

Ausbildungsreife von Jugendlichen im Urteil von Lehrkräften

KURZFASSUNG: Die Diskussion um Ausbildungsreife scheint bislang weder einer sachlichen Aufarbeitung der Problemlagen im Kontext von persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen sowie an sie gestellte künftige berufliche Anforderungen noch einer kritischen Reflexion durch Fachexpert(inn)en zu dienen. Vielmehr verbleibt der Diskurs über Ausbildungsreife auf einer Ebene, auf der sich öffentlichwirksam gegenseitig der „schwarze Peter“ zugeschoben wird. Befördert wird dieser interessegeleitete Diskurs u.a. dadurch, dass es kaum empirische Studien gibt, die sich *explizit* mit dem Thema Ausbildungsreife beschäftigen (vgl. als Ausnahme Ehrental, Eberhard & Ulrich 2005). Ziel der hier vorliegenden Studie war es daher, einen empirisch-deskriptiven Blick darauf zu werfen, wie Lehrkräfte Ausbildungsreife definieren, d.h. ob es aus Sicht der Lehrenden unterschiedliche Merkmale für Ausbildungsreife gibt. Weiter soll überprüft werden, inwiefern die Erfahrungen von Lehrkräften aus der Weser-Ems-Region mit der veröffentlichten Meinung zum Konstrukt Ausbildungsreife übereinstimmen.

ABSTRACT: So far, the argument about maturity required for successful vocational training seems to serve neither an objective analysis of the complex problem in the context of personal abilities and skills of young people, nor a critical reflection of professional experts on the topic of prospective vocational requirements. The discourse rather continues on the same level, passing on the buck publicly. Among other things, the discourse is being stimulated by the fact that only few empirical studies *explicitly* address the topic of “maturity required for successful vocational training” (cf. as an exception Ehrental, Eberhard & Ulrich 2005). Therefore, the aim of the present study is to have an empirical-descriptive look at how the teaching staff defines the construct of “maturity required for successful vocational training”. Furthermore, it is examined whether and to what extent the experiences of the teaching staff from the region Weser-Ems correspond to the publicised view on the construct.

1 Einleitung

„Jeder vierte Bewerber um einen Ausbildungsplatz ist nicht qualifiziert“ – eine Aussage, die immer wieder in den Medien vertreten wird. Bei der Suche nach den Ursachen ist der Deutsche Industrie- und Handelskammertag scheinbar fündig geworden. Er führt die mangelnde „Ausbildungsreife“ von Jugendlichen als das Problem an. Ihnen wird oft pauschal eine mangelnde Ausbildungsreife zugeschrieben, ohne zwischen den individuellen und strukturellen Bedingungen ihrer Benachteiligungen zu unterscheiden und ohne näher zu erläutern, was der Begriff Ausbildungsreife beinhaltet. Gegenwärtig scheint es, dass (mangelnde) Ausbildungsreife eher ein Sammelbecken ganz unterschiedlicher Zuschreibungen ist als ein Ergebnis fundierter Analyse (vgl. REBMANN & TREDOP 2006).

Mit dem „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland liegt ein erstes Arbeitsergebnis unterschiedlicher Akteure vor, das die in der Diskussion verwendeten Begriffe Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit voneinander abgrenzt. Demnach kann eine Person als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen

für den Einstieg in eine berufliche Ausbildung mitbringt (vgl. NATIONALER PAKT 2006). Eine Person ist hingegen für einen bestimmten Beruf geeignet, wenn sie die berufsspezifischen Anforderungen erfüllen kann und ferner der Beruf die Merkmale aufweist, die zur beruflichen Zufriedenheit der Person beitragen. Eine Person ist schließlich vermittelbar, wenn bei vorliegender Berufseignung ihre Vermittlung in eine Ausbildung oder eine berufliche Tätigkeit nicht durch marktabhängige, betriebs- bzw. branchenbedingte Gegebenheiten oder individuelle bzw. umfeldbezogene Einschränkungen erschwert oder gar verhindert wird.

Neben dem Versuch der Normierung entsprechender Begriffe wird im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife der Begriff Ausbildungsreife durch Kompetenzen in Form von Merkmalslisten näher beschrieben. Diese Merkmale lassen sich mehreren Dimensionen von Ausbildungsreife zuordnen. Entsprechend dem Leitziel der beruflichen Bildung können diese der Fachkompetenz (inkl. Allgemeinwissen und Kulturtechniken), der Sozialkompetenz sowie der Personalkompetenz zugerechnet werden (vgl. GARTZ, HÜCHTERMANN & MRYTZ 1999; REBMANN & TREDOP 2006, S. 88; THIES 2001; VETTER 1997, S. 20 f.). Zuweilen findet sich auch eine weitere Dimension, die als Wissen über die Berufswelt bezeichnet wird (vgl. z. B. KIEPE 2001, S. 226; ZEDLER 2002, S. 3 f.).

Bei der Allgemeinbildung geht es hauptsächlich um in der Schule zu vermittelnde Kenntnisse und Fähigkeiten, die auch als Fachkompetenzen bezeichnet werden. Dabei ist weitgehend unklar, welche Kenntnisse und Fähigkeiten zur Allgemeinbildung zählen. Lediglich über die Kernfächer Deutsch und Mathematik besteht Konsens dahingehend, dass sie die wesentliche Basis für Ausbildungsreife bilden. Über die Kulturtechniken (z. B. Rechnen und Rechtschreibung) hinaus werden zwar weitere erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten für Ausbildungsreife genannt, jedoch besteht über sie keine Einigkeit.

Hinsichtlich der Dimensionen der personalen und sozialen Kompetenzen existiert ebenso wie bei der Dimension Fachkompetenz/Allgemeinbildung keine Übereinkunft darüber, welche Teilkompetenzen dazu gezählt werden sollen bzw. wie diese operationalisiert werden können.

Die Dimension Wissen über die Berufswelt beinhaltet berufsbezogenes Wissen, berufsbezogene Erfahrungen und Einstellungen zur Arbeitswelt. Auch in dieser Dimension ist nicht operationalisiert, was Wissen über die Arbeits- und Berufswelt konkret auszeichnet.

Die Beispiele machen deutlich, dass das Konstrukt Ausbildungsreife keine Eindeutigkeit aufweist. Trotzdem bilden Anstrengungen, den Begriff Ausbildungsreife näher zu bestimmen, die Ausnahme. Das Konstrukt ist vielmehr gekennzeichnet durch eine perspektivenverengte Ansammlung verschiedener Merkmale. So ist der Begriff sehr vage z. B. hinsichtlich der Kompetenzanzahl, des Ausmaßes der verlangten Fähigkeiten und Kompetenzen sowie der Gewichtung der Kompetenzen zueinander. Damit entzieht sich das Konstrukt Ausbildungsreife gleichermaßen einer Operationalisierung, und es lassen sich daraus keine überprüfbaren Kriterien, Messinstrumente oder Handlungsempfehlungen ableiten. Deshalb verwundert es kaum, wenn vor allem eine negative Bestimmung von Ausbildungsreife vorgenommen wird, indem aufgeführt wird, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Jugendliche *nicht* besitzen (vgl. auch KRATOCHWIL & WINKLER 2002).

Für eine Operationalisierung kommt erschwerend hinzu, dass Ausbildungsreife als relationaler Begriff interpretiert werden kann, d. h. der individuelle Entwicklungsstand

eines Jugendlichen ist nicht zeitenkoppelt mit (scheinbar) objektiven Anforderungen bestimmbar. Vielmehr ist Ausbildungsreife gebunden an bestimmte gesellschaftliche und historische Kontexte, so dass vor dem Hintergrund eines veränderten Arbeits- und Beschäftigungssystems sowie einer veränderten Gesellschaft stets eine Neujustierung des Begriffs Ausbildungsreife erfolgen müsste.

Wenn also die Definition von Rutenfranz und Ulrich aus dem Jahre 1961 auch heute noch (implizit) verwendet wird (vgl. z.B. ULRICH 2005) – trotz des allseits postulierten Wandels in der Arbeitswelt – so erscheint dies auf den ersten Blick paradox. Bei genauerer Betrachtung leuchtet die Verwendung der Definition jedoch auch ein. Denn trotz des Wandels in der Berufs- und Arbeitswelt gelten nach wie vor die klassischen Kulturtechniken als zentrale Anforderungskriterien. Allerdings kann dies auch aus der Not geboren sein. Wegen des raschen Wandels in der Arbeitswelt bilden aussagekräftige Hinweise, welche Kompetenzen zukünftig konkret notwendig sein werden, eher die Ausnahme. Insofern verwundert es nicht, wenn man als hauptsächliche Bestimmungsgröße für Ausbildungsreife auf die traditionellen Kulturtechniken zurückgreift, für die bereits Diagnoseinstrumente vorhanden sind.

Ein wesentlicher Mangel in der Diskussion um ausbildungsunreife Jugendliche ist also insbesondere darin zu sehen, dass ein empirischer Zugang nahezu fehlt. Dies trifft in eklatanter Weise für empirische Untersuchungen aus der Perspektive der Lehrer/innen zu. Bis auf NICKOLAUS (1998), der Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen im Hinblick auf den Vorwurf rückläufiger Leistungen in zentralen Kulturtechniken interviewt hat, existiert bislang keine Untersuchung, die sich speziell mit dem Thema Ausbildungsreife aus Sicht von Lehrer(inne)n beschäftigt.

2 Ausbildungsreife aus der Sicht von Lehrkräften

2.1 Fragestellung der empirischen Studie

Mit dem Expertenmonitor des Bundesinstituts für Berufsbildung wurde ein erster Weg beschritten, sich dem Konstrukt Ausbildungsreife in einem größeren Umfang *empirisch* anzunähern (vgl. EBERHARD 2006; EHRENTHAL, EBERHARD & ULRICH 2005). Die im Expertenmonitor befragten 482 Berufsbildungsexpert(inn)en kommen aus unterschiedlichen Bereichen, die alle zusammen ein möglichst breites Spektrum an verschiedenen Handlungsfeldern abdecken. Die Organisationszugehörigkeit der Expert(inn)en setzt sich aus folgenden Bereichen zusammen: privatwirtschaftliche Unternehmen oder Betriebe, überbetriebliche Bildungseinrichtungen, Schulen, Kammern, Arbeitgeber- bzw. Wirtschaftsverbände, Arbeitnehmerorganisationen, Berufsverbände, privatwirtschaftliche sowie staatliche Forschungseinrichtungen, Hochschulen und Berufsakademien, Teile staatlicher Bildungsverwaltungen, sonstige Bereiche des öffentlichen Dienstes, politische Parteien und internationale überstaatliche Einrichtungen. Lehrerinnen und Lehrer stellen dabei mit 75 teilnehmenden Personen lediglich 15% der Gesamtstichprobe dar.

Ein empirischer Zugang wurde auch mit der vorliegenden Untersuchung in der Weser-Ems-Region gewählt, bei der neben Unternehmensvertreter(inne)n auch explizit Lehrkräfte, die häufig aus den entsprechenden Studien ausgeblendet werden, befragt wurden. So liegen bislang nur wenige Informationen vor, welche Vorstellungen bzw. Einschätzungen Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen über-

haupt vom Konstrukt Ausbildungsreife besitzen. Ziel der vorliegenden Untersuchung war es daher, einen empirisch-deskriptiven Blick darauf zu werfen, wie Lehrkräfte Ausbildungsreife definieren, d.h. ob es aus Sicht der Lehrenden unterschiedliche Merkmale für Ausbildungsreife gibt. Weiter soll überprüft werden, inwiefern die Erfahrungen von Lehrkräften aus der Weser-Ems-Region mit der veröffentlichten Meinung zum Konstrukt Ausbildungsreife übereinstimmen.

2.2 Beschreibung der Stichprobe

Im Herbst 2005 wurden 969 Lehrkräfte an zufällig ausgewählten Schulen in der Weser-Ems-Region gebeten, an einer Fragebogenerhebung teilzunehmen. Insgesamt konnten 304 Fragebögen von 186 Lehrern und 117 Lehrerinnen in die Auswertung aufgenommen werden. (Eine Person gab keine Auskunft zu ihrem Geschlecht.) Die hohe Rücklaufquote von 31,4% kann als Indiz dafür gewertet werden, wie bedeutsam das Thema Ausbildungsreife aus Sicht der Schulen bzw. Lehrer/innen ist.

Die befragten Lehrer/innen sind zwischen 26 und 65 Jahre alt. Das Durchschnittsalter beträgt knapp 50 Jahre (SD = 8,84). 60% der Befragten sind über 50 Jahre alt. Die befragten Lehrer/innen sind an verschiedenen Schulformen tätig (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Schulformen, in denen Lehrer/innen (überwiegend) unterrichten (n = 304)

Schulform	Anzahl	
	abs.	in %
Hauptschule	111	36,51
Realschule	68	22,37
Berufsbildende Schule	49	16,12
Sonderschule	46	15,13
Gymnasium	25	8,22
Integrierte Gesamtschule	5	1,64
Σ	304	99,99

Der Großteil der Lehrer/innen unterrichtet an einer Hauptschule (36,51%). Es folgen zu 22,37% Lehrer/innen an Realschulen sowie mit einigem Abstand Lehrer/innen, die an einer berufsbildenden Schule (16,12%) bzw. an einer Förderschule (15,13%) unterrichten. Am wenigsten vertreten sind mit insgesamt rund 8% Lehrer/innen an Gymnasien und mit knapp 2% Lehrer/innen an integrierten Gesamtschulen.

2.3 Erhebungsinstrument

Der eingesetzte Fragebogen zum Thema Ausbildungsreife besteht aus 18 Items, die drei Frageblöcken zugeordnet werden können. Der erste Frageblock erhebt die demografischen Daten der Lehrer/innen. Der zweite Frageblock beschäftigt sich mit dem Thema Ausbildungsreife. Im dritten Frageblock geht es um das Thema

Berufsvorbereitung und Berufswahl. In jedem Block sind die Lehrenden aufgefordert, sowohl offene Fragen zu den jeweiligen Themen zu beantworten als auch Aussagen zu den Themen einzuschätzen. Die Aussagen, die zu bewerten sind, wurden in Anlehnung an den BIBB-Expertenmonitor (vgl. EBERHARD 2006) und aus der einschlägigen Literatur entwickelt.

Im Fragebogen wurden offene Fragen ergänzt, um ggf. weitere Facetten des Konstrukts Ausbildungsreife aufzuzeigen. So lautete beispielsweise die Eingangsfrage zum Themenblock Ausbildungsreife: „Was sind Ihrer Einschätzung nach Kennzeichen fehlender Ausbildungsreife?“ Mit dieser Frage gelingt ein direkter Zugang zu den individuellen Vorstellungen der Lehrenden zum Konstrukt Ausbildungsreife (auch hier wieder über die *negative* Bestimmung von Ausbildungsreife). So können zum einen gezielt neue Aspekte von Ausbildungsreife aufgedeckt werden bzw. die Aussagen der Lehrenden geben möglicherweise Hinweise darauf, dass das Konstrukt Ausbildungsreife aus Sicht der Lehrenden nicht einheitlich definiert wird. Zum anderen kann anhand der Antworten der Lehrenden ein Abgleich mit den in der Literatur genannten Kriterien von Ausbildungsreife erfolgen. Weiter sollten im Themenblock Ausbildungsreife u. a. die Schulabgänger/innen hinsichtlich der in der Literatur geforderten Kompetenzen von ihren Lehrenden beurteilt werden. Diese Fragestellung wurde in bisherigen Studien völlig vernachlässigt, obwohl sie einen möglichen Ansatzpunkt für die Beförderung der notwendigen Kompetenzen in schulischen Lehr-Lernprozessen darstellen kann.

Die Ergebnisse dieser Fragebogenerhebung wurden im Anschluss durch eine Expert(inn)en-Befragung in Form der Delphi-Methode verdichtet und gesichert. Für eine ausführliche Darstellung des Vorgehens und der Hauptergebnisse siehe KLATTENHOFF, SCHULZE, WITTRÖCK, TREDOP & REBMANN 2006.

3 Ausgewählte Ergebnisse

3.1 Kennzeichen fehlender Ausbildungsreife im Urteil von Lehrkräften

Welches sind nach Meinung der befragten Lehrer/innen *Kennzeichen von fehlender Ausbildungsreife*? Diese offene Frage beantworteten 278 Lehrer/innen (91,45%). 26 Personen machten keine Angaben. Tabelle 2 zeigt die Antworten der Lehrer/innen, die nach inhaltsanalytischer Auswertung sechs Dimensionen zugeordnet werden konnten. Diese sechs Dimensionen beinhalten die drei aus der einschlägigen Literatur abgeleiteten Dimensionen: Fach-, Sozial- und Personalkompetenz (vgl. Kapitel 1). Ferner lassen sich weitere zwei Dimensionen ausmachen, nämlich insbesondere Motivation sowie soziales Umfeld, deren Bedeutsamkeit für das Konstrukt Ausbildungsreife bislang empirisch nicht bekräftigt wurde (vgl. z. B. EBERHARD 2006). Die sechste Dimension stellt eine Abkopplung der Sekundärtugenden von der Dimension Personalkompetenz dar.

Festgehalten werden kann, dass damit nicht nur eine Bestätigung, sondern zugleich eine Differenzierung und Erweiterung von Bestimmungsmerkmalen fehlender Ausbildungsreife vorliegt.

Tabelle 2: Kennzeichen fehlender Ausbildungsreife im Urteil der Lehrer/innen (n = 278)

Rang	Dimensionen: Mängel bzgl. ...	abs.	in % der	
			Fälle	Antworten
1	Motivation	174	62,59	22,42
2	Personalkompetenz	153	55,04	19,72
3	Sachkompetenz	146	52,52	18,81
4	Sekundärtugenden	139	50,00	17,91
5	Sozialkompetenz	124	44,60	15,98
6	Soziales Umfeld	20	7,19	2,58
	Sonstiges	20	7,19	2,58
	Σ	776		100,00

Die befragten Lehrer/innen benennen vor allem Mängel bezüglich Motivation, Personalkompetenz, Sachkompetenz, Sekundärtugenden sowie Sozialkompetenz. Weniger häufig angeführt werden von den Lehrer(inne)n Defizite im sozialen Umfeld.

Unter die Dimension Motivation fallen Nennungen wie z.B. Demotivation sowie Desinteresse. Zur Dimension Personalkompetenz zählen Merkmale wie fehlendes Verantwortungsbewusstsein sowie mangelnde körperliche, soziale und persönliche Reife. Unter der Dimension Sachkompetenz werden beispielsweise Defizite in Kulturtechniken, Mängel in der Methodenkompetenz sowie kein oder ein schlechter Schulabschluss subsumiert. Der Dimension Sekundärtugenden werden Antworten wie Arbeitseinstellung, Pünktlichkeit und Fleiß zugeordnet. Zur Dimension Sozialkompetenz gehören Nennungen wie mangelndes Sozialverhalten, mangelnde Teamfähigkeit und fehlende Kommunikationsfähigkeit. Unter die Dimension „Soziales Umfeld“ fallen Nennungen in Bezug auf Elternunterstützung sowie Freunde bzw. Peers. Neben diesen Dimensionen finden sich noch weitere Merkmale, die nicht eindeutig zugeordnet werden können. Sie bilden die Dimension „Sonstiges“ und umfassen z.B. Drogenmissbrauch und fehlende Mobilität als Merkmale für mangelnde Ausbildungsreife.

Es zeigen sich hinsichtlich der Dimensionen fehlender Ausbildungsreife im Urteil der Lehrer/innen signifikante Unterschiede¹ in Abhängigkeit von den soziodemografischen Angaben. So führen Lehrer häufiger als Lehrerinnen das Merkmal „Defizite in der Sachkompetenz“ an ($p < .001$). Weitere Unterschiede bestehen zwischen den Altersgruppen² der Lehrenden: Lehrer/innen, die über 50 Jahre alt sind, berichten signifikant häufiger als die jüngeren Kolleg(inn)en von fehlender Sachkompetenz ($p < .01$). Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulform, in der die Lehrer/innen unterrichten, konnten nicht nachgewiesen werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass in der Befragung ein Zugang zu den individuellen Vorstellungen von Lehrenden zum Konstrukt Ausbildungsreife gelungen ist. Es können Aussagen darüber gemacht werden, wie Lehrkräfte Ausbildungsreife definieren, d.h. welche Merkmale ihrer Meinung nach auf eine fehlende Ausbildungsreife hinweisen. Die ersten Ergebnisse deuten darauf hin, dass es Unterschiede zwischen

1 Alle Signifikanzaussagen wurden mittels Verfahren wie Kreuztabellierung und χ^2 -Test resp. U-Test von Mann-Whitney bzw. Kruskal-Wallis Test überprüft.

2 Altersgruppen: bis 39 Jahre, 40 bis 49 Jahre sowie über 50 Jahre.

den Lehrkräften im Hinblick auf ihre Vorstellungen von Ausbildungsreife gibt. Als weiteres bedeutsames Ergebnis ist zu nennen, dass die Lehrer/innen mit ihren Aussagen weitgehend die in der einschlägigen Literatur genannten Merkmale und Dimensionen von fehlender Ausbildungsreife bestätigen (vgl. z.B. EBERHARD 2006; GARTZ, HÜCHTERMANN & MRYTZ 1999; KEIM 1997; KIEPE 2001; THIES 2001; VETTER 1997; ZEDLER 2002). Darüber hinaus werden aber insbesondere motivationale Defizite als ein wichtiges Merkmal fehlender Ausbildungsreife benannt.

3.2 Bestimmungsmerkmale von Ausbildungsreife im Urteil von Lehrkräften

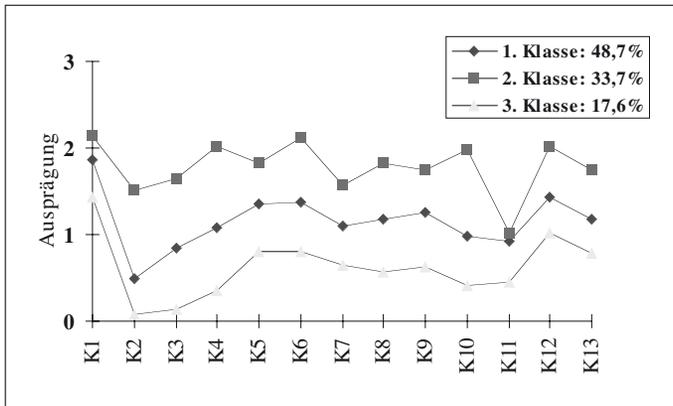
Nachdem die Lehrenden zuvor auf eine *offene* Frage geantwortet haben, welches ihrem Urteil nach Merkmale fehlender Ausbildungsreife sind, sollten sie nun positiv gewendet angeben, welche Kompetenzen ihrer Meinung nach als Indikatoren für vorliegende Ausbildungsreife herangezogen werden können. Hierzu sollten die Lehrenden Aussagen zu Anforderungen an Jugendliche im Hinblick auf Ausbildungsreife auf einer vierstufigen Ratingskala einschätzen (trifft genau zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu). Die zu bewertenden Aussagen entstammen der einschlägigen Literatur zu Ausbildungsreife und Berufseignung (vgl. z.B. EBERHARD 2006; GARTZ, HÜCHTERMANN & MRYTZ 1999; IHK DRESDEN 2003; IHK REGENSBURG 2002; KEIM 1997; KIEPE 2001; OLDENBURGISCHE IHK o.J.; THIES 2001; VETTER 1997; ZEDLER 2002).

Bereits die Antworten auf die offene Frage nach den Merkmalen fehlender Ausbildungsreife geben Hinweise darauf, dass offensichtlich nicht alle befragten Lehrkräfte das Konstrukt Ausbildungsreife gleichermaßen definieren (vgl. Abschnitt 3.1). So ist anzunehmen, dass auch die Ergebnisse der geschlossenen Frage nach den Bestimmungsmerkmalen von Ausbildungsreife Unterschiede aufweisen. Mittels Latent-Class-Analyse sollte dies überprüft werden. Mit Hilfe dieses statistischen Analyseverfahrens können nämlich Gruppen bzw. Klassen von Personen identifiziert werden, die ein für ihre Gruppe typisches Antwortverhalten zeigen und sich darin von anderen Gruppen unterscheiden (vgl. BOS & ARNOLD 1996, S. 116). Die Latent-Class-Analyse wurde ausgewählt, weil dieses Verfahren bereits bei nominal- und ordinalskalierten Daten Klassen von Personen aufzeigen kann. Damit werden Erkenntnisse gewonnen, die mit den sonst üblichen Verfahren der Faktorenanalyse oder der Clusteranalyse nicht erzeugt werden können (vgl. TARNAI 1989, S. 303 f.). Zur Durchführung der Analyse wird auf das Computerprogramm WINMIRA zurückgegriffen.

Die Analysen werden für die Kompetenzbereiche Sozialkompetenz, Fachkompetenz (inkl. Methodenkompetenz) sowie Personalkompetenz jeweils getrennt vorgenommen. Zuvor waren die Items diesen Kompetenzbereichen in Anlehnung an die Literatur inhaltsanalytisch zugeordnet worden. Zum Vorgehen der kategorialen Inhaltsanalyse vgl. z.B. MAYRING 2007.

Abbildung 1 zeigt die Klassenlösung für den Kompetenzbereich Fach- und Methodenkompetenzen.

Es können drei Klassen von Lehrenden identifiziert werden, die sich deutlich in der Beurteilung der *Relevanz von Fachkompetenzen* als Merkmal für Ausbildungsreife von Schüler(inne)n unterscheiden. Es waren 13 unterschiedliche Teilkompetenzen



K1 = geistige Beweglichkeit; K2 = Kulturtechniken; K3 = Problemlösefähigkeit; K4 = vernetztes Denken; K5 = Präsentationsfähigkeit; K6 = wirtschaftliche Kenntnisse; K7 = technische Kenntnisse; K8 = Fremdsprachenkenntnisse; K9 = naturwissenschaftliche Kenntnisse, K10 = Allgemeinwissen; K11 = Computerkenntnisse; K12 = berufliche Laufbahnplanung; K13 = Auseinandersetzung mit Berufsbild. 0 = sehr wichtig; 1 = eher wichtig; 2 = eher nicht wichtig; 3 = nicht wichtig.

Abbildung 1: Bedeutung von Fach- und Methodenkompetenzen im Urteil der Lehrer/innen (n = 273)

einzuschätzen, so zum Beispiel K2 Kulturtechniken, K6 wirtschaftliche Kenntnisse oder K10 Allgemeinbildung.

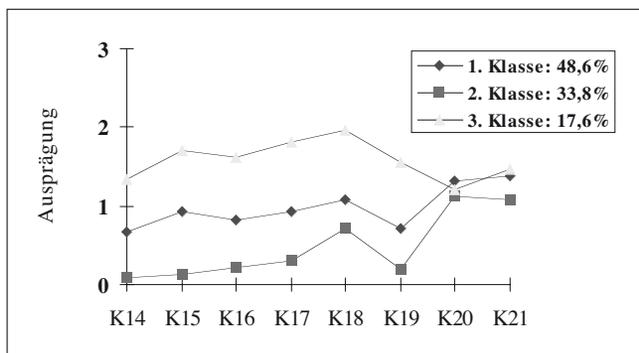
Die erste Klasse umfasst 132 Lehrkräfte. Diese führen an, dass alle Fachkompetenzen *eher bedeutsam* sind. Einzige Ausnahme: Die geistige Beweglichkeit wird als eher nicht so wichtig erachtet.

Die zweite Klasse umfasst 92 Lehrer/innen. Diese beurteilen alle aufgeführten Fachkompetenzen als *eher nicht wichtig*. Als Ausnahme werden jedoch Computerkenntnisse angegeben, die als eher bedeutsam beurteilt werden.

Die dritte Klasse schließlich umfasst 48 Lehrer/innen, die die genannten Fachkompetenzen als mindestens eher relevante Merkmale für Ausbildungsreife ansehen. *Völlige Zustimmung* gibt es für die Bedeutsamkeit folgender Fach- bzw. Methodenkompetenzen: Beherrschung der Kulturtechniken, Problemlösefähigkeit, vernetztes Denken, Allgemeinwissen sowie Computerkenntnisse.

Zwischen den Klassen der Lehrenden lassen sich keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit von den soziodemografischen Daten (Geschlecht, Alter, Schulform) nachweisen. Anschließend wurde der Kompetenzbereich Sozialkompetenz genauer untersucht. Abbildung 2 zeigt drei Klassen von Lehrenden, die sich deutlich unterscheiden in der Beurteilung der *Wichtigkeit von Sozialkompetenzen* als Merkmal für Ausbildungsreife von Schüler(inne)n. Es waren acht unterschiedliche Teilkompetenzen einzuschätzen, die mit K14 bis K21 gekennzeichnet sind. So zum Beispiel K14 Teamfähigkeit, K15 Konfliktfähigkeit oder K21 Fähigkeit des Umgangs mit anderen Kulturen.

Die erste Klasse umfasst 138 Lehrer/innen, die alle genannten Sozialkompetenzen als *eher bedeutsam* einstufen. Diese Klasse setzt sich aus signifikant mehr Männern als Frauen zusammen ($p < .001$). Und darin sind insbesondere Lehrkräfte, die an Gymnasien unterrichten, vertreten ($p < .01$).



K14 = Teamfähigkeit; K15 = Konfliktfähigkeit; K16 = Kommunikationsfähigkeit; K17 = Kritikfähigkeit; K18 = sprachliche Ausdrucksfähigkeit; K19 = Einhalten von Verhaltensregeln; K20 = Fähigkeit des Umgangs mit dem anderen Geschlecht; K21 = Fähigkeit des Umgangs mit anderen Kulturen. 0 = sehr wichtig; 1 = eher wichtig; 2 = eher nicht wichtig; 3 = nicht wichtig.

Abbildung 2: Bedeutung von Sozialkompetenzen im Urteil der Lehrer/innen (n = 284)

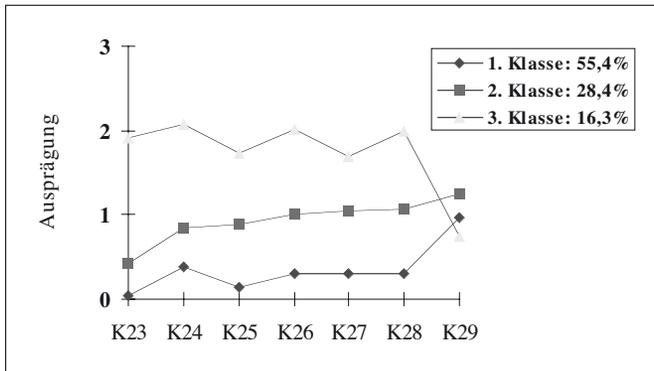
Die zweite Klasse umfasst 96 Lehrer/innen. Diese beurteilen die Sozialkompetenzen als *voll und ganz bedeutsam*. Lediglich die Kompetenz, sich sprachlich auszudrücken, und die Fähigkeit, mit dem anderen Geschlecht und anderen Kulturen umzugehen, werden als eher bedeutsam eingestuft. In dieser Klasse finden sich signifikant mehr Frauen als Männer ($p < .001$). Außerdem handelt es sich überzufällig häufig um Sonderschullehrer/innen und seltener um Gymnasiallehrer/innen ($p < .01$).

Die dritte Klasse umfasst 50 Lehrer/innen. Diese erachten viele der genannten Sozialkompetenzen als *eher nicht bedeutsam*. Als noch bedeutsam werden eingestuft: Teamfähigkeit sowie die Fähigkeit des Umgangs mit dem anderen Geschlecht und anderen Kulturen, die übereinstimmend auch von den anderen beiden Klassen als eher bedeutsam eingestuft werden. In dieser Klasse sind signifikant mehr Hauptschullehrer/innen und weniger Sonderschullehrer/innen vertreten ($p < .01$). In Bezug auf die *Wichtigkeit von Personalkompetenzen* zeigt Abbildung 3 drei Klassen von Lehrenden, die sich deutlich in der Beurteilung der Teilkompetenzen für die Ausbildungsreife von Schöler(inne)n unterscheiden. Als Beispiele für die sieben Teilkompetenzen, die einzuschätzen waren, lassen sich K26 Belastbarkeit oder K27 Zuverlässigkeit nennen.

Die erste Klasse umfasst 160 Lehrer/innen. Diese beurteilen die angegebenen Personalkompetenzen in der Regel als *sehr bedeutsam*. Nur die Entwicklung von Ich-Identität wird als eher bedeutsam eingestuft.

Die zweite Klasse umfasst 82 Lehrer/innen. Diese erachten alle genannten Personalkompetenzen als *eher wichtig*. Die Leistungsbereitschaft wird als voll und ganz wichtig eingestuft. In dieser zweiten Klasse sind signifikant mehr Männer als Frauen vertreten ($p < .001$).

Die dritte Klasse umfasst 47 Lehrer/innen. Diese erachten die Personalkompetenz „Entwicklung von Ich-Identität“ als eher bedeutsam, alle anderen Personalkompetenzen hingegen als *eher nicht wichtig*.



K23 = Leistungsbereitschaft; K24 = Selbstständiges Arbeiten; K25 = Verantwortungsbewusstsein; K26 = Belastbarkeit; K27 = Zuverlässigkeit; K28 = Ausdauer; K29 = Entwicklung von Ich-Identität.
0 = sehr wichtig; 1 = eher wichtig; 2 = eher nicht wichtig; 3 = nicht wichtig.

Abbildung 3: Bedeutung von Personalkompetenzen im Urteil der Lehrer/innen (n = 289)

Zwischen den Klassenzugehörigkeiten bestehen signifikante Zusammenhänge bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit von Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen für die Ausbildungsreife ($p < .001$).

Diejenigen Lehrer/innen, die der Wichtigkeit der Fachkompetenzen am stärksten zustimmen, tun dies auch in Bezug auf die Sozial- und Personalkompetenzen. Damit lässt sich ein Typ von Lehrkräften identifizieren, der in der Regel *alle* Kompetenzen als wichtig erachtet für das Vorliegen von Ausbildungsreife. Eine Akzentuierung bzw. Differenzierung von Kompetenzen wird nicht vorgenommen.

Die Gruppe von Lehrer(inne)n, die die Fachkompetenzen als eher wichtig erachtet, tut dies auch im Hinblick auf die Sozialkompetenzen. Die Personalkompetenzen werden sogar als besonders wichtig eingeschätzt. Somit stellen diese Lehrkräfte einen zweiten Typ dar, für den gerade die Personalkompetenzen *das* ausschlaggebende Kriterium für das Vorliegen von Ausbildungsreife ist. Damit wird dieser Kompetenzbereich als Ganzes akzentuiert.

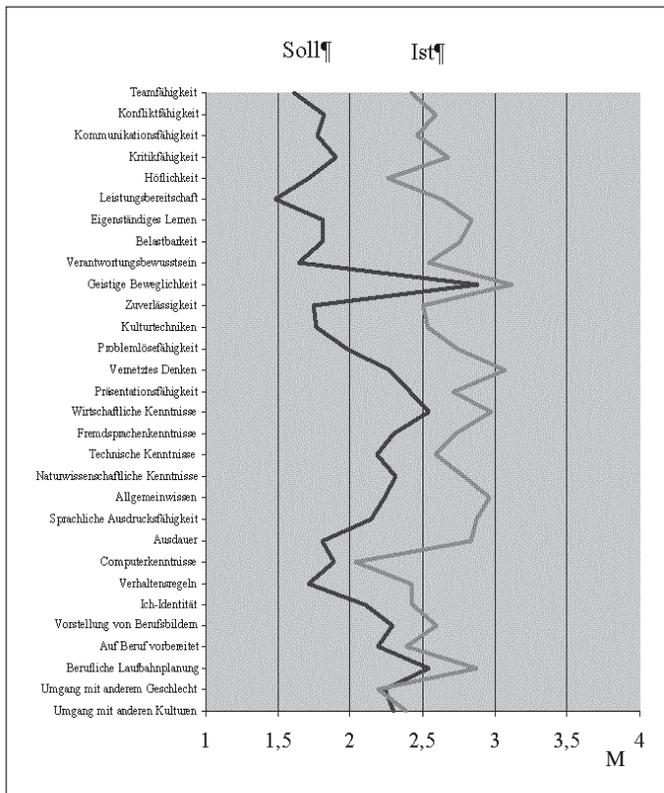
Die Klasse von Befragten, die die Fachkompetenzen mit Ausnahme von Computerkenntnissen als eher nicht so wichtig einstuft, tut dies auch im Hinblick auf die Sozialkompetenzen (Ausnahme: Teamfähigkeit und Umgang mit anderen Kulturen und dem anderen Geschlecht) und die Personalkompetenzen (Ausnahme: Ich-Identität). Dieser dritte Typ zeichnet sich dadurch aus, dass er dem Bündel aller Kompetenzen mit Ausnahme weniger Teilkompetenzen wenig Bedeutung für das Vorliegen von Ausbildungsreife beimisst. Es erfolgt jeweils eine Akzentuierung einzelner Teilkompetenzen in den drei Kompetenzbereichen. Nachdem bereits in Abschnitt 3.1 gezeigt wurde, dass alle in der einschlägigen Literatur genannten Merkmale von fehlender Ausbildungsreife auch von den von uns befragten Lehrer(inne)n bestätigt wurden, erlaubt die Latent-Class-Analyse ein detailliertes Urteil. So zeigen die Ergebnisse deutlich, dass es innerhalb der Lehrerschaft offensichtlich unterschiedliche Auffassungen vom Konstrukt Ausbildungsreife gibt. Diese unterscheiden sich im Ausmaß

der Differenzierung bzw. Akzentuierung der Kompetenzen, die für das Vorliegen von Ausbildungsreife als wichtig erachtet werden.

3.3 Ausbildungsreife von Schulabgänger(inne)n im Urteil ihrer Lehrer/innen

Wie beurteilen nun die Lehrkräfte ihre Schulabgänger/innen hinsichtlich der in der Literatur geforderten und von ihnen mehrheitlich (siehe Abschnitte 3.1 und 3.2) bestätigten Kompetenzen?

Abbildung 4 zeigt die Urteile der Lehrer/innen über das Ausmaß der Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen ihrer Schulabgänger/innen im Vergleich zur eingeschätzten Bedeutsamkeit dieser Kompetenzen.



1 = trifft zu; 2 = trifft eher zu; 3 = trifft eher nicht zu; 4 = trifft nicht zu.

Abbildung 4: Soll-Ist-Profil der Kompetenzen ihrer Schulabgänger/innen im Urteil der Lehrer/innen

Es wird deutlich, dass die Mehrzahl der Kompetenzen aus Sicht der befragten Lehrkräfte eher vorhanden sein sollte. (Lediglich die Kompetenzen „geistige Beweglichkeit“, „wirtschaftliche Kenntnisse“ sowie „Fähigkeit, die eigene berufliche Laufbahn zu

planen“ werden als eher nicht wichtig eingestuft.) Es zeigt sich ferner, dass fast alle Kompetenzen, die von den Lehrer(inne)n als eher bedeutsam für die Aufnahme einer Berufsausbildung eingestuft wurden, aus ihrer Sicht bei ihren Schulabgänger(inne)n eher nicht vorliegen bzw. die Mittelwerte ihrer Einschätzungen signifikant niedriger ausfallen (jeweils $p < .001$)³. Einzige Ausnahme stellt die Fähigkeit des Umgangs mit dem anderen Geschlecht dar. Damit zeigt sich ein eher pessimistisches Bild, das Lehrer/innen von den Ist-Kompetenzen ihrer Schulabgänger/innen haben. Tatsächlich nähert sich die Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Schulabgänger/innen in Teilen den veröffentlichten Aussagen über die Fähigkeiten von Jugendlichen an. So wird der überwiegende Teil von Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen als eher nicht vorliegend beurteilt. Im Urteil ihrer Lehrer/innen sind Jugendliche daher z.B. weder kritik- und konfliktfähig, belastbar und ausdauernd, noch besitzen sie genügend wirtschaftliche, naturwissenschaftliche, technische und fremdsprachliche Kenntnisse sowie Allgemeinwissen.

Als eher vorliegend eingeschätzt werden von den Lehrkräften hingegen: Team- und Kommunikationsfähigkeit, Höflichkeit, Computerkenntnisse, die Fähigkeit, Verhaltensregeln einzuhalten, Ich-Identität, Vorbereitung auf den Beruf, Fähigkeit des Umgangs mit dem anderen Geschlecht und mit anderen Kulturen.

Des Weiteren wurde überprüft, ob es Unterschiede in der Beurteilung dieser Frage hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und der Schulform der Lehrenden gibt.

So beurteilen Lehrerinnen signifikant häufiger als Lehrer die Fremdsprachenkenntnisse ihrer Schulabgänger/innen als eher nicht vorhanden ($p < .001$). Je älter die befragten Lehrkräfte sind, umso weniger pessimistisch fällt ihr Urteil hinsichtlich der Fremdsprachenkenntnisse aus ($p < .001$). Ein weiterer signifikanter Unterschied in Abhängigkeit vom Lebensalter findet sich bei der Einschätzung, inwieweit Schulabgänger/innen ihre berufliche Laufbahn planen können. Je älter die befragten Lehrkräfte sind, desto wohlwollender ist ihre Einschätzung ($p < .001$). Hinsichtlich ihrer Tätigkeit in einer bestimmten Schulform lassen sich zahlreiche signifikante Unterschiede⁴ aufzeigen. Diese zeigen in der Regel an, dass Lehrkräfte an Gymnasien ihren Schulabgänger(inne)n ein signifikant positiveres Urteil hinsichtlich ihrer erreichten Kompetenzen ausstellen als Lehrkräfte anderer Schulformen (jeweils $p < .001$).

Geschlechtsspezifische Unterschiede konnten nicht nachgewiesen werden. Vergleicht man nun die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie mit den Ergebnissen aus dem BIBB-Expertenmonitor, lässt sich festhalten, dass nach Meinung der Berufsbildungsexpert(inn)en bei der Wissens- und Wertevermittlung der Schule vor allem das Ausmaß, mit dem die Schule grundlegende Kulturtechniken vermittelt, nicht ausreicht (vgl. EBERHARD 2006). Dies bestätigt sich offenbar auch in der vorliegenden Studie durch die als eher nicht vorhanden eingeschätzten Kulturtechniken sowie der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen (vgl. Abschnitt 3.3). Als positiv werden hingegen im BIBB-Expertenmonitor Veränderungen in der Vorbereitung auf die Berufswahl und Lehrstellensuche durch die Schule betrachtet. Beispielsweise wird die gestiegene Kooperationsbereitschaft zwischen Schulen und der Wirtschaft hervorgehoben. Wie beurteilen nun die von uns befragten Lehrkräfte

3 Alpha-Adjustierung wurde jeweils vorgenommen.

4 Alpha-Adjustierung wurde jeweils vorgenommen.

derartige Maßnahmen zur Beförderung von Ausbildungsreife? Und welche Einflussfaktoren auf Ausbildungsreife werden von ihnen genannt?

3.4 Einflussfaktoren und Maßnahmen zur Beförderung von Ausbildungsreife

Nach Ansicht der Lehrer/innen beeinflussen mehrere *Faktoren*, ob und inwieweit sich Ausbildungsreife ausbildet (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Determinanten von Ausbildungsreife (n = 304)

Rang	Faktoren	abs.	in % der	
			Fälle	Antworten
1	Eltern	287	94,41	27,33
2	Jugendliche	254	83,55	24,19
3	Alter	147	48,36	14,00
4	Freunde	117	38,49	11,14
5	Gesellschaft	106	34,87	10,10
6	Lehrer	90	29,61	8,57
7	Betrieb	26	8,55	2,48
	Sonstiges	23	7,57	2,19
	Σ	1.050		100,00

So sehen die meisten Lehrenden eine Abhängigkeit von den Eltern und den Jugendlichen selbst (Rang 1 und 2). Die wenigsten Nennungen entfallen auf die Abhängigkeit von den Lehrenden und vom Betrieb. Unter die Kategorie „Sonstiges“ fallen Einzelnennungen wie Religion, Klassengröße, Sozialisation, Chancengleichheit und Freizeitverhalten.

In der Gruppe der Lehrenden finden sich hinsichtlich dieser Frage signifikante Unterschiede im Antwortverhalten. Die Altersgruppe der über 50-Jährigen stimmt dem Faktor „Gesellschaft“ als Determinante für Ausbildungsreife eher zu als die anderen Altersklassen ($p < .01$). Lehrer nennen häufiger als Lehrerinnen den Faktor „Lehrende“ als Determinante für Ausbildungsreife ($p < .01$). Es lassen sich keine Unterschiede zwischen den Lehrenden aus unterschiedlichen Schulformen nachweisen. Der niedrige Rang für „Lehrende“ lässt eine Kausalattribution vermuten. Dies meint, dass Lehrer/innen sich nicht selbst als Ursache eines negativen Ergebnisses – der „fehlenden Ausbildungsreife“ – verstehen und deshalb eine externe Attribuierung auf die Eltern bzw. die Jugendlichen selbst vornehmen, d. h. ihnen die Ursache für die Situation zuschreiben. Studien aus der Attributionsforschung erklären dieses Phänomen folgendermaßen (vgl. z. B. ARONSON, WILSON & AKERT 2004; HOFER 1997): Menschen neigen dazu, das eigene Verhalten eher situativ zu begründen, während das Verhalten anderer häufig auf Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt wird. Es wird also auf unterschiedlichen Ebenen operiert. Gleichwohl besitzen diese unterschiedlichen Erklärungsansätze selbstwertschützende Motive: Je negativer und unangenehmer der zu erklärende Sachverhalt sich darstellt, umso größer ist

die Neigung, die Ursache für das eigene Verhalten in den äußeren Umständen zu suchen.

Diskussionen über die Ausbildungsmisere in Deutschland sind von diesem Phänomen gekennzeichnet (vgl. ULRICH 2004) und auch in der aktuellen Diskussion um das Thema Ausbildungsreife schreibt jeder der anderen Partei gern die Schuld an der Situation zu.

Da in bisherigen Studien zum Thema Ausbildungsreife die Lehrenden nicht explizit berücksichtigt wurden, sondern – wenn überhaupt – zumeist lediglich eine Teilstichprobe darstellen, sind die Ergebnisse aus der vorliegenden Studie in einer weiteren Untersuchung unter Einbeziehung des Bildes der Eltern und der Jugendlichen zu überprüfen. Des Weiteren wurden die Lehrer/innen gebeten, schulische *Maßnahmen zur Beförderung von Ausbildungsreife* auf einer vierstufigen Skala auf ihre Eignung hin einzuschätzen. Die nachstehende Tabelle 4 gibt einen Überblick über das Ausmaß ihrer Zustimmung zu den verschiedenen Maßnahmen.

Tabelle 4: Maßnahmen zur Beförderung von Ausbildungsreife im Urteil von Lehrer(inne)n

Geeignete Maßnahmen zur Beförderung von Ausbildungsreife	n	M	SD
Betriebspraktika	302	1,21	0,46
Unterrichtsprojekte mit Bezug zur Arbeitswelt	299	1,69	0,63
Berufsfindung	299	1,76	0,69
Unterrichtsbesuche von Ausbilder(inne)n	300	1,78	0,76
Berufswahl als Unterrichtsthema	301	1,78	0,72
Betriebserkundungen	297	1,86	0,70
Partnerschaften zwischen Schüler(inne)n und Betrieben	284	1,86	0,77
Einrichtung von Schülerfirmen	286	2,03	0,87
Projektstage	288	2,06	0,76
Betriebsbesichtigungen	299	2,16	0,83
Unterrichtsbesuche von Mitarbeiter(inne)n aus Arbeitsagenturen	294	2,22	0,88

1 = trifft zu; 2 = trifft eher zu; 3 = trifft eher nicht zu; 4 = trifft nicht zu.

Es zeigt sich, dass Lehrende Betriebspraktika als im Durchschnitt geeignetes Instrument zur Beförderung von Ausbildungsreife einstufen. Alle anderen Maßnahmen werden immerhin noch als eher geeignet angesehen. Neben den in Tabelle 4 aufgeführten Maßnahmen nennen Lehrende auch noch weitere, wie z.B. Stärkenanalysen, individuelle Beratung und Coaching, Bewerbungs- und Benimmkurse, entsprechende Lehrerqualifizierung, feste Praxistage in der Schule, besseres Bildungssystem, das die Herausbildung einer „Restschule“ verhindert, Einbindung von Eltern, Einbindung von Ehemaligen, Auszubildenden, Berufsschulen und weiteren Expert(inn)en sowie Wertediskussion.

Solche Maßnahmen, die den Kontakt zur beruflichen Praxis fokussieren, werden auch im BIBB-Expertenmonitor als geeignet beurteilt, um Ausbildungsreife zu beför-

dern. So wird z. B. neben einer stärkeren Praxisorientierung der Lernaufgaben (93%) die Förderung von beruflicher Handlungskompetenz (94%) gefordert. Weil Schule die Aufgabe habe zur Ausbildungsreife zu führen, sehen nahezu alle Expert(innen) die Notwendigkeit von Lehrerfortbildungen zur Berufswelt (vgl. EHRENTHAL, EBERHARD & ULRICH 2005). Auch die Lehrenden selbst nennen in der vorliegenden Studie Lehrerqualifizierungsmaßnahmen als eine zusätzliche Möglichkeit, Ausbildungsreife zu befördern. Übernehmen die Lehrkräfte damit nicht *doch* indirekt Verantwortung für die mangelnde Ausbildungsreife ihrer Schüler/innen?

4 Resümee

Die vorliegende Untersuchung konnte empirisch belegen, dass von den befragten Lehrer(inne)n als Merkmale fehlender Ausbildungsreife genannt werden: Defizite in Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen, Defizite in Bezug auf Sekundärtugenden sowie *insbesondere* motivationale Defizite. Die einschlägige Literatur hebt Sekundärtugenden und Motivation in der Regel nicht als jeweils eigene Dimension hervor, jedoch die Kulturtechniken als notwendiger Bestandteil von Fachkompetenz.

Knapp die Hälfte der Befragten der vorliegenden Studie misst den Kulturtechniken als Teildimension der Fachkompetenz kein Gewicht bei, was sich auch im Expertenmonitor so darstellte (vgl. dazu auch EBERHARD 2006, S. 130). Bei der Beurteilung der Kompetenzen ihrer Schulabgänger/innen zeichnen die Lehrkräfte *im Durchschnitt* ein eher pessimistisches Bild. Der überwiegende Teil der Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen liegt ihrer Meinung nach bei den Jugendlichen eher nicht vor. Im Urteil ihrer Lehrer/innen sind Jugendliche also z. B. weder ausgewiesen kritik- noch konfliktfähig, weder ausgewiesen belastbar noch ausdauernd, weder ausgewiesen leistungsbereit noch verantwortungsbewusst. Außerdem verfügen sie nach Meinung ihrer Lehrer/innen eher nicht über wirtschaftliche, naturwissenschaftliche, technische und fremdsprachliche Kenntnisse.

Hingegen weisen Jugendliche *eher* Computerkenntnisse auf, können Verhaltensregeln einhalten, mit dem anderen Geschlecht und mit anderen Kulturen umgehen. Sie sind ferner *eher* team- und kommunikationsfähig, höflich und freundlich und haben eine *eher* ausgeprägte Ich-Identität. Lehrer/innen favorisieren bei den Maßnahmen zur Beförderung von Ausbildungsreife insbesondere Betriebspraktika. Diese Aussage wird auch dadurch gestützt, dass nach Meinung von 78% der befragten Lehrer/innen Betriebspraktika dazu motivieren, sich um einen Ausbildungsplatz zu bewerben. Es finden sich aber auch Maßnahmen wie die Einrichtung von Schülerfirmen, die Durchführung von berufsbezogenen Projekten, Betriebsbesichtigungen und -erkundungen, Unterrichtsbesuche von einschlägigen Expert(innen) sowie entsprechende Lehrerfortbildungen, die als geeignet für die Beförderung von Ausbildungsreife angesehen werden. Gleichwohl betrachten sich die Lehrenden nicht als einen entscheidenden Faktor zur Beförderung von Ausbildungsreife (vgl. Abschnitt 3.4). Sie definieren Ausbildungsreife nicht (mehr) als schulisches Problem und fühlen sich daher nur partiell verantwortlich bzw. nicht beteiligt! Diese offensichtliche Diskrepanz ist in weiteren empirischen Studien (z. B. in Form von qualitativen Einzelfallstudien) zu prüfen. In der vorliegenden Studie ist es gelungen, einen differenzierten Einblick in die individuellen Vorstellungen von Lehrenden über das Konstrukt Ausbildungsreife zu erlangen. Die Ergebnisse geben erste Hinweise darauf, dass es innerhalb

der Lehrerschaft unterschiedliche Vorstellungen bzw. Begriffsverständnisse vom Konstrukt Ausbildungsreife gibt. Insbesondere im Hinblick auf die Merkmale, die aus Sicht der Lehrenden wichtige Fähigkeiten für das Vorliegen von Ausbildungsreife zu sein scheinen, konnten unterschiedliche Einschätzungen festgestellt werden. Insgesamt lassen sich drei Typen von Lehrkräften differenzieren: ein Typ, der alle Kompetenzbereiche als wichtig erachtet; ein Typ, der vor allem den Kompetenzbereich Personalkompetenz als besonders bedeutsam akzentuiert; und ein Typ, der wenige Teilkompetenzen aus allen Kompetenzbereichen hervorhebt.

In der BIBB-Studie wurden Berufsbildungsexpert(inn)en aus verschiedenen Handlungsfeldern zu Ausbildungsreife befragt. Lehrer/innen wurden bislang in empirischen Studien nicht explizit berücksichtigt. Die vorliegende Untersuchung deutet darauf hin, dass die Vorstellungen vom Konstrukt Ausbildungsreife innerhalb der unterschiedlichen Zielgruppen durchaus von den Gesamtergebnissen abweichen können. Erste Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass ebenso zwischen den Erfahrungen von betrieblichen Ausbilder(inne)n und dem allgemeinen Klageglied deutliche Unterschiede bestehen (vgl. REBMANN, TREDOP, KLATTENHOFF, SCHULZE & WITTRÖCK 2007). Diese Ergebnisse verweisen weiterhin auf Unterschiede zwischen Lehrer(inne)n und betrieblichem Bildungspersonal. So beurteilen die Lehrer/innen in aller Regel die Kompetenzen ihrer Schulabgänger/innen pessimistischer als die Unternehmensvertreter/innen die Kompetenzen ihrer Auszubildenden. Dies verwundert kaum (vgl. REBMANN, TREDOP, KLATTENHOFF, SCHULZE & WITTRÖCK 2007, S. 88): Schließlich werden die Unternehmen unter den Schulabgänger(inn)n jeweils eine Art Bestenauslese vorgenommen haben. Darüber hinaus ist auch davon auszugehen, dass sich die Auszubildenden im Laufe ihrer Berufsausbildung in den Unternehmen Wissen und Kompetenzen aneignen. Außerdem verhalten sich Jugendliche in den jeweiligen Kontexten bzw. Systemen möglicherweise anders, um sinnvoll in diesen Systemen zu interagieren. Unterschiede im Urteil von Lehrkräften und Unternehmensvertreter(inne)n können möglicherweise auch darauf zurückgeführt werden, dass Schulen und Ausbildungsbetriebe je andere Vorstellungen über Ausbildungsreife haben. Dies weist darauf hin, dass Ausbildungsreife ein relationaler Begriff ist. Hier zeigt sich ein Forschungsdesiderat: Zur weiteren Annäherung an das Konstrukt Ausbildungsreife sollte eine „Entmischung“ der unterschiedlichen begrifflichen Füllungen von Seiten der verschiedenen „Marktbeteiligten“ (Jugendliche, Eltern, Ausbildungsbetriebe, allgemein bildende und berufsbildende Schulen) erfolgen.

Literaturverzeichnis

- Aronson, E.; Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). Sozialpsychologie (4. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bos, W. & Arnold, E. (1996). Geschlechtsspezifische hochschuldidaktische Orientierungen bei Assistentinnen und Assistenten. *Das Hochschulwesen*, 3, S. 162–172.
- Eberhard, V. (2006). Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, Heft 83. Hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Ehrenthal, B.; Eberhard, V. & Ulrich, J. G. (2005). Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. https://www.expertenmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20051027.pdf [03.01.06].
- Gartz, M.; Hächtermann, M. & Mrytz, B. (1999). *Schulabgänger*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

- Hofer, M. (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 213–252). Göttingen: Hogrefe.
- IHK Dresden (2003). Ergebnisse einer Umfrage bei Ausbildungsbetrieben im Kammerbezirk der IHK Dresden. Umgang der Unternehmen mit mangelnder Ausbildungsreife. http://www.ihkdresden.de/servlet/link_file?load=5883&publ_id=746&ref_knoten_id=3091&ref_detail=publikation&ref_sprache=deu [01.01.06].
- IHK Regensburg (2002). Umfrage der IHK Regensburg zum Leistungsstand der Schulabgänger. http://212.77.180.53/publikationsdateien/Gesamtauswertung_Umfrage_02.pdf [01.01.06].
- Keim, H. (1997). Berufliche Bildung – Schule muss für Ausbildungsreife sorgen. *Arbeitgeber*, 21, S. 706–709.
- Kiepe, K. (2001). Ausbildungsreife – was ist das? In G. Cramer & K. Kiepe (Hrsg.), *Jahrbuch Ausbildungspraxis* (S. 225–230). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Klattenhoff, K.; Schulze, G.; Wittrock, M.; Tredop, D. & Rebmann, K. (2006). Ausbildungsreife im Expertenurteil. Ergebnisse eines Expertendelphis. Projektberichte und Materialien zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 36.
- Kratochwil, S. & Winkler, M. (2002). Ausbildungsfähigkeit von Regel- und Berufsschülern in Thüringen. ftp://ftp.schule-wirtschaft-thueringen.de/bwtw/studie_ausb_textteil.pdf [17.03.08].
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs (2006). *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Hrsg. v. Bundesagentur für Arbeit.
- Nickolaus, R. (1998). Ausbildungsreife – Befunde und Problemlösungsvorschläge. In K.-H. Sommer (Hrsg.), *Didaktisch-organisatorische Gestaltungen vorberuflicher und beruflicher Bildung* (S. 57–120). Esslingen: Deugro.
- Oldenburgische IHK (o.J.). Was sichert Schulabsolventen Chancen in der Wirtschaft? *Faltblatt*.
- Rebmann, K. & Tredop, D. (2006). Fehlende „Ausbildungsreife“ – Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben? In A. Spies & D. Tredop (Hrsg.), *Risikobiographien. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 85–100). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rebmann, K.; Tredop, D.; Klattenhoff, K.; Schulze, G. & Wittrock, M. (2007). Empirische Studien zur Ausbildungsreife im Urteil von Lehrkräften und Unternehmensvertreter(inne)n aus der Weser-Ems-Region. Projektberichte und Materialien zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 37.
- Tarnai, C. (1989). Abbildung der Struktur von Inhaltskategorien mittels Latent Class Analyse für ordinale Daten. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 303–315). Münster: Waxmann.
- Thies, E. (2001). Was heißt Ausbildungsfähigkeit heute? *Wirtschaft und Berufserziehung*, 6, S. 11–13.
- Ulrich, J. G. (2004). Wer ist schuld an der Ausbildungsmisere? Diskussion der Lehrstellenprobleme aus attributionstheoretischer Sicht. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 3, S. 15–19.
- Ulrich, J. G. (2005). Übergänge in das duale System der beruflichen Bildung. <http://doku.iab.de/externe/2006/k060630f19.pdf> [17.03.08].
- Vetter, W. (1997). Mit Brief und Siegel – Erwartungen an Bildung in der Schule. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 1, S. 20–27.
- Zedler, R. (2002). *Wandel der Arbeitswelt – Wandel der Schulen*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Karin Rebmann, Universität Oldenburg, Institut für Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik, Postfach 2503, 26111 Oldenburg, E-Mail: karin.rebmann@uni-oldenburg.de