entsprechen. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung: Programm für lebenslanges Lernen*, 90–106. Landau: Empirische Pädagogik.

Stalder, B. E. & Schmid, E. (2016). *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg – kein Widerspruch: Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. Bern: hep.

Stamm, M. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.

Stein, R. (1997). *Technische Berufsausbildung Lernbeeinträchtigter: Pädagogische Konzepte und Organisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stein, R. (2003). Komplexe Unternehmungen in der beruflichen Bildung bei Lernbeeinträchtigungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *54* (6), 224–233.

Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Stein, R. & Kranert, H. W. (2017). Sonderpädagogische Weiterbildung von beruflichem Bildungspersonal im dualen System – Ausbilder und Lehrkräfte. *Berufliche Rehabilitation, 31* (3), 206–214.

Stein, R. & Kranert, H. W. (2020). Transition Schule-Beruf für Jugendliche mit psychischen Belastungen – ein Theoriemodell. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs*, 121–156. Berlin: Frank & Timme.

Stein, R., Kranert, H. W. & Hascher, P. (2020). *Gelingende Übergänge in den Beruf: Evaluation eines modularen Schulprojekts im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Teilhabe an Beruf und Arbeit*. Bielefeld: wbv.

Stein, R., Kranert, H. W., Tulke, A. & Ebert, H. (2015). Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens in der Beruflichen Bildung: Eine Studie mit den Achenbach-Skalen. *Empirische Sonderpädagogik, 7* (4), 341–365.

Stein, R., Kranert, H. W. & Wagner, S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen: Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern*. Bielefeld: wbv.

Stiftung der Deutschen Wirtschaft für internationale Zusammenarbeit GmbH. (o. J.). *VerA: Fit für den Beruf mit SES-Ausbildungsbegleitern*. https://vera.ses-bonn.de/ueber-vera (Zugriff am: 01.09.2021).

Stockdreher, P. & Kammerer, G. (1988). *Berufsausbildung behinderter Jugendlicher: Erprobte Hilfs- und Stützmaßnahmen. Berichte zur beruflichen Bildung: Bd. 102*. Berlin.

Stolleis, M. (2003). *Geschichte des Sozialrechts in Deutschland: Ein Grundriß. UTB für Wissenschaft Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft: Bd. 2426*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Stoye, B. & Krämer-Selg, U. (1998a). Auszubildende als Interaktionspartner in beruflichen Bildungsprozessen. Teil 1. *Berufliche Rehabilitation, 12* (2), 118–126.

Stoye, B. & Krämer-Selg, U. (1998b). Auszubildende als Interaktionspartner in beruflichen Bildungsprozessen. Teil 2. *Berufliche Rehabilitation, 12* (3), 199–207.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2018). *Using multivariate statistics* (7. Aufl.). *Always learning*. New York: Pearson.

Theunissen, G. (2005). Lebensperspektiven ohne Erwerbsarbeit – Arbeitsmöglichkeiten und tagesstrukturierende Maßnahmen für schwerst mehrfachbehinderte Menschen. In R. Bieker (Hrsg.), *Teilhabe am Arbeitsleben – Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung*, 335–346. Stuttgart: Kohlhammer.

Tillmann, K. J. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten: Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*, 15–32. Münster: Waxmann.

Tippelt, R. (2006). Beruf und Lebenslauf. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl.), 95–111. Wiesbaden: VS.

Tippelt, R. (2011). Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention. *Zeitschrift für Pädagogik, 57* (2), 145–152.

Tophoven, S. (2020). Junge Menschen mit Behinderungen: Ersteingliederung in den Arbeitsmarkt durch Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben. In A. Rauch & S. Tophoven (Hrsg.), *Grundwissen Soziale Arbeit. Integration in den Arbeitsmarkt: Teilhabe von Menschen mit Förder- und Unterstützungsbedarf*, 45–63. Stuttgart: Kohlhammer.

Uhly, A. (2013). Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen – einseitige Perspektive dominiert die öffentliche Diskussion. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (6), 4–5.

Uhly, A. (2015). *Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung: Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Wissenschaftliche Diskussionspapiere: Bd. 157.* Bonn. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wdp-157_barrierefrei.pdf. (Zugriff am: 01.09.2021).

Uhly, A. (2020). *Duale Berufsausbildung in Teilzeit: Empirische Befunde zu Strukturen und Entwicklungen der Teilzeitberufsausbildung (BBiG/HwO) sowie zu Ausbildungsverläufen auf Basis der Berufsbildungsstatistik.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Ulrich, A., Wiench, N., Frey, A. & Ruppert, J. J. (2020). Gelingenskompetenzen in der dualen Berufsausbildung: Welche Kompetenzen können als Bewältigungsressource in der dualen Ausbildung bei Jugendlichen herangezogen werden? In T. Freiling, R. Conrads & A. Müller-Osten (Hrsg.), *Zukünftige Arbeitswelten: Facetten guter Arbeit, beruflicher Qualifizierung und sozialer Sicherung*, 179–203. Wiesbaden: Springer.

Ulrich, J. G., Granato, M., Beicht, U., Krewerth, A., Eberhard, V., Wieland, C., Gei, J. & Gouverneur, C. (2011). *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung: Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen.* Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 122. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Vittinghoff, E. & McCulloch, C. E. (2007). Relaxing the rule of ten events per variable in logistic and Cox regression. *American journal of epidemiology, 165* (6), 710–718.

Vock, R. (2000a). *Das Bedingungsgefüge von Lehrvertragslösungen. Ausbildungsabbruch: Prävention in der außerbetrieblichen Ausbildung: Bd. 1.* Darmstadt: hiba.

Vock, R. (2000b). *Handlungsansätze in der Förderungspraxis. Ausbildungsabbruch – Prävention in der außerbetrieblichen Ausbildung: Bd. 2.* Darmstadt: hiba.

Vollmers, B. (2009). Behinderte Jugendliche in der betriebsnahen Ausbildung: Der wissenschaftlich begleitete Modellversuch 'VAMB'. *Wirtschaft und Berufserziehung, 61* (11), 17–21.

Wagner, M. (Hrsg.). (2007). *Materialien. Schulabsentismus: Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis.* Weinheim: Juventa.

Wahle, M. & Walter, M. (2013). *Beruf, Beruflichkeit, Berufsbildung.* bwp@ Spezial. http://www.bwpat.de/ht2013/ws23/wahle_walter_ws23-ht2013.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Waide, S. (2010). Bedeutung und Förderung sozialer Kompetenzen im Berufsbildungswerk. In H. Biermann, T. S. Gerdes & M. Gerhartz (Hrsg.), *Berufliche Rehabilitationspädagogik: Bestandsaufnahmen und Perspektiven*, 230–244. Paderborn: Eusl.

Waidner, G., Albrecht, H. J., Artmann, W., Brattig, V. & Schoch, H. (1995). Berufsvorbereitende Maßnahmen in Berufsbildungswerken. *Berufliche Rehabilitation, 9* (2), 2–49.

Watzke, S., Galvao, A., Gawlik, B., Hühne, M. & Brieger, P. (2006). Maßnahmenabbrecher in der beruflichen Rehabilitation psychisch kranker Menschen. *Psychiatrische Praxis, 33* (3), 124–131.

Weber, A., Peschkes, L. & Boer, W. de (Hrsg.). (2015). *Return to work – Arbeit für alle: Grundlagen der beruflichen Reintegration.* Stuttgart: Genter.

Weber, B. & Weber, E. (2013). *Qualifikation und Arbeitsmarkt: Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit*. IABKurzbericht Nr. 4. Nürnberg. http://doku.iab.de/kurzber/2013/kb0413.pdf (Zugriff am: 01.09.2021).

Weiser, M. (2010). Das virtuelle Berufsbildungswerk. In F. Schliehe & M. Schmidt-Ohlemann (Hrsg.), *Interdisziplinäre Schriften zur Rehabilitation: Bd. 17. Rehabilitation zwischen Tradition und Innovation: Bericht über den Jubiläumskongress – 100 Jahre DVfR – der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation e. V., Berlin, 23. bis 24. April 2009*, 118–124. Stuttgart: Gentner.

Weiser, M. (2011). Virtuelles Berufsbildungswerk. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Berufsbildung konkret: Bd. 11. Inklusive Berufsbildung: Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*, 188–194. Baltmannsweiler: Schneider.

Weißmann, R. T., Thieme, I., Wagner, M, Bartosch, U. & Thomas, J. (2018). Selbstbestimmung in der Berufswahl fördern: Erprobung innovativer Testverfahren und Beratungsansätze im Berufsbildungswerk. *Berufliche Rehabilitation, 32* (4), 275–285.

Wenner, T. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität. *Journal of Technical Education, 6* (1), 223–237.

Winkler, T. & Krug, W. (2016). Aus der Praxis: Implementierung eines ICF-basierten Systems für die Teilhabeplanung in einem Berufsbildungswerk. *Frühförderung interdisziplinär, 35* (3), 174–179.

Wirtz, M. A. (2019). Selbstkonzept. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 1* (Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples), https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520 (Zugriff am: 01.09.2021).

Zinn, B. (Hrsg.). (2018). *Pädagogik. Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Stuttgart: Steiner.

Zutavern, S., Enders, M., Rausch, A. & Seifried, J. (2020). *Auszubildende an Bord holen: "Onboarding" als unterstützende Maßnahme zur Einführung in den Betrieb*. überaus: Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf. https://www.ueberaus.de/wws/auszubildende-an-bord-holen.php (Zugriff am: 01.09.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Dropout – Verbindungslinien zwischen Begrifflichkeiten 35

Abb. 2 Dropout – zugrunde gelegtes Begriffsverständnis 37

Abb. 3 Präventions- und Interventionsstrategien im Kontext von Dropoutprozessen in der dualen Berufsausbildung 56

Abb. 4 Modell potenzieller Prädiktoren für das Phänomen Dropout in Berufsbildungswerken 81

Abb. 5 Struktur des Forschungsdesigns – Teilprojekte im Zeitverlauf 84

Abb. 6 Dropoutfall 1 „Psychische Gründe“ (Verlaufsdarstellung) 105

Abb. 7 Dropoutfall 2 „Fehlen von Motivation“ (Verlaufsdarstellung) 107

Abb. 8 Dropoutfall 3 „Überforderung“ (Verlaufsdarstellung) 109

Abb. 9 Fremdeinschätzung des Dropoutrisikos – Ausbilder:innen & Sozialpäd. Fachdienst (Gestapeltes Streudiagramm) 121

Abb. 10 Ausbildungskohorte 2019/20: Verteilung der Risikoeinschätzungen 125

Abb. 11 Maßnahme-Kategorien zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten) 137

Abb. 12 Maßnahmenkategorie „Externe Anbindung“ zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten) 138

Abb. 13 Maßnahmenkategorie „Ausbildungsspezifische Maßnahmen“ zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten) 139

Abb. 14 Maßnahmenkategorie „Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung“ zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten) 140

Abb. 15 Maßnahmenkategorie „Netzwerkarbeit“ zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten) 141

Abb. 16 Maßnahmenkategorie „Alltagspraktische Unterstützung“ zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten) 142

Abb. 17 Maßnahmenkategorie „Disziplinarische Maßnahmen“ zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten) 143

Abb. 18 Modell identifizierter Prädiktoren für das Phänomen Dropout in Berufsbildungswerken 153

Abb. 19 Präferierte Einzelmaßnahmen zur Prävention/Intervention bei identifiziertem Dropoutrisiko (Häufigkeiten) 154

Abb. 20 Dropout in der beruflichen Rehabilitation – Handlungsempfehlungen für die Bildungspraxis 159

Abb. 21 Teilprojekt 3 – Fremdeinschätzung des Dropoutrisikos – Ausbilder:innen & Case-Manager:innen (gestapeltes Streudiagramm) 207

Abb. 22 Teilprojekt 3 – Fremdeinschätzung des Dropoutrisiko – Sozialpäd. Fachdienst & Case-Manager:innen (gestapeltes Streudiagramm) 207

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Klassifikation abbruchrelevanter Probleme 46

Tab. 2 Begriffliche Differenzierung von schulischem Dropout im deutschen Sprachraum 52

Tab. 3 Erhebungsaspekte Fragebogen – Fokus: Leistungserbringer 89

Tab. 4 Erhebungsaspekte Fragebogen – Fokus: Leistungsträger 90

Tab. 5 Erhebungsaspekte Fragebogen – Fokus: Rehabilitand:in 90

Tab. 6 Beendigungen 2015/16 bis 2018/19: Ausbildungsjahr und Zeitpunkt der Beendigung 98

Tab. 7 Beendigungen 2015/16 bis 2016/17: Beendigungsgründe 98

Tab. 8 Beendigungen 2017/18 bis 2018/19: Beendigungsgründe 99

Tab. 9 Zusammenhang Beendigungsgrund und Alter (Kreuztabelle) 102

Tab. 10 Zusammenhang Beendigungsgrund und Geschlecht (Kreuztabelle) 102

Tab. 11 Zusammenhang Beendigungsgrund und Diagnose nach ICD-10 (Kreuztabelle) 103

Tab. 12 Zusammenhang Beendigungsgrund und Berufsvorbereitung (Kreuztabelle) . . 103

Tab. 13 Einschätzungen – Fokus: Leistungserbringer (Verteilung des Antwortverhaltens) 112

Tab. 14 Einschätzungen – Fokus: Leistungsträger (Verteilung des Antwortverhaltens) 114

Tab. 15 Selbsteinschätzung Merkmalsbereich Beruf – Fokus: Rehabilitand:in (Verteilung des Antwortverhaltens/Skalenausprägung) 115

Tab. 16 Selbsteinschätzung Merkmalsbereich Person – Fokus: Rehabilitand:in (Skalenausprägung) 116

Tab. 17 Selbsteinschätzung Merkmalsbereich Umfeld – Fokus: Rehabilitand:in (Verteilung des Antwortverhaltens) 117

Tab. 18 Selbsteinschätzung Merkmalsbereiche Beruf & Person – Fokus: Rehabilitand:in (Korrelationsanalyse) 118

Tab. 19 Fremdeinschätzung des Dropoutrisikos (Verteilung des Antwortverhaltens) . . . 120

Tab. 20 Fremdeinschätzung des Dropoutrisikos (Rangkorrelation) 120

Tab. 21 Einschätzung – Fokus: Leistungserbringer – Nichtrisikokohorte vs. Risikokohorte (t-Test) 127

Tab. 22 Einschätzung – Fokus: Leistungsträger – Nichtrisikokohorte vs. Risikokohorte (t-Test) 129

Tab. 23 Selbsteinschätzung Merkmalsbereich Beruf – Fokus: Rehabilitand:in – Nichtrisikokohorte vs. Risikokohorte (t-Test) 130

Tab. 24 Selbsteinschätzung Merkmalsbereich Person – Fokus: Rehabilitand:in – Nichtrisikokohorte vs. Risikokohorte (t-Test) 131

Tab. 25 Selbsteinschätzung Merkmalsbereich Umfeld – Fokus: Rehabilitand:in – Nichtrisikokohorte vs. Risikokohorte (t-Test) 132

Tab. 26 Ausgewählte Prädiktorvariablen (Leistungsempfänger) für ein Dropoutrisiko – Skalen (logistische Regressionsanalyse) 133

Tab. 27 Ausgewählte Prädiktorvariablen (Leistungserbringer, Leistungsträger, Leistungsempfänger) für ein Dropoutrisiko – Einzelitems (logistische Regressionsanalyse) 134

Tab. 28 Teilnehmendendokumentation – erhobene personenbezogene Informationen (Teilprojekt 1) 171

Tab. 29 Teilnehmendendokumentation – Systematisierung außerplanmäßiger Beendigungsgründe (Teilprojekt 1) 171

Tab. 30 Problemzentriertes Interview – Interviewleitfaden (Teilprojekt 2) 172

Tab. 31 Teilprojekt 1 – Beendigungen 2015/16 bis 2018/19: Initiator der Maßnahmebeendigung 178

Tab. 32 Teilprojekt 1 – Hauptbeendigungsfälle 2015/16 bis 2018/19: Psychiatrische Diagnose nach ICD-10 178

Tab. 33 Teilprojekt 1 – Hauptbeendigungsfälle 2015/16 bis 2018/19: (Psychiatrische) Einzeldiagnose – spezifisch 179

Tab. 34 Teilprojekt 1 – Hauptbeendigungsfälle 2015/16 bis 2018/19: Berufsbereiche nach KldB 2010 180

Tab. 35 Teilprojekt 1 – Hauptbeendigungsfälle 2015/16 bis 2018/19: Ausbildungsberufe alphabetisch 180

Tab. 36 Teilprojekt 1 – Kategorie „Vorzeitige Beendigung“ – Beschreibung 181

Tab. 37 Teilprojekt 1 – Kategorie „Vorzeitige Beendigung“ – Ankerbeispiele 182

Tab. 38 Teilprojekt 1 – Kategorie „Störungsanamnese“ – Beschreibung 183

Tab. 39 Teilprojekt 1 – Kategorie „Störungsanamnese“ – Ankerbeispiele 186

Tab. 40 Teilprojekt 1 – Kategorie „Anamnese bisheriger Lösungsversuche“ – Beschreibung 191

Tab. 41 Teilprojekt 1 – Kategorie „Anamnese bisheriger Lösungsversuche“ – Ankerbeispiele 195

Tab. 42 Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Psychiatrische Diagnose nach ICD-10 gesamt & nach Dropoutrisiko 201

Tab. 43 Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Spezifische Diagnose gesamt & nach Dropoutrisiko 201

Tab. 44 Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Allgemeinbildender Schulabschluss gesamt & nach Dropoutrisiko 202

Tab. 45 Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Berufsvorbereitung gesamt & nach Dropoutrisiko 203

Tab. 46 Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Berufsbereiche nach KldB 2010 gesamt & nach Dropoutrisiko 203

Tab. 47 Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Ausbildungsberufe alphabetisch gesamt & nach Dropoutrisiko 204

Tab. 48 Teilprojekt 3 – Ausbildungskohorte 2019/20: Wohnform gesamt & nach Dropoutrisiko 205

Tab. 49 Teilprojekt 3 – Selbsteinschätzung – Fokus: Rehabilitand:in (detaillierte Verteilung des Antwortverhaltens) 205

Tab. 50 Teilprojekt 3 – Selbsteinschätzung – Fokus: Rehabilitand:in (Skalenausprägung) 206

Tab. 51 Teilprojekt 3 – Ausgewählte Prädiktorvariablen (Leistungsempfänger) für ein Dropoutrisiko – Skalen (logistische Regressionsanalyse) – Klassifizierungstabelle (N = 71) 208

Tab. 52 Teilprojekt 3 – Ausgewählte Prädiktorvariablen (Leistungserbringer, Leistungsträger, Leistungsempfänger) für ein Dropoutrisiko – Einzelitems (logistische Regressionsanalyse) – Selektion 1 209

Tab. 53 Teilprojekt 3 – Ausgewählte Prädiktorvariablen (Leistungserbringer, Leistungsträger, Leistungsempfänger) für ein Dropoutrisiko – Einzelitems (logistische Regressionsanalyse) – Selektion 2 211

Tab. 54 Teilprojekt 3 – Ausgewählte Prädiktorvariablen (Leistungsempfänger) für ein Dropoutrisiko – Einzelitems (logistische Regressionsanalyse) – Klassifizierungstabelle (N = 76) 212

Tab. 55 Teilprojekt 3 – Maßnahmen bei identifiziertem Dropoutrisiko (Case-Manager:innen) – Kategorienbeschreibung 213

Tab. 56 Teilprojekt 3 – Maßnahmen bei identifiziertem Dropoutrisiko (Case-Manager:innen) – Ankerbeispiele 217

Teilhabe an Beruf und Arbeit –
Interdisziplinäre Forschungsbeiträge zu
Benachteiligungen und Behinderungen, 1
2020, 187 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6214-3
E-Book im Open Access

Roland Stein, Hans-Walter Kranert, Philipp Hascher

Gelingende Übergänge in den Beruf

Evaluation eines modularen Schulprojekts im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Auch Schüler:innen mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (ESE) können den Übergang von der Schule ins Berufsleben meistern. Der Band stellt die wissenschaftliche Evaluation eines erfolgreichen Förderschulprojektes aus Gütersloh vor.

Im Projekt wurden Bausteine zur schulischen Berufsorientierung, Mentoringkonzepte sowie ein Case-Management eingesetzt. Nach der Einführung in Projekt und Forschungsstand skizzieren Autor:innen Methodik, Vorgehen sowie Ergebnisse der wissenschaftlichen Projektevaluation des Lehrstuhls Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg. Forschungsdesiderata und Impulse zur Weiterentwicklung des Themas bilden den Abschluss des Bandes.

Das Projekt wurde von der Hermann-Hesse-Schule (Gütersloh), der Universität Würzburg, dem Kreis Gütersloh sowie mit inhaltlicher und finanzieller Unterstützung der Reinhard-Mohn-Stiftung umgesetzt.

wbv.de/wbe

Teilhabe an Beruf und Arbeit – Interdisziplinäre Forschungsbeiträge zu Benachteiligungen und Behinderungen, 2
2021, 456 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6251-8
Auch als E-Book

Anna Riedl, Hans-Walter Kranert, Roland Stein

Berufliche Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung

Evaluation der harmonisierten Bildungsrahmenpläne

In der bundesweiten Studie wurden erstmals Daten zum Angebot beruflicher Bildung in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen erhoben und analysiert. Im Fokus stehen die harmonisierten Bildungsrahmenpläne (hBRP) zur beruflichen Bildung behinderter Menschen, die auf dem Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit aus dem Jahr 2010 basieren.

Untersucht werden vier Aspekte: das Verständnis von beruflicher Bildung in den Werkstätten, die Zielgruppe hinsichtlich Alter, Behinderungsform, Schul- und Berufsabschlüssen, die Rahmenbedingungen zum individuellen Lernen in den Werkstätten sowie die Identifikation von Bildungsverläufen und -ergebnissen. Evaluation und Analyse der Daten aus 20 Werkstätten ermöglichen es, den beruflich orientierten Bildungsprozess von Menschen mit Behinderungen umfassend zu betrachten, Implementierungschancen zu analysieren und Zukunftsperspektiven einzuschätzen.

Der Band enthält die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Evaluation harmonisierter Bildungsrahmenpläne in der Beruflichen Bildung von Werkstätten für behinderte Menschen“ (EVABI).

wbv.de/wbe

Aus welchen Gründen brechen Menschen mit Behinderung eine Berufsausbildung ab? Am Beispiel einer Einrichtung der Beruflichen Rehabilitation haben die Autor:innen des Bandes die Gründe für Dropout analysiert.

In einer Pilotstudie wird die Situation von Dropout im Berufsbildungswerk Würzburg systematisch untersucht. Die Autor:innen entwickeln aus ihren Erkenntnissen ein Screeninginstrument zur Erfassung eines individuellen Dropoutrisikos. Darüber hinaus arbeiten sie Theorie und Diskussion zum Thema Dropout auf und bilden den aktuellen Forschungsstand ab.

Zusammen mit weiteren Handlungsempfehlungen erhalten Einrichtungen in der beruflichen Rehabilitation damit wertvolle Hinweise zum Umgang mit Dropout.

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit" widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen dem Thema Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit.

Die Reihenherausgeber Prof. Dr. **Roland Stein** und **Hans-Walter Kranert,** Akad. Oberrat, sind am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften, der Julius-Maximilians-Universität Würzburg tätig.

ISBN: 978-3-7639-6770-4

wbv Publikation

wbv.de