

**bwp@** Spezial 7 | November 2013

**Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung:  
Konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv.  
Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch  
EARA**

Hrsg. v. **Karin Wirth, Frank Krille, Tade Tramm & Thomas Vollmer**

**Lothar REETZ & Werner KUHLMIEER**  
(Universität Hamburg)

**Ausbildungsreife als bildungspolitisches, kompetenz-  
theoretisches sowie didaktisches und diagnostisches  
Problem**

Online unter:

[www.bwpat.de/spezial7/reetz\\_kuhlmeier\\_eara2013.pdf](http://www.bwpat.de/spezial7/reetz_kuhlmeier_eara2013.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2013

**bwp@**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## Ausbildungsreife als bildungspolitisches, kompetenztheoretisches sowie didaktisches und diagnostisches Problem

---

### Abstract

Die nachfolgenden Ausführungen sind im Zusammenhang mit der Hamburger Reform der beruflichen Bildung zu sehen. Diese Reform umfasst gegenwärtig verschiedene Maßnahmen, die insbesondere auf eine Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf zielen. Dabei wird unter anderem eine Verkürzung von Bildungsgängen sowie eine Anreicherung schulischer Bildungsgänge um Anteile betrieblicher Praxis, wie zum Beispiel im Projekt EARA, angestrebt. Ein anderer Bestandteil der Schulreform ist das „Hamburger Ausbildungsmodell (HAM)“, das vorsieht jedem **ausbildungsreifen** Jugendlichen ein Ausbildungsplatzangebot zu unterbreiten.

Ausbildungsreife ist die zentrale Zielkategorie des berufswahlvorbereitenden Lernens in der Sekundarstufe I; sie stellt gewissermaßen die „Eintrittskarte“ in die Berufsausbildung dar. Die Klärung dieser Funktion macht es erforderlich, das Konstrukt der Ausbildungsreife genauer zu bestimmen. In diesem Beitrag werden dementsprechend Vorschläge entwickelt, den Begriff der Ausbildungsreife zunächst aus seiner interessenbedingten Vieldeutigkeit zu größerer Klarheit und Eindeutigkeit zu führen. Insbesondere ist mit dem Konstrukt der Ausbildungsreife auch die Aufgabe verbunden, curriculare Innovationen vorzunehmen und ein pädagogisch wie bildungspolitisch wirksames Konzept zu entwickeln. Dies betrifft nicht zuletzt auch die Revision der Diagnostik der Ausbildungsreife und der damit verbundenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.

### 1 Problemstellung

Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit gestaltet sich für viele Jugendliche nach wie vor problematisch. Obwohl sich allmählich die Lage auf dem Ausbildungsplatzmarkt entspannt, zeigt sich noch immer die scheinbar paradoxe Situation, dass einerseits ein großer Teil der ausbildungswilligen Jugendlichen keinen Ausbildungsplatz findet, während andererseits viele Unternehmen klagen, dass sie freie Ausbildungsplätze nicht besetzen könnten, weil ihnen geeignete, das heißt „ausbildungsreife“ Bewerber fehlten. Das Konzept der Ausbildungsreife erscheint vor diesem Hintergrund als ein „ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen“ (EBERHARD 2006).

Gerade weil „Ausbildungsreife“ häufig interessenbedingt als ein mehrdeutiger Begriff wahrgenommen wird, ist zur „Klärung“ des Konzeptes zunächst das durch den Begriff bezeichnete Phänomen in den Blick zu nehmen: Es handelt sich um das Ziel einer wichtigen Lebensphase von Jugendlichen. Diese Phase betrifft die für die Jugendlichen notwendige Förderung und Entwicklung ihrer berufsbezogenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Neigungen und Einstellungen, die erforderlich sind, um ihren Übergang vom allgemeinbildenden in das berufsbildende System sinnvoll und selbstorganisiert zu gestalten. In einem ersten Schritt ist daher das Kon-

strukt „Ausbildungsreife“ zu präzisieren, zu operationalisieren und kompetenztheoretisch zu fundieren.

Die unterschiedlichen Interessen, die mit der Verwendung des Begriffs „Ausbildungsreife“ verfolgt werden, spiegeln sich vor allem in den Einschätzungen wider, die die Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen den jeweiligen Ursachen der Disparitäten auf dem Ausbildungsplatzmarkt zuschreiben. Die Kategorie der „Ausbildungsreife“ wird zunehmend auch zu einer zentralen Bestimmungsgröße bei bildungspolitischen Reformvorhaben. So wird zurzeit in Hamburg ein transparentes Übergangssystem angestrebt, das nur noch zwei Stränge ausweist:

- Alle ausbildungsreifen Jugendlichen erhalten ein Ausbildungsangebot im dualen System, im Schulberufssystem oder bei Bildungsträgern.
- Alle noch nicht ausbildungsreifen Jugendlichen erhalten zielgruppenadäquate Förderangebote, damit sie die Ausbildungsreife erlangen und anschließend in eine Ausbildung einmünden können.

Hier stellt sich die Frage, welche Konsequenzen damit verbunden sind, wenn der Zugang zur beruflichen Erstausbildung durch die Kategorie der Ausbildungsreife reglementiert wird.

Es besteht unter Bildungsexperten Einigkeit darüber, dass der Übergang der Jugendlichen in das berufsbildende System zielorientierter und planmäßiger als bisher erfolgen muss. Dabei kommt der didaktischen Gestaltung des berufsbezogenen Lernens in der Sekundarstufe I eine zentrale Rolle zu. Um die Jugendlichen auf ihre Zukunft in Ausbildung und Arbeitswelt vorzubereiten, sind auch außerschulische Lernphasen sowie aktuelle berufspädagogisch-didaktische Ansätze zu berücksichtigen.

Die Kategorie der „Ausbildungsreife“ wird aktuell zu einem Prädikat mit weit reichender Funktion und Bedeutung. Es ist daher schließlich zu untersuchen, wie Lernergebnisse des berufsbezogenen Lernens valide im Hinblick auf die angestrebte Ausbildungsreife diagnostiziert werden können.

## **2 Divergente Sichtweisen der Ausbildungsreife in Wirtschaft und Gesellschaft**

Wie bereits angedeutet, wird der Begriff der Ausbildungsreife in der gegenwärtigen berufsbildungspolitischen Diskussion nicht ideologiefrei diskutiert. Von Arbeitgeberverbänden wird Klage über eine abnehmende Ausbildungsreife der Ausbildungsplatzbewerber geführt. Vertreter von Arbeitnehmerverbänden halten dagegen, dass mit diesem Vorwurf die Schuld an der Ausbildungsmisere individualisiert und allein den Jugendlichen zugeschoben wird.

Diese Problematik spiegelt sich auch in zahlreichen Veröffentlichungen, wenn Ausbildungsreife als ein „*unter den Fachleuten ein heißes Eisen*“ (EHRENTHAL/ EBERHARD/ ULRICH 2005) oder als „*Worthülse ohne Inhalt*“ (REBMANN/ TREDOP 2006), als

„*schwieriges Konstrukt*“ (SCHOBER 2004), oder aber als „*ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen*“ (EBERHARD 2006) bezeichnet wird.

Zum anderen bestehen bildungspolitische Kontroversen darüber, ob die Ausbildungsreife der Jugendlichen seit längerem rückläufig sei und folglich eine „gesunkene Ausbildungsreife“ die Ursache dafür bilde, dass ein großer Teil der heranwachsenden Jugendlichen nicht in die duale Ausbildung integriert werde. Diese vor allem in den letzten Jahren von „der Wirtschaft“ vertretene „Verfallsthese der Ausbildungsreife“ wurde von ihren Verbänden vornehmlich herangezogen, um die Reduzierung dualer Ausbildungsangebote der Betriebe zu rechtfertigen. Darüber hinaus gab die „Verfallsthese“ Anlass, von Seiten der Wirtschaft Forderungen zur Verbesserung der Ausbildungsreife insbesondere auch an die allgemeinbildenden Schulen zu stellen, wie zum Beispiel:

- Verbesserung der Kulturtechniken und auch der fachlichen Kompetenz (letztere vor allem auch durch stärkeren Realitätsbezug)
- Verbesserung der überfachlichen Kompetenz (z. B. Persönlichkeitsentwicklung durch Förderung persönlicher und sozialer Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen)
- Verbesserung der Berufsorientierung (z. B. Kooperation Schule mit der Wirtschaft und Förderung der Fähigkeiten für eine angemessene Berufswahl) (EBERHARD 2006, 32ff.).

Auch die Ergebnisse der vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag (2012) durchgeführten Online-Befragung bei 14500 Unternehmen verweisen auf mangelnde Ausbildungsreife der Schulabgänger: „*Die mangelnde Ausbildungsreife bleibt somit das Ausbildungshemmnis Nr. 1*“ (DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG 2012, 32).

Vor allem derartige pauschale Ursachenzuweisungen können als Indiz dafür angesehen werden, dass ein ungeklärter Begriff der „Ausbildungsreife“ dazu verwendet werden kann, das Problem unseres „marktgesteuerten“ dualen Ausbildungssystems – nämlich die mangelhafte Passung von Ausbildungsangebot und Ausbildungsnachfrage – zu individualisieren. Demzufolge kann die hierbei sichtbar werdende Verwendung des Ausbildungsreife-Begriffs erheblich zur pauschalen Diskriminierung eines bestimmten Teils der Jugendlichen beitragen.

Dieser Standpunkt wird in der jüngst erschienenen berufsbildungspolitischen Expertise zur Ausbildungsreife für die Hans-Böckler-Stiftung Düsseldorf vertreten und begründet. In der Expertise „Ausbildungsreife – ein berufsbildungspolitisch ungeklärter und umstrittener Begriff der Übergangspassage Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung“ (DOBISCHAT/ KÜHNLEIN/ SCHURGATZ 2012) wird der Verwendung des „*Schlagwortes Ausbildungsreife*“ eine klare politische Funktion zugeschrieben, „*nämlich die Individualisierung einer systemimmanenten Selektionslogik*“. Demzufolge diene die Diskussion um die „Ausbildungsreife“ nicht nur zur „*Verschleierung der Lehrstellenproblematik*“, sondern trage auch dazu bei, „*das dadurch entstandene Übergangssystem zu perpetuieren*“ (73f.).

Eine solche Akzentuierung bedarf jedoch der Ergänzung. Zu verweisen ist hier auch auf die jüngst von NICKOLAUS im Zusammenhang mit aktuellen Aufgaben der Berufsbildungsforschung thematisierten Strukturprobleme an der „ersten Schwelle“ (vgl. NICKOLAUS 2012, 6ff.). Zu ihnen gehören nach Auffassung dieses Autors neben der Abhängigkeit des Ausbildungsplatzangebots von den konjunkturellen und strukturellen Entwicklungen im Beschäftigungssystem die Probleme der Fehlallokation (z.B. erkennbar an den geringen Übernahmequoten in bestimmten Sektoren, insbesondere im Handwerk sowie in den haushalts- und personenbezogenen Dienstleistungen) und der sozialen Selektivität an der ersten Schwelle (z. B. Chancennachteile aufgrund von Migrationshintergrund oder instabilen Familienverhältnissen).

In diesem Zusammenhang vermitteln aber zum Beispiel bereits die Ergebnisse des Bundesinstitutes für Berufsbildung (BIBB)-Expertenmonitors (2005) eine ergänzend differenzierende Sichtweise: Sie sehen Veränderungen in der Ausbildungsreife der Jugendlichen vor allem im Zusammenhang mit Veränderungen in der familiären Situation der Kinder und bringen diese mit einer veränderten Ausbildungs- und Arbeitsmotivation der Jugendlichen in Verbindung. Die dabei erkannten Defizite betreffen vor allem einen Mangel an überfachlichen Tugenden und Qualifikationen, wie zum Beispiel Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Rücksichtnahme. Die Schule wird zwar im Zusammenhang mit Mängeln bei der Beherrschung der klassischen Kulturtechniken benannt, doch wird dabei von Experten betont, dass auch dies nicht allein den Schulen anzulasten sei, sondern dass auch hier die Ursachen zunächst in der unzureichenden Erziehung und Betreuung in den Familien (EHRENTHAL/ EBERHARD/ ULRICH, 2005, 5) lägen.

Die angedeuteten unterschiedlichen Sichtweisen und Kontroversen über die Ausbildungsreife sind teilweise interessenbestimmt, beruhen aber insgesamt vor allem auch darauf, dass recht unterschiedliche Auffassungen über den Begriff und die Merkmale von Ausbildungsreife bestehen (EBERHARD 2006, 17). Insgesamt verweisen die Befunde zur Klärung der Ausbildungsreife aber auch darauf, das ursprünglich als Provisorium gedachte „Übergangssystem“ auf seine Transparenz und seine Effektivität hin zu untersuchen (vgl. SEYD 2009).

### **3 Anforderungen an ein Kompetenzmodell zur Entwicklung von Ausbildungsreife**

Ausbildungsreife wird in der vorberuflichen Phase entwickelt und ist abzugrenzen von den Fähigkeiten, die in der Ausbildung erworben werden sollen, insbesondere auch von der „Berufseignung“, die die Anforderungen spezifischer Berufe betrifft. Des Weiteren sollte dann diese Berufseignung auch von der „Vermittelbarkeit“ unterschieden werden, die vor allem von regionalen und konjunkturellen Bedarfslagen sowie von bestimmten Eigenschaften der Bewerberpersönlichkeit abhängig ist. Die Zusammenhänge werden wie folgt verdeutlicht:



Abb. 1: Der Zusammenhang von Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit, Quelle: BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS 2006, 7)

Damit wird erkennbar, dass Jugendliche als ausbildungsreif angesehen werden können, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllen und die Voraussetzungen der „ersten Niveaustufe“ für den Einstieg in eine Ausbildung mitbringen (vgl. auch HILKE 2006). Mit der Trennung von Ausbildungsreife – Berufseignung – Vermittelbarkeit sind somit auch drei zu unterscheidende Stufen/Phasen gekennzeichnet, deren Beachtung ein erster Schritt zur begrifflichen Klärung von Ausbildungsreife ist. Wird diese Unterscheidung zum Beispiel bei der Suche nach Defiziten der Ausbildungsreife der Jugendlichen nicht gemacht, führt das dazu, dass „*Ausbildungsreife eher ein Sammelbecken ganz unterschiedlicher Zuschreibungen*“ wird als ein Ergebnis fundierter Analysen (REBMANN/ TREDOP 2006, 3).

Im Zusammenhang mit der ersten wichtigen Abgrenzung ist ein zweiter Schritt nötig, um möglicherweise zu einer (operationalisierbaren) Definition von Ausbildungsreife zu kommen. Er besteht darin, dass zunächst Merkmale von so genannten Experten erhoben werden, die diese für die Ausbildungsreife als zutreffend erachten.

Eine Befragung im Rahmen des BIBB – Expertenmonitors (EHRENTHAL/ EBERHARD/ ULRICH 2005) ergab mit einer Zustimmungsquote von 80 % und mehr der Befragten die folgende Liste von Merkmalen für die Ausbildungsreife:

- Zuverlässigkeit
- Bereitschaft zu lernen
- Bereitschaft Leistung zu zeigen
- Verantwortungsbewusstsein
- Konzentrationsfähigkeit
- Durchhaltevermögen
- Beherrschen der Grundrechenarten
- Einfaches Kopfrechnen
- Sorgfalt
- Rücksichtnahme
- Höflichkeit
- Toleranz
- Fähigkeit zur Selbstkritik
- Konfliktfähigkeit
- Anpassungsfähigkeit
- Bereitschaft, sich in die betriebliche Hierarchie einzuordnen

Eine vom „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“ eingesetzte „Arbeitsgruppe Ausbildungsreife“ stellte 2006 ihren Kriterienkatalog mit den folgenden 25 Merkmalen vor:

**Schulische Basiskenntnisse:**

1. Rechtschreiben
2. Lesen – mit Texten und Medien umgehen
3. Sprechen und Zuhören (mündliches Ausdrucksvermögen)
4. Mathematische Grundkenntnisse
5. Wirtschaftliche Grundkenntnisse

**Psychologische Leistungsmerkmale:**

6. Sprachbeherrschung
7. Rechnerisches Denken
8. Logisches Denken
9. Räumliches Vorstellungsvermögen
10. Merkfähigkeit
11. Bearbeitungsgeschwindigkeit
12. Befähigung zu Daueraufmerksamkeit

**Physische Merkmale:**

13. Altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen

**Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit**

- 14. Durchhaltevermögen
- 15. Kommunikationsfähigkeit
- 16. Konfliktfähigkeit
- 17. Kritikfähigkeit
- 18. Leistungsbereitschaft
- 19. Selbstorganisation / Selbstständigkeit
- 20. Sorgfalt
- 21. Teamfähigkeit
- 22. Umgangsformen
- 23. Verantwortungsbewusstsein
- 24. Zuverlässigkeit

**Berufswahlreife:**

25. Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz

Ein Vergleich der beiden Merkmalslisten zeigt, dass die meisten, nämlich neun von den sechzehn Merkmalen des BIBB – Expertenmonitors auch in den Listen des Nationalen Paktes enthalten sind. Absehen von den schulbezogenen Grundfähigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) weisen die beiden Listen auch auffällige Ähnlichkeit mit Merkmalkatalogen auf, die in den 1980er Jahren den auf berufliche Weiterbildung gerichteten Schlüsselqualifikationen zuteil wurden (JUTZI 1997, 269 ). Dies verstärkt die Vermutung, dass die Experten sich entgegen den erklärten Absichten des „Nationalen Paktes“ in ihren Einschätzungen zur Ausbildungsreife stärker von Ansprüchen und Kategorien der Berufseignung und der Vermittelbarkeit leiten ließen und den im Begriff der Ausbildungsreife enthaltenen Entwicklungsaspekt vernachlässigten. Zu ähnlichen Auffassungen kommen zum Beispiel auch MÜLLER-KOHLBERG (2005) und RATSCHINSKI (2006). Von HAMMEL wird folgendermaßen auf RATSCHINSKIS Position verwiesen:

RATSCHINSKI kritisiert, dass von den „Nationalen Pakt“ – Experten statt Entwicklungsindikatoren überwiegend stabile Merkmalszuschreibungen zusammengestellt wurden. Er bemängelt, dass nur die Berufswahlreife als einziger Bereich nachgewiesener Entwicklungsabhängigkeit in die Kriterienliste aufgenommen wurde. Diese Merkmalsliste werde aber dort auf eine „*Statusbeschreibung reduziert und verdient deshalb kaum diese Bezeichnung*“, zumal mit der bloßen Benennung der Merkmale „Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz“ nur ein Ausschnitt des Bedeutungsumfangs von „Berufswahlreife“ erfasst werde. Insgesamt bestehen für RATSCHINSKI erhebliche Zweifel daran, dass derartig allgemeine Merkmalsangaben wie „Merkfähigkeit“, „Sorgfalt“ oder „Ausdauer“ ohne Bezug zu dem Tätigkeitsbereich sinnvolle Aussagen sind (vgl. HAMMEL 2009, 22).

In der Tat kann festgestellt werden, dass Ausbildungsreife mit bloßen Mehrheitsvoten von Experten allein nicht angemessen zu ermitteln ist. Dies gilt ansatzweise auch für die



Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors, wenngleich hier die Vielfalt repräsentativer Expertengruppen für eine höhere Relevanz der im BIBB-Katalog benannten Merkmale der Ausbildungsreife spricht.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden:

- Die Merkmalslisten fassen die Ausbildungsreife als statischen Begriff auf, der den Status Quo beschreibt, obwohl Ausbildungsreife eher dynamisch zu verstehen ist und somit Veränderungspotenziale enthält
- Die Merkmalslisten betonen eher den Aspekt der beruflichen Anforderungen und
- geben somit der Konzeptionierung von Ausbildungsreife als Lern- und Kompetenzentwicklung keinen hinreichenden Raum (STURM 2008, 33; NIEMEYER 2008, 151)
- Die Merkmalslisten beziehen deshalb den Aspekt des Lernens und der Lernfähigkeit nicht hinreichend auf die Erlangung von Ausbildungsreife.

Abgesehen von diesen Einwänden enthalten die Merkmalslisten keine explizite Klärung darüber, dass die Merkmale sich als Kategorien hinsichtlich des Abstraktionsgrades unterscheiden, dass sie sich hinsichtlich des Bedeutungsgehaltes überschneiden und dass sie in ihrer psychologisierenden Abstraktheit keine lebenssituativen Bezüge zur Ausbildungsreife markieren.

Die Kataloge lassen mithin ein persönlichkeitsbezogenes Kompetenzmodell vermissen, das die bei den Jugendlichen in der Entwicklung befindlichen Ansätze der Orientierung an beruflicher Handlungsfähigkeit in einen Zusammenhang stellt. Dieses Hauptdefizit wurde in der Diskussion um die Ausbildungsreife auch schon ansatzweise erkannt und zu verringern versucht. Zum einen durch Systematisierung der Merkmalslisten – zum Beispiel bei REBMANN/ TREDOP (2006) und DEUTSCHMANN (2009) – durch den Rückgriff auf die Dimensionierung von Kompetenzen in „Sach-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen“, wie sie zur kategorialen Aufbereitung der „Schlüsselqualifikationen“ in den 1980/90er Jahren von REETZ mit Bezugnahme auf Heinrich Roth in die berufs- und wirtschafts-pädagogische Diskussion eingebracht worden sind (REETZ 1984, 1989, 1991 u. a.; ROTH 1966, 1971).

Ungelöst bleibt bei diesem Sortieren der Listen nach Dimensionen der Kompetenz jedoch das Problem, ein entwicklungsorientiertes Kompetenzmodell zu etablieren, das an Stelle stabiler Merkmalszuschreibungen dynamische Entwicklungsindikatoren aufweist.

Aus den aufgeführten Defiziten sind folgende Schlussfolgerungen für ein Konzept der Ausbildungsreife im Kontext des berufsbezogenen Lernens zu ziehen:

Ausbildungsreife ist weniger als ein Status aufzufassen sondern vor allem als eine Entwicklungs- und Lernaufgabe anzusehen. Dabei ist – im Einklang mit entwicklungstheoretischen Erkenntnissen – Entwicklung nicht als bloßes Resultat vergangener Ereignisse zu verstehen, sondern betrifft in besonderem Maße die Fähigkeit zu individueller Vorwegnahme zukünftiger Geschehnisse. Das bedeutet für die Berufsorientierung, dass die Antizipation berufsrele-

vanter Situationen und die Förderung des Selbstkonzepts der Jugendlichen als Grundlage für eine eigenverantwortliche Gestaltung der Zukunft im Vordergrund der Lernprozesse stehen müssen.

Eine rein begriffliche Bestimmung der Merkmalen von Ausbildungsreife ist nicht hinreichend. Vielmehr müssen die Situationen, in denen sich Ausbildungsreife erweist, empirisch bestimmt werden. Diese Situationen bilden dann auch Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von Lernprozessen.

Ein geeignetes Kompetenzmodell der Ausbildungsreife ist das auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angewendete Modell der Handlungskompetenz. Dieses auf Heinrich ROTH zurückgehende, anthropologisch fundierte Modell unterscheidet die Dimensionen der Sach- Sozial- und Selbstkompetenz (ROTH 1966 und 1971). Allerdings genügt es nicht, lediglich Merkmale der Ausbildungsreife den Dimensionen zuzuordnen, sondern diese müssen situativ konkretisiert und mit einem Stufenmodell der Kompetenzentwicklung kombiniert werden.

#### **4 Die Gestaltung des berufsbezogenen Lernens in der Sekundarstufe I**

Das berufsbezogene Lernen in der Sekundarstufe I ist auf die Förderung der Ausbildungsreife zu richten und sollte „kompetenzorientiert“ erfolgen. Als wesentlicher Bestandteil von Kompetenz gilt allgemein die Fähigkeit einer Person, variable, problemhaltige Situationen in Beruf, Gesellschaft und Privatleben erfolgreich bewältigen zu können. Damit kommt der Situation auch eine konstitutive Rolle bei der Auswahl der Lerninhalte und der Gestaltung der Lernprozesse zu. Die didaktischen Entscheidungen des berufsbezogenen Lernens folgen daher – curriculumtheoretisch gesehen - vor allem dem Situationsprinzip, mit dem ROBIN-SOHN die Einseitigkeiten bildungstheoretischer Didaktik korrigiert hat (ROBINSON 1967). Die Gestaltung der Lernprozesse folgt demgemäß den lern- und entwicklungstheoretischen Erkenntnissen zum situativen beziehungsweise situierten Lernen.

Das Situationsprinzip ist ein zentraler Bestandteil der Gestaltung berufsbezogener Lernprozesse. ARNOLD fordert daher im Rahmen einer am Kompetenzerwerb orientierten systemisch-konstruktivistischen Didaktik eine „...entschlossene Hinwendung zur Situationsorientierung.... Ihr Ziel ist die Beschreibung von Kernsituationen, an deren sachgemäßer ... Gestaltung sich zeigt, ob und in welchem Maße Lernende die Kompetenz beherrschen (oder nicht beherrschen)...Die fachliche Exaktheit drückt sich nicht länger in der Detaillierung der Inputs, sondern in der Sachgemäßheit der Situationsgestaltung durch die Lernenden aus“ (ARNOLD 2012, 46f.).

Ausgangspunkt des berufsbezogenen Lernens sind die spezifischen Anforderungen und Bedingungen der Berufs- und Arbeitswelt. Die Vorbereitung der Jugendlichen auf den Übergang in das Arbeits- und Beschäftigungssystem ist daher nicht nur als ein Ausblick auf zukünftige Lebenssituationen zu konzipieren, sondern vor allem als konkrete Einübung dieses Übergangs schon in der Gegenwart. Letztlich geht es dabei auch um ein erweitertes Verständnis des allgemeinen Bildungsauftrags der Sekundarstufe I. Das Lernen der

Schüler/innen ist über die Institution Schule hinaus zu denken und zu konzipieren. Berufsbezogenes Lernen ist dementsprechend nicht nur ein Lernen über die Berufs- und Arbeitswelt, sondern maßgeblich auch in der Berufs- und Arbeitswelt. Dazu genügt es jedoch nicht, dass Jugendliche die Berufs- und Arbeitswelt erleben, sondern sie müssen Erfahrungen aufbauen. Erst durch die systematische Reflexion der Erlebnisse in außerschulischen Lernsituationen und Praktika werden auch die impliziten und in informellen Kontexten gewonnenen Lerninhalte handlungswirksam verankert. Wie empirische Untersuchungen zur Bedeutung von Schülerbetriebspraktika zeigen, geschieht dies häufig nur in unzureichender Weise. „Insgesamt wurde nur selten das Erlebte ausführlich analysiert, um Schüler/innen individuell im Berufsorientierungsprozess derart zu unterstützen, Fähigkeiten und Interessen zu fördern bzw. Defizite zu erkennen“ (BERGZOG 2008, 41).

Eine besondere Chance und Herausforderung besteht darin, beide Lernformen aufeinander zu beziehen und didaktisch miteinander zu verschränken. Das beinhaltet, dass nicht nur außerschulische Lernphasen von der Schule vorbereitet, begleitet und reflektiert werden, sondern auch von Seiten der außerschulischen Lernorte ein Bezug zu den Lerninhalten der Schule hergestellt wird. Auf diese Weise kann das in der Schule Gelernte eine Handlungswirksamkeit im Berufs- und Arbeitskontext erfahren und umgekehrt kann die Bearbeitung authentischer Probleme der Praxis auch das schulische Lernen anreichern.

Berufsbezogenes Lernen ist ein stetiger Prozess der Klärung von objektiven Anforderungen der Arbeitswelt und subjektiven Voraussetzungen des Individuums (vgl. DEEKEN/ BUTZ 2010, 19). Dementsprechend werden in den entsprechenden Lernprozessen auch beide Aspekte aufgegriffen. Berufsbezogene Lernprozesse, die sich vornehmlich mit den „objektiven“ Anforderungen des Beschäftigungssystems auseinandersetzen, gehen von folgenden Fragen aus:

- Wie ist die Arbeits- und Berufswelt organisiert?
- Welche Qualifikationen werden für die Arbeitswelt benötigt?
- Was müssen Jugendliche lernen, um diesen Anforderungen zu genügen?

Die bei den Lernenden zu entwickelnden Kompetenzen werden dabei vor allem im Hinblick auf deren Verwendbarkeit in der Arbeitswelt betrachtet.

Demgegenüber regt ein subjektorientiertes berufsbezogenes Lernen die Jugendlichen vor allem zur Selbstreflexion und zur Überprüfung ihrer individuellen Stärken und Schwächen an. Die Lernenden beschäftigen sich beispielsweise mit den folgenden Fragen:

- Welche besonderen Interessen und Fähigkeiten habe ich?
- Wie ist mein Leben bisher verlaufen?
- Wie will ich später arbeiten und leben?

Hier dient das berufsbezogene Lernen vor allem dazu, Jugendliche in ihrem Selbstkonzept zu stärken und sie zu befähigen, eine eigenverantwortliche Berufs- und Lebensplanung vorzu-

nehmen. Die entscheidenden Ansatzpunkte sind die Reflexion der eigenen Biografie und Persönlichkeitsentwicklung. Die Kompetenzen der Jugendlichen werden vor allem im Hinblick auf die eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Lebenswelt betrachtet.

Dieser wechselseitige Bezug von Arbeitswelt und Individuum vollzieht sich nicht in getrennten Lernprozessen, sondern findet integriert statt. So ist beispielsweise ein Betriebspraktikum geeignet, sowohl die Kenntnisse über die Arbeitswelt zu vertiefen, aber auch die Selbstreflexion anzuregen. „Die praktischen Erfahrungen im realen Berufsalltag beeinflussen vor allem die eigene Selbstwirksamkeit, also die Überzeugung, eine Arbeit gut verrichten zu können, sozusagen die subjektive Spiegelung der Kompetenz... Der Königsweg zum Erwerb von Selbstwirksamkeit ist die eigene Erfahrung“ (RATSCHINSKI 2006, 6).

Berufsbezogenes Lernen beinhaltet auch eine Orientierung über berufliche Tätigkeitsfelder. Zu einer Berufswahlreife gehört unabdingbar ein Überblick über das zur Wahl stehende Angebot, das heißt, über das Spektrum von (zur Zeit ca. 340) Ausbildungsberufen und der verschiedenen Studiengangangebote. Dabei geht es nicht darum eine „Passung“ herzustellen, in dem Sinne, dass der eine Beruf oder Studiengang gefunden wird, „der meiner Persönlichkeit entspricht“. Eine solche eindeutige „Passung“ gibt es nicht und ein solches Ansinnen würde auch dem Entwicklungsgedanken widersprechen, denn vor Beginn einer Ausbildung fehlen noch weitgehend die Beurteilungskriterien. Dennoch benötigen Jugendliche zunächst eine Orientierung über das Angebot, allerdings nicht nur in Form von Kenntnissen, sondern vor allem über eine Erprobung und die daraus gewonnenen Erfahrungen. „Über die rein theoretische Beschäftigung sind nur unzureichend konkrete Vorstellungen über Berufe zu vermitteln“ (BERGZOG 2008, 39). Um in einzelne Berufsfelder einzuführen, kommen die berufsfeldtypischen Arbeitsprozesse, Materialien, oder Geräte in möglichst projektartigen Lehr-/Lernprozessen zum Einsatz. Dabei erhalten die Jugendlichen einerseits einen ersten Eindruck von den Arbeitsprozessen eines Berufsfeldes, andererseits können sie ihre eigenen Neigungen, Interessen und Potenziale reflektieren und gleichzeitig weiterentwickeln.

Berufsbezogene Lernprozesse bereiten die Jugendlichen auf ihre Berufswahl vor, indem sie beispielhaft möglichst authentische Einblicke in die Berufspraxis verschiedener Berufsfelder gewähren. Diese Einblicke dienen zum einen dazu, realistische Vorstellungen über die Inhalte verschiedener Berufsfelder zu gewinnen; zum anderen dienen sie dazu, sich selbst in berufstypischen Situationen zu erleben und zu reflektieren. Die Erkundung von Berufen beziehungsweise Berufsfeldern wird so mit der Erkundung der eigenen Person in Beziehung gesetzt. Außerschulisches und berufsbezogenes Lernen bietet daher ein besonders großes Lernpotenzial im Jugendalter und kann daher „nicht nur eine Kernaktivität, sondern den Höhepunkt schulischer Aktivitäten in der Orientierungsphase darstellen“ (BERGZOG 2008, 45).

## **5 Die Beurteilung der Ausbildungsreife mittels Situationsaufgaben**

Bei der Entwicklung eines diagnostischen Verfahrens zur Erfassung von Ausbildungsreife stellen sich mehrere Probleme:

- Es besteht das Paradoxon, dass Ausbildungsreife einerseits als Voraussetzung für den Einstieg in eine berufliche Ausbildung gilt, andererseits jedoch die Fähigkeiten, die unter Ausbildungsreife subsumiert werden, sich insbesondere in realen Ausbildungssituationen erst entwickeln. Die Herausforderungen, die beim Eintritt in eine neue Lebenssituation – zum Beispiel beim Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt – bewältigt werden müssen, enthalten ein besonderes Potenzial zur Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit und des Leistungsverhaltens.
- Die Vorstellung einer eindeutigen „Messbarkeit“ von Ausbildungsreife ist eine Illusion. Ausbildungsreife ist ein normatives Konstrukt, das weniger zur Statusfeststellung konzipiert wurde, sondern vielmehr eine Entwicklungsaufgabe von Jugendlichen als Zielgröße beschreibt.

Das bedeutet nicht, dass auf eine Überprüfung der Ergebnisse des berufsbezogenen Lernens, welches sich am Ziel der Ausbildungsreife orientiert, generell verzichtet werden sollte. Aber für die Entwicklung der diagnostischen Verfahren ergeben sich spezifische Konsequenzen:

Zum einen sollten bereits im berufsbezogenen Lernen der Stadtteilschule systematischer und ausgiebiger als bisher außerschulische Lernerfahrungen angebahnt werden, um so die Entwicklung ausbildungsrelevanter Fähigkeiten zu fördern. Hierzu dienen betriebliche Praktika sowie die Ausbildungssituation antizipierende schulische Lernprozesse. Die dabei gewonnenen Erfahrungen können als Ausgangspunkt einer Diagnostik von Merkmalen der Ausbildungsreife dienen.

Zum anderen hat bei der Überprüfung der Ergebnisse des berufsbezogenen Lernens die Validität Vorrang vor der Reliabilität. Das heißt, dass authentische, lebens- und berufsnahe Aufgaben zu konzipieren sind, die gleichzeitig zur Förderung als auch zur Erfassung der Lernergebnisse dienen. Der Fokus sollte dabei nicht auf einer Selektion mit möglichst messgenauen psychometrischen Verfahren liegen, sondern auf einem qualitativ-hermeneutisch begründeten Erkennen von Stärken und Schwächen der Jugendlichen unter dem Aspekt der individuellen Förderung.

Die vom Nationalen Pakt vorgeschlagenen Ansätze zur Erfassung von Ausbildungsreife gehen von Merkmalsbeschreibungen aus, bestimmen dann auf eine allgemein-formale Weise Indikatoren und setzen bei der Diagnostik auf Gesprächssituationen, in denen die Selbsteinschätzung der Jugendlichen im Vordergrund steht, in der Regel ergänzt um eine Fremdeinschätzung des Gesprächspartners. Dieses Verfahren ist nicht hinreichend, da es die konkreten Anforderungen der Übergangssituation in die Berufs- und Arbeitswelt nicht genügend berücksichtigt (Problem der Validität) und außerdem die diagnostischen Fähigkeiten der „Einschätzer“ wegen mangelnder Operationalisierung der Merkmale überfordert (Problem der Objektivität).

Aus diesem Grund wird hier eine Ergänzung der diagnostischen Verfahren um die Durchführung handlungsorientierter Situationsaufgaben vorgeschlagen. Die Operationalisierung von Merkmalen der Ausbildungsreife erfolgt dabei durch eine „situative Transfor-

mation“. Das bedeutet, dass in den Situationsbeschreibungen antizipierend realitätsnahe Probleme des Ausbildungsalltags geschildert werden, deren Bearbeitung durch die Jugendlichen erkennen lässt, ob und in welchem Ausprägungsgrad einzelne Dimensionen der Ausbildungsreife entwickelt wurden.

Die Entwicklung von Situationsaufgaben vollzieht sich in zwei Schritten, die nicht in einer linearen Abfolge durchgeführt werden, sondern rekursiv aufeinander zu beziehen sind. Zum einen sind auf der Grundlage einer Analyse der biografischen Anforderungen in der Übergangssituation die Kompetenzmerkmale zu bestimmen, die erfasst werden sollen. Zum anderen muss orientiert an diesen Kompetenzmerkmalen eine konkrete, repräsentative Situation kreiert werden, in der sich die Kompetenzen handelnd erweisen können.

Situationsaufgaben müssen eine Reihe von Anforderungen erfüllen. Sie müssen

- authentisch, praxisgerecht
- typisch, repräsentativ
- problemhaltig und
- entscheidungsoffen

sein. Situationsaufgaben zielen darauf, dass der Jugendliche sich simulativ in die Rolle eines in der Situation beschriebenen Akteurs hineinversetzt, dessen Problem erkennt und Lösungen generiert. Die Situation ist nicht ein „schmückender Rahmen“ für eine Aufgabenstellung, sondern fordert zur aktiven Auseinandersetzung mit einer Problemstellung auf und regt durch eine episodische Einbettung dazu an, auch auf eigene Erfahrungen zurückzugreifen. Die Frage- und Aufgabenstellungen zur Situation zielen daher nicht auf die Wiedergabe von Wissen. Vielmehr sollen Handlungspotenziale unter Einhaltung diagnostischer Gütekriterien sichtbar gemacht werden.

Diesem Grundgedanken folgend wurde der Versuch unternommen, als Beispiele entsprechende Fallaufgaben zu entwickeln (REETZ/ KUHLMEIER 2012). Analog zur Fallstudienentwicklung, bei der es darum geht, Lernziele und Lerninhalte in Situationen mit handelnden Menschen zu transformieren (situative Transformation), geht es hier bei der Ermittlung des individuell vorhandenen Kompetenzgrades zunächst darum, das jeweilige Kompetenzmerkmal semantisch in seiner Bedeutung zu erfassen und in die Ebene der Performanz zu transformieren. Dies geschieht dadurch, dass sie in einen Kontext versetzt werden, der den situativen Gegebenheiten der vorberuflichen Entwicklungsphase der Jugendlichen entspricht.

Diese situative Transformation stellt hohe Anforderungen an die Gestaltung der Aufgabe; und zwar insbesondere, weil außer der Situationsgestaltung zu der Diagnostik Fragestellungen an die Jugendlichen gehören, die man quasi als einen Dialog zwischen dem Befrager und den Jugendlichen ansehen kann und deren Ergebnisse dann Aufschluss geben sollen über den vorhandenen (oder nicht vorhandenen) Grad der Ausbildungsreife. Dieses Konzept der Ermittlung des Kompetenzgrades der Jugendlichen erfolgt anhand eines Modells der Kompe-

tenzstufen der jeweiligen Merkmale und zielt neben der Überprüfung der kognitiven Bewältigung der Aufgabe auch auf die dabei erkennbar werdenden Einstellungen der Jugendlichen.

Die Beantwortung der Situationsaufgaben soll zeigen:

- ob der/die Befragte in der Lage ist, die Situationen zu interpretieren, so dass das Verhalten beziehungsweise das Handeln der Personen deutlich wird (Stufe 1: Überprüfung einer ausreichenden Wissensbasis zur verstehenden Reproduktion)
- ob und in welchem Maße der/die Befragte in der Lage ist, die Situation soweit zu interpretieren, dass Ursache und Wirkung des Verhaltens der Personen deutlich werden, weil die Bedeutung des jeweiligen Kompetenzmerkmals beim Umgang der Personen untereinander erkannt wurde. (Stufe 2: Überprüfung der Fähigkeit, das vorhandene Wissen unter neuen Gesichtspunkten und in anderen Situationen für ein neues Verständnis zu reorganisieren)
- ob und in welchem Maße der/die Befragte in der Lage ist, das Handeln der Personen zu vergleichen und das Situationsbeispiel verallgemeinernd anwenden zu können. (Stufe 3: Überprüfung der Fähigkeit zu lateralem und vertikalem Transfer durch situative Übertragung).
- ob und in welchem Maße der/die Befragte in der Lage ist, die Bedeutung des gerade aktuellen Kompetenzmerkmals (z.B. Verantwortungsbewusstsein) für das Handeln und die Lösung von privaten und beruflichen Problemen zu erkennen und gegebenenfalls zu nutzen. (Stufe 4: Überprüfung der Fähigkeit zum Erkennen und ansatzweise zur Lösung von privaten und beruflichen Problemen).

Bei der Entwicklung eines Ansatzes der fallbezogenen Curriculumentwicklung zur Förderung von Ausbildungsreife ist es geboten, gerade auch bei den so genannten fachübergreifenden Kompetenzmerkmalen einen Berufsbezug herzustellen. Dieser sollte dann der Berufsorientierung Jugendlicher zum Beispiel im Sinne einer Antizipation von Gedanken und Entscheidungsproblemen der Jugendlichen zur Berufswahl vorbereitend dienlich sein.

Im Folgenden wird ein Beispiel für eine Situationsaufgabe vorgestellt. Das Beispiel „Konfliktfähigkeit“ wurde ausgewählt, weil es sowohl vom Nationalen Pakt als auch im Rahmen des BIBB-Expertenmonitors als besonders relevantes Merkmal der Ausbildungsreife erachtet wird. Um zu gewährleisten, dass die Merkmal-Operationalisierung den Erfordernissen der Berufsorientierung entspricht, erfolgt hier die situative Transformation mit Bezug auf einfache berufliche Beispiele im Einzelhandel. Gerade der Einzelhandel ist – wie empirische Studien belegen – ein Beispiel dafür, wie unrealistische Erwartungen von Jugendlichen zu Fehlentscheidungen bei der Berufswahl und damit zu Ausbildungsabbrüchen führen (KUTSCHA/ BESENER/ DEBIE 2009). Darüber hinaus geht es auch darum, die Jugendlichen zur Berufswahlreife hinzuführen, so dass ihnen die Antizipation, also die geistige Vorwegnahme von vergleichenden Auswählerwägungen gelingt.

Tabelle 1: **Beispiel für eine Situationsaufgabe zum Ausbildungsreife- Merkmal „Konfliktfähigkeit“.**

Kompetenzmerkmal	<b>Konfliktfähigkeit</b>
Definition / Beschreibung	<p>Der Begriff der Konfliktfähigkeit beschreibt die Fähigkeit, im sozialen und wirtschaftlichen Zusammenleben Interessengegensätze zu erkennen, ihre Ursachen offenzulegen, um die Konflikte einvernehmlich zu lösen. Dabei geht es nicht nur um aktuelle Lösungen, sondern auch um die Schaffung und Erhaltung dauerhafter toleranter Beziehungen.</p>
Exemplarische Verhaltensindikatoren	<p>Konfliktfähige Menschen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen Interessengegensätze</li> <li>• lassen auch die Meinungen anderer zu, die von den eigenen Vorstellungen stark abweichen</li> <li>• versuchen, zu einer einvernehmlichen Lösung zu kommen</li> <li>• beachten bei Beziehungskonflikten nicht nur die Ursachen, die in der Persönlichkeit liegen, sondern auch die, welche der Organisation des Zusammenlebens zu schulden sind</li> <li>• verhindern mit dem Einsatz ihrer Person das Entstehen neuer Konflikte und beugen Eskalationsgefahren vor</li> </ul>
Situative Transformation	<p>Konflikte im neu eröffneten Textil-Geschäft</p> <p>Herr D. hat ein Einzelhandelsgeschäft für Damenoberbekleidung (vorwiegend modische Kleider, Mäntel, Röcke, Blusen und Pullover) eröffnet. Zu seiner Unterstützung hat er zwei Verkäuferinnen eingestellt.</p> <p>In den ersten Wochen nach Eröffnung geschieht u.a. folgendes;</p> <p>(1) Verkäuferin Anja muss mehrmals kaufwillige Kunden wegschicken, weil von einer gefragten Pulloversorte nur die Größen 34 und 36, nicht aber die gängigen Größen 38 – 44 vorhanden sind. Auch ihre Suche im Lagerraum ist vergeblich. Weil der Chef abwesend ist, ruft Anja den ihr bekannten Lieferanten (am Ort) an und bestellt 20 Pullover der fehlenden Sorte. Bei seiner späteren Rückkehr ist Herr D. ärgerlich überrascht und kritisiert Anja wegen ihrer Eigenmächtigkeit. - Er geht mit ihr in den Lagerraum findet schließlich einen größeren Karton mit den Pullovern in einem verdeckten Regal, das für ihn persönlich reserviert ist.</p> <p>(2) Verkäuferin Brigitte hat Streit mit ihrer Kollegin Anja. Frau Anja behauptet, nur sie habe Zugang zur Kasse. Verkäuferin Brigitte, die vorher bei C&amp;A tätig war, weiß davon nichts. Eine anwesende Kundin findet den Streit peinlich. Anschließend bemängelt Verkäuferin Brigitte, dass sich Anja beim Verkauf teurer Kleider einmische. Anja wendet ein, dass sie sich aufgrund ihrer früheren Tätigkeit in einer Nobel-Boutique gerade für den Verkauf teurerer Produkte verantwortlich fühle.</p>



	<p>(3) Einige Zeit später bedient Verkäuferin Anja während der Mittagszeit wiederum allein. Eine Kundin möchte ein elegantes, nicht gerade billiges Kleid kaufen. Allerdings weist das Kleid einen kleinen Fehler im Gewebe auf. Die Kundin ist bereit, den Fehler in Kauf zu nehmen, wenn der Preis von 600.- auf 500,- Euro reduziert wird. Anja weiß nicht, ob sie darauf eingehen darf. Sie kann den Chef nicht erreichen, Als die Kundin ärgerlich reagiert, willigt sie schließlich ein, auch weil die Umsätze des Geschäftes zu wünschen übrig lassen.</p> <p>(4) Als Herr D. später zurückkommt, ist Anja erstaunt und erleichtert, als sie von ihrem Chef gelobt wird.</p>
<p>Diagnostik: Befragung</p>	<p>Fragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Woran liegt es, dass Anja sich als Verkäuferin auch um den Einkauf von Pullovern kümmert und warum wird sie dafür von ihrem Chef kritisiert?</li> <li>2. Warum übt Verkäuferin Brigitte Kritik an ihrer Kollegin Anja? Durch welches Verhalten und durch welche organisatorischen Regelungen könnte ein solcher Streit in Zukunft vermieden werden?</li> <li>3. Wie beurteilen Sie das Verhalten Anjas, als sie der Kundin den Preisnachlass gewährt hat?</li> <li>4. Wie beurteilen Sie Herrn D.s Lob für Anja? Hat Herr D. aus den Ereignissen gelernt, besser mit Konflikten umzugehen?</li> </ol>
<p>Auswertungshilfe / Lösungsvorschlag</p>	<p>Merkmalsbezogene Interpretation der Situationsaufgabe:</p> <p>Die Beantwortung der Fragen sollte zeigen, ob und in welchem Maße der/die Befragte ...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. in der Lage ist, zu verstehen, welche Konflikte zwischen welchen Personen entstanden sind oder entstehen können. (1. Stufe: verstehende Reproduktion von Wissen)</li> <li>2. in der Lage ist, zu ermitteln, welcher Art diese Konflikte sind. Ob zum Beispiel bestehende Verhaltensregeln verletzt werden oder ob Konflikte entstehen, weil Regeln fehlen. (2. Stufe: Fähigkeit, vorhandenes und rekonstruiertes Wissen und Einstellungen für ein neues situatives Verständnis zu reorganisieren)</li> <li>3. in der Lage ist, durch Vergleich festzustellen, ob und wie sich die auftretenden Konflikte unterscheiden. So zum Beispiel die Konflikte       <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Anja versus Herr D.</li> <li>(2) Brigitte versus Anja</li> <li>(3) Anja versus Herr D. aber pro Kundin</li> </ol>       (3. Stufe: lateraler und vertikaler Transfer)     </li> </ol>

	<p>4. in der Lage ist, Vorschläge zu machen, wie derartige Konflikte in Zukunft vermieden werden könnten. Dabei sollten nicht allein das kommunikative Verhalten von Personen, sondern auch Veränderungen der organisatorischen Bedingungen (Regelung der Arbeitsteilung) berücksichtigt werden. (4. Stufe: Problemlösung)</p>
<p>Auswertung</p> <p>Ergebnis – Reflexion</p>	<p>Die Beantwortung der Fragen lassen den Schluss zu, dass der/die Beantworter/in</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Begriff Konfliktfähigkeit und das Problem, um das es dabei geht, hinreichend verstanden hat</li> <li>• eine Interpretation liefert, die die Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen mit den vorliegenden situativen und personalen Bedingungen verbindet</li> <li>• positiv dazu steht, bei Konflikten zu einvernehmlichen Lösungen zu kommen (Wissen und persönliche Einstellung)</li> </ul>
<p>Ergebnis</p>	<p>Der/die Befragte ist (nicht) (teilweise) in der Lage, Urteile darüber abzugeben, ob und in welchem Grade das Merkmal „Konfliktfähigkeit“ im Kontext vorliegender situativer und personaler Bedingungen vorhanden ist. Der/die Befragte macht zudem (nicht) (teilweise) überzeugend seine positive Einstellung zur Verbesserung von „Konfliktfähigkeit“ deutlich.</p>

## 6 Fazit

Ausbildungsreife wird in der Regel über eine Auflistung kompetenzorientierter Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale beschrieben. Die Feststellung von Merkmalen der Ausbildungsreife ist valide vor allem über Situationsaufgaben mit einem konkreten Berufsbezug möglich. Situationsaufgaben stellen einen authentischen episodischen Kontext her, in den die Jugendlichen sich hineinversetzen und ihre persönlichen Erfahrungen reaktivieren können. Die Validität der Prognostik zukünftigen Verhaltens ist umso größer, je authentischer die Situationsaufgabe die zukünftigen Anforderungen repräsentiert. Die Erfassung von Ausbildungsreife sollte sich daher insbesondere auf ausbildungsbezogene Prozesse beziehen.

Mit der Durchführung von Situationsaufgaben kann eine Lücke in der bisherigen Praxis der Erfassung von Ausbildungsreife geschlossen werden. Erste Erprobungen von Situationsaufgaben in unterschiedlichen Jahrgangsstufen einer Hamburger Stadtteilschule belegen, dass mit diesen Aufgaben sowohl individuell unterschiedliche als auch altersabhängige Entwicklungsstufen erfasst werden können (vgl. REETZ/ KUHLMEIER 2012).

## Literatur

- ARNOLD, R. (2012): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41. Jg., H. 2/ 2012, 45-48.
- BERGZOG, T. (2008): Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses. Bielefeld.
- BIBB-EXPERTENMONITOR – AUSBILDUNGSREIFE 2005.
- DEEKEN, S./ BUTZ, B. (2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Bonn.
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (2012): Ausbildung 2012. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin.
- DEUTSCHMANN, R. (2009): Kompetenzsystematik. Unveröffentlichtes Manuskript.
- DOBISCHAT, R./ KÜHNLEIN, G./ SCHURGATZ, R. (2012): Ausbildungsreife. Ein berufsbildungspolitisch ungeklärter und umstrittener Begriff in der Übergangspassage Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung. Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung. Essen, Dortmund.
- EBERHARD, V. (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Bonn.
- EHRENTHAL, B./ EBERHARD, V./ ULRICH, J. G. (2005): Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Bonn.
- HAMMEL, P. (2009): Mangelnde Ausbildungsreife bei Jugendlichen – Alarmsignal oder Ablenkungsmanöver? Eine kritische Auseinandersetzung über Definition, Sichtweisen und mögliche Wege durch Berufsvorbereitung. Hamburg.
- HILKE, R. (2006): Berufswahl- und berufslaufbahnunterstützende Eignungsbeurteilung. In: Berufsbildung, H. 102, 23-25.
- JUTZI, K. (1997): Schlüsselqualifikationen und betriebliches Ausbildungspersonal, Kiel.
- KUTSCHA, G./ BESENER, A./ DEBIE, S. O. (2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Essen.
- MÜLLER-KOHLBERG, L. (2005): Berufseignung und Vermittlungsfähigkeit der Jugendlichen sowie Anforderungen der Wirtschaft aus Sicht der Berufsberatung. In: Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Workshop Teil 1, 42-56.
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND (2009): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg.
- NICKOLAUS (2012): Erledigen sich die Probleme an der ersten Schwelle von selbst? Strukturelle Probleme und Forschungsbedarfe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 108, H. 1/ 2012, 5-17.

NIEMEYER, B. (2008): Dualisierung der Lernorte – Begründungen, Erfahrungen, Gelingensbedingungen. In: H. STURM et. al. (Hrsg.): Berufsbildungswerk Hamburg, Übergangssysteme im Wandel, 149-159.

RATSCHINSKI, G. (2006): Verdient die „Ausbildungsreife“ ihren Namen? Impulsreferat gehalten am 2.5.2005, veröffentlicht 22.07.2006. Internet: <http://ratschinski.net/skripte/kompetenz.pdf> (30-09-2013).

REBMANN, K./ TREDOP, D. (2006): Ausbildungsreife – Worthülse ohne Inhalt ? Zur Differenz zwischen veröffentlichter Meinung und empirischen Befunden. In: berufsbildung 102, 3-6.

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.

REETZ, L. (1987): Fallstudien Materialwirtschaft. Einführung und didaktische Grundlegung. In: REETZ, L./ BEILER, J./ SEYD, W. (Hrsg.): Fallstudien Materialwirtschaft. Ein praxisorientiertes Wirtschaftslehre-Curriculum, 9-27.

REETZ, L.(1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 18, 3-10 und 24-30.

REETZ, L. (1991): Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: ACHTENHAGEN, F. (Hrsg.): Duales System zwischen Tradition und Innovation. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Köln, 27-46.

REETZ, L./ KUHLMEIER, W. (2012): Exploration der Grundlagen zum berufsbezogenen Lernen in der Stadtteilschule. Expertise im Auftrag der Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg.

ROBINSON, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied.

ROTH, H. (1966): Pädagogische Anthropologie, Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover.

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover.

SCHOBER, K. (2004): „Ausbildungsreife“. Zur Diskussion um ein schwieriges Konstrukt – Erfahrungen der Bundesagentur für Arbeit (Online-Foliensatz zu einem Vortrag auf dem Expertenworkshop der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz [AGBFN] am 2. Juli 2004 in Bonn). Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/agbfn\\_ausbildungsreife\\_schober.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/agbfn_ausbildungsreife_schober.pdf) (30-09-2013).

SEYD, W. (2009): Schulabgänger: Gesellschaftliche Sprengwirkung. Von der Notlösung zum „Übergangssystem“: Wie sich ein Provisorium zum Strukturzweig auswuchs. In: ihbs Informationen: Hamburger Berufliche Schulen (Hrsg.): Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB), H. 1, 14-16.

STURM, H. (2008): Entwicklungspsychologische Überlegungen zur Berufsorientierung. In: H. STURM et al. (Hrsg.): Berufsbildungswerk Hamburg, Übergangssysteme im Wandel, 33-44.

## Zitieren dieses Beitrages

---

REETZ, L./ KUHLMEIER, W. (2013): Ausbildungsreife als bildungspolitisches, kompetenztheoretisches sowie didaktisches und diagnostisches Problem. In: *bwp@ Spezial 7 – Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: Konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA*, hrsg. v. WIRTH, K./ KRILLE, F./ TRAMM, T./ VOLLMER, T., 1-20. Online:  
[http://www.bwpat.de/spezial7/reetz\\_kuhlmeier\\_eara2013.pdf](http://www.bwpat.de/spezial7/reetz_kuhlmeier_eara2013.pdf) (19-11-2013).

## Die Autoren

---



### **Prof. em. Dr. LOTHAR REETZ**

E-mail: [lotharreetz \(at\) gmx.de](mailto:lotharreetz(at)gmx.de)



### **Prof. Dr. WERNER KUHLMEIER**

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg  
Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

E-mail: [werner.kuhlmeier \(at\) uni-hamburg.de](mailto:werner.kuhlmeier(at)uni-hamburg.de)

Homepage: <http://www.epb.uni-hamburg.de/node/506>