

Sven Schulte

Ausbildungsreife: Bewertung eines Konstruktes

Die Indikatoren der Bundesagentur für
Arbeit im mehrperspektivischen Vergleich

Ausbildungsreife: Bewertung eines Konstruktes

Die Indikatoren der Bundesagentur für Arbeit im mehrspektivischen Vergleich

Sven Schulte

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)
- Studententexte (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Frieze

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik / Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl M. A.

Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung an der Uni Campus GmbH
der Universität Bremen und Steinbeis-Transferzentrum InnoVET in Flensburg

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Thomas Bals, Osnabrück
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof.in Dr.in Ingrid Darmann-Finck, Bremen
- Prof. Dr. Michael Dick, Magdeburg
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch Gmünd
- Prof. Dr. Martin Fischer, Karlsruhe
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Dresden
- Prof.in Dr.in Susan Seeber, Göttingen
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg



Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Sven Schulte

Ausbildungsreife: Bewertung eines Konstruktes

**Die Indikatoren der Bundesagentur für
Arbeit im mehrperspektivischen Vergleich**



Die Dissertation mit dem Originaltitel „Das Konstrukt der Ausbildungsreife im mehrperspektivischen Vergleich – eine quantitative Studie zur zielgruppenspezifischen Bewertung der Indikatoren des Ausbildungsreife-Modells der Bundesagentur für Arbeit“ wurde zur Erlangung der Doktorwürde durch den Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität Bremen vorgelegt von Sven Schulte, Bremen, den 09.05.2017.

Gutachter: Prof. Dr. Dr. h.c. Georg Spöttl

Gutachter: Prof. Dr. Marc Thielen

Das Kolloquium fand am 14.09.2017 statt.

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 49

© wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2018

Gesamtherstellung:
wbv Publikation, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004632
ISBN (Print): 978-3-7639-5932-7
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5933-4

Printed in Germany

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

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

„Bildung und Qualifizierung sind die Grundlagen unseres Wohlstandes. Talente, Fähigkeiten und Fertigkeiten und das, was wir daraus machen, werden entscheidend sein auf unserem Weg in die Zukunft. ... Deshalb muss jeder junge Mensch, der am Anfang des Berufslebens steht, eine Perspektive erhalten. Von der Ausbildung und Qualifizierung unserer Jugend hängt die Zukunftsfähigkeit und Innovationskraft der deutschen Wirtschaft und der Gesellschaft insgesamt ab.“

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (Juni 2004)

„Die Jugend achtet das Alter nicht mehr, zeigt bewusst ein ungepflegtes Aussehen, sinnt auf Umsturz, zeigt keine Lernbereitschaft und ist ablehnend gegen übernommene Werte.“

(Tontafel der Sumerer, ca. 3000 v. Chr.; Keller 1989).

„Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“

Galileo Galilei (1564–1642)

Danksagung

Das Leben bietet (oder verlangt?) viele Optionen, Wege und Entscheidungsmöglichkeiten, und gelegentlich fragt man sich im Rückblick, ob gewisse Entscheidungen richtig waren oder wie ein anderer Weg ausgesehen hätte. Ich selbst habe in der Zeit meiner Berufswahl zumindest kurzzeitig überlegt, ob ich eine Ausbildung anfrage (um anschließend zu studieren) oder direkt den Weg zur Universität einschlage. Mit dem Abitur war der Weg nicht zwangsläufig vorgegeben, aber mit Fragen nach einer bei mir persönlich vorhandenen Ausbildungsreife habe ich mich nicht auseinanderzusetzen müssen – und nach einer tatsächlich vorhandenen Studierfähigkeit wurde ebenfalls nicht weiter gefragt...

Ich habe eine Entscheidung getroffen, und mein bildungsbiografischer Weg verlief in fast klassisch-linearer, zielstrebigter Art und Weise des aktuellen „Akademisierungstrends“: Nach der Grundschule der Wechsel zum Gymnasium, Abitur, es folgte ein Studium und anschließend die Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten in Dortmund und Bremen.

In diese letzte Phase fällt dann aber eine Art „Bruch“. Die Fertigstellung der vorliegenden Promotion war eine große Hürde, die manchmal beinahe zu hoch wurde. Im Freundes- und Bekanntenkreis war man verwundert darüber, dass ich mich jahrelang mit der Promotion beschäftigt habe, ohne zu einem Ende zu kommen. Irgendwann habe ich mich selbst gewundert und es endlich doch noch geschafft, mich auf die Fertigstellung der Arbeit zu konzentrieren. Das vorliegende Thema könnte (wie auch jedes andere Promotionsthema) immer weiter und ausführlicher erforscht werden. In dieser Erkenntnis liegt auch ein Lernprozess für Promovierende: Ein Thema fokussieren, eigene Erkenntnisse und den eigenen Standpunkt aufzeigen, und dann einen Schlusspunkt setzen...

Auf diesem Weg schreibt man zwar allein, aber man wird begleitet von Menschen, mit denen diskutiert wird und Ideen ausgetauscht werden, mit denen wissenschaftlich argumentiert wird, die kritische Fragen stellen oder die einfach nur da sind und moralische Unterstützung, Hilfe, Ablenkung und Kraft geben um weiterzumachen.

Daher möchte ich mich an dieser Stelle bei einigen Menschen ganz herzlich bedanken. Das gilt in erster Linie meinen beiden Betreuern der Arbeit: Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl hat mich auf dem Weg zur Promotion stets gefordert und gefördert. Ich habe gelernt, mehr über den Tellerrand zu schauen, Zusammenhänge zu erkennen, trotz aller Theorie nicht den Blick für die Praxis zu verlieren und hatte durch internationale Tätigkeiten auch die Chance zu sehen, wo es für die berufliche (Aus)Bildung auch neben dem „deutschen Modell“ erfolgreiche Wege und Ansätze gibt. Dazu hatte Georg eine unendliche Geduld mit mir und der Promotion, war immer ansprechbar und hat mich fortwährend beruflich vorangebracht, wofür ich wirklich sehr dankbar bin!

Auch Prof. Dr. Marc Thielen hat mir während meiner Tätigkeit in Bremen stets Zeit und Raum gegeben, um zu forschen und thematisch am Institut beheimatet zu sein, nicht ohne gleichzeitig immer ansprechbar zu bleiben für Fragen, die auch mit konstruktiver Kritik beantwortet wurden. Gerade im Endstadium der vorliegenden Arbeit haben wir viele Details diskutiert, welche den gesamten Prozess abgerundet haben. Vielen Dank für die sehr gute und zielführende Unterstützung!

Dazu haben mich auch viele Freunde und Kolleg/innen begleitet. Mit Torsten habe ich vorzüglich gelernt zu diskutieren und Standpunkte zu vertreten, auch wenn Ingenieure manchmal etwas „bockig“ zu sein scheinen... Danni-Honey hat sich auch (oder gerade?) als sehr gute Freundin nicht gescheut, meine Forschung unter eine kritische Lupe zu nehmen und zu fragen, „was denn nun die Erkenntnis für die berufsbildenden Schulen“ sei. Meine (Rollenspiel)Freunde (Dirion „Funkentanz“ und Sordon von Bachental, Satine, Darius Pyraidricon, Victor von Mordenheim, Karima Alff, Anjanka Askari, Keladri von den Windsängern, Caleb Schattenläufer, Airis Teller, Zhaya Bosvani und Barmin Ripfang) haben mich mit gemeinsamen Geschichten in einer Fantasy-Welt immer abgelenkt und mir damit fortwährend Energie geschenkt. Weitere Ablenkung fand ich in den Welten von J. R. R. Tolkien, Bernhard Hennen, George Lucas und Ulrich Kiesow.

Meine Freunde im Norden (v. a. Torsten, Randy, Kristin, Dirk, Christian, Michael, Katharina, Frank, Sonja, Claudia, Claudia, Tobias, Nils, Roland, Selin, Ida, Lena, Joanna, Steffi, Anja und der FC Riensberg '11) haben mir privat und beruflich eine sehr schöne Zeit in Bremen ermöglicht.

In meiner alten, neuen Heimat habe ich dazu einen positiven (Neu)Start erlebt und danke Mareike, Anne, Christian und Sarah für die herzliche Aufnahme in das Team. Dazu ist Prof. Dr. Dr. h. c. Thomas Schröder derjenige gewesen, der mich wirkungsvoll angetrieben hat endlich fertig zu werden, um gemeinsam große Aufgaben anzugehen.

Last but not least ist noch meine Familie zu nennen: Meine Eltern, die ich über alles liebe und denen ich alles verdanke! Meine immer noch „kleine“ Schwester Corinna, die mit mir das Wort der Seelenverwandschaft lebt! Und mein Onkel, der auf meine Eltern, meine Schwester und die Vierbeiner der Familie fürsorglich achtet.

Gewidmet meinen Großeltern (Ernst, Theresa, Konrad und Grete), die mich stets in meinen größten Leidenschaften unterstützt haben.

Es ist geschafft...!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
1.1	Entstehungskontext der Arbeit	13
1.2	Zielsetzung und Fokussierung der Arbeit	15
1.3	Aufbau der Arbeit	17
2	Rahmenbedingungen der beruflichen Ausbildung in Deutschland	21
2.1	Die Struktur des Bildungswesens in Deutschland	21
2.1.1	Historisch-politische Entwicklungen des (schulischen) Bildungswesens	22
2.1.2	Institutionelle Struktur des Bildungswesens	23
2.1.3	Aktuelle Tendenzen und Entwicklungen innerhalb des Bildungswesens	26
2.2	Die Struktur der beruflichen Bildung und das Duale System in Deutschland	27
2.2.1	Das System der dualen Ausbildung und seine historische Entwicklung	28
2.2.2	Das Funktionsprinzip des Dualen Systems	30
2.2.3	Aktuelle Situation und Herausforderungen für das Duale System	32
2.3	Das Übergangssystem in der beruflichen Ausbildung	35
2.3.1	Historischer Ursprung des Übergangssystems	35
2.3.2	Aktuelle Maßnahmen und Entwicklungen im Übergangssystem	38
2.3.3	Ausblick zur Situation des Übergangssystems	41
2.4	Die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsmarkt in Deutschland	43
2.4.1	Quantitative Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt	43
2.4.2	Qualitative Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt	47
2.4.3	Ausblick und Fazit zur Situation auf dem Ausbildungsmarkt	48
2.5	Berufliche Ausbildung als sozialisatorische Phase der individuellen Bildungsbiografie	49
2.5.1	Die Phase der beruflichen Sozialisation in der Jugend	49
2.5.2	Sozialisationsinstanzen in der Jugendphase und ihr Einfluss auf die Berufswahl	50
2.5.3	Ausblick und Fazit zu Einflüssen (vor-)beruflicher Sozialisation in der Jugendphase	55
2.6	Gesetzliche Rahmenbedingungen zur beruflichen Ausbildung in Deutschland	56
2.6.1	Historische Ursprünge zu den gesetzlichen Rahmenbedingungen	56
2.6.2	Aktuelle gesetzliche Rahmenbedingungen beruflicher Ausbildung	57
2.7	Nutzen im Rahmen der vorliegenden Arbeit	60

3	Entstehungskontexte und -perspektiven von Ausbildungsreife	67
3.1	Entstehungskontexte und begriffliche Unschärfen der „Ausbildungsreife“	68
3.2	Ausbildungsreife als Erwartungshaltung der Ausbildungsbetriebe	72
3.3	Ausbildungsreife als Ergebnis der Schulbildungsprozesse	78
3.4	Ausbildungsreife als Produkt der individuellen bildungsbiografischen Entwicklung	82
3.5	Ausbildungsreife als Konstrukt aus Sicht der Berufsbildungsforschung	84
3.6	Nutzen im Rahmen der vorliegenden Arbeit	87
4	Stand der Forschung	93
4.1	Historische Vorläufer der Ausbildungsreife – eine Diskussion des Reife-Begriffs im Kontext der Konzepte von Schul-, Lehr- und Berufsreife	94
4.2	Die Bewältigung beruflicher Übergänge als Entwicklungsaufgabe	101
4.3	„Ausbildungsreife“ auf individueller und betrieblicher Ebene aus der Perspektive der Gewerkschaften	104
4.4	Kompetenzorientierte Modelle zur „Ausbildungsreife“	107
4.4.1	Das Modell der „Basiskompetenzen“ von Watermann	107
4.4.2	„Ausbildungsreife-Kompetenz“ aus arbeitspsychologischer Perspektive	108
4.4.3	Die „Realdefinition der Ausbildungsreife“ nach Eberhard	109
4.5	Das aktuelle Verständnis der „Ausbildungsreife“	114
4.5.1	Definition und Begriffsabgrenzung der „Ausbildungsreife“ seitens der Bundesagentur für Arbeit	114
4.5.2	Der „Kriterienkatalog der Ausbildungsreife“ der Bundesagentur für Arbeit	118
4.6	Nutzen im Rahmen der vorliegenden Arbeit	121
5	Eigener Forschungsprozess	125
5.1	Einleitung und Forschungskontext	125
5.2	Zielführende Untersuchungen und zentrale Fragestellungen der Arbeit	126
5.3	Untersuchungsdesign	129
5.3.1	Schritte des Forschungsprozesses	129
5.3.2	Auswahl der Stichprobe	130
5.3.3	Erhebung der Daten	132
5.4	Entwicklung des Befragungsinstruments	135
5.4.1	Allgemeiner Aufbau des Befragungsinstruments	135
5.4.2	Entwicklung der Items zum Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife	144
5.5	Pretest und Finalisierung der Fragebögen	162
5.6	Wissenschaftliche Gütekriterien und Auswertungsverfahren für die methodischen Fragestellungen	165
5.6.1	Das Kriterium Objektivität	165

5.6.2	Methodenauswahl und Bezug zu den Forschungsfragen für das Gütekriterium Objektivität	166
5.6.3	Das Kriterium Reliabilität	166
5.6.4	Methodenauswahl und Bezug zu den Forschungsfragen für das Gütekriterium Reliabilität	167
5.6.5	Das Kriterium Validität	169
5.6.6	Methodenauswahl und Bezug zu den Forschungsfragen für das Gütekriterium Validität	170
5.7	Analysen und Auswertungsverfahren zu den inhaltlichen Fragestellungen	171
5.7.1	Methoden zur inhaltlichen Präzisierung des Konstruktes	172
5.7.2	Methoden zur Überprüfung der inhaltlichen Gruppenunterschiede bezüglich der Merkmale	172
5.7.3	Methoden zur Überprüfung soziodemografischer Einflüsse	173
6	Ergebnisse des Forschungsprozesses	175
6.1	Beschreibung der Stichproben	175
6.1.1	Die Teilstichprobe der Ausbilder/innen	175
6.1.2	Die Teilstichprobe der Lehrer/innen	177
6.1.3	Die Teilstichprobe der Auszubildenden	178
6.1.4	Die Teilstichprobe der Schüler/innen	180
6.1.5	Fazit zu der Stichprobe der Befragung	182
6.2	Analysen zur Güte der Modelloperationalisierung	183
6.2.1	Analysen zur Einhaltung der Objektivität	183
6.2.2	Analysen zur Reliabilität des Befragungsinstruments	184
6.2.3	Analysen zur Validität des Befragungsinstruments	207
6.3	Analysen zu den inhaltlichen und perspektivenbezogenen Fragestellungen zur Ausbildungsreife	225
6.3.1	Ergebnisse zur Realdefinition von Ausbildungsreife	225
6.3.2	Inhaltliche Ergebnisse zu den Mittelwertunterschieden in der Einschätzung der Ausbildungsreife durch die verschiedenen Gruppen	239
7	Diskussion der Ergebnisse und Ausblick	245
7.1	Fazit der vorliegenden Ergebnisse zur Methodenqualität und -anwendung	245
7.1.1	Diskussion der Qualität des Befragungsinstruments	245
7.1.2	Diskussion der angewendeten Methoden zur Überprüfung der wissenschaftlichen Gütekriterien	249
7.2	Fazit aus den vorliegenden Ergebnissen zur Bedeutung der Merkmale des Ausbildungsreife-Modells und zur Bewertung des Kriterienkatalogs ..	252
7.3	Gesamtinterpretation der Ergebnisse und Ausblick auf weitere Forschungsdesiderate	256

Literatur	263
Abkürzungsverzeichnis	285
Abbildungen	287
Tabellen	289
Anhang	295
Abstract	297
Autor	298

1 Einleitung

1.1 Entstehungskontext der Arbeit

Bereits am 16. Juni 2004 wurde ein „Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ geschlossen. In einem Zusammenschluss des damaligen Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie mit Vertreter/innen¹ von Industrie, Handwerk und Arbeitgeberverbänden wurde der Pakt zur „Trendumkehr auf dem Ausbildungsmarkt“ generiert: Konkret wurde, vorrangig für das duale Ausbildungssystem, das Ziel formuliert, „allen ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen jungen Menschen ein Angebot auf Ausbildung zu unterbreiten“ (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2004, S. 2).

Knapp drei Jahre später wurde der Pakt am 05. März 2007, unabhängig von den bis dato vorzeigbaren Erfolgen, aufgrund immer noch erkennbarer Notwendigkeiten bis zum Jahre 2010 verlängert (vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2007-2010, 2007, S. 2). Den Hintergrund bildete weiterhin die „gesamtgesellschaftliche Aufgabe, Jugendliche, die nicht ausbildungsreif sind, zu qualifizieren und beruflich und gesellschaftlich zu integrieren“ (ebd., S. 2). Wiederum wurden quantitative Zielsetzungen festgeschrieben, um den aktuellen Problemen und Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt entgegenzuwirken: Die zunehmende Zahl sogenannter „unversorgter“ Jugendlicher, die Einführung des Abiturs nach zwölf Schuljahren, sinkende Studierendenzahlen und die auffälligen Zugangsprobleme der Jugendlichen mit Bildungsbenachteiligung oder Migrationshintergrund bildeten die vermuteten Ursprünge und Gründe der damals weiterhin schwierigen Situation auf dem Ausbildungsmarkt.

Aktuell sind die „Pakte“ durch eine „Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015–2018“ ersetzt worden (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2014). Mit dieser Allianz setzen sich Politik, Wirtschaft, Gewerkschaften und die Bundesagentur für Arbeit das Ziel, „die duale Berufsausbildung zukunftsfähig zu erhalten“, da diese „ein zentraler Erfolgs- und Standortfaktor für den Wirtschaftsstandort Deutschland“ ist (ebd., S. 2). In diesem Strategiepapier wird sichtbar, dass sich die Ausgangslage auf dem Ausbildungsmarkt wandelt, weil sich regionale Besonderheiten, die demografische Entwicklung, die Zielgruppe der (bildungs-)benachteiligten Jugendlichen oder auch ein Migrationshintergrund zunehmend als zentrale Merkmale bzw. Gründe für die Nichtbesetzung von Ausbildungsplätzen darzustellen

¹ In der vorliegenden Arbeit wurde auf eine gendergerechte bzw. -neutrale Sprache geachtet. Im Falle einer versehentlichen Abweichung sind dennoch in der Regel sowohl männliche als auch weibliche Personen- und Berufsgruppen gleichermaßen angesprochen.

scheinen, sodass nicht mehr allgemein von einer fehlenden Ausbildungsreife gesprochen werden kann (vgl. ebd.).

Die Betonung einer „gesamtgesellschaftlichen Aufgabe“ und die weiteren Ausführungen in diesen Pakten und Allianzen zeigen die Vielschichtigkeit, wenn das Problem einer (nicht vorhandenen) Ausbildungsreife bei Jugendlichen thematisiert wird. Darüber hinaus werden auch die betreffenden Personengruppen sichtbar, die sich zur Ausbildungsreife äußern. In vorderster Linie werden immer wieder zahlreiche Klagen seitens der Wirtschaft und der Arbeitgeberverbände laut, wonach sich die Leistungen der Schulabgänger/innen zunehmend verschlechterten (u. a. Linden 2011; Dobischat et al. 2012; Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2012) und es kaum noch möglich erscheine, Ausbildungsplätze angemessen, d. h. mit „geeigneten“ Bewerber/innen zu besetzen (vgl. u. a. Solga, Baas, Kohlrausch 2012). Die dahinter verborgene Kritik zielt besonders auf die allgemeinbildenden Schulen, aber auch auf die Jugendlichen selbst bzw. auf deren Familien.

Die vermeintlich „Schuldigen“, also die Jugendlichen, deren Familien und die Schulen, erwehren sich zwar der Kritik, besitzen aber in der öffentlichen Wahrnehmung nicht die Akzeptanz oder das Gewicht, um sich in der Ausbildungsreife-Debatte ausreichend Gehör für ihre Argumente zu verschaffen, da dieser Diskurs durch die Sichtweise der Unternehmen und der Arbeitgeberorganisationen dominiert wird (vgl. Eberhard, Krewerth, Ulrich 2005). Dazu haben sie mit anderen „Baustellen“ in der Bildungslandschaft, vornehmlich mit den Ergebnissen der Schulleistungsstudien (vgl. u. a. Prenzel et al. 2006; OECD 2007) und den daraus entstandenen Vorwürfen zu kämpfen, was sich verstärkt in defizitorientierten Erklärungsansätzen widerspiegelt (vgl. u. a. Thielen 2014; Eberhard 2013).

Auch in den öffentlichen Nachrichten wird das arbeitsmarkt- bzw. bildungspolitische Problem oftmals einseitig, und zwar zu Lasten der Jugendlichen, dargestellt (vgl. u. a. Linden 2011; Jahn, Brünner 2012). Unklar bleibt allerdings, inwieweit hier vielmehr demografische bzw. wirtschaftliche Einflüsse eine Rolle spielen, denn das „Thema Ausbildungsreife gerät immer dann ins Blickfeld der Öffentlichkeit, wenn Ausbildungsplätze knapp sind und die Zahl der unversorgten Jugendlichen die Schmerzgrenze erreicht“ (Schober 2005, S. 105).

Begrifflich ist die Ausbildungsreife im Zuge verschiedener Definitionsansätze und Modelle zumindest auf allgemeiner Ebene definiert worden: So wird unter Ausbildungsreife als anerkannter Konsens „die Befähigung von Jugendlichen verstanden, eine Berufsausbildung aufzunehmen und erfolgreich abzuschließen“ (Eberhard 2006, S. 5; vgl. Ebbinghaus 2000). Neben dieser grundlegenden Definition gibt es einige Kompetenzmodelle, in denen Anforderungen an Jugendliche auf deskriptiver Basis von (Bildungs-)Experten erstellt wurden. Abgesehen von einer „Realdefinition“ würden allerdings weiterhin konkrete Operationalisierungen oder allgemeingültige Definitionen einer Ausbildungsreife fehlen (vgl. Eberhard 2006), sodass offensichtlich ein entsprechender Forschungsbedarf konstatiert werden kann (vgl. u. a. Solga, Baas, Kohlrausch 2012; Gilfert 2013).

Insgesamt ist damit, sowohl für die bloße Verwendung des Begriffs Ausbildungsreife als auch für die Bedeutung und Interpretation des Konstrukts, für alle direkt oder indirekt beteiligten Zielgruppen und Institutionen in der Praxis und in der Forschung eine vielschichtige Situation vorzufinden. Unzweifelhaft ist das hierzu vorzufindende, international immer noch angesehene berufliche Bildungssystem direkt von dieser Problematik betroffen, da mit dem Rückgriff auf das Ausbildungsreife-Konstrukt die bestehenden Integrationsschwierigkeiten des beruflichen Bildungssystems legitimiert und überdeckt werden (vgl. u. a. Pütz 2002; Spöttl, Windelband 2012; Bylinski, Rützel 2016). Die wissenschaftlichen Diskurse zum Übergangsproblem im Bildungssystem an der sogenannten „ersten Schwelle“, die hier vorzufindenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ursachen sowie die berufspädagogischen Konsequenzen bilden den Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens. Dazu wird auch die spannungsreiche Funktion eines Ausbildungsreife-Konstrukts im Fokus stehen: Im positiven Sinne beschreibt Ausbildungsreife idealerweise die notwendigen bzw. vorausgesetzten Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung einer Berufsausbildung. In negativer Auslegung wird die Ausbildungsreife demgegenüber als selektives Argument verwendet, um die Ausgrenzung von Jugendlichen aus dem Ausbildungssystem (u. a. durch den Verlust des Status als Ausbildungsstellenbewerber/in seitens der Arbeitsagentur) zu legitimieren.

1.2 Zielsetzung und Fokussierung der Arbeit

In der vorliegenden Untersuchung steht das Ziel im Vordergrund, auf inhaltlich-theoretischer und methodisch-empirischer Ebene neue Erkenntnisse zum Konstrukt der Ausbildungsreife zu gewinnen. In der Debatte um die „Ausbildungsreife“ ist immer noch im Detail unklar, „welche Fähigkeiten und Fertigkeiten einem Jugendlichen den Einstieg in eine Lehre und deren erfolgreichen Abschluss ermöglichen. Es ist wenig bekannt über das Konzept der Ausbildungsreife, ihren Faktoren und praktischen Implikationen“ (Eberhard 2006, S. 6; vgl. Dobischat et al. 2012; Eberhard 2013).

Als diesbezüglich relevanter Forschungsgegenstand wird der sogenannte „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ aufgegriffen, der im Rahmen des Ausbildungspaktes entwickelt und von der Bundesagentur für Arbeit (BA) veröffentlicht wurde (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006). Entstanden ist der Kriterienkatalog in einer Kooperation der beteiligten Expert/innen des Ausbildungspaktes², und er stellt durch diese zentralen Akteure ein bildungspolitisch einflussreiches Konzept dar (vgl. Kohlrausch, Solga 2012). Gleichzeitig ist der Katalog nach Aussage der Entwickler/innengruppe ein „erstes Arbeitsergebnis“ und noch „weiterentwicklungsfähig“.

2 Die beteiligten Akteure des Ausbildungspaktes setzten sich als Expert/innenkreis aus Vertreter/innen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), der Bundesagentur für Arbeit (BA), der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), aus dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK), aus dem Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH), einem Vertreter des Bildungswerk der Bayrischen Wirtschaft (bbw e. V.), einem Vertreter eines Berufskollegs und zwei Unternehmensvertretern zusammen.

Auch der praktische Nutzen bzw. die praktische Anwendbarkeit seien, ebenso wie die Akzeptanz, noch zu prüfen (vgl. ebd., S. 7).

Hier bietet sich, neben rein inhaltlichen Fragestellungen, ein forschungsmethodischer Anknüpfungspunkt seitens der Berufsbildungswissenschaft. Ein zentrales Ziel der Forschungsarbeit ist es, auf Grundlage einer erhobenen Datenbasis die Anwendbarkeit des Kriterienkatalogs zur Feststellung der Ausbildungsreife aus Sicht der relevanten Akteure zu überprüfen. Dazu wird der Kriterienkatalog in einen quantitativ ausgerichteten Fragebogen überführt, der zur Einschätzung der Bedeutung der jeweiligen Merkmale von Ausbildungsreife, wie sie im Modell des Ausbildungspaktes dargestellt und definiert werden, dient. Der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung entwickelte Fragebogen wurde verschiedenen Zielgruppen (Ausbilder/innen, Auszubildenden, Lehrkräften und Schüler/innen) vorgelegt, um unterschiedliche Perspektiven auf die (notwendigen und wichtigen Merkmale einer) Ausbildungsreife zu erfassen und zu vergleichen.

Die Auswertung der Befragung führt zu einer Bewertung des Kriterienkatalogs auf einer empirischen Basis und bietet Impulse für eine inhaltliche Modifizierung und Weiterentwicklung der Merkmale von Ausbildungsreife. Dafür war es für den Forschungsprozess zunächst ein grundlegender Schritt zu untersuchen, inwieweit eine wissenschaftlich fundierte Operationalisierung des Ausbildungsreife-Modells und die empirische Anwendung des Kriterienkatalogs in einer Befragung wissenschaftliche Gütekriterien erfüllen. Im Mittelpunkt steht in diesem Kontext die methodische Qualität der Überführung des Kriterienkatalogs in ein Befragungsinstrument. Statistische Analysen zeigen auf, in welchem Ausmaß die Struktur des theoretisch entwickelten Ausbildungsreife-Modells den Einschätzungen der Befragten entspricht. Gleichzeitig wird die Validitätsgüte mit statistischen Analyseverfahren und unter Berücksichtigung der theoretischen Ursprünge bewertet.

Im Anschluss an die methodischen Analysen sind inhaltliche Fragestellungen zu beantworten. Einerseits gibt es bis dato nur vereinzelt Ergebnisse zu den perspektivenabhängigen, unterschiedlichen Wahrnehmungen der aufgeführten Merkmale von Ausbildungsreife und ihrer Relevanz (vgl. Eberhard 2013), sodass die bisherigen Ergebnisse im Sinne einer Replizierung hier einerseits bestätigt werden könnten und sich andererseits durch die vorliegende Forschungsarbeit auch neue Erkenntnisse und Ansätze zur Weiterentwicklung des Ausbildungsreife-Konstrukts ergeben. Darüber hinaus wird in der vorliegenden Arbeit verstärkt die Zielgruppe der Jugendlichen, die eine Ausbildungsreife nachweisen müssen, in den Mittelpunkt gerückt, was in den bisherigen Studien nur bedingt berücksichtigt wurde, da eher die wirtschaftliche Sichtweise oder die Ansichten von Berufsbildungsexpert/innen untersucht wurden (vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2011; Rebmann et al. 2007).

Insgesamt besteht die wissenschaftliche Legitimation dieser Arbeit insofern a) in der Erarbeitung eines Befragungsinstruments auf Basis des Kriterienkatalogs zur Einschätzung der Merkmale der Ausbildungsreife, b) in der methodischen Überprüfung der Anwendbarkeit des Befragungsinstruments, c) in dem inhaltlichen Ver-

gleich der Zielgruppen hinsichtlich ihrer Einschätzung der Ausbildungsreife und d) in der abschließenden Empfehlung einer inhaltlichen Weiterentwicklung des Konstrukts Ausbildungsreife auf Grundlage der Ergebnisse und Gruppenvergleiche. Damit schließt die Arbeit besonders im Hinblick auf zwei zentrale Aspekte eine Forschungslücke: Erstens ist der Kriterienkatalog aufgrund seiner normativen Setzung durch einen Expert/innenkreis entwickelt worden, aber bis dato – trotz zahlreicher Diskussionen um das Konstrukt – kaum Gegenstand einer empirisch fundierten Analyse oder Überprüfung gewesen. Zweitens zeigen die Ergebnisse der Befragung perspektivenabhängige Einflüsse auf das Konstrukt der Ausbildungsreife auf, welches in der Theorie und in den Definitionsversuchen als feststehendes Kompetenzbündel angesehen wird. Diese Sichtweise wird einer kritischen Prüfung unterzogen, wodurch sich eine inhaltliche Fokussierung und Reduzierung der notwendigen Merkmale und Kompetenzen für eine Ausbildungsreife ergibt. Dabei werden ganz besonders, und hier zeigt sich die innovative Leistung der Arbeit, die Perspektiven der Schüler/innen und Auszubildenden in den Fokus gerückt, da bisherige Forschungsarbeiten zur Ausbildungsreife gerade diese Perspektive vernachlässigten.

Auf Basis dieser Aspekte entstehen in der vorliegenden Studie Empfehlungen zur Überarbeitung des Kriterienkatalogs. Diese Empfehlungen betreffen sowohl die berufspädagogische Forschung als auch die betriebliche und berufsschulische Praxis der Ausbildungsprozesse. Darüber hinaus wird die Bildungspolitik für das allgemeinbildende Schulwesen und für den Übergangssektor neue Impulse für die Vorbereitung der Schüler/innen auf die Ausbildung erhalten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beginnt mit einer Darstellung der Ausbildungsreife-Problematik anhand von Berichten und Studien zum beruflichen Bildungssystem in Deutschland (siehe *Kapitel 2*). Der Schwerpunkt wird dabei auf die Darstellung der Situation und Probleme der beruflichen Ausbildung innerhalb des dualen Systems gelegt, wobei ebenfalls auf die Alternativen zur dualen Ausbildung und auf den Übergangssektor – gerade hier werden viele Bildungsmaßnahmen mit einer fehlenden bzw. nicht vorhandenen Ausbildungsreife legitimiert – Bezug genommen wird. Ergänzend dazu wird auf die aktuelle demografische und ökonomische Situation am Ausbildungsmarkt, auf die Perspektive der beruflichen Sozialisation und auf gesetzliche Rahmenbedingungen der Ausbildung eingegangen. Insgesamt wird in diesem Abschnitt der Arbeit deutlich, wo sich auf der Makroebene Auswirkungen der Strukturen und Rahmenbedingungen des (beruflichen) Bildungswesens auf das diskutierte Problem einer (fehlenden) Ausbildungsreife ergeben.

Daran anknüpfend wird im *Kapitel 3* in detaillierterer Form dargestellt, welche Zielgruppen direkt im Kontext der Ausbildungsreife als Akteure aktiv sind. Diese Zielgruppen werden innerhalb von Entstehungskontexten dargestellt, um aus einer Mesoperspektive die jeweiligen Argumente und Ziele in Bezug auf eine Ausbil-

dungsreife zu beschreiben. Ziel ist es, die verschiedenen Perspektiven für die Beurteilung einer Ausbildungsreife aufzuzeigen und ihre Argumentationen bzw. Erklärungsansätze für Ausbildungsreife zu differenzieren. Die Darstellung bezieht sich auf die in erster Linie „betroffenen“ bzw. direkt am Ausbildungsprozess beteiligten Zielgruppen und verdeutlicht, welche inhaltlichen und gegebenenfalls auch formalen Anforderungen und Vorstellungen seitens der Schüler/innen und Auszubildenden (Entstehungskontext Individuum), seitens der Lehrer/innen allgemeinbildender und berufsbildender Schulen (Entstehungskontext Schule) und seitens der Ausbilder/innen in den Unternehmen und Betrieben (Entstehungskontext Wirtschaft/Arbeitsmarkt) bestehen. Abgerundet wird das Kapitel durch eine wissenschaftliche Diskussion zum Konstrukt der Ausbildungsreife aus berufspädagogischer Perspektive (Entstehungskontext Berufsbildungsforschung).

Anschließend folgt in *Kapitel 4* eine synoptische Darstellung des (berufspädagogischen) Forschungsstands zur Ausbildungsreife. In der historischen Entwicklung werden die Diskussionen, Definitionen und Modelle einer Ausbildungsreife aufgezeigt. Das Kapitel endet mit der Darstellung des aktuellsten, bildungspolitisch einflussreichsten und bis dato elaboriertesten Modells, namentlich mit dem zuvor bereits erwähnten „Kriterienkatalog der Bundesagentur für Arbeit“ (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006).

Auf den theoretischen Ausführungen baut der anschließende Forschungsprozess auf, indem die Untersuchungsfragen und Hypothesen aus den Vorarbeiten abgeleitet und formuliert werden (siehe *Kapitel 5*). Auf der einen Seite wird die Entwicklung des Erhebungsinstruments forschungsmethodische Untersuchungsfragen aufwerfen. Auf der anderen Seite zeigt die vorhergehende Beschreibung des Forschungsstandes auf, welche inhaltlichen Untersuchungsfragen und zielführenden Fragestellungen sich aus der Betrachtung des Ausbildungsreife-Modells ergeben. Entsprechend dieser Fragen leiten sich das Vorgehen bei der Entwicklung des Befragungsinstruments und die Auswertungsmethodik des Forschungsprozesses ab: Im Mittelpunkt stehen quantitative respektive inferenzstatistische Verfahren, in erster Linie sogenannte Itemanalysen (zur Bewertung der Qualität des Befragungsinstruments), Faktorenanalysen zum Ausbildungsreife-Modell (zur strukturellen Überprüfung des Ausbildungsreife-Konstrukts) sowie Analysen von gruppenbasierten Mittelwerten (zur inhaltlichen Ausgestaltung der Ausbildungsreife aus Sicht der Zielgruppen).

Das Ergebniskapitel (*Kapitel 6*) stellt die Ergebnisse des Forschungsprozesses dar. Analog zu den aufgeführten Fragestellungen aus dem vorherigen Forschungsprozess-Kapitel werden die Berechnungen und Erkenntnisse präsentiert. Im *Kapitel 7* werden die Ergebnisse in einer Diskussion zusammengeführt und mit einem Ausblick auf weitere Forschungsfragen interpretiert. An dieser Stelle werden auch, im Sinne eines weiterführenden Fazits für die Forschung, die Schwierigkeit einer Begriffsklärung zur Ausbildungsreife dargestellt und Impulse für eine Weiterentwicklung des Konstruktes der Ausbildungsreife samt einer inhaltlichen Anbindung an die Debatte beruflicher Kompetenzen formuliert. Damit werden insgesamt die

Konsequenzen für das Konstrukt Ausbildungsreife aufgrund der vorliegenden theoretischen und empirischen Erkenntnisse interpretiert, jedoch nicht ohne den Rahmen der Aussagefähigkeit der Ergebnisse in die Bewertung mit einzubeziehen.

Die nachfolgende Abbildung 1 zeigt zusammenfassend die Perspektiven, die Vorgehensweise und die thematische sowie methodische Einordnung der vorliegenden Forschungsarbeit auf:



Abb. 1: Darstellung der thematischen Bezüge der Arbeit

2 Rahmenbedingungen der beruflichen Ausbildung in Deutschland

Dieses Kapitel ordnet die berufliche Ausbildung auf der Makroebene in das Bildungssystem Deutschlands ein. Dabei wird auf die strukturellen Ebenen und Elemente eingegangen, die die bildungspolitischen und gesellschaftlichen Strukturen der Berufsausbildung im Rahmen des Bildungssystems sowie die daraus entstehenden Folgen für die Jugendlichen bzw. für die mit Ausbildungsreife markierten Erwartungen des Berufsbildungssystems verdeutlichen.

Der Abschnitt 2.1 führt in die Gesamtstruktur des Bildungssystems in Deutschland ein und erläutert, inwieweit die Berufsausbildung einerseits in das föderale Schulsystem und andererseits in einen bundesweiten bildungspolitischen Kontext eingebunden ist. Die beiden folgenden Abschnitte stellen das Berufsausbildungssystem in Deutschland anhand seiner drei Säulen dar. Zunächst wird das für Deutschland typische und auch quantitativ vorherrschende „Duale System der Berufsausbildung“ als zentrales Element beschrieben und ergänzend dazu die vollzeitschulische Ausbildung aufgeführt, bevor dem sogenannten „Übergangssystem“ aufgrund seiner Komplexität und der spezifischen Bedeutung im Diskurs um Ausbildungsreife der Abschnitt 2.3 gewidmet ist. Die aktuellen quantitativen Entwicklungen in den Ausbildungssektoren sowie Diskussionen um die Qualität des Ausbildungssystems und über zukünftige Entwicklungstrends sind Bestandteil von Abschnitt 2.4.

Anschließend wird die systemisch-strukturelle Ebene verlassen und dargestellt, welche Funktionen und Rollen der Sozialisationsprozess hat, wenn es darum geht, dass sich Jugendliche für einen Beruf entscheiden (Abschnitt 2.5). Bis eine Berufswahl getroffen wird, setzen sich Jugendliche interaktiv und selbstständig mit unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen auseinander, die eine Berufswahl bereits im Vorfeld beeinflussen und Wege vorzeichnen, die den Übergang in eine Ausbildung fördern oder hemmen können. Im Abschnitt 2.6 werden Gesetze und rechtliche Vorgaben beleuchtet und dahingehend ausgewertet, inwieweit (inhaltliche oder bildungsformale) Beschreibungen hinsichtlich einer vorhandenen oder nicht vorhandenen Ausbildungsreife enthalten sind. Das Kapitel endet mit einem Zwischenfazit (Abschnitt 2.7), in dem die zentralen Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen der beruflichen Ausbildung in Deutschland zusammengefasst werden.

2.1 Die Struktur des Bildungswesens in Deutschland

Besonders in Deutschland ist das Bildungssystem mit traditionellen und historisch begründeten Strukturen behaftet und gleichzeitig maßgeblich institutionell verantwortlich für die Bildungsbiografien der Lernenden: „Bildung vollzieht sich [...] in in-

stitutionellen Zusammenhängen, die sich in einem längeren historischen Prozess entwickelt haben“ (Leschinsky, Cortina 2008, S. 30; vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015; Greinert 2006). Für ein Verständnis des Bildungssystems in Deutschland ist damit eine Darstellung seiner Struktur mitsamt seines historischen Entstehungskontextes vorzunehmen. Die Einführung zeigt aus diesem Grund die historisch-politische Entstehung und Entwicklung auf, um anschließend die heutige institutionelle Struktur sowie abschließend die aktuellen Entwicklungstendenzen zu skizzieren. Für die folgenden Ausführungen interessieren besonders „die Entwicklungslinien im Bildungssektor, die sich [...] herausgebildet haben und die bildungspolitische Wandlungsprozesse gleichzeitig auslösen und begrenzen“ (Leschinsky, Cortina 2008, S. 30). Insgesamt ist dieser Überblick notwendig, um aus dieser Grundlage heraus deziert auf die Konsequenzen für das berufliche Bildungswesen und für das Thema der vorliegenden Arbeit eingehen zu können.

2.1.1 Historisch-politische Entwicklungen des (schulischen) Bildungswesens

Die Grundlagen für die heutige Struktur des Bildungswesens wurden nach dem 2. Weltkrieg in den westlichen Besatzungszonen gelegt. Besonders bedeutsam war die Fortführung des aus dem Kaiserreich und aus der Weimarer Zeit praktizierten und im Grundgesetz von 1949 formulierten Föderalismus, was mit der historisch gewachsenen regionalen Struktur Deutschlands und mit den negativen geschichtlichen Erfahrungen begründet wurde (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015).

Diese Föderalismustradition überführte auch die Verantwortung für das Schulwesen in den Zuständigkeitsbereich der einzelnen Bundesländer: „Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben sind nach dem Grundgesetz zwischen Bund und Ländern aufgeteilt, und zwar sind sie Sache der Länder, soweit das Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt (Art. 30 Grundgesetz).“ (ebd., S. 13). Damit ist die „Kulturhoheit, d. h. die überwiegende Zuständigkeit für Bildung, Wissenschaft und Kultur, das Kernstück der Eigenstaatlichkeit der Länder“ (ebd., S. 16; *Kursiv im Original*) und gleichzeitig ein zentrales Element des deutschen Bildungssystems. In Bildungsfragen sind die Bundesländer damit selbstverantwortlich, um die jeweils geografischen, kulturellen und politisch-sozialen Gegebenheiten berücksichtigen zu können.

Aufgrund der Kulturhoheit wurde zur „Koordination der Zusammenarbeit in den Bereichen Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung“ 1948 die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) gegründet (ebd., S. 16). Die KMK ist eine Fachkonferenz für Bildung, die als koordinierende Institution für eine Zusammenarbeit zwischen den Bundesländern sorgt, um trotz der Kulturhoheit eine bundesweit zumindest vergleichbare Entwicklung des (jeweiligen) Bildungswesens zu ermöglichen. Dazu leistete sie die entscheidende Vorarbeit für das *Düsseldorfer Abkommen* aus dem Jahre 1955 und für die *Hamburger Abkommen* von 1964 und 1971, in denen vereinheitlichende Vorgaben für das allgemeinbildende Schulwesen

enthalten sind (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005; 2006, S. 28; *Kursiv im Original*). Auch die *Bedarfsfeststellungen 1961-1970* wurden von der KMK erstellt und formulierten quantitative Berichte und Empfehlungen zur weiteren Gestaltung der Schul- und Studienplätze (ebd., S. 28).

Zusätzlich wurde in den Jahren 1953–1965 der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen eingerichtet. Seine Aufgabe war es, die Weiterentwicklung des Bildungssystems anzuregen. Sein Nachfolger, der *Deutsche Bildungsrat*, setzte diese Funktion 1970 im Strukturplan für das deutsche Bildungswesen um. Im gleichen Jahr wurde auch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) implementiert. Diesem „Gesprächsforum für alle Bund und Länder gemeinsam berührende Fragen des Bildungswesens“ (ebd., S. 28) wurde 1975 im Zuge der Umbenennung in die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung ein erweiterter Aufgabenkreis zugesprochen.

Seitdem fokussiert sich die BLK auf die aktuellen und bedeutsamen Fragen des Bildungssystems. Inhaltlich befasst sich die BLK momentan mit den Herausforderungen für das Bildungssystem, die sich aus demografischen Entwicklungen, aus der Globalisierung der Wirtschaft, aus technologischen Entwicklungen sowie aus dem damit bedingten Wandel der Qualifikationsanforderungen, u. a. durch den Einsatz digitaler Medien, ergeben (vgl. ebd., S. 29). Die Beratungen in der BLK haben die Funktion, die entsprechenden Bedingungen dafür zu schaffen, dass das Bildungswesen diese Anforderungen erfüllen und im internationalen Vergleich konkurrenzfähig bleiben kann. Dies beinhaltet auch Fragen, die speziell für die Berufsbildung bedeutsam sind: Aktuell werden hierzu die „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ bzw. auch ein identifizierter „Reformbedarf in der Weiterbildung“ diskutiert und als thematische Schwerpunkte gesetzt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015, S. 26 f.). Auch wenn die BLK nach der Föderalismusreform im Jahre 2006 nicht mehr mit der Bildungsplanung beauftragt ist, so wirken die Entscheidungen durchaus noch in der Bildungspolitik und in der Praxis des Bildungswesens nach.

2.1.2 Institutionelle Struktur des Bildungswesens

Nach der großen Bildungsreform zu Beginn der 1970er Jahre folgte eine „horizontale Einteilung in Stufen und Lernbereiche“ innerhalb des Bildungssystems (Schanz 2010, S. 9; vgl. Spöttl 2016), die bis heute, auch wenn zwischenzeitlich Adaptionen vorgenommen wurden, die folgenden Bereiche umfasst: a) Elementarbereich, b) Primarbereich, c) Sekundarbereich I, d) Sekundarbereich II, e) tertiärer Bereich, f) quartärer Bereich (siehe Abbildung 2).

Im Elementarbereich sind vorrangig Kindergärten für die Altersstufen von 3 bis 6 Jahren zu finden, ergänzt durch länderspezifisch unterschiedliche Einrichtungen (Schulkindergärten, Vorklassen) und Regelungen für Kinder, die das schulpflichtige Alter erreicht haben, aber noch keine Schulfähigkeit besitzen. In der Regel ist der

Besuch dieser Einrichtungen, von länderspezifischen Regelungen abgesehen, freiwillig (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015).

Die nächste Stufe umfasst für die Altersstufen von 6 bis 10 Jahren den Primarbereich und damit die Grundschule, die (bis auf die Ausnahmen in Berlin und Brandenburg mit einer 6jährigen Primarstufenzeit) für vier Jahre gemeinsam von schulpflichtigen Kindern besucht wird. Mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres beginnt auch die neunjährige, allgemeinbildende Schulpflicht. Der Übergang vom Primarbereich zum Sekundarbereich ist je nach Bundesland unterschiedlich geregelt und von mehreren Faktoren (Votum der Schule, Leistungskriterien je nach Schulart, Beratungsgesprächen mit Eltern oder Schulkapazitäten) abhängig (vgl. Harazd 2007; Harazd, van Ophuysen 2008; Baumert, Maaz, Trautwein 2010).

Der Sekundarbereich ist in die Sekundarbereiche I und II aufgeteilt und beginnt mit einer Orientierungsstufe in den Schuljahren 5 und 6 – unabhängig von der Schulform, die in der Mehrzahl aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie dem Gymnasium besteht, wobei hier auch länderspezifische Sonderregelungen und -formen zu finden sind. Die Orientierungsstufe dient dazu, die im Übergang vom Primarbereich zur Sekundarstufe getroffene Entscheidung über den gewählten Bildungsweg zu überprüfen. Mit der „Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht – in der Regel mit dem 15. Lebensjahr – erfolgt der Übergang in den Sekundarbereich II entsprechend den Abschlüssen und Berechtigungen, die am Ende des Sekundarbereichs I erlangt werden“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015, S. 29). Das Angebot des Schulwesens auf dieser Stufe besteht vorrangig aus der gymnasialen Oberstufe, Berufsschulen und Berufsfachschulen sowie den entsprechenden Einrichtungen (u. a. Berufliches Gymnasium, Berufsoberschule, Berufskolleg). Im beruflichen Bereich befinden sich auf dieser Ebene für eine Berufsausbildung im Dualen System die berufsbildenden Schulen oder im Falle einer vollzeitschulischen Ausbildung die entsprechende Variante der Berufsfachschulen (vgl. ebd.; vgl. Abbildung 2; siehe auch Abschnitt 2.2).

Der tertiäre Bereich umfasst Institutionen, deren Besuch in der Regel nur mit einer in der Sekundarstufe II erworbenen Hochschulreife ermöglicht wird. Damit können an Hochschulen/Universitäten und Fachhochschulen bzw. deren Varianten (technische, pädagogische, theologische oder künstlerische Ausrichtung) berufsqualifizierende Studiengänge absolviert werden. Eine Alternative dazu bilden die Berufsakademien, die „eine wissenschaftsbezogene und zugleich praxisorientierte berufliche Bildung“ vermitteln (ebd., S. 30).

In jedem der drei genannten Bereiche gibt es spezifische Einrichtungen (Sonderkindergarten, Sonder- oder Förderschulen), die für Kinder und Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf vorgesehen und in der Lage sind, differenzierte und sonderpädagogische Unterstützung zu leisten (vgl. Abbildung 2).

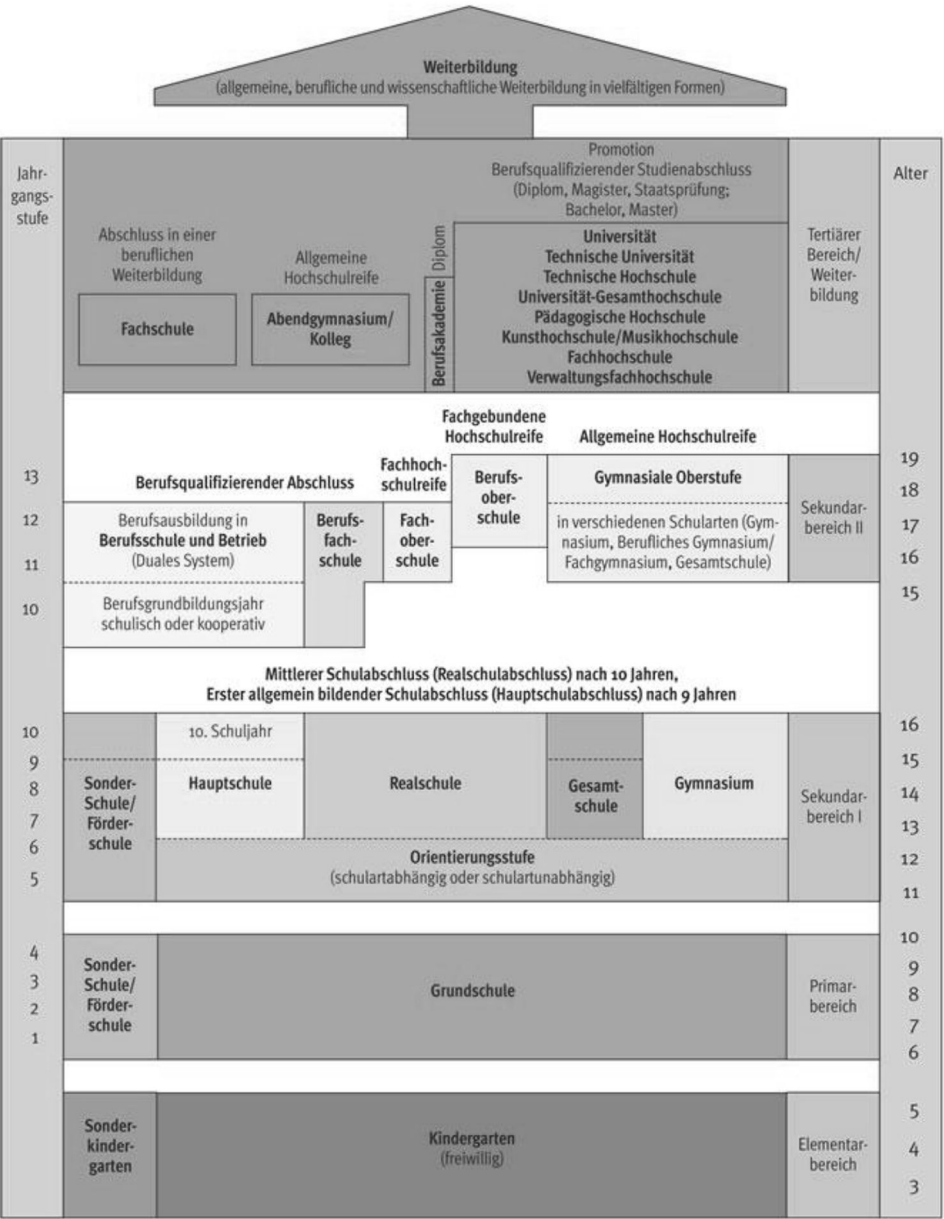


Abb. 2: Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2005)

2.1.3 Aktuelle Tendenzen und Entwicklungen innerhalb des Bildungswesens

In den letzten Jahren sind eine Reihe von Reformvorhaben und strukturellen Maßnahmen eingeleitet worden, die zu grundlegenden Veränderungen im Bildungssystem geführt haben. Die vielfältigen Maßnahmen sind darauf ausgerichtet, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen umzusetzen. Die folgenden Punkte nennen die zentralen Entwicklungen, ohne einen Anspruch auf die vollständige Darstellung der aktuellen Reformen und Veränderungen im Bildungswesen zu stellen (für eine umfassende Übersicht vgl. u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016):

- Besonders im schulischen Kontext wurde und wird aufgrund der Vielzahl der bekannten Leistungs- und Vergleichsstudien eine stärkere „*Output-Steuerung*“, also ein Wechsel „von einer an politisch-administrativen Vorgaben orientierten zu einer stärker an Ergebnissen orientierten Steuerung des Systems“ vorgenommen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005; 2006, S. 31). Dieser Anspruch geht bspw. mit der im Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) vorgenommenen Entwicklung von Bildungsstandards einher, die bereits seit 2003 schrittweise in den verschiedenen Schulformen und Fächern implementiert wurden (vgl. www.iqb.hu-berlin.de).
- Um im internationalen Vergleich der Leistungsfähigkeit der Schulen und der Wirtschaft mithalten zu können, wurde auch die *Schulzeit bis zum Abitur* durch das sogenannte „G8“ um ein Schuljahr *verkürzt*. Ergänzend zu dieser Maßnahme wurde, um ungeachtet der föderalistischen Struktur und der vermuteten Differenzen in der inhaltlichen Schulbildung eine annähernde Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse (Abitur) zu gewährleisten, das *zentrale Abitur* eingeführt, bei dem landesweit die gleichen Aufgabenstellungen Bestandteil der abschließenden Abiturprüfungen sind.
- Gleichzeitig wird die *Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung* diskutiert. Die Folgen der Bildungsreform 1970 und der damals initiierte Trend zur Höherqualifizierung in der Bevölkerung halten bis heute an und führen dazu, dass die Anzahl der Studierenden stetig steigt, was sich auch auf den Ausbildungsmarkt auswirkt. Parallel dazu entstehen zahlreiche Ansätze, um eine Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sicherzustellen oder um Fachkräfte auf alternativen Wegen (unabhängig vom Abitur als allgemeinbildenden Schulabschluss) den Zugang zur Hochschulbildung zu ermöglichen (vgl. Kuda, Strauß, Spöttl, Kaßbaum 2012; Freitag et al. 2015).
- Auch die „*Verbesserung der Professionalisierung der Lehrertätigkeit*“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005; 2006, S. 31) in Form von neuen, mit Bachelor- und Masterabschlüssen organisierten Lehramtsstudiengängen und neuen Standards zu den Lehrinhalten und Praxisphasen sowie das Ziel fortwährender Fort- und

Weiterbildung sind eine Folge des Reformdrucks im deutschen Bildungssystem.

- In Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit sind schließlich noch die Reformen in der beruflichen Bildung durch die *Novellierung des Berufsbildungsrechts* zu nennen. Das entsprechende Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung ist am 1. April 2005 in Kraft getreten. Mit dieser Reform „soll gesichert werden, dass jungen Menschen beim Einstieg in die Berufswelt in einem breit angelegten Tätigkeitsbereich für qualifizierte Fachkräfte volle berufliche Handlungsfähigkeit vermittelt wird.“ (ebd., S. 31). In diesem Sinne war es das Ziel der Reform, entsprechend zu den gewandelten Anforderungen der Arbeitswelt ein selbstbestimmtes Lernen und damit auch ein selbstorganisiertes Gestalten der Berufsbiografie zu ermöglichen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015; Bund-Länder-Kommission 2004).

Nach dieser Einführung in das Bildungssystem auf der Makro-Ebene wird nun im nächsten Abschnitt der Fokus auf das Teilsystem der beruflichen Bildung und seine strukturellen Besonderheiten in Deutschland gerichtet.

2.2 Die Struktur der beruflichen Bildung und das Duale System in Deutschland

Aus einer systemischen Betrachtungsperspektive heraus lassen sich drei zentrale Elemente oder auch „Teilsysteme“ des Berufsausbildungssystems in Deutschland identifizieren (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006³; Spöttl, Windelband 2012; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012):

- Zu nennen ist zunächst das „Duale System“ der beruflichen Ausbildung: Ein Großteil der Schulabgänger/innen (aktuell ca. 500.000 Jugendliche pro Jahr, vgl. Abschnitt 2.4) mündet in Deutschland in das Duale System, das sich als zentrales Merkmal der beruflichen Erstausbildung besonders in den deutschsprachigen Ländern etabliert hat. Die Dualität zeigt sich dabei in einem doppelten Sinne und meint „zum einen die Dualität der beiden beteiligten Berufsbildungseinrichtungen und Lernorte ‚Ausbildungsbetrieb‘ und ‚Berufsschule‘, zum anderen die (allerdings unausgewogene) Dualität der rechtlichen Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten“ (Spöttl 2016, S.14), die mithilfe der entsprechenden gesetzlichen Rahmenbedingungen, also durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder die Handwerksordnung (HwO), festgelegt sind.
- Es existiert ein vollzeitschulisches Berufsbildungssystem, das sogenannte „Schulberufssystem“ (z. B. für viele Gesundheits- und Pflegeberufe, aber auch

3 An dieser Stelle wäre noch die Beamtenausbildung zu ergänzen. Wie aber z. B. im *Bildungsbericht 2006* dargelegt, ist dieser Ausbildungszweig aufgrund der geringen Zahl der Auszubildenden und aufgrund der Datensituation für die vorliegende Analyse zu vernachlässigen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

für technische oder kaufmännische Berufe und Dienstleistungen mit staatlich geprüften Abschlüssen, v. a. in Form von „Assistenz“-Berufen). Dazu findet sich in diesem Sektor eine sehr heterogene und teilweise intransparente Sammlung von teil- bzw. vollqualifizierenden Maßnahmen, die entweder nach bundesrechtlichen oder landesrechtlichen Bestimmungen organisiert sind und sich je nach Maßnahme an der HwO oder an dem BBiG ausrichten (vgl. Hippach-Schneider, Krause, Woll 2007; Spöttl 2016).

- In der Gesamtbetrachtung zählt aus systemischer Perspektive auch das sogenannte „Übergangssystem“ zum Berufsausbildungssystem (vgl. u. a. Spöttl, Windelband 2012; Ahrens 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). In diesem Bereich sind (Aus-)Bildungsangebote verschiedenster Art zusammengefasst, wobei diese Angebote allerdings nicht zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern „auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung“ zielen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.79). Auch Bildungsmaßnahmen zur Berufsvorbereitung wie das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) werden vollzeitschulisch organisiert, jedoch offiziell zum Übergangssystem gezählt (vgl. Spöttl 2016).

Aufgrund der quantitativen Auslastung und mit Blick auf die beschriebene Ausgangssituation für die vorliegende Arbeit liegt der Schwerpunkt zunächst auf der Darstellung des „Dualen Systems“ und des „Übergangssystems“ (siehe Abschnitt 2.3), um anschließend die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsmarkt und den Kontext zur Diskussion über Ausbildungsreife herzustellen (siehe Abschnitt 2.4).

2.2.1 Das System der dualen Ausbildung und seine historische Entwicklung

In Deutschland ist die berufliche Ausbildung vorrangig in Form eines dualen Berufsausbildungsmodells organisiert, das im internationalen Vergleich der Berufsausbildungssysteme durchaus eine Besonderheit darstellt und nur in vereinzelten Ländern (hauptsächlich in den deutschsprachigen Ländern Europas, namentlich also noch in Österreich, Schweiz und Luxemburg) in vergleichbarer Form vorzufinden ist. Das Grundprinzip des Dualen Systems besteht in der „Komplementarität von Lernen in der Schule und Lernen am Arbeitsplatz, wobei die stärker theoretische Ausrichtung des Unterrichts in der Schule ihr Gegenstück in der stärker praxisbezogenen Unterweisung im Betrieb findet“ (Hoeckel, Schwartz 2010, S. 12). Dieses Kriterium wird als die „größte Stärke des deutschen Ansatzes in der Berufsbildung“ angesehen und findet weltweit Anerkennung (ebd., S. 12).

Ein kurzer Blick auf die Entstehungsgeschichte lässt erkennen, wie die „charakteristische Struktur als Kombination betrieblicher und schulischer Ausbildungselemente“ (Baethge 2003, S. 526) durch die Einflüsse der Industrialisierung und der handwerklichen Sozialisierung entstanden ist (vgl. Spöttl 2016). Bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde im damaligen Kaiserreich (im Jahre 1897) die „preußische Gewerbeordnung“ als Novelle erlassen. Dieses Dokument gilt im Allgemeinen

als Startschuss für die Entstehung und die spätere Etablierung des Dualen Systems, auch weil der Staat erstmals in die damals noch überwiegend handwerklich-betrieblich dominierte „Berufserziehung“ eingriff (vgl. ebd.).

In der Folgezeit bestand eine Trennung zwischen der handwerklichen Betriebslehre einerseits und den theoretisch ausgerichteten, schulischen Ausbildungen an staatlich-gewerblichen Fortbildungsschulen andererseits. Beide Lernorte näherten sich bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts weder organisatorisch noch in Bezug auf die Lerninhalte an und existierten damit parallel nebeneinander. Erst die theoretischen Grundlegungen und Aktivitäten durch Kerschensteiner und Pache führten zu einer Umwandlung der Fortbildungsschulen in „Pflichtschulen zur Ergänzung der neu-geordneten Handwerksausbildung“ (Greinert 1999, S. 44 f.; vgl. Harney 1980).

In den 1920er und 1930er Jahren setzte sich die institutionelle Stabilisierung des Berufsschulwesens fort, vor allem durch die ersten „Entwicklungen systematischer und curricularer Rahmenbedingungen für den berufsschulischen Unterricht“ (Spöttl 2016, S. 21). Einfluss auf diese Entwicklung hatte zum einen die Konzeption der „Frankfurter Methodik des werkkundlichen Unterrichts in gewerblichen Berufsschulen“ (ebd., S. 21). Die Frankfurter Methodik stellte eine Lehrplankonzeption dar, welche auf einer Didaktik mit curricularen, lernpsychologischen und lernorganisatorischen Elementen basierte (vgl. ebd., S. 22). Zum anderen war der Deutsche Ausschuss für das Technische Schulwesen (DATSCH) ordnungspolitisch aktiv und fokussierte sich auf die „Ordnung und Systematisierung der industriellen Berufe und der betrieblichen Ausbildung“ (ebd., S. 22). Diese beiden Entwicklungen „trugen wesentlich zur Ausformung einer eigenständigen dualen Berufsausbildung im industriellen Bereich und damit in indirekter Form auch zur Ausformung des berufsschulischen Unterrichts bei“ (ebd., S. 22; vgl. Herkner 2003).

Eine adäquate Legitimation rechtlicher und bildungspolitischer Art folgte allerdings erst durch das Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) am 14.08.1969. Dieses Gesetz führte aus Sicht der Expert/innen auch zur offiziellen Etablierung des Dualen Systems, weil erstmals ein übergeordnetes Gesetz zur dualen Berufsausbildung verabschiedet wurde und sich die dabei festgelegte Funktion, Struktur und Organisation dieser Form der beruflichen Erstausbildung bis heute kaum geändert haben (vgl. Spöttl 2016, S. 22).

Weitere Studien und Analysen zur historischen Entwicklung und zur institutionellen Stabilität des deutschen Ausbildungssystems zeigen, dass die „Ausbildungssysteme weniger als Produkt rationaler Abwägung von Vorzügen und Nachteilen zu verstehen sind, sondern vielmehr als Resultat von Auseinandersetzungen sehr unterschiedlicher politischer und ökonomischer Interessen“ (Baethge 2003, S. 534; vgl. Greinert 1999). Daher ist die Etablierung des Ausbildungssystems in seiner Form ein Ergebnis „der Adaption eines dem Handwerk entlehnten Ausbildungsmodells im Zuge der Industrialisierung.“ (Baethge 2003, S. 534). An anderer Stelle wird ausgeführt, dass die erstaunliche Stabilität der Verknüpfung von fachlicher, berufsbezogener Ausbildung und der damit verbundenen Integration in die Gesellschaft gerade in Deutschland auch über unterschiedliche wirtschaftliche und politische Systeme