

Dobischat, Rolf; Kühnlein, Gertrud; Schurgatz, Robert

**Working Paper**

## Ausbildungsreife: Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung

Arbeitspapier, No. 189

**Provided in Cooperation with:**

The Hans Böckler Foundation

*Suggested Citation:* Dobischat, Rolf; Kühnlein, Gertrud; Schurgatz, Robert (2012) : Ausbildungsreife: Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung, Arbeitspapier, No. 189, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116642>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

Arbeitspapier **189**

189

Rolf Dobischat | Gertrud Kühnlein  
Robert Schurgatz

**Ausbildungsreife**

– Ein umstrittener Begriff beim Übergang  
Jugendlicher in eine Berufsausbildung

**Arbeitspapier 189**

Rolf Dobischat | Gertrud Kühnlein | Robert Schurgatz

# Ausbildungsreife

**Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher  
in eine Berufsausbildung**

**Rolf Dobischat**, Dr., Professor für Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg/Essen. Zahlreiche Veröffentlichungen zu den Themen Berufsbildungspolitik und Beruflich-betriebliche Weiterbildung.

**Gertrud Kühnlein**, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Sozialforschungsstelle der Technischen Universität Dortmund. Zahlreiche Veröffentlichungen zu den Themen Übergangsforschung und Betriebliche Ausbildung.

**Robert Schurgatz**, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Wirtschaftspädagogik/Berufliche Aus- und Weiterbildung der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg/Essen. Veröffentlichungen zu den Themen Ungleichheit und Berufsbildung.

## **Impressum**

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung  
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB  
Hans-Böckler-Straße 39  
40476 Düsseldorf  
Telefon: (02 11) 77 78-593  
Fax: (02 11) 77 78-4593  
E-Mail: [Michaela-Kuhnhenne@boeckler.de](mailto:Michaela-Kuhnhenne@boeckler.de)  
Redaktion: Michaela Kuhnhenne, Leiterin des Referats 5, Forschungsförderung  
Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Mai 2012  
€ 16,00

## 0 Kurzfassung

Das Projekt versteht sich als ein kritischer Beitrag zur Debatte um den Begriff der „Ausbildungsreife“ und den damit verknüpften bildungs- und sozialpolitischen Implikationen. Dazu wurde die wissenschaftliche und bildungspolitische Literatur zum Thema „Ausbildungsreife“ ausgewertet und auf ihre empirische Evidenz hin überprüft sowie die bildungspolitische Umsetzung des Konzepts einer genaueren Analyse unterzogen.

Das duale System der Berufsausbildung als Kernstück des deutschen Berufsbildungssystems ist sowohl für die Wirtschaft als auch für die berufliche Sozialisation junger Menschen von zentraler Bedeutung. Insbesondere die Integration Jugendlicher mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen galt bis in die 1990er Jahre hinein als eine Stärke des dualen Ausbildungssystems. Vor dem Hintergrund eines merklichen Ungleichgewichts zwischen Angebot und Nachfrage am Ausbildungsmarkt seit Mitte der 1990er Jahre ist die Marktsteuerung des Ausbildungsplatzangebotes und das gesellschaftspolitische Ziel einer ausreichenden Versorgung aller Jugendlichen in Konflikt geraten. Dieses Legitimationsproblem wird seit einigen Jahren seitens der Wirtschaft und ihrer Vertreter sowie in Teilen der bildungspolitischen Debatte als Problem mangelnder „Ausbildungsreife“ vieler Lehrstellenbewerber uminterpretiert.

Mit der Etablierung des Begriffs der „Ausbildungsreife“ im bildungs- und beschäftigungspolitischen Diskurs wurde eine begriffliche Demarkationslinie gezogen, die zu einem sehr frühen Entwicklungszeitpunkt über den weiteren Bildungsweg und spätere Berufschancen vieler Jugendlicher entscheidet. Im Rahmen der Studie wurden die folgenden Aspekte in diesem Zusammenhang problematisiert:

1. Lässt sich das Konstrukt „Ausbildungsreife“ wissenschaftlich begründen?
2. Welche Aussage lassen sich auf Basis empirischer Studien zur „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen treffen?
3. Welche bildungsbiografischen Konsequenzen hat eine auf dem Begriff „Ausbildungsreife“ gegründete Sortierlogik?
4. Welche politische Funktion erfüllt die Debatte um „Ausbildungsreife“ und welche dahinterstehenden strukturellen Probleme werden dadurch kaschiert?

Um die empirische Aussagekraft eines vermeintlichen Leistungsverfalls und mangelnder „Ausbildungsreife“ der jüngeren Schülerkohorten zu überprüfen, wurden Studien aus der Berufsbildungsforschung, der Jugendsoziologie und der psychologischen Intelligenzforschung einer näheren Betrachtung unterzogen. Darüber hinaus wurden die bisher bestehenden Operationalisierungsversuche von „Ausbildungsreife“ zusammenfassend begutachtet und im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit zur Klärung des Begriffs untersucht. In einem zweiten Schritt wurde die aktuelle Debatte um „Ausbildungsreife“ vor dem Hintergrund der politischen Weichenstellungen in den Jahren 2004/2005 ins Blickfeld genommen, die einen Wendepunkt

der deutschen Arbeits- und Sozialpolitik darstellen und zugleich einen Vorzeichenwechsel in der Benachteiligtenförderung markieren. Die inhärente Sortierlogik des Begriffs „Ausbildungsreife“ wurde am Beispiel der Initiative der Bertelsmann Stiftung „Übergang mit System“ einer kritischen Bewertung unterzogen.

Die These eines Leistungsverfalls oder mangelnde „Ausbildungsreife“ der jüngeren Schülerkohorten ließ sich im Rahmen der Studie nicht bestätigen. Die Ergebnisse machen vielmehr deutlich, dass es sich bei dem Schlagwort „Ausbildungsreife“ um einen äußerst diffusen und umstrittenen Begriff handelt, der sich einer wissenschaftlich fundierten Operationalisierung entzieht. Die Debatte stellt nur bedingt eine objektive Auseinandersetzung über das Leistungsvermögen der nachwachsenden Generation dar, vielmehr ist sie mit einer klaren politischen Funktion versehen. Durch die Kritik an der „Ausbildungsreife“ vieler Jugendlicher werden Strukturprobleme des Ausbildungssystems pädagogisiert und interessenpolitisch zur Legitimation des Status quo auf dem Lehrstellenmarkt eingesetzt. Gleichzeitig werden damit bildungspolitisch fragwürdige staatliche Intervention und Institutionen wie das berufliche Übergangssystem legitimiert. Aus diesem Grund ist eine Trennung von Jugendlichen nach dem Kriterium der „Ausbildungsreife“, wie sie derzeit in der groß angelegten Initiative „Übergang mit System“ der Bertelsmann Stiftung vollzogen wird, bildungs- und sozialpolitisch als skandalös zu bewerten.

## Inhaltsverzeichnis

0	Kurzfassung.....	3
	Tabellenverzeichnis und Abbildungsverzeichnis .....	7
	Abkürzungsverzeichnis.....	8
1	Problemstellung .....	9
2	„Ausbildungsreife“ – Annäherung an einen umstrittenen Begriff in der berufsbildungspolitischen Diskussion .....	11
2.1	„Werden Jugendliche immer dümmer“? Bemerkungen zur Konjunktur einer Debatte .....	11
2.2	Strukturelle und bildungsrechtliche Aspekte.....	13
2.3	Von der Ausbildungsfähigkeit der Betriebe zur Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen – ein Perspektivenwechsel .....	16
2.4	Defizitorientierung und individuelle Schuldzuweisung .....	18
3	„Ausbildungsreife“ im Spiegel empirischer Forschung .....	23
3.1	Ergebnisse aus Unternehmensbefragungen .....	23
3.1.1	Mangelnde „Ausbildungsreife“ – das „Ausbildungshemmnis Nr. 1“ (Ausbildungsumfragen des DIHK) .....	23
3.1.2	Untersuchungsdesign, Fragestellungen und ausgewählte Ergebnisse.....	24
3.1.3	„Verschärfte Besetzungsprobleme“ – (k)ein Indiz für „mangelnde Ausbildungsreife“ .....	26
3.1.4	„Besetzungsprobleme“ sind branchenabhängig.....	28
3.1.5	Das Merkmal „mangelnde Ausbildungsreife“ aus Sicht der Unternehmen.....	28
3.1.6	Zwischenfazit zu den Ergebnissen der DIHK-Ausbildungsumfragen .....	31
3.1.7	Studie zur schulischen Grundbildung des IW Köln .....	31
3.2	Studien zur Leistungsfähigkeit aus Sicht von Unternehmen und Kammern .....	33
3.3	Schulleistungsstudien.....	34
3.4	Schulnoten und Intelligenztests .....	36
3.5	Befunde aus der Jugendforschung.....	37
3.6	„Ausbildungsreife“ im Urteil von Berufsbildungsexperten.....	38
3.7	Zwischenfazit .....	43
4	Die bildungspolitische Umsetzung des Konzepts „Ausbildungsreife“ ..	45
4.1	Ausbildungsfähig oder nicht ausbildungsfähig – eine folgenreiche (Unter-) Scheidung der Jugendlichen .....	45
4.2	Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs .....	47

4.3	Der Ausbildungspakt – eine Antwort auf die unbefriedigende Relation von Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage.....	49
4.4	Der „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ des Ausbildungspakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs und seine Anwendung .....	51
5	Die Initiative der Bertelsmann Stiftung: Vom Übergangssystem zum „Übergang mit System“ – Vorsortierung der ausbildungsuchenden Jugendlichen als Beitrag zur Bereinigung des „Förder- und Maßnahmenschungels“ .....	57
5.1	Erste Umsetzungsschritte und -erfahrungen in beteiligten Bundesländern .....	60
5.2	Von der „Ausbildungsgarantie“ zur „verbindlichen Ausbildungsperspektive“ .....	65
5.3	Offene Fragen und Probleme .....	67
5.3.1	Anrechnung erworbener Kompetenzen auf die Ausbildungsdauer ungeklärt .....	67
5.3.2	Kein (Grund-)Recht auf Ausbildung .....	67
5.3.3	Ungeklärte Finanzierungsfragen .....	68
5.3.4	Keine verbindliche Definition von „Ausbildungsreife“ in Sicht .....	69
5.4	Vom „Ausbildungsmarkt“ zum „Bewerbermarkt“: Erledigt sich das Problem der mangelnden „Ausbildungsreife“ künftig von selbst? .....	70
5.5	Von der Parole „Kein Jugendlicher darf verloren gehen!“ zu „Kein Ausbildungsplatz darf verloren gehen!“ Ein Vorzeichenwechsel .....	71
6	Zusammenfassung und Perspektiven .....	75
7	Literatur .....	79
8	Anhang .....	91
	Über die Hans-Böckler-Stiftung .....	97



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmalsbereiche, Merkmale und Indikatoren der Ausbildungsreife nach dem Kriterienkatalog des Ausbildungspakts

Tabelle 2: Mindestkompetenzen für die Ausbildungsreife

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Institutionelle Privilegierung von Abiturienten .....	14
Abbildung 2: Entwicklung der elementaren Rechenfähigkeiten und des mündlichen und schriftlichen Ausdrucksvermögens im Zeitablauf ....	29
Abbildung 3: Entwicklung der „soft skills“ im Zeitablauf.....	30
Abbildung 4: Grundbildungsdefizite bei Schulabsolventen aus Sicht der Unternehmen .....	32
Abbildung 5: Merkmale von „Ausbildungsreife“ im Lehrerurteil.....	39
Abbildung 6: Einschätzung von Schülerkompetenzen im Urteil von Lehrern und Unternehmensvertretern im Vergleich .....	40
Abbildung 7: Zustimmungsqoten zur Aussage: „Merkmal ist für alle Ausbildungsberufe bereits zu Beginn einer Lehre zwingend erforderlich“ .....	42
Abbildung 8: Entwicklung der Bewerberqualifikationen in den letzten 15 Jahren ...	43
Abbildung 9: Ausbildungsreife – Berufseignung – Vermittelbarkeit .....	52
Abbildung 10: Reform des Übergangs Schule – Beruf.....	62

## Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ANR	Angebots-Nachfrage-Relation
ARGE	Arbeitsgemeinschaft nach dem SGB II
BA	Bundesagentur für Arbeit
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BQJ	Berufsqualifizierungsjahr
BVB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
d.h.	das heißt
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
HWO	Handwerksordnung
i.S.	im Sinne
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IHK	Industrie- und Handelskammer
IW Köln	Institut der deutschen Wirtschaft Köln
Kap.	Kapitel
KMU	Klein und mittelständische Unternehmen
MAIS	Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
NRW	Nordrhein-Westfalen
PISA	Programme for International Student Assessment
resp.	respektive
SGB	Sozialgesetzbuch
sog.	sogenannte
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
Tab.	Tabelle
WAZ	Westdeutsche Allgemeine Zeitung

## 1 Problemstellung

Spätestens mit der definatorisch skizzierten und statistisch belegten Existenzwahrnehmung eines „beruflichen Übergangssystems“ im ersten Nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2006 (vgl. Konsortium Bildungsberichtserstattung 2006), das die beiden traditionellen Sektoren der Berufsbildung, das duale und das (vollzeit)schulische System der Berufsbildung im Laufe der Jahre quantitativ immer mehr dominiert hat, sind die Übergangsprobleme Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung verstärkt ins Blickfeld der Öffentlichkeit geraten. Die Debatte um die Berufsnot Jugendlicher wurde dabei durch die stark rezipierten Befunde aus den PISA-Studien flankiert, denen zufolge der Anteil der sog. Risikoschüler<sup>1</sup> mit erheblichen schulischen Kompetenzdefiziten in Deutschland auf einem überdurchschnittlich hohen Niveau verharret. Parallel zur Ausbildungsplatzkrise und der Expansion des Übergangssystems wurden durch die Politik Reformmaßnahmen in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik auf den Weg gebracht, die unter der Chiffre einer „aktivierenden Arbeitsmarktpolitik“ die Parameter der staatlichen Förderpolitik neu justiert haben. Mit dem arbeitsmarktpolitischen Postulat „Fordern und Fördern“ in der Verknüpfung nach mehr individueller Selbst- und Eigenverantwortung wurde das bis dahin geltende Leitbild in der Sozialpolitik neu formuliert, in dessen Konsequenz gesellschaftliche Risiken verstärkt auf das Individuum transferiert wurden (vgl. Dobischat 2004). Ausdruck hierfür ist der vollzogene Perspektivenwechsel, den die Bundesagentur für Arbeit mit dem „Neuen Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen“ umgesetzt hat. Im Fokus hierbei steht primär die stärkere Individualisierung der unterstützenden Maßnahmen für Jugendliche, deren „Ausbildungsreife“ oder Berufseignung in Zweifel steht. Insbesondere durch das Label fehlender „Ausbildungsreife“ konnte sich in der Vergangenheit ein Selektionsmechanismus beim Zugang zu einer beruflichen Ausbildung etablieren. In der nachfolgenden Studie zum Gegenstandsbereich „Ausbildungsreife“ werden folgende Aspekte thematisiert:

Erstens: Das Thema mangelnde „Ausbildungsreife“ ist längst in einen öffentlichen Diskurs eingeflossen und spielt in der bildungs- und beschäftigungspolitischen Debatte eine erhebliche Rolle. Insofern ist es erforderlich, sich mit dem Begriff kritisch auseinanderzusetzen.

Zweitens: Die Diskussion bewegt sich auf einem pseudo-wissenschaftlichen Fundament, das das Konstrukt nur sehr vordergründig belegt und legitimiert. In der Debatte um die Entstehung, die Beurteilung und den künftigen Umgang mit dem „beruflichen Übergangssystem“ hat dieses Konstrukt einen festen Platz erhalten, wobei dessen Fragwürdigkeit und Beliebigkeit thematisiert werden muss.

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Gruppenbezeichnungen gelten für beiderlei Geschlecht.

Drittens: Im Rahmen der von der Bertelsmann Stiftung gestarteten Initiative, die bereits von neun Bundesländern und der Bundesagentur für Arbeit unterstützt wird, spielt die strikte institutionalisierte Zweiteilung (Segmentierung) der Jugendlichen in „zwei Grundtypen“ eine tragende Rolle. Dieses Modell hat mittlerweile Leitbild-Charakter für die zukünftige Gestaltung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Arbeitsleben, was unter dem begrifflichen Vorzeichen von „Ausbildungsreife“ skandalös und zu problematisieren ist.

Und „last but not least“ handelt es sich viertens um einen ideologischen Diskurs über individuelle Schuldzuweisungen, der von wirtschaftsnahen Akteuren dominiert wird, die den Jugendlichen und ihren Sozialisationsinstanzen (Schule, Elternhaus etc.) einseitig Defizite zuschreiben ohne die dahinterstehenden strukturellen Probleme zu thematisieren. Diese Frage hat eine nicht unerhebliche praktische bildungspolitische Relevanz: denn nur wer „ausbildungswillig und -fähig“ ist, wird von den Arbeitsagenturen als Bewerber anerkannt und hat somit das Recht auf Vermittlung – wenn schon nicht auf einen Ausbildungsplatz.

## 2 „Ausbildungsreife“ – Annäherung an einen umstrittenen Begriff in der berufsbildungspolitischen Diskussion

### 2.1 „Werden Jugendliche immer dümmer“? Bemerkungen zur Konjunktur einer Debatte

Klagen über die Leistungsfähigkeit und das Leistungsniveau der nachwachsenden Generation ziehen sich als roter Faden durch die historische Literatur der Erziehung. Keller (1989) hat nachgezeichnet, dass sowohl die Leistung als auch die Motivation der jeweiligen Schüler- und Auszubildendengeneration schon immer bemängelt wurden, wobei sich die vernehmbaren Klagen bis in die Zeit der Sumerer zurückverfolgen lassen. In einer Erziehungsfibel aus dem alten Ägypten ist beispielsweise nachzulesen: „Die Jugend achtet das Alter nicht mehr, zeigt bewusst ein ungepflegtes Aussehen, sinnt auf Umsturz, zeigt keine Lernbereitschaft und ist ablehnend gegen übernommene Werte“ (Keller 1989, S. 24). In der wissenschaftlichen Bearbeitung der „Jungarbeiterproblematik“ (vgl. Abel/Döring 1961) in der berufspädagogischen und -politischen Literatur finden sich zahlreiche Quellen, in denen der Jugend die Leistungsbereitschaft abgesprochen wird. Jugendliche zeigten ein „fortwährendes Steigen der Ansprüche [...] aber keineswegs ein wachsendes Gefühl der Verantwortlichkeit für redliche Erfüllung der [...] Pflichten und [...] eine immer größere Vergnügungssucht und Zügellosigkeit (Die Pflege der konfirmierten Jugend 1884, S. 3) und an anderer Stelle heißt es: „Im Alter von 14-16 Jahren ist der Mensch von Natur aus träge, hat kein Bewußtsein vom [...] Werth der Bildung“ (Fünfzig Jahre Industrie-Berufsschule Wuppertal 1883, S. 27). Büchter (2011, S. 193) weist darauf hin, dass bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch empirische Untersuchungen vorlagen, in denen die Leistungsfähigkeit der Lehrstellenbewerber als unzureichend klassifiziert wurde. Auch Rebmann/Tredop (2006, S. 85) stellen fest, dass seit den 1960er Jahren im Gewande unterschiedlicher Begrifflichkeiten eine Kontinuität von Defizitzuschreibungen sichtbar wird. Beispielhaft sei an dieser Stelle auf die Gruppe der (berufsschulpflichtigen, männlichen, ungelerten) Jungarbeiter verwiesen, die keine Berufsausbildung aufnahmen, sondern unmittelbar ins Beschäftigungssystem wechselten. Für sie stellte Döring (zit. nach Beinke 2011, S. 59) im Jahr 1961 fest, „dass deren Begabungsniveau [...] außergewöhnlich niedrig ist.“ Für Büchter hat das Beklagen vermeintlich mangelnder Leistungen der Jugend eine lange Tradition und stellt weniger eine objektive Diagnose des gegenwärtigen Leistungsniveaus dar, sondern ist vielmehr das Produkt der Ausdifferenzierung einer (berufs-)bildungsdefinierten Gesellschaftshierarchie (2011, S. 193).

In der aktuellen Debatte ist der Begriff der „Ausbildungsreife“ virulent. Deren Mangel bzw. gänzlichliches Fehlen wird als ein exkludierender Prozess bei der Besetzung von Lehrstellen interpretiert (vgl. exemplarisch DIHK 2011). Allerdings sind weder im Berufsbildungsgesetz (BBiG) noch in der Handwerksordnung (HWO) formale Zugangsvoraussetzungen, die für den Beginn einer Berufsausbildung und zur Beurteilung von „Ausbildungsreife“ herangezogen werden könnten, festgelegt (vgl. Eberhard 2006, S.

17). Der Begriff „Ausbildungsreife“ war zum Zeitpunkt nach Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und bis in die 1980er Jahre hinein kein *öffentliches Thema*, da Konsens darüber herrschte, dass – den gesetzlichen Vorgaben des BBiG folgend – jeder Jugendliche, der seine Schulpflicht erfüllt und die allgemeinbildende Schule verlassen hat (ob mit oder ohne Abschluss), die Berechtigung hat, eine berufliche Ausbildung im dualen System zu beginnen (wenn er dann wollte). Zu diesem Zeitpunkt mündeten bekanntlich über 80 % eines Altersjahrgangs ohne größere Schwierigkeiten in eine duale Berufsausbildung ein. Die Schule zu verlassen, ohne „ausbildungsreif“ zu sein, war damals nicht vorgesehen. Zwar war auch in den Jahren zuvor das mangelnde Passungsverhältnis zwischen dem Angebot an Ausbildungsstellen und den Voraussetzungen (Interessen, Motivation, Qualifikationen/Kompetenzen) der Jugendlichen immer wieder Thema. Zu einem Gegenstand der öffentlichen Aufmerksamkeit avancierte es aber erst, als über Jahre hinweg eine deutliche Lücke zwischen Angebot und Nachfrage klaffte, die diskursiv und praktisch bewältigt werden musste (vgl. Schober 2005, S. 105; Hilke 2008, S. 109; DGB 2006, S. 2; Brosi 2004). Dabei wird auch immer die Frage aufgeworfen, ob die „benachteiligten“ Jugendlichen für ihr Scheitern nicht wesentlich selbst verantwortlich zu machen sind.

Per se als „ausbildungsreif“ gelten heute diejenigen, die ohne größere Probleme beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zeitnah zum erworbenen schulischen Abschluss einen betrieblichen Ausbildungsplatz im Dualen System der Berufsbildung erhalten. Diejenigen, die ihren Wunsch nach einer dualen Berufsausbildung nicht realisieren können und mehr oder minder gezwungenermaßen in andere Teilbereiche der Berufsbildung einmünden müssen, insbesondere dann, wenn sie in Bildungsgänge des sog. Übergangssystems wechseln, werden mit spezifischen stigmatisierenden Etiketten und Attributen belegt, die ihr Scheitern bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz vordergründig erklären. Durch das zur Verfügung stellen von staatlichen Maßnahmeangeboten in verschiedenen institutionellen Arrangements und spezifischen Bildungsgängen wird in der Regel in Aussicht gestellt, entstandene Defizitlagen u. a. durch (sozial-)pädagogische Intervention positiv beeinflussen zu können, also „Ausbildungsreife“ herzustellen. Dies jedoch nur unter Inkaufnahme von erheblichen Lern- und Lebenszeitverlusten der Betroffenen infolge der „Absolvierung“ wenig aussichtsreicher und anschlussfähiger Bildungsgänge im Übergangssystem (vgl. Förster 2008).

Bei der Etikettierung der in diesem Segment „gestrandeten“ Schüler wird unter der Sammelrubrik „Benachteiligte“ ein breites Set von Defizitattributierungen in einem Ursachenspektrum von mangelnden Kulturtechniken, Lernschwäche bzw. Lernbeeinträchtigung, fehlenden Sozialkompetenzen, schlechten Schulnoten, bis hin zum Verlust von Tugenden wie Höflichkeit, Arbeitsmotivation, Engagement oder Pünktlichkeit in Teilen der öffentlichen Meinung diagnostiziert (vgl. Frommberger 2010, S. 21ff.; Bojanowski 2008; Niemayer 2008, S. 16ff.). Mit der Etablierung verschiedener Konnotationen des Begriffes „Ausbildungsreife“ (bzw. Ausbildungsfähigkeit, Berufsfähigkeit, Berufsreife etc.) haben sich in den vergangenen Jahren im bildungspolitischen Diskurs eine Vielzahl widersprüchlicher Signale ergeben.

Durch die Zuschreibung negativer Merkmale wie den zuvor genannten, wird der Begriff „Ausbildungsreife“ offenkundig zwar virulent und nimmt bei näherer Betrachtung konkrete Dimensionen an, er bleibt aber dennoch unscharf und beliebig.

## 2.2 Strukturelle und bildungsrechtliche Aspekte

Für das Verständnis von individuellen Bildungsbiografien am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und die Beurteilung von „Ausbildungsreife“ sind die Institutionen und Strukturen zu berücksichtigen, die in Deutschland den Zugang zum Ausbildungsmarkt mitbestimmen (vgl. Eberhard/Ulrich 2010a, S. 133; Weil/Lauterbach 2011, S. 330). Die Debatte um mangelnde „Ausbildungsreife“ im Sinne einer fehlenden Zugangsvoraussetzung von Jugendlichen zu betrieblicher Ausbildung rückt zunächst einmal die zentralen Unterschiede zwischen schulischer und beruflicher Bildung ins Blickfeld.

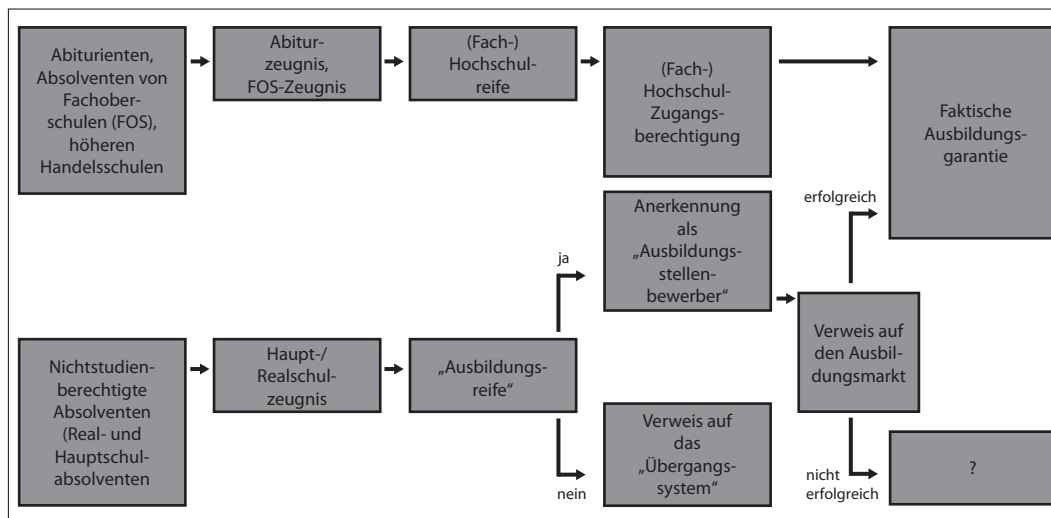
In Deutschland haben sich das allgemeinbildende Schul- und Hochschulwesen und die Berufsausbildung institutionell unterschiedlich entwickelt und sind heute, trotz zahlreicher bildungspolitischer Bemühungen, weitgehend voneinander abgeschottet (vgl. Baethge 2010, S. 275). Zentrale Merkmale, zu denen die unterschiedlichen Entwicklungen geführt haben, lassen sich vor allem im Bereich der dominanten Zielperspektive, der politischen Systemsteuerung, der Finanzierung und des Rechtsstatus der jeweiligen Systeme ausmachen.

Mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (analog dazu die Handwerksordnung) im Jahre 1969 wurde der dualen Berufsausbildung ein staatlicher Ordnungsrahmen verliehen, in dem bestimmte Standards für die Vertragsgestaltung festgelegt sind. Neben der staatlich-ordnungspolitischen Regulierung wurde die privatwirtschaftliche Marktsteuerung des Ausbildungsplatzangebots in Verantwortung der Betriebe und Unternehmen als weiteres konstitutives Systemmerkmal verankert, was als Ausdruck der rechtspolitischen Verortung des Berufsbildungsrechts an Schnittstellen zum Wirtschafts- und Arbeitsrechts anzusehen ist.

Diese institutionelle Aufspaltung des deutschen Bildungswesens in höhere Allgemeinbildung und berufliche Bildung bedeutet eine strukturelle Ungleichbehandlung von Jugendlichen in akademischen und nicht-akademischen Bildungsgängen und beinhaltet eine „institutionelle Privilegierung der Abiturienten“ (vgl. Eberhard/Ulrich 2010 a). Im Unterschied zu Absolventen anderer allgemeinbildender Schulformen wird Abiturienten automatisch die Hochschulreife zugesprochen, die mit einem formalen Recht auf einen Hochschulzugang gekoppelt ist. Hingegen müssen Jugendliche mit einem Schulabschluss unterhalb dieses formalen Niveaus ihre „Ausbildungsreife“ gesondert nachweisen, wenn sie den Vermittlungsservice der Bundesagentur für Arbeit beanspruchen wollen. Im verpflichtenden Beratungsgespräch wird dann entschieden, inwieweit die Lizenz „Ausbildungsreife“ verliehen werden kann, die als „akzeptabler Status“ eines Ausbildungsstellenbewerbers gilt. Allerdings ist die Lizenz nicht mit dem Anspruch

auf eine vollqualifizierende Berufsausbildung verknüpft, sondern erfüllt erst die wettbewerbliche Voraussetzung, offiziell als Ausbildungsstellenbewerber mit dem Etikett einer „Mindestkonkurrenzteilnahmebescheinigung“ geführt zu werden. Wird dem Jugendlichen hingegen die „Reife“ nicht attestiert, greifen die Auffangangebote im Übergangssystem. Sollte der Jugendliche in diesem Labyrinth einen „Bildungsgang“ erfolgreich absolviert haben (und vielleicht sogar einen (höheren) Schulabschluss nachträglich erworben haben), kann er, mit dem Mandat eines nunmehr „ausbildungsreifen“ Altbewerbers versehen, erneut im Wettbewerb auf dem Ausbildungsstellenmarkt seine Marktfähigkeit unter Beweis stellen (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Institutionelle Privilegierung von Abiturienten



Quelle: eigene Darstellung nach Eberhard/Ulrich 2010, S. 140

Bei der Beurteilung von „Ausbildungsreife“ muss ebenfalls bedacht werden, dass strukturelle Veränderungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem wie der Trend zu Höherqualifizierung innerhalb des Bildungssystems und der Wegfall unqualifizierter Arbeitstätigkeiten im Verlauf der Zeit deutlichen Einfluss auf die Bewerberpopulation im Dualen System genommen haben. Noch bis in die 1970er Jahre hinein bestand für einen großen Teil einer Alterskohorte nach dem Ende der Schulpflicht die Möglichkeit, als „Jungarbeiter“ ohne Berufsausbildung – quasi am Berufsbildungssystem vorbei – in das Beschäftigungssystem einzutreten, zumal der damalige Arbeitsmarkt in einem ausreichend quantitativen Umfang „attraktive“ Arbeitsplätze für Un- und Angelernte bereitstellte.

Die abnehmende Integrationskraft des dualen Ausbildungssystems seit den 1990er Jahren (vgl. Baethge et al. 2007, S. 72; Solga 2009, S. 2) infolge sinkender Angebote an dualen Ausbildungsplätzen hat sich besonders als Zugangsbarriere für Hauptschüler manifestiert. Bildete der Hauptschulabschluss in früheren Zeiten den traditionellen Einstieg in die duale Ausbildung, so rekrutieren sich, trotz des generellen Trends zur Höherqualifizierung und des Rückgangs von Hauptschulabsolventen, mittlerweile nur noch verhältnismäßig wenige Neuzugänge im System der Berufsausbildung aus



Hauptschülern. Von den im Jahre 2009 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen lag der Anteil der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss bei 33,1 %, hingegen besetzten 43 % Realschulabsolventen und Jugendliche mit Hochschul-/Fachhochschulreife in 20,4 % der Fälle Ausbildungsstellen (vgl. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011, S. 161). Dies erweist sich insofern als problematisch, da rund 15 % der 20- bis 24-jährigen Jugendlichen in Deutschland keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können (vgl. ebd., S. 245), was sich vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und dem prognostizierten Facharbeitermangel als Engpassvariable am Arbeitsmarkt erweisen könnte (vgl. Euler 2011, Fuchs/Zika 2010).

Eine abgeschlossene Berufsausbildung gilt heute aufgrund der allgemeinen Tendenz zur Höherqualifizierung als „Mindestqualifikation für den Einstieg ins Arbeitsleben“ (Beicht/Ulrich 2008, S. 12) und die geringen Integrationschancen Jugendlicher ohne Berufsabschluss sind empirisch hinreichend belegt. Denn es besteht die Gefahr, dass mit dem Eintritt ins Erwerbsleben bei fehlender Berufsausbildung (wenn dies überhaupt gelingt) eine atypische oder prekäre Erwerbskarriere mit hoher Diskontinuität im Erwerbsverlauf vorprogrammiert ist (vgl. Krekel/Ulrich 2009; Funcke/Oberschachtsiek/Giesecke 2010; Hillmert 2010; Braun et al. 2012). Man kann sogar vermuten, dass dieser Effekt auch zunehmend für diejenigen zutrifft, die zwar eine berufliche Ausbildung im dualen System absolviert haben, diese aber in Ausbildungsberufen erwarben, deren quantitativer Bedarf im Beschäftigungssystem deutlich unterhalb der tatsächlichen Ausbildungsquote liegt, so dass auch hier dauerhaft prekäre Beschäftigung drohen kann.

Entgegen allen offiziellen Verlautbarungen gilt der Befund nicht „ausbildungsreif“ zu sein keineswegs für alle Berufe gleichermaßen, sondern reflektiert erhebliche Unterschiede zwischen Branchen und Berufen, was sich an den heterogenen Zugangsbedingungen (durch die einstellenden Betriebe) ebenso ablesen lässt wie an den Verwertungs- und Aufstiegschancen nach Abschluss der Berufsausbildung. Mittlerweile hat sich im Spektrum der vorhandenen dualen Ausbildungsberufe nach dem BBiG eine manifeste Hierarchie etabliert, die differenzierende Zugangswege festlegt (z. B. über Schulabschlüsse), die dann im Zusammenwirken mit anderen Faktoren (z. B. die jeweilige Ausbildungsqualität) über die späteren Erwerbs- und letztlich Lebenschancen mitentscheiden. So weisen nach wie vor attraktive und nachgefragte Berufe (in Bezug auf Einkommen, Status, Arbeitsbedingungen etc.), die über Schließungsprozesse durch ein hohes Eintrittsniveau (Abitur) gegenüber Bewerbern mit niedrigerer Schulniveaustufe abgeschottet worden sind, relativ gute und stabile Arbeitsmarktchancen auf. Für Berufe mit geringerer Attraktivität und Nachfrage, deren schulische Zugangsbarrieren niedriger liegen, steigt das Risiko einer prekären Erwerbsbiografie hingegen deutlich an (vgl. Konietzka 2002, S. 657ff.). Mit einer zunehmend sich verfestigenden qualitativen Hierarchisierung, die sich über das gesamte Spektrum der dualen Ausbildungsberufe erstreckt, können folglich (womöglich irreversible) Pfade in bestimmte Segmente des Beschäftigungssystems mit unterschiedlich strukturierten Möglichkeiten der individuellen Chancenrealisierung verfestigt werden.

Dass die generellen Chancen, nach einer Ausbildung in eine dauerhafte und stabile Beschäftigung zu wechseln, deutlich abgenommen haben, belegt eine Studie aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), nach der der Anteil einer befristeten Beschäftigung Jugendlicher nach ihrem Ausbildungsende von 32 % im Jahr 2001 auf 47 % im Jahr 2009 gestiegen ist (vgl. Bosch 2011, S. 584), was nichts anderes bedeutet, als dass an der sog. zweiten Übergangspassage in die Berufstätigkeit eine weitere Sortierschleife eingezogen ist.

### 2.3 Von der Ausbildungsfähigkeit der Betriebe zur Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen – ein Perspektivenwechsel

Mit „Ausbildungsfähigkeit“ analog zur „Ausbildungsreife“ wurde laut Ausbilder-Eignungsordnung (AEVO) aus dem Jahre 1969 ursprünglich die zertifizierte Eignung des Betriebs als Ausbildungsstätte bezeichnet (vgl. Großkopf 2005, S. 6) und nicht die Eignung des Lehrstellenbewerbers. Bekanntlich steht das duale System der Berufsausbildung seit den 1960er Jahren hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit immer wieder in der Kritik und es gab und gibt immer wieder ausreichend Anlass, nachhaltige Reformen einzufordern. Erinnert sei an die Ergebnisse der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ (Edding-Kommission 1974), die bei der betrieblichen Ausbildung erhebliche Funktionsschwächen diagnostizierte, die zu massiven betrieblichen Qualitätsunterschieden, Konjunkturanfälligkeiten und Wettbewerbsverzerrungen führten.

Auch die jüngste Novellierung der AEVO (2009), die es sich zur Aufgabe setzt, auf die sich verändernden Lernvoraussetzungen bei den Ausbildungsanwärtern durch eine verstärkt pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals zu reagieren, wird durchaus kritisch gesehen (vgl. Brater 2011). Der Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder enthält lediglich methodische Anhaltspunkte, nicht jedoch klare Regelungen über die Organisation und die didaktische Gestaltung der Maßnahmen. Die Dauer der Ausbildung, die sich auf wenige Tage beschränkt, reicht kaum aus, um adäquate pädagogische Handlungskonzepte und ein differenziertes Methodenrepertoire zu entwickeln und legt den Verdacht nahe „dass es sich bei den Qualifizierungen zumindest vereinzelt eher um eine Berechtigung als eine Befähigung handelt“ (Brünner 2011, S. 15). Trotz der novellierten AEVO bleibt fraglich, ob Ausbilder ihre „Doppelrolle als Fachmann und Pädagoge“ (Bahl/Diettrich 2008, S. 11) wahrnehmen können. Brater verweist in diesem Zusammenhang auf eine Studie des BIBB, nach der sich ausbildende Fachkräfte „nach ihrem eigenen Urteil mit ihrer Ausbildungsaufgabe nicht fachlich, aber berufspädagogisch überfordert“ fühlten und er kommt zu dem Fazit, dass „ein klarer Bedarf an berufspädagogischen Kompetenzen“ herrsche, der von der AEVO bei weitem nicht abgedeckt wird (vgl. Brater 2011).

Trotz deutlicher, durch Reform- und Innovationsprozesse initiiertes, Verbesserungen wird nach wie vor Kritik an der „Ausbildungsreife“ bzw. „-eignung“ der Betriebe artikuliert, wie es der jährliche Ausbildungsreport des DGB belegt, dessen Ergebnisse

unterstreichen, dass es offenbar auch den Unternehmen an „Ausbildungsreife“ fehlt (vgl. Sehrbrock 2011, S. 8).

Das zeigt der jüngste Ausbildungsreport des DGB, in dessen Rahmen 9.325 Auszubildende aus den 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen befragt wurden (vgl. DGB 2011). Die Ausbildungsqualität wurde anhand der fünf Indikatoren Ausbildungsinhalte, fachliche Anleitung, Ausbildungszeiten und Überstunden, Ausbildungsvergütung und persönliche Beurteilung der Ausbildungsqualität bewertet. Dabei hat sich gezeigt, dass es erhebliche Qualitätsunterschiede zwischen den jeweiligen Ausbildungsberufen und Branchen gibt. Während Industriemechaniker, Bankkaufleute und Mechatroniker mit ihrer Ausbildung insgesamt zufrieden sind, bemängeln die Auszubildenden im Hotel- und Gaststättenbereich die Qualität ihrer Ausbildung:

„Eine schlechte fachliche Anleitung, permanent viele Überstunden, ein oftmals rauer Ton und der Eindruck ausgenutzt zu werden, bestimmen bei vielen Auszubildenden in dieser Branche den Arbeitsalltag und führen zu einem Gefühl der Enttäuschung. Die in aller Regel noch jugendlichen Auszubildenden sind dem enormen Druck von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Kundinnen und Kunden teilweise rücksichtslos ausgesetzt. Wenige Lehrinhalte, dafür aber eine hohe Arbeitsintensität führen bei so manchen zu körperlichen und geistigen Erschöpfungszuständen“ (ebd., S. 7).

Aber auch die Betriebsgröße hat einen großen Einfluss auf die Bewertung der Ausbildungsqualität. Mit steigender Betriebsgröße wird die fachliche Qualität der Ausbildung besser bewertet. Jugendliche, die ihre Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) absolvieren, müssen häufig ausbildungsfremde Tätigkeiten verrichten und Überstunden ableisten (vgl. ebd. S. 9).

Im öffentlichen Diskurs hat sich jedoch ein Perspektivenwechsel bei der Gewichtung des Problems „Ausbildungsreife“ vollzogen. Während die Frage der betrieblichen Ausbildungsqualität sukzessiv in den Hintergrund getreten ist, hat sich der Fokus deutlich auf die Thematisierung der „Ausbildungsreife“ Jugendlicher als eine Folge individuellen Versagens verlagert und eine Sortierlogik betrieblicher Bestenauslese in Gang gesetzt. Wenngleich das BBiG keine spezifischen Berechtigungen zu einer dualen Ausbildung definiert, greift letztlich die im BBiG abgesicherte marktliche (Ausbildungs-) Vertragsfreiheit, nach der jeder Betrieb denjenigen Jugendlichen einstellen kann, den er für geeignet hält. Die praktizierten betrieblichen Sortiermechanismen, die von ausgereiften Test- und Auswahlverfahren flankiert werden, haben eine Kultur betrieblicher Bestenauslese kreiert (und im Übrigen hierfür auch einen daran partizipierenden Testmarkt etabliert), so dass in Zeiten des Nachfrageüberhangs primär das Niveau des erreichten Schulabschlusses und die erzielten Schulleistungen (was man problemlos als Maßstab heranziehen kann) zum entscheidenden Selektionskriterium für Inklusions- oder Exklusionsprozesse als typisches Marktphänomen mutierte (vgl. Velten/Schnitzler 2011, S. 44). In diesem Kontext des Nachfrageüberhangs wurde das schulische Vorbildungsniveau zum zentralen Kriterium, es wurde quasi als antizipativer Gradmesser für einen „garantierten“ Ausbildungserfolg interpretiert.

Im Diskurs um „Ausbildungsreife“ wird überall wie selbstverständlich unterstellt, dass die betriebliche (Anbieter-)Seite als Konstante, die Jugendlichen (potenzielle Auszubildende und Arbeitskräfte = Nachfragerseite) dagegen als abhängige Variable anzusehen sind. Dass deren Ausbildungschancen sich einseitig aus der „Verfügungs- und Definitionsmacht durch die unternehmerische Vertragsfreiheit“ ergeben, ist eine Klarstellung, die bei der Analyse unterschwellig immer mitreflektiert werden muss. Zwar darf die von den Betrieben bemängelte Diskrepanz zwischen vorgefundener Kompetenz der Lehrstellenbewerber und dem eigenem Kompetenzbedarf nicht ignoriert werden, jedoch muss das Leistungsniveau der Jugendlichen immer in Relation vor dem Anforderungshorizont der Arbeitgeber betrachtet werden. Beide Größen unabhängig voneinander zu sehen kann dem Begriff der „Ausbildungsreife“ nicht gerecht werden. Der Rekurs auf den Reifebegriff soll ja zum Ausdruck bringen, dass „Ausbildungsreife“ im Sinne einer Entwicklungsdynamik („Reifung“) das Ergebnis eines lern- und entwicklungspsychologischen Prozesses zu sehen ist; fraglich bleibt jedoch, in welcher Institution diese „Reife“ hergestellt werden soll. Es muss also auch danach gefragt werden, inwieweit die Anspruchshaltung der Betriebe das Problem der „Ausbildungsreife“ mit verursacht, denn es wäre durchaus möglich, durch berufs begleitende Hilfen die gewünschte „Ausbildungsreife“ herzustellen und vereinzelte Defizite im Rahmen der Ausbildung zu kompensieren vermögen.

Heutzutage erscheint es – sicherlich auch als Ergebnis der Debatten um „Ausbildungsreife“ – geradezu als selbstverständlich, dass die Schule eine Art Bringschuld gegenüber der Wirtschaft hat, deren Aufgabe lediglich darin besteht, die Betriebe mit möglichst ausschließlich „ausbildungsreifen“ Schulabgängern zu versorgen, wobei nicht die Schule nach ihren Kriterien, sondern die Unternehmen aufgrund ihrer Definitions- und Deutungsmacht darüber befinden. Mit dieser Verengung auf einen funktionalistischen Bildungsbegriff, der die Verwertbarkeit favorisiert, müssen andere Bildungsziele der Berufsbildung (Mündigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Partizipationsfähigkeit etc.), sofern sie nicht in Einklang mit dem Verwertungsinteresse stehen, notwendigerweise in den Hintergrund treten.

## 2.4 Defizitorientierung und individuelle Schuldzuweisung

Festzuhalten bleibt, dass die erste Drehung an der Ursachenspirale der Entstehung von Ausbildungsmarktbenachteiligung bereits in den 1980er Jahren erfolgte. Ausgelöst wurde sie durch die marktförmige, privatwirtschaftliche Steuerung, die mis-match-Probleme in der Relation von Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen hervorrief und die Konzentration auf das mehr oder minder alleinige Exklusionskriterium des schulischen Abschlussniveaus verursachte. Spätestens mit der Wiedervereinigung Deutschlands wurde zudem deutlich, dass von einer „Normalität“ des dualen Systems Abschied genommen werden musste. Mit der Politik einer breit angelegten und bis heute durch vielfältige Programme und Initiativen befeuerten Benachteiligtenförderung ab den 1980er Jahren wurde eine Maßnahmenkonjunktur begründet, die das Ziel

hatte, durch die Schaffung entsprechender politischer, rechtlicher, finanzieller, organisatorisch-institutioneller und curricularer Voraussetzungen und Rahmenbedingungen einen Schirm aufzuspannen, der als Integrationsschleuse für Ausbildungsmarktbenachteiligte mit temporären Versorgungsleistungen zur Überwindung von Zugangsbarrieren wirken sollte. Um die oben genannten „verwaltungs- und förderrechtlichen Rahmenbedingungen“ für eine adäquate Problembearbeitung zu schaffen, die zugleich das staatliche Gebot von Subsidiarität gegenüber dem Primat der Vertragsfreiheit sukzessiv relativieren konnte, bedurfte es zwingend einer Etikettierung der Risikogruppen, um darüber gesamtstaatliches, regionales, lokales und kommunales Verantwortungshandeln und Politikintervention in unterschiedlichen Organisationsformen (z.B. Netzwerke) und unter Einbeziehung der pluralen Träger (z.B. Akteurskonstellation in der Berufsbildung) legitimieren zu können. Durch vielfältige Förderprogramme initiiert und stimuliert hat sich parallel zur Sortierlogik der betrieblichen Bestenauslese ein flankierender Prozess mit verstärkender Wirkung vollzogen, der die „Ausgrenzungsspirale“ durch die Identifizierung weiterer kumulativ wirkender individueller Negativmerkmale unter aktiver Mitwirkung einer an der Benachteiligtenpolitik partizipierenden Träger- und Maßnahmenlandschaft und unter Zuhilfenahme von „evidenzbasierten Befunden“ aus der empirischen Bildungs- und Arbeitsmarktforschung (vgl. Wingens/Weymann 1980) weitergedreht hat. Im Ergebnis hat dies zur individuellen Stigmatisierung, also der Zuschreibung negativer, unerwünschter (folglich auch „objektiv chancenmindernder“) Merkmale bei Jugendlichen mit Übergangsproblemen (in Abgrenzung zu anderen Jugendlichen) geführt. Durch die negative Attribuierung mittels der sanktionierten „Verleihung“ eines Risikogruppenlabels sind soziale Diskreditierung und Desintegration entstanden, die weitere Benachteiligungen nach sich ziehen und letztlich die Stigmatisierung legitimieren (vgl. Solga 2005, S. 123). Insofern verselbstständigt sich eine soziale Abwärtsspirale mit sich gegenseitig beeinflussenden objektiven und subjektiven Faktoren, die eine hohe Eigendynamik entwickelt und nur sehr schwer zu durchbrechen ist, zumal der von den betroffenen Jugendlichen eingenommene (soziale, rechtliche, finanzielle) Status einer weiteren Marginalisierung Vorschub leistet, die weitreichende Konsequenzen hat.

Bereits ein oberflächlicher Blick in die einschlägige Literatur weist unterschiedliche Gruppen auf, die quasi als „Bodensatz“ in die Nähe der „Nichtbrauchbarkeit“ für eine berufliche Ausbildung gerückt werden (dazu zählen z.B. die „Risikoschüler“ im Sinne der PISA-Studien, Schulabgänger mit Abschluss, die als „nicht ausbildungsreif“ eingestuft werden, Jugendliche ohne Schulabschluss, junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung, Ausbildungsabbrecher, Arbeitslose ohne Berufsqualifikation u. a.).

Die sich mit den Gruppenmerkmalen ausdrückenden Segmentationsmuster haben zu einer relativ stabilen und dauerhaften Ungleichverteilung beim Zugang zur Berufsausbildung geführt (vgl. Baethge 2010, S. 275). Auch das Geschlecht spielt als Ausgrenzungsmerkmal weiterhin eine wichtige Rolle. Die geschlechtsspezifische Ungleichheit lässt sich u. a. auf der Basis der historisch gewachsenen institutionellen Differenzie-

rungslinien erklären, die sich heute in einer berufsfeldspezifischen Segmentierung von Männer- und Frauenberufen niederschlägt. So wählen Frauen weniger prestigeträchtige Berufe mit geringeren Einkommens- und Aufstiegschancen, was sich an der institutionellen Trennung von Ausbildungsberufen im dualen System und dem Berufsschulsystem ablesen lässt. Während Berufe des dualen Systems auf Bundesebene durch das Berufsbildungsgesetz reguliert sind und über Tarifverträge vergütet werden, sind die im schulischen Sektor dominierenden Ausbildungsberufe in der Regel unvergütet. Für Schulabgänger mit Migrationshintergrund, besonders für solche, deren Eltern aus der Türkei oder arabischen Staaten stammen (vgl. Beicht 2011), gestaltet sich zudem der Übergang in eine Berufsausbildung generell als problematisch (Baethge 2010, S. 288; Boos-Nünning/Granato 2008, S. 59; Diehl/Friedrich/Hall 2009; Beicht/Granato 2010), so dass diese Gruppe im Übergangssystem deutlich überrepräsentiert ist. Auch nach Absolvierung einer Maßnahme gelingt ihnen der Übergang in eine reguläre Ausbildung seltener als deutschen Jugendlichen (vgl. Christe 2011, S. 29).

Trotz der – allgemein eingeräumten – Tatsache, dass das Thema „Ausbildungsreife“ politisch und wissenschaftlich hoch umstritten ist, herrscht mittlerweile überwiegend die stereotype Überzeugung vor, dass ein relativ großer Teil der Jugendlichen als „nicht ausbildungsfähig“ bzw. „nicht berufsreif“ zu bezeichnen sei. Sie werden zwar als geeignet für allgemeine Bildung eingestuft, die sie ja mehr oder weniger ordnungsgemäß absolviert haben (und an der sie auch weiterhin durchaus teilnehmen können), sie werden aber als ungeeignet für die Aufnahme einer beruflichen Bildung (und damit als untauglich für das Berufsleben insgesamt, in das man ohne berufliche Qualifizierung praktisch nicht mehr eintreten kann!) apostrophiert.

Dass von einer generellen Untauglichkeit der Jugendlichen für die Aufnahme einer Berufsausbildung nicht die Rede sein kann, belegen die Ergebnisse einer Evaluationsstudie des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern (AQBI)“. Dieses Modellprojekt hatte sich zum Ziel gesetzt, die Übergangschancen benachteiligter Hauptschüler zu erhöhen, indem die Jugendlichen in sog. Berufsstarterklassen gesondert unterrichtet wurden. Durch Praxistage und den Einsatz von Berufsstartbegleitern ab der 8. Klasse wurde versucht, die Praxisbezüge, die Berufsorientierung und die Lernmotivation zu verbessern. Die gezielte Förderung im Rahmen des Projektes hat dazu geführt, dass signifikant mehr Schüler einen Hauptschulabschluss erreicht haben und in eine Ausbildung einmünden konnten als Schüler aus den Kontrollklassen (vgl. Solga et al. 2010).

Als weiteres Beispiel ist darauf zu verweisen, dass es einem beachtenswerten Teil der Schulabsolventen nach erfolglosen Bewerbungen um einen dualen Ausbildungsplatz gelingt, im Rahmen einer vollzeitschulischen Ausbildung einen formal gleichwertigen

Berufsabschluss zu erwerben. Das Argument einer fehlenden schulischen Leistungsfähigkeit und unzureichender Sozialkompetenzen muss vor diesem Hintergrund relativiert werden, da sich die Curricula beider Bildungsgänge sehr ähneln und die fachschulische Berufsausbildung zudem durch betriebliche Praxisanteile angereichert ist (vgl. Dobischat 2010, S. 122ff.)<sup>2</sup>.

Die Etikettierung kennzeichnet eine Besonderheit im deutschen Berufsbildungssystem: Was an den Auseinandersetzungen um das Stigma deutlich wird, ist der Umstand, dass es sich bei dem konstatierten Phänomen (mangelnder) „Ausbildungsreife“ um einen „relationalen Begriff“ (Schlemmer 2008, S. 22) handelt: Es geht nicht (nur) um die Feststellung, was Jugendliche können, über welche Kompetenzen sie (nicht) verfügen, wenn sie das System Schule verlassen haben, sondern was hier (vor allem auch) festgestellt wird, ist die Auskunft der Unternehmen, dass ein erheblicher Teil der Schüler im Beschäftigungssystem von ihnen aktuell nicht gebraucht wird, was dann als generell „mangelnde Brauchbarkeit“ dieser jungen Menschen bezeichnet wird. Wenn also behauptet wird, Jugendliche seien in den letzten Jahren tatsächlich immer dümmer, immer weniger „ausbildungsreif“ und lernfähig geworden, so handelt es sich dabei lediglich um eine (Schutz-)Behauptung derer, die den Jugendlichen den „Schwarzen Peter“ zuschieben möchten. So als sei es deren Versagen, wenn sie beruflich nicht dauerhaft Fuß fassen können, und nicht ein Marktversagen infolge nicht genügend vorhandener Ausbildungs- und Arbeitsplätze.

Es handelt sich bei dem Begriff „Ausbildungsreife“ also lediglich um ein Konstrukt und nicht um einen objektiv feststellbaren Befund, der wissenschaftlich zu ergründen und objektiv zu begründen ist. Eine wie auch immer definierte „Ausbildungsreife“ ist weder ein notwendiges noch ein hinreichendes Kriterium für die Aufnahme einer Berufsausbildung; sie ist vielmehr – dem gegenwärtigen Forschungsstand nach zu urteilen – ein bildungspolitisches Schlagwort, das die – vorab gewollte und bereits in Vorschule und im System Schule durchgesetzte und in den Zugängen zur beruflichen Ausbildung nur noch einmal verlängerte – gesellschaftliche Selektion als wissenschaftlich begründet darstellen soll. Wenn allerdings zutrifft, dass „Ausbildungsreife“ eine Relation beschreibt, dann müsste andererseits auch klar sein, dass komplementär zur Ausbildungsfähigkeit und zur Ausbildungswilligkeit der Jugendlichen gleichermaßen auch die Ausbildungseignung und Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zur Diskussion gestellt werden müsste.

2 Dennoch wird der vollzeitschulischen Ausbildung per se eine Praxisferne unterstellt, was ihrem Image und ihrer Verwertbarkeit nachhaltig schadet (vgl. Wahle 2010, S. 261). Die geringe Akzeptanz der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt wird auch von den Jugendlichen antizipiert, so dass ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen die vollzeitschulische Ausbildung lediglich als eine Vorbereitung auf eine duale Ausbildung betrachtet (vgl. Dobischat 2010, S. 122).





### 3 „Ausbildungsreife“ im Spiegel empirischer Forschung

Trotz der berufsbildungspolitischen Brisanz des Themas wurde der wissenschaftlich fundierten Bearbeitung des Konstrukts „Ausbildungsreife“ bisher nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet, so dass der Begriff, wie er im breiten öffentlichen Diskurs Verwendung findet, eher dem Ideologieverdacht unterliegt. Aus den bisher vorliegenden Studien lassen sich zwei Grundrichtungen mit unterschiedlichen Zielsetzungen erkennen. Die erste Grundrichtung wird durch Studien repräsentiert, die Aussagen zum Leistungsniveau und der Leistungsentwicklung von Schulabgängern bzw. Ausbildungsplatzbewerbern vornehmen. Hierzu zählen Untersuchungen bei und durch Unternehmen wie auch durch Kammern (vgl. BASF AG 2010, IHK Hannover 2010, DIHK 2011, IW 2010). Die Ergebnisse aus diesen Studien verfolgen primär das Ziel, die Verfallsthese und die Klage über die mangelnde „Ausbildungsreife“ zu stützen und empirisch zu untermauern. Durch einen breiten Rekurs auf die diskursmächtigen Ergebnisse der PISA-Untersuchungen wird der Argumentationsstrang kontinuierlich flankiert. Daneben existieren Studien, die das Ziel einer definitorischen und operationalen Erschließung des Konstrukts „Ausbildungsreife“ verfolgen. Hierzu gehört exemplarisch die Untersuchung von Rebmann et al. (2007), in der die Gruppen der Lehrer und Unternehmensvertreter dahingehend befragt wurden, welche Kompetenzen sie für die Absolvierung einer Berufsausbildung als notwendig erachten und inwieweit diese Kompetenzen bei ihren Schülern bzw. den Lehrstellenbewerbern vorhanden sind. Eine zweite für den bildungspolitischen Diskurs zentrale und für die Praxis richtungsweisende Arbeit wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführt (vgl. Eberhard 2006). Die Zielstellung dieser Studie war, im Rahmen einer Expertenbefragung eine realitätsgerechte Definition von „Ausbildungsreife“ zu erarbeiten, um die Beratungspraxis wissenschaftlich zu fundieren sowie die Vielzahl vorliegender Kompetenzkataloge unter einem konzeptionellen Dach zu vereinen. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse dieser Studien vorgestellt und einer kritischen Würdigung unterzogen.

#### 3.1 Ergebnisse aus Unternehmensbefragungen

##### 3.1.1 Mangelnde „Ausbildungsreife“ – das „Ausbildungshemmnis Nr. 1“ (Ausbildungsumfragen des DIHK)

Wenn in der medialen Öffentlichkeit davon die Rede ist, dass aus Sicht der Unternehmen ein (zu) großer Teil der Jugendlichen nicht geeignet sei, eine betriebliche Ausbildung anzutreten, wird seit einigen Jahren vor allem auf die entsprechenden Ergebnisse der jährlichen Online-Befragungen des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) verwiesen. Diese prominente Befragung gilt als exponierter Beleg für die These, dass sich das Ausbildungsplatzangebot der Betriebe erheblich erhöhen würde, wenn

gewisse „äußere Ausbildungshemmnisse“ beseitigt würden bzw. nicht vorhanden wären, insbesondere aber, wenn die Schulabgänger über eine bessere Kompetenzbasis verfügen würden: „... zur Realität auf dem Ausbildungsmarkt gehört auch 2011, dass nach wie vor zu viele Jugendliche nicht ausbildungsreif sind“ (DIHK-Umfrage, Pressemitteilung vom 11.04.2011).

Die jährlich durchgeführten DIHK-Umfragen, an denen sich zwischen ca. 14.000 und 15.000 IHK-Unternehmen beteiligen, haben den Charakter eines Stimmungsbarometers zum Ausbildungsverhalten (Ausbildungspläne und -motive sowie Ausbildungshemmnisse) der Unternehmen im Zuständigkeitsbereich der Industrie- und Handelskammern. Eine genauere Analyse der Umfrage hinsichtlich der Vorgehensweise und der präsentierten Ergebnisse ist vor allem wegen ihrer öffentlichkeitswirksamen Bedeutung von Interesse. Die DIHK-Umfragen gelten in vielen Publikationen und berufsbildungspolitischen Verlautbarungen als Referenzstudie, wenn es um den Nachweis mangelnder „Ausbildungsreife“ als das „Ausbildungshemmnis Nr. 1“ geht.

„Azubis mangelt es immer mehr an Disziplin

Der Aufschwung verschärft den Mangel an ausbildungsreifen Jugendlichen auf dem Lehrstellenmarkt. Die Lage sei schon so ernst, dass 70 % der Betriebe nicht mehr ausschließen, Ausbildungsstellen notfalls mit lernschwächeren Jugendlichen zu besetzen. Das geht aus einer ... Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelstages, DIHK, hervor. ... Größtes Hemmnis sei die mangelnde Disziplin.“ (Meldung der Westdeutschen Allgemeinen Zeitung, WAZ, vom 12.4.2011)

### 3.1.2 Untersuchungsdesign, Fragestellungen und ausgewählte Ergebnisse

In den Ausbildungsumfragen werden die IHK-Unternehmen um Auskunft darüber gebeten, ob es aus ihrer Sicht „Ausbildungshemmnisse“ gibt („Rahmenbedingungen oder Umstände, die Unternehmen daran hindern, auszubilden oder ihre Bereitschaft dazu einschränken“ DIHK 2011, S. 32). Die befragten Unternehmen werden sozusagen ex negativo danach befragt, ob und ggf. welche externen Faktoren sich aus ihrer Sicht als hinderlich für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen herausstellen. Unterstellt wird dabei also eine generelle Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, die eventuell durch diverse störende Einflüsse be- oder sogar verhindert wird. Interessant – vor allem vor dem Hintergrund der öffentlich breit rezipierten Darstellungen über den angeblich bedrohlichen „Ernst der Lage“ (vgl. WAZ vom 12.4.2011) – ist dabei zunächst einmal die Feststellung der DIHK, dass in der DIHK-Ausbildungsumfrage 2011 gut die Hälfte *keine* „Ausbildungshemmnisse“ geltend machte: 46 %, das waren 4 % mehr als im Vorjahr, zeigten sich „in ihrem Ausbildungsengagement nicht beeinträchtigt“ (DIHK 2011, S. 32).

„Der Anteil der Ausbildungsbetriebe, die über Ausbildungshemmnisse klagen, ist im Vergleich zum Jahr 2010 gesunken“; er lag 2010 bei ca. der Hälfte, 2011 waren es 46 %, die über „Ausbildungshemmnisse“ unterschiedlichster Art klagten. Die andere Hälfte des Samples (46%) moniert dagegen „Ausbildungshemmnisse“, von denen an erster Stelle die „mangelnde Ausbildungsreife der Schulabgänger“ markiert wird (DIHK 2011, S. 32).

Der Begriff „mangelnde Ausbildungsreife“ ist eine von zehn Kategorien, die von Seiten des DIHK zur Beantwortung der Frage „Welche Ausbildungshemmnisse wirken sich auf Ihren Betrieb aus?“ (Frage Nr. 9) vorgegeben werden. Als weitere Kategorien (die im Umkehrschluss auch als Hinweise darauf zu lesen sind, welche Faktoren – komplementär – vom DIHK als „förderliche Faktoren“ für die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe angesehen werden) geht es um folgende Items (Mehrfachnennungen waren möglich):

1. Unklare Berufsvorstellungen vieler Schulabgänger<sup>3</sup>
2. Auszubildende sind zu lange in der Berufsschule
3. Die Entfernung zur Berufsschule ist zu groß
4. Unsichere wirtschaftliche Perspektive
5. Ich kann nicht alle Qualifikationen vermitteln
6. Ich kann Auszubildende nicht übernehmen
7. Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit mit der Berufsschule<sup>4</sup>
8. Die eigene Ausbildung ist mir zu teuer
9. Ich benötige Fachkräfte mit Studienabschluss

Bemerkenswert erscheint hier zunächst, was als (externe) Rahmenbedingung gilt, nämlich sowohl Faktoren, die sich auf Jugendliche sowie auf den Lernort Berufsschule beziehen, als auch unternehmensinterne Faktoren: zwei der möglichen „Ausbildungshemmnisse“ heben auf Mängel bei den Jugendlichen ab, weitere drei (von insgesamt zehn) auf den Lernort Berufsschule, davon wurden zwei Kategorien erstmalig in die Umfrage 2011 mit aufgenommen. Dass die Unternehmen nicht ausbilden wollen oder können (weil sie „nicht alle Qualifikationen vermitteln können“ oder weil sie keine Fachkräfte mit mittlerem Abschluss brauchen“), spielt dagegen aus Unternehmenssicht eine untergeordnete Rolle.<sup>5</sup>

Es kann allerdings kaum verwundern, dass nur relativ wenige Betriebe der etwas sonderbaren Logik folgen, dass sie den Umstand, ihren eigenen Fachkräftebedarf – sofern

<sup>3</sup> Daten wurden 2011 erstmals erhoben

<sup>4</sup> Daten wurden 2011 erstmals erhoben

<sup>5</sup> 3 % der befragten Unternehmen geben an, dass sie „Fachkräfte mit Studienabschluss benötigen“, 9 % sagen, dass sie „Auszubildende nicht übernehmen“ können und für 5 % ist die „eigene Ausbildung zu teuer“. 10 % können nach eigenen Angaben „nicht alle Qualifikationen vermitteln.“ Dagegen machen 76 % „mangelnde Ausbildungsreife“ geltend, 49 % klagen über „unklare Berufsvorstellungen“ der Schulabgänger und 23 % der befragten Unternehmen finden, dass sich die Auszubildenden zu lange in der Berufsschule aufhalten“ (DIHK 2011, S. 32).

überhaupt vorhanden – anderweitig (besser oder billiger) decken zu können, als ein externes Ausbildungshindernis deklarieren sollen.

Wenig überraschend ist vor diesem Hintergrund das Ergebnis, dass die von den Unternehmen monierten Probleme in erster Linie den „mangelnden fachlichen und persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen“ geschuldet seien.

Dabei sind es bezeichnenderweise überdurchschnittlich oft Unternehmen aus dem Osten, die über „Ausbildungshemmnisse“ unterschiedlicher Art klagen und diese besonders häufig für die Nicht-Besetzung der von ihnen angebotenen Ausbildungsplätze verantwortlich machen. Denn die „Sondersituation Ost“ führte dazu, dass sich die Unternehmen bis vor wenigen Jahren – bei insgesamt gering ausgeprägter Ausbildungsbereitschaft – aus einem großen Bewerberpool die Besten auswählen konnten.<sup>6</sup>

### 3.1.3 „Verschärfte Besetzungsprobleme“ – (k)ein Indiz für „mangelnde Ausbildungsreife“

„DIHK-Umfrage zeigt mangelnde Ausbildungsreife bei Jugendlichen“

Laut einer Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) kommt bereits jeder fünfte Schulabgänger für eine Ausbildung in der Industrie kaum noch in Frage. Aus diesem Grund könnten ausbildende Betriebe kaum noch ihre Lehrstellen mit geeigneten Auszubildenden besetzen.

Das entspräche, laut DIHK-Chef Martin Wansleben, bei circa 220.000 Betrieben, die Lehrlinge ausbilden, in etwa 50.000 Stellen, die nicht besetzt werden können (DIHK-Umfrage; Pressemitteilung vom 8.4.2010).

Angesichts der rückläufigen Schülerabgangszahlen machen immer mehr Unternehmen Probleme bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen geltend. Der „Mangel an geeigneten Bewerbungen“ gilt dabei „mit weitem Abstand als der wichtigste Grund, warum Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben: Nahezu zwei Drittel der Betriebe geben dies als Grund für die Nicht-Besetzung von Ausbildungsplätzen im Jahr 2010 an“ (DIHK 2011, S. 21). Allerdings handelt es sich bei diesem Befund um einen Mangel an „geeigneten Bewerbungen“, nicht aber um entsprechende „Mängel“ der Bewerber. Dennoch wird ein direkter Zusammenhang zwischen „mangelnder Ausbildungsreife“ und „Besetzungsproblemen“ der angebotenen Ausbildungsplätze ausdrücklich konstatiert.

„Die häufig kritisierte Ausbildungsreife und die unklaren Berufsvorstellungen der Schulabgänger haben auch direkte Konsequenzen für die Besetzung von Ausbildungsplätzen. Während insgesamt fast ein Viertel der Unternehmen Ausbildungsplätze nicht besetzt haben, waren es bei denen, die Mängel bei der Ausbildungsreife der Bewerber feststellen, mehr als 35 %... Ein steigender Anteil an Unternehmen muss offenbar

6 Vergleiche dazu auch die Untersuchungen des BIBB (Gericke/Krupp/Troltsch 2008).

Ausbildungsplätze unbesetzt lassen, da geeignete Bewerber fehlen. Unter den Unternehmen, die unklare Berufsvorstellungen der Bewerber feststellen, konnten sogar 38 % nicht alle Ausbildungsplätze besetzen“ (ebd., S. 33).

Auf vermeintliche Rekrutierungsengpässe der Unternehmen weist auch der vom IW Köln und IW Consult durchgeführte Qualifizierungsmonitor hin. Im Rahmen dieser Studie haben im Zeitraum August bis September 2010 1.782 Unternehmen an einer Online-Befragung zur Qualifizierungssituation in der deutschen Wirtschaft teilgenommen. Der Qualifizierungsmonitor verfolgt das Ziel, die gegenwärtige Versorgungssituation der Unternehmen abzubilden und vorhandene Rekrutierungsengpässe zu identifizieren. Dabei wurden aus Sicht der Unternehmen hemmende und förderliche Faktoren einer bedarfsgerechten Qualifizierung sowie Möglichkeiten für eine bessere Integration junger Menschen in Ausbildung und Beschäftigung aufgezeigt. Demnach haben mehr als die Hälfte der Unternehmen (54,3 %) Probleme bei der Rekrutierung von Auszubildenden (vgl. IW 2010, S. 28). Den Grund für diese Vakanzen sahen 95 % der Unternehmen mit Rekrutierungsproblemen darin, dass es nicht genügend geeignete Bewerber gebe. Zudem gaben drei Viertel der betroffenen Unternehmen an, dass sie Abstriche bei der gewünschten Qualifikation der Auszubildenden machen müssten, jedoch auch bereit sind, leistungsschwächere Bewerber einzustellen und diese durch Förderangebote den Abschluss der Ausbildung zu ermöglichen (ebd., S. 31).

Ein Beleg, dass diese „Besetzungsschwierigkeiten“ in einem ursächlichen Zusammenhang zur „mangelnden Ausbildungsreife“ stünden, ist dies allerdings nicht. Ebenso gut ließe sich der umgekehrte Schluss ziehen: dass nämlich die Unternehmen, die nicht alle der von ihnen angebotenen Ausbildungsplätze besetzen (können oder wollen), zum Beispiel weil sie unrealistisch hohe Ansprüche an die Jugendlichen stellen oder weil ihre Ausbildungsplätze für die Jugendlichen nicht attraktiv genug sind, dafür primär die Schuld bei den Jugendlichen suchen, denen sie dementsprechend „mangelnde Ausbildungsreife“ bzw. „unklare Berufsvorstellungen“ attestieren.

Dabei haben rund 95 % der befragten Unternehmen, so der DIHK, in den letzten Jahren ausgebildet („Überwiegend beteiligen sich Ausbildungsbetriebe an der Umfrage, der Anteil der Nichtausbildungsbetriebe der Vergleichsgruppe beträgt 5 %“, (DIHK 2010, S. 2).<sup>7</sup>

Wie intensiv die Betriebe nach potenziellen Azubis gesucht haben, bleibt allerdings unklar; die Einschaltung der Arbeitsagenturen als Vermittlungsinstanz ist unterschiedlich hoch: knapp 60 % der befragten Unternehmen (2006: 54 %) meldeten 2011 „offene Ausbildungsplätze immer an die Arbeitsagenturen“, während gut ein Fünftel (2006: ein Viertel) die Arbeitsagenturen nie einschalten (Frage Nr. 6: „Melden Sie Ihre offenen Stellen der Agentur für Arbeit?“).

---

7 Relevant ist diese Frage insbesondere vor dem Hintergrund, dass bekanntlich lediglich ein Drittel aller Unternehmen in Deutschland (noch) ausbildet.

### 3.1.4 „Besetzungsprobleme“ sind branchenabhängig

Interessant ist ferner, dass es offenbar je nach Branche erhebliche Unterschiede in Bezug auf die geltend gemachten „Besetzungsschwierigkeiten“ gibt (DIHK 2011, S. 20). Ein Blick auf die Umfrageergebnisse nach Branchenzugehörigkeit macht deutlich, dass hier (auch) ganz andere Faktoren eine Rolle spielen als die monierte „mangelnde Ausbildungsreife“, denn bei den Branchen mit den größten „Besetzungsproblemen“ handelt es sich exakt um die Branchen und Berufe, die von den Jugendlichen als Ausbildungsberufe und -betriebe relativ wenig nachgefragt werden, weil sie als körperlich belastend, zu wenig perspektivenreich, schlecht bezahlt und/oder von den Arbeitszeiten her unattraktiv erscheinen (vgl. Kap. 2.3).<sup>8</sup> „Mit Abstand die größten Probleme, Ausbildungsplätze zu besetzen“, hat den Umfragen zufolge schon seit Jahren immer wieder das Gastgewerbe: Auf die Frage: „Konnten Sie im Jahr 2010 alle angebotenen Ausbildungsplätze besetzen?“ antworteten 53 % mit „Nein“ (2009 lag der Anteil noch bei 43 %).

Der DIHK erklärt diesen Umstand mit der „Trendwende auf dem Ausbildungsmarkt“ und bringt damit – in deutlicher Abweichung von seiner Argumentationslinie an anderer Stelle! – zum Ausdruck, dass keineswegs jede Ausbildungsstelle für die Jugendlichen gleichermaßen attraktiv ist, weshalb sich viele ausbildungsinteressierte Jugendliche, sofern sie die Chance haben, lieber für andere Ausbildungsberufe entscheiden („Da für einige Bewerber eine Ausbildung im Gastgewerbe mit teilweise unregelmäßigen Arbeitszeiten nicht die erste Wahl ist, gehen gastronomische Betriebe immer häufiger bei der Suche nach Bewerbern leer aus.“ (S. 19)).

Überdurchschnittlich große Besetzungsprobleme machen neben dem Hotel- und Gastgewerbe auch die Betriebe des Baugewerbes geltend (von 22 % in 2009 stiegen sie 2010 auf „einen neuen Rekordwert von 27 %“), während z.B. Unternehmen aus den Branchen Banken/Versicherungen oder aus der IT-Branche im Vergleich am wenigsten Besetzungsprobleme haben.

### 3.1.5 Das Merkmal „mangelnde Ausbildungsreife“ aus Sicht der Unternehmen

In der Frage: „In welchen Bereichen stellen Sie Mängel bzgl. der Ausbildungsreife heutiger Schulabgänger fest?“ (Frage Nr. 10) wird ein Perspektivenwechsel vorgenommen. Das Thema „Ausbildungsreife“ wird hier unter veränderten Vorzeichen thematisiert: Jetzt sollen die befragten Unternehmen eine Ausdifferenzierung der aus ihrer Sicht „mangelnden Ausbildungsreife“ vornehmen. Damit soll deutlich werden, welche Kompetenzen sie bei den Schulabgänger vermissen und welche Veränderungen sich aus Sicht der Unternehmen im Laufe der letzten Jahre ergeben haben.

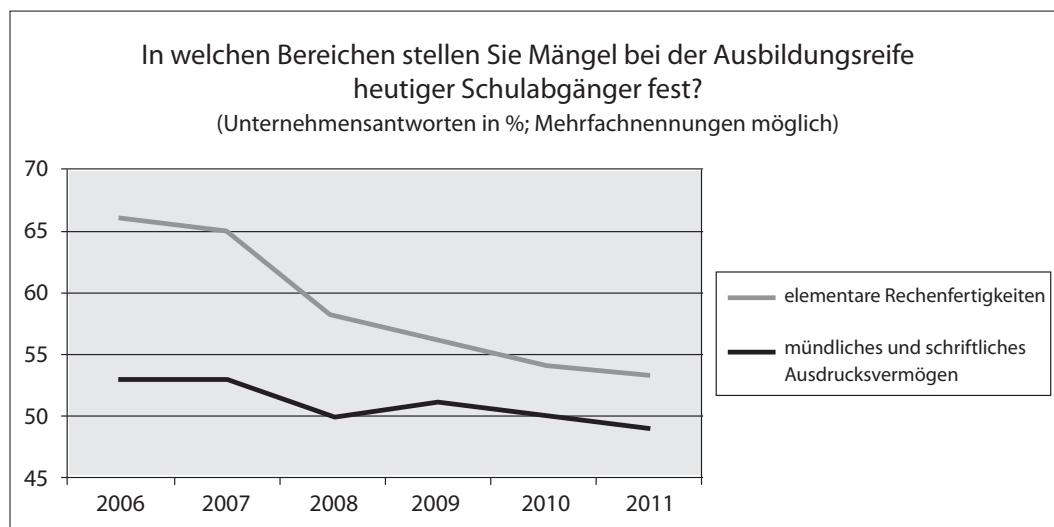
<sup>8</sup> Vgl. dazu die Ergebnisse des jährlich erscheinenden „Ausbildungsreport“, der vom DGB erstellt wird: Die Berufe des Hotel- und Gastgewerbes liegen in der Bewertung der befragten Auszubildenden regelmäßig am unteren Ende der „Bewertungsskala“ (DGB 2011).

Zu diesem Zweck gibt der DIHK diverse Begriffe („soft skills“ und „fachliche Kompetenzen“) vor. Unterschieden wird nach:

- „soft skills“: Leistungsbereitschaft und Motivation, Interesse und Aufgeschlossenheit, Disziplin, Belastbarkeit, Umgangsformen
- Fachliche Kompetenzen: mündliches und schriftliches Ausdrucksvermögen (Deutsch) und elementare Rechenfertigkeiten (Mathematik).

Der Umfrage zufolge vermissen die Unternehmen in erster Linie fachliche Kompetenzen (sprachliches Ausdrucksvermögen und mathematische Kenntnisse) sowie „soft skills“ wie Leistungsbereitschaft, Disziplin, Belastbarkeit etc.. Im Betrachtungszeitraum (2006 bis 2011) ging der Anteil der Unternehmen, die über mangelnde Deutschkenntnisse klagten, von 66 % auf 53 % laufend von Jahr zu Jahr zurück, bei den mathematischen Grundkenntnissen sank der Anteil der Unternehmen, die hier Mängel einklagten, von 53 % (2006) auf zuletzt 48 % (2011) (vgl. Abb. 2).

**Abbildung 2: Entwicklung der elementaren Rechenfähigkeiten und des mündlichen und schriftlichen Ausdrucksvermögens im Zeitablauf (Unternehmen, die über Mängel bei diesen Kompetenzen klagten, in Prozent (Mehrfachnennungen möglich))**

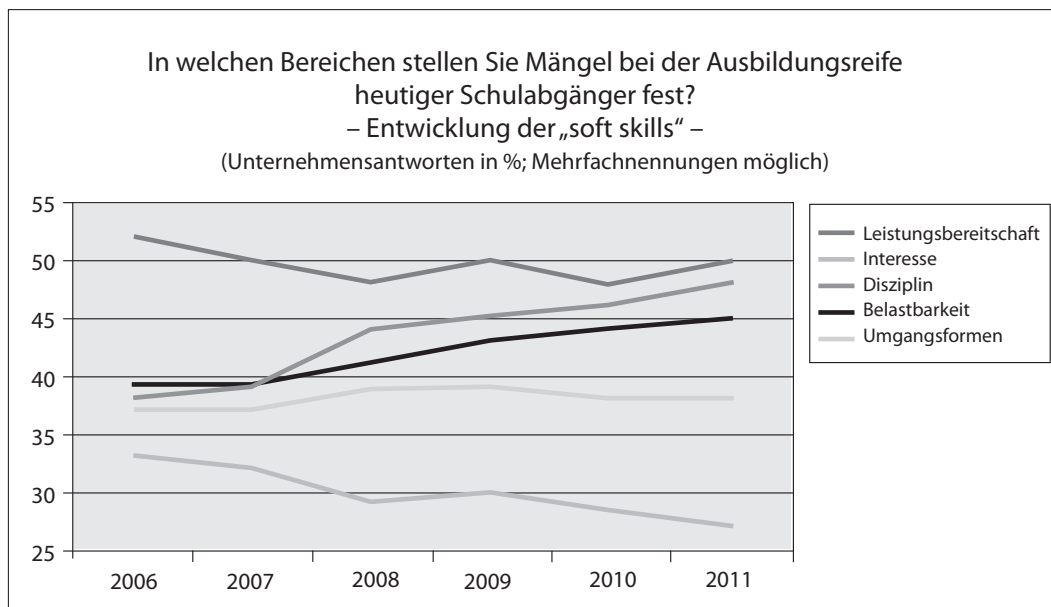


Quelle: DIHK 2011, S. 34

Anders sehen Ergebnisse bei den sog. „soft skills“ aus. Hier machen die Unternehmen zunehmend Disziplinmängel geltend (38 % 2006 und 48 % 2011), auch die Klagen über mangelnde Belastbarkeit haben deutlich zugenommen (von 39% in 2006 auf 45% in 2011). Die Leistungsbereitschaft entwickelte sich aus Sicht der befragten Unternehmen unterschiedlich (die Angaben schwanken hier jährlich zwischen 52 % und 48 %).

Defizite in Bezug auf die Faktoren „Interesse“ und „Umgangsformen“ spielen aus Sicht der Unternehmen eine geringere Rolle: mangelndes Interesse stellten 33 % (2006) bzw. 28 % (2010) fest; unzureichende Umgangsformen beklagten etwa gleichbleibend 36 % bis 38 % der befragten Unternehmen (vgl. Abb. 3).

**Abbildung 3: Entwicklung der „soft skills“ im Zeitablauf (Unternehmen, die über Mängel bei diesen Kompetenzen klagen), in Prozent (Mehrfachnennungen möglich)**



Quelle: DIHK 2011, S. 35

Interessant sind die hier präsentierten Ergebnisse vor allem unter dem Aspekt branchenspezifischer Differenzen. Die hier aufgeführten Symptome für „mangelnde Ausbildungsreife“ werden nämlich nicht von allen Unternehmen gleichermaßen bewertet, sondern fallen je nach Branche recht unterschiedlich aus. Eine „Auswertung der Frage nach Branchen“ der DIHK- Ausbildungsumfrage legt – bezogen auf das Jahr 2009 – dar, welche Kompetenzen in welcher Branche besonders hoch bewertet werden (vgl. DIHK 2009):

So legen Banken und Versicherungen am meisten Wert auf „mündliches und schriftliches Ausdrucksvermögen“ (61 % klagen über entsprechende Mängel), während es im Baugewerbe lediglich knapp 50 % sind. „Persönliche Kompetenzen“ wie Disziplin, Belastbarkeit sowie Umgangsformen spielen dagegen im Gastgewerbe eine überdurchschnittlich große Rolle (jeweils 61 %, 68 % bzw. 56 % äußern sich hier unzufrieden), während in anderen Branchen (Industrie „ohne Baugewerbe“) diesen Faktoren eine vergleichsweise geringe Bedeutung zukommt; hier sind dagegen vor allem „gute Rechenfertigkeiten“ gefragt (62 % der befragten Unternehmen erkennen hier Mängel).

Vor allem bei den nach Branchen ausgewerteten Umfrageergebnissen des DIHK wird demnach deutlich, dass die Unternehmen hier in erster Linie ihre eigenen Erwartungen und Anforderungen an potenzielle Auszubildende formulieren.<sup>9</sup> Damit aber wird die Blickrichtung geändert: Die hier dokumentierten Aussagen der Betriebe geben aus

<sup>9</sup> Vgl. dazu die IHK-Broschüre „Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängern?“ Unter diesem Titel haben die Industrie- und Handelskammern Nordrhein-Westfalens ein Faltblatt zusammengestellt, das kurz und knapp zusammenfasst, welche „Minimalforderungen“ aus Sicht der Ausbildungsbetriebe erfüllt sein müssen, damit junge Menschen eine betriebliche Ausbildung aufnehmen können.



Sicht der Unternehmen Auskunft über ein mangelndes Passungsverhältnis zwischen den Einstellungsvoraussetzungen der Unternehmen und den fachlichen, persönlichen und sozialen Kompetenzen der Ausbildungsstellenbewerber, nicht aber über eine generelle „mangelnde Ausbildungsreife“ von Schulabgängern.

### 3.1.6 Zwischenfazit zu den Ergebnissen der DIHK-Ausbildungsumfragen

Die Ausbildungsumfragen des DIHK können weder belegen, dass Jugendliche in dem behaupteten Umfang über eine „mangelnde Ausbildungsreife“ verfügen, noch dass es einen ursächlichen Zusammenhang zwischen „mangelnder Ausbildungsreife“ der Bewerber und „Besetzungsproblemen“ bei den von den Unternehmen angebotenen Ausbildungsplätzen gibt.

Unklar bleibt in den Ausbildungsumfragen des DIHK generell, von welchen Jugendlichen hier die Rede ist. Denn wer über die Einschaltung der Arbeitsagentur bzw. des Jobcenters als „Bewerber“ an die Betriebe vermittelt wird, wurde von den zuständigen Berufsberatern resp. Fallmanagern ausdrücklich als „ausbildungsreif“ und „berufsg geeignet“ eingestuft. Nach dem von den Partnern des Ausbildungspakts gemeinsam vereinbarten „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ gelten die als Bewerber registrierten Jugendlichen somit nicht nur als grundlegend für eine *duale Berufsausbildung* geeignet – in Bezug auf die „Merkmale allgemeiner Bildungs- und Arbeitsfähigkeit“ sowie auf vorhandene „schulische Basiskenntnisse“ –, sondern sie sind auch in Bezug auf „berufsspezifische Merkmale“ *für den vom Bewerber ausgewählten Beruf* geeignet (vgl. dazu ausführlich Kapitel 4). Die vom DIHK erhobenen Befunde verweisen an dieser Stelle also vor allem darauf, dass die Unternehmen offenbar den von ihren Vertretern mit verfassten Kriterienkatalog und/oder die Einschätzungen der (für dessen Umsetzung zuständigen) Berufsberater und Fallmanager für sich nicht akzeptieren.

Was bleibt, ist einerseits die Schutzbehauptung der Industrie- und Handelskammern, „die Wirtschaft“ habe ihre im Rahmen des Ausbildungspaktes ausdrücklich und wiederholt bestätigte „Selbstverpflichtung“ zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen (über-)erfüllt, andererseits – komplementär – die Schuldzuweisung an die Jugendlichen (und an die Systeme Schule und Elternhaus), sie seien in hohem Maße für eine (und zwar für jede!) betriebliche Ausbildung offenbar untauglich.

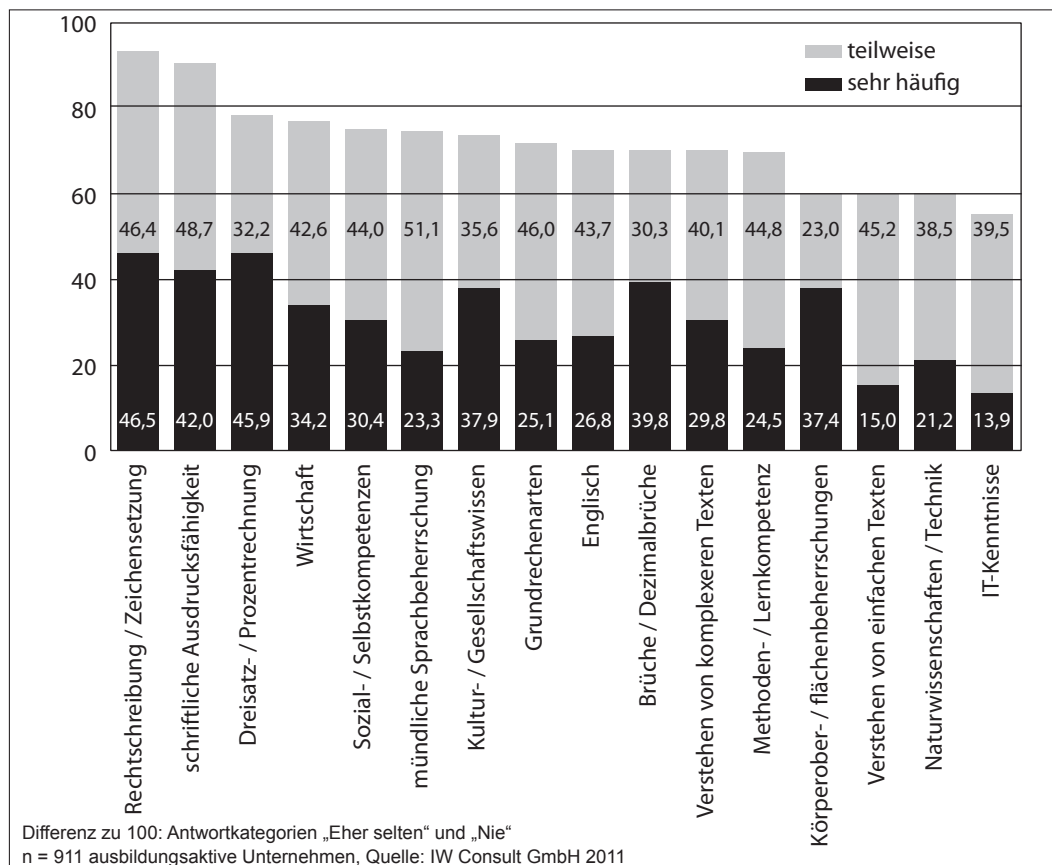
### 3.1.7 Studie zur schulischen Grundbildung des IW Köln

In einer aktuellen Studie des IW Köln wurde zu bestimmen versucht „was Grundbildung im Sinne der Ausbildungsreife ist“ (Klein/Schöpfer-Grabe 2012, S. 6). Die empirische Grundlage der Studie bildete eine repräsentative Online-Unternehmensbefragung bei mehr als 1.100 Unternehmen, die von der IW Consult GmbH im Auftrag des IW Köln von Oktober bis Dezember 2010 durchgeführt worden ist. Für die auf Basis der Unternehmensbefragung ermittelten Kompetenzen wurde ein Katalog von

Mindeststandards bestimmt (vgl. Anhang), der die im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ aufgelisteten Kompetenzen empirisch validieren soll.

Insgesamt bringen die Ergebnisse dieser Studie wenig neue Erkenntnisse, sondern reproduzieren die aus Unternehmensbefragungen bekannten Muster und Defizitzuschreibungen. Die größten Defizite sahen die Unternehmen bei den schriftsprachlichen Kompetenzen, Rechtschreibung und Zeichensetzung sowie die schriftliche Ausdrucksfähigkeit und ca. jedes achte Unternehmen sah Mängel bei der Dreisatz- und Prozentrechnung und den Wirtschaftskennnissen. Zudem wurden von fast 75 % der befragten Unternehmen auch die Sozialkompetenzen der Schulabsolventen als nicht ausreichend erachtet (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Grundbildungsdefizite bei Schulabsolventen aus Sicht der Unternehmen (in Prozent)



Quelle: IW Köln 2011, S. 15

Damit fügt sich die Studie nahtlos in die von den Unternehmen und Kammern geführte Debatte um mangelnde „Ausbildungsreife“ ein, ohne jedoch einen substanziellen Beitrag zu leisten.

### 3.2 Studien zur Leistungsfähigkeit aus Sicht von Unternehmen und Kammern

Die Ergebnisse aus den Unternehmensbefragungen bilden in erster Linie die subjektiven Einschätzungen zu wünschenswerten bzw. fehlenden aktuellen Qualifikationen der Bewerber ab. In diesem Kontext wird seit Jahren darauf verwiesen, dass im Zeitverlauf ein Leistungsverfall zu konstatieren sei, der im Begriff der fehlenden „Ausbildungsreife“ vieler Bewerber seinen Niederschlag finde. Als prominenter Beleg wird in der Literatur häufig auf die Ergebnisse des Rechtschreib- und Rechentests der Hessischen IHK Bezug genommen, der seit 1977 jährlich bei Ausbildungsanfängern durchgeführt wird (vgl. Freytag 1998). Im mathematischen Bereich werden die Grundrechenarten, das Rechnen mit Maßen und Gewichten, die Prozent- und Zinsrechnung sowie der Dreisatz überprüft, und in zusätzlichen Aufgaben wird die Fähigkeit zum logischen Denken getestet. Kenntnisse der Rechtschreibung werden geprüft, indem die Ausbildungsanfänger aus vorgegebenen Alternativen die korrekte Schreibweise identifizieren sollen. Während die Struktur sowie die Durchführungs- und Auswertungsbedingungen im Zeitverlauf unverändert geblieben sind, werden die Aufgabenstellungen jährlich modifiziert. Anhand eines Zeitreihenvergleichs lässt sich nach Freytag (1998) ein Leistungsabfall sowohl bei den Rechtschreibkenntnissen als auch bei den Rechenfähigkeiten der befragten Ausbildungsanfänger ausmachen. Dieser angebliche Leistungsverfall wird ebenfalls durch die Ergebnisse der Eignungsuntersuchung der BASF AG zu belegen versucht, die seit 1975 vom hauseigenen psychologischen Dienst jährlich durchgeführt wird. Die Tests werden im Anschluss an eine erste Auswahl von Bewerbern absolviert und bilden eine weitergehende Grundlage für die Rekrutierung von geeigneten Auszubildenden (vgl. Kiepe 2002). Geprüft werden das grundlegende Sprachverständnis, das logische und anschauungsgebundene Denken, die Kenntnisse der deutschen Rechtschreibung sowie die Beherrschung der elementaren Grundrechenarten. Der Test wird hinsichtlich seiner Struktur und Aufgabenmerkmale seit 1975 unverändert eingesetzt. Wie auch bei dem Test der Hessischen IHK zeigt sich, abgesehen von einigen geringen Abweichungen, dass die Lehrstellenbewerber im Zeitverlauf immer weniger Rechen- und Rechtschreibaufgaben korrekt lösen konnten.

Allerdings ist bei der Interpretation der von den Unternehmen und Kammern durchgeführten Tests zu Rechen- und Rechtschreibleistungen zu berücksichtigen, dass diese primär dem Zweck dienen, geeignete Ausbildungsanfänger entlang der jeweils zu besetzenden Berufsprofile zu identifizieren. In diesem Sinne sind sie daher nur bedingt geeignet, allgemeingültige Aussagen zu tatsächlichen Leistungsdefiziten der Jugendlichen oder über eine Veränderung der Leistungsfähigkeit im Kohortenvergleich zu machen (vgl. Ebbinghaus 2000, S. 109). Im Rahmen von unternehmenseigenen Leistungsstudien wird selten auf standardisierte Testinstrumente zurückgegriffen und viele der Untersuchungen genügen nicht den Qualitätskriterien der empirischen Sozialforschung. Besonders problematisch ist die Verallgemeinerung von einzelnen Testergebnissen auf die gesamte Bewerberpopulation, denn um diese gewährleisten zu können, müssten sie entweder spezifisch repräsentativ oder global repräsentativ für die

Grundgesamtheit sein, was beides nicht auf die vorgestellten Untersuchungen zutrifft (vgl. ebd. 1999). Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Stichprobenzusammensetzung. Da die beiden Studien wiederholte Querschnitterhebungen darstellen, lassen sich Aussagen über Veränderungen im Leistungsniveau der Jugendlichen nur auf Grundlage von vergleichbaren Stichproben machen. Diese Anforderung lässt sich jedoch bei den veröffentlichten Studien der BASF-AG und der Hessischen IHK nicht überprüfen (vgl. ebd. 1999). Ebenfalls gilt es bei wiederholten Querschnittuntersuchungen, die Vergleiche ermöglichen sollen, zu berücksichtigen, dass die verwendeten Testmaterialien identisch sind. Da die Hessische IHK im Rahmen ihrer Untersuchungen die Aufgaben jedoch immer wieder aktualisiert, ist diese Bedingung in dieser Studie nicht erfüllt (vgl. ebd. 1999). Bei der Untersuchung der BASF-AG kommen zwar seit 1975 dieselben Tests zum Einsatz, doch auch hier ist fraglich, ob die Testaufgaben noch den aktuellen Lehrplänen angemessen sind. Eben solche Kontextfaktoren bleiben bei der Datenerfassung und -interpretation unberücksichtigt (vgl. ebd. 2000, S. 108). Auch deckt sich die Datenanalyse der Untersuchungen nicht mit den Qualitätsstandards seriöser Wissenschaft. Es gehen lediglich die Prozentzahlen der richtig beziehungsweise der falsch beantworteten Fragen pro Jahrgang in die Ergebnisse ein, ohne dass die Daten weiteren statistischen Analysen unterzogen werden (vgl. ebd. 1999).

### 3.3 Schulleistungsstudien

Aufgrund der gravierenden methodischen Mängel ist der Beitrag der bisher vorgestellten Rechtschreib- und Rechentests zur Klärung der Frage nach dem Leistungsstand und der Leistungsentwicklung von Lehrstellenbewerbern in der Aussagekraft nur als gering einzuschätzen. Eine zweite Gruppe von Studien, die in der Debatte um „Ausbildungsreife“ häufig herangezogen werden, bilden international vergleichende Schulleistungsstudien. Besonders die Ergebnisse aus den PISA-Studien (Programme for International Student Assessment) werden häufig bemüht, um die These einer unzureichenden „Ausbildungsreife“ zu belegen (vgl. „Ausbildung im Schatten von Pisa“ Wachsmuth/Lauer 2005) oder gar „Pisa-Generation“ (Bergel 2005).

Den Autoren von PISA zufolge gehören etwa 20 % der deutschen Jugendlichen im Alter von 15 Jahren zur sog. „Risikogruppe“, d.h. jenem Teil der Schülerpopulation, dem im Hinblick auf die weitere schulische Laufbahn oder auf eine spätere berufliche Ausbildung eine negative Prognose ausgestellt wurde (vgl. Klemm 2010, S. 100). Allerdings ist die Interpretation der PISA-Ergebnisse im Hinblick auf eine mögliche „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen nur eingeschränkt möglich. Zum einen handelt es sich bei den Untersuchten um 15-jährige Schüler, so dass sich daraus keine Aussagen zur Leistungsfähigkeit der 16-17-jährigen Absolventen des allgemeinbildenden Schulsystems per se ableiten lassen. Zwar gelten die im Rahmen von PISA geprüften Bereiche Lesefähigkeit, Mathematik und Naturwissenschaften elementar für das erfolgreiche Absolvieren einer Berufsausbildung, sie bilden jedoch nur einen Teilausschnitt der definierten Merkmale zur „Ausbildungsreife“: „Aus PISA lassen sich also keine

direkten Aussagen zur ‚Ausbildungsfähigkeit‘ ableiten“ (Trautwein et al. 2008, S. 102). Nähme man die PISA-Ergebnisse dennoch als Beleg für mangelnde „Ausbildungsreife“ ernst, so müsse man dem die Tatsache gegenüberstellen, dass in Deutschland der Anteil der Jugendlichen, die erfolgreich eine Berufsausbildung abschließen, höher liegt als der Anteil der in PISA identifizierten Risikoschüler, was zeigt, dass die PISA-Ergebnisse nicht unbedacht als Beleg für eine mangelnde „Ausbildungsreife“ herangezogen werden dürfen (vgl. Brosi 2004).

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine repräsentative Langzeitstudie aus der Schweiz, bei der die Ausbildungsverläufe derjenigen Jugendlichen untersucht worden sind, die im Jahr 2000 an der PISA-Studie teilgenommen hatten und als „Risikoschüler“ klassifiziert worden sind. Im Rahmen dieser Studie wurden die Jugendlichen von 2001 bis 2007 jährlich nach dem Verlauf ihres weiteren Bildungs- und Beschäftigungsstatus befragt. Es zeigte sich, dass 60 % dieser sog. „Risikoschüler“, also diejenigen, die lediglich die erste Kompetenzstufe erreicht hatten, ohne Verzögerung in eine Berufsausbildung einsteigen und diese erfolgreich abschließen konnten (vgl. Stalder/Meyer/Hupka-Brunner 2008, S. 442). Überdies ergaben multivariate Analysen, dass die Chance, das Eidgenössische Fähigkeitszeugnis zu erwerben, von Schulabgängern, die im Rahmen von PISA Stufe 2 erreichen konnten, nur marginal höher ausfielen als die der vermeintlichen Risikogruppe. „Die vergleichsweise hohe Abschlussquote der leistungsschwachen Jugendlichen widerlegt zumindest teilweise die Annahme, dass diese per se als potenzielle Risikogruppe zu betrachten sind“ (ebd., S. 443). Vielmehr, so die Schlussfolgerung der Autoren, entscheidet vor allem die Situation auf dem Lehrstellenmarkt über die individuellen Bildungsverläufe und spätere Berufsaussichten (vgl. ebd., S. 446).

Unter Einbezug aller zur Verfügung stehenden Erhebungen ist demnach keine empirische Evidenz für die These eines Leistungsverfalls und mangelnder „Ausbildungsreife“ der jüngeren Schülerkohorten gegeben. Unternehmensbefragungen und die Leistungstests der Unternehmen und Kammern weisen zudem gravierende methodische Mängel auf, die den Standards der empirischen Forschung nicht gerecht werden. Auch die Ergebnisse der PISA-Studien lassen kaum verbindliche Aussagen über Entwicklungsverläufe zu (Trautwein et al. 2008, S. 102; Stalder/Meyer/Hupka-Brunner 2008). Tragfähige Prognosen zur Entwicklung der Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Kohorten, wie sie nur auf Grundlage von Längsschnittuntersuchungen möglich wären, liegen ebenfalls nicht vor (vgl. Frommberger 2010, S. 5; Velten/Schnitzler 2011, S. 45). So existieren bisher auch keine empirischen Ergebnisse hinsichtlich potentieller Leistungsmerkmale, anhand derer sich der Einstieg in das duale System und ein erfolgreiches Absolvieren einer Berufsausbildung vorhersagen ließen (vgl. Frommberger 2010, S. 5).

### 3.4 Schulnoten und Intelligenztests

Neben der Messung curriculumaffiner kognitiver Kompetenzen, wie sie im Rahmen von standardisierten Schulleistungstests erfasst werden, können curriculumferne kognitive Kompetenzen über Intelligenztests als Indikator für Veränderung des Leistungsniveaus von Schülern herangezogen werden. Im Unterschied zu den gemessenen Kompetenzen in Schulleistungsstudien sind diese weitaus geringer von der Quantität und Qualität der Beschulung abhängig (vgl. Trautwein et al. 2008, S. 94). In der psychologischen Forschung haben mehrere Metaanalysen ergeben, dass die Resultate aus Intelligenztests – insbesondere die allgemeinen mentalen Fähigkeiten (general mental abilities, GMA) – in einem signifikanten Zusammenhang mit verschiedenen Kriterien beruflichen Erfolgs stehen (vgl. Kramer 2009).

Daten der Bundesagentur für Arbeit belegen, dass die allgemeine Intelligenz, das logisch-schlussfolgernde und vernetzte Denken sowie Problemlösefähigkeiten in den vergangenen 20 Jahren zugenommen haben (vgl. Schober 2005, S. 108). Dieser Befund ist nicht mit dem beklagten Rückgang des Leistungspotenzials der jüngeren Schülerkohorten zu vereinbaren.

Häufig werden auch Schulnoten als Indikator für kognitive Fähigkeiten angesehen und sie sind in der Rekrutierungspraxis zur Beurteilung von Lehrstellenbewerbern und deren „Ausbildungsreife“, wie bereits oben ausgeführt, entscheidend. Neben ihrer leichten Zugänglichkeit über die Bewerbungsverfahren geben sie wichtige Hinweise auf gewünschte Bewerbungseigenschaften wie Fleiß und Anstrengungsbereitschaft, die im Rahmen von Intelligenztests nicht erfasst werden.

In einer Analyse zu den individuellen und sozialen Einflussfaktoren auf Ausbildungslosigkeit, die auf der Längsschnittstudie Life (Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter) basiert, konnte nachgewiesen werden, dass Schulnoten kaum einen Einfluss auf den Erwerb eines Ausbildungsabschlusses haben (vgl. Glaesser 2007, S. 92). Lediglich die Deutschnote stellte bei Mädchen einen signifikanten Einflussfaktor für den späteren Lehrabschlussserfolg dar.

Inwieweit also Schulnoten eine objektive Bewertung der Schülerleistungen oder eine Prognose des Berufserfolgs ermöglichen, erscheint fragwürdig. Zwar sind Lehrkräfte meist in der Lage, eine Rangfolge des Leistungsniveaus ihrer Schüler innerhalb der Klassen zu bilden, allerdings sind die subjektiven Leistungsstandards zwischen verschiedenen Klassen unterschiedlich: Je besser das mittlere Leistungsniveau innerhalb einer bestimmten Klasse ausfällt, desto anspruchsvoller sind auch die Leistungserwartungen der Lehrer. Dieser sogenannte „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“ hat zur Folge, dass Schüler mit identischer Schulleistung in unterschiedlichen Klassen oft sehr unterschiedliche Schulnoten erhalten (vgl. Becker/Birkelbach 2010). Schulnoten können demnach nur bedingt als objektive Leistungsindikatoren oder gar als Zeichen von „Ausbildungsreife“ interpretiert werden (vgl. Trautwein et al. 2008, S. 100).

Es gilt ebenfalls zu bedenken, dass nicht unbedingt Schulnoten das entscheidende Selektionskriterium bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen sind, sondern vielmehr der erreichte Schulabschluss. Protsch/Diekhoff (2011) haben auf Basis des sozio-ökonomischen Panels (SOEP) den Einfluss von Schulnoten, kognitiven Grundfähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften beim Zugang zur Berufsausbildung untersucht. Bei der Chance, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, hatten die untersuchten Faktoren für Haupt- und Realschüler nicht die gleiche Relevanz. So hatte Gewissenhaftigkeit, die sich in Eigenschaften wie Zuverlässigkeit und Sorgfalt ausdrückt, nur bei Schülern mit einem mittleren Schulabschluss einen positiven Einfluss auf die Stellenvergabe. Ein Hauptschulabschluss kann also durch ein hohes Maß an Zuverlässigkeit und Sorgfalt nicht ausgeglichen werden. Bei Hauptschülern hat sich die Abschlussnote in Mathematik als der stärkste Prädiktor für die Wahrscheinlichkeit, im direkten Anschluss an die Schule einen Ausbildungsplatz zu finden, erwiesen. Die Autoren erklären diesen Effekt dadurch, dass die „Ausbildungsreife“ von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss von vornherein stärker in Zweifel gezogen wird als die „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen mit mittlerem Abschluss. Letzteren steht ein weiteres Spektrum an Wahlmöglichkeiten zur Verfügung, so dass sie dementsprechend Bewerbungen breiter streuen können. Absolventen der Hauptschule können sich also lediglich durch eine gute Mathematiknote positiv von den anderen Bewerbern abgrenzen, weil ansonsten ihre Bewerbungsunterlagen aussortiert werden. Die Autoren kommen auch zu dem Ergebnis, dass die kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen keinen signifikanten Einfluss auf deren Übergangschance in eine Berufsausbildung haben (vgl. ebd., S. 3). Die Jugendlichen, die an einem 2006 eingeführten Test zu kognitiven Grundfähigkeiten teilgenommen und dort gut abgeschnitten hatten, waren bei ihrer Suche nach einer Lehrstelle nicht erfolgreicher. Das bedeutet, dass die in der Schule teilweise unentdeckt gebliebenen Lernpotenziale der Schüler von den Betrieben häufig nicht erkannt werden. Insgesamt machen die Ergebnisse der Studie deutlich, dass es vor allem der Schulabschluss ist, der die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt bestimmt und den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss eine „zweite Chance“ meist verwehrt bleibt.

### 3.5 Befunde aus der Jugendforschung

Die bisher referierten Publikationen dominieren weitgehend den öffentlichen Diskurs um das Thema „Ausbildungsreife“. Darüber hinaus existiert eine Reihe weitaus weniger rezipierter, unabhängiger Studien aus der Bildungs- und Jugendforschung. Ein Beispiel für eine solche Studie ist die Thüringer Studie zur Ausbildungsfähigkeit (vgl. Winkler et al. 2002). Auf Grundlage von 58 offenen und teilstandardisierten Interviews mit Berufsbildungsexperten aus der Berufsberatung, der Berufsschule, dem allgemeinbildenden Schulsystem, betrieblichen Ausbildern aus allen Betriebsgrößenklassen und den Kammern wurde ein Testinstrumentarium entwickelt, das sowohl schulische als auch betriebliche Anforderungen berücksichtigte. Im Mittelpunkt stand die Frage, „wie Strukturen des Wissens und des Könnens neue, vorher noch nicht realisierte Handlungen erzeugen“ (ebd., S. 79). Es wurden 800 Schüler der Abschlussklasse einer Thürin-

ger Regelschule sowie der zweiten Jahrgangsstufe einer beruflichen Schule getestet. Der Fragebogen bestand aus 18 Items mit standardisierten und offenen Fragen, wobei die Frage erkenntnisleitend war, wie die Jugendlichen mit neuartigen Anforderungssituationen umgehen und selbst Neues hervorbringen. Winkler et al. (2002) kommen zu dem Ergebnis, dass die Jugendlichen trotz partieller Defizite bei der Beherrschung der deutschen Sprache sowie im mathematischen und physikalischen Grundwissen ein Kompetenzprofil aufweisen, das den Ansprüchen von modernen Unternehmen durchaus gerecht wird (vgl. auch Badel 2003).

Die Schüler erbrachten gute Ergebnisse bei Testaufgaben zur sprachlichen Kommunikation nach dem Kriterium der Sinnhaftigkeit, des Inhaltsverständnisses und der Möglichkeit von Anschlusskommunikation. Sie waren in der Lage, mit begrenzten sprachlichen Mitteln angemessene Zusammenfassungen von Texten und neue kommunikativ-funktionale Texte zu erstellen. Darin sehen die Autoren einen Beleg dafür, dass Jugendliche grundsätzlich sachlich angemessen und kreativ mit Neuem umgehen können. In Bezug auf die Sozial- und Methodenkompetenz konnten die untersuchten Jugendlichen adäquat Problemlösestrategien anwenden. Des Weiteren konnte im Rahmen klassischer Dilemmata-Situationen, in denen es sich zwischen persönlicher Freundschaft und Zusatzarbeit im Betrieb zu entscheiden galt, mehrheitlich Engagement für die Berufswelt nachgewiesen werden. Auch wenn die Studie lediglich einen explorativen Charakter aufweist, gibt sie Hinweise auf ein hohes Maß an Arbeitswilligkeit und förderwürdige Leistungspotenziale der Jugendlichen.

### 3.6 „Ausbildungsreife“ im Urteil von Berufsbildungsexperten

Neben Unternehmensbefragungen und Leistungsstudien liegen zahlreiche Kompetenzkataloge vor, in denen die erforderlichen Merkmale für die Lizenz einer Ausbildungsaufnahme aufgeführt werden. Diese Kompetenzkataloge beinhalten neben den als grundlegend erachteten schulischen Basiskenntnissen auch Forderungen, die auf einem klassischen Kanon von Tugenden beruhen, wie z.B. Loyalität und Flexibilität. Hierzu zählt beispielsweise der Ansatz der BASF-AG (vgl. Kiepe 2002) und der Kriterienkatalog von Gartz/Hüchtermann/Myrtz (1999), in dem die Anforderungen, die von den Unternehmen an die Schulabgänger gestellt werden, zusammenfassend dargestellt worden sind. Allerdings bleiben die dort aufgelisteten Kompetenzen sehr vage in Bezug auf konkrete Bestimmungen, Niveaufestlegungen und das Ausmaß der verlangten Fähigkeiten sowie auf die Gewichtung der einzelnen Kompetenzen zueinander (vgl. Rebmann/Tredop 2006, S. 88ff.). Diese Anforderungskataloge drücken lediglich die Erfahrungen der jeweiligen Akteure aus und gehen kaum über subjektive Einschätzungen hinaus.

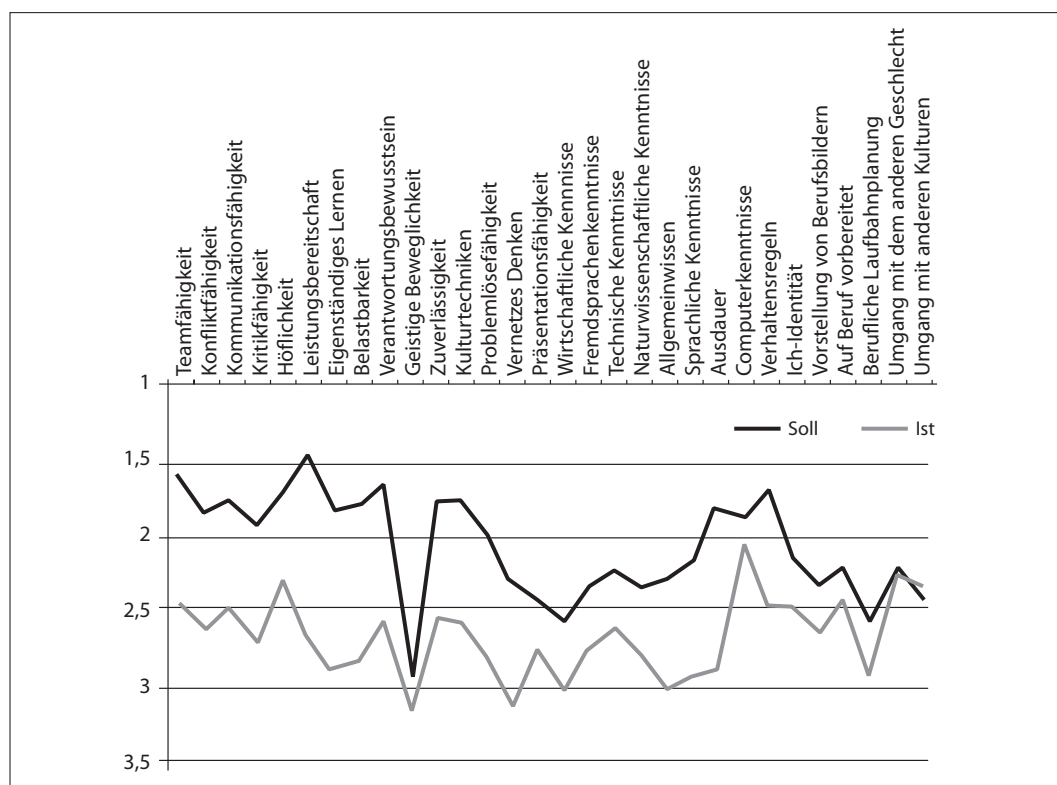
Eine substanzielle Studie, die empirisch zu fassen versucht, wie sich „Ausbildungsreife“ konkretisieren lässt, wurde von Rebman et al. (2007) durchgeführt. Dabei wurden die Gruppen der Lehrer und Unternehmensvertreter befragt, um deren Sicht auf „Ausbildungsreife“ zu untersuchen und schließlich die Urteile dieser beiden Gruppen



vergleichen zu können. Dazu wurden im Herbst 2005 in der Weser-Ems-Region Fragebögen an weiterführende Schulen sowie an Ausbildungsbetriebe der Region versandt. Die Ergebnisse basieren auf 304 Fragebögen der Schulen und 86 Fragebögen der Ausbildungsbetriebe.

Im Rahmen der Lehrerbefragung wurden die Kennzeichen mangelnder „Ausbildungsreife“ erfragt, die einzelnen Dimensionen zugeordnet wurden. Mängel wurden insbesondere bei der Motivation, Personalkompetenz, Sachkompetenz, Sekundärtugenden und Sozialkompetenz gesehen. Dabei zeigte sich eine hohe Übereinstimmung mit den aus der Literatur bekannten Dimensionen von „Ausbildungsreife“. In einem weiteren Schritt sollten die Lehrer die Wichtigkeit bestimmter Anforderungen einschätzen, indem sie 32 Aussagen anhand einer vierstufigen Ordinalskala bewerteten. Anschließend wurden die Lehrkräfte gebeten, eine Einschätzung bezüglich dieser Kompetenzen bei ihren Schülern vorzunehmen. In Abb. 4 sind die Mittelwerte der Soll- und Ist-Einschätzungen gegenübergestellt. Darin kommt deutlich zum Ausdruck, dass Lehrer ein eher pessimistisches Bild haben und der Meinung sind, dass ihre Schüler in nahezu allen Bereichen nicht die nötigen Kompetenzen mitbringen.

**Abbildung 5: Merkmale von „Ausbildungsreife“ im Lehrerurteil**



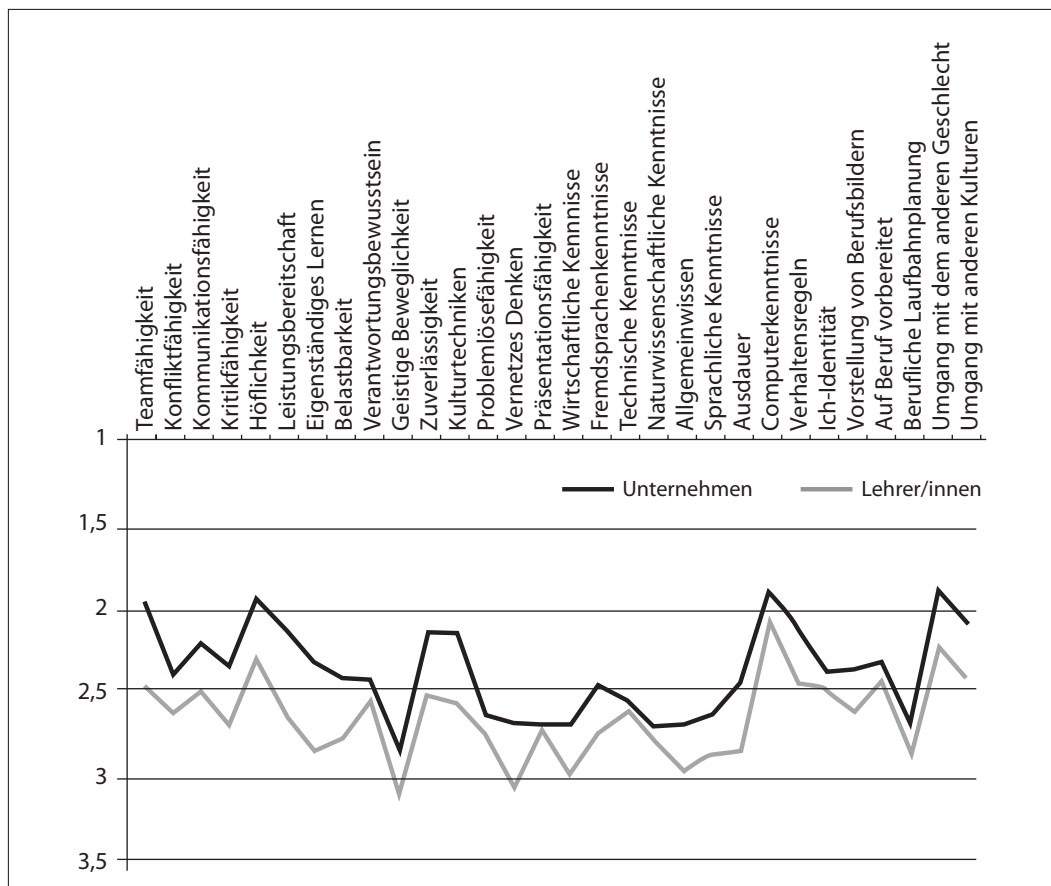
Quelle: eigene Darstellung nach Rebmann et al. 2007, S. 83

**Nach der gleichen Methode wurde auch bei der Befragung der Unternehmensvertreter vorgegangen. Vergleicht man die Beurteilungen der Lehrkräfte mit denen der Unternehmensvertreter zeigt sich, dass Lehrer die „Ausbildungsreife“ ihrer**

**Schüler in weiten Teilen schlechter bewertet als die Unternehmensvertreter (vgl. Rebmann et al. 2007, S. 82f.). In den folgenden Bereichen war das Urteil der Unternehmensvertreter signifikant besser:**

- Konfliktfähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Leistungsbereitschaft
- Selbstständigkeit
- Belastbarkeit
- Zuverlässigkeit
- Kulturtechniken
- Ausdauer

**Abbildung 6: Einschätzung von Schülerkompetenzen im Urteil von Lehrern und Unternehmensvertretern im Vergleich**



Quelle: eigene Darstellung nach Rebmann et al. 2007, S. 85

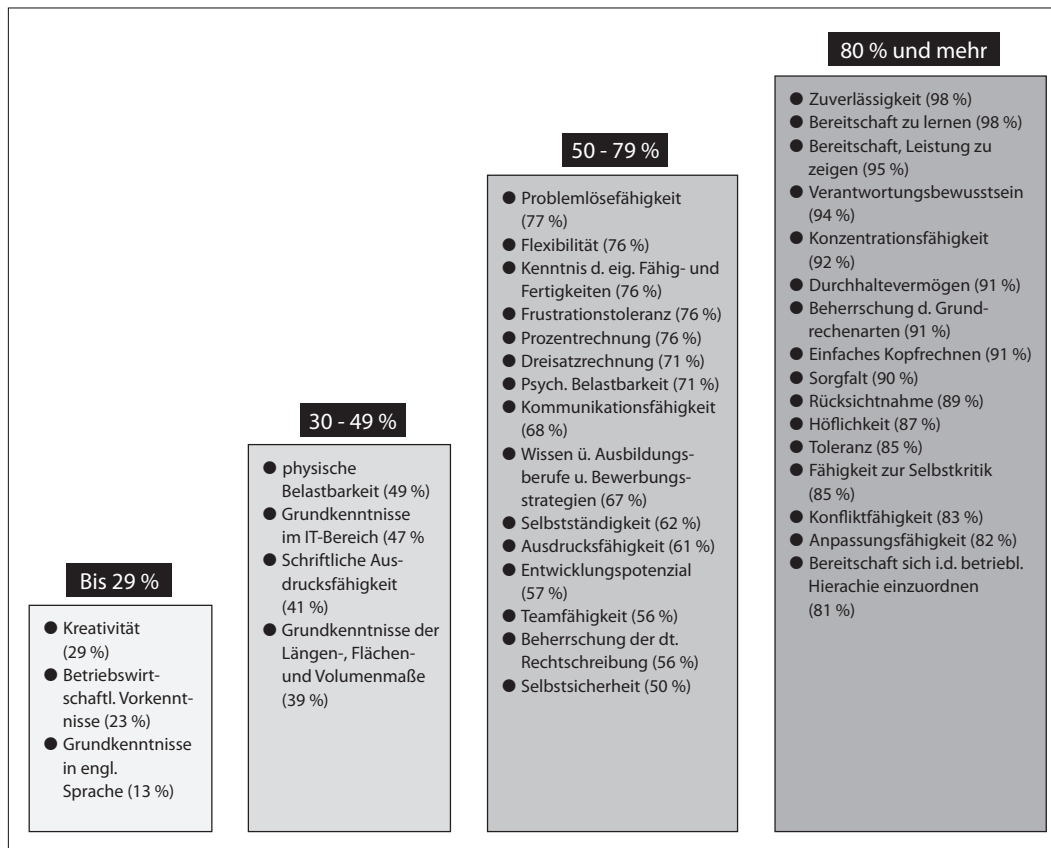
Dieses auf den ersten Blick verwundernde Ergebnis führen die Autoren darauf zurück, dass die Betriebe eine Bestenauslese bei der Besetzung der Lehrstellen vornehmen und es mit Jugendlichen zu tun haben, die nicht zu den sog. „Ausbildungsunreifen“ gehören. Überdies haben sich die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung bereits in der Berufsausbildung befunden und sich bereits beurteilungsrelevante Kompetenzen

angeeignet. Es ist davon auszugehen, dass sich die Berufswahlentscheidungen der Jugendlichen in gewissem Maße mit deren persönlichen Fähigkeiten decken, so dass sie ihren Stärken gemäß einen Beruf und Betrieb ausgewählt haben. Die Unterschiede bei der Bewertung können aber auch darin begründet sein, dass es zwischen den Lehrern und den Unternehmensvertretern unterschiedliche Vorstellungen von „Ausbildungsreife“ gibt. Eine Abgrenzung der beiden Begriffe „Ausbildungsreife“ und „Berufseignung“, wie sie im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ der BA vorgenommen wird (ausführlicher dazu Kap. 4), sei daher problematisch, da sich „Ausbildungsreife“ und „Berufseignung“ im Handlungskontext gegenseitig bedingen (vgl. Rebmann et al. 2007, S. 88).

Ein weiterer viel zitierter Operationalisierungs- und Klärungsversuch, der weitgehend als angemessenes Beurteilungsinstrument von „Ausbildungsreife“ angesehen wird, wurde vom BIBB vorgelegt. Dieser wurde im Rahmen des Expertenmonitors des BIBB durchgeführt. Von September bis Anfang Oktober 2005 wurden insgesamt 482 Experten aus verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung zum Thema „Ausbildungsreife“ befragt. Ziel war es, eine realitätsgerechte Definition von „Ausbildungsreife“ zu erarbeiten (vgl. Eberhard 2006).

Dabei hat sich gezeigt, dass fast alle Befragten die klassischen Arbeitstugenden, wie Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Verantwortungsbewusstsein, als zentral für das erfolgreiche Absolvieren einer Berufsausbildung ansehen. Erst darauf folgt das in der Schule vermittelte Wissen, wobei die Beherrschung der Grundrechenarten und das einfache Kopfrechnen als wichtigste Voraussetzungen angesehen werden. Deutlich seltener wurden die Beherrschung der Rechtschreibung und die schriftliche Ausdrucksfähigkeit genannt. Grundkenntnisse der englischen Sprache, Kreativität und betriebswirtschaftliche Vorkenntnisse wurden hingegen selten als Komponenten von „Ausbildungsreife“ angeführt, sondern sind im Urteil der Experten höchstens für einen Teil der Ausbildungsberufe erforderlich (vgl. Abb. 6).

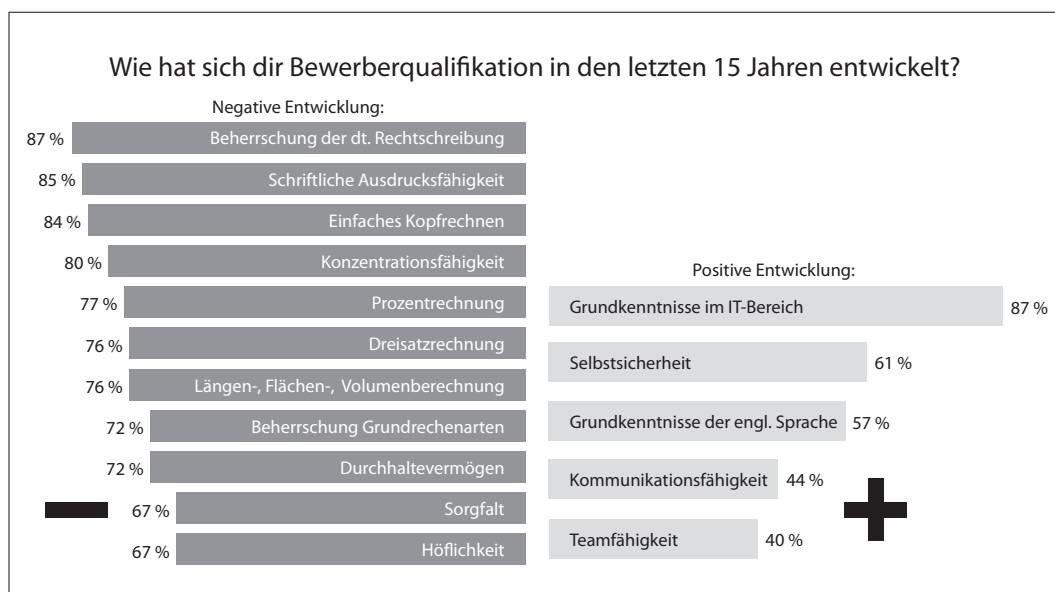
Abbildung 7: Zustimmungsquoten zur Aussage: „Merkmal ist für alle Ausbildungsberufe bereits zu Beginn einer Lehre zwingend erforderlich“ (Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: eigene Darstellung nach Ehrental/Eberhard/Ulrich 2005

In Bezug auf die eingeschätzte Entwicklung der Qualifikation innerhalb der letzten 15 Jahre spiegelt sich im Expertenurteil die aus den Unternehmensbefragungen bekannte Einschätzung wider, dass vor allem das durch die Schule vermittelte Wissen abgenommen habe. Positive Entwicklungen sind den Experten zufolge bei den IT-Grundkenntnissen, der englischen Sprache, der Selbstsicherheit und der Kommunikations- und Teamfähigkeit im Vergleich zu den Lehrstellenbewerbern vor 15 Jahren zu beobachten (vgl. Abb. 7).

**Abbildung 8: Entwicklung der Bewerberqualifikationen in den letzten 15 Jahren**



Quelle: eigene Darstellung nach Ehrental/Eberhard/Ulrich 2005

Die Gründe für die Probleme der Jugendlichen auf dem Lehrstellenmarkt sehen die Experten vorrangig im beschleunigten ökonomischen Wandel und der komplexer werdenden Arbeitswelt in den letzten 15 Jahren sowie den daraus resultierenden, gesteigerten Anforderungen der Betriebe an das Leistungsniveau der Bewerber (vgl. ebd. S. 96f.).

Besonders aufschlussreich sind die Ergebnisse zu den praktischen Implikationen von „Ausbildungsreife“. Hier waren 91 % der befragten Experten der Meinung, dass vorhandene „Ausbildungsreife“ keine Garantie für eine Lehrstelle ist. Ebenfalls sah die Mehrheit der Befragten keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den Schulnoten bzw. dem Schulabschluss und der „Ausbildungsreife“. So gaben 86 % an, dass auch Jugendliche mit schlechten Noten „ausbildungsreif“ sein könnten und 65 % sahen im erreichten Schulabschluss und der „Ausbildungsreife“ zwei verschiedene Dinge, die nichts miteinander zu tun haben (vgl. ebd., S. 106f.).

### 3.7 Zwischenfazit

Es kann festgehalten werden, dass die bisher referierten Studien keinen Schluss auf eine mangelnde bzw. gesunkene „Ausbildungsreife“ der heutigen Lehrstellenbewerber zulassen. Vielmehr ist deutlich geworden, dass die Studien, die mangelnde „Ausbildungsreife“ zu diagnostizieren scheinen, in ihrer Aussagekraft sehr beschränkt sind.

Die Unternehmensbefragungen der Kammern und des DIHK sind stark interessenlandiert und weisen eine berufs- und betriebspezifische Konzeptualisierung von „Aus-

bildungsreife“ auf, die den Anspruch des Begriffs verfehlt, *Mindestanforderungen* formulieren zu wollen.

Auch sind die Leistungstests der BASF AG und der IHK Hannover aufgrund ihrer methodischen Mängel nicht dazu geeignet, das Leistungsniveau der Ausbildungsstellenbewerber und eine Veränderung derselben abzubilden. Gleiches gilt für die im Diskurs um „Ausbildungsreife“ immer wieder zitierten PISA-Studien, die kaum verbindliche Aussagen über Entwicklungsverläufe zulassen, sondern den Status quo der 15-jährigen Schüler diagnostizieren und lediglich Kompetenzen erfassen, die stark an den Schulkontext gebunden sind und sich nur bedingt mit den erforderlichen Kompetenzen für den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung decken.

In der empirischen Bildungsforschung ist der Übergang von Schule in die Berufsausbildung bislang wenig erforscht, so dass es (unter den hier relevanten Aspekten) weitgehend an gehaltvollen Theorien und Befunden mangelt. Zwar liegt zahlreiches Erfahrungswissen aus Einzelprojekten vor, dennoch gilt die Übergangsforschung, ungeachtet ihrer bildungspolitischen Relevanz, bislang als eine „terra incognita“ (Winkler 2008, S. 71f.).

Trotz ihrer geringen Aussagekraft beherrschen die angeführten Publikationen den öffentlichen Diskurs, womit ihnen oftmals das Etikett wissenschaftlicher Gewissheit angeheftet wird und sie damit vordergründig die scheinbaren Probleme der Unternehmen bei der Suche nach geeigneten Lehrlingen erklären.

Analysen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zeigen jedoch, dass die Ursachen für Lehrstellenvakanzen weitaus komplexer sind als es die offiziellen Klagen über die mangelnde „Ausbildungsreife“ vermuten lassen und nur bedingt auf die mangelnden Kompetenzen der Lehrstellenbewerber zurückzuführen sind (Gericke/Krupp/Troltsch 2009; Ebbinghaus/Loter 2010). Denn neben den individuellen Leistungsvoraussetzungen der Bewerber spielen auch strukturelle, regionale und betriebspezifische Bedingungen eine große Rolle bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen.

Besonders aufschlussreich sind in diesem Kontext die Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors, die deutlich machen, dass es sich beim Begriff der „Ausbildungsreife“ auch um ein politisches Konstrukt handelt, dessen Interpretation stark von der institutionellen Herkunft der jeweiligen Beurteiler abhängt (vgl. Eberhard 2006) und das letztlich auch zur Legitimation der Lehrstellenproblematik interessenpolitisch eingesetzt wird.

## 4 Die bildungspolitische Umsetzung des Konzepts „Ausbildungsreife“

### 4.1 Ausbildungsfähig oder nicht ausbildungsfähig – eine folgenreiche (Unter-) Scheidung der Jugendlichen

Die Beurteilung von Jugendlichen als „(noch) nicht“ oder „nur bedingt ausbildungsreif“ bedeutet mehr als eine bloße Etikettierung und damit einhergehend eine entsprechende Stigmatisierung der betroffenen Jugendlichen. Sie beinhaltet auch handfeste Konsequenzen: Die Zuordnung als „ausbildungsfähig/-reif“ oder „nicht ausbildungsfähig/-reif“ bezeichnet praktisch eine Scheidelinie im Sinne eines Ausschlusses vom Zugang zu beruflicher Ausbildung<sup>10</sup> sowie – komplementär – einer Zugangsberechtigung zu berufsvorbereitenden Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit.

Wie eingangs erwähnt, haben die Debatten um (mangelnde) „Ausbildungsreife“ in der Bundesrepublik zwar bereits eine längere Tradition. Praktische Bedeutung hat diese neue Sortierlogik aber erst in den letzten Jahren – vor allem vor dem Hintergrund diverser politischer Umstrukturierungsmaßnahmen – erhalten.

Dabei waren folgende Ereignisse in den Jahren 2004/2005 aus verschiedenen Gründen von besonderer Bedeutung: Zum einen hatte zu diesem Zeitpunkt die Lehrstellenkrise ihren Höhepunkt erreicht, zum anderen wurden in diesen Jahren wegweisende Reformprojekte auf Bundesebene angestoßen, die einen Wendepunkt der deutschen Arbeits- und Sozialpolitik bedeuten und die zugleich einen Vorzeichenwechsel in der Benachteiligtenförderung markieren.

#### ■ Höhepunkt der Lehrstellenkrise in der deutschen Nach-Wendezeit

Im Ausbildungsjahr 2004/2005 hatten die Schülerabgangszahlen in den meisten Regionen Ost- und Westdeutschlands den Höchststand seit Anfang der 1990er Jahre erreicht, während sich die Anzahl der angebotenen betrieblichen Ausbildungsplätze absolut und relativ gesehen auf einem besonders niedrigen Level befand; die offizielle Angebots-Nachfrage-Relation spiegelte die entstandene Lehrstellenlücke allerdings nur unzureichend wider (vgl. Ulrich 2006).

#### ■ Expansion des „Beruflichen Übergangssystems“

Im ersten Nationalen Bildungsbericht Deutschland 2006 („Bildung in Deutschland“) wurde auf den sprunghaften Anstieg der Teilnehmerzahlen an berufsvorbereitenden Maßnahmen hingewiesen. Die Zugänge zu den teilqualifizierenden Bildungsgängen des „Beruflichen Übergangssystems“ überstiegen 2004 erstmalig die Anzahl der Zugänge zu berufsqualifizierenden Bildungsgängen in den Sektoren

<sup>10</sup> Die Feststellung von „Ausbildungsreife“ stellt insofern eine Art „Numerus Clausus“ für nicht-akademische Bildungsgänge dar (Müller-Kohlenberg et al. 2005). Im Unterschied zum bekannten Numerus Clausus für bestimmte Studienfächer enthält der positive Befund „ausbildungsreif“ zu sein allerdings keinerlei Zugangsberechtigung zum gewählten Ausbildungsberuf.

- „Berufsausbildung im dualen System“ und „Berufliches Schulsystem“ (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).
- Neuausrichtung der Arbeits- und Sozialpolitik in Deutschland („aktivierende Arbeitsmarktpolitik“)
  - Die Arbeitsmarkt- und Sozialreformen (Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt, sog. „Hartz-Gesetze“) beinhalten eine grundlegend veränderte Förderphilosophie. Vor allem mit dem neuen Sozialgesetzbuch (SGB II; Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe) wurde eine neue Förderlogik eingeführt, die gerade auch für junge Menschen gilt. Übergreifendes Ziel ist die möglichst rasche Integration in den ersten Arbeitsmarkt.
  - Stärker als zuvor sollen die ausbildungs- und arbeitssuchenden Jugendlichen „aktiviert“ werden (Prinzip „Fördern und Fordern“) und für ihre berufliche Integration selbst in Verantwortung genommen werden („Stärkung der Eigenverantwortung“). Dies beinhaltet auch einen Wandel des zugrundeliegenden Leitbilds der Sozialgesetzgebung.<sup>11</sup> Die gesellschaftlichen Risiken der Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit werden damit verstärkt den (jungen) Menschen selbst als deren individuelles Defizit zugeschrieben.<sup>12</sup>
  - Neuorientierung in den arbeitsmarktpolitischen Instrumenten und Maßnahmen Das „Neue Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen“ der Bundesagentur für Arbeit ist Ausdruck der neuen Geschäftspolitik, die 2004 in allen Agenturbezirken flächendeckend eingeführt und im März 2006 noch einmal überarbeitet wurde (vgl. Kühnlein/Klein, 2007).
  - Das neue Förderkonzept signalisiert einen Paradigmenwechsel „von der Maßnahmeorientierung zur Personenorientierung“. Im Vordergrund steht dabei eine stärkere Individualisierung der Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen für Jugendliche, „die noch nicht über die erforderliche Ausbildungsreife oder Berufseignung verfügen“ (BA 2004).<sup>13</sup>
  - Das neue Fachkonzept sieht eine Verkürzung der Förderdauer auf max. zehn Monate und eine Standardisierung der Maßnahmetypen vor. Unproduktive Warteschleifen sollen möglichst vermieden werden. Oberstes Ziel ist es, die Teilnehmenden möglichst nachhaltig in den Ausbildungs- und/oder Arbeitsmarkt zu integrieren (BA 2004, S. 2).
  - Novellierung des Berufsbildungsgesetzes  
Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes BBiG (in Kraft seit April 2005) wurde die Berufsausbildungsvorbereitung in den Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes integriert, was eine Statusaufwertung der berufsvorbereitenden Maßnahmen signalisiert. Kern der Berufsausbildungsvorbereitung bildet ein Angebot von Qualifizierungsbausteinen als inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lernein-

11 „Das Menschenbild des SGB II ist der marktgerechte Arbeitsbürger“ (Promberger 2010, S. 16).

12 Damit – so Enggruber 2010, S. 30 – verengte sich die Perspektive professioneller Unterstützungsarbeit zunehmend darauf, „junge Menschen für die schulische und berufliche Ausbildung fit zu machen“.

13 Mit Inkraft-Treten des Neuen Fachkonzepts wurde in der Diktion der BA der „Benachteiligtenbegriff“ abgelöst durch die individualisierende Zuschreibung fehlender „Ausbildungs-, bzw. „Berufsreife“ (vgl. Dietrich 2008, S. 72).



heiten, die aus den Inhalten anerkannter und durch Ausbildungsordnungen geregelter Ausbildungsberufe entwickelt werden. Durch eine Vereinheitlichung der Vorgaben für die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen und deren Zertifizierung soll vor allem erreicht werden, dass die in den berufs(ausbildungs)vorbereitenden Maßnahmen erworbenen Qualifikationen auf die nachfolgende Berufsausbildung angerechnet werden können. Im Unterschied zum neuen Fachkonzept der BA wird im novellierten BBiG die Vorrangstellung des Übergangs in Ausbildung betont, während dort Ausbildung und Arbeit als gleichrangige Ziele benannt werden.

Im Kontext dieser Entwicklungen und Reformen sind diverse Neuregelungen und Initiativen zu verorten, die explizit das Thema „Ausbildungsreife“ betreffen. Dazu zählen zum Beispiel entsprechende Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (wie der „Innovationskreis berufliche Bildung“, BMBF 2007), vor allem aber die nachfolgend aufgeführten Aktivitäten des Bundes und der BA (im Rahmen des „Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“) sowie der Bundesländer.

## 4.2 Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs

Die Bundesregierung und die Spitzenverbände der Wirtschaft haben im Sommer 2004 (zunächst für die Dauer von drei Jahren) einen „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ geschlossen. Der Pakt wurde bisher zweimal (2007 und 2010) verlängert.<sup>14</sup> Im Vergleich zu 2004 wurden 2010 die Schwerpunkte neu gesetzt, weil sich – so die Begründung – „die Ausgangssituation seit Gründung des Paktes grundlegend verändert hat: Statt Lehrstellenmangel ist ... inzwischen in einigen Branchen und Regionen ein Bewerbermangel zu verzeichnen.“ (Berufsbildungsbericht 2011, S. 43).

### *2004: Trendumkehr auf dem Ausbildungsmarkt*

„Mit diesem Pakt verpflichten sich die Partner gemeinsam und verbindlich, in enger Zusammenarbeit mit den Ländern allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen jungen Menschen ein Angebot auf Ausbildung zu unterbreiten. Dabei bleibt die Vermittlung in das duale Ausbildungssystem vorrangig. Auch Jugendliche mit eingeschränkten Vermittlungschancen sollen Perspektiven für den Einstieg in die berufliche Ausbildung und das Berufsleben erhalten [...]“

<sup>14</sup> Die Gewerkschaften sind auf Bundesebene nicht beteiligt; zur Begründung verweisen sie u.a. auf das Fehlen einer „ehrlichen Bilanz“: „Die bisherigen Pakt-Partner sehen die Jugendlichen schon als versorgt an, wenn sie in berufsvorbereitenden Maßnahmen, Praktika und Einstiegsqualifizierungen stecken.“ (DGB-Bundesvorstandsbeschluss vom 4. Mai 2010)

***Steigerung der Ausbildungsleistung:***

Die Wirtschaft setzt sich das verbindliche Ziel, während der dreijährigen Dauer dieses Paktes im Jahresdurchschnitt 30.000 neue Ausbildungsplätze einzuwerben. ... Die Wirtschaft sagt zusätzlich jährlich die Bereitstellung von insgesamt 25.000 Plätzen für betrieblich durchgeführte Einstiegsqualifikationen [...] zu.“

***2010: Alle Potenziale erschließen***

„Die Paktpartner und die Bundesagentur für Arbeit wollen ... ihre Anstrengungen künftig stärker darauf ausrichten, die Potenziale auf dem Ausbildungsmarkt besser zu erschließen sowohl bei leistungsschwächeren wie auch leistungsstärkeren Jugendlichen. Sie bekräftigen das Ziel, allen ausbildungsreifen und -willigen Jugendlichen ein Angebot auf Ausbildung zu machen, das zu einem anerkannten Abschluss hinführt. Hierzu gehören auch die Einstiegsqualifizierungen [...]

Die Paktpartner und die Bundesagentur für Arbeit haben zu den folgenden Handlungsfeldern Ziele und eigene Beiträge vereinbart: Ausbildungsreife sicherstellen, Berufsorientierung ausbauen und weiterentwickeln, Jugendliche und Betriebe besser zusammenbringen, alle Potenziale erschließen, neue Ausbildungsplätze und neue Ausbildungsbetriebe gewinnen, Übergangssystem neu strukturieren und effizienter gestalten, Datenlage verbessern.“

Im Rahmen des Nationalen Ausbildungspakts (sowie bei den regionalen Pendanten wie z.B. dem „Ausbildungskonsens NRW“) spielt das Thema „Ausbildungsreife“ eine zentrale Rolle. Sie macht u. a. deutlich, dass das bildungspolitische Credo „(Aus-) Bildung für alle!“ nur für einen Teil der Jugendlichen gilt. Denn das sog. Paktversprechen, „... allen ausbildungsfähigen und ausbildungswilligen jungen Menschen ein Angebot auf Ausbildung zu unterbreiten“, bezieht sich ausdrücklich nur auf die Jugendlichen, die bei der BA als Ausbildungsstellen-„Bewerber“ registriert sind, denen somit „Ausbildungsreife“ und „Berufseignung“ attestiert wurde. „Als ‚Bewerber‘ für eine Ausbildungsstelle werden in der BA nur jene Jugendliche geführt und Betrieben vorgeschlagen, die über die Eignung für den jeweiligen Beruf verfügen. Liegt Eignung für einen Beruf vor, so ist immer auch Ausbildungsreife gegeben“ (Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife 2006, S. 64/Anhang).

Nur auf diesen Teil der ausbildungssuchenden Jugendlichen beziehen sich auch die jährlichen Bewerberstatistiken („Lehrstellenbilanz“) und die Nachvermittlungsaktionen der BA.

Zu den Eigentümlichkeiten dieses Paktes gehört es, dass sein Versprechen nie eingelöst wurde, obgleich es formal nie gebrochen wurde, denn die Wirtschaft stellt die im Pakt zugesagten Angebote an „neuen“ (nicht: „zusätzlichen“!) Ausbildungsplätzen sowie Praktikumsplätzen zur Einstiegsqualifizierung zwar in etwa in der vereinbarten Größenordnung zur Verfügung; das Paktversprechen beinhaltet allerdings weder, dass

tatsächlich die Anzahl der Ausbildungsplätze erhöht wird, noch dass die „neu erworbenen“ Ausbildungsplätze oder die „angebotenen“ EQ-Plätze auch besetzt werden.

Die erreichten Effekte sind daher seit Inkrafttreten des Ausbildungspaktes hoch umstritten: Während Paktpartner jährlich eine „positive Bilanz“ ziehen und hervorheben, „die Wirtschaft“ habe „ihre Selbstverpflichtungen erfüllt“ bzw. „übertroffen“, kritisiert der DGB mit ebensolcher Regelmäßigkeit die „frisierte Bilanz“ des Ausbildungspaktes und fordert eine „ehrliche“ Bilanzierung der Situation auf dem Ausbildungsmarkt. Die versprochene „Trendumkehr auf dem Ausbildungsmarkt“ im Sinne einer Verbesserung des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage zugunsten der ausbildungssuchenden Jugendlichen sei bisher nicht eingetreten.

„Allein im Jahr 2010 fanden 84.600 Jugendliche, die von der Bundesagentur für Arbeit als ‚ausbildungsreif‘ eingestuft wurden, keinen Ausbildungsplatz. Damit übertraf die Zahl der Ausbildungsplatzsuchenden das Angebot der offenen Plätze (19.600) um das Vierfache.

Nach der erweiterten Angebots-Nachfrage-Relation standen somit im Jahr 2010 rechnerisch 89,9 unbesetzten Ausbildungsplätzen exakt 100 Nachfrager gegenüber. Von einer entspannten Lage auf dem Ausbildungsmarkt kann also nicht gesprochen werden.“ (Stellungnahme der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer zum Entwurf des Berufsbildungsberichtes 2011, Berufsbildungsbericht 2011, S. 73).

#### 4.3 Der Ausbildungspakt – eine Antwort auf die unbefriedigende Relation von Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage

Der Ausbildungspakt wurde 2004 zur Abwendung des Gesetzentwurfs zur Ausbildungsabgabe („Berufsausbildungssicherungsgesetz“ BerASichG; Gesetz zur Sicherung und Förderung des Fachkräftenachwuchses und der Berufsausbildungschancen der jungen Generation, der Bundestagsfraktionen SPD und Bündnis 90/Die Grünen vom 1. April 2004; BT-Drs. 15/2820) geschlossen; das Gesetz wurde am 7. Mai 2004 mit den Stimmen der Regierungskoalition beschlossen, aber niemals umgesetzt (am 11. Juni 2004 wurde es im Bundesrat mehrheitlich abgelehnt).

Hintergrund dieser Aktivitäten ist die gesetzliche Auflage (Ausbildungsplatzförderungsgesetz, APlFG, von 1976), dass den ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen ein „auswahlfähiges Angebot“ an betrieblichen Ausbildungsplätzen zur Verfügung gestellt werden muss. Mit seinem Urteil zur Ausbildungsabgabe (10.12.1980) bestätigte das Bundesverfassungsgericht die Kriterien des Ausbildungsförderungsgesetzes von 1976 für ein quantitativ und qualitativ ausreichendes Lehrstellenangebot: Der Angebotsüberhang gegenüber der Nachfrage muss demnach mindestens 125 betragen, d.h., im bundesweiten Durchschnitt müssen jedem/jeder ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen mindestens 1,25 Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen, um dem grundgesetzlichen „Recht auf freie Berufswahl“ zu genügen (vgl. Konsortium Bil-

dungsberichtserstattung 2010, S. 102). Es müsse gewährleistet sein, so das Gericht, dass „grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.“ Das gelte auch dann, „wenn dies über das freie Spiel der Kräfte zur Erfüllung der übernommenen Aufgaben nicht mehr ausreichen sollte“ (vgl. Benner 1981, zitiert bei Greinert 2008, S. 3).

Dieses Ziel wurde allerdings bislang noch in fast keinem Jahr erreicht. Dies wird an der – bildungspolitisch seit einigen Jahren hoch umstrittenen – Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) gemessen. Bestenfalls war die Ausbildungsmarktsituation laut Angebots-Nachfrage-Relation „rein rechnerisch knapp ausgeglichen“ (ANR „alt“ zwischen 98 und 101), allerdings nur dann, wenn die „alte Definition“ zugrunde gelegt wird. Weit unter diesen Größenordnungen liegen die ANR der letzten Jahre, wenn die „erweiterte Definition“ (erweiterte Nachfragedefinition) zugrunde liegt. Diese wird seit 2007 offiziell ausgewiesen und liegt seither zwischen 85,1 (2007) und 89,9 (2010). Als „Angebot“ werden darin sowohl die betrieblichen als auch die außerbetrieblichen (öffentlich finanzierten) Ausbildungsplätze gezählt (Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011, S. 18).

#### „Verhältnis von Ausbildungsplatzangebot und -Nachfrage

In Anlehnung an § 86 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) wird das Ausbildungsplatzangebot als rechnerische Summe der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zuzüglich der ‚Zahl der am 30. September (...) nicht besetzten und der BA zur Vermittlung angebotenen Ausbildungsplätze‘ definiert.

Die Ausbildungsplatznachfrage bestimmt sich spiegelbildlich als rechnerische Summe der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge und der am 30. September ‚bei der BA gemeldeten Ausbildungsplätze suchenden Personen‘.

Früher wurden nach der alten Nachfragedefinition zu den suchenden Personen nur jene Bewerber/innen gezählt, die zum 30. September ohne jegliche alternative Verbleibsmöglichkeit, wie z.B. den Beginn eines Praktikums oder einer berufsvorbereitenden Maßnahme, waren. Heute werden dagegen im Rahmen der neuen, erweiterten Nachfragedefinition alle noch suchenden Bewerber/innen hinzugerechnet, also auch jene, die zumindest über eine alternative Verbleibsmöglichkeit verfügen.

Die Angebots-Nachfrage-Relation gibt wieder, wie viele Ausbildungsplatzangebote rechnerisch auf 100 Ausbildungsplatznachfrager entfallen.“

Aus: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011, S. 18 f.

Zu den Verabredungen im Pakt gehören auch „Aktivitäten zur Optimierung des Vermittlungsprozesses, darunter die Weiterentwicklung des ‚Ausbildungsbewerber-Profilings der Agenturen für Arbeit [...] in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.“ Hintergrund dafür sind die häufig „unterschiedlichen Einschätzungen der Ausbildungsreife und der

beruflichen Eignung von Bewerbern sowie Probleme der ausbildenden Betriebe mit unzureichenden Schulkenntnissen und Schlüsselqualifikationen vieler Schulabgänger“ (Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, BA 2006, S. 6).

Denn die fördertechnisch klare Trennung zwischen „ausbildungsreifen“ resp. „ausbildungsfähigen“ und „nicht ausbildungsfähigen“ Jugendlichen steht in einem deutlichen Kontrast zur nach wie vor bestehenden begrifflichen Unschärfe.

Vor diesem Hintergrund hat das BIBB im September/Oktober 2005 Fachleute aus verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung befragt, um mehr Licht in die Diskussion zu bringen und zur Versachlichung dieser Debatte beizutragen. Mithilfe einer Expertenbefragung („Expertenmonitor“) versuchte das BIBB, die Kriterien für die Definition von „Ausbildungsreife“ zu schärfen und zu konkretisieren. Zudem wurde diese Befragung dazu genutzt, ein empirisch abgesichertes Bild über die Erwartungen zu erhalten, die Unternehmen heutzutage an ihre Auszubildenden richten (zu den Ergebnissen vgl. Kap. 3.6).

Es sei allerdings schwer, solche Indikatoren für die Reife eines Jugendlichen empirisch zu erfassen, auszuwerten und pauschal zu beurteilen.

Auf Basis dieser Befragung wurde dann Anfang des Jahres 2006 im Rahmen des Nationalen Pakts für Ausbildung ein Kriterienkatalog erstellt (herausgegeben von der BA), dessen Anliegen in erster Linie in einer „Versachlichung der Debatte“ bestand (vgl. Müller-Kohlenberg/Schober/Hilke 2005). Er hat sich zum Ziel gesetzt, zu einer eindeutigeren Begriffsdefinition beizutragen.

„Erstmals ist es im Rahmen des Ausbildungspakts gelungen, zu einvernehmlichen Feststellungen zu kommen, was von den Schulabgängern erwartet werden kann, bevor sie eine Berufsausbildung beginnen“ (Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife/BA 2006, S. 4).

#### 4.4 Der „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ des Ausbildungspakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs und seine Anwendung

Wesentliches Ziel der Arbeit des dafür eingerichteten Expertenkreises, dem Vertreter der Paktpartner, Experten aus Unternehmen, beruflichen Schulen, dem Bundesinstitut für Berufsbildung, dem Psychologischen Dienst sowie der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit angehörten, war die „Entwicklung eines einheitlichen Verständnisses von den in diesem Zusammenhang häufig verwendeten Wörtern „Ausbildungsreife“, „Ausbildungsfähigkeit“, „Ausbildungseignung“ und „berufliche Eignung“ sowie eine Verständigung über Kriterien der „Ausbildungsreife“, die einen Mindeststandard für die Aufnahme einer Berufsausbildung darstellen“ (ebd. 2006, S. 7).

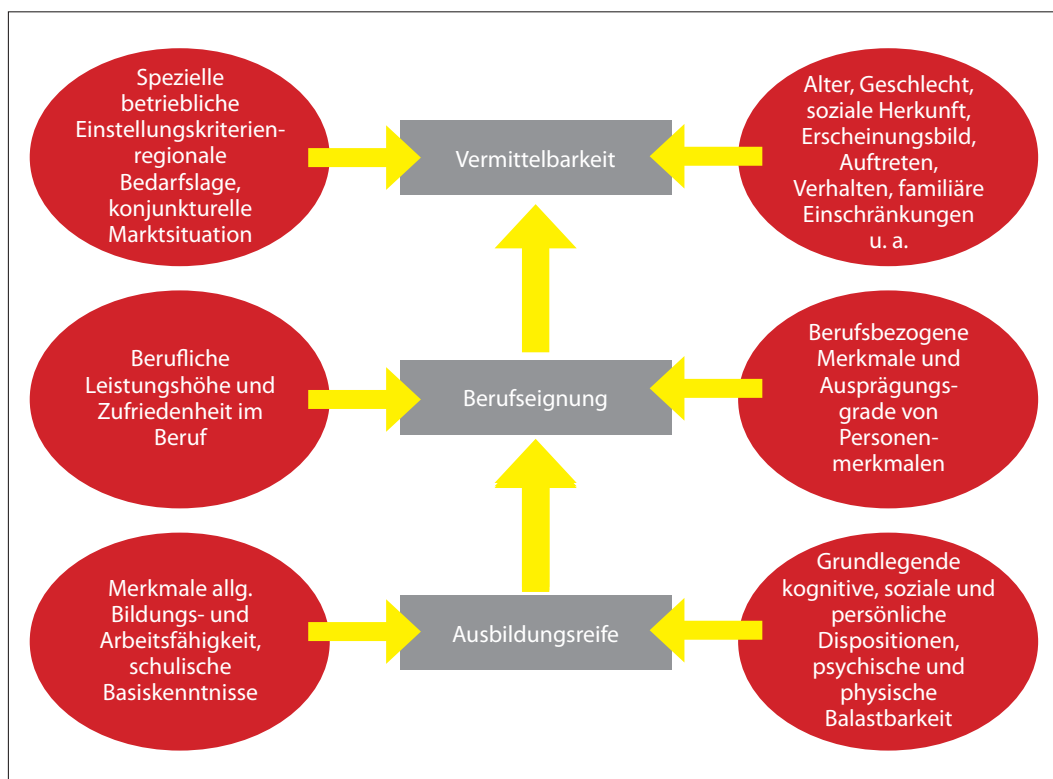
Der Kriterienkatalog ist konzipiert als eine Art Drei-Stufen-Modell, das zur Optimierung und Vereinheitlichung der Berufsberatung und der Ausbildungsstellenvermittlung (Arbeitsagenturen) beitragen soll.

„Mit dem Katalog wird ein Orientierungsrahmen zur Beurteilung der „Ausbildungsreife“ Jugendlicher zur Verfügung gestellt, der aber nicht im Sinne eines starren Schemas Verwendung finden kann – er wird in seiner Anwendung sonst nicht der Vielfältigkeit der Realität gerecht. Die Beurteilung der „Ausbildungsreife“ hat immer einzelfallbezogen und situationsangemessen zu erfolgen (ebd. 2006, S. 9).

Die Anwendung und Akzeptanz der von den Paktpartnern im Kriterienkatalog zusammengefassten Merkmale und Indikatoren der „Ausbildungsreife“ bietet eine Basis dafür, dass über diese Standards künftig nicht zwischen den kooperierenden Akteuren (Schulen, Betrieben, Arbeitsagenturen etc.) immer wieder neu verhandelt werden muss. Damit eröffnet sich für alle Akteure am Übergang von Schule in Ausbildung eine nicht gering zu schätzende Chance für eine verbesserte Kooperation“ (ebd., S. 10f.; s. dazu ergänzend die Übersicht im Anhang).

Das nachfolgende Schaubild stellt den „idealtypischen“ Ablauf des Prozesses der Berufseignung und der „Ausbildungsreife“ bei der Ausbildungsstellenvermittlung (ebd., S. 62) dar:

Abbildung 9: Ausbildungsreife – Berufseignung – Vermittelbarkeit



Quelle: eigene Darstellung nach Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2006, S. 12

Kern dieser Handreichung ist die Unterscheidung zwischen den Kategorien „Ausbildungsreife“, „Berufseignung“ und „Vermittelbarkeit“. Dabei wird unterschieden zwischen

- Ausbildungsreife (Grundvoraussetzung für jegliche Berufsausbildung: Merkmale liegen ausschließlich in der ausbildungssuchenden Person),
- Berufseignung (Erfüllung der Voraussetzungen für die jeweils geforderte berufliche Leistungshöhe und die Erlangung von beruflicher Zufriedenheit in einem bestimmten Ausbildungsberuf: Passungsverhältnis zwischen den personenbezogenen Merkmalen und den Merkmalen des Ausbildungsberufs) und
- Vermittelbarkeit (Vermittlung in Ausbildung, die erschwert sein kann durch marktabhängige und betriebs- bzw. branchenbezogene Einschränkungen oder auch durch Einschränkungen, die in der Person oder ihrem Umfeld liegen: Relation zwischen den Merkmalen der ausbildungssuchenden Person und den Gegebenheiten auf dem regionalen Ausbildungsmarkt).

(vgl. Kriterienkatalog des Nationalen Ausbildungspakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2009, S. 12 ff.)

„*Ausbildungsreife*“ versteht sich demnach als ein Ensemble der persönlichen Eigenschaften bzw. der Kompetenzen, die als „Mindestvoraussetzung für den Einstieg in eine berufliche Ausbildung“ definiert werden, während sich der Begriff „*Berufseignung*“ auf die Anforderungsprofile ganz bestimmter Berufe bezieht. Die Kategorie „*Vermittelbarkeit*“ bezieht demgegenüber auch Faktoren der regionalen Bedarfslage mit ein; in diesem Zusammenhang habe der Tatbestand der „Marktbenachteiligung“ seinen systematischen Ort.

„Ausbildungsreife“ wird im Kriterienkatalog der BA wie folgt definiert:

„Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung): Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann.“ (S. 7)

Was die Jugendlichen für die Aufnahme einer – ausdrücklich jeder! – Berufsausbildung als (noch) ungeeignet erscheinen lässt, ist damit allerdings keineswegs definiert und bleibt trotz des Katalogs weitgehend und weiterhin im Dunkeln: Denn hier wurde ein Ensemble ganz unterschiedlicher „Kompetenzen“ zusammengetragen, die alle irgendwie eine Rolle spielen (sollen), die aber in ihrer Zusammensetzung je nach Branche und Beruf praktisch ganz unterschiedlich gewichtet werden (vgl. dazu beispielsweise die Umfrageergebnisse des DIHK).

Auf die Frage, warum und inwiefern angeblich ein Teil der Schulabgänger (von wem?) als „nicht ausbildungsreif“ einzustufen ist, gibt der Katalog insofern keine Antwort. Was fehlt diesen Jugendlichen konkret? Sind sie zu wenig kritik- und teamfähig, zu jung, verfügen sie über zu wenig Lese, Schreib- und Mathematikkenntnisse?

Warum im Einzelfall das „Fehlen“ der einen oder anderen Kompetenz als ausschlaggebend angesehen wird für die Feststellung einer (allgemeinen) Ausbildungsbefähigung, ist und bleibt den Akteuren selbst überlassen und wird dann auch – je nach Konjunkturlage, Region, Branche und Berufsfeld – offensichtlich ganz unterschiedlich akzentuiert. Den adressierten Berufsberatern, Fallmanagern, Betrieben etc. bleiben insofern erhebliche Interpretations- und Entscheidungsspielräume, die sie entsprechend nutzen (können).

Skepsis ist allerdings nicht nur in Bezug auf die Operationalisierung der Begriffe angebracht, sondern auch bezüglich der praktischen Resultate dieser Zuschreibung der Jugendlichen als „ausbildungsreif“ oder „nicht ausbildungsreif“. Denn es zeigt sich, dass die Arbeitsagenturen selbst offenbar ihre eigene Sortierlogik nicht ernst nehmen: Obwohl als „Ausbildungsstellenbewerber“ nur anerkannt wird, wer im Rahmen der Eignungsfeststellung durch den Berufsberater oder Fallmanager als ausbildungsreif und berufsgeeignet eingestuft wurde, münden Jahr für Jahr (nach dem Stichtag 30. September) mehr als 100.000 Jugendliche in die Berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA und andere teilqualifizierende Bildungsgänge des „Übergangssystems“, um dort „jene Ausbildungsreife zu erwerben, die ihnen bereits attestiert wurde“ (Eberhard/Ulrich 2010b, S. 13; vgl. auch Berufsbildungsbericht 2011, S. 30/31).

Berufsvorbereitende Maßnahmen erweisen sich hier – insbesondere in den westlichen Bundesländern – als eine Verlegenheitslösung, einsetzbar für alle Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, die man aber nicht einfach auf der Straße stehen lassen möchte.

„Offenbar gilt die Regel, dass junge Bewerber-/innen, die in keine betriebliche Ausbildungsstelle einmündeten, vom Übergangssystem aufgefangen werden, selbst wenn sie als ausbildungsreif gelten. Wer vollqualifizierend ausgebildet werden möchte (und d.h. vor allem, in öffentlich finanzierte außerbetriebliche Ausbildung einzumünden), muss in der Regel älter sein und bereits das Übergangssystem kennengelernt haben.“ (Eberhard/Ulrich 2010b, S. 12).

Dabei lassen sich deutliche regionale Unterschiede erkennen.

So konnte im Osten durch eine massive Förderung der außerbetrieblichen Ausbildung bei Bildungsträgern und vollschulischer Ausbildungsgänge das Entstehen eines „Beruflichen Übergangssystems“ weitestgehend vermieden werden (vgl. Kreckel/Ulrich 2009). Bis zu einem Drittel der Ausbildungsplätze im dualen System wurde in den östlichen Bundesländern öffentlich gefördert. Seit dem Rückgang der Schülerzahlen wird die öffentlich geförderte Ausbildung wieder zurückgefahren (nach den Ergebnis-



sen der BIBB-Erhebung zum 30. September 2010 waren 20,3 %, in Bundesländern wie Sachsen und Sachsen-Anhalt knapp ein Viertel der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge „überwiegend öffentlich finanziert“ (Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011, S. 41).<sup>15</sup>

Im Westen wurde die öffentlich geförderte Ausbildung dagegen niemals in diesem Umfang (bzw. entsprechend dem Fehlen betrieblicher Ausbildungsstellen) ausgebaut (der Anteil lag 2010 bei 4,8 %); hier wurde und wird das unzureichende Angebot an geeigneten betrieblichen Ausbildungsplätzen mit der mangelnden Ausbildungsreife der Jugendlichen begründet.

---

15 Anzumerken ist hier, dass seither gleichermaßen die Förderung von außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen für „marktbenachteiligte Jugendliche“ (Ausbildungsprogramm Ost sowie Förderung nach Länderprogrammen Ost) wie auch die außerbetriebliche Ausbildung für „lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte“ Jugendliche (nach § 242 SGB II) drastisch zurückgefahren wird. Ein weiterer eindeutiger Hinweis darauf, dass förderpolitisch zwischen „ausbildungsreifen“ und „nicht ausbildungsreifen“ Jugendlichen kein Unterschied gemacht wurde und wird.



## 5 Die Initiative der Bertelsmann Stiftung: Vom Übergangssystem zum „Übergang mit System“ – Vorsortierung der ausbildungssuchenden Jugendlichen als Beitrag zur Bereinigung des „Förder- und Maßnahmenschungels“

Mitte 2009 wurde die Initiative der Bertelsmann Stiftung „Übergänge mit System“ ins Leben gerufen. Aufgrund der großen Akzeptanz bei den politischen Akteuren und der hohen Aufmerksamkeit in der Fachöffentlichkeit hat das im Rahmen dieser Initiative entwickelte Übergangs-Modell Leitbildcharakter für die zukünftige Gestaltung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Arbeitsleben in Deutschland. Die darin enthaltene – biographisch möglichst frühzeitig einsetzende – Unterscheidung in „ausbildungsreife“ und „nicht ausbildungsreife“ Kinder und Jugendliche trägt entscheidend mit dazu bei, dass dem Konstrukt „Ausbildungsreife“ eine tragende förderpolitische Funktion zukommt.

An der Initiative beteiligt sind mittlerweile neun Bundesländer (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein) und die Bundesagentur für Arbeit. Gemeinsam „verfolgen sie das Ziel, die Ausbildungschancen von Jugendlichen zu verbessern“ (Bertelsmann Stiftung 2011, S. 85): Alle ausbildungswilligen Jugendlichen sollen künftig „systematisch und ohne Zeitverlust“ in das Arbeitsleben integriert werden.

In Aussicht gestellt wird damit die Erarbeitung eines „grundlegenden Reformkonzeptes für ein Übergangssystem, das den Namen „System“ im Sinne eines sinnvoll aufeinander abgestimmten Ganzen auch verdient. Im Rahmen der gemeinsamen Initiative „Übergänge mit System“ soll der Übergangssektor so umgestaltet werden, dass eine größtmögliche Zahl von Jugendlichen zu einem qualifizierten Ausbildungsplatz geführt wird“ (ebd. 2011, S. 8).

„Die Initiative möchte erreichen, dass es für Ausbildungsbewerber zukünftig nur noch zwei Wege gibt: Jugendliche, die über die notwendigen Kompetenzen zur Aufnahme einer Berufsausbildung verfügen, bisher aber noch keine Lehrstelle gefunden haben, sollen ein verbindliches Ausbildungsangebot erhalten. Oberste Priorität hat dabei die duale, betriebliche Ausbildung. Stehen nicht genügend duale Ausbildungsplätze zur Verfügung, so sollen die Jugendlichen vollzeitschulisch oder außerbetrieblich ausgebildet werden. Jugendliche, die aufgrund von starken kognitiven oder sozialen Schwierigkeiten noch nicht reif sind für eine Berufsausbildung, sollen in Maßnahmen individuell dazu befähigt werden und nach dem Erwerb der vorher fehlenden Kompetenzen ebenfalls ein verbindliches Ausbildungsangebot erhalten“ (ebd. 2011, S. 85).

Grundlegend für das reformierte, „transparente Übergangssystem“ ist somit die Unterscheidung resp. Einteilung von Jugendlichen in „zwei Grundtypen“ (ausbildungsreife

und nicht ausbildungsreife Jugendliche), denen entsprechend ihres zugewiesenen Status zielgerichtete Angebote gemacht werden:

„Für nicht ausbildungsreife Jugendliche werden zielgruppenadäquate und kreative Ansätze genutzt, um Ausbildungsreife herzustellen. Die Erreichung der Ausbildungsreife ist verbindlich mit dem Angebot verbunden, eine abschlussorientierte Berufsausbildung anzutreten.

Für ausbildungsreife Jugendliche ohne Ausbildungsplatz werden keine Übergangsmaßnahmen vorgesehen, sondern sie werden in einem der drei Segmente (1) duale Ausbildung, (2) Ausbildung durch Schulen und (3) Ausbildung bei Bildungsträgern ausgebildet. Diese Ausbildungsformen sind so zu synchronisieren, dass ein Wechsel zwischen ihnen möglich ist“ (ebd. 2011, S. 15).

Die Vorschläge der Bertelsmann-Initiative erscheinen auf den ersten Blick so einleuchtend wie übersichtlich: Der Maßnahmenmedschungel soll bereinigt, das bisherige „Übergangssystem“ gestrafft und soweit wie möglich überflüssig gemacht werden. Künftig sollen nur noch diejenigen Jugendlichen, denen (noch) nicht zugetraut wird, dass sie eine Berufsausbildung erfolgreich bewältigen können, an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilnehmen (müssen resp. dürfen). „Marktbenachteiligte“ Jugendliche (denen nichts fehlt außer einem geeigneten Ausbildungsplatz) werden dagegen nach Beendigung ihrer Schulzeit direkt in eine Ausbildung vermittelt, sofern sie dies selbst wünschen.

Auf den zweiten Blick zeigt sich allerdings, dass das Konzept entscheidende Schwachstellen beinhaltet. So enthalten die Vorschläge die Unterstellung, dass die Frage, welche Jugendlichen als „ausbildungsreif“ angesehen werden können, zweifelsfrei zu klären sei, was allerdings den vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen keineswegs entspricht. Dies wird (wenngleich an anderer Stelle!) auch von beiden Forschern, die die wissenschaftliche Beratung und Begleitung der Bertelsmann-Initiative übernommen haben, ausdrücklich angemerkt. In den von ihnen verfassten „Länderstudien“ (z.B. Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Berlin), heißt es dazu:

„Bei der Unterscheidung der beiden Grundtypen ist zu berücksichtigen, dass das Konstrukt der „Ausbildungsreife“ aus wissenschaftlicher Perspektive unscharf und aus politischer Perspektive umstritten ist. Die Selbstverständlichkeit, mit der der Begriff die Diskussion in der Berufsbildungspraxis prägt, steht in einem deutlichen Kontrast zu seiner Unschärfe. ‚So ist nach wie vor die Frage ungeklärt, inwieweit diese Merkmale (von ‚Ausbildungsreife‘) tatsächlich positiv mit dem Ausbildungsverlauf und -erfolg korrelieren? (Dietrich et al. 2009, S. 32; Euler/Reemtsma-Theis 2010, S. 5; Herbert/Severing 2010, S. 5 f.). Praktisch bedeutet dies: Die Frage, von wem, wie und nach welchen Kriterien die ‚(mangelnde) Ausbildungsreife‘ festgestellt wird, bleibt völlig offen. Mehr noch: Von den Wissenschaftlern wird darüber hinaus darauf aufmerksam gemacht, dass das Konstrukt ‚Ausbildungsreife‘ nicht geeignet sei, den gelingenden

oder misslingenden Verlauf einer Berufsausbildung zu prognostizieren, ja sogar, dass die amtliche Feststellung „mangelnder Ausbildungsreife“ vielfach erst zu einer entsprechenden Selbsteinschätzung der betroffenen Jugendlichen führt.<sup>16</sup> Dennoch beruht das Konzept der Bertelsmann-Initiative genau auf dieser Unterscheidung, die in der praktischen Umsetzung als Selektionsinstrument nur noch weiter verfestigt wird.

Zudem ist das Konzept insofern widersprüchlich bzw. seine Eins-zu-eins-Umsetzung wenig glaubwürdig, als damit Grundprinzipien der bisherigen Organisation und Zuständigkeiten für die Berufsausbildung berührt werden, die bisher – mit Ausnahme der „Sondersituation“ in den östlichen Bundesländern nach der Wende – als weitestgehend tabuisiert gelten. Denn mit dem Versprechen, alle Jugendlichen sofort und „ohne Umwege“ in eine Berufsausbildung zu vermitteln, wird im Grunde das Konzept als bundesweites Modell vorgeschlagen, was in den letzten beiden Jahrzehnten in den neuen Bundesländern bereits praktiziert wurde, dort aber als „Ausnahmefall“ deklariert wurde, der sich aus den historischen Besonderheiten des „Systemwechsels“ ergeben habe. Von daher ist eine gewisse Skepsis angebracht, was den nunmehr angekündigten erneuten Paradigmenwechsel anbelangt: Ein Ausbau der außerbetrieblichen Ausbildung wurde in den letzten Jahrzehnten immer abgelehnt, nicht zuletzt mit Verweis auf die Verpflichtung der Wirtschaft, selbst Ausbildungsplätze in ausreichender Anzahl zur Verfügung zu stellen bzw. – ergänzend – mit der Warnung vor einer drohenden Ausbildungsverweigerung der Betriebe (Stichwort: Verhinderung einer „Subventionsmentalität“).

Bildungspolitisch käme das einer „Rolle rückwärts“ gleich; unter Legitimationsaspekten würde es – zumindest rückwirkend – als Eingeständnis der Tatsache wirken, dass ein großer Teil der Jugendlichen, die im Westen als „nicht ausbildungsreif“ deklariert wurden als durchaus für eine anerkannte Berufsausbildung geeignet wären.

Völlig ungeklärt ist – zumindest in den Flächenstaaten – schließlich auch die Frage danach, wer die angekündigten geförderten Ausbildungsplätze finanzieren soll. Diese Frage erscheint nicht zuletzt vor dem Hintergrund als besonders sensibel, dass die Reformmaßnahmen, wie oben geschildert, überall mit der Ankündigung „massiver Einsparpotenziale“ einhergehen.

Das Versprechen, in den nächsten Jahren auch im Westen wirklich alle Jugendlichen tatsächlich mit Ausbildungsplätzen in ausreichender Anzahl und Qualität zu versorgen, ist insofern ebenso vielversprechend wie unseriös. Die zu erwartenden Vorbehalte der bildungspolitischen Akteure gegen die Reformmaßnahmen klingen bereits jetzt in den konzeptionellen Debatten an – wenn auch teilweise nur implizit – und es ist zu erwarten, dass sie sich in der Umsetzungsphase als entscheidende Stolpersteine erweisen könnten. Entsprechende Äußerungen gibt es von Seiten der Wirtschaft ebenso wie

<sup>16</sup> „... ‚Ausbildungsreife‘ stellt sich aber oft erst in der Ausbildung selbst her. Dass vielen Jugendlichen der Einstieg in eine Berufslaufbahn verwehrt wird, liegt nicht an ihnen selbst – es trägt aber umgekehrt mit zu der Bildungsverweigerung und Resignation von Jugendlichen bei, die dann als mangelnde Ausbildungsreife wahrgenommen wird“ (Severing 2010, S. 95).

von Seiten der in Frage kommenden Finanziers (Bund resp. Bundesagentur für Arbeit und Länder sowie Kommunen). Am Beispiel der Debatten in Hamburg, vor allem aber in Nordrhein-Westfalen, lässt sich daher bereits jetzt erkennen, dass sich die versprochenen Vorteile für die Jugendlichen so voraussichtlich nicht einstellen werden (s.u.).

Schließlich geht in das Modell eine weitere Unterstellung ein, die aus unserer Sicht zu wenig beachtet wird: Sofern die als lern- und/oder leistungsschwach, nicht genügend motiviert, schulmüde o. ä. bezeichneten Jugendlichen tatsächlich für eine Ausbildung nicht geeignet erscheinen (und dass es auch solche Jugendlichen gibt, soll hier keineswegs geleugnet werden!), erscheint es hoch unrealistisch, dass in Zukunft in einer – nach dem „Neuen Fachkonzept“ auf weniger als ein Jahr begrenzten – standardisierten Maßnahme all diese Probleme aufgearbeitet und gelöst werden können. Sie haben sich dann – mehr noch als derzeit schon – ihr Scheitern selbst zuzuschreiben.

## 5.1 Erste Umsetzungsschritte und -erfahrungen in beteiligten Bundesländern

Die Hamburger Reformen werden nicht nur im Rahmen der Bertelsmann-Initiative, sondern auch in vielen anderen Vorschlägen und Stellungnahmen – auch und gerade von Seiten der Gewerkschaften – als vorbildhaft für die Neustrukturierung des Übergangssystems angesehen.<sup>17</sup> Positiv hervorgehoben wird dabei vor allem der Ansatz, das Prinzip der „Anschlussorientierung“ insofern ernst zu nehmen, als allen Jugendlichen eine verbindliche Zusage auf eine schrittweise Integration in berufliche Ausbildung gegeben wird („Das Qualitätskriterium muss die gesicherte Anschlussperspektive sein“, Schulz 2010): In Aussicht gestellt wird ein „Perspektivenwechsel“: „Wir müssen anfangen, vom Jugendlichen her zu denken“ (Deutschmann 2011).

Das Projekt startete mit einem Pilotierungsprojekt (2010/2011). Die Implementierungsphase für alle Schulen und Stadtteile beginnt in 2011/2012. Über praktische Umsetzungserfahrungen kann noch nicht berichtet werden, eine Evaluation der Reformmaßnahmen liegt bis dato nicht vor.

Das neue „Hamburger Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule-Beruf“ wurde im Sommer 2009 verabschiedet und der Öffentlichkeit präsentiert. Es trägt den programmatischen Untertitel „Eine kluge Stadt braucht alle Talente“.

Das sogenannte „Hamburger Modell“ („Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule-Beruf“ bzw. – darin enthalten – das „Hamburger Ausbildungsmodell“) gilt bundesweit als das „Referenzmodell“ für die geplanten Reformen des Übergangssystems. Seine Zielsetzung wird wie folgt beschrieben: „Hamburger Schü-

---

<sup>17</sup> Der Ansatz des „Hamburger Ausbildungsmodells“ hat „bundesweit Vorbildcharakter“ (ver.di Bundesvorstand 2011, S. 8); vgl. in diesem Sinne auch die Stellungnahme der Beauftragten der Arbeitnehmer zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2011, S. 74; DGB-Eckpunktepapier 2010, S. 6; GEW-Bundesvorstand, 2011, S. 16 f.

lerinnen und Schüler sollen in ihrer Ausbildungsreife und ihrer Berufs- und Studienorientierung besser als bisher gefördert werden.“

Eingebettet ist die Reform des Übergangssystems in eine „umfassende Schul- und Bildungsreform“, die u. a. die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems mit Stadtteilschulen und Gymnasien sowie den Ausbau aller Grund- und Stadtteilschulen zu Ganztagschulen vorsieht.

Wichtig im Kontext der Diskussion um „Ausbildungsreife“ ist vor allem das Anliegen einer zielgerichteteren Gestaltung des Übergangssystems von der Schule in den Beruf, beginnend mit einer verstärkten Berufs- und Studienorientierung in den allgemeinbildenden Schulen. Dabei sind ausdrücklich nicht nur „benachteiligte“ Jugendliche im Fokus:

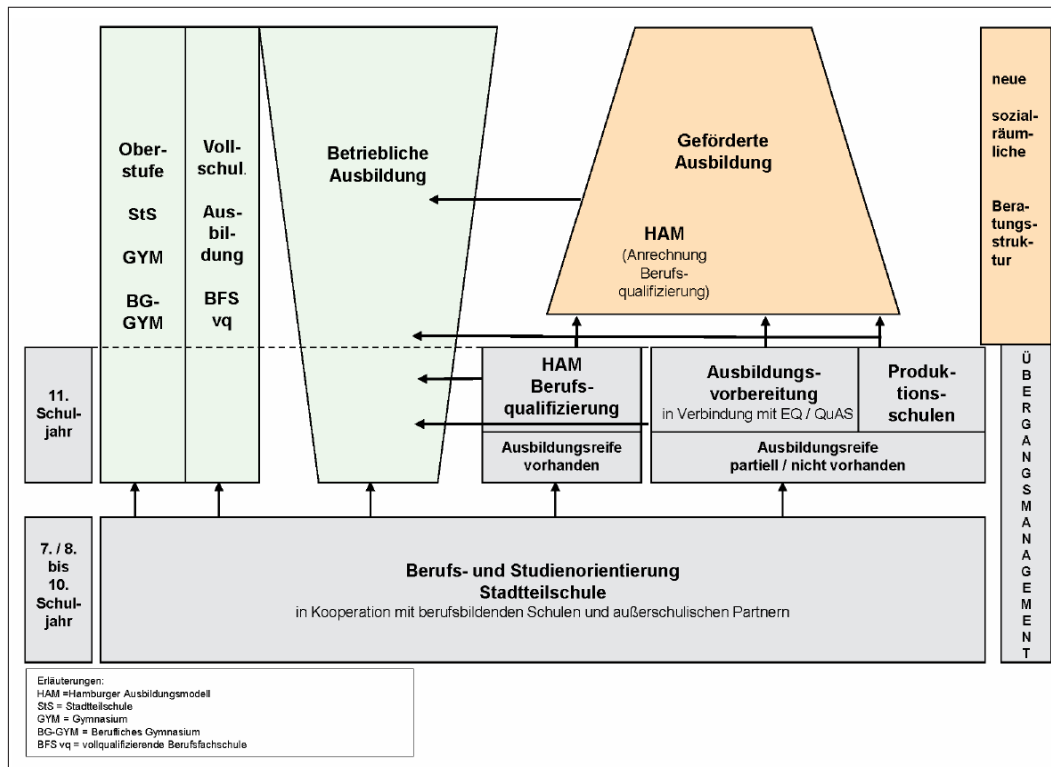
„Ein gut funktionierendes Übergangssystem ist notwendig für Jugendliche in allen Schulformen. ...Vorrangiges Ziel ist es, möglichst viele Jugendliche auf direktem Wege in die duale Ausbildung zu integrieren“ (Hamburger Bildungsoffensive 2009, S. 3).

Insgesamt sollen die Abstimmungsprozesse zwischen allen relevanten Akteuren im Bildungs- und Übergangsbereich optimiert werden; dazu zählen neben den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Schulen insbesondere die Agentur für Arbeit und die Betriebe der Hamburger Wirtschaft (ebd. 2009, S. 4).

Der Primat der dualen Ausbildung wird dabei noch einmal ausdrücklich bestätigt. Jugendliche sollen „so früh wie möglich“ an die duale Ausbildung herangeführt werden.

Im Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule-Beruf (2009) werden zwei zentrale Kernpunkte herausgestellt: Neben der „frühzeitigen und individuellen Berufswegeplanung (Intensivierung der Berufsorientierung) geht es vor allem um die „zielgerichtete Gestaltung des Übergangssystems“.

Abbildung 10: Reform des Übergangs Schule – Beruf



Quelle: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 19/8472, S. 3

Das Hamburger Reformkonzept sieht – analog zur Initiative der Bertelsmann Stiftung – im Wesentlichen zwei Unterstützungstypen vor, die jeweils unterschiedliche Zielgruppen betreffen:

- **Ausbildungsvorbereitung** (Zielgruppe: Schulabgänger, die noch nicht über die notwendige „Betriebs- bzw. „Ausbildungsreife“ verfügen)  
„Die Ausbildungsvorbereitung hat die Aufgabe, Jugendliche mit Benachteiligungen und Beeinträchtigungen oder nicht ausreichenden Kompetenzen nachhaltig zu fördern.“
- **Das „Hamburger Ausbildungsmodell“** (Zielgruppe: Jugendliche, die trotz „Ausbildungsreife“ keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Für diese Jugendlichen wird eine „Ausbildungsgarantie“ i. S. einer „Einmündung in eine betriebsnahe Ausbildung“ ausgesprochen):  
„In diesem Fall mündet der Jugendliche in ein Berufsqualifizierungsjahr (BQJ) ein. Dieses entspricht dem ersten Ausbildungsjahr und kann auf die reguläre Ausbildungszeit angerechnet werden. Nach diesem BQJ soll der Jugendliche seine Ausbildung in einem Betrieb fortsetzen. Gelingt diese Überleitung nicht, kann der Jugendliche einen dualen Abschluss in einer geförderten außerbetrieblichen Ausbildungsmaßnahme bei einem Träger erwerben“ (Hamburger Bildungsoffensive 2009, S. 4).



Der neue Hamburger Senat (unter SPD-Regierung) hat das Reformvorhaben der alten Regierung übernommen (vgl. Arbeitsprogramm des Hamburger Senats vom Mai 2011).

Bisher liegen lediglich die Konzeptpapiere und Beschlüsse, jedoch noch keine empirischen Berichte zu praktischen Umsetzungserfahrungen der Reformmaßnahmen vor. Die flächendeckende und verbindliche Implementierung des Hamburger Modells erfolgt erst ab dem Schuljahr 2011/2012. Was bisher vorliegt sind daher erste Eindrücke und Einschätzungen aus dem laufenden Prozessgeschehen.

So wird aus Sicht der Hamburger Entscheider vor allem auf die behördenübergreifende Planung und die gemeinsam übernommene Verantwortung aller Akteure verwiesen. Als wesentliche „Gelingensbedingung“ werden die im Konsensverfahren (unter Einbindung in das Hamburger Aktionsbündnis für Bildung und Beschäftigung) erzielten Ergebnisse hervorgehoben (vgl. Deutschmann 2011).

Es lassen sich aber auch verhaltene bis skeptische Stimmen vernehmen. Denn auch wenn es in Hamburg – aufgrund seiner Sonderstellung als Stadtstaat – im Vergleich zu den Flächenstaaten problemlos gelingt, eine Reformstrategie für das Land zu beschließen und auch rasch flächendeckend umzusetzen, bleiben doch zentrale Problemaspekte, die sich im Umsetzungsprozess als schwierig herausstellen können. Dies betrifft zum Beispiel die Operationalisierung der „Ausbildungsgarantie“ bzw. die Anerkennung der in der Berufsfachschule erworbenen Kompetenzen auf die betriebliche Ausbildungsdauer, die zwingend notwendig ist, um die bisherigen „Warteschleifen“ abzubauen und die Verweildauer im beruflichen Bildungssystem effektiv zu verkürzen.

Zu Recht verweisen zum Beispiel die Gewerkschaften GEW und Ver.di in diesem Zusammenhang darauf, dass die betriebliche Anerkennung von (insbesondere außerbetrieblich erworbenen) Lernleistungen keineswegs so selbstverständlich ist wie dies in den einschlägigen Debatten in der Regel dargestellt wird.

„Das Hamburger Konzept und seine Philosophie, alle Talente zu nutzen und niemand zurückzulassen, ist auf das Entgegenkommen aller Akteure angewiesen. So muss die Arbeitgeberseite bereit sein, das schulische Berufsqualifizierungsjahr anzuerkennen. Das wäre ein Novum und ein echter Fortschritt“ (GEW 2011, S. 17; ähnlich ver.di 2011, S. 8).

Im Konzeptpapier des Hamburger Ausbildungsmodells wird die Anerkennung der einjährigen Berufsqualifizierung als erstes Ausbildungsjahr lediglich „angestrebt“; ob die „Anerkennung der erbrachten Leistungen“ tatsächlich realisiert wird, bleibt weiterhin den Betrieben überlassen, sofern sie den Jugendlichen in eine betriebliche Berufsausbildung übernehmen (vgl. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft, 2011, S. 5).

„Während oder spätestens zum Ende der Berufsqualifizierung wird der Übergang der Schülerinnen und Schüler in eine betriebliche Berufsausbildung möglichst unter Anerkennung der erbrachten Leistungen angestrebt. Wird ein Übergang in eine duale Berufsausbildung im Betrieb nicht erreicht, soll den Jugendlichen die Fortsetzung der

Berufsausbildung unter Anerkennung des ersten Ausbildungsjahres in einer trägergestützten Maßnahme ermöglicht werden“ (ebd.).

Auch das Land Nordrhein-Westfalen, das von Anfang an an der Initiative der Bertelsmann Stiftung mitbeteiligt war, möchte in Bezug auf die „strategisch-konzeptionelle Neuausrichtung des Übergangssystems“ ausdrücklich eine Vorreiterrolle unter den Flächenländern einnehmen, so die ministerielle Ankündigung:

„Die flächendeckende und kontinuierliche Berufsorientierung kombiniert mit einer Ausbildungsgarantie sind ein Novum, aber auch eine gigantische Aufgabe. Das hat vor uns noch kein Flächenland versucht, das ist eine Pionierleistung der Landesregierung NRW“ (Matzdorf 2011).

„Der entscheidende Punkt ist“, so erläuterte der nordrhein-westfälische Arbeitsminister anlässlich des Fachkongresses „Übergänge mit System“ der Bertelsmann Stiftung im Sommer 2011, „dass den Jugendlichen klare, verbindliche Ausbildungsangebote gemacht werden: Denen, die ausbildungsreif sind, sofort; den Übrigen im Anschluss an ihre individuell gestaltete Übergangsmaßnahme.“

Unklar ist jedoch nach wie vor, wie das zentrale Versprechen: „Wer die Ausbildungsreife erlangt hat, soll ein verbindliches Angebot erhalten, eine abschlussorientierte Berufsausbildung anzutreten“ (ebd., S. 9), in NRW praktisch umzusetzen sein wird.

Im Kooperationsvertrag der neuen Landesregierung wurde zwar vereinbart, dass eine „Ausbildungsgarantie angestrebt“ werde. Die Operationalisierung dieses Versprechens aber steht noch aus und ist weiterhin Gegenstand der politischen Auseinandersetzungen im Land.

Eine Ausbildungsplatzgarantie – so erläutert die nordrhein-westfälische Landesregierung in einem Eckpunktepapier (2011) – werde es nicht geben („Angestrebt – nicht zugesagt – wird eine Ausbildungs- nicht eine Ausbildungsplatzgarantie“). Damit wird implizit deutlich gemacht, dass es bei diesen Reformmaßnahmen nicht darum gehen soll, die bildungspolitische Forderung – zum Beispiel der Gewerkschaften – auf ein „Recht auf Ausbildung“ zu erfüllen.

Zugleich wird auf einen Paradigmenwechsel in der Förderlogik des Landes aufmerksam gemacht: Ziel sei „weniger die ‚Versorgung‘ von Jugendlichen als die Entwicklung ihrer Kompetenzen als spätere Fachkräfte“. Angesichts des „drohenden Fachkräftemangels“ – so lässt sich diese neue Zielsetzung interpretieren – steht nicht mehr die Versorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen im Vordergrund (nach dem Motto: „kein Jugendlicher darf verloren gehen“), sondern vielmehr die Versorgung der Wirtschaft mit Fachkräften („kein Ausbildungs- und Arbeitsplatz darf verloren gehen“).

Wichtig, so führt das MAIS in seinen „Überlegungen zur ‚Ausbildungsgarantie‘“ aus, seien vor allem der gemeinsame Wille und die gemeinsame Anstrengung aller verantwortlichen Akteure aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft, um dieses Ziel zu errei-

chen. Ein Konzept „Ausbildungsgarantie“ wurde im Laufe des Jahres 2011 schrittweise entwickelt und mit den Partnern des nordrhein-westfälischen Ausbildungskonsenses abgestimmt. Auch die Kreise und Kommunen sollen dabei einbezogen werden; ihnen wird im Konzept der Landesregierung sowohl Verantwortung bei der „Bereitstellung von Ausbildungsplätzen“ als auch in Bezug auf „Regionale Steuerung und Koordination“ zugewiesen.

Insbesondere, so wird betont, soll die Wirtschaft nicht aus der Verantwortung entlassen werden, betriebliche Ausbildungsplätze in ausreichender Anzahl zur Verfügung zu stellen. Das Prinzip der Nachrangigkeit öffentlich geförderter Ausbildung soll ausdrücklich gewahrt bleiben (Subsidiaritätsprinzip).

## 5.2 Von der „Ausbildungsgarantie“ zur „verbindlichen Ausbildungsperspektive“

Bereits jetzt lassen sich in Nordrhein-Westfalen grundsätzliche Differenzen, vor allem zwischen Politik und Wirtschaft, darüber erkennen, wie das in Aussicht gestellte Recht auf Ausbildung für „ausbildungsreife“ Jugendliche realisiert werden kann. Interessant ist dabei zu beobachten, wie im Laufe des Jahres 2011 das ursprüngliche Versprechen der Landesregierung einer „Ausbildungsgarantie“ schrittweise wieder zurückgenommen wurde:

Den nordrhein-westfälischen Kammern und Arbeitgeberverbänden im Ausbildungskonsens ging schon die im Koalitionsvertrag der Landesregierung vereinbarte „Ausbildungsgarantie“ zu weit: „Wir müssen Ausbildungsanreize schaffen und nicht Garantien geben“ – so stellvertretend das Plädoyer des Präsidenten der IHK NRW, Paul Bauwens-Adenauer (Presseerklärung der IHK vom 10.02.2011).

Die Partner im nordrhein-westfälischen Ausbildungskonsens konnten sich daher lediglich auf die Kompromissformel der Zusage einer „verbindlichen Ausbildungsperspektive“ einigen:

„Die Partner im Ausbildungskonsens verpflichten sich darauf, mit dem Erreichen des Endausbaus der Umsetzung“ (d.h. im Schuljahr 2018/2019 (!), Anmerkung d.V.) „allen jungen Frauen und Männern, die ausbildungsfähig und ausbildungswillig sind, eine verbindliche Ausbildungsperspektive zu geben“ (Umsetzungspapier für das Spitzengespräch Ausbildungskonsens am 18.11.2011 Beschluss).<sup>18</sup>

Damit allerdings ist die Ankündigung des Arbeitsministeriums, „klare und verbindliche Ausbildungsangebote“ zu machen, ad acta gelegt. Nicht nur wird jegliche Verpflichtung der Unternehmen, Ausbildungsplätze für alle „ausbildungsreifen“ Jugendlichen zur Verfügung zu stellen, kategorisch abgelehnt, sondern die einschlägigen

<sup>18</sup> Was unter dem Begriff einer „verbindlichen Ausbildungsperspektive“ substantiell zu verstehen ist, ist dem Beschluss der Partner im Ausbildungskonsens nicht zu entnehmen.

Vorbehalte und der hinhaltende Widerstand der Arbeitgeber führen auch dazu, dass alle Versuche, verbindliche Zusagen zur Anerkennung schulischer und außerbetrieblicher Ausbildungs-Bausteine zu vereinbaren, (bisher) fehlgeschlagen sind.

Angesichts dieser offenkundigen Verweigerungshaltung des Arbeitgeberlagers sollte angenommen werden, dass umso mehr schulische und außerbetriebliche Ausbildungsstellen geschaffen werden (müssen), um das propagierte Ziel zu erreichen. Gemessen am aktuellen Bedarf müssten daher allein in Nordrhein-Westfalen zigtausend Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt werden, um zu einer rein rechnerisch ausgeglichenen Angebots-Nachfrage-Relation zu kommen.

Auch wenn die Größenordnung der derzeit bestehenden Lücke nicht exakt beziffert werden kann, lassen sich doch Schätzungen anstellen: So mündeten im Ausbildungsjahr 2010/2011 von den 131.323 gemeldeten Bewerbern lediglich 59.806, also weniger als die Hälfte, in eine (betriebliche oder außerbetriebliche) Ausbildung ein.

71.517 (bzw. 80 – 90 % davon) zählen zu den „institutionell erfassten ausbildungsinteressierten Jugendlichen“, in den Statistiken der BA werden sie geführt als Bewerber mit „sonstigem Verbleib“ (49.801), „alternativer Verbleib“ (17.792) bzw. „nicht versorgt“ (3.754).

Insgesamt 21.716 Bewerber haben zum Stichtag 30. September 2011 keinen Ausbildungsplatz gefunden, halten aber weiter ihre Bewerbung bei der Arbeitsagentur aufrecht; sie werden als Nachfrager „im erweiterten Sinne“ bezeichnet (offiziell gelten lediglich 3.754 Bewerber statistisch als „unversorgt“ und 17.792 als „Bewerber mit Alternative“). Mindestens in diesem Umfang müssten also in Zukunft „verbindliche Ausbildungsangebote“ gemacht werden, wobei zu beachten wäre, dass es gerade in Nordrhein-Westfalen erhebliche regionale Disparitäten gibt.

So sieht die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt insbesondere in den Agenturbezirken des Ruhrgebiets und in Ostwestfalen nach wie vor noch deutlich schwieriger aus als etwa in Agenturbezirken wie Düsseldorf, Köln oder Münster.

Zugleich wurden die von den Agenturen für Arbeit finanzierten außerbetrieblichen Berufsausbildungsstellen im Vorjahresvergleich um mehr als 10 % zurückgefahren (Rückgang der Arbeitsplatzangebote von 9.969 auf 8.911) (Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen: Presse Info 045/2011 vom 07.11.2011).

## 5.3 Offene Fragen und Probleme

### 5.3.1 Anrechnung erworbener Kompetenzen auf die Ausbildungsdauer ungeklärt

Obwohl die angestrebte Systematisierung und die Verkürzung des Übergangsgeschehens von Schule in Ausbildung und Beruf ganz wesentlich davon abhängt, dass systematisch aufeinander aufgebaute „Bildungs- und Förderketten“ entstehen, existiert das Problem der mangelnden Anerkennung erworbener Lernleistungen weiterhin. Denn die proklamierte „Anrechenbarkeit“ von berufs(ausbildungs)vorbereitenden Maßnahmen ist mit einer faktischen Anrechnung auf die betriebliche Ausbildungszeit nicht zu verwechseln.

Umstritten ist insbesondere die verpflichtende Berücksichtigung von Kompetenzen, die nicht im betrieblichen Kontext, sondern an anderen Lernorten bzw. in berufsausbildungsvorbereitenden Qualifizierungsmaßnahmen oder Praktika erworben wurden.

Die Ankündigung, man setze auf die Anerkennung (und damit auch auf die zeitliche Anrechnung) von „Ausbildungs“- und „Qualifizierungsbausteinen“ aber widerspricht zumindest in Teilen den vorliegenden praktischen Erfahrungen der vergangenen Jahre und Jahrzehnte. Die einschlägigen ernüchternden Erfahrungen, z. B. in Bezug auf die Weigerung der meisten Unternehmen, das Berufsgrundschuljahr, aber auch zertifizierte Qualifizierungsbausteine und Ausbildungsbausteine anzuerkennen, insbesondere wenn sie bei Bildungsträgern oder an beruflichen Schulen absolviert werden (vgl. Kramer/Pless 2006, S. 65 f. und Plicht 2010), aber auch die zögerliche betriebliche Anerkennung von (Teilen der) Einstiegsqualifizierung auf die Ausbildungszeit (vgl. Kühnlein 2009, 2010), machen im Gegenteil deutlich, dass gerade an dieser Stelle auch weiterhin mit erheblichen Umsetzungsproblemen zu rechnen ist.

### 5.3.2 Kein (Grund-)Recht auf Ausbildung

Die im Rahmen der Bertelsmann-Initiative propagierte Zusicherung, allen als „ausbildungsreif“ geltenden Jugendlichen eine Ausbildung verbindlich zuzusichern, gehört zu den Essentials dieses Konzepts.

Die Hoffnungen allerdings, die aktuellen Maßnahmen zur Neugestaltung des beruflichen Übergangssystems und die darin enthaltene „Ausbildungsgarantie“ könnten zu einer Wiederbelebung der gewerkschaftlichen Forderung nach einem „Grundrecht auf Ausbildung für alle Jugendlichen“<sup>19</sup> führen, werden nicht nur von Arbeitgeberseite, sondern auch von Seiten der Politik sehr deutlich zurückgewiesen. Einen Rechtsan-

19 Die Petition „Grundrecht auf Ausbildung“ wurde 2007 von der Gewerkschaft GEW initiiert. Ziel der Petition – so erläuterte der damalige GEW-Vorsitzende Ulrich Thöne – war es, „dass alle, die sich für eine Ausbildung bewerben, einen Ausbildungsplatz erhalten und nicht in Ersatzmaßnahmen geparkt werden“ (Statement für eine Pressekonferenz am 24. September 2007).

spruch auf Berufsausbildung für „ausbildungsreife“ Jugendliche gebe es nicht und eine entsprechende Reform sei auch nicht geplant.<sup>20</sup>

Da an der Vorrangstellung der betrieblichen Ausbildung nicht gerüttelt werden soll, bleibt es letztlich bei den vagen Zusagen durch die Arbeitgebervertreter, alle Jugendlichen zu „versorgen“. Allerdings: Wie die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte zeigen, ist keineswegs davon auszugehen, dass der Appell an die „Selbstverantwortung“ der Wirtschaft ausreichen wird, um auch nur annähernd ausreichend Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Im Gegenteil: Der Mangel an geeigneten betrieblichen Ausbildungsplätzen ist ja gerade ein wesentlicher Grund für das sprunghafte Anwachsen des sog. „Übergangssystems“ und kann damit nicht die Lösung des Problems sein! Von einem auswahlfähigen Angebot an Ausbildungsplätzen kann – wie geschildert – schon seit den 1990er Jahren nicht die Rede sein.

Insofern verabschiedet sich die Landesregierung von der selbst produzierten Erwartung, mit Landesmitteln für eine flächendeckende Versorgung mit „Ersatz“-Ausbildungsplätzen einzuspringen, falls die zur Verfügung stehenden Lehrstellen nicht ausreichen.

### 5.3.3 Ungeklärte Finanzierungsfragen

Zudem wird immer wieder deutlich, dass noch kein Finanzier in Sicht ist, der die erforderlichen außer- und überbetrieblichen Ausbildungsplätze bezahlt. Klar ist allenfalls, dass sich die Landesregierungen – mit Ausnahme Hamburgs – offenbar nicht unbedingt in der Verantwortung sehen. Die Länderministerien und die BA betonen ihrerseits, dass es weder ihr Anliegen noch ihre Aufgabe sei, hier als Ausfallbürgen finanziell einzuspringen.

Betont wird an dieser Stelle vielmehr von allen Beteiligten, dass die Bereitstellung von berufs(ausbildungs)vorbereitenden Maßnahmen wie auch von zusätzlichen Ausbildungsplätzen „subsidiär“ zu verstehen sei. Zu befürchten ist daher, dass – zumindest in den Flächenstaaten – die zu erwartenden finanziellen Folgelasten von einem Partner zum anderen geschoben werden. Am Beispiel Nordrhein-Westfalens (s.o.) wird deutlich, dass es hier um erhebliche Größenordnungen geht.

Im Hamburger Ausbildungsmodell, das die Übernahme von „ausbildungsreifen aber marktbenachteiligten Schulabgängerinnen und -abgängern“ in das schulische Berufsqualifizierungsjahr verbindlich vorsieht, wird kurzfristig von einer „kostenneutralen“ Reform ausgegangen, mittelfristig sei von einer „spürbaren Entlastung des Personal-

---

20 Siehe dazu die Antwort der Bundesregierung auf die „Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE: Geplante Neustrukturierung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente und ihre Auswirkungen auf den Übergang Schule-Beruf und die berufliche Weiterbildung“, Bundestagsdrucksache 17/5753 vom 9.6.2011: „Eine Verankerung eines Rechts auf Berufsausbildung ist nicht Gegenstand politischer Planungen der Bundesregierung. Die Bundesregierung setzt auf die Selbstverpflichtung der Wirtschaft und die dazu gehörenden marktkonformen Rahmenbedingungen.“

aufwandes im Bereich des Lehrerstellenplans für die berufsbildenden Schulen“ auszugehen (Mitteilung des Senats, 2011, S. 11). Durch die Reduktion von Plätzen in teilqualifizierenden Maßnahmen der beruflichen Schulen seien Einsparungen zu erwarten, die die erhöhten Ausgaben für Ausbildungsplätze kompensieren sollen.

#### 5.3.4 Keine verbindliche Definition von „Ausbildungsreife“ in Sicht

Weitgehend ungeklärt ist in diesen Modellen schließlich weiterhin die zentrale Frage, wer (welches Gremium, welche Institution) auf welcher Entscheidungsgrundlage verbindlich feststellt, wer als „(noch nicht) ausbildungsreif“ einzustufen ist. Der Kriterienkatalog der BA lässt, so die allgemeine Überzeugung, noch erhebliche Interpretationsspielräume offen.

In den vorliegenden Reformmodellen (Hamburg und NRW) werden keine erläuternden Definitionen von „Ausbildungsreife“ präsentiert: Wie sich eine „hinreichende“ Ausbildungs- resp. Betriebsreife von einer „partiellen Ausbildungsreife“ oder von „mangelnder“ Ausbildungs- und Betriebsreife voneinander abgrenzen, bleibt offen.

Strittig ist dabei insbesondere, ob allein der erreichte (Haupt-)Schulabschluss oder die Überprüfung durch andere Institutionen (Agentur für Arbeit, Jobcenter und/oder psychologischer Fachdienst) letztentscheidend bei der Feststellung von „Ausbildungsreife“ sein sollen.

Insbesondere sind die Sozialpartner weiterhin in zwei Lager gespalten. Während die Gewerkschaften eher darauf pochen, dass ein erfolgreicher Schulabschluss auch die Zugangsberechtigung zur Aufnahme einer (betrieblichen) Ausbildung beinhalte<sup>21</sup>, plädiert das Arbeitgeberlager dafür, die faktische Entkoppelung weiterhin aufrecht zu erhalten. Diese konträren Haltungen bestimmen alle aktuellen Debatten und Umfragen.

So wird – erwartungsgemäß! – der im Expertenmonitor des BIBB und der Bertelsmann Stiftung zur Diskussion gestellte Vorschlag (*„Jedem Jugendlichen, der die Schule mindestens mit einem Hauptschulabschluss verlässt, wird automatisch die Ausbildungsreife zuerkannt. Damit sind die Agenturen für Arbeit bzw. ARGEN dazu verpflichtet, alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen mit mindestens einem Hauptschulabschluss bei der Ausbildungsplatzsuche zu unterstützen.“*) „in Abhängigkeit von ihrer institutionellen Herkunft äußerst unterschiedlich beurteilt“ (Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011, S. 24). Während er von den „wirtschaftsnahen“ Experten (aus Kammern, Arbeitgeberverbänden) überwiegend abgelehnt wird, unterstützen die „gewerkschaftsnahen“ Experten diesen Vorschlag überwiegend als „wünschenswert“. Die Realisierungschancen (Umsetzung bis 2015) werden von allen befragten Expertengruppen eher skeptisch eingeschätzt.

21 So hebt der DGB in Hamburg ausdrücklich hervor, dass die Feststellung der „Ausbildungsreife Angelegenheit der abgehenden Schulen sei.“ [...] Wir begrüßen die Absicht, über das ‚Hamburger Ausbildungsmodell‘ jedem Jugendlichen, der nach schulischer Feststellung – ich betone schulisch – ausbildungsfähig ist, einen Ausbildungsplatz zu garantieren“ (Interview mit Uwe Grund, Vorsitzender des DGB Hamburg, 2010).

Auch der Vorschlag, „ein einheitliches und standardisiertes Messverfahren für die Feststellung der Ausbildungsreife“ zu entwickeln, wird in dieser Umfrage eher zurückhaltend beurteilt. In jeder Expertengruppe – so das Resümee des Expertenmonitors – gibt es allerdings „Personen, die sich wünschen, dass das Merkmal ‚Ausbildungsreife‘ greifbarer wird, da es bei den Zugangsregelungen in vollqualifizierende Berufsausbildungen häufig eine wichtige Rolle spielt“ (Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011, S. 21).

#### 5.4 Vom „Ausbildungsmarkt“ zum „Bewerbermarkt“: Erledigt sich das Problem der mangelnden „Ausbildungsreife“ künftig von selbst?

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels (markanter Rückgang der Bevölkerung bzw. der Schulabgängerzahlen) scheint es manchmal so, als seien die Debatten um die Einstiegsprobleme von jungen Menschen in Ausbildung und Beruf schon längst überholt.

Stellvertretend für alle Partner im Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland kommentiert die Bundesarbeitsministerin Ursula von der Leyen die Ausbildungsstellenbilanz 2011 als durchschlagenden Erfolg des Ausbildungspakts und als die entscheidende Trendwende auf dem Lehrstellenmarkt: Nicht mehr auf Seiten der Jugendlichen, sondern auf Seiten der Betriebe seien jetzt die Ausbildungsprobleme zu verorten:

„Der Bewerbermarkt boomt. Wer heute einen Ausbildungsplatz sucht, hat beste Chancen. Von Lehrstellenmangel kann keine Rede mehr sein. Auch ein Erfolg des Ausbildungspakts zwischen Politik und Wirtschaft. Jetzt gilt es, allen jungen Leuten Chancen zu eröffnen, um den Mangel an Fachkräften zu bekämpfen“ (Bundesregierung 2011).

Lösen sich die Übergangsprobleme also – demographisch bedingt – demnächst von selbst, weil ab sofort junge Menschen als Auszubildende und als Fachkräfte Mangelware sind und daher immer stärker gesucht werden, statt um das knappe Ausbildungsplatzangebot konkurrieren zu müssen?

Mit dem „drohenden Fachkräftemangel“, der allseits als quasi automatische Konsequenz des demografischen Wandels ausgerufen wird, bahnt sich auch ein veränderter Umgang mit „benachteiligten“ Jugendlichen an: Wieder einmal wird betont: „Wir können auf keinen verzichten!“, diesmal allerdings unter neuen Vorzeichen: Statt „Kein Kind/kein Jugendlicher darf zurück gelassen werden!“ heißt es jetzt: „Alle Potenziale nutzen“, „Kein Ausbildungsplatz darf verloren gehen“!

Damit etabliert sich eine neue Sichtweise auf das Übergangsgeschehen: Die öffentliche Aufmerksamkeit wendet sich in der Tendenz weg von den „unversorgten“ bzw. zu versorgenden Jugendlichen und hin zu den „unbesetzten“ bzw. zu besetzenden Ausbildungsstellen.



Ein folgenschwerer Paradigmenwechsel, geht man damit doch davon aus, dass die „Versorgung“ der Jugendlichen mit passenden Ausbildungsplätzen, d.h. auch mit ihren Kompetenzen und Interessen kein Problem (mehr) sei. Ab sofort gehe es vielmehr im Schwerpunkt nur noch darum, genügend „geeignete Bewerber“ zu finden, um die vakanten Ausbildungs- und Arbeitsplätze zu besetzen.

So prognostiziert der Wirtschaftsspiegel (ein Magazin der nordrhein-westfälischen IHK) unter dem Titel: „Ausbildungsreif oder nicht: Wir brauchen sie alle!“:

„Die Wirtschaft wird bald jeden jungen Menschen benötigen, um ihren Fachkräftebedarf zu sichern. ... Schon in ihrem eigenen Interesse müssen Unternehmen das Potenzial dieser Gruppe“ (i.e. leistungsschwächere „Jugendliche, die bislang weniger Chancen auf eine Lehrstelle hatten“) „stärker als bisher nutzen, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu sichern.“ (IHK-Geschäftsführer Vornweg in: Wirtschaftsspiegel 6-2010, S. 16).

Kritisch zu hinterfragen ist allerdings, ob sich „die Lage“ wirklich so „deutlich“ zugunsten der ausbildungssuchenden Jugendlichen verändert hat, wie dies in einigen Einschätzungen, auch „aus berufspädagogischer Sicht“ anklingt.

„Es steht nicht mehr der Lehrstellenmangel im Vordergrund, sondern der demographische Wandel und die große Sorge des Fachkräftemangels. Damit wächst die Bereitschaft der Ausbildungsbetriebe, wieder schwächere Jugendliche in die Ausbildung aufzunehmen. [...] Diese Situation führt zu einigen Umwälzungen, die berufspädagogisch erfreulich sind, weil sie die Chancen junger Menschen verbessern. So zum Beispiel ist die Kritik mangelnder „Ausbildungsreife“ nicht mehr das Argument, warum man Jugendlichen, die man ohnehin nicht eingestellt hätte, gar nicht einstellen konnte. ‚Mangelnde Ausbildungsreife‘ markiert jetzt ein echtes Problem“ (Eckert 2011, S. 4).

Ähnlich optimistisch werden die Folgewirkungen des „demographischen Wandels“ auch in den „neuen Refomvorschlägen zur systematischen Neugestaltung des sogenannten Übergangssystems“ der Konrad-Adenauer-Stiftung dargestellt:

„Der demographische Wandel und die damit verbundene Diskussion um den Fachkräftemangel öffnet [...] ein Fenster der Möglichkeit gerade auch für Jugendliche mit schwierigen Startchancen.“ (Sell 2011, S. 12).

## 5.5 Von der Parole „Kein Jugendlicher darf verloren gehen!“ zu „Kein Ausbildungsplatz darf verloren gehen!“ Ein Vorzeichenwechsel

Dass das berufliche Übergangssystem – trotz sinkender Schulabgängerzahlen – auch längerfristig fortbestehen wird, ist unter Experten unumstritten (vgl. dazu z.B. die Ergebnisse des Expertenmonitors, BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011, S. 10 f. und S. 17).

Im Berufsbildungsbericht 2010 des BMBF heißt es dazu entsprechend:

„Eine sinkende Zahl von Jugendlichen, die dem Ausbildungsmarkt potenziell zur Verfügung stehen, entschärft die Integrationsproblematik nicht automatisch. Auch vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels bleiben adäquate Qualifikation und Kompetenz der Schulabsolvent/innen das entscheidende Einstellungsmerkmal“ (BMBF 2010, S. 14).

Weitgehende Einigkeit besteht zudem in der Diagnose, dass auch auf absehbare Zeit kein auswahlfähiges Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen zur Verfügung steht, denn die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen ist auch bei rein rechnerisch ausgeglichener Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) nicht wirklich identisch mit dem Angebot.

So ist die Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt regional ganz unterschiedlich („regionale Ungleichgewichte“) und sie unterscheidet sich in Bezug auf das betriebliche Ausbildungs-/Einstellungsverhalten und auf die Nachfrage von Jugendlichen je nach Beruf und Branche („nicht kalkulierbar“). Der lauthals ausgerufene „Fachkräftemangel“ trifft daher allenfalls für bestimmte Branchen/Berufe und für bestimmte Regionen in (West-)Deutschland zu, während in strukturschwachen Regionen, wie bspw. im Ruhrgebiet oder auch in Berlin oder Bremen, nach wie vor primär ein Mangel an geeigneten Ausbildungsplätzen herrscht (vgl. dazu bspw. das Presse Info der Regionaldirektion NRW 045/2011 vom 07.11.2011 zur Bilanz des Ausbildungsmarktes 2010/2011 in NRW).

Die Fragestellung bleibt also ebenso aktuell wie brisant. Die Problematik spitzt sich insofern sogar noch zu, als sich eine weitere Verschärfung in der Förderpolitik der BA resp. des Bundes und der Länder abzeichnet. Mit den in Angriff genommenen Maßnahmen zur Reform des Übergangssystems „Schule in den Beruf“ wird vor allem eine weitere Selektierstufe eingebaut, die darauf abzielt, nur die wirklich förderbedürftigen resp. förderfähigen (und förderwilligen) Jugendlichen herauszufiltern und ihnen eine zweite – aber dann auch letzte – Chance auf eine Berufsqualifizierung einzuräumen. Integration in den ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist das Ziel, nur noch „Wirksamkeit“ in diesem Sinne gilt als relevant.

Trotz der veränderten Vorzeichen zeigt sich, dass Zielsetzungen und Grundsätze der neuen „Instrumentenreform der Arbeitsmarktförderung“ der BA (die im April 2012 in Kraft treten soll) im Prinzip identisch sind mit denen der großen Arbeitsmarkt- und Sozialreformen von 2004/2005: Es geht um einen Zugewinn an Effizienz, eine Verschlinkung und „Effektivierung“ der zur Verfügung gestellten arbeitsmarktpolitischen Instrumente (nur die Maßnahmen, die sich als „wirksam“ erwiesen haben, sollen weiterhin beibehalten werden). Künftig sollen an den BVB-Maßnahmen nur noch die „richtigen“ (also die „nicht ausbildungsreifen“) Jugendlichen teilnehmen – was bezogen auf die bisherige Praxis nur noch einmal unterstreicht, dass es sich bei einem erheblichen Anteil der BVB-Teilnehmer trotz aller gegenteiligen Beteuerungen um

„Marktbenachteiligte“ handelt(e), für die trotz offiziell bescheinigter „Ausbildungsreife“ kein Ausbildungsplatz zur Verfügung stand bzw. steht.

Zugleich wird erwartet, dass möglichst viele der BVB-Teilnehmer möglichst schnell in den ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt integriert werden. Einsparvolumina in erheblicher Höhe stehen von vornherein fest: Die angeblich zu erwartenden Effizienzgewinne sind von vornherein „eingepreist“: „Die Reformen zielen auf Einsparungen in Milliardenhöhe“ (Heisler 2011, S. 32). „Durch die Fokussierung der Instrumente auf die Integration in den ersten Arbeitsmarkt als alleiniges Erfolgskriterium“ [...] forcieren der Entwurf „eine Spaltung des Arbeitsmarktes“ (ebd., S. 33).



## 6 Zusammenfassung und Perspektiven

Mit der in dieser Studie entfalteten Diskussion konnte deutlich gemacht werden, dass es sich bei dem bildungspolitischen Schlagwort der „Ausbildungsreife“ um einen äußerst diffusen und umstrittenen Begriff handelt, der sich einer wissenschaftlich fundierten Operationalisierung entzieht. Vielmehr bewegt sich die Debatte in einer Art „diskursivem Dschungel“ (Winkler 2005, S. 10), der weitgehend auf „Stammtischniveau“ (Herdt/Fust 2005, S. 3) geführt wird. Dennoch, die im berufsbildungspolitischen Diskurs breite Rezeption des Begriffs „Ausbildungsreife“ folgt einer eigenen Logik, die mit klaren Funktionen und politischen Stoßrichtungen versehen ist. Die bildungspolitische Kommunikation – so hat es Gaus formuliert – erfordert eine „Zentrierung auf griffige Formeln“, in der durch Mythen und Metaphern „über disziplinäre, interdisziplinäre, interprofessionelle Diskurse hinweg in alltagssprachlichen bzw. massenmedialen Sprachspielen ein semantisches Dach gespannt wird“ (Gaus/Hoffmann/Uhle 2007, S. 9). In der Konsequenz wird durch die Verwendung von Schlagworten der Blick auf umkämpfte Diskursfelder vernebelt, mit der Gefahr, „verdeckte ungeklärte und unbegriffene Sachverhalte mit einem Schein einheitlichen Problembewusstseins zu beleuchten“ (ebd., S. 10). Ebendiese vordergründige Plausibilität macht das Schlagwort „Ausbildungsreife“ so reizvoll, denn es drückt eine klare politische Funktion aus; nämlich die Individualisierung einer systemimmanenten Selektionslogik.

Eine empirische Durchdringung der vielfältigen Einflussfaktoren, die den Übergang in die duale Berufsausbildung wahrscheinlicher werden lassen, könnte möglicherweise durch Befunde aus dem nationalen Bildungspanel geleistet werden (vgl. Jobst/Schwarze 2011, S. 49). Dennoch, trotz tiefergehender Analysen zum biografischen Erwerb von Kompetenzen bleibt es fraglich, ob damit hinreichende Kriterien, die die Aufnahme einer Berufsausbildung begünstigen, identifiziert werden können. Insofern bleibt der beste Prädiktor für die Chance auf einen Ausbildungsplatz in einem marktgesteuerten Berufsbildungssystem die ausreichende Zahl von erreichbaren Ausbildungsplätzen. Zwar ist die Versorgung aller Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen ein erklärtes bildungspolitisches Postulat, das einen hohen gesellschaftlichen Konsens aufweist, es ändert aber nichts an der Tatsache, dass die Marktsteuerung zyklisch das Problem der Exklusion hervorbringt. Ohne an dieser Stelle die Systemfrage zu stellen und diesen Widerspruch reformerisch aufzulösen, bleibt die marktgesteuerte Bereitstellung von beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabechancen einem wirtschaftlichem Diktat unterworfen. In diesem Kontext dient die Diskussion um „Ausbildungsreife“ nicht nur zur Verschleierung der Lehrstellenproblematik, sondern trägt darüber hinaus auch dazu bei, das dadurch entstandene Übergangssystem zu perpetuieren. Rützel hat die Funktion dieser Etikettierung und die damit verbundene paradoxe „Förderlogik“ prägnant auf den Punkt gebracht: „Außerdem tragen alle Begriffe direkt oder indirekt zur negativen Etikettierung, Stigmatisierung, Ausgrenzung und zur Etablierung von Sondermaßnahmen bei. Dies kann dazu führen, daß auch jede helfend gemeinte

Intervention etikettierende, stigmatisierende und ausgrenzende Wirkung haben kann“ (Rützel 1995, S. 111).

Damit lässt sich die „enge Verknüpfung von Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik in einer konzeptionellen, sozialwissenschaftlich beeinflussten Politikstrategie“ (Weymann/Wingens 1987, S. 385), wie sie von Weymann und Wingens in einer Untersuchung zu den Verwendungskontexten sozialwissenschaftlichen Wissens im Zusammenhang mit bildungspolitischen Feststellungen und Prognosen nachgewiesen wurde, belegen. Sozialwissenschaftliches Wissen wird im bildungspolitischen Kontext zur Klassifizierung „defizitärer“ Gruppen benutzt, in der es immer wieder darum geht, „eine neue Gruppe oder eine alte Gruppe in neuer Version als [...] unterqualifiziert zu beschreiben“ (ebd., S. 388), was der Bildungsforschung insofern zu Gute kommt, als dass sie sich durch die Transformation gesellschaftlicher Problemlagen in Bildungsfragen als langfristige Modernisierungsperspektive plausibilisiert. Es herrscht meist eine unspezifische, am Gegenstand orientierte Rezeptionslogik vor, die diskursive Leerstellen erzeugt und sich dadurch „nahtlos in die alltägliche Debatte um die bekannten ‚Problemgruppen‘ in der Bildungs- und Beschäftigungspolitik“ (ebd., S. 394) einfügt. Die Massenmedien als ein Ort der gesellschaftlichen Auseinandersetzung, an dem unterschiedliche Akteure um die Deutungshoheit über bestimmte Themen kämpfen, nehmen innerhalb dieses Diskurses eine zentrale Rolle ein (vgl. Gerhards/Neidhardt 1991, S. 58): Obwohl die Belege für die These einer mangelnden „Ausbildungsreife“ zumeist nicht wissenschaftlichen Standards genügen, werden sie unkritisch übernommen und eben dort zur Legitimationsbeschaffung eingesetzt. „Dabei geht es um den Gewinn und die Instrumentalisierung von öffentlicher Aufmerksamkeit auch und besonders durch Behauptungen, die vordergründig hohe Plausibilität genießen, weil sie sich an – zumindest partikuläre – Erfahrungen anschließen lassen, die dann – nicht zuletzt in medialen Darstellungen – verallgemeinert werden. Es ist sicherlich kein Zufall, dass die Debatten um Ausbildungsfähigkeit offensichtlich vorrangig in Formen geführt werden, die an die Öffentlichkeit gerichtet sind [...]“ (Winkler et al. 2002, S. 1).

Durch die entstandene Ambivalenz von gesellschaftlicher Stigmatisierung und Förderlogik kommt es letztendlich zur Reproduktion sozialer Ungleichheit, denn gesellschaftliche Attributierungsprozesse können auf individueller Ebene von den Betroffenen internalisiert werden und im Sinne einer self-fulfilling prophecy Prozesse der Selbstselektion hervorrufen und „zu einer verstärkten Antizipation von Chancenlosigkeit im Wettbewerb um Ausbildungsplätze“ (Solga 2005, S. 123) führen. Empirische Belege für solche Selbstselektionsprozesse finden sich beispielsweise im DJI-Übergangspanel (vgl. Reißig et al. 2006, S. 9). Im Rahmen einer weiteren Studie zum Entscheidungsverhalten von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf hat sich gezeigt, dass viele Schüler im Verlauf des 10. Schuljahrs aufgrund der antizipierten Erfahrung von Chancenlosigkeit auf dem Ausbildungsmarkt den Wunsch, eine Berufsausbildung zu beginnen, zurückstellen und sich zunehmend an den Gelegenheitsstrukturen des Ausbildungsmarktes orientieren und häufig auf eine weiterführende Schule ausweichen (vgl. Birkelbach 2007, 2008). Daher ist es notwendig, den Diskurs um „Ausbil-

dungsreife“ zu analysieren und die Mechanismen im Hinblick auf seine systemlegitimierenden und Ungleichheit reproduzierenden Funktionen hin zu untersuchen.

Praktisch hingegen bleibt in der gegenwärtigen Verfasstheit des Berufsbildungssystems nur die Möglichkeit zu appellieren.

Schenkt man den Prognosen eines herannahenden Fachkräftemangels Glauben, dann wäre es – auch aus einem wirtschaftlichen Kalkül heraus – die Pflicht der Unternehmen, ihre soziale Verantwortung ernst zu nehmen, vorausschauend zu agieren und ausreichend betriebliche Ausbildungsplätze bereitzustellen. Statt einer Orientierung an vermeintlichen Defiziten sollte vielmehr Bildsamkeit als Ausgangspunkt betrieblichen und gesellschaftlichen Bildungsengagements der Vorrang eingeräumt werden. Die widersprüchliche Problemwahrnehmung der Betriebe, einerseits die Befürchtung eines Fachkräftemangels und andererseits die Klagen über die mangelnden „Ausbildungsreife“ der Lehrstellenbewerber müssten einem Umdenken bei der betrieblichen Ausbildungsqualität weichen. Es ist denkbar, jedem Jugendlichen, der nicht lernbeeinträchtigt ist, nach Verlassen der Schule die „Ausbildungsreife“ zu attestieren und ihn zunächst in eine betriebliche Ausbildung zu integrieren. Vereinzelt Defizite könnten dann im Bedarfsfall durch berufs begleitende Hilfen während der Ausbildung kompensiert werden. Die Lücke zwischen den steigenden Ansprüchen der Betriebe und den individuellen Lernvoraussetzungen der Lehrstellenbewerber ließen sich auf diese Weise berufspädagogisch schließen, indem man die pädagogischen Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals weiter professionalisiert, um den Ausbildungsprozess der Jugendlichen gezielt zu unterstützen. Allerdings gestaltet sich eine Grundlegung des Begriffs, in der „Ausbildungsreife“ als ein Prozess aufgefasst wird, der durch gezielte Förderung erreicht werden kann, unter den Bedingungen des dualen Systems als problematisch, da die Ausrichtung am privatwirtschaftlichen Kalkül und die Abhängigkeit von strukturellen Verschiebungen oder konjunkturellen Schwankungen einer pädagogischen Fundierung des Begriffs Grenzen setzt.

Selbst wenn „Ausbildungsreife“ als pädagogische Zielkategorie, im Sinne eines individuellen Reifungsprozesses ausgelegt wird, bleibt fraglich, ob dadurch nicht dennoch symbolische Herrschaftsansprüche transportiert werden.

Zinnecker hat in einem kurzen Beitrag mit dem deutlichen Titel „Von der Berufsreife und allerlei anderen Mythen“ auf die Grenzen dieser entwicklungspsychologischen und pädagogischen Sichtweise hingewiesen. Berufswahl und Lebensplanung im Allgemeinen sind Zinnecker zufolge keine rein rationalen Entwicklungsstadien, sondern werden lediglich im Sinne einer „Normierung des Lebenslaufes“ als solche konzipiert. „Jede ‚Harmonie‘ von gesellschaftlicher Anforderung an die Jungen und deren Bereitschaft, sich mit ihr auseinander zu setzen, ist gesellschaftliches Kunstprodukt“ (Zinnecker 1981, S. 36). Diejenigen Jugendlichen, die nicht diesem gesellschaftlich und institutionell vorgefertigten Muster entsprechen wollen oder können, fallen aus dem Entwicklungsschema heraus und werden als unreif klassifiziert: Es handelt sich aber nicht unbedingt um Entwicklungsrückstände, sondern um individuellen Eigensinn und

individuelle Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zumutungen (ebd.). Daher dürfe es Pädagogen oder Wissenschaftler nicht verwundern, dass die weitgehend durch die Schul- und Ausbildungsinstitutionen hervorgebrachten Normierungen nicht immer mit dem individuellen Entwicklungsstand konvergieren.

Der Begriff „Ausbildungsreife“ hat unseres Erachtens nur dann eine bildungspolitische Berechtigung, wenn die strukturellen Bedingungen von „Ausbildungsreife“ berücksichtigt werden. In diesem Fall wäre die Frage der „Ausbildungsreife“ eine gesamtgesellschaftliche, die danach fragt, wie „reif“ die strukturelle Verfasstheit des Gesellschaftssystems ist, um eine berufliche und gesellschaftliche Integration junger Menschen zu gewährleisten.



## 7 Literatur

Abel, Heinrich/Döring, Erich: Berufspädagogische Beiträge der Berufspädagogischen Zeitschrift, H. 15, Braunschweig; 1991.

Arbeitsprogramm des Senats Hamburg vom 10.05.2011: „Wir schaffen das moderne Hamburg“ URL: <http://www.hamburg.de/arbeitsprogramm-senat/> (abgerufen am 17.04.2011)

Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. (Expertenmonitor).

URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/seriesitem/id/8>, (abgerufen am 12.02.2012).

Badel, Steffi: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern in berufsvorbereitenden Maßnahmen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft in Berlin, 2005. In: Buer, Jürgen van/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Berufliche Bildung auf dem Prüfstand. Entwicklung zwischen systematischer Steuerung, Transformation durch Modellversuche und unterrichtlicher Innovation, Frankfurt/Main u. a., S. 119-156.

Baethge, Martin: Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited, Wiesbaden, S. 275-298.

Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus: Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs – Studie für die Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin; 2007.

Bahl, Anke/Diettrich, Andreas: Die vielzitierte ‚neue Rolle‘ des Ausbildungspersonals – Diskussionen, Befunde und Desiderate, 2008. In: bwp@ Spezial 4. URL: [http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl\\_diettrich\\_ws25-ht2008\\_spezial4.pdf](http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/bahl_diettrich_ws25-ht2008_spezial4.pdf) (abgerufen am 02.02. 2012)

Ballauf, Helga: Abgestellt und aufgegeben? Wider den Zynismus der Wirtschaft: „Risikoschüler“ sind „ausbildungsfähig“. In: Erziehung und Wissenschaft, H. 4, S. 31, 2005.

BASF AG: Langzeitstudie über Rechtschreib- und elementare Rechenkenntnisse bei Ausbildungsplatzbewerbern, Ludwigshafen, 2010.

Becker, Dominik/Birkelbach, Klaus: Intelligenz und Schulleistung als Kontextmerkmale: Big Fish – Little Pond- oder Reflected-Glory-Effekt? Eine Mehrebenen-Analyse von Lehrerurteilen. In: Beckers, Tilo/Birkelbach, Klaus W./ Hagenah, Jörg/Rosar, Ulrich (Hrsg.): Komparative empirische Sozialforschung, Wiesbaden, S. 113-141, 2010.

**Behörde für Schule und Berufsbildung:** Hamburger Bildungsoffensive. Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule-Beruf, Hamburg (im Text zitiert als: „Hamburger Bildungsoffensive“), 2009.

**Beicht, Ursula:** Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten. BIBB-Analyse der Einmündungschancen von Bewerberinnen und Bewerbern differenziert nach Herkunftsregionen. In: BIBB-Report 17/2011, Bonn, 2011.

**Beicht, Ursula/Granato, Mona:** Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In: BIBB-Report, H. 15/2010, Bonn, 2010.

**Beicht, Ursula/Ulrich, Joachim Gerd:** Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. In: BIBB-Report 6/2008, 2008.

**Beinke, Kristina:** „Wieder entdeckt – neu gelesen“ – Sorgenkinder der Berufsschule (Abel, Heinrich/Döring, Erich 1961). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5, S. 59-60, 2011.

**Bergel, Stefanie:** Personalentwicklung als Reparaturbetrieb: vom Umgang mit der PISA-Generation. In: manager Seminare, H. 92, S. 66-73, 2005.

**Bertelsmann Stiftung (Hrsg.):** Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf, Gütersloh, 2011.

**Birkelbach, Klaus:** Schule als Notlösung. Die Entwicklung der Entscheidung zwischen einer Berufsausbildung und einem weiteren Schulbesuch im Verlauf des letzten Schuljahres der Sekundarstufe I bei Haupt-, Real- und Gesamtschülern: In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103, H. 2, S. 248-263, 2007.

**Birkelbach, Klaus:** Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Prozesse beruflicher Orientierung im letzten Schuljahr an Haupt-, Gesamt-, und Realschulen. In: Die berufsbildende Schule 60, H. 1, S. 11-16, 2008.

**Bojanowski, Arnulf:** Benachteiligte Jugendliche – Strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion. In: Bojanowski Arnulf/Mutschall, Maren/Meshoul, Ali (Hrsg.): Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern, Münster/New York/München, S. 33-46, 2008.

**Boos-Nünning, Ursula/Granato, Mona:** Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: Bade, K. J./Bommers, M./Oltmer, J. (Hrsg.): Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen (IMIS-Beiträge Nr. 34). Osnabrück, S. 57-89, 2008.

**Bosch, Gerhard:** Fachkräfte – das Geheimnis der deutschen Wettbewerbsfähigkeit. In: Wirtschaftsdienst, Heft 9, S. 583-586, 2011.

**Brater, Michael:** Markanter Rollenwandel beim betrieblichen Ausbildungspersonal. In: Denk-doch-mal. Online-Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft 03/2011, 2011. URL: <http://www.denk-doch-mal.de/node/380> (abgerufen am 12.01.2012).

**Braun, Uta/Bremser, Felix/Schöngen, Klaus/Welle, Sabrina:** Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss – Welche Wege stehen offen? In: BIBB-Report 17/2012, Bonn, 2012.

**Brosi, Walter:** Beitrag des Referenten Walter Brosi, Bundesinstitut für Berufsbildung. In: KAUSA (Hrsg.): Fachtagung Fit für die Ausbildung – Können was Zukunft hat am 31.8.- 1.9.2004 in Düsseldorf, Bielefeld, S. 91-98, 2004.

**Brünner, Kathrin:** Die novellierte Ausbildereignungsverordnung (AEVO) und ihr Beitrag zur Professionalität betrieblichen Ausbildungspersonals, 2011. In: bwp@Spezial 5. URL: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws10/bruenner\\_ws10-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws10/bruenner_ws10-ht2011.pdf) (abgerufen am 02.02. 2012)

**Büchter, Karin:** Ausgrenzung durch (Berufs)Bildung – wie ein sozialstrukturelles Phänomen pädagogisiert wird und (re-)politisiert werden könnte. In: Sieke, Bettina/Heisler, Dietmar (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Eckert. Paderborn, S. 184-198, 2011.

**Bundesagentur für Arbeit, Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (Hrsg.) (2009):** Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Stand: Nachdruck März 2009. URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>, (abgerufen am 13.07.2011).

**Bundesagentur für Arbeit: BA (2004):** Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit (BA) – Neues Fachkonzept Geschäftsanweisung v.12.01.2004. Nürnberg.

**Bundesinstitut für Berufsbildung:** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn, 2011.

**Bundesministerium für Bildung und Forschung:** 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. – Ergebnisse des Innovationskreises Berufliche Bildung, 2007. [www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10\\_Leitlinien.pdf](http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf)

**Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg:** Drucksache 19/8472 Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg. S. 3, 2011.

Christe, Gerhard: Notwendig, aber reformbedürftig! Die vorberufliche Bildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, 2011.

Deutscher Gewerkschaftsbund: Reife ist eine Frage des Förderns und Forderns. Eine Handreichung des DGB zur Ausbildungsreife, 2006.

Deutscher Gewerkschaftsbund, DGB-Bundesvorstand: Ausbildungsreport 2011. Berlin, 2011.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Sonderauswertung der DIHK-Ausbildungsumfragen 2006-2009 zur Ausbildungsreife, Berlin, 2009.

URL: [http://www.ihk-nordwestfalen.de/fileadmin/medien/02\\_Wirtschaft/22\\_Aus-\\_und\\_Weiterbildung/00\\_Ausbildungsbetriebe/Bildungspolitik/sonderauswertung\\_ausbildungsreife.pdf](http://www.ihk-nordwestfalen.de/fileadmin/medien/02_Wirtschaft/22_Aus-_und_Weiterbildung/00_Ausbildungsbetriebe/Bildungspolitik/sonderauswertung_ausbildungsreife.pdf) (abgerufen am 11.04.2011)

Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Ausbildung 2010. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung, Berlin, 2010.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Pressemitteilung vom 08.04.2010. URL: <http://www.dihk.de/presse/meldungen/meldung012404> (abgerufen am 11.09.2011)

Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Ausbildung 2011. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung, Berlin, 2011.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Pressemitteilung vom 11.04.2011 URL: <http://www.dihk.de/presse/meldungen/2011-04-11-ausbildungsumfrage> (abgerufen am 16.04.2011)

Deutschmann, Rolf: Behörde für Schule und Berufsbildung, BSB. In: G.I.B., H. 3/2011, 2011.

URL: <http://www.gib.nrw.de/service/downloads/uebergangssystem-hamburg-deutschmann> (abgerufen am 22.09.2011).

DGB Bundesvorstand: Weniger ist Mehr- Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf, DGB Eckpunktepapier, Stand März 2010, 2010.

Die Bundesregierung (2011):

URL: [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/AudioVideo/2011/Video/2011-11-09-ausbildung/2011-11-09-ausbildung.html?\\_\\_site=Bildungsrepublik](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/AudioVideo/2011/Video/2011-11-09-ausbildung/2011-11-09-ausbildung.html?__site=Bildungsrepublik) (abgerufen am 13.04.2011)

Die Pflege der confirmierten männlichen Jugend: Ein Nachwort des Central-Ausschusses für innere Mission zu den bezüglichen Verhandlungen des Dortmunder Kongresses, Berlin.

Diehl, Claudia/Friedrich, Michael/Hall, Anja: Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 38, H. 1, S. 48-67, 2009.

Dietrich, Hans: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu berufsvorbereitenden Bildungsangeboten der BA. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf, Bonn, S. 53-67, 2008.

Dietrich, Hans/Dressel, Kathrin/Janik, Florian/Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang: Ausbildung im dualen System und Maßnahmen der Berufsvorbereitung. In: Möller, Joachim/Walwei, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Arbeitsmarkt 2009, Bielefeld, S. 68-92, 2009.

Dobischat, Rolf: Förderung der beruflichen Weiterbildung – Konsequenzen aus der „Hartz-Reform“. In: WSI-Mitteilungen 2/2004, S. 199-205, 2004.

Dobischat, Rolf: Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland, Wiesbaden, S. 101-131, 2010.

Ebbinghaus, Margit: Niwo? Wie aussagekräftig sind Untersuchungen zum Leistungsniveau von Ausbildungsanfängern, Bielefeld, 1999.

Ebbinghaus, Margit: Erkenntnisse zu den schulischen Leistungsvoraussetzungen Jugendlicher. In: Rützel, Josef/Sehrer, Armin/Ziehm, Stefan (Hrsg.): Berufseignung und berufliche Anforderungen. Handlungsfelder Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Tagungsdokumentation im Auftrag des Hessischen Landesausschuss für Berufsbildung Alsbach/Bergstraße, S.100-109, 2000.

Ebbinghaus, Margit/Loter, Katarzyna: Besetzung von Ausbildungsstellen. Welche Betriebe finden die Wunschkandidaten – welche machen Abstriche bei der Bewerberqualifikation – bei welchen bleiben Ausbildungsplätze unbesetzt? Eine Untersuchung zum Einfluss von Struktur- und Anforderungsmerkmalen, Bonn, 2010.

Eberhard, Verena: Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): BIBB Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 83, 2006. URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_wissenschaftliches\\_Diskussionspapier.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_wissenschaftliches_Diskussionspapier.pdf), (abgerufen am 11.04.2011)

Eberhard, Verena/Ulrich Joachim Gerd: Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Krone, Sirikit; Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland, Wiesbaden, S. 133-164, 2010 a.

Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim Gerd: Ins „Übergangssystem“ oder ersatzweise in geförderte Berufsausbildung? Regionale Unterschiede im Umgang mit Bewerberinnen und Bewerbern ohne betriebliche Lehrstelle. In: BWP 6/2010, S. 10-14, 2010 b.

Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim Gerd: „Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen. In: Krekel, Elisabeth M./Lex, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung, Bielefeld, 2011.

Eckert, Manfred: Übergänge in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung, H. 129, S. 4-6, 2011.

Ehrenthal, Bettina/Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim Gerd: Ausbildungsreife – auch unter Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors, 2005. URL: <http://www.bibb.de/de/21840.htm>, (abgerufen am 11.10.2010).

Enggruber, Ruth: Professionelle Grundlagen Sozialer Arbeit für den Arbeitsmarkt. In: Burghardt, Heinz/Enggruber, Ruth: Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in professioneller Reflexion Sozialer Arbeit. Berlin, S. 13-59, 2010.

Euler, Dieter: Führt der demografische Wandel zu einem Verschwinden des Übergangssystems? In: berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 130, S. 8-11, 2011.

Euler, Dieter/Reemtsma-Theis, Monika: Übergänge mit System. Länderstudie Nordrhein-Westfalen. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh, 2010.

Förster, Heike: Ausbildungschancen junger Menschen im SGB II. Expertise. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut e. V. Halle, 2008.

Freytag, Hans-Peter: Testergebnisse der hessischen Industrie- und Handelskammer. In: Dostal, Werner/Parmentier, Klaus/Schober, Karen (Hrsg.): Mangelnde Schulleistung oder überzogene Anforderungen? Zur Problematik unbesetzter/unbesetzbarer Ausbildungsplätze. Dokumentation eines Workshops in der Bundesanstalt für Arbeit am 16. Oktober 1997 in Nürnberg (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 216. Nürnberg), Nürnberg, 1998.

Frommberger, Dietmar: Ausbildungsreife/Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung. In: Frommberger, Dietmar (Hrsg.): Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2010.

Fuchs, Johann/Zika, Gerd: Demografie gibt die Richtung vor. Arbeitsmarktbilanz bis 2025. In: IAB-Kurzbericht, H. 12/2010, S. 1-8., 2010.

Funcke, Antje/Oberschachtsiek, Dirk/Giesecke, Johannes: Keine Perspektive ohne Ausbildung. Eine Analyse junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in Westdeutschland. Studie der Bertelsmann Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Gütersloh, 2010.

Fünfzig Jahre Industrie-Berufsschule Wuppertal (1883): 1905-1955. Eine Festschrift anlässlich der Übernahme des ersten Neubauabschnittes am 16. Oktober 1957. Wuppertal.

Gartz, Michaele/Hüchtermann, Marion/Myrtz, Barbara: Schulabgänger. Was sie können und was sie können müssten, Köln, 1999.

Gaus, Detlef/Hoffmann, Dietrich/Uhle, Reinhard: Pädagogische Redeweisen: sprachliche Anschaulichkeit oder semantische Vagheit. In: Hoffmann, Dietrich/Gaus, Detlef/Uhle, Reinhard: Mythen und Metaphern, Slogans und Signets, Hamburg, S. 7-14, 2007.

Gerhards, Jürgen/Neidhardt, Friedhelm: Strukturen und Funktionen moderner Öffentlichkeit: Fragestellungen und Ansätze. In: Müller-Doohm, Stefan/Neumann-Braun, Klaus (Hrsg.): Öffentlichkeit, Kultur, Massenkommunikation. Beiträge zur Medien- und Kommunikationssoziologie, Oldenburg, S. 31-89, 1991.

Gericke, Naomi/Krupp, Thomas/Troltsch, Klaus: Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors, BIBB-Report, H. 10/09, 2009.

GEW: Vorschläge der GEW zur Verbesserung des Übergangs Schule – Ausbildung. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes vom 12./13.11.2010, Göttingen, 2011

Glaesser, Judith: Berufseintritt ohne Ausbildung. Individuelle und soziale Einflussfaktoren. In: Mansel, Jürgen/Kahlert, Heike (Hrsg.): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation, Weinheim, S. 79–92, 2007.

Greinert, Wolf-Dietrich: Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, S. 9-12, 2008.

Großkopf, Steffen: Ausbildungsfähigkeit. In: Sozial extra, S. 6-11, 2005.

Heisler, Dietmar: Instrumentenreform der Arbeitsmarktförderung: Stand und Perspektiven für die Benachteiligtenförderung. In: berufsbildung Heft 129 (2011), S. 32-33, 2011.

Herbert, Hiltrud/Severing, Eckehart: Übergänge mit System. Länderstudie Berlin, Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh, 2010.

**Herd, Ursula/Fust, Torsten:** Vorwort. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung in Kooperation mit dem GEW Landesverband Berlin (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung „Geprüft und für zu schwach befunden?! Sind Jugendliche trotz vieler neuer Kompetenzen nicht ausbildungsfähig?“ am 11./12.02.2005 in Berlin-Lichtenberg, Berlin, S. 3 2005.

**Hilke, Reinhard:** Vom Begriff der Eignung zum Begriff der Ausbildungsreife – ein pragmatischer Vorschlag. In: Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, Wiesbaden, S. 109-130, 2008.

**Hillmert, Steffen:** Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit. In: Sozialer Fortschritt, H. 59 (2010) 6, S. 167-174, 2010.

**Industrie- und Handelskammer Hannover:** Ausbildungsumfrage der IHK Hannover 2010. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung, Hannover, 2010.

**Industrie- und Handelskammern in Nordrhein-Westfalen (o.J.):** Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängern? URL: [http://www.ihk-nordwestfalen.de/fileadmin/medien/02\\_Wirtschaft/22\\_Aus-\\_und\\_Weiterbildung/22\\_Lehrer\\_Schueler/Was\\_erwartet\\_die\\_Wirtschaft.pdf](http://www.ihk-nordwestfalen.de/fileadmin/medien/02_Wirtschaft/22_Aus-_und_Weiterbildung/22_Lehrer_Schueler/Was_erwartet_die_Wirtschaft.pdf) (abgerufen am 10.01.2012)

**Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW):** Qualifizierungsmonitor – Empiriegestütztes Monitoring zur Qualifizierungssituation in der deutschen Wirtschaft. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie, Köln, 2010.

**Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (2011):** Arbeitsplatzbezogene Grundbildung. Leitfaden für Unternehmen, Köln, 2011.

**Interview mit Uwe Grund, Vorsitzender des DGB Hamburg:** Die Hamburger Reform des Übergangssystems hat bundesweit Vorbildcharakter. In: HIBB (Hrsg.): Berufliche Bildung Hamburg. Nr. 2/2010, S. 24-25.

**Jobst, Andreas/Schwarze, Johannes:** Ungenutzte Potenziale in Bildung und Ausbildung: Analysemöglichkeiten des Nationalen Bildungspanels. In: Wirtschaftsdienst 2011, Sonderheft, S. 48-53, 2011.

**Keller, Gustav:** Das Klagelied vom schlechten Schüler. Eine aufschlussreiche Geschichte der Schulprobleme, Kröning, 1989

**Klein, Helmut E./Schöpfer-Grabe, Sigrid:** Was ist Grundbildung? Bildungstheoretische und empirische Begründung von Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife, Köln, 2012.

**Kiepe, Klaus:** Ausbildungsreife. In: Jahrbuch Ausbildungspraxis, S. 73-78, 2002.



Klemm, Klaus: „Kellerkinder“ – Jugendliche ohne Zukunft? In: Birkelbach, Klaus/Bolder, Axel/Düsseldorf, Karl (2010): Beruflich Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag, Baltmannsweiler, S. 99-10, 2010.

Konietzka, Dirk: Die soziale Differenzierung der Übergangsmuster in den Beruf. Die „zweite Schwelle“ im Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976–1995. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54, H. 4, 2002, S. 645–673, 2002.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld, 2010.

Kramer, Beate/Pless, Carolin: Qualifizierungsbausteine in der Praxis. Interviews mit pädagogischen Fachkräften, Teilnehmer/innen und Praktikumsbetrieben der Berufsvorbereitung, ZWH-Bericht (Hrsg. vom ZDH Zentralverband des deutschen Handwerks und ZWH Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk, 2006.

Kramer, Jochen: Allgemeine Intelligenz und beruflicher Erfolg in Deutschland. Vertiefende und weiterführende Metaanalysen. In: Psychologische Rundschau 60, H. (2), S. 82-98, 2000.

Krekel, Elisabeth M./Ulrich, Joachim Gerd: Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Kurzgutachten im Auftrag der Friedrich Ebert Stiftung, Berlin, 2009.

Kühnlein, Gertrud: Das berufliche Übergangssystem in Bremen – Erfahrungen mit dem Instrument Einstiegsqualifizierung (EQ), 2009.

URL: [www.arbeitnehmerkammer.de/cms/upload/Downloads/Broschueren\\_Studien/Das\\_berufliche\\_Uebergangssystem.pdf](http://www.arbeitnehmerkammer.de/cms/upload/Downloads/Broschueren_Studien/Das_berufliche_Uebergangssystem.pdf), (abgerufen am 03.11.2011). Bremen.

Kühnlein, Gertrud: Zum politisch-wissenschaftlichen Diskurs. In: Kruse, Wilfried und Expertengruppe: Jugend: Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe, Stuttgart, S. 25-40, 2010.

Kühnlein, Gertrud/Klein, Birgit: Stichwort: Neues Fachkonzept, 2007.

<http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/9403.asp> (abgerufen am 04.02.2011).

Matzdorf, Roland: „Individuelle Förderung und Ausbildungsgarantie. Systematisches Übergangsmanagement zur langfristigen Fachkräftesicherung“. Interview mit Roland Matzdorf, Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW. In: G.I.B. Info 1/2011, S. 4-7, 2011.

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales: Umsetzungspapier für das Spitzengespräch Ausbildungskonsens am 18.11.2011. Beschluss (unveröff.), 2011.

Müller-Kohlenberg, Lothar/Schober, Karen/Hilke, Reinhard: Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 34, S. 19-23, 2011.

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, 2006.

Niemeyer, Beatrix: Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme. In: Kampmeier, Anke/Niemeyer, Beatrix/Petersen, Ralf/Stannius, Meike (Hrsg.): (Das) Miteinander Fördern – Lösungsansätze für das Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung. Bielefeld, S. 11-28, 2008.

Plicht, Hannelore: Das neue Konzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BVB. IAB-Forschungsbericht 7/2010, Nürnberg, 2010.

Promberger, Markus: Hartz IV im sechsten Jahr. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 48, S. 10-17, 2010.

Rebmann, Karin/Tredop, Dietmar: Fehlende «Ausbildungsreife»: Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben? In: Spies; Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.): Risikobiografien: benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 85-100, 2006.

Rebmann, Karin/Tredop, Dietmar/Klattenhoff, Klaus/Schulze, Gisela/Wittrock, Manfred: Empirische Studien zur Ausbildungsreife im Urteil von Lehrkräften und Unternehmensvertreter(inne)n aus der Weser-Ems-Region. Projektberichte und Materialien zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, 2007.

Reißig, Birgit/Gaup, Nora/Hofmann-Lun, Irene/Lex, Tilly: Schule- und dann? München/Halle, Deutsches Jugendinstitut, 2006.

Rützel, Josef: Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 109-120, 1995.

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der Beruflichen Bildung (Hrsg.): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht), Bielefeld, 1974.

Schlemmer, Elisabeth: Was ist Ausbildungsfähigkeit? Versuch einer bildungstheoretischen Einordnung. In: Schlemmer, Elisabeth; Gerstberger, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, Wiesbaden, S. 13-33, 2008.

Schober, Karen: „Ausbildungsreife“: Zur Diskussion um ein schwieriges Konstrukt – Erfahrungen der Bundesagentur für Arbeit. In: Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren, Bonn, S. 105-113, 2005.

Schulz, Rainer, Hamburger Institut für Berufliche Bildung: „Es geht um eine Verbesserung der Strukturqualität. „Das Qualitätskriterium muss die gesicherte Anschlussperspektive sein“ <http://www.gib.nrw.de/service/downloads/das-qualitaetskriterium-muss-die-gesicherte-anschlussperspektive-sein>

Sehrbrock, Ingrid: DGB-Ausbildungsreport 2011. Es gilt das gesprochene Wort!, 2011. URL: [http://www.dgb.de/themen?tab=Alle&display\\_page=3&k:list=Bildung](http://www.dgb.de/themen?tab=Alle&display_page=3&k:list=Bildung), (abgerufen am 11.11.2011), S. 8.

Sell, Stefan: Steigender Problemdruck oder vielleicht doch eine demografische Lösung“ des Problems? Zu einigen Megatrends beim (Nicht-)Übergang von der Schule in den Beruf. In: Henry-Huthmacher, Christine/Hoffmann, Elisabeth (Hrsg.): Der erfolgreiche Weg zum Ausbildungsabschluss – neue Reformvorschläge. Sankt Augustin, Berlin, S. 15-30, 2011.

Severing, Eckart: Berufsausbildung in Deutschland – Zu wenige Fachkräfte für die Wirtschaft und zu viele Jugendliche ohne Ausbildungsperspektive. In: Bosch, Gerhard/Krone, Sirikit/Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden, S. 91-99, 2010.

Solga, Heike: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft, Opladen, 2005.

Solga, Heike: Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem Thesenpapier zum Symposium des WZB am 19.11.2009.

Solga, Heike/Kohlrausch, Bettina/Kretschmann, Claudia/Fromm, Sabine: Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“. IAB-Forschungsbericht 05/2010. URL: (abgerufen am 06.01.2012), 2010.

Stalder, Barbara E./Meyer, Thomas/Hupka-Brunner, Sandra: Leistungsschwach – bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II. In: Die deutsche Schule 100, H. 4, S. 436-448, 2008.

Trautwein, Ulrich/ Lüdtker, Oliver/Becker, Michael/Neumann, Marko/Nagy, Gabriel: Die Sekundarstufe I im Spiegel der empirischen Bildungsforschung: Schulleistungsentwicklung, Kompetenzniveaus und die Aussagekraft von Schulnoten In: Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-108, 2008.

Ulrich, Joachim Gerd: Wie groß ist die „Lehrstellenlücke“ wirklich? Vorschlag für einen alternativen Berechnungsmodus. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, BWP. Heft 3/2006, S. 12-16.

Ulrich, Joachim Gerd: Wie groß ist die „Lehrstellenlücke“ wirklich? Vorschlag für einen alternativen Berechnungsmodus. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35, S. 12-16, 2006.

Velten, Stefanie; Schnitzler, Annalisa: Prognose von Ausbildungserfolg. Welche Rolle spielen Schulnoten und Einstellungstests? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H.6, S. , 2011.

Ver.di-Bundesvorstand: Recht auf Ausbildung und Förderung. ver.di-Konzept zur Reform der Übergänge Schule – Ausbildung – Beruf (ver.di-Bundesvorstand vom 7.2.2011, Berlin), 2011.

Wachsmuth, Rudolf/Lauer, Jens: Azubis haben das Lernen verlernt: Ausbildung im Schatten von Pisa. In: Personalwirtschaft, H. 8, S. 10-12, 2005.

Wahle, Manfred: Bildungs- und Berufschancen. Fachschulische Berufsausbildung: ein Nebensystem im Gesamtsystem der Bildung? Habilitationsvortrag. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 106, H. 2, S. 258-273, 2010.

Weil, Mareike/Lauterbach, Wolfgang: Von der Schule in den Beruf. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überar. und erw. Aufl., Wiesbaden, S. 329-366, 2011.

Weymann, Ansgar/Wingens, Matthias: Die Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungspolitik im Spiegel sozialwissenschaftlicher Etikettierungen. Zur öffentlichen Begründung berufsbezogener Weiterbildung. In: Soziale Welt. Sonderband 5. Göttingen, S. 385-396, 1987.

Winkler, Michael: Wie vorbereitet ist die Jugend auf Arbeit und Beruf? Ergebnisse und Perspektiven aus der Kompetenzforschung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung in Kooperation mit dem GEW Landesverband Berlin (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung „Geprüft und für zu schwach befunden?! Sind Jugendliche trotz vieler neuer Kompetenzen nicht ausbildungsfähig?“ am 11./12.02.2005 in Berlin-Lichtenberg. Berlin, S. 10-28, 2005.

Winkler, Michael: Ausbildungsfähigkeit – ein pädagogisches Problem? In: Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, Wiesbaden, S. 69-90, 2008.

Winkler, Michael/Kratochwil Stefan/Wielgoß, Kristin/Großkopf, Steffen: Ausbildungsfähigkeit von Regel- und Berufsschülern in Thüringen, MS Jena, 2002. URL: [ftp://ftp.hwk-erfurt.de/BWTW/studie\\_ausb\\_textteil.pdf](ftp://ftp.hwk-erfurt.de/BWTW/studie_ausb_textteil.pdf), (abgerufen am 23.10.2010).

Zinnecker, Jürgen: Von der Berufsreife und allerlei anderen Mythen. PÄD extra, H. 5, S. 36, 1981.

## 8 Anhang

**Tabelle 1: Merkmalsbereiche, Merkmale und Indikatoren der Ausbildungsreife nach dem Kriterienkatalog des Ausbildungspakts**

Merkmalsbereich	Merkmal	Indikatoren
Schulische Basiskenntnisse	Rechtschreiben	Sie/er schreibt Texte in lesbarer handschriftlicher Form. Sie/er kennt die Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung und kann sie anwenden. Sie/er kann häufig vorkommende Wörter richtig schreiben. Sie/er kann Texte verständlich und zusammenhängend schreiben. Sie/er kann formalisierte Texte verfassen: z. B. Brief, Lebenslauf, Bewerbungsanschreiben, Ausfüllen von Formularen.
	Lesen – mit Texten und Medien umgehen	Sie/er verfügt über grundlegende Lesefertigkeiten. Sie/er kann Wortbedeutungen klären. Sie/er kann die zentrale Aussage eines Textes erfassen und Informationen zielgerichtet entnehmen.
	Sprechen und Zuhören	Sie/er kann sich verständlich in der Standardsprache Deutsch äußern. Sie/er verfügt über einen für das Bewältigen von Alltagssituationen angemessenen Wortschatz. Sie/er kann sich durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen.
	Wirtschaftliche Grundkenntnisse	Sie/er kennt das wirtschaftliche Ziel unternehmerischen Handelns. Sie/er hat ein Grundverständnis von Pflichten und Rechten aus Verträgen und Geschäften (Ausbildungsvertrag, Kaufvertrag).
Psychologische Leistungsmerkmale	Sprachbeherrschung	Fähigkeit, mündlich und schriftlich formulierte Sachverhalte zu verstehen, und die Fähigkeit, Sachverhalte mündlich und schriftlich verständlich wiederzugeben.
	Rechnerisches Denken	Fähigkeit, schriftlich oder mündlich dargestellte Problemstellungen zu analysieren und in eine Rechenoperation umzusetzen. (Sprachkompetenz und das Beherrschen der Grundrechenarten wird vorausgesetzt.)
	Logisches Denken	Fähigkeit zum schrittweise vorgehenden, schlussfolgerndem Denken.
	Merkfähigkeit	Sie/er kann Arbeitsaufträge auch nach längerer Zeit wiederholen. Sie/er kann sich an die räumliche Lage von Gegenständen erinnern. Sie/er weiß nach längerer Zeit noch, welches Werkzeug sie/er bei einer bestimmten Aufgabe verwendet hat.
	Bearbeitungs-geschwindigkeit	Sie/er kann Aufgaben, die wenig Überlegung fordern, zügig abarbeiten. Sie/er kann Aufgaben, bei denen sich der Arbeitsablauf oft wiederholt, zügig erledigen. Sie/er kann bei Klassenarbeiten/ Schulaufgaben meistens alle Aufgaben bearbeiten.
	Befähigung zu Dauer-aufmerksamkeit	Sie/er beendet eine gestellte Aufgabe, obwohl die Mitschüler/innen sich (schon) über Freizeitaktivitäten unterhalten. Sie/er kann sich auch in der letzten (6.) Schulstunde noch konzentrieren. Sie/er kann sich nach der Schule noch mit Dingen beschäftigen, für die Konzentration benötigt wird.

Physische Merkmale	Altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen	Sie/er befindet sich in einem für Ausbildungsanfänger/innen typischen Entwicklungsstand und ist gesundheitlich nicht in einem Umfang eingeschränkt, der der Bewältigung eines Acht-Stunden-Tages entgegensteht. Sie/er entspricht den Kriterien der Untersuchung nach dem Jugendarbeitsschutzgesetz in dem Maße, das dauerhaft eine Gefährdung der Gesundheit nicht zu erwarten ist.
Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit	Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz	Sie/er beendet eine übertragene Aufgabe erst, wenn sie vollständig erfüllt ist. Sie/er erfüllt Aufgaben und Ziele, die einen kontinuierlichen Arbeits-einsatz erfordern. Sie/er verfolgt ein Ziel/eine Aufgabe mit erneuter Anstrengung angemessen weiter, wenn vorübergehende Schwierigkeiten auftauchen oder erste Erfolge ausbleiben.
	Kommunikationsfähigkeit	Sie/er hört aufmerksam zu. Sie/er kann sachgerecht antworten oder nachfragen. Sie/er achtet auf einfache nonverbale Botschaften. Sie/er kann wichtige Informationen unverfälscht weitergeben. Sie/er ist im Umgang mit anderen Menschen offen.
	Konfliktfähigkeit	Sie/er spricht eigene Bedürfnisse zur rechten Zeit deutlich an. Sie/er lässt auch stark von der eigenen Meinung abweichende Vorstellungen anderer zu.
	Kritikfähigkeit	Sie/er nimmt Kritik auch an der eigenen Leistung oder am eigenen Verhalten an. Sie/er kann Kritik sachlich begründen. Sie/er zeigt gegenüber Fehlern anderer angemessene Geduld und Toleranz.
	Leistungsbereitschaft	Sie/er widmet sich Aufgaben mit angemessener Intensität. Sie/er strengt sich auch bei „unbeliebten“ Aufgaben an.
	Selbstorganisation und Selbstständigkeit	Sie/er kann den Lebensalltag (Aufstehen, Kleiden, Weg zur Schule/ Arbeit) selbstständig bewältigen. Sie/er kann selbstständig Anrufe mit Institutionen, Arbeitgebern usw. führen (z. B. um Termine zu vereinbaren, sich krank zu melden). Sie/er erledigt Aufgaben aus eigenem Antrieb und beschafft sich die erforderlichen Informationen und Hilfsmittel.
	Sorgfalt	Sie/er geht mit schriftlichen Unterlagen, Dokumenten, Arbeitsmaterialien und Werkzeugen achtsam, pfleglich und sachgerecht um. Sie/er beachtet beim Erfüllen eines Auftrags gewissenhaft sämtliche Hinweise und Vorschriften.
	Teamfähigkeit	Sie/er bringt eigene Erfahrungen und Wissen ein. Sie/er ist bereit und in der Lage, anderen zuzuhören und von anderen zu lernen. Sie/er ist bereit, eigene Interessen zurückzustellen, wenn es die Ziele des Teams erfordern.
	Umgangsformen	Sie/er verwendet die Anreden „Du“ und „Sie“ situationsangemessen. Sie/er benutzt eine der Situation angemessene Sprache. Sie/er begrüßt andere Menschen in angemessener Form (persönliche Anrede, Blickkontakt, Händeschütteln, Vorstellen der eigenen Person). Sie/er ist bereit, die gängige Kleiderordnung der beruflichen Bezugsgruppe im beruflichen Zusammenhang für sich zu akzeptieren. Sie/er begegnet anderen Menschen mit Respekt.

	Verantwortungsbe- wusst-sein	<p>Sie/er übernimmt Verantwortung für Aufgaben, die vereinbart wurden (z. B. in Familie, Schule, Sport, Verein).</p> <p>Sie/er geht verantwortungsvoll mit sich selbst um (Gesundheit, Konsumgewohnheiten).</p> <p>Sie/er vermeidet Gefährdungen der eigenen und anderer Personen.</p> <p>Sie/er übernimmt Verantwortung für anvertraute Materialien, Geräte usw.</p>
	Zuverlässigkeit	<p>Sie/er erscheint pünktlich zum vereinbarten Termin (Unterricht, Praktikum, Beratungsgespräch).</p> <p>Sie/er entschuldigt sich rechtzeitig, wenn er/sie eine Vereinbarung nicht einhalten kann.</p> <p>Sie/er erledigt einen Arbeitsauftrag termingerecht.</p>
Berufswahlreife	Berufswahlreife (Selbsteinschätzungs- und Informationskom- petenz)	<p>Sie/er kann eigene berufsbedeutsame Interessen, Vorlieben, Neigungen und Abneigungen benennen.</p> <p>Sie/er benennt eigene Werthaltungen.</p> <p>Sie/er benennt eigene Stärken und Schwächen.</p> <p>Sie/er hat sich über Berufe und ihre Anforderungen informiert.</p> <p>Sie/er benennt Gründe für die eigene Berufswahlentscheidung.</p>

**Tabelle 2: Mindestkompetenzen für die Ausbildungsreife**

**Mehr als acht von zehn Unternehmen halten diese Kompetenzen von Schulabsolventen für „unverzichtbar“ oder „eher unverzichtbar“**

Unterrichtsfach	Kompetenzen
Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informationen einholen</li> <li>• Die eigene Meinung begründet vertreten</li> <li>• Informationen zusammenfassen</li> <li>• Sich konstruktiv und sachlich an Diskussionen beteiligen</li> <li>• Gespräche (wie Bewerbungsgespräche) situationsangemessen führen</li> <li>• Sachverhalte (wie einen Unfall) verständlich darstellen</li> <li>• Redebeiträge (wie Kurzvorträge, Diskussionsbeiträge, Arbeitsanweisungen) verstehen und angemessen wiedergeben</li> <li>• Fernseh- und Nachrichteninformationen verstehen</li> <li>• Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen</li> <li>• Informationen aus Texten zusammenfassen</li> <li>• Wichtige Informationsträger kennen und nutzen</li> <li>• Informationen aus Texten bewerten</li> <li>• Grundlegende Lesetechniken (wie sinnerfassendes Lesen, Überschriften formulieren) kennen und anwenden</li> <li>• Rechtschreibung beherrschen</li> <li>• Zeichensetzung beherrschen</li> <li>• Wissen, dass unterschiedliche Kommunikationssituationen eine unterschiedliche Sprachverwendung erfordern</li> <li>• Schriftlich argumentieren und Stellung nehmen</li> <li>• Zwischen unterhaltenden, informierenden und wertenden Texten unterscheiden und die Textabsicht erkennen</li> <li>• Berichte und Beschreibungen erstellen</li> <li>• Grundregeln der Grammatik kennen und anwenden</li> <li>• Schreiben sachgerecht formulieren</li> </ul>
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundrechenarten mit natürlichen Zahlen beherrschen</li> <li>• Dreisatz- und Prozentrechnung (auch bei Textaufgaben) sachgerecht anwenden</li> <li>• Mit gewöhnlichen Brüchen &amp; Dezimalbrüchen rechnen</li> <li>• Umrechnen von Größen (wie Länge, Gewicht, Zeit) in verschiedene Einheiten</li> <li>• Über rechnerische Lösungskompetenz (wie angewandte Sachaufgaben lösen, Überschlagsrechnen) verfügen</li> </ul>



Sozial-/Selbstkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsbereitschaft</li> <li>• Lernbereitschaft</li> <li>• Zuverlässigkeit</li> <li>• Verantwortungsbewusstsein</li> <li>• Teamfähigkeit</li> <li>• Sorgfalt/Korrektheit</li> <li>• Konzentrationsfähigkeit</li> <li>• Umgangsformen</li> <li>• Toleranz/Rücksichtnahme</li> <li>• Kritikfähigkeit</li> <li>• Durchhaltevermögen</li> <li>• Selbstorganisation/Selbstständigkeit</li> <li>• Eigeninitiative</li> <li>• Problemlösungsverhalten</li> <li>• Fähigkeit, einmal Gelerntes in andere Kontexte zu übertragen</li> <li>• Merkfähigkeit</li> <li>• Zügige Arbeitsweise</li> <li>• Fähigkeit, logisch zu denken</li> <li>• Konfliktfähigkeit</li> <li>• Frustrationstoleranz</li> </ul>
Informationstechnologie (IT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internetkenntnisse/E-Mail anwenden</li> <li>• Standardsoftware (Word, Excel, PowerPoint) kennen</li> <li>• Standardhardware kennen</li> </ul>
Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein Grundverständnis von Pflichten und Rechten aus Geschäften und Verträgen (wie Kaufverträgen) haben</li> <li>• Die gängigen Arten des Zahlungsverkehrs kennen</li> <li>• Die Bedeutung wirtschaftlicher Grundbegriffe kennen</li> <li>• Das wirtschaftliche Ziel unternehmerischen Handelns kennen</li> </ul>
Englisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einfache schriftliche Texte (aus dem eigenen Erfahrungsbereich) verstehen</li> <li>• Einfache berufliche Gebrauchstexte verstehen</li> <li>• Sich in einfachen, routinemäßig vertrauten Alltagssituationen verständigen</li> </ul>
Politik/Gesellschaft/Alltagswissen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Funktionsweisen der Demokratie kennen</li> <li>• Politische Strukturen der Bundesrepublik Deutschland kennen</li> <li>• Über allgemeines Alltagswissen verfügen (wie bekannte Persönlichkeiten aus Politik und Medien kennen sowie öffentliche Verkehrsmittel, Behörden und Ähnliches kennen)</li> <li>• Über geografische Grundlagen verfügen (wie Bundesländer, Hauptstädte und Ähnliches kennen)</li> <li>• Über Grundlagen der deutschen (Zeit-)Geschichte verfügen</li> </ul>
Naturwissenschaften und Technik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Physikalische Maßeinheiten kennen</li> </ul>





