



OTTO VON GUERICKE  
UNIVERSITÄT  
MAGDEBURG

HW

FAKULTÄT FÜR  
HUMANWISSENSCHAFTEN

**Jens Akkermann:**

**Zusammenhang zwischen dem Konzept der Ausbildungsreife und veränderter Anforderungen in der Berufsbildung – Eine berufspädagogische Untersuchung unter Einbezug einer Lehrplananalyse im Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel.**

Hrsg. von Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Heft 1 | 2014

ISSN 1865-2247

**Herausgeber:**

Prof. Dr. Dietmar Frommberger  
Lehrstuhl für Berufspädagogik  
Fakultät für Humanwissenschaften  
Institut für Berufs- und Betriebspädagogik  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Zschokkestraße 32  
D-39104 Magdeburg  
Telefon: +49-(0)391-67-56 625  
Telefax: +49-(0)391-67-16 550  
E-Mail: dietmar.frommberger@ovgu.de

**Quelle/ Zitationshinweis:**

Akkermann, J. (2014): Zusammenhang zwischen dem Konzept der Ausbildungsreife und veränderter Anforderungen in der Berufsbildung – Eine berufspädagogische Untersuchung unter Einbezug einer Lehrplananalyse im Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel. In: Frommberger, D. (Hrsg.), *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 1, Jg. 2014. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Online Zugriff unter:

[http://www.ibbp.ovgu.de/Institut/Berufsp%C3%A4dagogik/Magdeburger+Schriften+zur+Berufs\\_+und+Wirtschaftsp%C3%A4dagogik-p-3095.html](http://www.ibbp.ovgu.de/Institut/Berufsp%C3%A4dagogik/Magdeburger+Schriften+zur+Berufs_+und+Wirtschaftsp%C3%A4dagogik-p-3095.html)

© Copyright

Die in der Reihe *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik* erscheinenden Veröffentlichungen sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronischen Datenträgern.

# **Jens Akkermann: Zusammenhang zwischen dem Konzept der Ausbildungsreife und veränderter Anforderungen in der Berufsbildung – Eine berufspädagogische Untersuchung unter Einbezug einer Lehrplananalyse im Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel.**

## **Inhaltsübersicht**

1 Einleitung .....	5
2 Problemstellung.....	7
3 Das Konstrukt Ausbildungsreife .....	9
3.1 Begriffsklärung.....	9
3.1.1 Ausbildungsreife – Ausbildungsfähigkeit – Eignung – Vermittelbarkeit.....	9
3.1.2 Formale und inhaltliche Ausbildungsreife .....	13
3.2 Zahlen und Fakten zur Ausbildungsreife – Empirische Untersuchungen.....	15
3.3 Erklärungsansätze für die wahrgenommene „mangelnde Ausbildungsreife.....	21
3.4 Zwischenfazit .....	25
4. Strukturwandel der Arbeitswelt .....	27
4.1 Megatrends des Strukturwandels .....	27
4.1.1 Tertiarisierung .....	27
4.1.2 Globalisierung .....	32
4.1.3 Demografischer Wandel.....	33
4.1.4 Individualisierung.....	36
4.2 Konsequenzen für die Berufsausbildung.....	39
4.2.1 Leitideen der Berufsbildung: Qualifikationen – Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen.....	40

4.2.2 Handlungskompetenz – die vollständige Handlung.....	44
4.3 Trend zur Höherqualifizierung.....	46
4.4 Zwischenfazit .....	49
5 Vergleichende Dokumentenanalyse .....	51
5.1 Vorbereitung der vergleichende Dokumentenanalyse .....	51
5.1.1 Aufstellung der Hypothesen.....	51
5.1.2 Methodisches Vorgehen.....	52
5.2 Durchführung der vergleichenden Dokumentenanalyse .....	58
5.2.1 Auswertung des Rahmenlehrplans von 1978 .....	58
5.2.2 Auswertung des Rahmenlehrplans von 1997 .....	62
5.2.3 Auswertung des Rahmenlehrplans von 2006 .....	67
5.2.4 Gegenüberstellung der Ergebnisse von 1978 bis 2006 .....	72
5.3 Zwischenfazit .....	82
6. Schlussbetrachtung.....	86
Literaturverzeichnis.....	89
Anhang .....	95

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausbildungsreife – Berufseignung - Vermittelbarkeit .....	12
Abbildung 2:Entwicklung der Bewerberqualifikation .....	20
Abbildung 3: Erwerbstätigkeit nach Wirtschaftssektoren .....	29
Abbildung 4:Bevölkerungsentwicklung und Altersstruktur .....	35
Abbildung 5: Methodisches Vorgehen.....	53
Abbildung 6: Verteilung der Lernziele im kognitiven Lernbereich 1978.....	58
Abbildung 7: Verteilung der Lernziele im affektiven Lernbereich 1978.....	61
Abbildung 8: Verteilung der Lernziele im kognitiven Lernbereich 1997.....	63
Abbildung 9: Verteilung der Lernziele im affektiven Lernbereich 1997.....	66
Abbildung 10: Verteilung der Lernziele im kognitiven Lernbereich 2006.....	68
Abbildung 11: Verteilung der Lernziele im affektiven Lernbereich 2006.....	71
Abbildung 12: Gegenüberstellung der Verteilung der kognitiven Lernziele (1978/ 1997 Außenhandel /2006 Außenhandel).....	73
Abbildung 13: Gegenüberstellung der prozentualen Verteilung der kognitiven Lernziele (1978/1997/2006).....	74
Abbildung 14: Prozentuale Lernziel-Veränderungen1978/1997 .....	75
Abbildung 15: Prozentuale Lernziel-Veränderungen 1997/2006 .....	79
Abbildung 16: Prozentuale Lernziel-Veränderungen 1978/2006 .....	80

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmalsbereiche des Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife .....	14
Tabelle 2: Beispiel Merkmalsbereich: "Schulische Basiskenntnisse" .....	14
Tabelle 3: Die Entwicklung der Tätigkeitsniveaus 1985-2010 .....	47
Tabelle 4: Neuzugänge in den Ausbildungsformen .....	48
Tabelle 5: Lernzieltaxonomie .....	54
Tabelle 6: Kognitiver Lernbereich, dritte Stufe "Anwendung" .....	56
Tabelle 7: Kategorien für die vergleichende Dokumentenanalyse .....	57
Tabelle 8: Kognitiver Lernbereich 1778: Auflistung der Lernziele inklusive der Häufigkeiten	60
Tabelle 9: Affektiver Lernbereich 1978: Auflistung der Verben inklusive Häufigkeiten .....	62
Tabelle 10: Formale Lernziele 1978 .....	62
Tabelle 11: Kognitiver Lernbereich 1997: Auflistung der Lernziele inklusive Häufigkeiten .	65
Tabelle 12: Affektiver Lernbereich 1997: Auflistung der Lernziele inklusive Häufigkeiten .	66
Tabelle 13: Formale Lernziele 1997 .....	67
Tabelle 14: Kognitiver Lernbereich 2006: Auflistung der Lernziele inklusive Häufigkeiten .	70
Tabelle 15: Affektiver Lernbereich 2006: Auflistung der Lernziele inklusive der Häufigkeiten	71
Tabelle 16: Formale Lernziele 2006 .....	72
Tabelle 17: Top-fünf-Verben 1978 .....	76
Tabelle 18: Top-fünf-Verben 1997 .....	77
Tabelle 19: Top-fünf-Verben 1997, inklusive Vergleich mit 2006 .....	81
Tabelle 20: Top-fünf-Verben 2006 .....	81

## 1 Einleitung

Das Ziel meiner wissenschaftlichen Hausarbeit besteht darin, einen Zusammenhang zwischen dem Konzept der Ausbildungsreife und den veränderten Anforderungen in der Berufsausbildung herzustellen. Aufbauend auf den theoretischen Teil der Arbeit folgt eine vergleichende Dokumentenanalyse, welche die veränderten Anforderungen der Berufsausbildung untersucht. Die Untersuchung erfolgt anhand der Rahmenlehrpläne des Ausbildungsberufes Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel. Dabei werden die Rahmenlehrpläne von 1978, 1997 und 2006 untersucht.

Der theoretische Teil der Arbeit umfasst zwei Kapitel. In Kapitel drei wird das Konstrukt der „Ausbildungsreife“ veranschaulicht. Neben der formalen und inhaltlichen Definition des Begriffes „Ausbildungsreife“ erfolgt die Abgrenzung von weiteren verwandten Begriffen. Im Anschluss werden empirische Untersuchungen vorgestellt, die häufig im Zusammenhang mit Aussagen zur „mangelnden Ausbildungsreife“ präsentiert werden. Die besagten Untersuchungen thematisieren vor allem die Leistungsentwicklungen der Schüler bzw. der Schulabgänger. Dabei wird ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, in wie weit sich die Ergebnisse der Untersuchungen empirisch verwerten lassen. Abschließend werden weitere Erklärungsansätze veranschaulicht, die nicht die Leistungen der Schulabgänger, sondern veränderte strukturelle Bedingungen im Umfeld der Jugendlichen, als Ursache für mangelnde Ausbildungsreife identifizieren.

In Kapitel vier wird die strukturelle Entwicklung der Arbeitswelt veranschaulicht. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Anforderungen der Arbeitswelt, die sich im Zuge des Strukturwandels verändert haben. Kapitel vier soll unter anderem die Frage beantworten, wie sich diese veränderten Anforderungen der Arbeitswelt in der Berufsausbildung niedergeschlagen haben. Dass sich die Anforderungen der Arbeitswelt verändert haben, erscheint offensichtlich. In Kapitel vier wird daher deutlich gemacht, dass die Anforderungen gestiegen sind und daher ein klarer Trend zur Höherqualifizierung zu verzeichnen ist.

Mit Kapitel fünf beginnt der empirische Teil. An dieser Stelle soll der Beweis angetreten werden, dass der Trend zur Höherqualifizierung auch in den Rahmenlehrplänen wiedererkennbar ist. Anhand des Ausbildungsberufes Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel werden die Rahmenlehrpläne von 1978, 1997 und 2006 nach ihren

Anforderungsniveaus analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse der Rahmenlehrplananalyse präsentiert und interpretiert.



## 2 Problemstellung

Die Problematik vieler Jugendlicher, die die erste Schwelle zwischen Schule und Berufsausbildung nicht überwinden, hat in der Öffentlichkeit längst eine bildungspolitische Diskussion entfacht. Den besagten Jugendlichen wird allzu oft eine mangelnde Ausbildungsreife vorgeworfen. Die strukturellen und individuellen Bedingungen der Benachteiligten werden dabei meistens nicht berücksichtigt und zu einer konkreten Definition der Ausbildungsreife wird kein Bezug hergestellt. Folglich ist die Diskussion durch Schuldzuweisungen geprägt. (vgl. Rebmann, 2006, S.85)

Hinter dem Phänomen „Ausbildungsreife“ verbirgt sich ein nicht ganz deutlich zu durchschauender Impuls der Wirtschaft und deren Interessenvertretern. So beklagen sich Arbeitgeberverbände immer wieder über die bildungsschwache Jugend. Dabei werden sie tatkräftig durch die Medien unterstützt. In regelmäßigen Abständen wird die Brisanz des Themas „Ausbildungsreife“ in den Tageszeitungen aufgegriffen. Die Überschriften verraten zumeist wer im Mittelpunkt der Diskussion steht: „Vielen Schulabgängern fehlt die Reife“ (Zeit Online, 2010) oder „Sogar Grundschüler lesen besser“ (Süddeutsche, 2010). Weiter heißt es: „Unpünktlich, disziplinos, dumm: 74 Prozent der Betriebe in Deutschland beklagen die mangelnde Ausbildungsreife ihrer Azubis. Schuld sind die Schulen und das Elternhaus.“ (ebd.) Die Arbeitnehmerverbände argumentieren dem entgegen und vermuten ein Täuschungsmanöver der Wirtschaft. Die schwache Bildung würde nur als Vorwand dienen, um in Zeiten der Lehrstellenmisere ein Argument dafür zu haben, nicht einstellen zu müssen. (vgl. Eberhard, 2006, S.5) Die Frage der Schuld soll hier nicht weiter verfolgt werden. Aufgegriffen wird jedoch die Tatsache, dass in der öffentlichen Diskussion der Blick zumeist auf den Schulabgänger und seine Leistungen gerichtet wird. Diese Arbeit akzentuiert neben den Schülerleistungen ebenfalls die Anforderungen der Betriebe, die in der Diskussion zumeist vergessen werden. Ausbildungsreife ist nämlich nicht nur eine Frage der mitgebrachten Leistungen, sondern auch eine Frage der erwarteten Anforderungen der Betriebe. Liegen beide zu weit auseinander führt es zu einer mangelnden Ausbildungsreife. Mit diesen Überlegungen lohnt es sich die Veränderungen der Arbeitswelt in den vergangenen Jahrzehnten genauer zu betrachten. Betrachtet man die technischen Entwicklungen und den gesellschaftlichen Wandel zwingt sich der Verdacht auf, dass sich auch die Anforderungen der Arbeitswelt verändert haben. In der Literatur spricht man von einem Trend zur Höherqualifizierung (vgl. Enders et al, 2009, S.61). Dieser Trend ist das

Resultat einer sich wandelnden Arbeitswelt, in der einfache Routineaufgaben durch komplexe Arbeitsabläufe rationalisiert wurden. Auf diese Veränderungen hat die Berufsbildung reagiert, indem allein in den Jahren von 1998 bis 2005 über 180 Ausbildungsberufe neu geschaffen oder neu geordnet worden, um den veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt gerecht zu werden. (vgl. Eberhard, 2006, S.53)

Mangelnde Ausbildungsreife kann demnach durchaus auf sinkende Schülerleistungen zurückgeführt werden. Genauso plausible wirkt die Argumentation, dass die Anforderungen neugeordneter Berufsausbildungen gestiegen sind und folglich die Schulabgänger den gewünschten Profilen nicht mehr gerecht werden können. Dieser Argumentation liegen folgende übergeordnete Fragen zu Grund, an denen sich die Arbeit orientieren wird:

1. Kann das Phänomen mangelnder Ausbildungsreife allein durch sinkende Schülerleistungen erklärt werden?
2. Wie hat sich der Strukturwandel der Arbeitswelt auf die Anforderungen in der Berufsausbildung ausgewirkt?
3. Lässt sich ein Trend zur Höherqualifizierung durch die Rahmenlehrpläne (Groß- und Außenhandelskaufmann/Kauffrau) bestätigen?

Zunächst erfolgt eine Begriffsklärung von Ausbildungsreife und eine Abgrenzung von verwandten Begriffen, um ein einheitliches Verständnis herzustellen, welches für die weiteren Ausführungen notwendig ist.

## 3 Das Konstrukt Ausbildungsreife

### 3.1 Begriffsklärung

#### 3.1.1 Ausbildungsreife – Ausbildungsfähigkeit – Eignung – Vermittelbarkeit

Bei der Definition eines Begriffes stellt sich die Frage, welche Bedeutung dem besagten Begriff zukommt. Die Definition des Begriffes „Ausbildungsreife“ scheint sich als besonders schwierig zu gestalten, nicht zuletzt aufgrund der vielen verschiedenen verwandten Begriffe die in der öffentlich geführten Debatte häufig falsch verwendet werden (vgl. Hammel, 2009, S.18). Die wissenschaftlich geführte Diskussion unterscheidet diese Begrifflichkeiten. Die Diskussion zum Thema „Ausbildungsreife“ hat im Laufe der Zeit etliche Begriffe hervorgebracht, welche scheinbar als Synonym verwendet werden können. Dazu zählen unter anderem die Begriffe Ausbildungsfähigkeit und Ausbildungseignung. (vgl. Frommberger, 2010, S.4) Des Weiteren finden sich in der Literatur Begriffe wie Berufswahlreife, Berufseignung, Betriebseignung, Vermittelbarkeit, Berufseintrittsreife und Schulentlassungsreife. Doch im Kern handelt es sich immer um die drei Begriffe „Reife“, „Eignung“ und „Fähigkeit“ (vgl. Rebmann, 2006, S.87). Die ähnliche Verwendung der Begriffe lässt sich dadurch erklären, dass alle drei Begriffe für den Übergang von der Schule in eine Ausbildung eine richtungsweisende Rolle spielen. Mit der Entscheidung für einen beruflichen Werdegang streben die Jugendlichen nach gesellschaftlicher Teilhabe und beruflicher Partizipation. (vgl. ebd.) Die Gemeinsamkeit der Begriffe bezieht sich also auf die erste Schwelle und die damit in Verbindung stehenden Probleme beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung. Dennoch unterscheiden sich die Begriffe „Ausbildungsfähigkeit“, „Ausbildungsreife“ und „Ausbildungseignung“ („Berufseignung“) in ihren Bedeutungen. Hilke verweist darauf, dass allein aufgrund der Tatsache, dass die drei Begriffe „Reife“, „Fähigkeit“ und „Eignung“ verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen entstammen ein synonyme Gebrauch unangebracht ist. Reifungsvorgänge sind dem Forschungsgebiet der Biologie zu zuordnen, wohingegen Fähigkeiten dem Beschäftigungsfeld der Psychologie angehören und mit Fragen der beruflichen Eignung setzt sich die anwendungsorientierte psychologische Berufseignungsdiagnostik auseinander (vgl. Hilke, 2008, S.110). Im Folgenden geht es um die Verständigung darüber, was Ausbildungsreife ist und wie sie sich von den anderen in diesem Zusammenhang häufig verwendeten Begriffen der Ausbildungsfähigkeit, der Berufseignung und der Vermittlungsfähigkeit abgrenzt (vgl. Schober, 2006, S.2).

Der Begriff Ausbildungsfähigkeit unterscheidet sich nur partiell vom Begriff der Ausbildungsreife. Allgemein bezeichnen beide Begriffe das Mindestmaß der individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen für den Einstieg in eine außerakademische berufliche Erstausbildung sowie für den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung (vgl. Frommberger, 2010, S.4). Dennoch gibt es einen terminologischen Unterschied zwischen den Begriffen „Reife“ und „Fähigkeit“. In Anlehnung an psychologische Quellen definiert Jung Fähigkeiten als die Gesamtheit der Bedingungen die zum Vollzug einer Tätigkeit notwendig sind. Folglich wird die Fähigkeit operational durch das Ausführen der Tätigkeit bestimmt. (vgl. Jung, 2008, S. 136) D.h. Fähigkeiten sind gut erfassbare Dispositionen in denen sich Menschen unterscheiden (vgl. Hilke, S. 122). So sind beispielsweise Schulnoten das Ergebnis einer Messung schulischer Fähigkeiten. Da zu den beurteilenden Kompetenzen bezüglich des Einstieges und der erfolgreichen Absolvierung einer Berufsausbildung nicht nur messbare Fähigkeiten zählen, sondern auch Merkmale der Persönlichkeit und des Arbeitsverhaltens, ist der Begriff Ausbildungsreife dem Begriff Ausbildungsfähigkeit vorzuziehen (vgl. Hilke 2008, S.122). Auch Rebmann weist darauf hin, dass personale und soziale Kompetenzen, sowie Wissen und Erfahrungen über die Berufswelt nur schwer operationalisierbar sind und unterstreicht damit Hilkes Aussage (vgl. Rebmann, 2006, S.90). Der in der Literatur weit aus prominentere Unterschied zwischen Ausbildungsfähigkeit und Ausbildungsreife bezieht sich auf den Zeitpunkt der Messung von Fähigkeiten. Fähigkeiten können nämlich nur zu einem bestimmten Zeitpunkt festgestellt werden, wohingegen Ausbildungsreife den Reifungsprozess enthält, welcher individuelle Verhaltens- und Entwicklungspotentiale einschließt (vgl. Frommberger, 2010, S.4). Ausbildungsfähigkeit ist demnach „die auf einen konkreten Zeitpunkt bezogene Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, ob ein Jugendlicher den Anforderungen einer Berufsausbildung gewachsen ist. Zugrunde liegt ein Set von Personmerkmalen, die als relevant für die erfolgreiche Bewältigung für Anforderungen einer Berufsausbildung angesehen werden. Diese umfassen bildungsbiographische, kognitive, affektive und psycho-physische Dimensionen. Dabei kann es sich sowohl um in der Regel wenig veränderbare Fähigkeiten (z.B. Allgemeine Intelligenz) als auch um veränderbare Merkmale handeln (z.B. Verhaltensweisen, Schulleistungen). Ausbildungsfähigkeit wird sinnvoller Weise in Bezug auf unterschiedliche Ausbildungsniveaus definiert, z.B. Helfer-/Werkerberufe, anerkannte Ausbildungsberufe und das Studium.“ (Schober, 2005, S.106) Ausbildungsreife hingegen kennzeichnet den Stand der Entwicklung (Reifung) einer Person und schließt somit nicht aus, dass eine noch nicht reife Person im Laufe des

Reifungsprozesses durch gezielte Fördermaßnahmen die Ausbildungsreife erlangt (vgl. Schober, 2005, S.106). Eine der aktuellsten Definitionen bezieht dieses Entwicklungspotential mit ein: „Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann.“ (Nationaler Pakt für Ausbildungsreife, 2005 S.13)

Ausbildungsreife beschreibt also die Mindestvoraussetzungen für irgendeinen Ausbildungsberuf. Bei den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe geht es um die Feststellung der Berufseignung. Somit werden Ausbildungsreife und Ausbildungsfähigkeit vorausgesetzt, wenn die Eignung für einen bestimmten Beruf geprüft wird. (vgl. Schober, 2005, S.108) Betrachtet man den Begriff der „Eignung“ aus umgangssprachlicher Sicht, lässt sich feststellen, dass es sich um einen Relationsbegriff handelt. Von Eignung ist genau dann die Rede, wenn eine Person für etwas geeignet ist. Im Falle der Berufseignung charakterisiert eine Eignungsaussage also nicht die besagte Person, sondern sagt etwas über eine bestimmte Beziehung aus, zwischen der Person und dem Beruf oder einem bestimmten Berufsfeld. (vgl. Hilke, 2008, S.111) In Beziehung gesetzt werden die Anforderungen, welche die Person mitbringen sollte um die entsprechende berufliche Leistung erbringen zu können, mit der beruflichen Zufriedenheit, welche die Person durch die berufliche Tätigkeit erlangt (vgl. Schober, 2005, S.109). Demzufolge definiert Hilke in Anlehnung an Eckardt & Schuler eine Person als geeignet für einen Beruf, eine berufliche Tätigkeit, eine berufliche Position oder eine Stelle, wenn die Person über die Merkmale verfügt, die Voraussetzungen für die geforderte berufliche Leistungshöhe sind, und der Beruf, die berufliche Tätigkeit, die berufliche Position oder Stelle die Merkmale aufweist, die Voraussetzung für berufliche Zufriedenheit der Person sind (vgl. Hilke, 2008, S.113). Schober verweist darauf, dass berufliche Zufriedenheit und berufliche Leistungshöhe niemals vollständig erreicht werden können, sondern vielmehr eine Tendenz darstellen: „Eine Eignungsaussage bei der Berufswahl und bei der Bewerberauswahl ist immer in die Zukunft gerichtet und beinhaltet eine Prognose über künftige Leistungshöhe und den künftigen Berufserfolg. Damit ist sie zwangsläufig unscharf.“ (Schober, 2005, S.109) Die berufliche Zufriedenheit kann stark davon abhängen, an welchen Erwartungen sich die zukünftige berufliche Tätigkeit messen

muss. Des Weiteren hat jede Person individuelle Vorstellungen, die Zufriedenheit kann am gesellschaftlichen Status fest gemacht werden, an dem Gefühl gefordert zu werden, am Einkommen oder an der Überzeugung das zu tun, was den eigenen Fähigkeiten und Interessen entspricht. (vgl. Schuler, 1996, S.11) Die Leistungshöhe kann ebenfalls durch viele Variablen bedingt werden. Neben den personenbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kann die Leistung beispielsweise durch die Beschaffenheit des Arbeitsplatzes beeinflusst werden oder durch das Verhältnis zu Kollegen und Vorgesetzten (vgl. Hilke, 2008, S. 114). Aufgrund dieser Umstände ist eine Eignungsaussage selten eine „Ja-Nein“ Aussage, sondern vielmehr auf einer Skala einzuordnen von „sehr gut geeignet“ bis „weniger geeignet“ (vgl. Schober, 2005, S.109).

Der Vollständigkeit halber muss in die Reihe der Begriffe Ausbildungsreife, Ausbildungsfähigkeit und Berufseignung auch noch der Begriff Vermittelbarkeit aufgenommen werden. Gilt eine Bewerberin oder ein Bewerber als geeignet für einen bestimmten Beruf, wird durch die Vermittelbarkeit geprüft ob weitere Einstellungshemmnisse vorliegen (vgl. Schober, 2006, S.5): „Vermittelbar ist eine Person, wenn bei gegebener beruflicher Eignung ihre Vermittlung in eine entsprechende Ausbildung oder berufliche Tätigkeit nicht durch Einschränkungen erschwert oder verhindert wird. Solche Einschränkungen können marktabhängig und betriebs- bzw. branchenbezogen bedingt sein, sie können aber auch in der Person selbst oder in ihrem Umfeld liegen.“ (Nationaler Pakt für Ausbildungsreife 2005)

Abbildung 1 veranschaulicht den Zusammenhang der Begrifflichkeiten Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit:



Abbildung 1: Ausbildungsreife – Berufseignung - Vermittelbarkeit (Nationaler Pakt, 2009, S.12)

Da das Konstrukt „Ausbildungsreife“ die theoretische Grundlage für den später behandelten Untersuchungsgegenstand bildet ist die klare Abgrenzung zu ähnlichen Begrifflichkeiten eine notwendige Bedingung um später zu klaren Aussagen zu gelangen. Wenn also in den folgenden Kapiteln der Begriff „Ausbildungsreife“ verwendet wird, dann handelt es sich um die in diesem Kapitel vorgenommene Definition der Ausbildungsreife. Bisher ist allerdings nur eine formale Abgrenzung vorgenommen wurden, welche inhaltlichen Aspekte mit dem Begriff der Ausbildungsreife verbunden werden wird im nächsten Kapitel betrachtet.

### 3.1.2 Formale und inhaltliche Ausbildungsreife

Über die formale Sichtweise der Ausbildungsreife herrscht weitestgehend Einigkeit. Jugendliche sollen die Mindestvoraussetzungen mitbringen um eine Ausbildung aufzunehmen und diese erfolgreich abschließen (vgl. Hammel, 2009, S.19). Bei den inhaltlichen Merkmalen finden sich in der Literatur etliche normativ Vorschläge, die allzu oft interessengeleitet sind. Eine der inhaltlich ausführlichsten und weitestgehend anerkannten Definition ist im Rahmen des „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“ entstanden. „Ziel dieses Paktes ist es, jedem ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen Jugendlichen ein Angebot auf eine Berufsausbildung oder anderweitige Qualifizierung zu machen.“(Nationaler Pakt für Ausbildungsreife) Der Impuls für den Pakt entstammt einem gemeinsamen Interesse zwischen Wirtschaft und Bundesagenturen. In der Vergangenheit kam es immer wieder zu unterschiedlichen Einschätzungen bzgl. der Ausbildungsreife und Eignung junger Bewerber. Daher sollte der Pakt einen inhaltlichen Konsens schaffen, welche Merkmale einem jungen Bewerber die Ausbildungsreife attestieren (vgl. Nationaler Pakt für Ausbildungsreife S.6). Für diese Aufgabe wurde ein Expertenkreis einberufen. Der Expertenkreis bestand aus Vertretern der Pakt Partner, Experten aus Unternehmen, beruflichen Schulen, aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, aus dem Psychologischen Dienst, sowie aus der Berufsberatung der Arbeitsagentur für Arbeit. Ergebnis der Expertenrunde ist ein Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife der hier dargestellt werden soll. Der Katalog nimmt die in Tabelle 1 dargestellte begriffliche Abgrenzung vorweg und listet die Merkmale auf, die ein Jugendlicher zu Beginn der Ausbildung erfüllen soll, um als ausbildungsreif zu gelten (vgl. Frommberger, 2010, S.8). Der Kriterienkatalog gliedert sich in fünf Merkmalsbereiche:

Merkmalsbereich	Merkmal
Schulische Basiskenntnisse	- (Recht-) Schreiben - Lesen – mit Texten und Medien umgehen - Sprechen und Zuhören

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mathematische Grundkenntnisse</li> <li>- Wirtschaftliche Grundkenntnisse</li> </ul>
<b>Psychologische Leistungsmerkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachbeherrschung</li> <li>- Rechnerisches Denken</li> <li>- Logisches Denken</li> <li>- Räumliches Vorstellungsvermögen</li> <li>- Merkfähigkeit</li> <li>- Bearbeitungsgeschwindigkeit</li> <li>- Befähigung zu Daueraufmerksamkeit</li> </ul>
<b>Physische Merkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen</li> </ul>
<b>Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz</li> <li>- Kommunikationstoleranz</li> <li>- Konfliktfähigkeit</li> <li>- Kritikfähigkeit</li> <li>- Leistungsbereitschaft</li> <li>- Selbstorganisation/ Selbständigkeit</li> <li>- Sorgfalt</li> <li>- Teamfähigkeit</li> <li>- Umgangsformen</li> <li>- Verantwortungsbewusstsein</li> <li>- Zuverlässigkeit</li> </ul>
<b>Berufswahlreife</b>	Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz

Tabelle 1: Merkmalsbereiche des Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (Nationaler Pakt, 2009, S.20-21)

Wie in Tabelle 1 dargestellt, gliedert sich jeder der Merkmalsbereich nochmals in einzelne Merkmale. Die einzelnen Merkmale beinhalten eine Beschreibung des jeweiligen Merkmals, die Indikatoren/Kriterien, Verfahren zur Feststellung, sowie Beispielfragen. Der folgende Auszug veranschaulicht das Merkmal „Mathematische Grundkenntnisse“:

Merkmalsbereich	Schulische Basiskenntnisse
<b>Merkmal</b>	Mathematische Grundkenntnisse
<b>Beschreibung</b>	Die Jugendlichen sind in der Lage, grundlegende mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten anzuwenden und zutreffende Lösungen zu entwickeln.
<b>Indikatoren/Kriterien</b>	Sie/ Er kann Rechengesetze anwenden. Sie/Er beherrscht Prozent- und Bruchrechnung. Sie/Er führt einfache Berechnungen und Überschlagungsrechnungen im Kopf durch. Sie/Er kann einfache Textaufgaben lösen. Sie /Er beherrscht die Dreisatzrechnung.

Tabelle 2: Beispiel Merkmalsbereich: "Schulische Basiskenntnisse"(Nationaler Pakt, 2009, S.28)

Der Kriterienkatalog richtet sich an diejenigen Personen und Institutionen, die sich mit dem Übergang von Schule und Ausbildung beschäftigen (vgl. Nationaler Pakt, 2009, S.9). Neben den Schulen und der Bundesagentur für Arbeit werden die Betriebe, Eltern, sowie die Jugendlichen selbst durch den Katalog angesprochen. Somit schafft der Kriterienkatalog



Transparenz im Hinblick auf die Mindestanforderungen für Ausbildungsreife. Dennoch weisen die Verfasser des Kriterienkatalogs daraufhin, dass der Katalog nur als eine Orientierungshilfe gilt, ein starres Schema, das wie eine Schablone auf die Jugendlichen angewendet wird ist nicht erwünscht und nicht denkbar. „Die Beurteilung der Ausbildungsreife hat immer einzelfallbezogen und situationsangemessen zu erfolgen.“ (Nationaler Pakt, 2009, S.9)

### 3.2 Zahlen und Fakten zur Ausbildungsreife – Empirische Untersuchungen

Wie bereits bei der Begriffsdefinition angesprochen, sind Aussagen zur Ausbildungsreife nur sehr schwer zu operationalisieren. Zum einen ist man sich in der Literatur uneinig, welches Anforderungsniveau und welche Fertigkeiten und Kompetenzen in welchem Ausmaß für Ausbildungsreife stehen und zum anderen ist man sich einig, dass Ausbildungsreife bestimmte soziale Kompetenzen beinhaltet, die nicht in der Art und Weise messbar sind wie intellektuelle Fähigkeiten (vgl. Rebmann, 2006, S.91). Auch der zuvor vorgestellte Kriterienkatalog für Ausbildungsreife ist nur ein theoretischer Konsens, welcher sich selbst relativiert mit der Aussage: „Mit dem Katalog wird ein Orientierungsrahmen zu Beurteilung der Ausbildungsreife Jugendlicher zur Verfügung gestellt, der aber nicht im Sinne eines starren Schemas Verwendung finden kann – er wird in seiner Anwendung sonst nicht der Vielfältigkeit der Realität gerecht. Die Beurteilung der Ausbildungsreife hat immer einzelfallbezogen und situationsangemessen zu erfolgen.“(Nationaler Pakt, 2009, S.9) Auch Frommberger weist darauf hin, dass grundsätzlich keine gesicherten empirischen Erkenntnisse darüber vorliegen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten den Reifegrad eines jungen Menschen ausmachen, um den erfolgreichen Einstieg und die Absolvierung einer Berufsausbildung zu sichern (vgl. Frommberger, 2010, S.15). Daher sind die hier vorgestellten empirischen Befunde stets mit Vorsicht zu genießen.

Es scheint offensichtlich, dass gute Schulleistungen und Erfolg im weiteren beruflichen Werdegang in einem positiven Zusammenhang stehen. Je höher die Schulleistung umso schneller finden Jugendliche einen Ausbildungsplatz und umso erfolgreicher absolvieren sie ihre Ausbildung. (vgl. Trautwein, 2008, S.99) Daher ist es auch nicht unüblich, dass Statements zur „mangelnden“ Ausbildungsreife, häufig durch Testverfahren untermauert werden, welche sich auf die Schulleistungen der Jugendlichen beziehen. An erster Stelle sind hier die sogenannten large scale assessments zu nennen (vgl. Winkler, 2008, S.72). Im Auftrag der OECD wird seit einigen Jahren in regelmäßigen Abständen die sogenannte PISA-

Studie durchgeführt. Die PISA-Ergebnisse dokumentieren die Leistungsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen des allgemein bildenden Schulwesens im internationalen Vergleich. Die im Rahmen der PISA-Studie festgestellten Leistungsstände in den Bereichen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften sind derzeit die einzigen Ergebnisse, welche Rückschlüsse über das Leistungsvermögen junger Erwachsener zulassen und gleichzeitig dem wissenschaftlichen Anspruch gerecht werden. (vgl. Frommberger, 2010, S. 16) In der öffentlichen Diskussion wird PISA oft als Beweis für mangelnde Ausbildungsreife herangezogen (vgl. Trautwein, 2008, S.102). Grund dafür sind die unterdurchschnittlichen Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000, sowie die im Rahmen der Studie entstandene Definition der sogenannten „Risikogruppen“ (vgl. Frommberger, 2010, S.16/ Winkler, 2008, S.72). Um den Leistungsstand der Schüler und Schülerinnen zu beschreiben bzw. darzustellen wurde ein Kompetenzstufenmodell verwendet. „In der PISA-Rezeption hat insbesondere große Beachtung gefunden, dass ein erstaunlich hoher Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern in Deutschland nicht über elementare Lese- oder Mathematikfähigkeiten hinauskommen, wie sie zur Lösung von Aufgaben der Kompetenzstufe I erforderlich sind.“ (Trautwein, 2008, S.102) Die Kompetenzstufe I ist die unterste Stufe des Kompetenzstufenmodells. Zu den Risikogruppen gehören diejenigen Kinder und Jugendlichen die, die Kompetenzstufe I nicht erreichen. Im Bereich der Mathematik sind auch die Schüler der Kompetenzstufe I der Risikogruppe zuzuordnen. (vgl. Trautwein, 2008, S.103/ Frommberger, 2010, S.16) Allerdings weißt Winkler daraufhin, dass der Begriff „Risikogruppe“ normativ geladen sei und in seiner Bedeutung unklar bleibt, worin denn das Lebensrisiko der Schüler und Schülerinnen besteht. Hinzu kommt die fehlende empirische Überprüfbarkeit. Winkler räumt zwar ein, dass ein Mangel an zertifizierten Qualifikationen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt schmälern, aber der Einfluss fehlender ökonomischer Ressourcen, der sozialen Herkunft oder personalen Ressourcen viel stärker ist als die Schulleistungen. (vgl. Winkler, 2008, S. 72-73) Dennoch ist eine gewisse Ähnlichkeit zwischen der Beschreibung der Risikogruppen und der Ausbildungsreife zu erkennen (vgl. Trautwein, 2008, S.103). „Anhand der PISA-Daten ist es zwar nicht möglich zu bestimmen, welches minimal Niveau der Lesekompetenz erreicht sein muss, um eine Ausbildung erfolgreich abschließen zu können. Betrachtet man jedoch die Definition der Kompetenzstufe I, ist zu vermuten, dass Jugendliche die den entsprechenden Anforderungen nicht gewachsen sind, erhebliche Schwierigkeiten, beim Übergang in das Berufsleben haben werden. So dürfte es kaum eine qualifizierte Tätigkeit geben, die es nicht

erfordert, ausdrücklich gegebene Informationen aus einem Text heraussuchen zu können oder in der Lage zu sein, eine einfache Verbindung zwischen Informationen aus einem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen.“ (Artelt 2001) Die folgenden Daten der PISA Studien beschreiben die Veränderungen der Risikogruppen seit dem ersten Erhebungszeitraum im Jahr 2000 bis zur aktuellsten Erhebung aus dem Jahr 2009. Seit dem ersten Erhebungszeitpunkt konnte im Bereich der Lesefähigkeit der Schüler und Schülerinnen in Deutschland ein schwacher aber stetiger Leistungszuwachs verzeichnet werden (vgl. PISA, 2009, S.5). Im Jahr 2000 lag der Prozentsatz derjenigen Schüler und Schülerinnen, die unterhalb der Kompetenzstufe I anzusiedeln waren bei 9,9%. Im letzten Erhebungszeitraum verbesserte sich dieser Wert auf 5,2% (vgl. PISA, 2009, S.7). Der Anteil der Schüler und Schülerinnen die über eine schwache mathematische Kompetenz (unter oder auf Kompetenzstufe I) verfügten lag im Jahr 2009 bei 18,6% (vgl. ebd.). Im Jahr 2000 lag dieser Wert noch bei fast 25% (Pisa 2000, S.24). Im Bereich der naturwissenschaftlichen Kompetenzen lagen bei PISA 2009 nur noch 14,8% auf oder unter der niedrigsten Kompetenzstufe (vgl. PISA 2009, S.10). Im Jahr 2000 lag dieser Wert noch bei 26,3% (PISA 2000, S.29). Insgesamt hat sich der Leistungsstand der deutschen Schülerinnen und Schüler seit PISA 2000 verbessert. Im Jahr 2000 waren es noch durchschnittlich 20% der getesteten Probanden die zu den Risikoschülern gehörten, neun Jahre später beträgt dieser Prozentsatz nur noch 12,3% (vgl. Frommberger, 2010, S.16/ PISA 2009). Allerdings sind Schlussfolgerungen, welche die Ausbildungsreife und die Risikogruppen der PISA-Studien in Bezug setzen, stets unter einem gewissen Vorbehalt zu stellen. „Da es sich im Rahmen der PISA-Untersuchungen um 15-Jährige Schüler und Schülerinnen handelt, können – streng genommen – nur Vermutungen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der 16-17 jährigen Absolventen und Absolventinnen des allgemein bildende Schulsystems erwogen werden.“ (Frommberger, 2010, S.16) Zumal das durchschnittliche Alter der Ausbildungsanfänger im dualen System mittlerweile bei über 19 Jahren liegt. Daher verbietet es sich Forschungsergebnisse aus den allgemein bildenden Schulen mit den Qualifikationen der Bewerber in einen Zusammenhang zusetzen. (vgl. Ehrenthal et al, 2005, S.9) Es lassen sich also keine direkten Aussagen hinsichtlich der Ausbildungsreife aus den PISA-Ergebnissen ableiten (vgl. Trautwein, 2008, S.102).

Winkler identifiziert eine weitere Gruppe von Untersuchungen, welche Aussagen zu Ausbildungsreife bestätigen sollen als sogenannte „wirtschaftsnahe“ Erhebungen von großen Unternehmen, Kammern und Verbänden (vgl. Winkler, 2008, S.73). An erster Stelle ist hier

die Langzeitstudie der BASF zu nennen. Der psychologische Dienst der BASF AG führt Eignungsuntersuchungen mit den Ausbildungsplatzbewerbern durch, die bereits die erste Hürde des Bewerbungsverfahrens durchlaufen haben (vgl. Kiepe, 1998, S.31/ Eberhard, 2006, S.28). Der Einstellungstest wird seit 1975 durchgeführt und beinhaltet Verfahren, die grundlegende Fähigkeiten wie Sprachverständnis, logisches Denken und anschauungsgebundenes Denken feststellen, sowie Verfahren zur Feststellung schulischer Kenntnisse wie Rechtschreibung und elementarem Rechnen (vgl. Kiepe, 1998, S.31). Die Testmerkmale sind über die Jahre nicht verändert worden (vgl. Frommberger, 2010 S.17). Die Ergebnisse der Langzeitbetrachtung der BASF zeigen einen nahezu kontinuierlichen Abwärtstrend (vgl. Hammel, 2009, S.26/ Kiepe, 1998, S.33). Die Plausibilität der gewonnenen Daten stößt in der Fachliteratur jedoch auf Widerstand (vgl. Eberhard, 2006, S.45/ Winkler, 2008, S.74). Winkler kritisiert die Prüfungsformen, welche sich zu nah an den schulischen Anforderungen orientieren, sodass kein Wissen darüber gewonnen wird, wie Jugendliche sich in beruflichen Anforderungssituationen verhalten und erworbenes Wissen und Fähigkeiten aktivieren (vgl. Winkler, 2008, S.74). Allgemein wird der wissenschaftliche Anspruch in Frage gestellt. So können beispielsweise mittels der Untersuchungen der BASF keine Aussagen über das Leistungsniveau einer gesamten Kohorte getroffen werden, sondern nur über eine spezifische Bewerbergruppe. (vgl. Eberhard, 2006, S.45) Des Weiteren ist die Zusammensetzung der Bewerbergruppe willkürlich und somit stellt sich die Frage, welche Grundgesamtheit die getesteten Personen überhaupt repräsentieren (vgl. Ehrenthal, et al, 2005, S.9). „Besonders schwerwiegend ist, dass sich bei verknappendem Lehrstellenangebot schwächere Jugendliche mit geringeren Erfolgchancen immer häufiger bewerben, und dies nicht nur in einem Jahr, sondern je nach Erfolgslosigkeit gleich über mehrere Jahre. Die zwangsläufige Folge ist, dass der proportionale Anteil von Bewerbungen schwächerer Bewerber massiv zunimmt. Die Betriebe bekommen damit den Eindruck, dass sich zwar immer mehr Jugendliche bewerben, dass die Qualität der Bewerber aber im Schnitt sinkt. Dieser Eindruck würde auch dann entstehen, wenn de facto die Leistungsfähigkeit der Schulabgänger von Generation zu Generation gleich bliebe.“(Ehrenthal, et al, 2005, S.9)

Auch als wirtschaftsnah aber subjektiv belastet, bezeichnet Winkler Befragungen von Unternehmen, welche die momentane Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt beurteilen. Diese Art der Befragungen verdeutlichen das diskursive Klima in punkto Ausbildungsreife, beschreiben aber keineswegs die wirkliche Leistung der Bewerber. (vgl. Winkler, 2008, S.73) Als Beispiel können an dieser Stelle die Ergebnisse einer Ausbildungsumfrage im Auftrag der

IHK Hessen angeführt werden. An der Befragung nahmen 960 hessische Ausbildungsbetriebe teil. Als Grund für nicht besetzte Ausbildungsplätze gaben 60% der Befragten Unternehmen ungeeignete Bewerber an. Allerdings haben nur 176 Unternehmen diese Frage beantwortet (vgl. IHK Ausbildungsumfrage 2009 Hessen). Als Hauptdefizite identifizierten die hessischen Unternehmen mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, sowie elementare Rechenfähigkeiten. Hinzu bemängelten die Ausbildungsbetriebe die sogenannten „soft skills“ wie Leistungsbereitschaft und Motivation (vgl. IHK Ausbildungsumfrage, 2009). Frommberger nennt eine Reihe weiterer subjektiver Erhebungen zur Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Jugendlichen, die alle zu ähnlichen Ergebnissen gelangen. Ob Befragungen durch die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, die Ergebnisse einer Befragung der IHK Rostock oder eine Unternehmensbefragung vom Institut für Wirtschaft Köln, alle Befragungen attestieren den Jugendlichen mangelnde Leistung in den grundlegenden Rechenkenntnissen und eine mangelhafte Beherrschung der deutschen Rechtschreibung und Grammatik. (vgl. Frommberger, 2010, S.18) Die oben angesprochenen Unternehmensbefragungen sind wissenschaftlich kaum verwertbar, da es sich nicht um Erfassung der Leistungsstände der Auszubildenden handelt, sondern um eine Einschätzung der Personen, die mit den Jugendlichen direkt oder indirekt zu tun haben (vgl. Frommberger, 2010, S.18).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat im September 2005 im Rahmen eines Expertenmonitors 482 Fachleute aus verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung zum Thema Ausbildungsreife befragt (vgl. Ehrenthal, et al, 2005 S.1). Neben der Erstellung einer „Wunschliste“, welche die Merkmale der Ausbildungsreife bzgl. ihrer Wichtigkeit gliederte, wurden die Experten auch zu der Entwicklung der Bewerberqualifikation in den letzten 15 Jahren befragt (vgl. Frommberger, 2010, S.18/ Ehrenthal, et al, 2005, S.4). Auf die „Wunschliste“ wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da sie neben dem Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife nur als ein weiterer normativer Vorschlag verstanden werden kann, welcher die Inhalte der Ausbildungsreife bestimmt. Die Entwicklung der Bewerberqualifikationen der letzten 15 Jahre knüpft mehr oder weniger an die oben beschriebenen Befragungen der IHK Hessen oder der IHK Rostock an. Die Fachleute beschreiben die Entwicklung innerhalb der letzten 15 Jahre als kritisch und glauben, dass die Leistungsfähigkeit der Lehrstellenbewerber gesunken sei. (vgl. Ehrenthal, et al, 2005, S.5-6) Fast völlig konform sind die Experten in den Bereichen schriftlicher Ausdrucksfähigkeit, Beherrschung der deutschen Rechtschreibung und die Fähigkeit einfachen Kopfrechnens.

Diese Fähigkeiten haben sich in den letzten 15 Jahren verschlechtert. Eine Vielzahl der Experten meinen, dass die Konzentrationsfähigkeit, die Beherrschung der Grundrechenarten, die Beherrschung der Dreisatz- und Prozentrechnung, die geometrischen Grundkenntnisse, das Durchhaltevermögen, die Sorgfalt und die Höflichkeit ebenfalls gesunken seien (siehe Abbildung 2).



Abbildung 2: Entwicklung der Bewerberqualifikation (Ehrenthal, 2005, S.5)

Eine positive Entwicklung sehen die Experten hingegen bei den Kenntnissen im IT-Bereich, in punkto Selbstsicherheit und in den Kenntnissen über die englische Sprache. Immerhin noch 40% der Experten beurteilen die Kommunikations- und Teamfähigkeit als positiv (vgl. Ehrenthal, et al, 2005, S.5). Die Experten wurden auch zu den Gründen der Entwicklung in den letzten 15 Jahren befragt. Dabei kristallisierten sich sieben Themenfelder heraus, die für die momentane Situation um die Ausbildungsreife verantwortlich sein könnten:

- Veränderung in den Familien der Jugendlichen
- die Ausbildungs- und Arbeitsmotivation der Jugendlichen
- deren Kenntnisse der Ausbildungs- und Arbeitswelt
- die Vermittlung von Werten und Wissen durch die Schule
- die Vorbereitung auf Berufswahl und Lehrstellensuche durch die Schule
- veränderte Anforderungen während der Ausbildung und
- der Wandel in der Arbeitswelt

(vgl. Ehrenthal, et al, 2005 S.5). Zwei Themenfelder wurden mit großer Übereinstimmung immer wieder von den Experten genannt: Der Wandel in der Arbeitswelt und die damit zusammenhängenden veränderten Anforderungen während der Ausbildung. Die Arbeitswelt ist im Vergleich zu vor 15 Jahren wesentlich komplexer geworden. Diese Veränderungen gehen einher mit einer Anpassung der Anforderungen in den Ausbildungsbetrieben. Daraus folgt, dass die Ansprüche der Betriebe an die Bewerber gestiegen sind (vgl. ebd.). Wie sich die Wahrnehmungen zur Ausbildungsreife verändert haben und ob diese Wahrnehmungen gerechtfertigt sind, wird im folgenden Abschnitt genauer betrachtet.

### 3.3 Erklärungsansätze für die wahrgenommene „mangelnde Ausbildungsreife“

Aus dem vorherigen Abschnitt bleibt festzuhalten, dass eine Reihe empirischer Untersuchungen über den Leistungsstand Jugendlicher einen Abwärtstrend verzeichnen. Gleichwohl immer wieder auf die methodischen Defizite dieser Untersuchungen hingewiesen wird, weisen die Ergebnisse dieser Untersuchungen regelmäßig kognitive Defizite bei den Probanden nach (vgl. Winkler, 2008, S.7). Frommberger verweist auf die dünne empirische Basis mit der die Debatte zur Ausbildungsreife geführt wird, es liegen keine repräsentativen Untersuchungen vor, welche die Merkmale eines ausbildungsreifen Bewerbers festlegen und das erfolgreiche Abschließen der Ausbildung garantieren können (vgl. Frommberger, 2010, S. 21). Dennoch stimmen Frommberger und Winkler überein, dass unabhängig von der Art und Weise wie gemessen wird, die vielen einzelnen Wahrnehmungen zum Leistungsvermögen der Jugendlichen nicht unberücksichtigt bleiben dürfen (vgl. ebd.). Liefert die öffentliche Debatte zumeist Behauptungen, über den Verfall der Jugend, die durch eine mediale Unterstützung zu einer wissenschaftlichen Überhöhung gelangen, bleiben Argumente der strukturellen Veränderung zumeist auf der Strecke (vgl. Nordhaus, 1998, S.38-41). Daher werden im Folgenden einige Argumente geliefert, die nicht den leistungsschwachen Jugendlichen fokussieren, sondern die veränderten strukturellen Bedingungen, in welchen die Jugendlichen aufwachsen, als Ursache für die wahrgenommene gesunkene Ausbildungsreife identifizieren. Unabhängig jeglicher empirischer Grundlage existiert der Vorwurf einer immer dümmere werdenden Jugend nämlich schon seit der Antike (vgl. Trautwein, 2008, S.92). Daher stellt sich die Frage, aufgrund welcher Beobachtungen, die heutigen Klagen über unsere jugendliche Generation entstehen und in wie weit diese gerechtfertigt sind? Im Folgenden wird ein psychologischer Erklärungsansatz vorgestellt, welcher ganz allgemein die Wahrnehmung von Leistungen durch den Menschen beschreibt. Danach folgt eine Reihe von

politischen, sozialen, kulturellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Erklärungen für die wahrgenommene mangelhafte Ausbildungsreife:

Wie Menschen in ihrer Wahrnehmung getäuscht werden, liefert Trautwein anhand eines Beispiels (vgl. Trautwein, 2008, S. 92): „Ein erster Erklärungsansatz sieht eine wichtige Ursache für die Wahrnehmung abfallender Leistungen in der Struktur und Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses. Lehrkräfte begleiten in aller Regel ihre Schülerinnen und Schüler über mehrere Monate bzw. Jahre (beispielsweise von der 7. bis zum 9. Schuljahr), bevor sie dann wieder einen nachfolgende Schülerkohorte (beispielsweise in der 7. Jahrgangsstufe) übernehmen. Nach der gedächtnispsychologischen Erklärung für die Wahrnehmung abfallender Schulleistungen kommt es bei Lehrkräften im Vergleich der älteren und jüngeren Kohorte zu systematischen Erinnerungsfehlern, da bei der älteren Kohorte die jüngeren Eindrücke (also beispielsweise aus der 9. Jahrgangsstufe) die älteren Erinnerungen verblassen lassen. Die älteren Kohorten werden dann als leistungsfähiger erinnert.“ (Trautwein, 2008, S. 92) Dieser Erklärungsansatz erscheint sehr plausibel ist aber empirisch bislang noch nicht bestätigt worden (vgl. ebd.).

Jegliche Erklärungsansätze, die die Schuld bei den Jugendlichen suchen verkennen, dass sich die sozialen und kulturellen Bedingungen in den Jugendliche heute aufwachsen stark verändert haben (vgl. Winkler, 2005, S. 17). Dieser Aspekt gewinnt vor allem an Bedeutung, wenn man die Leistungen der heutigen Jugend mit älteren Jahrgängen vergleichen möchte. Denn die Bedingungen in denen die zu untersuchenden Populationen von Auszubildenden aufwachsen haben sich dermaßen verändert, dass nicht mehr Gleiches mit Gleichem verglichen wird (vgl. Münchmeier, 1998, S.155). Ein Beispiel für die Veränderung ist der immer schwächer werdende Zusammenhalt in den Familien. Die Jugendlichen werden beim erwachsenwerden immer mehr sich selbst überlassen. Infolgedessen werden die traditionellen Arbeitstugenden nicht mehr vermittelt. (vgl. Ehrenthal, et al, 2005, S.6) Die kulturelle Veränderung innerhalb der Gesellschaft äußert sich nicht zuletzt darin, dass uns die immer wieder geforderte Beherrschung der Kulturtechniken selbst verloren geht. In der öffentlichen Sprache, in den Medien, in der Werbung werden mutwillig Inkorrektheiten konstruiert und vermittelt, die von den Jugendlichen aufgenommen werden. Ebenfalls erwartet man aber, dass die jugendlichen Bewerber diese Kulturtechniken in den Einstellungstests beherrschen. Winkler kritisiert noch schärfer und behauptet, wir testen, was wir selbst nicht beherrschen. (vgl. Winkler, 2005, S.17)



Eine weitere Erklärung für die Wahrnehmung liegt ursächlich in der Art und Weise wie die Thematik Ausbildungsreife in der Öffentlichkeit diskutiert wird. Die einseitigen und vornehmlich aus Sicht der Unternehmen diskutierten Argumente in punkto Ausbildungsreife können als grundlegendes Problem angesehen werden (vgl. Rebmann, 2006, S.90). Da Unternehmen ihre Bewerber eher selten nach ihrer Ausbildungsreife beurteilen, sondern vielmehr nach ihrer beruflichen Eignung untersuchen, werden Aussagen zur Eignung für ein bestimmtes Berufsfeld und Aussagen zur Ausbildungsreife miteinander vermischt. Die betrieblichen Einstellungstests überprüfen keine Minimalstandards, sondern Maximalstandards. Es wird eine Bestenauslese durchgeführt, deren Ergebnisse in keinsten Weise mit dem Verständnis von Ausbildungsreife in Verbindung gebracht werden dürfen. (vgl. Rebmann, 2006, S.93) Wenn denn noch über einen bestimmten Zeitraum die Bewerberanzahl das Lehrstellenangebot übersteigt, führt die Bestenauslese dazu, dass sich das betriebliche Ausbildungsniveau anhebt, wodurch die Anforderungen für nachfolgende Bewerber ansteigen (vgl. Rebmann, 2006, S. 94). „Je mehr Bewerber vorhanden sind, umso höher werden die Anforderungen geschraubt.“ (Winkler, 2005, S.12)

Winkler verschiebt das Problem aus der Pädagogik in die Politik und formuliert die Grundthese: „Wir haben weniger mit pädagogischen Problemen oder solchen von ge- oder misslingenden Bildungsprozessen zu tun. Ausbildungsfähigkeit ist keine pädagogische, sondern letztlich eine politische Kategorie, hinter der sich sozialstrukturelle, vor allem wohl ökonomische Rationalitäten verbergen – kaum jedenfalls (oder besser: nur bedingt) eine Frage der Leistung und Lernfähigkeit wie Lernbereitschaft junger Menschen.“ (Winkler, 2008, S. 70) Winkler macht damit auf den Zwist zwischen Arbeitgeberverbänden und Arbeitnehmervertretern aufmerksam. Demnach lautet der Vorwurf in Richtung der Wirtschaft, dass das Beklagen der Leistungsfähigkeit junger Menschen verstärkt in Zeiten eines knappen Lehrstellenangebots auftaucht. D.h. Existieren mehr Bewerber als Lehrstellen, benutzen die Arbeitgeber die Thematik der mangelnden Ausbildungsreife nur allzu gern um von ihrer Ausbildungsverantwortung abzulenken und schieben das Argument der dummen Jugend vor. (vgl. Eberhard, 2006, S.5/ Winkler, 2008, S.86/ Nordhaus, 1998, S.38) Vor allem in der undifferenzierten Art und Weise wie mit Erhebungen zur Leistungsstärke junger Menschen umgegangen wird und wie diese in der Öffentlichkeit präsentiert werden, erkennt Winkler die interessenpolitischen Absichten, welche sich hinter dem Konstrukt „mangelnde Ausbildungsreife“ verbergen (vgl. Winkler, 2008, S.70). Man könnte in Anlehnung an Winkler also die *vorsichtige Vermutung* äußern, dass es ein wirtschaftliches Interesse gibt,

einen gewissen Prozentsatz eines Bewerberjahrganges als nicht ausbildungsreif darzustellen, um die Ausbildungskapazität der konjunkturellen Lage anzupassen. Somit ebbt die Debatte in wirtschaftlich guten Zeiten ab, da genügend Lehrstellen angeboten werden können, wohingegen während wirtschaftlicher Flaute und einer anhaltenden Lehrstellenmisere ein Aufleben der Debatte zu beobachten ist. Diese Argumentation würde den Begriff „Ausbildungsreife“ als inhaltlich leer entlarven und ihn als politischen Kampfbegriff entpuppen. Die gegenseitigen Schuldzuweisungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmerverbänden sind nur wenig zielführend. Die einzigen Verlierer sind die Jugendlichen. In der Öffentlichkeit entsteht eine Wahrnehmung, welche die Jugend als leistungsschwach und unqualifiziert darstellt.

Ein weiterer Erklärungsansatz ist die Verlagerung des relativen Schulbesuchs hin zum Gymnasium. Im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er Jahre wurde die Grundannahme formuliert, dass sich durch eine Verlagerung des relativen Schulbesuchs hin zum Gymnasium die Fähigkeiten der Schüler im Mittel erhöhen lassen. (vgl. Baumert S.67) Man nahm an, dass eine Vielzahl der Real- und auch Hauptschüler ohne Schwierigkeiten eine gymnasiale Schullaufbahn durchlaufen könnte und dass die Beschulung am Gymnasium besser sei, sodass sich eine Verlagerung positiv auswirken würde (vgl. Baumert S.67). Tatsächlich zeigt die Entwicklung der letzten Jahrzehnte, dass deutlich weniger Schülerinnen und Schüler die Hauptschule besuchen, wohingegen die Schülerzahlen an Realschulen und Gymnasien deutlich zugenommen haben (vgl. Trautwein, 2008, S.93). Mithilfe eines Gedankenexperiments veranschaulicht Trautwein, wie sich diese Entwicklung auf die mittleren kognitiven Leistungen in allen drei Schulformen ausgewirkt haben könnte. In dem Gedankenexperiment wird davon ausgegangen, dass sich die Leistungen der Schülerschaft über die letzten Jahrzehnte nicht verändert haben. Trautwein konstruiert folgende Entwicklung: Aus Sicht der Hauptschule kann man davon ausgehen, dass die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler in Richtung Realschule abgewandert sind. Trautwein schätzt diesen Anteil der Schülerschaft auf 25-50% je nach Bundesland unterschiedlich ein. (vgl. Trautwein, 2008, S.93) Die gleiche Situation trifft man in der Realschule an. Auch hier sind die leistungsfähigsten Schülerinnen und Schüler ins Gymnasium gewechselt, wohingegen das Gymnasium eine Schülerklientel hinzugewonnen hat, die in früheren Jahrzehnten eher an der Haupt- und Realschulen zu finden waren, sodass sich die Schulleistungen im Mittelwert eher verschlechtern haben. Daher folgert Trautwein, dass sich die mittleren kognitiven Leistungen in allen drei Schulformen spürbar verschlechtern

haben. Tatsächlich gilt dieser Erklärungsansatz für die Wahrnehmung sinkender Schulleistungen auch, wenn die Schulleistungen in den letzten Jahrzehnten im Mittel leicht angestiegen sind (vgl. Trautwein, 2008, S.93).

Die gesunkene Ausbildungsreife junger Bewerber kann anhand der Diskrepanz zwischen dem Leistungsvermögen der Bewerber und den erwarteten betrieblichen Anforderungen erklärt werden. So wird oft erklärt, die Ausbildungsplatznachfrager können die erwarteten Anforderungen nicht vorweisen und sind damit nicht in der Lage eine duale Ausbildung zu absolvieren (vgl. Steffens, 1998, S.49). Es ist aber gleichermaßen denkbar, dass die Kluft zwischen dem Leistungsvermögen der Bewerber und den erwarteten Anforderungsprofilen der Betriebe auf die gestiegenen beruflichen und betrieblichen Anforderungen zurückzuführen sind (vgl. Eberhard, 2006, S.53). D.h., die Anforderungen sind dermaßen gestiegen, dass folglich die Bewerber dem gewünschten Profil nicht mehr gerecht werden können.

### 3.4 Zwischenfazit

Das dritte Kapitel sollte neben den notwendigen Begriffsklärungen hauptsächlich die Frage beantworten, in wie weit das Phänomen mangelnder Ausbildungsreife durch sinkende Schülerleistungen zu erklären ist? Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife ist formal zwar konsensfähig, aber welche inhaltlichen Merkmale einen ausbildungsreifen Jugendlichen ausmachen ist weiterhin umstritten. In gewissen Leistungsmerkmalen stimmen die Experten überein, aber auch die Merkmale des Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife garantieren nicht, dass der Ausbildungsweg erfolgreich verläuft. Die dünne empirische Grundlage mit deren Hilfe Aussagen zur Ausbildungsreife kommuniziert werden und die zum Teil methodischen Defizite dieser Untersuchungen, lassen keine allgemeingültigen Aussagen zu. Dennoch sind die Vorwürfe der Wirtschaft über die Leistungsdefizite der Jugendlichen ernst zu nehmen. Die Schuld für die Leistungsdefizite Jugendlicher soll in diesem Kontext aber nicht bei den Jugendlichen selbst gesucht werden, sondern in den über die letzten Jahrzehnte veränderten Rahmenbedingungen in denen die jungen Menschen aufwachsen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß sich die Arbeitswelt gewandelt hat und in wie weit sich dieser Wandel auf die Anforderungen der beruflichen Ausbildungen ausgewirkt hat. Der Schwerpunkt dieser Arbeit soll also darin bestehen die Anforderungen der berufsschulischen Ausbildungen genauer zu untersuchen. Die in der Literatur häufig zitierten Untersuchungen zur Ausbildungsreife der Bewerber betrachten nicht, dass ein Anstieg der Anforderungen in der beruflichen Bildung in gleicher Weise für eine Kluft

zwischen mitgebrachten Leistungsmerkmalen und erwarteten Anforderungen führen kann, wie das *angeblich* sinkenden Leistungsvermögen der Bewerber. Die Wahrnehmungen für eine mangelnde Ausbildungsreife können ursächlich auch in zu hohen Anforderungen bestehen. Die in dieser Arbeit zugrundeliegende Fragestellung suggeriert daher einen Zusammenhang zwischen dem Konzept der Ausbildungsreife und den veränderten Anforderungen in der Berufsausbildung. In den bisherigen Ausführungen wurde eine Definition des Begriffes Ausbildungsreife verwendet, die einen klaren Bezug zu den Anforderungen der beruflichen Ausbildung herstellt. Damit ist ein grundlegendes Kriterium für den weiteren Verlauf der Arbeit erfüllt: Es besteht laut der Definition von Ausbildungsreife zumindest ein theoretischer Zusammenhang zwischen dem Konzept der Ausbildungsreife und den Anforderungen der beruflichen Ausbildungen. In wie weit sich die beruflichen Anforderungen verändert haben und wie sich diese Veränderungen auf die Ausbildungsreife der Bewerber auswirkt, ist vorrangiges Ziel der nachfolgenden Kapitel.

## 4. Strukturwandel der Arbeitswelt

### 4.1 Megatrends des Strukturwandels

Der vierte Abschnitt soll die Frage beantworten, welche Strukturen sich in der Arbeitswelt gewandelt haben und wie diese Veränderungen die Berufsbildung beeinflusst haben. „Arbeit“ kann zunächst als soziale Tätigkeit verstanden werden, die unabhängig von ihrem Ansehen in der Gesellschaft, für die Reproduktion menschlichen Lebens verantwortlich ist (vgl. Schweiger, 2009, S.41). Das Verständnis von Arbeit hat im Laufe der Geschichte häufig einen Wandel erfahren. In der Antike waren die Sklaven und Knechte, die Arbeitskräfte der Gesellschaft. Erst im 18. Jahrhundert entdeckte das Bürgertum Arbeit als produktive Kraft zur Weltgestaltung und Wohlstandssteigerung. Mit der darauf folgenden industriellen Revolution entstand eine neue Organisationsform der Arbeit, die Erwerbstätigkeit. Erwerbsarbeit und Lebenswelt konnte fortan voneinander getrennt werden. Die fortschreitende Industrialisierung brachte weitere Veränderungen der Arbeitsorganisationen hervor. So entstanden Anfang des 20. Jahrhunderts Arbeitsorganisationen nach dem Vorbild des Talylorismus und Fordismus, welche die Arbeitskraft bestmöglich ausnutzen sollten. (vgl. Schweiger 2009, S.42) Auch heute befindet sich die Arbeitswelt in einem Umbruch. Ob man es postindustrielle Gesellschaft oder Dienstleistungsgesellschaft nennt, die Strukturen der Arbeitswelt haben sich erneut geändert. (vgl. Hardege, 2008, S.4/ Schweiger, 2009, S.43) Dabei sind die Ursachen für den erneuten Strukturwandel der Arbeitswelt mannigfaltig und lassen sich nicht monokausal begründen. Die Einflussfaktoren können technologischer, ökonomischer, gesellschaftlicher oder organisatorischer Natur sein (vgl. Soehngen, 2003, S.25). Im Falle der industriellen Revolution waren es hauptsächlich die technischen Entwicklungen die den Wandel hervorbrachten (vgl. Schanz, 1992, S.24). Welche Ursachen für den heutigen Wandel verantwortlich sind und welche Trends (vgl. Hardege, 2008, S.4) sich daraus entwickelt haben, soll in den vier folgenden Gliederungspunkten beschrieben werden. Es lassen sich vier Megatrends beobachten, die mit einem Anstieg der Anforderungen im Bereich der Arbeitswelt einhergehen, sodass ein Trend zur Höherqualifizierung zu verzeichnen ist.

#### 4.1.1 Tertiarisierung

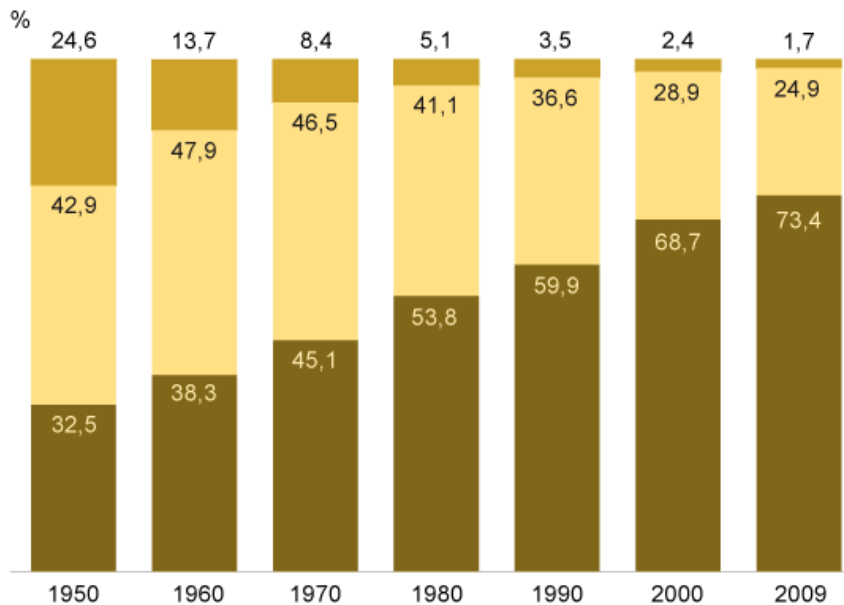
Eine Ursache für die steigenden Anforderungen in der Arbeitswelt ist der Prozess der Tertiarisierung. Gemäß der Drei-Sektoren-Theorie nach der sich die Wirtschaftsbereiche in den primären Sektor (Landwirtschaft), in den sekundären Sektor (Industrie) und in den

tertiären Sektor (Dienstleistung) unterscheiden lassen, bezeichnet die Tertiarisierung einen Prozess, bei dem sich die Struktur der Erwerbstätigkeit von der Dominanz der ersten beiden Sektoren zu einer Dominanz des tertiären Sektors verschiebt (vgl. Jacobsen, 2010, S.203). Der Wandel von der Agrargesellschaft über die Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft lässt sich in Zahlen erfassen. Im 18. Jahrhundert arbeiteten über 90% der Bevölkerung in der Landwirtschaft (vgl. Willke, 1998, S. 45). Mit Beginn der Industrialisierung veränderte sich die Gewichtung, weg vom primären Sektor, hin zum sekundären Sektor (vgl. Schubert, 2006, S.94). Gleichbedeutend mit dem Aufschwung des sekundären Sektors verzeichnete der primäre Sektor eine rückläufige Entwicklung. Mit Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war der Beschäftigungsanteil des sekundären Sektors auf ca. 50% gestiegen. Dieses Niveau konnte sich bis in die siebziger Jahre halten, seither nimmt der industrielle Wirtschaftsbereich zugunsten der Dienstleistungsproduktion ab. (vgl. Willke, 1998, S.51) Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ist eine absolute Dominanz des tertiären Sektors zu beobachten (vgl. Jacobsen, 2010, S.203). Die Entwicklung von der Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft wird in Abbildung 3 plastisch.

### Erwerbstätige nach Wirtschaftssektoren

Anteile nach Sektoren

- Land- und Forstwirtschaft, Fischerei (primärer Sektor)
- Produzierendes Gewerbe (sekundärer Sektor)
- Dienstleistungsbereich (tertiärer Sektor)



© Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2011

Abbildung 3: Erwerbstätigkeit nach Wirtschaftssektoren (Statistisches Bundesamt, 2011)

Der Aufschwung des Dienstleistungssektors folgt unter anderem aufgrund von technischer Entwicklungen, sodass, neben der Entstehung neuer Berufe, nahezu in allen Berufsfeldern eine Modernisierung stattgefunden hat (vgl. Schubert, 2006, S.97). Hardege weist daraufhin, dass das Aufleben der Dienstleistungsgesellschaft nicht gleichbedeutend mit einem Ableben des industriellen Sektors zu verstehen ist (vgl. Hardege, 2008, S.12). Es ist vielmehr so, dass die industrielle Produktion zunehmend tertiarisiert wird (vgl. Häußermann, 1995, S.13). Im Zuge des technischen Fortschritts wurden Produktionstechniken entwickelt, welche den Arbeiter aus dem Arbeitsprozess weg rationalisierten. Im Rahmen der technischen Entwicklungen wurden Arbeitsprozesse mehr und mehr mechanisiert und automatisiert, sodass Maschinen große Teile der zuvor von Menschen belegten Tätigkeitsfelder übernehmen konnten. Mit weniger Arbeitskraft wurde die Produktivität gesteigert (vgl. ebd.). Folglich mussten sich die Tätigkeitsfelder des Menschen wandeln, der Mensch steuert, repariert, wartet, kontrolliert die Maschine oder schult andere im Umgang mit Maschinen (vgl. Schanz, 1992, S.28-29). Dienstleistungen werden für die Industrie immer wichtiger. Planen, Entwickeln, Koordinieren und Forschen sind notwendig um kostengünstig und gewinnbringend zu produzieren. (vgl. Schubert, 2006, S. 96) „Das neue Gut ist ein Mix aus

Sachgut und Dienstleistung, das dem Kunden spezifischen Nutzen bringen und ihn von weiteren Aufwendungen entlasten soll.“ (Willke, 1998, S.55) Diese unternehmensbezogenen Dienstleistungen breiten sich immer mehr aus, selbst das klassische Industrieprodukt „Auto“ besteht mittlerweile zur Hälfte aus Dienstleistungen (vgl. Willke, 1998, S.55-56). „Die Dienstleistungsgesellschaft wird keine „postindustrielle“ Gesellschaft in dem Sinne sein, dass die Bedeutung der industriellen Fertigung in dem Maße zurückginge wie der Dienstleistungssektor zunimmt. Vielmehr weisen beide Sektoren ein komplementäres Verhältnis zueinander auf: Es sind die unternehmensbezogenen Dienstleistungen – und damit die Kombination von industrieller Fertigung und Dienstleistung – die den Kern der „Dienstleistungsgesellschaft“ ausmachen.“ (Willke, 1998, S.47)

Neben dem technischen Fortschritt, welcher offensichtlich für eine fortschreitende Tertiarisierung verantwortlich ist, gibt es eine zweite treibende Kraft, die zu einem Aufschwung an Dienstleistungen beiträgt: Der zunehmende Wohlstand der Gesellschaft und die daraus resultierende Nachfrage nach noch mehr Dienstleistungen (vgl. Hübner, 1999, S.208). Ursprünglich orientierte sich die Gliederung der Wirtschaftsbereiche nach einer Hierarchie menschlicher Bedürfnisse. Demnach waren Dienstleistungen weniger lebensnotwendig als Güter aus dem primären und sekundären Sektor (vgl. Jacobsen, 2010, S.206). Doch hat der technische und ökonomische Fortschritt dazu geführt, dass wir von einer immer breiteren Güterversorgung umgeben sind. Das Bedürfnissystem orientiert sich am Wohlstand der Volkswirtschaft und da menschliche Bedürfnisse unbegrenzt, unterschiedlich und mehr oder weniger dringlich sind, entsteht ein zum Teil fragwürdiges Innovationspotential im Bereich der Dienstleistungen. Schanz spricht in diesem Zusammenhang vom Übergang der Bedarfdeckungswirtschaft zur Bedarfsweckungswirtschaft. (vgl. Schanz, 1992, S.30-31)

Auch die Dienstleistungsgesellschaft steht einem fortschreitenden Wandel gegenüber. Im Zuge der technischen Entwicklungen entsteht die Vorstellung, dass sich eine Informations- und Wissensgesellschaft herausbilden wird, als besondere Ausprägung der Dienstleistungsgesellschaft (vgl. Willke, 1998, S.47). Zwick vermutet eine Entwicklung in Richtung wissensintensiven Dienstleistungen aufgrund des Preisverfalls für die Verarbeitung von Informationen, der durch die Innovationen im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung und Telekommunikation ausgelöst wurde (vgl. Zwick S.24). Auch Willke sagt voraus, dass Information in Zukunft der primäre Produktionsfaktor sein wird (vgl. Willke, 1998, S.34).



Im Kontext dieser Arbeit stellt sich die Frage: Wie hat sich der sektorale Wandel von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft auf die Anforderungen in der Arbeitswelt ausgewirkt? „Neben der quantitativen Verschiebung zwischen den verschiedenen Sektoren sind auch qualitative Veränderungen in der Arbeitsorganisation des Produktionssektors zu verzeichnen. Dies zeigt sich unter anderem in der Arbeitsorganisation, den gewandelten Ansprüchen und Anforderungen und den Arbeitsbedingungen.“ (Schubert, 2006, S.95) Neue Technologien ermöglichen neue Produktionskonzepte. Die typische Industriearbeit wird durch neue Technologien von Automaten und Robotern übernommen, sodass auf Seiten der körperlich anstrengenden Arbeit der Mensch entlastet wird, jedoch der Anteil an koordinierender und kommunikativer Arbeit ansteigt (vgl. Willke, 1998, S.33). Die neuen Produktionskonzepte verlangen umfassendere Qualifikationen und Kompetenzen und sorgen für eine Professionalisierung der Arbeit (vgl. Jacobsen, 2010, S.217). Aber nicht nur neue Technologien verändern die Arbeitsplätze, auch die modernen Formen der Arbeitsorganisation schlagen sich in den Leistungs- und Qualifikationsanforderungen nieder, die an Mitarbeiter gestellt werden (vgl. Willke, 1998, S.32). Die auf dem Taylorismus beruhende Trennung in Hand- und Kopfarbeit ist abgelöst worden durch teilautonome Produktionsprozesse, die mehr Selbstorganisation und mehr Verantwortung erfordern. Insbesondere in der Planung, Koordinierung und Kontrolle von Arbeitsprozessen. (vgl. Schumann, 2003, S.31/ vgl. Schweiger, 2009, S.42) Die Beschäftigten sind nicht mehr nur Objekte im Herstellungsprozess, sondern Mitgestalter ihrer eigenen Arbeit (vgl. Schumann, 2003, S.41). Besonders die Gruppenarbeit erlangt einen herausragenden Stellenwert als neue Form der Arbeitsorganisation, sei es in Fertigungs- und Dienstleistungsgruppen, in befristeten Projektteams oder sogar in „virtuellen Teams“, die ungebunden von Ort und Zeit operieren können (vgl. Willke, 1998, S.33). Nach Huisinga ist der Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft gleichbedeutend mit einem Wandel der Arbeits-, Berufs- und Qualifikationsstruktur, der sich wie folgt ausprägt:

- Zunahme organisatorisch-kommunikativer (informativischer) Tätigkeiten,
- wachsender Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien,
- Verantwortlichkeit für Systeme im Betrieb,
- steigender Bedarf an Zusammenhangswissen,
- Abnahme konkret-stofflicher und sinnlicher wahrnehmbarer Tätigkeiten,

- Anhebung des Niveaus organisatorischer, kommunikativer und theoretischer Anforderungen. (vgl. Huisinga, 1990, S.95)

#### 4.1.2 Globalisierung

Ebenfalls verantwortlich für einen Anstieg der Anforderungen in der Arbeitswelt ist die zunehmende Globalisierung. „Einem weit verbreiteten Verständnis zufolge lässt sich unter Globalisierung ein im Zeitablauf verstärktes quantitatives Anwachsen grenzübergreifender Ströme von Aktivitäten verstehen. Solche Aktivitäten können ökonomischer, politischer oder kultureller Natur sein, aber etwa auch den die Grenzen von Nationalstaaten überschreitenden Austausch von Umweltschadstoffen oder von Informationen darstellen.“ (Hübner, 1999, S.17) Wirtschaftlich betrachtet meint Globalisierung zunächst einmal die zunehmende weltweite Verflechtung von Handel und Produktion (vgl. Lemke, 2008, S.50). Erste Ansätze einer Globalisierung findet man im Kolonialismus Ende des 15. und zu Beginn des 16. Jahrhunderts (vgl. Ohly, 2011, S.446). Eine deutliche Vernetzung der Wirtschaftsbeziehungen entwickelte sich während der Zeit des Imperialismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Lemke, 2008, S.50). Mit dem Zerfall des Ostblocks (1986-1991) erlangte der Globalisierungsprozess einen bedeutenden Aufschwung (vgl. ebd.). Willke identifiziert drei Faktoren, welche die Globalisierung vorangetrieben haben:

- „Sinkende Transportkosten für Waren Dienstleistungen, Informationen und Wissen durch verbesserte Transportmittel und rasante Fortschritte bei den Informations- und Kommunikationstechnologien.“ (Willke, 1998, S.194-195)
- Weitergehender Abbau von Handelshemmnissen, Abbau von Kapital- und Devisenverkehrsbeschränkungen, Erhöhung der Mobilität, internationale Freizügigkeit des Finanz- und Investitionskapitals.“ (ebd. S.195)
- Angleichung der internationalen Rechtsvorschriften und Steuern, erzwungen durch die globale Konkurrenz der Standorte.“ (ebd. S.195)

„Heute haben Ausmaß und Umfang der globalisierten Ökonomien eine bislang noch nie dagewesene Intensität erreicht.“ (Lemke, 2008, S.50) Dabei sind die weitestgehend offenen Grenzen nur ein Aspekt. Ähnlich wie bei der Tertiarisierung sind die Entwicklungen neuer Technologien von enormer Bedeutung. Die Vernetzung durch die Telekommunikationstechnologien haben die Entwicklungen auf den Finanzmärkten und im weltweiten Handel überhaupt erst möglich werden lassen (vgl. Lemke, 2008, S.54). Das

Globalisierung und Tertiarisierung gewissermaßen Hand in Hand gehen und gemeinsam den Anstieg der Anforderungen forcieren, verdeutlicht der nächste Aspekt. Durch die Verflechtung der Güter- und Dienstleistungsmärkte sowie die Öffnung der Grenzen für die Verlagerung der Produktion hat sich die Struktur der Arbeitswelt gewandelt (vgl. Eichhorst, 2011, S.225). Da für die Dienstleistungsgesellschaften nun die Möglichkeit bestand ihr Güterproduktion in Niedriglohnländer auszulagern, verringerte sich die Nachfrage nach gering qualifizierter Arbeit, wohingegen die Nachfrage nach hochwertiger Arbeit anstieg (vgl. Ohly, 2011, S.446). „Globalisierung bedeutet in jedem Fall einen beschleunigten Strukturwandel weg von einfacher Produktion hin zu höherwertiger und stärker innovationsgetriebener Arbeit.“ (Eichhorst, 2011, S.228) „In global orientierten Unternehmen der Zukunft sind Mitarbeiter und Manager gefragt, die in hohem Maße mobil, mehrsprachig und interkulturell einsetzbar sind.“ (Willke, 1998, S.208) Die Globalisierung der Wirtschaft und der wissenschaftlich-technische Fortschritt führen dazu, dass Einfacharbeitsplätze vermehrt weg brechen, während umgekehrt neue Stellen mit vielfach hohem Anforderungsniveau entstehen (vgl. Reinberg, 1999, S.438). Eichhorst verweist in diesem Zusammenhang auf die Angaben des Statistischen Bundesamtes von 2008, demnach haben etwa ein Fünftel aller größeren deutschen Unternehmen Arbeitsplätze verlagert. Allerdings konnte der Abbau gering qualifizierter Arbeitsplätze im Zeitraum 2001 bis 2006 durch ein Zunahme höher qualifizierter und wissensintensiver Arbeitsplätze mehr als gedeckt werden (vgl. Eichhorst, 2011, S.228). Diese Entwicklung schlägt sich auch in der Lohnverteilung nieder. Während die traditionelle Güterproduktion in Niedriglohnländer verlagert wird, sinkt die Nachfrage nach geringqualifizierter Arbeit. Wohingegen die neuen Anforderungsniveaus gut ausgebildetes Personal verlangen, dementsprechend verschiebt sich die Nachfrage in Richtung gut ausgebildeter Arbeitnehmer (vgl. Hardege, 2008, S.16). „In der Folge kommt es tendenziell zu steigenden Löhnen für Hochqualifizierte und zu Lohnsenkungen für Geringqualifizierte.“ (ebd.)

#### 4.1.3 Demografischer Wandel

Verschärft wird die Nachfrage nach gut ausgebildeten Arbeitskräften durch den fortschreitenden demografischen Wandel. Im Allgemeinen versteht man unter demografischen Veränderungen eine sich ändernde Bevölkerungsstruktur (vgl. Wolff, 2000, S.251). In Deutschland macht sich der demografische Wandel durch eine schrumpfende und alternde Bevölkerung bemerkbar (vgl. Rump, 2009, S.7). „Seit Jahrzehnten steigt die

Lebenserwartung der Menschen, und die Zahl der Kinder nimmt ab.“ (Wolff, 2000, S. 251) Folglich verschiebt sich die Struktur der Bevölkerungspyramide (vgl. Lehmann-Willenbrock, 2008, S.142). „Geht man von einer konstant niedrigen Geburtenrate, einer Lebenserwartung, die dem Trend der letzten Jahre folgend weiter ansteigt, sowie einer Zuwanderung von jährlich +100.000 nach Deutschland aus, wird sich die Bevölkerungszahl von 82,3 Mio. im Jahr 2006 bis zum Jahr 2020 auf etwa 80 Mio. Menschen und bis zum Jahr 2050 auf 68,7 Mio. reduzieren.“ (Rump, 2009, S.7) Aber wir werden nicht nur weniger, sondern auch immer älter. Aufgrund der medizinischen Versorgung, der geringeren körperlichen Beanspruchung am Arbeitsplatz, sowie den verbesserten Lebensbedingungen nimmt die Lebenserwartung zu (vgl. Rump, 2009, S.8). „In Deutschland waren 1990 rund 15% der Bevölkerung 65 Jahre oder älter. 2011 waren es bereits rund 21%. Damit lag der Anteil so hoch wie in keinem anderen EU-Land.“ (Statistisches Bundesamt, 2012, S.2) Bis zum Jahr 2050 wird erwartet, dass der Anteil der über 65 jährigen auf 30% ansteigt (vgl. Rump, 2009, S.7). Parallel dazu schrumpft der Bevölkerungsanteil der unter 20 jährigen von 20% im Jahr 2005 auf ca. 15% im Jahr 2050 (vgl. ebd.). Einen Überblick über die bisherige und zukünftige Bevölkerungsentwicklung verschafft Abbildung 4:

## ■ Bevölkerungsentwicklung und Altersstruktur

Bevölkerung in absoluten Zahlen, Anteile der Altersgruppen in Prozent, 1960 bis 2060, Stand: Ende 2010

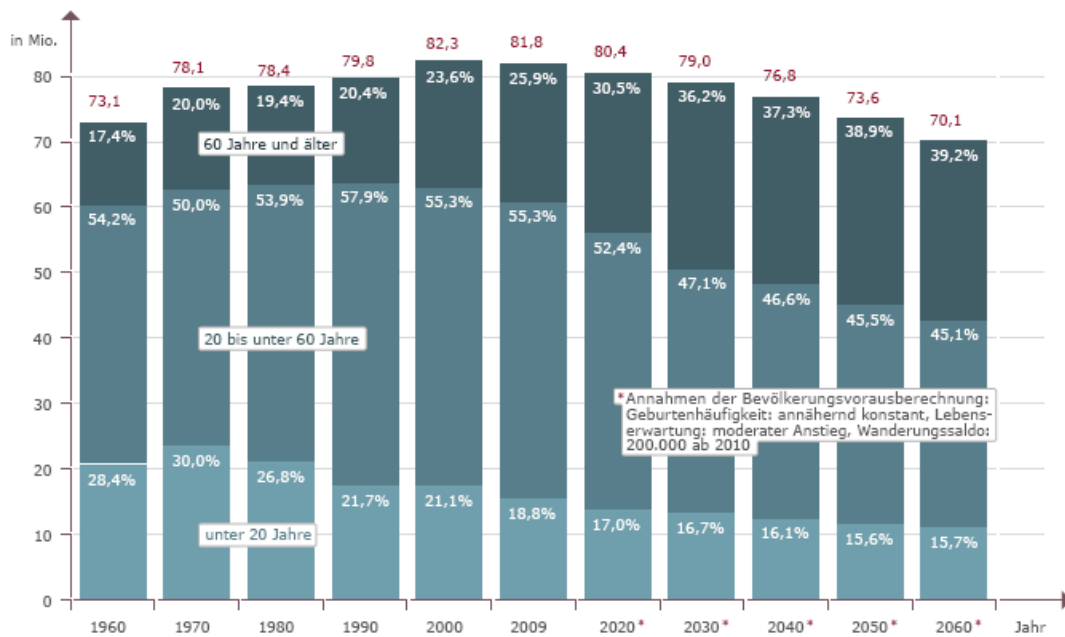


Abbildung 4: Bevölkerungsentwicklung und Altersstruktur (Statistisches Bundesamt, 2011a)

Auch wenn es sich bisher nur um Prognosen handelt, die Auswirkungen des demografischen Wandels werden sich in der Gesellschaft bemerkbar machen (vgl. Frevel, 2004, S.10). Von Bedeutung sind diese Veränderungen für den Arbeitsmarkt. Allgemein wird es immer weniger junge Nachwuchskräfte geben und immer weniger qualifiziertes Personal, sodass ein Fachkräftemangel entsteht (vgl. Deller, 2010, S.422). Die Herausforderung der geburtenschwachen Kohorten, die sich in den Ruhestand verabschiedenden geburtenstarken Jahrgänge zu ersetzen, kann kein quantitatives Unterfangen sein (vgl. Frevel, 2004, S.10). Da weniger Arbeitskräfte für die Erstellung von Gütern und Dienstleistungen zu Verfügung stehen, müssen die Arbeitskräfte produktiver sein, als dies ohne rückläufige Beschäftigungszahl der Fall wäre, um das gleiche Pro-Kopf-Niveau an Gütern und Dienstleistungen produzieren zu können (vgl. Hardege, 2008, S.8). Frevel schlussfolgert, dass wenn die wirtschaftliche Produktivität gesteigert werden muss, um die veränderten Arbeitsressourcen auszugleichen, Bildung einen höheren Stellenwert einnehmen muss (vgl. Frevel, 2004, S.10). Es ist also davon auszugehen, dass die Nachfrage nach qualifiziertem Personal in Zukunft weiter ansteigen wird (vgl. Hardege, 2008, S.8). Hardege weist allerdings darauf hin, dass eine höhere Qualifikation der jungen Generationen alleine nicht ausreichen wird um den Arbeitskräfterrückgang kompensieren zu können, sodass in Zukunft mehr Wert

darauf gelegt werden sollte Ältere in die Arbeitswelt zu integrieren (vgl. Hardege, 2008, S.11). „Älteren Mitarbeitern haftet das Klischee an, sie seien weniger leistungs- und lernfähig, obwohl sie für ihre Routine, Loyalität und Zuverlässigkeit geschätzt werden.“ (Lehmann-Willenbrock, 2008, S.142) Zumal empirische Untersuchungen gezeigt haben, dass sich zwar die Qualifikationsprofile und die Einsatzfähigkeit verändern, nicht aber die Arbeits- und Leistungsfähigkeit (vgl. Wolff, 2000, S.252). Die sich mit dem Alter verändernden Qualifikationsprofile können durch einen Tätigkeitswechsel kompensiert werden. Ältere Arbeitskräfte benötigen andere Aufgaben als jüngere (vgl. Wolff, 2000, S.253). „Dies geschah traditionell und relativ einfach im Zuge des beruflichen Aufstiegs. Die Zahl der Führungspositionen war aber schon immer begrenzt und sinkt gegenwärtig mit der Abnahme der Hierarchieebene.“ (Wolff, 2000, S.253)

#### 4.1.4 Individualisierung

Auch die Individualisierung der Arbeit beeinflusst die Anforderungen in der Arbeitswelt. Im Kontext der Individualisierung eröffnet sich ein neuer Blickwinkel, die bisherigen Ausführungen beschäftigten sich nur mit den Anforderungen der Arbeitswelt an die Beschäftigten. Mit der Individualisierung stellt sich aber auch die Frage nach den Ansprüchen der Beschäftigten an die Arbeitswelt. „Neue Rahmenbedingungen und Gestaltungsanforderungen an die Regulierung von Arbeit ergeben sich aber nicht nur aus veränderten ökonomischen und betrieblichen Strukturen, sondern auch aus den Bedürfnissen und Ansprüchen, die Arbeitnehmer an Erwerbstätigkeit herantragen. (Holtrup, 2008, S.41) Dabei sind zwei Entwicklungen maßgeblich für den Individualisierungsprozess verantwortlich. Auf der einen Seite spricht man von der „Entgrenzung von Arbeit“ und auf der anderen Seite von der „Subjektivierung von Arbeit“ (vgl. Schweiger, 2009, S.48). Beide Phänomene hängen zusammen und sorgen für eine Reorganisation der Arbeitsorganisation (vgl. Schweiger, 2009, S.40). Das nach dem Muster fordistisch-tayloristisch organisierte Normalarbeitsverhältnis verliert im Zuge der Entgrenzung und Subjektivierung immer mehr an Bedeutung (vgl. Hardege, 2008, S.18). Die Merkmale der sogenannten Normalarbeit kennzeichnen sich durch Standardisierung, Hierarchisierung und Inflexibilität und einem allgemein sehr geringen Handlungsspielraum, sodass sich die Arbeitswelt räumlich, zeitlich, sozial und sinnhaft von der Lebenswelt abgrenzt (vgl. Schweiger, 2009, S.45). „Galt die sich im Zuge der Industrialisierung vollziehende Trennung von Arbeit und Leben als Strukturmerkmal von Taylorismus und Fordismus, so greife nun die „Entgrenzungslogik“

auch auf das Verhältnis der Lebensbereiche über und führe auch zu einer „Entgrenzung von Arbeit und Leben“.“ (Jürgens, 2006, S.60) Mit der Entgrenzung von Arbeit soll die Ressource „Mensch“ als Arbeitskraft optimiert werden (vgl. Schweiger, 2009, S.44). Die Arbeitswelt und die Lebenswelt sollen miteinander verschmelzen und so dem Unternehmen neue Ressourcen zugänglich machen. Neben Zeit und Ort der Arbeit sind es vor allem individuelle Fähigkeiten und Eigenschaften wie Wissen, Kreativität, Erfahrung, Empathie, die zu den lebensweltlichen Ressourcen zählen (vgl. Schweiger, 2009, S.45). „Unternehmen erkennen demnach die private Lebenswelt von Beschäftigten zunehmend als ein Sphäre, in der einerseits für die Erwerbstätigkeit relevante Kompetenzen entwickelt werden, aus der aber andererseits auch produktiv verwertbare Ressourcen – in neuer Qualität und Quantität – mobilisiert werden sollen. (Jürgens, 2006, S.60) Diese Reorganisation der Arbeit unter dem Stichwort „Entgrenzung der Arbeit“ führt dazu, dass die Bedeutung der subjektiven Gestaltung, des subjektiven Einbringens und der Nutzung subjektiver Fähigkeiten zunimmt. Vor allem bei gut qualifizierten, über ausreichend hohe Einkommen verfügenden Beschäftigungsgruppen, die sozial abgesichert sind und ein angemessenes Niveau materiellen Wohlstands genießen, gewinnen die Ansprüche an subjektiver Gestaltung immer mehr Bedeutung. (vgl. Holtrup, 2008, S.48) Aber nicht nur Hochqualifizierte, sondern auch Beschäftigte mit geringer formaler Qualifikation, streben eine identitätsstiftende Arbeit an, in die sie sich als „ganze Person“ einbringen können (vgl. Jürgens, 2006, S.69). Diese Ansprüche heben die Anforderungen am Arbeitsplatz an. Bemerkbar macht sich diese Entwicklung durch neue Arbeitsformen wie Projekt- und Gruppenarbeit oder auch durch neue Arbeitszeitmodelle (vgl. Schweiger, 2009, S.47). Des Weiteren „treten Ansprüche in den Vordergrund, die darauf abzielen, zuvor erworbene Fähigkeiten fachlicher, intellektueller und kommunikativer Art in der Arbeit zur Anwendung zu bringen. Ebenso wichtig wird hier der Wunsch nach einer abwechslungsreichen, sinnvollen, zumindest teilweise selbstbestimmten und mit Verantwortung ausgestatteten Tätigkeit, durch die an Unternehmensvorgängen partizipiert werden kann und in die die kreativen Potenziale der Arbeitskräfte eingehen können. Auch die Einbindung in die sozialen und kommunikativen Prozesse des Betriebes und die Möglichkeit, hier Bestätigung und Anerkennung eigener Kompetenzen und der gesamten Person zu finden, nehmen an Bedeutung zu.“ (Holtrup, 2008, S.48) Stellt sich die Frage, wie es zu einer Harmonisierung betrieblicher Anforderungen und individueller Bedürfnisse kommen konnte (vgl. Jürgens, 2006, S.63)? Die Gründe für diese Entwicklung sind das Resultat mehrerer interdependenter Faktoren (vgl. Holtrup, 2008, S.41). Auf der

einen Seite haben die technologischen Entwicklungen und die damit verbundene Entwicklung zur Informations- und Wissensgesellschaft dazu geführt, dass aus unternehmerischer Sicht Arbeit neu organisiert werden musste. Auf der anderen Seite hat die gleiche Entwicklung dazu geführt, dass eine Wohlstandsgesellschaft entstanden ist, die nach neuen Werteorientierung im Umfeld der Arbeitswelt und Lebenswelt verlangt, die mit den neuen Arbeitsorganisationen vereinbar sind. (vgl. Jürgens, 2006, S.63) Reicht das Einkommen mehr als aus um die basalen Bedürfnisse zu stillen, eröffnet sich ein neuer Freiraum für die Gestaltung individueller Lebensstile, die mit dem Normalarbeitsverhältnis nicht mehr zu vereinbaren sind (vgl. Schweiger, 2009, S.47/ Hotrup, 2008, S.41). Im Allgemeinen ist der Wertewandel auf ein höheres Bildungsniveau zurückzuführen: „Die mit einem höheren Bildungs- und Ausbildungsniveau verbundenen „anspruchsvolleren“ Wertorientierungen schlagen durch auf die Ansprüche, die in den Lebensbezügen Arbeitswelt, Beruf und Karriere bestimmend sind. Gerade für qualifizierte Jugendliche ist eine Arbeit die Sinn und Spaß macht, wichtiger als die Höhe des Einkommens, als Status und Karriere. Für sie geht es darum, die eigenen beruflichen Vorstellungen zu verwirklichen.“ (Willke, 1998, S.221) Die traditionellen und standardisierten Regulierungsmechanismen der Arbeit müssen sich im Zuge des Wertewandels an die Ansprüche der Beschäftigten anpassen (vgl. Holtrup, 2008, S.45). Wenn die Gesellschaft sich an Werten wie, Eigeninitiative, Selbstbestimmung, Individualisierung, Selbstorganisation, Selbstverwirklichung, Kreativität und Phantasie orientiert, dann kann im Bereich der Arbeitswelt nicht an alten Werten wie, Fremdbestimmung, Unterordnung, Pflicht, Hierarchie und autoritäre Führung festgehalten werden (vgl. Willke, 1998, S.223). Weiterhin weißt Willke daraufhin, dass die von einigen Beobachtern prognostizierte Freizeit- und Erlebnisgesellschaft, nicht gleichbedeutend mit einem Verlust leistungsorientierter Normen ist. Wir haben es heute mit einer anderen Arbeitsmoral zu tun. Wir arbeiten um zu leben und nicht um zu überleben. Die neuen Werte der Informations- und Wissensgesellschaft stimmen mit den neuen Arbeitsanforderungen überein. Arbeit als Erlebnis der Selbstverwirklichung umfasst die „ganzheitliche Nutzung“ menschlicher Arbeitskraft und schöpft somit ein weitaus größeres Leistungspotential aus, als Arbeit aus Pflicht, die abgekoppelt vom Prozess des Lebens, Lernens und der persönliche Entwicklung, ein riesiges Reservoir an Intelligenz, Energie, Leistungsbereitschaft, Fachwissen und Kreativität unberücksichtigt lässt. (vgl. Willke, 1998, S.224)



## 4.2 Konsequenzen für die Berufsausbildung

Die im vorherigen Kapitel beschriebenen Megatrends des Strukturwandels der Arbeitswelt gehen einher mit einer Veränderung der Qualifikationen und Anforderungen, die in der heutigen Arbeitswelt benötigt und verlangt werden (vgl. Willke, 1998, S.244). Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Frage, wie sich die Berufsbildung auf die veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt eingestellt hat? Zwei wesentliche Herausforderungen sollen in diesem Zusammenhang genauer betrachtet werden:

- Wie hat die Berufsbildung auf die vornehmlich durch technische Entwicklungen veränderte Organisation von Arbeit reagiert? Der Wandel von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft hat die Arbeitsorganisation verändert. Die durch die industrielle Produktion entstandene fordistische Arbeitsorganisation kennzeichnete sich durch einen starren Aufgabenzuschnitt und relativ dauerhafte Qualifikationen. Im Unterschied dazu, orientiert sich die mit der Dienstleistungsgesellschaft aufkommende postfordistische Arbeitsorganisation an komplexen Prozessen, deren Durchführung mit eigenständiger Organisationsfähigkeit, Teamfähigkeit und wechselnden Aufgabenstellungen verbunden ist. (vgl. Baethge, 2006, S.162-163)
- Wie hat die Berufsbildung auf die Halbwertszeit von Spezialwissen reagiert? Im Gegensatz zur Allgemeinbildung beziehen sich die Lerninhalte beruflicher Bildung auf den Tätigkeitsbereich des späteren Berufslebens und sind somit stark abhängig von technischen Veränderungen und Neuerungen. Somit unterliegt das vermittelte Wissen der beruflichen Bildung stets der Gefahr revidiert zu werden (sogar noch während der Ausbildung). (vgl. Clement, 2006, S.262)

Beide Herausforderungen münden in einer neuen Prägung des Facharbeiters, in der Literatur häufig als „Problemlöser“ tituliert (vgl. Baethge, 2006, S.165). Wobei im Allgemeinen unter Facharbeitern alle diejenigen Beschäftigten zählen, die eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen haben (vgl. Willke, 1998, S.261). Der industrielle Ausgangspunkt des Facharbeiters kennzeichnete sich durch eine Qualifikationsstruktur, die innerhalb eines beruflichen Handlungsrahmens von hoher inhaltlicher Kontinuität geprägt war und in irgendeiner Art und Weise den Produktionsprozess gewährleistete. Dabei handelte es sich zumeist um erfahrungsgestütztes Spezialwissen (vgl. Baethge, 2006, S.163). Durch den technischen Wandel konnten etliche dieser Qualifikationen zum Beispiel durch die Automatisierung ersetzt werden (vgl. Huisinga, 1990, S.181). Hinzu kam die Einführung der

Informations- und Kommunikationstechnologien, sodass die traditionelle Facharbeiterausbildung nicht mehr den Anforderungen der Arbeitswelt entsprach (vgl. Thoma, 2011, S.132). Heute und künftig ist das Tätigkeitsfeld eines Facharbeiters durch eigenständiges Planen, Ausführen und Kontrollieren geprägt. Diese Fähigkeiten sollen in teilautonomen Arbeitsgruppen, die flexibel und selbstverantwortlich handeln, angewendet werden. Gefragt ist eine optimale Kombination von fachlichen und sozialen Kompetenzen, gute Kommunikations- und Koordinationsfähigkeiten, sowie Flexibilität und Anpassungsbereitschaft (vgl. Willke, 1998, S.261-263). Des Weiteren ist damit zu rechnen, dass in Zukunft jedermann während seiner Lebensarbeitszeit seinen Beruf ein bis zweimal wechseln muss, wodurch Fähigkeiten wie selbständiges Lernen, Flexibilität usw. immer wichtiger werden (vgl. Dubs, 2006, S.191). In diesem Zusammenhang sind es die Schlüsselqualifikationen, die an Bedeutung gewinnen (vgl. Willke, 1998, S.264). Der Facharbeiter von heute kann sich nicht auf dem einmal erworbenen Wissen ausruhen, er ist gezwungen permanent weiter zu lernen (vgl. Baethge, 2006, S.166). Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die berufliche Bildung wird im Kapitel 4.2.1 genauer betrachtet.

Die technischen Veränderungen haben also dazu geführt, dass Arbeitsprozesse immer komplexer wurden und monotone Arbeitsabläufe an Bedeutung verloren haben (vgl. Eberhard, 2006, S.53). Infolge dieser Entwicklungen fordert Rauner, dass wenn flache Organisationsstrukturen, kooperatives Management, Arbeiten im Team und autonome Entscheidungen wesentliche Momente zukünftiger Arbeitsorganisationen sind, so müssen diese sowohl gelehrt, aber eben auch trainiert werden (vgl. Rauner, 2006, S.61). Niedergeschlagen hat sich diese Forderung in einer sukzessiven Reformierung der Ausbildungsberufe. Allein zwischen 1998 und 2005 wurden 180 Ausbildungsberufe entweder neu geschaffen oder neu geordnet (vgl. Eberhard, 2006, S.53). Über die wesentlichen Veränderungen dieser neu gestalteten Ausbildungsberufe sollen die folgenden Kapitel einen Überblick verschaffen.

#### **4.2.1 Leitideen der Berufsbildung: Qualifikationen – Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen**

Die in der Überschrift genannten berufspädagogischen Begriffe sollen die etwas zeitlich versetzte, aber dennoch parallel verlaufende Entwicklung der Berufspädagogik zur Arbeitswelt beschreiben. Die Anforderungen der Arbeitswelt haben einen Wandel durch gemacht, der zwangsläufig in der Berufsbildung wiederzuerkennen sein muss. Stellvertretend

für diese Entwicklung sollen hier die Bedeutungen der Begriffe „Qualifikation“, „Schlüsselqualifikation“ und „Kompetenz“ dienen<sup>1</sup>. Diese historische Betrachtung der „Qualifikations- Schlüsselqualifikations- Kompetenz- Diskussion“ bezeichnet Thoma als Perspektivenwechsel innerhalb der Berufspädagogik und somit als verantwortlich für die Ziele beruflicher Lernprozesse (vgl. Thoma, 2011, S.85).

Perspektivenwechsel sind demnach Übergänge zwischen verschiedenen Leitzielvorstellungen und können in diesem Sinne als „Brüche“ interpretiert werden. Bezogen auf die Berufspädagogik vollzog sich ein solcher Bruch mit der Abkehr des in den 1970er Jahren vorrangig diskutierten Qualifikationsansatzes, zugunsten des Konzepts der Schlüsselqualifikationen in den 1980er Jahren (vgl. Thoma, 2011, S.86). In Anlehnung an Baethge definiert Beck den Begriff der „Qualifikation“ als „Arbeitsvermögen, als die Gesamtheit der je subjektiv-individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem Einzelnen erlauben, eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen; Qualifikation bedeutet somit die an das arbeitende Subjekt gebundenen Voraussetzungen des Produktions- und Reproduktionsprozesses.“ (Beck, 2007, S.14) In diesem Sinne ließen sich Qualifikationen als objektiv bestimmbare Anforderungen aus der Arbeitswelt ableiten und stellten somit den Maßstab für die Berufserziehung dar (vgl. Thoma, 2011, S.86). Beck beschreibt die Relevanz von Qualifikationen anhand eines Dualismus: Die Bestimmung von Qualifikationen mündet in einem Dualismus von Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt und den Handlungspotentialen der Individuen. Die Arbeitswelt bestimmt die Qualifikationen und der Bildungsprozess ist verantwortlich dafür diese zu erzeugen. (vgl. Beck, 2007, S.14) In Zeiten der industriellen Massenproduktion (bis in die 70er Jahre in Deutschland) orientierte sich das Lernen in der Berufsbildung an den industriellen Produktionsprozessen. Es wurden diejenigen Qualifikationen vermittelt, die für den Produktionsprozess notwendig waren. (vgl. Beck, 2007, S.40) Dementsprechend hatte sich eine Grundvorstellung etabliert, dass sich der Lebensablauf eines Menschen innerhalb einer zivilisierten Gesellschaft in zwei Phasen aufteilt. In der ersten Phase erwarb der Mensch jene Voraussetzungen, die für den zukünftigen Beruf erforderlich waren und im zweiten Lebensabschnitt konnte das erworbene Bildungskapital angewendet werden. (vgl. Reutter, 2009, S.38) Im Zuge des Wandels der

---

<sup>1</sup> Für sich gesehen könnte jeder dieser Begriffe den Umfang einer eigenen Arbeit beanspruchen. In diesem Kontext soll der Zusammenhang zur Arbeitswelt im Mittelpunkt stehen.

Arbeitswelt sollte sich diese Grundvorstellung aufweichen. Die dem technischen Fortschritt zugrundeliegenden Veränderungen der Arbeitsorganisationen benötigten neben den funktionalen Fertigkeiten auch extrafunktionale Fertigkeiten, die den Einzelnen dazu befähigen sollten, mit dem organisatorischen und sozialen Zusammenhängen moderner Arbeitsprozesse zurecht zu kommen (vgl. Beck, 2007, S.41). Auch Reutter weist daraufhin, dass die arbeitsorganisatorischen Entwicklungen resultierend aus dem technologischen Fortschritt nicht allein mit einer Vermittlung berufsfachlicher Qualifikationen zu bewältigen sei (vgl. Reutter, 2009, S.41). „Waren es in den 60er Jahren fast ausschließlich berufsfachliche Qualifikationen, die als Einstellungskriterien aufgeführt waren, bestenfalls noch ergänzt durch einige Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit oder Fleiß, wurden in den 70er Jahren die fachlich geforderten Qualifikationen zwar noch erwähnt, aber als quasi selbstverständlich vorausgesetzt. „Weiche“ Qualifikationen wie „Teamfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ oder „Denken in komplexen Zusammenhängen“ rückten in den Vordergrund.“ (Reutter, 2009, S.41) Die Berufspädagogik reagierte auf diese Entwicklung mit Mertens Konzept der Schlüsselqualifikationen (vgl. Beck, 2007, S.41). Mertens entwarf das Konzept der Schlüsselqualifikationen (1974), weil er bezweifelte, dass die bestehende Berufsausbildung geeignet war, die Jugendlichen auf Beruf und Leben vorzubereiten (vgl. Dubs, 2006, S.194). Mertens kritisierte die Art und Weise wie zukünftige Arbeitsanforderungen prognostiziert wurden. Durch das Zerlegen der Qualifikationsbündel anhand der verschiedenen Tätigkeiten am Arbeitsplatz wurden die einzelnen Bildungselemente identifiziert. Jedoch seien diese Qualifikationen lediglich Momentaufnahmen, die aufgrund der Dynamik wirtschaftlicher und technischer Veränderungen schon im Augenblick ihrer Auswertung überholt seien. (vgl. Thoma, 2011, S.118) Durch Entspezialisierung von Bildungsinhalten und übergreifende Qualifikationen sollten die Schlüsselqualifikationen dazu dienen die gesamte Berufsbildung zu erneuern (vgl. Dubs, 2006, S.194). Der Name „Schlüsselqualifikationen“ ist deshalb so passend, weil die besagten Fähigkeiten den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden (vgl. Beck, 2007, S. 36). In diesem Sinne sollen Schlüsselqualifikationen dazu befähigen angehende Berufsleute besser auf den raschen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Wandel vorzubereiten (vgl. Dubs, 2006, S.194). Die Schlüsselqualifikationen lieferten die Antwort auf Unvorhersehbares richtig reagieren zu können, sodass die krampfhaften Versuche künftige Entwicklungen hervor

zusagen aufgegeben werden konnte (vgl. Thoma, 2011, S.119). Das Urkonzept von Mertens bestand aus vier Kategorien von Schlüsselqualifikationen:

- Basisqualifikationen als „Qualifikationen höherer Ordnung“ wie logisches Denken, kritisches Denken, kreatives Vorgehen usw. (vgl. Dubs, 2006, S.194).
- Horizontalqualifikationen dienen der möglichst effizienten Nutzung von Informationshorizonte, d.h. der Lernende weiß was Informationen sind, wo er sie suchen muss und wie sie verarbeitet werden können (vgl. ebd.)
- Breiterelemente sind spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten über breit angelegte Tätigkeitsfelder, die immer wieder am Arbeitsplatz benötigt werden (z.B. Kenntnisse in der Messtechnik oder in der Maschinenwartung) (vgl. Beck, 2007, S.43/Dubs, 2006, S.195).
- Vintage-Faktoren dienen der Beseitigung intergenerativer Bildungsdifferenzen (Wissens- und Könnensunterschiede, die zwischen verschiedenen Absolventengenerationen bestehen) (vgl. Dubs, 2006, S.195).

Diese vier Gruppen von Schlüsselqualifikationen stützen sich auf drei Hypothesen:

1. „Im Beruf später geforderte Anpassungsleistungen erfolgen umso leichter, je größer das individuelle Flexibilitätspotential ist, das auf einem hinreichenden Ausmaß an verfügbaren Schlüsselqualifikationen beruht.“ (Dubs, 2006, S.195)
2. „Das Obsoleszenztempo (Veralten von Bildungsinhalten) korreliert positiv mit der Praxisnähe. Schlüsselqualifikationen vermindern das Obsoleszenztempo.“ (ebd.) (d.h., je spezieller das Wissen, umso schneller wird es wertlos oder veraltet.)
3. „Je dynamischer und unvorhersehbarer die gesamte Wirtschafts- und Technologieentwicklung abläuft, desto bedeutsamer werden die Schlüsselqualifikationen.“(ebd.)

Mertens Schlussfolgerung lautet daher: „Die Vermittlung spezialisierter, arbeitsbezogener Fertigkeiten soll zugunsten deren übergeordneter struktureller Gemeinsamkeiten zurücktreten und insofern sollte ein additives Bildungsverständnis, das er im Sinne eines Speichers von Faktenkenntnissen interpretierte, zugunsten eines instrumentellen Bildungsverständnisses abgelöst werden.“ (Thoma, 2011, S.119) Folgt man der historischen Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung, muss man festhalten, dass das ursprüngliche Konzept der Schlüsselqualifikationen Wegbereiter für den heutigen Kompetenzbegriff ist und sich Mertens

Hypothesen bestätigt haben.<sup>2</sup> Die anhaltenden Modernisierungsprozesse sorgten dafür, dass die Kategorie „Beruf“ und damit auch das „duale System“ der Berufsausbildung sich neu erfinden musste. Die Berufspädagogik musste aufgrund des anhaltenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturwandels um ihre eigene Legitimation kämpfen und reagierte mit neuen Bildungskonzepten, die den neuen Lebens- und Arbeitsentwürfen gerecht werden sollten. (vgl. Beck, 2007, S.44) Folglich erfuhr die Berufsbildung einen weiteren Perspektivenwechsel zu Beginn der 1990er Jahre, indem der Schlüsselqualifikationsansatz aufgegriffen wurde und eine subjektorientierte Deutung erfuhr. Aus dieser Entwicklung entstand der bis in die Gegenwart hineinreichende Kompetenzbegriff, der sich bisweilen in der Berufspädagogik etabliert hat. (vgl. Thoma, 2011, S.86) Der „Kompetenzbegriff“ wird laut Thoma in der Literatur häufig mit Lothar Reetz in Verbindung gebracht, obwohl Reetz selbst den Begriff der Schlüsselqualifikationen bevorzugte (vgl. Thoma, 2011, S.162). Ähnlichkeiten zwischen dem Kompetenzbegriff und den Schlüsselqualifikationen ergeben sich schließlich auch im Vergleich bzw. in der Abgrenzung zum Begriff der Qualifikation. Qualifikationen orientieren sich an Zuständen, im Gegensatz dazu dienen Kompetenzen der Bewältigung von Veränderungen. Somit sind Kompetenzen eher als Schlüsselqualifikation zu verstehen. (vgl. Reutter, 2009, S.43) Die aus den Schlüsselqualifikationen resultierende Erkenntnis, dass aufgrund der sich immer schneller veränderbaren Lebensumwelt die Wandlungsfähigkeit des Einzelnen immer mehr an Bedeutung gewinnt, geht einher mit dem Bedeutungsgewinn formaler Fähigkeiten, die eine pädagogische Erweiterung durch eine personale bzw. subjektorientierte Komponente erfuhren und somit unter dem Kompetenzbegriff zusammengefasst werden können. Die Verbindung ökonomischer und pädagogischer Interessen spiegelt sich im Leitziel der heutigen beruflichen Bildung wider: Handlungskompetenz. (vgl. Thoma, 2011, S.173)

#### 4.2.2 Handlungskompetenz – die vollständige Handlung

Entsprechend dem Beschluss der Kultusministerkonferenz gehört es zum Bildungsauftrag der Berufsschule die berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln (vgl. KMK, 2011, S.15). Die Orientierung am Konzept der Handlungskompetenz spiegelt sich in den Rahmenlehrplänen der neu geordneten Ausbildungsberufe wieder (vgl. Cycholl, 2006, S.45). Die Begründung für

---

<sup>2</sup> „[...]viele von dem, was in der Kompetenzdebatte als neu und innovativ deklariert wird, sich in den Intentionen von Mertens nicht nur als Spurenelement finden läßt, sondern zentrale Punkte der Kompetenzdebatte bereits antizipiert[...]“ (Reutter, 2009, S.43)

eine Neuorientierung am Handlungskompetenzkonzept sind im Wesentlichen die unter Punkt 4.1 beschriebenen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, die neue Arbeitsprozesse hervorgebracht haben, denen die Berufsbildung gerecht werden musste. Die neuen Arbeitsorganisationen sind auf einen ständigen Wandel ausgerichtet, der einen neuen Arbeitertypus verlangt. Gefragt sind Eigenschaften wie Flexibilität im Sinne einer individuellen Anpassungsfähigkeit an sich schnell verändernde Qualifikationsanforderungen, sowie Eigenschaften zur Selbstorganisation und zur sozialkommunikativen Gestaltung der Arbeit. (vgl. Czycholl, 2006, S.45) In den Vorbemerkungen der Rahmenlehrpläne findet man unter den „Zielen der Berufsschule“ ähnliche Formulierungen: „Die Berufsschule hat zum Ziel,

- eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;
- berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln.“ (vgl. KMK, 1991, S.2)

Die Erreichung dieser Ziele dient der Entwicklung umfassender Handlungskompetenz. „Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK, 2011, S.15) Die berufliche Handlungskompetenz entfaltet sich in drei Dimensionen: Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Inhärenter Bestandteil dieser drei Kompetenzen sind die Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz. Die begriffliche Abgrenzung der einzelnen Kompetenzen darf in der Praxis nicht dazu verleiten diese isoliert zu betrachten; sie bedingen einander und lassen sich nicht scharf trennen. (vgl. Thoma, 2011, S.140-141) Die Förderung der Handlungskompetenz erfolgt im Unterricht anhand einer handlungsorientierten Didaktik (vgl. KMK, 2011, S.17). Im Mittelpunkt handlungsorientierten Unterrichts steht die handelnde Person. Bei den Lernenden muss die Bereitschaft geschaffen werden sich selbständig mit komplexen, lebensnahen und berufsnahen Problembereichen auseinanderzusetzen. Ein solches Lernen kann nur als aktiver Prozess verstanden werden, in dem der Lernende all sein Können und Wissen in den Prozess

einbringt und anwendet. (vgl. Dubs, 2006, S.193) Kompetentes Handeln ist demnach ein ganzheitliches und selbstorganisiertes Handeln, dass sich in die Phasen der Planung, der Durchführung und der Kontrolle bzw. der Bewertung strukturiert (vgl. Thoma, 2011,S.153).

### 4.3 Trend zur Höherqualifizierung

Nachdem nun verkürzt dargestellt wurde wie sich die Berufsbildung reformierte, um den Wandlungsprozessen der Arbeitswelt gerecht zu werden, stellt sich die Frage, inwieweit diese Veränderungen die Qualifikationsstruktur beeinflusst haben? Einhergehend mit dem Strukturwandel der Arbeitswelt wurden hauptsächlich zwei Thesen bezüglich der Qualifikationsstruktur diskutiert. Auf der einen Seite der Trend zur Höherqualifizierung und auf der anderen Seite die Polarisierungstheorie. (vgl. Willke, 1998, S.255-259.)

Die Polarisierungshypothese besagt, dass der Bedarf an höheren Qualifikationen und damit an gut ausgebildeten Arbeitskräften zwar stetig steigt, aber durch die technischen Entwicklungen und vor allem durch die Automatisierung der Arbeitsabläufe immer mehr Handlangertätigkeiten entstehen. Folglich müssen viele Arbeitskräfte mit geringqualifizierten Tätigkeiten vorlieb nehmen. (vgl. ebd.) Die Roboter die durch Computersoftware gesteuert werden machen die gleiche Arbeit besser, rascher und beständiger als der einstige Facharbeiter und die Beschäftigten, die die Roboter steuern bzw. überwachen sind zumeist geringer qualifiziert, als die Fachleute die von den Robotern ersetzt wurden. (vgl. ebd.) Die in diesem Zusammenhang erwartete Dequalifizierung bezog sich aber fast ausschließlich auf den Produktionsbereich. Die Arbeitsorganisationen der Produktionsindustrien waren aber mit den Arbeitsorganisationen des immer stärker werdenden Dienstleistungssektors nicht zu vergleichen. (vgl. Beathge, 2006, S.156) Zwar ist es richtig, dass bis heute Routinearbeiten zunehmend standardisiert werden und von Maschinen oder Computern sogar in besserer Qualität erledigt werden können, aber nicht in allen Bereichen der Arbeitswelt sind Standardlösungen erwünscht. Wenn die Routine von den Maschinen erledigt wird, bleibt mehr Platz für Innovationen die in interessanter Art und Weise und fern ab aller Routine den Schwerpunkt der Arbeit in Richtung Dienstleistungen verschieben, die ein hohes Qualifikationsniveau erfordern. (vgl. Willke, 1998, S.259) Dementsprechend ist die Entwicklung der Erwerbstätigkeit in Deutschland in den vergangenen Dekaden durch einen stabilen Trend zur Höherqualifizierung gekennzeichnet (vgl. Enders et al, 2009, S.61). Reinberg sieht in der Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft einen stetigen Anstieg der Qualifikationsanforderungen und schlussfolgert: je niedriger die berufliche Qualifikation,



desto schlechter sind die Chancen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Reinberg, 1999, S.434). Der technische Fortschritt sorgt für ein Wegfallen von Einfacherarbeitsplätzen, während umgekehrt Arbeitsplätze mit hohem Anforderungsniveau neu entstehen. Bolder veranschaulicht diese Entwicklung anhand der folgenden Statistik:

	1985	1991	1995	2000	2010
<b>Hilfstätigkeiten</b>	100	87	82	73	64
<b>Einfachtätigkeiten</b>	100	93	89	84	77
<b>Geringer qualifizierte Tätigkeiten zusammen</b>	<b>100</b>	<b>90</b>	<b>85</b>	<b>78</b>	<b>70</b>
<b>Qualifizierte Fachtätigkeiten</b>	100	110	113	117	117
<b>Fachtätigkeiten mit Führungsaufgaben</b>	100	105	106	110	117
<b>Hochqualifizierte Tätigkeiten</b>	100	106	113	122	136
<b>Höher qualifizierte Tätigkeiten zusammen</b>	<b>100</b>	<b>108</b>	<b>111</b>	<b>117</b>	<b>123</b>

Tabelle 3: Die Entwicklung der Tätigkeitsniveaus 1985-2010 (Ist-Verlauf und Prognose: Indexwerte relativer Anteil; 1985=100) (Bolder, 2009, S.818)

Diese Entwicklung ist auf den sektoralen Strukturwandel zurückzuführen, insbesondere auf die Wachstumsdynamik der sekundären Dienstleistungen. Gemeint sind Bereiche wie „Forschung und Entwicklung“ oder „Organisation und Management“ oder auch Bereiche wie Betreuen, Lehren, Publizieren und Beraten. (vgl. Reinberg, 1999, S.438) „Dem Bedarf entsprechend wird der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen anhalten, und der Bedarf an Erwerbspersonen ohne oder mit niedrigeren Qualifikationen dürfte weiter zurückgehen.“ (Willke, 1998, S.259) Einen Anteil an dieser Entwicklung hat die in den 1960er Jahren entstehende Bildungsexpansion. Die Bildungsexpansion als Folge der wirtschaftlichen Modernisierung sollte die Nachfrage der Privatwirtschaft nach höher qualifizierten Arbeitskräften befriedigen (vgl. Schubert, 2006, S.93). Infolgedessen wurden die Zugangsvoraussetzungen der unterschiedlichen Schulformen gelockert, sodass die Schülerzahlen an Hauptschulen konstant sanken und die Schülerzahlen an Realschulen und Gymnasien zunahmen. Des Weiteren wurde die Durchlässigkeit des Schulsystems gelockert. Die vertikale Öffnung des Schulsystems sorgte dafür, dass einmal erworbene Zertifikate als Zugangsvoraussetzungen für höhere Bildungsabschlüsse dienen. Eine weitere Maßnahme der Bildungsexpansion bestand in der Verlängerung von Ausbildungszeiten. Neben der Einführung des 9. Schuljahres in den Hauptschulen in den 1960er Jahren wurden auch die beruflichen Ausbildungen länger und enthielten mehr allgemeinbildende Komponenten. (vgl.

Becker et al, 2006, S.64) Die Bildungsexpansion sorgte dafür, dass immer mehr Menschen über eine bessere Ausbildung verfügten. Nach Schubert reagiert der Arbeitsmarkt auf ein solches Überangebot an Hochqualifizierten durch eine verzögerte Anpassung der Beschäftigungsstruktur. Existiert ein Überhang an gut ausgebildeten Bewerbern, dann passen die Unternehmen ihre Erwartungen dem Arbeitsmarkt an und erwarten höhere Qualifikationen. (vgl. Schubert, 2006, S.102) Der Trend zur Höherqualifizierung lässt sich auch in den Zahlen des Statistischen Bundesamts ablesen:

Sektoren der integrierten Ausbildungsberichterstattung	2005	2006	2007	2008	2009	Veränderung 2009 gegenüber 2005 in %
<b>Berufsausbildung</b>	739100	751600	788900	774700	723900	-2,1
<b>Integration in Ausbildung (Übergangsbereiche)</b>	417600	412100	390600	362100	346800	-17
<b>Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (Sekundarstufe II)</b>	454400	466700	463500	514400	525500	15,6
<b>Studium</b>	366200	355500	373500	400600	428000	16,9
<b>Insgesamt</b>	1977500	1985800	2016400	2051800	2024300	2,4

Tabelle 4: Neuzugänge in den Ausbildungsformen (Statistisches Bundesamt, 2010)

„Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) mitteilt, setzt sich im Jahr 2009 der Trend der letzten Jahre zu höher qualifizierenden Ausbildungsformen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen fort: Während die Neuzugänge in die Berufsausbildung oder in Qualifizierungsprogramme im Übergangsbereich seit dem Jahr 2005 tendenziell abnehmen, erhöhen sich die Zugangszahlen in Bildungsgänge, die zur Hochschulreife führen, und die Zahl der Studienanfänger.“ (Statistisches Bundesamt, 2010) Die in der Tabelle veranschaulichte Entwicklung ist das Resultat technischen Fortschritts, der einen ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel hervorbrachte. Dieser Wandel hat den Stellenwert von Bildung verändert. Bildung ist zum Konsumgut geworden. (vgl. Sohngen, 2003, S.27-28) Jedes im Bildungssystem erworbene Zertifikat erhöht die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Hadjar ergänzt, ein stärkeres Interesse an höheren Schulen ist dann zu konstatieren, wenn eine hohe Rendite aus Bildungsinvestitionen zu erwarten ist. Anders formuliert je höher der Bildungsgrad, umso höher das Einkommen. (vgl. Hadjar, 2006, S.13)

#### 4.4 Zwischenfazit

Die zu Beginn aufgestellte Definition von Ausbildungsreife hat zwei Seiten. Auf der einen Seite die mitgebrachten Leistungen der Schüler und auf der anderen Seite die erwarteten Anforderungen der Unternehmen. Stimmen beide Seiten überein, gilt der Bewerber als ausbildungsreif. Im Gegenteil spricht man von „mangelnder Ausbildungsreife“. In Kapitel drei wurden unter anderem die Schülerleistungen genauer betrachtet, eine Reihe von Defiziten konnte dabei identifiziert werden. Allerdings mangelte es den Untersuchungen die ein Absinken der Schülerleistungen konstatierten an empirischer Überprüfbarkeit oder aber die Untersuchungen wiesen methodische Fehler auf, sodass eindeutige Belege über ein sinkendes Niveau der Schülerleistungen nicht verallgemeinert werden konnten. Folglich muss sich der Vorwurf „mangelnder Ausbildungsreife“ auch noch anderes erklären lassen. Wenn die sinkenden Schülerleistungen nicht eindeutig als Quelle der mangelnden Ausbildungsreife zu identifizieren sind, dann liegt die Schlussfolgerung nah, dass die erwarteten Anforderungen der Unternehmen zu hoch sind, sodass es den Bewerber unmöglich ist diesen Anforderungen gerecht zu werden. Im vierten Kapitel wurde diese Argumentation fortgesetzt. Dabei sollten drei Fragen im Mittelpunkt stehen:

- Da sich die Anforderungen der Beschäftigten aus den Tätigkeitsfeldern innerhalb der Arbeitswelt ableiten lassen, stellt sich die Frage, in wie weit sich die Strukturen der Arbeitswelt gewandelt haben?
- Anschließend an den Strukturwandel der Arbeitswelt stellt sich die Frage, wie die Berufsbildung auf die veränderten Anforderungen reagiert hat?
- In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob durch den Strukturwandel der Arbeitswelt ein allgemeiner Trend zur Höherqualifizierung ausgelöst wurde, der bis heute anhält?

Diese drei übergeordneten Fragen wurden in Kapitel 4 beantwortet. In Kapitel 4.1 wurde dargestellt welche Megatrends den Strukturwandel der Arbeit beeinflusst haben. Den vier hervorgehobenen Trends liegt im Wesentlichen der technische Fortschritt zugrunde. Vor allem die Tertiarisierung ist das Resultat technischer Entwicklungen, die ein Umorganisieren von Arbeit notwendig machten. Die zunehmende Globalisierung sorgte dafür, dass Einfacharbeitsplätze in Niedriglohnländer verlagert werden konnten, sodass gering qualifizierte Bewerber in den Dienstleistungsgesellschaften nur sehr schlechte Aussichten auf ein Beschäftigungsverhältnis hatten. Wohingegen die Nachfrage nach gut ausgebildeten Bewerbern im Ursprungsland anstieg. Unter dem bis heute anhaltenden demografischen

Wandel verbergen sich die schrumpfenden Bevölkerung und die alternde Bevölkerung. Folglich müssen die jüngeren Kohorten immer produktiver werden um die aus dem Arbeitsmarkt ausscheidenden Arbeitskräfte zu ersetzen. Anders formuliert die Produktivität der Arbeitswelt muss erhalten bleiben unter den Bedingungen, dass immer weniger Beschäftigte in den Arbeitsmarkt eintreten und immer mehr aus dem Arbeitsmarkt austreten. Ein derartiges Unterfangen kann nur gewährleistet werden, wenn die neuen Arbeitskräfte leistungsstärker sind als die, die aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden. Demzufolge werden besser ausgebildete Arbeitsplätze benötigt. Die Individualisierung der Arbeit kann als Harmonisierung zwischen den individuellen Bedürfnissen der Beschäftigten und den betrieblichen Anforderungen der Unternehmen verstanden werden. Die durch die technischen Entwicklungen neu strukturierten Arbeitsorganisationen orientieren sich an Eigeninitiative, Selbstbestimmung, Individualisierung, Selbstorganisation, Selbstverwirklichung, Kreativität und Phantasie und damit an Werten die von den Beschäftigten geschätzt und gefordert werden. Höhere Anforderungen werden nicht nur erwartet, sondern auch gefordert.

Alle vier Megatrends haben dazu beigetragen, dass sich das Anforderungsniveau der Arbeitswelt angehoben hat. Da die Berufsbildung den Einstieg in die Arbeitswelt vorbereitet und sich demnach an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert, muss sich der Strukturwandel der Arbeitswelt auf die Berufsausbildung ausgewirkt haben. Infolge der beschriebenen Entwicklungen verlor das einst durch die Berufsbildung vermittelte Spezialwissen immer mehr an Bedeutung. Die anhaltenden technischen Entwicklungen hatten dafür gesorgt, dass die Halbwertszeiten von Spezialwissen rapide abnahmen, sodass das Erlernte schon vor seiner Anwendung obsolet wurde. Wesentliches Ziel der zukünftigen Berufsbildung bestand also in den Herausforderungen die Auszubildenden auf wechselndes Spezialwissen einzustellen. Ausgehend von der Leitidee der Schlüsselqualifikationen entstand das Konzept der Handlungskompetenz. Kompetentes handeln soll die Schüler dazu befähigen, auf veränderte Situationen im Berufs- oder Privatleben flexibel, sachgerecht und eigenverantwortlich reagieren zu können.

Die in Kapitel 4.3 präsentierten Zahlen veranschaulichen einen Trend zur Höherqualifizierung. Die Herausforderung des fünften Kapitels besteht nun darin, die veränderten bzw. gestiegenen Anforderungen resultierend aus dem Strukturwandel der Arbeitswelt, anhand eines ausgewählten Ausbildungsberufes zu veranschaulichen.

## 5 Vergleichende Dokumentenanalyse

### 5.1 Vorbereitung der vergleichende Dokumentenanalyse

#### 5.1.1 Aufstellung der Hypothesen

Mit diesem Kapitel beginnt der praktische Teil der Arbeit. Das Ziel der Arbeit besteht darin, einen Zusammenhang zwischen dem Konstrukt der Ausbildungsreife und den gestiegenen Anforderungen in der Berufsbildung herzustellen. Auf theoretischer Ebene wurde dieser Zusammenhang bereits veranschaulicht. Die „erwarteten Anforderungen“ spielen eine wesentliche Rolle bei der Bestimmung der Ausbildungsreife. In Anlehnung an Kapitel 4 stellt sich die Frage, wie die Berufsbildung auf den Wandel der Arbeitswelt und den daraus resultierenden veränderten Anforderungen reagiert hat. Aufbauend auf den in Kapitel 3 und 4 theoretischen Grundlagen soll im Kapitel 5 mittels einer Dokumentenanalyse untersucht werden wie sich die Anforderungen in der Berufsbildung verändert haben. Die anhand der Theorie gewonnenen Erkenntnisse lassen sich mittels folgender Argumente zusammenfassen:

1. Mangelnde Ausbildungsreife ist ein arbeitsmarktpolitisches Problem, das in Ermangelung unterschiedlichster Interessen, in der Öffentlichkeit zumeist undifferenziert dargestellt wird. Folglich wird immer wieder das Argument „sinkender Schülerleistungen“ hervorgebracht um den Leistungsdefizit Jugendlicher zu erklären.
2. Eindeutige empirische Belege, die dieses Argument verifizieren, sind bisher nicht erbracht worden. Folglich ist mangelnde Ausbildungsreife nicht ausschließlich ein Problem sinkender Schülerleistungen.
3. Neben den Schülerleistungen sind es auch die erwarteten Anforderungen, welchen die Ausbildungsreife diktieren. Der Strukturwandel der Arbeitswelt hat die Tätigkeitsbereiche der Beschäftigten erheblich verändert und damit die Anforderungen angehoben.

Anhand dieser Argumentationslinie ergibt sich folgende Hypothese: Der Strukturwandel der Arbeit hat die Anforderungen der Arbeitswelt auf ein Niveau angehoben, das unmöglich von allen Schülern erreicht werden kann. Mit anderen Worten: Die Anforderungen sind so hoch, dass ein großer Teil der Bewerber den Anforderungen gar nicht gerecht werden kann! Das Forschungsinteresse dieser Arbeit besteht demnach darin die Entwicklung der Anforderungen in der Berufsbildung zu analysieren. Wenn es tatsächlich einen Trend zur Höherqualifizierung gibt, dann muss dieser auch in den Rahmenlehrplänen der Berufsschulen wieder zu finden

sein. Die Untersuchung beschränkt sich dabei auf einen Ausbildungsberuf. Des Weiteren wird nur der berufsbezogene Teil der Rahmenlehrpläne untersucht. Die Untersuchungen werden anhand der Rahmenlehrpläne des Groß- und Außenhandelskaufmanns durchgeführt. Um eine Entwicklung der Anforderungen anhand der Rahmenlehrpläne darstellen zu können, werden mehrere Rahmenlehrpläne unterschiedlichen Jahrgangs analysiert. Weitere methodische Überlegungen erfolgen im nächsten Kapitel.

### 5.1.2 Methodisches Vorgehen

Die Logik der Forschung entwickelt sich anhand einer bestimmten Fragestellung, aus der sich das Forschungsdesign ableiten lässt, welches wiederum die Erhebungstechnik definiert (vgl. Mayring, 2007, S.671). Der Grundgedanke der vorliegenden Arbeit besteht darin, die in den Rahmenlehrplänen kommunizierten Anforderungen zu analysieren. Um veranschaulichen zu können, wie sich die Anforderungen im Laufe der Zeit verändert haben, werden die Rahmenlehrpläne der Jahre 1978, 1997 und 2006 untersucht. Wenn sich die Theorie bestätigen lässt, dann müssten die Anforderungen in den Rahmenlehrplänen gestiegen sein. Um die besagten Rahmenlehrpläne analysieren zu können, bedarf es einer Auswertungstechnik. Die Auswertung soll in Anlehnung an Mayring mithilfe einer Dokumentenanalyse durchgeführt werden. Dabei handelt es sich um eine qualitative Inhaltsanalyse, die eine besondere Form der Datenanalyse und Textinterpretation darstellt (vgl. ebd.). Die Qualitative Inhaltsanalyse „stellt eine Methode der Auswertung fixierter Kommunikationen (z.B. Texte) dar, geht mittels eines Sets an Kategorien systematisch, regel- und theoriegeleitet vor und misst sich an Gütekriterien. Das qualitative Element besteht in der Kategorienentwicklung und der inhaltsanalytischen Systematisierung der Zuordnung von Textbestandteilen [...]“ (ebd. S.673)

Die qualitative Inhaltsanalyse folgt dabei stets einem vorab festgelegten Ablaufmodell (vgl. Mayring, 2010, S.471). Je nach Forschungsdesign unterscheiden sich die Ablaufmodelle. Für die zugrundeliegende Fragestellung bietet sich folgendes Ablaufmodell an:

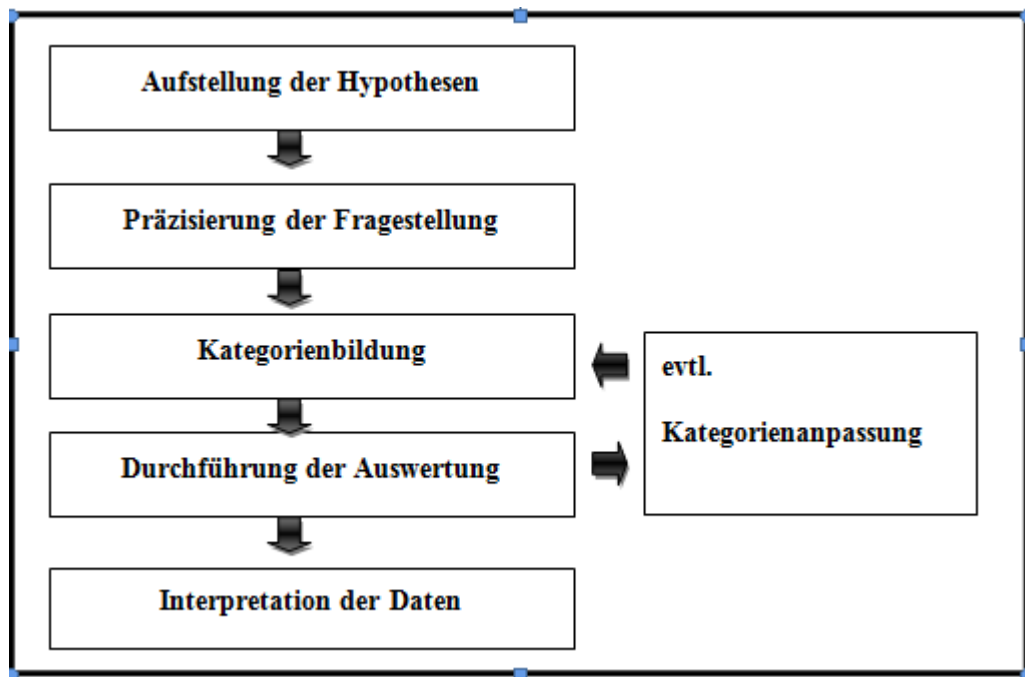


Abbildung 5: Methodisches Vorgehen

Ausgehend von einem Zusammenhang zwischen dem Konzept der Ausbildungsreife und veränderter Anforderungen in der Berufsausbildung wurden folgende Hypothesen formuliert: Einhergehend mit dem Strukturwandel der Arbeit sind die Anforderungen der Arbeitswelt immer anspruchsvoller geworden. Folglich fällt es den Bewerbern immer schwieriger den erwarteten Anforderungen der Unternehmen gerecht zu werden. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung: Haben sich die Veränderungen der Arbeitswelt in den Anforderungen der Berufsausbildung niedergeschlagen und sind diese tatsächlich gestiegen?

Als auszuwertendes Kommunikationsmaterial dienen die Rahmenlehrpläne. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche qualitativen Elemente eines Rahmenlehrplans kategorisiert werden können? Als vielversprechendes Mittel dienen die Lernziele. An dieser Stelle soll auf Lernzieltaxonomie von Krathwohl und Bloom zurückgegriffen werden. Um Lernvorgänge besser evaluieren zu können, entwickelten die beiden Forscher einen allgemeinen Bezugsrahmen, welcher eine einheitliche Terminologie aufstellte, um menschliche Verhaltensweise beschreiben zu können. (vgl. Krathwohl, 1978, S.3) „Es schien uns hilfreich zu sein, für alle die, die Leistungen prüfen, diese Art von Reaktionswiesen, die als erwünschtes Ergebnisse des Unterrichts angestrebt werden, in irgendeiner Weise zu klassifizieren und zu ordnen.“ (Krathwohl, 1978 S.4) Es entstand ein Kategoriensystem, dass

die Lernziele in drei Bereiche gliederte und in der Pädagogik unter dem Namen „Lernzieltaxonomie“ bekannt ist:

<b>Lernbereiche</b>	<b>Kognitiver Lernbereich</b>	1.Kenntnisse
		2.Verständnis
		3.Anwendung
		4.Analyse
		5.Synthese
		6.Beurteilung
	<b>Affektiver Lernbereich</b>	1.Aufnehmen
		2.Reagieren
		3.Werten
		4.Organisieren
		5.Charakterisieren
	<b>Psychomotorischer Lernbereich</b>	1.Imitation
		2.Manipulation
		3.Präzision
		4.Handlungsgliederung
5.Naturalisierung		

Tabelle 5: Lernzieltaxonomie (Gehlert, 2010, S.28)

Die drei Hauptbereiche gliedern sich in die kognitiven, affektiven und in die psychomotorischen Lernziele. Jede Lernzielformulierung wird von einem der Bereiche abgedeckt:

1. „Kognitive Lernziele: Sowohl Lernziele, die Betonung legen auf das Erinnern oder Reproduzieren eines Stoffes, der mutmaßlich gelernt worden ist, als auch Lernziele, die das Lösen einer intellektuellen Aufgabe einschließen, bei der das Individuum das Hauptproblem bestimmen ein vorgegebenes Material neu ordnen oder kombinieren muß durch vorher gelernte Ideen, Methoden oder Verfahren. Kognitive Lernziele reichen vom einfachen Aufsagen eines gelernten Stoffes bis zu sehr originellen und kreativen Wegen, neue Ideen und Materialien zu kombinieren und zusammensetzen. Wir fanden, daß der größte Teil der Lernziele in diesen Bereich fällt.“(Krathwohl, 1978, S.6)
2. „Affektive Lernziele: Lernziele, die ein Gefühl, eine Emotion oder ein bestimmtes Maß von Zuneigung oder Abneigung betonen. Affektive Lernziele reichen von der einfachen Beachtung bestimmter Phänomene bis zu komplexen, aber in sich konsistenten Qualitäten des Charakters und des Bewußtseins. In der Literatur fanden



wir eine große Zahl von solchen Lernzielen, dargestellt als Interessen, Einstellungen, Wertschätzungen, Werte oder emotionale Haltungen.“(ebd.)

3. „Psychomotorische Lernziele: Lernziele, die Wert legen auf eine muskuläre oder motorische Fertigkeit, auf den Umgang mit Material oder Gegenständen oder auf eine Handlung, die neuromuskuläre Koordination erfordert. Von diesen Lernzielen fanden wir nur wenige in der Literatur. Sie bezogen sich meistens auf Handschrift und Sprache, auf Leibeserziehung, auf handwerkliche und technische Kurse.“(ebd.)

Die Definitionen der drei Bereiche weisen daraufhin, dass es auch innerhalb der Bereiche eine weitere Klassifizierung im Sinne einer Rangordnung gibt. Die Hierarchien innerhalb der Bereiche wurden anhand eines Komplexitätsprinzips aufgestellt. Das Prinzip der Komplexität gibt den Schwierigkeitsgrad für das Erlernen der verschiedenen Lernziele an. (vgl. Krathwohl, 1978, S.10) „Das bedeutet, daß ein Lernziel, das die Erlangung von Wissen beinhaltet, vermutlich leichter (und schneller) zu erreichen ist als ein komplexeres Lernziel, bei dem es um eine Analyse oder Synthese geht.“ (ebd.)

Aus dem Prinzip der Komplexität entwickelte sich eine Hierarchie der Lernziele innerhalb der drei Lernzielbereiche. Im kognitiven Bereich gibt es sechs Stufen. Die Lernzielformulierungen der Stufe „Kenntnisse“ sind vergleichsweise leicht zu erreichen, wohingegen Lernziele der Stufe „Beurteilung“ von besonderer Komplexität und demnach schwieriger zu erreichen sind. Die Lernzieltaxonomie soll auf die Lernziele der drei Rahmenlehrpläne angewandt werden, um festzustellen wie sich die Anforderungen über die Jahre innerhalb der Berufsausbildung verändert haben. Die besagte Lernzieltaxonomie dient als Grundlage für die anstehende Untersuchung. Um die genaue Zuordnung der Lernziele in die jeweiligen Bereiche und Hierarchien vorzunehmen, bedarf es einer zusätzlichen Einordnung der Lernziele. Diese wurde von Gehlert und Pohlmann aufgestellt und diente ursprünglich als Hilfestellung für Lehrkräfte um Lernziele leichter formulieren zu können. Es wurden für alle drei Bereiche und den jeweiligen Hierarchien die dazugehörigen Verben kategorisiert. Auszugsweise folgen die Verben für Stufe 3 im kognitiven Bereich (vgl. Gehlert, 2010, S.28-30):

3.Anwendung
• abschätzen
• anknüpfen
• anrechnen
• anwenden
• berechnen
• bestimmen
• demonstrieren
• durchführen
• Usw...

Tabelle 6: Kognitiver Lernbereich, dritte Stufe "Anwendung" (Gehlert, 2010, S.28)

Eine ausführliche Übersicht der Kategorien befindet sich im Anhang (Siehe Anhang 1 und Anhang 2). Anhand dieser Kategorien werden die Rahmenlehrpläne analysiert. Die Lernzielformulierungen der Rahmenlehrpläne werden nach den jeweiligen Verben durchsucht und anhand der Kategorien den jeweiligen Stufen zugeordnet. Diese Vorgehensweise lässt sich demnach auf jegliche Rahmenlehrpläne anwenden. Tauchen bestimmte Verben nicht in den vorgefertigten Kategorien auf, werden diese als Synonyme in die jeweiligen Stufen eingeordnet. Mittels dieser Vorgehensweise können Aussagen darüber formuliert werden, in wie weit sich die Anforderungen verändert haben. Bei einer derartigen Vorgehensweise spricht man von einer deduktiven Kategorienbildung, da die Kategorien vorab festgelegt wurden (vgl. Mayring, 2000, S.4).

Auf eine Schwäche der Rahmenlehrpläne (vor allem der beiden älteren) muss an dieser Stelle hingewiesen werden, weil diese Schwäche sich auf die Methode auswirkt. Einige Lernziele arbeiten mit Verben die viel Interpretation zulassen. Ein Problem, das sich äußert, wenn ein solches Verb nicht in den vorgefertigten Kategorien vorhanden ist. Dadurch erschwert sich die Zuordnung in die jeweilige Hierarchie. „Man kann zwar solche Worte wie „verstehen“ und „zu würdigen wissen“ durchaus in der Beschreibung eines Lernziels verwenden; die Beschreibung ist jedoch erst dann hinreichend ausführlich und damit brauchbar, wenn aus ihr deutlich wird, was mit „verstehen“ und „würdigen“ gemeint ist. Solange man nicht beschreibt, was der Lernende *tun* muß, um zu zeigen, daß er etwas „verstehet“ oder zu „würdigen“ weiß, hat man nicht viel beschrieben. Deshalb wird die beste Angabe eines Lernzieles die sein, die das Endverhalten des Lernenden so beschreibt, daß Missverständnisse weitgehend ausgeschlossen sind.“ (Mager, 1965, S.11) Eine derartig ausführliche Beschreibung der Lernziele wurde erst mit der Einführung des Lernfeldkonzepts umgesetzt.

Im Ausbildungsberuf des Groß- und Außenhandels Kaufmann/-frau erst im Rahmenlehrplan von 2006. Die Lernziele bzw. die Lernzielbeschreibungen sind in den beiden älteren Rahmenlehrplänen durch einzelne Sätze, Halbsätze und Stichwörter umschrieben. Die Einordnung der Verben in die jeweiligen Hierarchiestufen erfolgt daher strikt anhand der vorgefertigten Kategorien. Wenn Verben in den Rahmenlehrplänen benutzt werden, die sich nicht in den Kategorien befinden, dann werden diese dem Kontext nach in die Kategorien eingeordnet. Diese Verben werden als Synonyme gekennzeichnet (Siehe Anhang). Für die vergleichende Dokumentenanalyse ergibt sich folgendes Kategoriensystem:

Kategorien	Unterkategorien	Hierarchien	
Lernziele	kognitiv	1. Kenntnisse	
		2. Verständnis	
		3. Anwendung	
		4. Analyse	
		5. Synthese	
		6. Beurteilung	
	affektiv	1. Aufnehmen	
		2. Reagieren	
		3. Werten	
		4. Organisieren	
		5. Charakterisieren	
	Formale Lernziele		

Tabelle 7: Kategorien für die vergleichende Dokumentenanalyse

Nach der ersten Auswertung der Rahmenlehrpläne mussten die Kategorien neu angepasst werden. Es hatte sich herausgestellt, dass keiner der untersuchten Rahmenlehrpläne über eindeutige Lernzielformulierungen aus dem psychomotorischen Bereich verfügte. Des Weiteren musste die Kategorie der formalen Lernziele (Schlüsselqualifikationen/ Kompetenzen) hinzugefügt werden. An dieser Stelle mit dem Begriff „Handlungskompetenz“ zu arbeiten wurde bewusst gemieden, weil der Begriff „Handlungskompetenz“ mehrere Kompetenzen beinhaltet, die alle ineinander greifen. Ein kompetentes Handeln äußert sich in Fachkompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz, Kommunikationskompetenz usw. Die Lernziele einer der besagten Kompetenzen und zwar genau einer der Kompetenzen zu zuordnen wäre ein willkürliches Unterfangen geworden. Daher wurden bei der Analyse nur die formalen Lernziele (Bsp.: die Schüler *arbeiten im Team*, die Schüler *erarbeiten selbständig* usw.) berücksichtigt.

## 5.2 Durchführung der vergleichenden Dokumentenanalyse

### 5.2.1 Auswertung des Rahmenlehrplans von 1978

Im Rahmenlehrplan des Groß- und Außenhandelskaufmann/-kauffrau in der Fassung von 1978 werden 43 verschiedene Verben verwendet, um insgesamt 322 Lernziele zu formulieren. Davon sind 290 (90,06%) der Lernziele in den kognitiven Lernbereich einzuordnen. Weitere 25 (7,76%) Lernziele entfallen auf den affektiven Lernbereich und die restlichen 7 (2,17%) Lernziele sind den Kompetenzen zu zuordnen. Im Folgenden werden die beiden Lernbereiche sowie die Kompetenzen genauer betrachtet.

Die 290 Lernziele im *kognitiven* Lernbereich setzen sich aus 91 Lernzielen der Stufe „Kenntnisse“, 117 Lernzielen der Stufe „Verständnis“, 45 Lernzielen der Stufe „Anwendung“, 6 Lernzielen der Stufe „Analyse“, 16 Lernzielen der Stufe „Synthese“ und 15 Lernzielen der Stufe „Beurteilung“ zusammen (Siehe Abbildung 6).

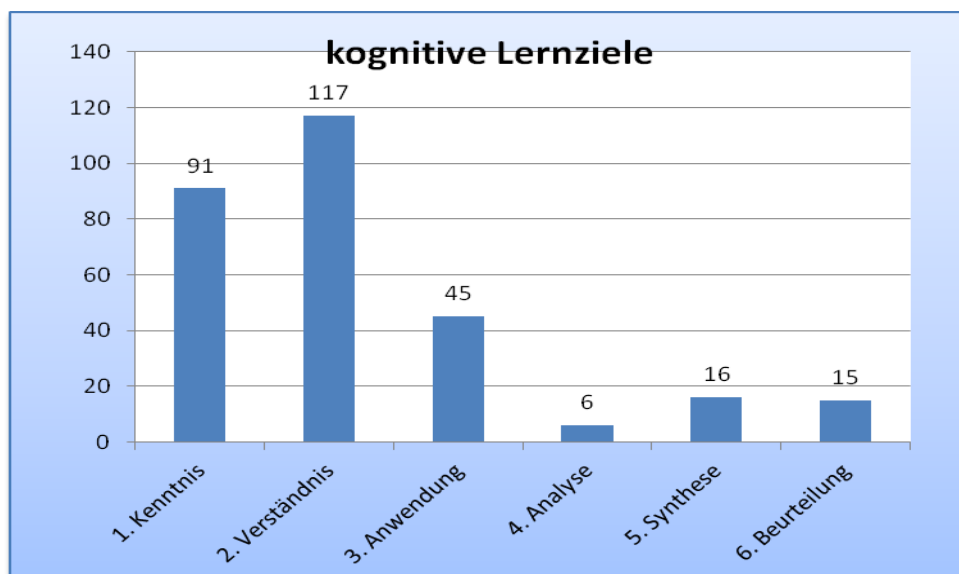


Abbildung 6: Verteilung der Lernziele im kognitiven Lernbereich 1978

Auf der Stufe „Kenntnisse“ wurden neun verschiedene Verben verwendet um 91 Lernziele zu formulieren. Die Verben „kennen“, „nennen“ und „beschreiben“ wurden dafür am häufigsten verwendet. Das Verb „kennen“ wird für 37 Lernzielformulierungen benutzt, das entspricht einem Anteil von 11,5% bezogen auf die Gesamtheit der Lernziele. Nur das Lernziel „verstehen“ auf der Stufe Verständnis wird noch häufiger verwendet. Es werden 50 Formulierungen mittels des Verbs „verstehen“ verwendet, das entspricht einem Anteil von 15,5% bezogen auf die Gesamtheit der Lernziele. Zählt man noch die Verben „unterscheiden“ mit 28 (8,7%) Nennungen und „erklären“ mit 20 (6,2%) Nennungen (beides Stufe 2.

Verständnis) hinzu, zeigt sich, dass mittels dieser vier Verben (verstehen, kennen, unterscheiden und erklären) fast 42% der gesamten Lernziele formuliert wurden. Insgesamt entfallen auf die ersten beiden Stufen des kognitiven Bereichs 18 Verben, mit deren Hilfe 208 Lernziele formuliert wurden, das entspricht einem Anteil von 64,6% aller Lernziele. Der Stufe „Anwendung“ wurden 11 Verben und 45 (13,98%) Lernzielformulierungen zugeordnet. Die häufigsten Nennungen sind „buchen“, „anwenden“ und „durchführen“. Die wenigsten Verben entfallen auf die vierte und fünfte Stufe des kognitiven Lernbereichs. Der Stufe „Analyse“ und „Synthese“ konnten jeweils zwei Verben zugeordnet werden. Mittels der Verben „ableiten“ und „erfassen“ wurden insgesamt sechs Lernziele im Analysebereich formuliert und mittels der Verben „erläutern“ und „entwickeln“ wurden insgesamt 16 (4,97%) Lernziele im Synthesebereich formuliert. Die höchste Stufe der kognitiven Hierarchie, die „Beurteilung“ umfasst 15 (4,66%) Lernziele und die vier dazugehörigen Verben. Die Formulierung „beurteilen“ wird auf dieser Stufe mit 11 Nennungen am häufigsten verwendet. Die Stufen und die dazugehörigen Verben sind in der folgenden Tabelle aufgelistet:

<b>1. Kenntnisse</b>	
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>
kennen	37
nennen	17
beschreiben	11
aufzeigen	9
darstellen	9
kennzeichnen	3
wissen	3
angeben	1
aufzählen	1
<b>Summe</b>	<b>91</b>
<b>2. Verständnis</b>	
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>
verstehen	50
unterscheiden	28
erklären	20
begründen	6
vergleichen	5
begreifen	4
schildern	2
einordnen	1
interpretieren	1

<b>Summe</b>	<b>117</b>
<b>3. Anwendung</b>	
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>
buchen	14
anwenden	10
durchführen	8
berechnen	5
abschließen (buchen)	2
errechnen	1
abschätzen	1
rechnen	1
erstellen	1
aufstellen	1
ermitteln	1
<b>Summe</b>	<b>45</b>
<b>4. Analyse</b>	
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>
ableiten	4
erfassen	2
<b>Summe</b>	<b>6</b>
<b>5. Synthese</b>	
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>
erläutern	15
entwickeln	1
<b>Summe</b>	<b>16</b>
<b>6. Beurteilung</b>	
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>
beurteilen	11
auswerten	2
prüfen	1
überprüfen	1
<b>Summe</b>	<b>15</b>

Tabelle 8: Kognitiver Lernbereich 1778: Auflistung der Lernziele inklusive der Häufigkeiten

Die 25 (7,76%) Lernziele des *affektiven* Lernbereichs verteilen sich auf drei Hierarchiestufen. Insgesamt werden fünf Verben für die Lernzielformulierungen des affektiven Bereichs verwendet (Siehe Abbildung7).

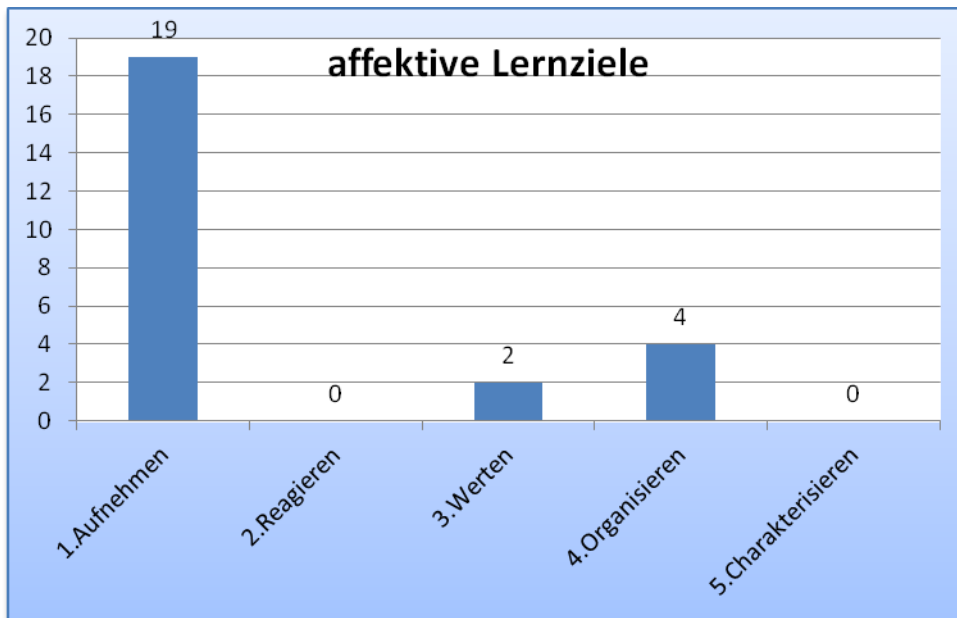


Abbildung 7: Verteilung der Lernziele im affektiven Lernbereich 1978

Der Stufe „Aufnehmen“ konnte nur ein Verb zugeordnet werden. Dabei handelt es sich um das Verb „erkennen“, das für 19 Lernziele verwendet wurde. Der zweiten Stufe der affektiven Lernzielhierarchie konnten keine Verben zugeordnet werden. Jeweils eine Einfachnennung haben die Formulierungen „Verständnis zeigen“ und „einsehen“ auf der Stufe „Werten“. Die vierte Stufe umfasst ebenfalls nur zwei Lernzielformulierungen. Dabei handelt es sich um die Formulierungen „Stellung nehmen“ und „kritisch betrachten“. Insgesamt lassen sich mithilfe dieser Formulierungen vier Lernziele der Stufe „Organisieren“ zuordnen. Auf die höchste Stufe der affektiven Lernzielhierarchie entfallen keine Lernzielformulierungen. Die Stufen und die dazugehörigen Verben sind in der folgenden Tabelle aufgelistet:

<b>Affektiver Lernzielbereich</b>	
<b>1. Aufnehmen</b>	
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>
erkennen	19
<b>Summe</b>	<b>19</b>
<b>3. Werten</b>	
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>
Verständnis zeigen	1
einsehen	1
<b>Summe</b>	<b>2</b>
<b>4. Organisieren</b>	
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>
Stellung nehmen	1
Kritisch betrachten	3
<b>Summe</b>	<b>4</b>

Tabelle 9: Affektiver Lernbereich 1978: Auflistung der Verben inklusive Häufigkeiten

Den *formalen Lernzielen* konnte nur ein Verb zugeordnet werden. Dabei handelt es sich um die Fähigkeit sich zu „informieren“. Informationen gewinnen oder verarbeiten zu können wird durch den Rahmenlehrplan sieben Mal verlangt.

<b>Kompetenzen(formale Lernziele)</b>	
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>
informieren	7
<b>Summen</b>	<b>7</b>

Tabelle 10: Formale Lernziele 1978

### 5.2.2 Auswertung des Rahmenlehrplans von 1997

Die Fassung des Rahmenlehrplans von 1997 weist eine strukturelle Veränderung gegenüber dem Vorgänger auf. Die Inhalte einiger Lerngebiete spezialisieren sich in Außenhandel und Großhandel. In der Auswertung wurde diese Spezialisierung berücksichtigt. Da aber nur minimale Abweichungen zwischen den Spezialisierungen existieren, die sich der Sache nach nicht auf die Interpretation der Ergebnisse auswirken, werden an dieser Stelle die Ergebnisse der Spezialisierung des Außenhandels stellvertretend vorgestellt.

Im Rahmenlehrplan des Kaufmanns im Groß- und Außenhandel in der Fassung von 1997 werden 39 verschiedene Verben verwendet, um insgesamt 144 Lernziele zu formulieren.



Davon sind 133 (92,36%) der Lernziele in den kognitiven Lernbereich einzuordnen. Weitere 7 (4,86%) Lernziele entfallen auf den affektiven Lernbereich und die restlichen 4 (2,77%) Lernziele sind den Kompetenzen zu zuordnen. Im Folgenden werden die beiden Lernbereiche sowie die Kompetenzen genauer betrachtet.

Die 133 Lernziele im *kognitiven* Lernbereich setzen sich aus 49 Lernzielen der Stufe „Kenntnisse“, 29 Lernzielen der Stufe „Verständnis“, 24 Lernzielen der Stufe „Anwendung“, einem Lernziel der Stufe „Analyse“, 13 Lernzielen der Stufe „Synthese“ und 17 Lernzielen der Stufe „Beurteilung“ zusammen (Siehe Abbildung 8).

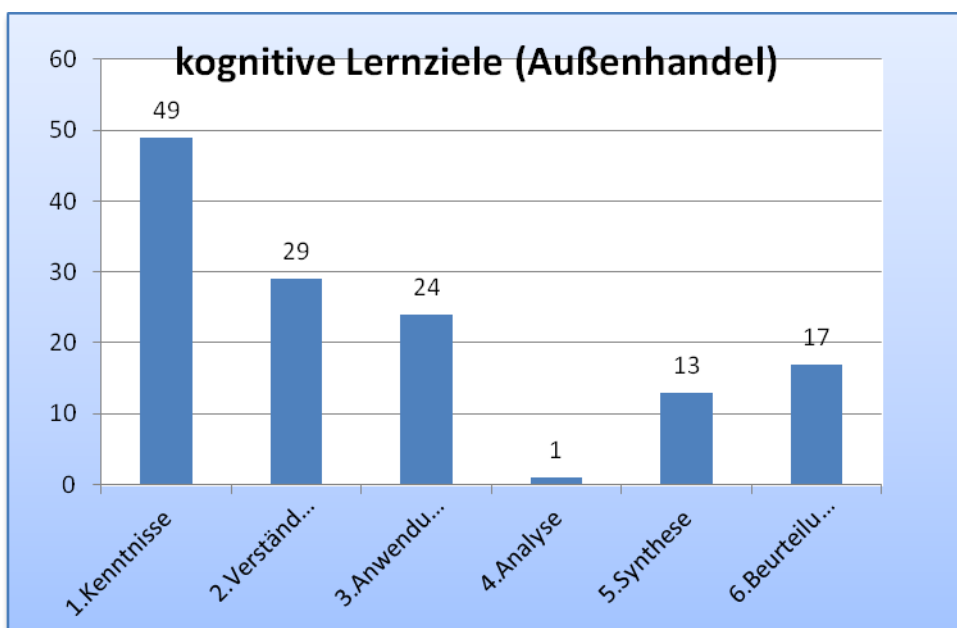


Abbildung 8: Verteilung der Lernziele im kognitiven Lernbereich 1997

Auf der Stufe „Kenntnisse“ wurden fünf verschiedene Verben verwendet um insgesamt 49 (34,03%) Lernziele zu formulieren. Die Verben „kennen“ und „darstellen“ werden dabei mit 19 bzw. 13 Nennungen am häufigsten verwendet. In die zweite Stufe lassen sich sieben Verben einordnen. Die häufigsten Formulierungen werden mittels der Verben „unterschieden“ und „verstehen“ gebildet. Insgesamt gehören 29 (20,14%) Lernziele der Verständnisstufe an. Die jeweils am häufigsten verwendeten Verben (kennen, darstellen, unterscheiden, verstehen) der ersten beiden Stufen werden für 36,11% aller Lernzielformulierungen verwendet. Insgesamt entfallen 54,17% aller Lernzielformulierungen auf die ersten beiden Stufen. Mit elf verschiedenen Verben ist die Vielfalt der Formulierungen der Stufe „Anwendung“ am höchsten. Mithilfe der elf Verben werden 24 (16,67%) Lernziele formuliert. Der Stufe „Analyse“ konnte genau ein Verb und demzufolge eine

Lernzielformulierung zugeordnet werden. Auf die Synthesestufe entfallen vier Verben und 13 (9,03%) Lernziele. Das Verb „erörtern“ wird mit sechs Nennungen am häufigsten verwendet. Die höchste Stufe der kognitiven Hierarchie, die „Beurteilung“ umfasst 17 (11,81%) Lernziele und die fünf dazugehörigen Verben. Die Formulierung „beurteilen“ wird auf dieser Stufe mit 13 Nennungen am häufigsten verwendet. Die Stufen und die dazugehörigen Verben sind in der folgenden Tabelle aufgelistet:

<b>Kognitiver Lernzielbereich</b>		
<b>1. Kenntnisse</b>		
	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>	<b>Häufigkeiten</b>
kennen	19	13
darstellen	13	15
beschreiben	9	12
aufzeigen	7	9
erfassen	1	1
<b>Summe</b>	<b>49</b>	<b>50</b>
<b>2. Verständnis</b>		
	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>	<b>Häufigkeiten</b>
<b>Summe</b>	<b>49</b>	<b>50</b>
Unterscheiden	10	8
Verstehen	10	11
erklären	3	4
begründen	3	6
abgrenzen	2	0
interpretieren	1	0
Vergleichen	0	1
<b>Summe</b>	<b>29</b>	<b>30</b>
<b>3. Anwendung</b>		
	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>	<b>Häufigkeiten</b>
Buchen	7	7
berechnen	4	4
durchführen	2	2
nutzen	2	3
bewältigen	2	1
ermitteln	2	2
einsetzen	1	1
bearbeiten	1	2
anwenden	1	1
abschließen	1	1
erstellen	1	1
<b>Summe</b>	<b>24</b>	<b>25</b>

<b>4. Analyse</b>		
	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>	<b>Häufigkeiten</b>
analysieren	1	1
kontrollieren	0	1
<b>Summe</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>5. Synthese</b>		
	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>	<b>Häufigkeiten</b>
erläutern	6	6
erörtern	3	3
planen	3	2
lösen	1	1
vorbereiten	0	1
aufbereiten	0	1
entwickeln	0	2
<b>Summe</b>	<b>13</b>	<b>16</b>
<b>6. Beurteilung</b>		
	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>	<b>Häufigkeiten</b>
beurteilen	13	14
entscheiden	1	2
überprüfen	1	1
auswerten	1	1
einschätzen	1	0
auswählen	0	2
<b>Summe</b>	<b>17</b>	<b>20</b>

Tabelle 11: Kognitiver Lernbereich 1997: Auflistung der Lernziele inklusive Häufigkeiten

Die 7 (4,86%) Lernziele des *affektiven* Lernbereichs verteilen sich auf zwei Hierarchiestufen. Insgesamt werden vier Verben für die Lernzielformulierungen des affektiven Bereichs verwendet (Siehe Abbildung 9).

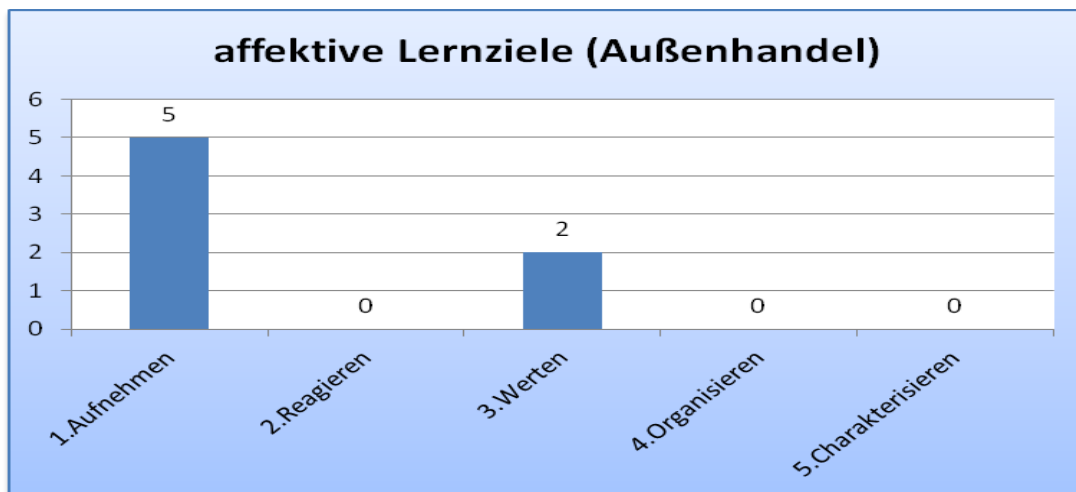


Abbildung 9: Verteilung der Lernziele im affektiven Lernbereich 1997

Mithilfe der beiden Verben „erkennen“ und „beachten“ wurden fünf Lernzielformulierungen gebildet, die der Stufe „Aufnehmen“ angehören. Der zweiten Stufe der affektiven Lernzielhierarchie konnten keine Verben zugeordnet werden. Jeweils eine Einfachnennung haben die Formulierungen „erschließen“ und „einsehen“ auf der Stufe „Werten“. Der vierten Hierarchiestufe konnten keine Verben zugeordnet werden. Gleiches gilt für die höchste Stufe der affektiven Lernzielhierarchie, auch dort konnten keine Lernzielformulierungen eingeordnet werden. Die Stufen und die dazugehörigen Verben sind in der folgenden Tabelle aufgelistet:

<b>Affektiver Lernzielbereich</b>		
<b>1. Aufnehmen</b>		
	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>	<b>Häufigkeiten</b>
erkennen	3	2
beachten	2	1
<b>Summe</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
<b>3. Werten</b>		
	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>	<b>Häufigkeiten</b>
erschließen	1	1
einsehen	1	1
<b>Summe</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

Tabelle 12: Affektiver Lernbereich 1997: Auflistung der Lernziele inklusive Häufigkeiten

Den *formalen Lernzielen* konnten nur drei Verben und vier Lernziele zugeordnet werden. Dabei handelt es sich um die Formulierungen „ein Gespräch zu führen“, „im Team arbeiten“ und „sich zu informieren“.

<b>Kompetenzen (formale Lernziele)</b>		
	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
<b>Lernziele</b>	<b>Häufigkeiten</b>	<b>Häufigkeiten</b>
Gespräche führen	2	1
informieren	1	0
zusammenarbeiten	1	0
<b>Summe</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

Tabelle 13: Formale Lernziele 1997

### 5.2.3 Auswertung des Rahmenlehrplans von 2006

Die Spezialisierung zwischen Groß- und Außenhandel wurde im Rahmenlehrplan der Fassung 2006 beibehalten. Allerdings lassen sich aus den Lernzielen beider Spezialisierungen, die im Gegensatz zu den vorherigen Fassungen in Textform ausformuliert wurden, nur sehr selten Unterschiede ausmachen. In der Auswertung wurde zwar die Spezialisierung berücksichtigt, aber große Abweichungen zwischen den Spezialisierungen konnten nicht aufgedeckt werden. Die strukturelle Verteilung der Lernziele sind nahezu identisch, daher wird an dieser Stelle, stellvertretend für beide Bereiche die Fassung des Außenhandels vorgestellt.

Im Rahmenlehrplan des Kaufmanns im Groß- und Außenhandel in der Fassung von 2006 werden 66 verschiedene Verben verwendet, um insgesamt 156 Lernziele zu formulieren. Davon sind 119 (76,28%) der Lernziele in den kognitiven Lernbereich einzuordnen. Weitere 13 (8,33%) Lernziele entfallen auf den affektiven Lernbereich und die restlichen 24 (15,38%) Lernziele sind den Kompetenzen zu zuordnen. Im Folgenden werden die beiden Lernbereiche sowie die Kompetenzen genauer betrachtet.

Die 119 Lernziele im *kognitiven* Lernbereich setzen sich aus 11 Lernzielen der Stufe „Kenntnisse“, 9 Lernzielen der Stufe „Verständnis“, 33 Lernzielen der Stufe „Anwendung“, 12 Lernzielen der Stufe „Analyse“, 23 Lernzielen der Stufe „Synthese“ und 31 Lernzielen der Stufe „Beurteilung“ zusammen (Siehe Abbildung 10).

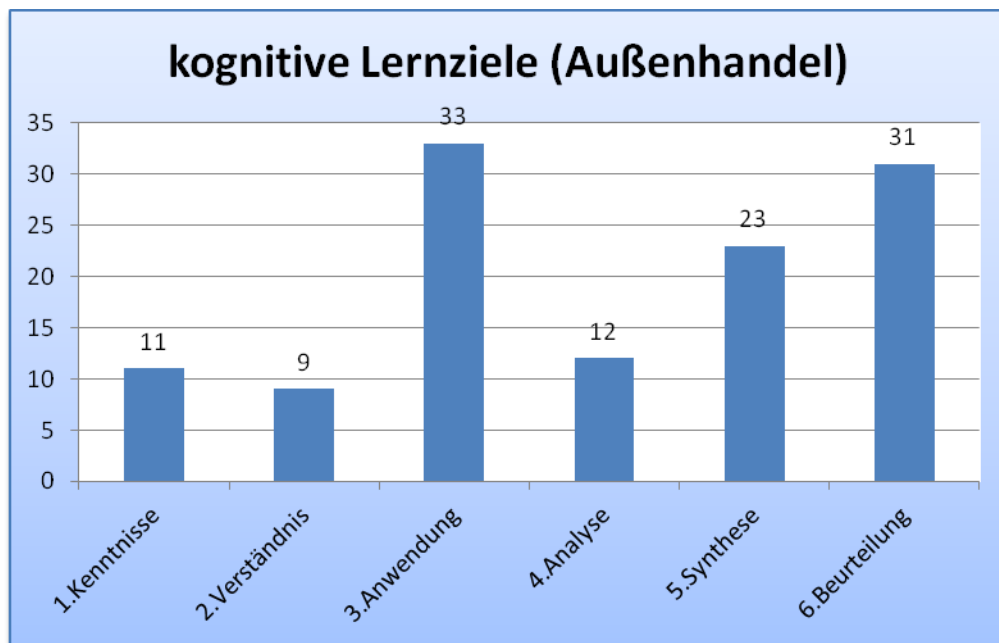


Abbildung 10: Verteilung der Lernziele im kognitiven Lernbereich 2006

Auf der Stufe „Kenntnisse“ wurden drei verschiedene Verben verwendet um insgesamt elf (7,05%) Lernziele zu formulieren. Die Formulierungen beschränken sich auf die drei Verben „beschreiben“, „darstellen“ und „dokumentieren“. Auf der Stufe „Verständnis“ wurden sieben verschiedene Verben verwendet um neun (5,77%) Lernziele zu formulieren. Mit 14 Verben und 33 (21,15%) Lernzielen konnten die meisten Formulierungen der Stufe „Anwendung“ zugeordnet werden. Dabei wurde das Verb „durchführen“ für sechs Formulierungen und somit auf dieser Stufe am häufigsten verwendet. Auf der Stufe „Analyse“ wurden vier verschiedene Verben verwendet um zwölf (7,69%) Lernziele zu formulieren. Das gleichnamige Verb „analysieren“ wurde für sieben Formulierungen und somit am häufigsten verwendet. Der Synthesestufe konnten zehn Verben zugeordnet werden. Insgesamt wurden mithilfe dieser zehn Verben 23 (14,74%) Lernziele formuliert. Am häufigsten wurden auf dieser Stufe die Verben „entwickeln“ mit sieben Nennungen und „planen“ mit sechs Nennungen verwendet. Der höchsten Stufe in der Lernzielhierarchie konnten 12 Verben zugeordnet werden, mit deren Hilfe 31 (19,87%) Lernziele formuliert wurden. Das gleichnamige Verb „beurteilen“ wurde elf Mal und damit auf dieser Stufe am häufigsten verwendet. Die Stufen und die dazugehörigen Verben sind in der folgenden Tabelle aufgelistet:

<b>Kognitiver Lernbereich</b>		
<i>1. Kenntnisse</i>		
<b>Lernziele</b>	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
beschreiben	2	2
darstellen	4	4
dokumentieren	5	5
$\Sigma$	<b>11</b>	<b>11</b>
<i>2. Verständnis</i>		
<b>Lernziele</b>	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
begreifen	2	2
erklären	1	1
interpretieren	1	1
diskutieren	1	1
vergleichen	1	1
verstehen	2	2
begründen	1	1
$\Sigma$	<b>9</b>	<b>9</b>
<i>3. Anwendung</i>		
<b>Lernziele</b>	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
bearbeiten	4	3
anwenden	4	4
nutzen	4	4
bedienen	1	1
erstellen	2	2
abschließen	2	2
durchführen	6	6
abwickeln	1	1
steuern	2	2
ermitteln	2	2
berechnen	1	1
bewältigen	1	1
ergreifen	2	2
kalkulieren	1	1
$\Sigma$	<b>33</b>	<b>32</b>
<i>4. Analyse</i>		
<b>Lernziele</b>	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
analysieren	7	7
kontrollieren	3	3
eingrenzen	1	1
untersuchen	1	1

$\Sigma$	<b>12</b>	<b>12</b>
<b>5. Synthese</b>		
<b>Lernziele</b>	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
erläutern	2	2
beraten	1	1
verhandeln	1	1
lösen	1	1
planen	6	6
gestalten	1	1
entwickeln	7	7
organisieren	2	3
vorbereiten	1	1
definieren	1	1
$\Sigma$	<b>23</b>	<b>24</b>
<b>6. Beurteilung</b>		
<b>Lernziele</b>	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
reflektieren	3	3
überprüfen	1	2
beurteilen	11	11
prüfen	2	2
auswerten	3	3
auswählen	1	1
einschätzen	3	3
messen	1	1
korrigieren	1	1
entscheiden	2	2
bewerten	2	2
abwägen	1	1
$\Sigma$	<b>31</b>	<b>32</b>

Tabelle 14: Kognitiver Lernbereich 2006: Auflistung der Lernziele inklusive Häufigkeiten

Die 13 (8,33%) Lernziele des *affektiven* Lernbereichs verteilen sich auf zwei Hierarchiestufen. Insgesamt werden zehn Verben für die Lernzielformulierungen des affektiven Bereichs verwendet (Siehe Abbildung 11).



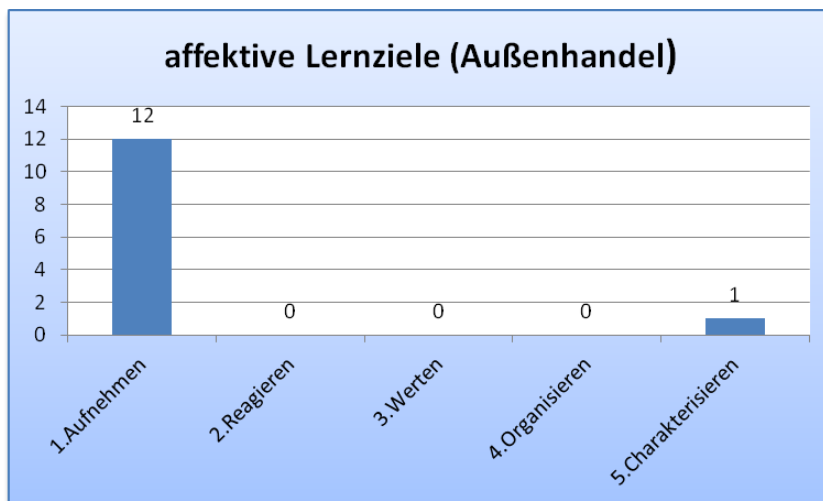


Abbildung 11: Verteilung der Lernziele im affektiven Lernbereich 2006

Auf der Stufe „Aufnehmen“ wurden neun verschiedene Verben verwendet um insgesamt 12 (7,69%) Lernziele zu formulieren. Den Hierarchiestufen „Reagieren“, „Werten“ und „Organisieren“ konnten keine Verben zugeordnet werden. Auf der höchsten Stufe der Lernzielhierarchie konnte eine Lernzielformulierung ausgemacht werden. Dabei handelt es sich um die Formulierung „Konsequenzen ziehen“. Die Stufen und die dazugehörigen Verben sind in der folgenden Tabelle aufgelistet:

Affektiver Lernbereich		
1. Aufnehmen		
Lernziele	Außenhandel	Großhandel
auseinandersetzen	1	1
überwachen	1	2
erfassen	1	1
erkennen	4	4
beachten	1	2
bewusst werden	1	1
berücksichtigen	1	1
erkunden	1	1
verfolgen	1	1
Σ	12	14
5. Charakterisieren		
Lernziele	Außenhandel	Großhandel
Konsequenzen ziehen	1	1
Σ	1	1

Tabelle 15: Affektiver Lernbereich 2006: Auflistung der Lernziele inklusive der Häufigkeiten

Den *Kompetenzen* (Schlüsselqualifikationen) konnten sechs verschiedene Formulierungen zugeordnet werden. Insgesamt konnten mithilfe der sechs Formulierungen 24 (15,38%) Lernziele ausfindig gemacht werden, die zu den Kompetenzen gehören. Die Kompetenzen „präsentieren“ und „informieren“ wurden dafür am häufigsten verwendet.

<i>Kompetenzen</i>		
<b>Lernziele</b>	<b>Außenhandel</b>	<b>Großhandel</b>
Selbständiges arbeiten	1	1
Teamarbeit	2	3
Informieren	5	5
Gespräche führen	4	4
Kundenorientiertes Vorgehen	2	2
präsentieren	10	10
$\Sigma$	<b>24</b>	<b>25</b>

Tabelle 16: Formale Lernziele 2006

#### 5.2.4 Gegenüberstellung der Ergebnisse von 1978 bis 2006

Die Gegenüberstellung der Auswertung erfolgt in drei Schritten. Zunächst werden die Ergebnisse des Rahmenlehrplans von 1978 mit den Ergebnissen des Nachfolgers von 1997 verglichen. Danach erfolgt ein Vergleich zwischen den Rahmenlehrplänen von 1997 und 2006. Daraufhin werden die Ergebnisse von 1978 mit den Ergebnissen von 2006 verglichen. Bei den Gegenüberstellungen sollen die folgenden Aspekte genauer betrachtet werden:

- Menge der Lernziele
- Anteil der Lernziele an den jeweiligen Lernbereichen
- Verteilung der Lernziele innerhalb des kognitiven Lernzielbereichs
- Menge und Vielfalt der verwendeten Verben

Es folgt die Gegenüberstellung der Auswertungen von 1978 und 1997: Im Rahmenlehrplan von 1978 wurden insgesamt 322 Lernziele formuliert. In der nachfolgenden Fassung 19 Jahre später sind es nur noch 144 Lernziele. Damit sind 55,28% der Lernziele aus dem Rahmenlehrplan entfernt wurden.

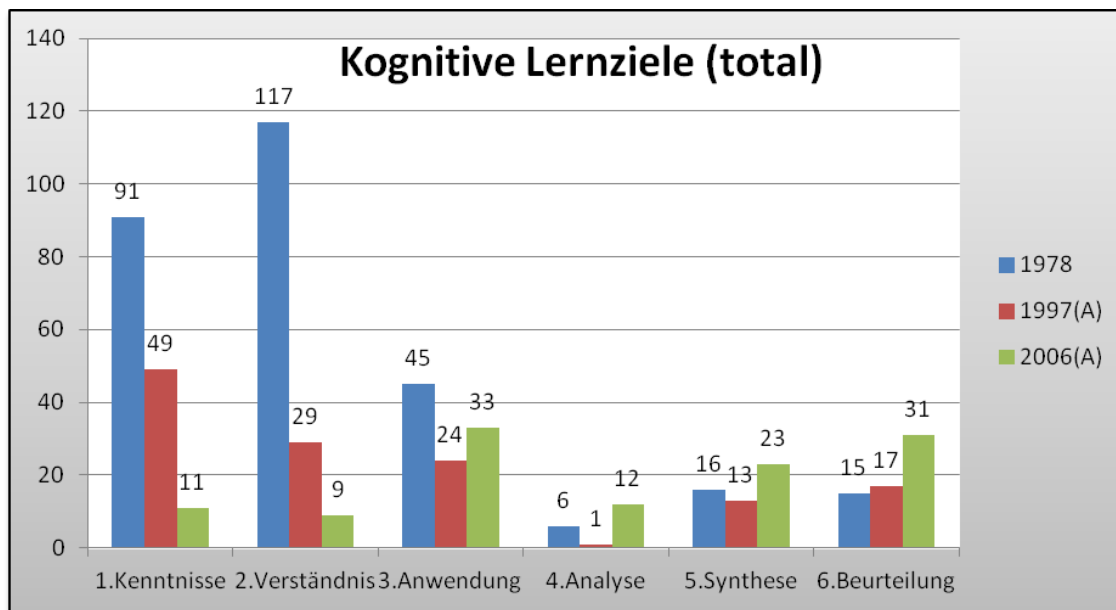


Abbildung 12: Gegenüberstellung der Verteilung der kognitiven Lernziele (1978/ 1997 Außenhandel /2006 Außenhandel)

Der Verlust von 178 Lernzielen betrifft zum größten Teil den kognitiven Bereich, aber auch die anderen Bereiche sind geschrumpft. Der kognitive Bereich verliert 157 Lernziele und schrumpft von 290 auf 133 Lernziele (-54,14%). Der zahlenmäßig weniger bedeutende affektive Bereich schrumpft von 25 auf 7 Lernziele und die zu diesem Zeitpunkt noch unbedeutenden Kompetenzen schrumpfen von 7 auf 4. Betrachtet man die Hierarchiestufen des kognitiven Bereichs genauer, dann zeigt sich, dass die ersten drei Stufen die meisten Lernziele eingebüßt haben (Siehe Abbildung 12). Die erste Stufe (Kenntnisse) verliert 42 Lernziele und schrumpft von 91 auf 49 Lernziele. Die größten Veränderungen können auf der zweiten Stufe (Verständnis) ausgemacht werden. Hier beläuft sich der Verlust auf 88 Lernziele, d.h. von den ehemaligen 117 Lernzielen sind noch 29 Lernziele übrig. Auch auf der dritten Stufe (Anwendung) ist ein Verlust an Lernzielen zu verzeichnen. In der 1978er Fassung konnten 45 Anwendungslernziele ausfindig gemacht werden. Wohingegen in der nachfolgenden Fassung von 1997 nur noch 24 Anwendungslernziele zugeordnet werden konnten. Bei der nachfolgenden Betrachtung der prozentualen Verteilung der Lernziele wird deutlich, dass der Verlust an Lernzielen nur eine geringe Auswirkung auf die strukturelle Verteilung der Lernziele hat. Denn es muss beachtet werden, dass der Verlust von Lernzielen in den einzelnen Bereichen einhergeht mit einer schrumpfenden Grundgesamtheit der Lernziele. D.h., auf einen Verlust an Lernzielen an einer Stelle, folgt kein Anstieg an Lernzielen an einer anderen Stelle. Dadurch schrumpft die Grundgesamtheit der Lernziele. Dementsprechend besteht die Möglichkeit, dass die Verteilung zwischen den Bereichen und

Hierarchiestufen weitestgehend unverändert bleibt. Zumindest für die Verteilung zwischen kognitiven, affektiven und formalen Lernzielen trifft dieser Aspekt zu. Der Rahmenlehrplan von 1978 teilte sich in 90,06% kognitive Lernziele, in 7,76% affektive Lernziele und in 2,17% formale Lernziele auf. Demgegenüber fällt die Verteilung von 1997 ähnlich aus. Die kognitiven Lernziele beliefen sich auf 92,36%, die affektiven Lernziele auf 4,86% und die formalen Lernziele auf 2,78%. Veränderungen in der Verteilung der Lernziele zeigen sich erst, wenn man in den kognitiven Lernzielbereich hineinschaut.

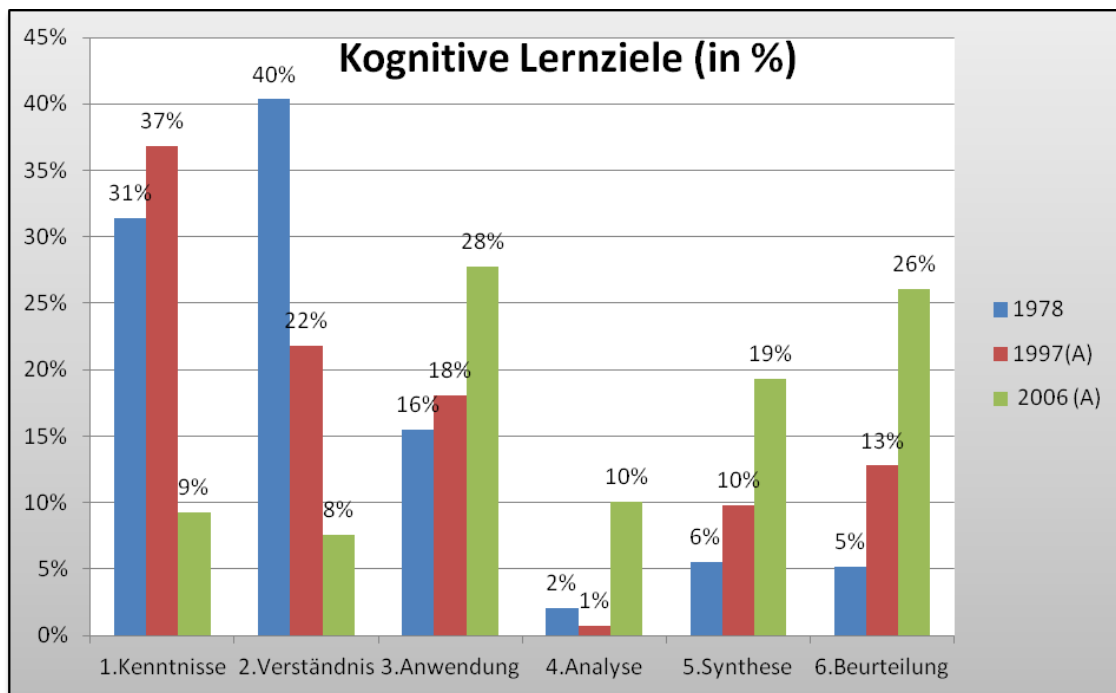


Abbildung 13: Gegenüberstellung der prozentualen Verteilung der kognitiven Lernziele (1978/1997/2006)

Die 290 Lernziele des kognitiven Bereichs von 1978 verteilten sich zu 31% auf die erste Stufe, zu 40% auf die zweite Stufe, zu 16% auf die dritte Stufe, zu 2% auf die vierte Stufe, zu 6% auf die fünfte Stufe und zu 5% auf die sechste Stufe. Demgegenüber verteilen sich die Lernziele des kognitiven Bereichs von 1997 zu 37% auf die erste Stufe, zu 22% auf die zweite Stufe, zu 18% auf die dritte Stufe, zu 1% auf die vierte Stufe, zu 10% auf die fünfte Stufe und zu 13% auf die sechste Stufe (Siehe Abbildung 13). Zwei Stufen verzeichnen einen prozentualen Verlust. Die anderen Stufen steigen dadurch leicht an. Die prozentuale Verteilung innerhalb der kognitiven Hierarchie hat sich demnach verändert (Siehe Abbildung 14).

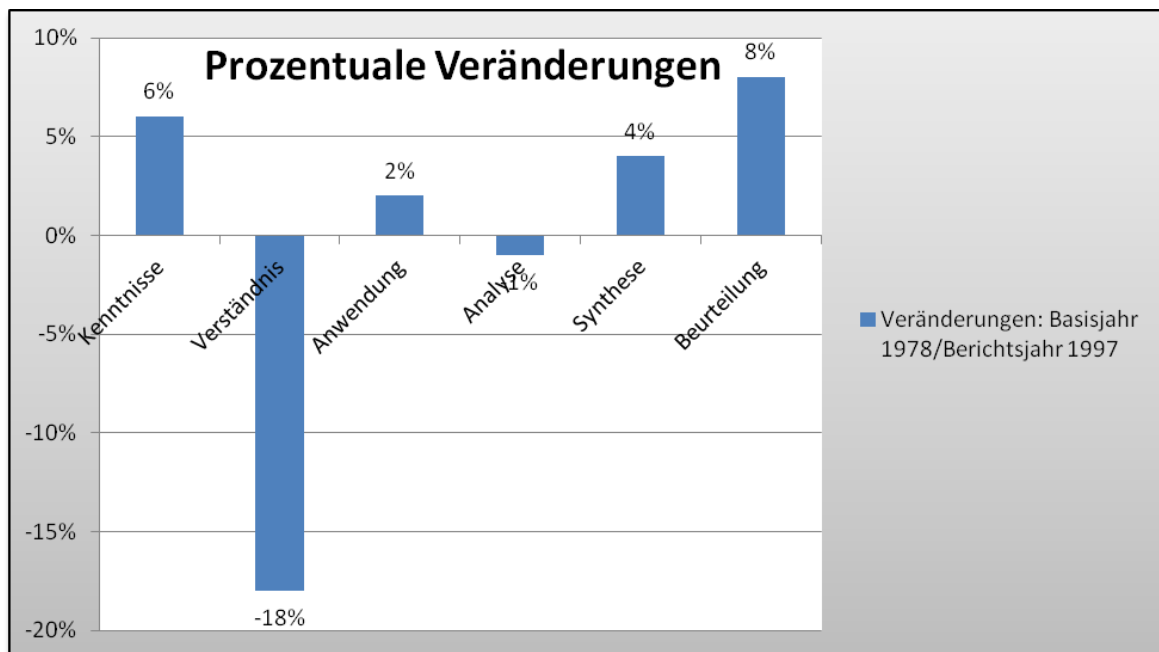


Abbildung 14: Prozentuale Lernziel-Veränderungen 1978/1997

Die größte Veränderung ist auf der zweiten Stufe auszumachen. Der Anteil an Verständnis-Lernzielen sinkt um 18%. Auch der Anteil der vierten Stufe verringert sich um 1%. Der besagte Verlust muss in gleichem Wert durch eine Zunahme auf den übrigen Stufen ausgeglichen werden. Demnach steigt der Anteil an Lernzielen der Stufe „Kenntnisse“ um 6%, der Stufe „Anwendung“ um 2%, der Stufe Synthese um 4% und der Stufe Beurteilung um 8%. Betrachtet man den gesamten kognitiven Bereich, zeigt sich, dass obwohl der Anteil von Lernzielen der Stufe „Verständnis“ extrem gesunken ist, der größte Anteil der Lernziele immer noch den ersten beiden Stufen der kognitiven Lernziele angehört. In der 1978er Fassung des Rahmenlehrplans betrug der Anteil der ersten beiden Stufen des kognitiven Lernbereichs 71,72% bezogen auf den gesamten kognitiven Lernbereich. Bezieht man den Anteil der ersten beiden Stufen des kognitiven Lernbereichs auf die Gesamtheit der Lernziele, sinkt dieser auf 64,6%. In der 1997 Fassung beträgt der Anteil der ersten beiden Stufen des kognitiven Lernbereichs nur noch 58,64% bezogen auf den gesamten kognitiven Lernbereich. Damit verringert sich der Anteil zwar um ca. 13%, aber trotz dieser Veränderung, gehören die meisten Lernziele immer noch den ersten beiden Hierarchiestufen des kognitiven Lernbereichs an.

Des Weiteren wurde die Vielfalt der Verben und die Häufigkeit der Verben untersucht, mit deren Hilfe die Lernziele formuliert wurden. Im Rahmenlehrplan der Fassung von 1978 wurden 43 verschiedene Verben für die Lernzielformulierungen verwendet. Die nachfolgende

Tabelle veranschaulicht die am häufigsten verwendeten Verben des Rahmenlehrplans von 1978:

<b>Rahmenlehrplan 1978: Top-fünf-Verben</b>				
<b>Platzierung</b>	<b>Verb</b>	<b>Häufigkeit (1978)</b>	<b>Stufe in der Lernzielhierarchie</b>	<b>Häufigkeit (1997)</b>
1.	verstehen	50	II	10
2.	kennen	37	I	19
3.	unterscheiden	28	II	10
4.	erklären	20	II	3
5.	erkennen	19	I	3
<b>Summe:</b>		<b>154 (47,83%)</b>		<b>45 (31,25%)</b>

Tabelle 17: Top-fünf-Verben 1978

Die Tabelle 17 hebt die fünf am häufigsten verwendeten Verben bei der Formulierung von Lernzielen (1978) hervor. Mittels der Verben „verstehen“, „kennen“, „unterschieden“, „erklären“ und „erkennen“ wurde fast die Hälfte (47,83%) aller Lernziele formuliert. Die ersten vier Verben sind dem kognitiven Lernbereich zu zuordnen. Das Verb „erkennen“ gehört zu den affektiven Lernzielformulierungen. Des Weiteren gehören die Verben entweder der ersten oder der zweiten Hierarchiestufe des jeweiligen Lernbereichs an. Die letzte Spalte der Tabelle veranschaulicht, wie häufig die besagten Verben noch in der jüngeren Fassung von 1997 auftauchen. Mithilfe des Verbs „verstehen“ wurden im 78er Rahmenlehrplan 50 Lernziele formuliert. 19 Jahre später nur noch zehn. Insgesamt wurden mit den besagten Verben in der 1997 Fassung weniger Lernziele formuliert. Waren es in der 1978er Fassung noch 154 (47,83%) Lernziele, wurden in der 97er Fassung nur noch 45 (31,25%) Lernziele gezählt, die in Verbindung mit den *Top-fünf-Verben* der Vorgängerversion gebildet wurden. Aufschluss darüber, ob diese Entwicklung einem Trend gleicht, der die Bedeutung der niedrigeren Hierarchiestufen zugunsten der komplexeren Lernziele auf höheren Hierarchiestufen entwertet, zeigt die gleiche Untersuchung der Verben des jüngeren Rahmenlehrplan von 1997:

<b>Rahmenlehrplan 1997: Top-fünf-Verben</b>			
<b>Platzierung</b>	<b>Verb</b>	<b>Häufigkeit (1978)</b>	<b>Stufe in der Lernzielhierarchie</b>
1.	kennen	19	I
2.	beurteilen	13	VI
2.	darstellen	13	I
4.	unterscheiden	10	II
4.	verstehen	10	II
<b>Summe:</b>		<b>65 (45,14%)</b>	

Tabelle 18: Top-fünf-Verben 1997

Die Tabelle 18 veranschaulicht die fünf am häufigsten verwendeten Verben für die Lernzielformulierung im Rahmenlehrplan von 1997. Insgesamt wurden 39 verschiedene Verben für die Formulierung der Lernziele verwendet. Damit ist die Vielfalt an Formulierungen gegenüber der Vorgängerfassung mit 43 Verben leicht zurückgegangen. Der Anteil an Lernzielen, die aus den Top-fünf-Verben gebildet wurden, ist aber nahezu gleich geblieben. Der Anteil betrug in der 1978er Fassung 47,83% und in der 1997er Fassung 45,14%. Dennoch fällt auf, dass drei der Verben sich in den Top fünf gehalten haben. Die Verben „kennen“, „unterscheiden“ und „verstehen“ gehören auch noch im Rahmenlehrplan von 1997 zu den am häufigsten verwendeten Verben bei der Lernzielformulierung. Neu hinzugekommen sind die Verben „darstellen“ und „beurteilen“. Damit gehören die Verben alle in den kognitiven Lernbereich. Bei der Einordnung in die Hierarchiestufen stellt das Verb „beurteilen“ einen Ausreißer dar. Die Verben „kennen“, „darstellen“, „unterscheiden“ und „verstehen“ gehören entweder zu ersten oder zweiten Stufe der kognitiven Lernzielhierarchie. Wohingegen das Verb „beurteilen“ in die sechste und damit in die höchste „Stufe“ einzuordnen ist. Ein Trend in Richtung komplexerer Lernziele lässt sich damit nicht bestätigen. Vielmehr bestätigen die erworbenen Erkenntnisse über die Top-fünf-Verben, die zuvor erlangten Ergebnisse bei der Verteilung der Lernziele! In beiden Rahmenlehrplänen (1978 und 1997) werden die meisten Lernziele in den niedrigen Hierarchiestufen des kognitiven Lernbereichs formuliert. Dementsprechend gehören auch, bis auf eine Ausnahme („beurteilen“ 1997), alle *Top-fünf-Verben* zu den niedrigen Hierarchiestufen (1.Kenntnisse und 2.Verständnis) des kognitiven Lernbereichs.

Es folgt die Gegenüberstellung der Auswertungen von 1997 und 2006: Im Rahmenlehrplan von 1997 wurden insgesamt 144 Lernziele formuliert. In der nachfolgenden Fassung neun Jahre später sind es 156 Lernziele. Damit ist die Anzahl an Lernzielen leicht aber

unbedeutend gestiegen. Bei der strukturellen Verteilung der Lernziele haben sich hingegen größere Veränderungen aufgetan. Im Rahmenlehrplan von 2006 gehörten 76,28% der Lernziele dem kognitiven Lernbereich, 8,33% dem affektiven Lernbereich und 15,38% den formalen Lernzielen an. Gegenüber den beiden Vorgängern verliert der kognitive Lernbereich erstmals an Bedeutung. In den Fassungen von 1978 und 1997 lag der Anteil an kognitiven Lernzielen noch bei knapp über 90%. Die formalen Lernziele haben in der 2006er Fassung mit 15,38% einen enormen Zuwachs an Lernzielen zu verzeichnen. In beiden Vorgängerfassungen lag der Anteil der formalen Kompetenzen noch bei ca. 2%. Der affektive Bereich erreicht in der 2006er Fassung einen Anteil von 8,33%. Gegenüber der Vorgängerfassung (1997) ist der Anteil der affektiven Lernziele um ca. 4% gestiegen. Beim Vergleich der affektiven Bereiche von 1978 und 2006, zeigt sich, dass der Anteil an affektiven Lernzielen in etwa gleich geblieben ist.

Die schwerwiegendsten Veränderungen sind innerhalb der kognitiven Lernzielhierarchie zu verzeichnen. Die 156 Lernziele des kognitiven Bereichs von 2006 verteilten sich zu 9% auf die erste Stufe, zu 8% auf die zweite Stufe, zu 28% auf die dritte Stufe, zu 10% auf die vierte Stufe, zu 19% auf die fünfte Stufe und zu 26% auf die sechste Stufe. Damit hat sich der Anteil jeder Hierarchiestufe des kognitiven Bereichs gegenüber der Vorgängerfassung von 1997 verändert. In der Vorgängerfassung von 1997 verteilten sich die Lernziele des kognitiven Bereichs zu 37% auf die erste Stufe, zu 22% auf die zweite Stufe, zu 18% auf die dritte Stufe, zu 1% auf die vierte Stufe, zu 10% auf die fünfte Stufe und zu 13% auf die sechste Stufe. Die prozentualen Veränderungen der Anteile der einzelnen Hierarchiestufen des kognitiven Bereichs zwischen 1997 und 2006 werden in der folgenden Abbildung veranschaulicht:



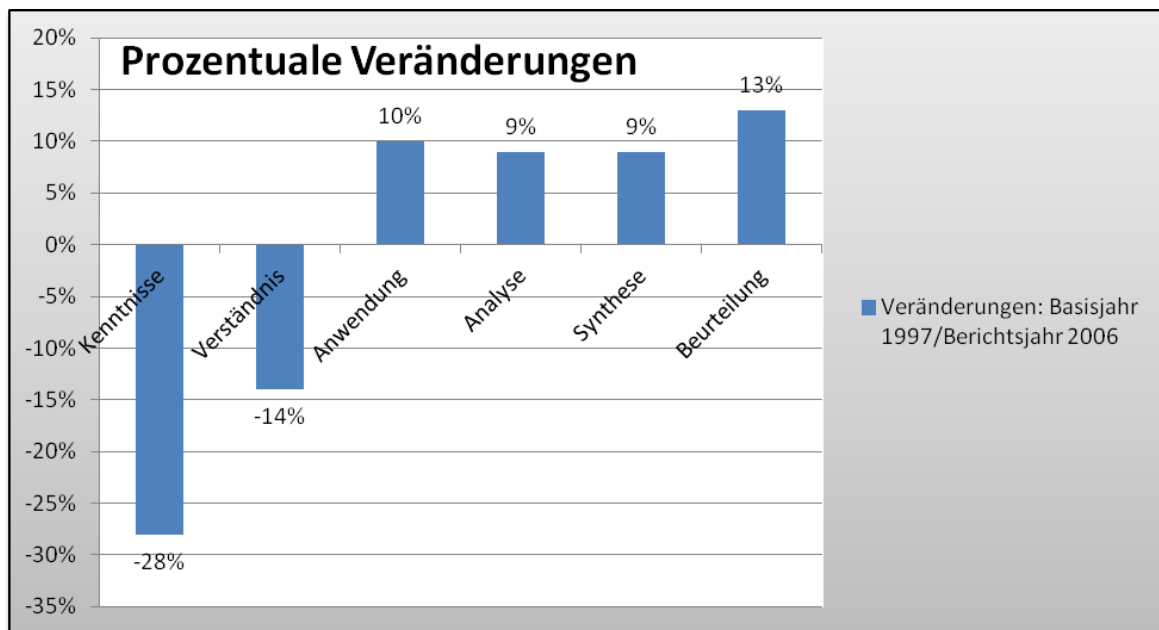


Abbildung 15: Prozentuale Lernziel-Veränderungen 1997/2006

Abbildung 15 veranschaulicht, dass der Anteil an Kenntnis-Lernzielen und Verständnis-Lernzielen gesunken ist. In der 2006er Fassung wurden gegenüber dem Vorgänger 28% weniger Lernziele der Stufe „Kenntnisse“ und 14% weniger der Stufe „Verständnis“ zugeordnet. Der Anteil an Lernzielen, der den Stufen „Anwendung“, „Analyse“, „Synthese“ und „Beurteilung“ zugeordnet werden konnte, ist gestiegen. Der Anteil an Lernzielen der Stufe Anwendung ist um 10% gestiegen. Somit zählen die meisten Lernziele des kognitiven Bereichs zu den Lernzielen der Stufen „Anwendung“ (28%). Dicht gefolgt von der Stufe „Beurteilung“ (26%), die mit 13% mehr Anteil an Lernzielen den größten Zuwachs verzeichnet (Siehe Abbildung 13). Der Anteil an Lernzielen der Stufen „Analyse“ und „Synthese“ ist gegenüber 1997 jeweils um 9% angestiegen.

Der Vollständigkeit wegen, wurde ebenfalls die Gegenüberstellung der kognitiven Lernziele der Rahmenlehrpläne von 1978 und 2006 grafisch veranschaulicht:

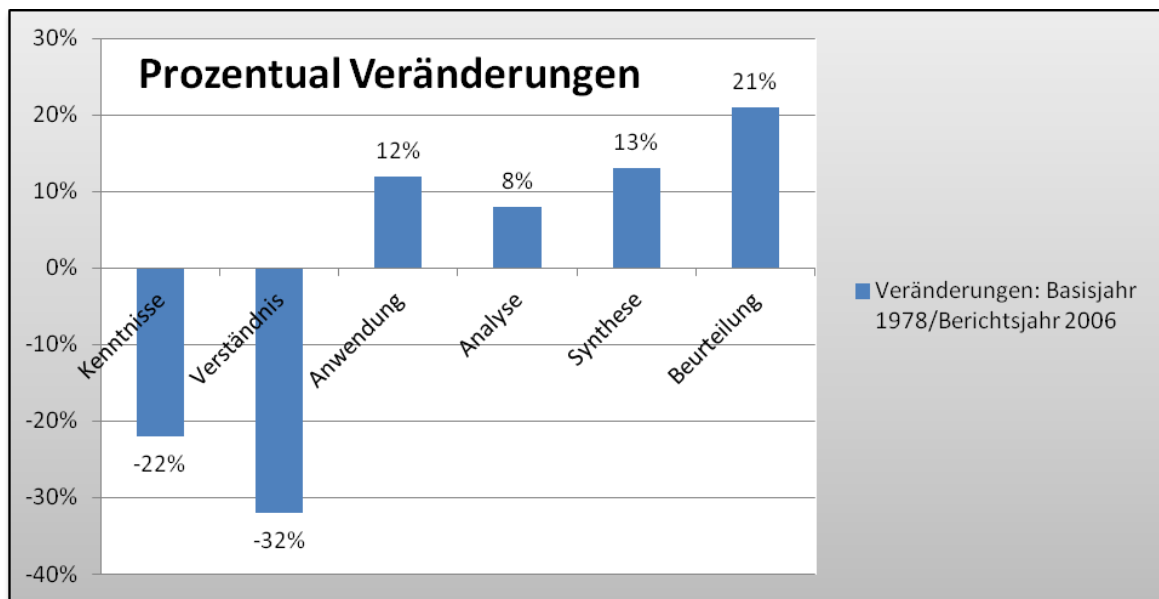


Abbildung 16: Prozentuale Lernziel-Veränderungen 1978/2006

Der Verlust und Gewinn an Lernzielen verteilt sich wie beim Vergleich der Rahmenlehrpläne 1997 und 2006 auf die gleichen Hierarchiestufen des kognitiven Bereichs. Die ersten beiden Stufen haben einen enormen Verlust an Lernzielen von insgesamt 54% zu verzeichnen. Den in der Hierarchie höher gelegenen Stufen wurden 28 Jahre später mehr Lernziele zugeordnet. Der anteilig größte Zuwachs an Lernzielen (21%) ist der Stufe „Beurteilung“ zu zuordnen. Gegenüber dem Rahmenlehrplan von 1978 gehören in der 2006er Fassung 13% mehr Lernziele auf die Stufe „Synthese“, 8% mehr Lernziele auf die Stufe „Analyse“ und 12% mehr Lernziele auf die Stufe „Anwendung“ (Siehe Abbildung 16).

Gemessen an der Häufigkeit der Lernziele die den jeweiligen Hierarchiestufen angehören, bestätigt sich ein Trend in Richtung der komplexeren Lernzielformulierungen. Die Bedeutung der ersten beiden Stufen des kognitiven Lernzielbereichs hat über die Jahre abgenommen. Wohingegen die höchste Stufe des kognitiven Bereichs den größten Zuwachs erfahren hat.

Im Folgenden werden die Veränderungen bzgl. der Häufigkeit und Vielfalt der Verben zwischen den Rahmenlehrplänen von 1997 und 2006 untersucht:

<b>Rahmenlehrplan 1997: Top-fünf-Verben</b>				
<b>Platzierung</b>	<b>Verb</b>	<b>Häufigkeit (1997)</b>	<b>Stufe in der Lernzielhierarchie</b>	<b>Häufigkeit (2006)</b>
1.	kennen	19	I	-
2.	beurteilen	13	VI	11
2.	darstellen	13	I	4
4.	unterscheiden	10	II	-
4.	verstehen	10	II	2
<b>Summe:</b>		<b>65 (45,14%)</b>		<b>17 (10,9%)</b>

Tabelle 19: Top-fünf-Verben 1997, inklusive Vergleich mit 2006

Die Tabelle 19 hebt die im Rahmenlehrplan von 1997 bei der Formulierung von Lernzielen am häufigsten verwendeten Verben hervor. Mittels der Verben „kennen“, „beurteilen“, „darstellen“, „unterscheiden“ und „verstehen“ wurde fast die Hälfte (45,14%) aller Lernziele formuliert. Die Verben sind alle dem kognitiven Lernbereich zuzuordnen. Die letzte Spalte der Tabelle veranschaulicht, wie häufig die besagten Verben noch in der jüngeren Fassung von 2006 auftauchen. Die Verben „kennen“ und „unterscheiden“ wurden in der 2006er Fassung nicht mehr verwendet. Nur das Verb „beurteilen“ bleibt gegenüber 1997 unter den Top-fünf-Verben. Das Verb „verstehen“ taucht in der 2006er Fassung noch zwei Mal auf und das Verb „darstellen“ wurde noch vier Mal verwendet. Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht die Top-fünf-Verben der 2006er Fassung:

<b>Rahmenlehrplan 2006: Top-fünf-Verben</b>			
<b>Platzierung</b>	<b>Verb</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Stufe in der Lernzielhierarchie</b>
1.	beurteilen	11	VI
2.	entwickeln	7	V
2.	analysieren	7	IV
4.	durchführen	6	III
4.	planen	6	V
<b>Summe:</b>		<b>37 (23,72%)</b>	

Tabelle 20: Top-fünf-Verben 2006

Die Tabelle 20 veranschaulicht die fünf am häufigsten verwendeten Verben für die Lernzielformulierung im Rahmenlehrplan von 2006. Insgesamt wurden 66 verschiedene Verben für die Formulierung der Lernziele verwendet. Damit ist die Vielfalt der

Lernzielformulierungen größer als in den beiden Vorgängerausgaben von 1978 (43 Verben) und 1997 (39 Verben).

Wie im Rahmenlehrplan von 1997 gehören die Top-fünf-Verben von 2006 alle in den kognitiven Lernzielbereich. Allerdings wurden nur noch 23,72% der Lernziele mit den Top-fünf-Verben formuliert. In der Vorgängerausgabe von 1997 lag der Anteil noch bei 45,14% und in der Ausgabe von 1978 bei 47,83%. Die Bedeutung der Top-fünf-Verben hat sich somit fast halbiert. Ordnet man die neuen Top-fünf-Verben ihren Hierarchiestufen zu, zeigt sich, dass keines der Verben mehr zu einer der niedrigen Hierarchiestufen gehört. Das Verb „durchführen“ gehört zur dritten Stufe (Anwendung), das Verb „analysieren“ zur vierten Stufe (Analyse), die Verben „entwickeln“ und „planen“ gehören zur fünften Stufe (Synthese) und das Verb „beurteilen“ zur sechsten Stufe (Beurteilung). Verben der ersten und zweiten Stufe befinden sich nicht mehr unter den Top-fünf-Verben. Erwähnenswert ist die Tatsache, dass die Verben „verstehen“ und „kennen“ völlig an Bedeutung verloren haben. Das Verb „verstehen“ wurde 1978 insgesamt 50-mal und 2006 nur noch 2-mal verwendet um Lernziele zu formulieren. Das Verb „kennen“ wurde 1978 noch am zweit häufigsten verwendet. In der aktuellen Ausgabe von 2006 wird es gar nicht mehr berücksichtigt.

Allgemein kann festgehalten werden, dass auch die Analyse der Verben eine Bedeutungszunahme der komplexeren Lernziele bestätigt.

### 5.3 Zwischenfazit

Mit dem fünften Kapitel sollte die Frage beantwortet werden, ob sich die Veränderungen der Arbeitswelt in der Berufsausbildung niedergeschlagen haben und ob dadurch ein Trend zur Höherqualifizierung zu verzeichnen ist? Im vierten Kapitel wurden die Veränderungen der Arbeitswelt beschrieben. Aufgrund dieser Veränderungen wurde ein Trend zur Höherqualifizierung identifiziert. Welche Bedeutung dieser Trend für die Berufsausbildung hat, sollte an einem konkreten Ausbildungsberuf exemplarisch untersucht werden. Die Untersuchung erfolgte anhand der Rahmenlehrpläne des Ausbildungsberufes Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel. Um die Entwicklung der Arbeitswelt auf die berufsschulische Ausbildung nachzeichnen zu können wurden gleich drei Fassungen der Rahmenlehrpläne untersucht. Die älteste Fassung von 1978, sowie die Fassung von 1997 und die jüngste Fassung aus dem Jahr 2006. Die Dokumente der verschiedenen Jahrgänge wurden anhand eines Kategoriensystems analysiert und verglichen. Die Analyse gliederte die Lernziele der

jeweiligen Rahmenlehrpläne in verschiedene Schwierigkeitsgrade. Die Untersuchung der Rahmenlehrpläne des Ausbildungsberufes Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel ergab dabei folgenden Ergebnisse: Die (berufsschulischen) Anforderungen im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel sind im Zeitraum von 1978 bis 2006 gestiegen! Der Trend zur Höherqualifizierung hat demnach auch den Weg in die Berufsausbildung gefunden. Allerdings muss man bei der Interpretation der Ergebnisse zwischen den drei Rahmenlehrplänen differenzieren. Betrachtet man die Gegenüberstellung der Rahmenlehrpläne von 1978 und 1997 ist ein Anstieg der Anforderungen noch nicht zu erkennen. Im Gegenteil, die Menge der Lernziele hatte sich sogar verringert. Ein großer Teil von Lernzielen mit geringem Schwierigkeitsgrad wurde aus dem Rahmenlehrplan entfernt. Diese Reduzierung könnte darauf zurückzuführen sein, dass im Zuge technischer Entwicklungen gewisse Wissensbestände überflüssig wurden. An dieser Stelle sei an die in Kapitel vier beschriebenen Routinearbeiten erinnert, die immer häufiger von Maschinen übernommen wurden. Es wurde argumentiert, dass die Arbeiter, die für die Steuerung der Maschinen verantwortlich waren oft geringer qualifiziert waren, als die Fachkräfte, die durch die Maschinen ersetzt wurden. Dementsprechend sprach man von der Theorie der „Dequalifizierung“. Diese Theorie lässt sich anhand der gewonnenen Ergebnisse nicht bestätigen. Für die vergleichende Analyse der Rahmenlehrpläne von 1978 und 1997 kann im Grunde nur eine Reduzierung an Lernzielen mit geringem Schwierigkeitsgrad festgehalten werden. Wie beschrieben ist der Grad der Komplexität eines Lernziels verantwortlich für den dazugehörigen Schwierigkeitsgrad. Lernziele mit geringem Schwierigkeitsgrad gehören zur ersten und zweiten Stufe der jeweiligen Lernbeiche. Im kognitiven Bereich handelt es sich dabei um die Stufen „Kenntnisse“ und „Verständnis“. In den beiden älteren Rahmenlehrplänen von 1978 und 1997 gehören die meisten Lernziele den ersten beiden Stufen des kognitiven Bereichs an. Im Rahmenlehrplan von 1997 lag der Anteil der Lernziele mit geringem Schwierigkeitsgrad bei 59%. Neunzehn Jahre zuvor waren es sogar 71%. Die Lernziele mit einem hohen Schwierigkeitsgrad gehören in die Stufen fünf und sechs der kognitiven Lernzielhierarchie. Im Rahmenlehrplan von 1997 lag der Anteil der Lernziele mit hohem Schwierigkeitsgrad bei 23%. Neunzehn Jahre zuvor waren es nur 11%. Auch wenn ein leichter Anstieg der Anforderungen abzulesen ist, besteht an dieser Stelle kein Anlass für die Behauptung, es handele sich um einen Trend zur Höherqualifizierung, denn es sind auch 1997 weiterhin fast 60% der Lernziele von geringer Komplexität.

Die vergleichende Analyse der Rahmenlehrpläne von 1997 und 2006 ergab ein völlig anderes Bild. An dieser Stelle kann von einer Explosion der Anforderungen gesprochen werden. Das Verhältnis von Lernzielen mit niedrigem und hohem Schwierigkeitsgrad hat sich vertauscht. Im aktuellen Rahmenlehrplan von 2006 liegt der Anteil an Lernzielen mit niedrigem Schwierigkeitsgrad nur noch bei 17%. Der Anteil an Lernzielen mit hohem Schwierigkeitsgrad liegt hingegen bei 45%. Die im vierten Kapitel beschriebenen Tendenzen in Richtung höher qualifizierter Arbeiten werden durch die Ergebnisse der Auswertung bestätigt. Im Allgemeinen fällt auf, dass in der 2006er Fassung die beiden niedrigsten Stufen der kognitiven Lernzielhierarchie enorm an Bedeutung verloren haben. Aufgabenstellungen, die beinhalten bestimmte Materien auswendig zu lernen, aufzusagen oder aufzuzählen verlieren in Zeiten des Internets an Bedeutung. Wohingegen vor allem die dritte Stufe (28%) und die sechste Stufe (26%) an Bedeutung gewonnen haben. Aber auch der Anteil an Lernzielen der vierten und fünften Stufe ist gestiegen. Die Zahlen lassen vermuten, dass anwendungsorientiert Aufgaben selbst geplant und entwickelt werden und die Durchführung kontrolliert und im Nachhinein beurteilt wird. Dabei spielen die formalen Lernziele (15,38%) eine bedeutende Rolle. Die Schüler sollen eigenverantwortlich und selbständig handeln und fähig sein im Team zu arbeiten. Im Grunde lässt sich allein anhand der Lernziele der Perspektivenwechsel, der Berufspädagogik zugunsten der Handlungsorientierung, ablesen. Das sogenannte „Wissen“ oder „Spezialwissen“ fällt unter die Kenntnis- und Verständnislernziele die im Rahmenlehrplan von 2006 nur noch einen geringen Anteil einnehmen. Es muss an dieser Stelle, aber auf eine Bedingung der Lernzielhierarchie hingewiesen werden: Jedes Lernziel einer höher gelegenen Stufe setzt die darunter liegenden Stufen voraus.

Diese Entwicklung lässt sich hauptsächlich auf den technischen Fortschritt zurückführen, dessen Konsequenzen bereits im vierten Kapitel beschrieben wurden. Die vergleichende Analyse der Rahmenlehrpläne bestätigt die zuvor aufgestellten Hypothesen. Nun soll an dieser Stelle, nicht die gesamte Argumentation des vierten Kapitels ausgebreitet werden, aber einige Gründe für die besagte Entwicklung werden hier noch einmal aufgeführt: Der stetige Wandel innerhalb der Arbeitswelt sorgte dafür, dass Spezialwissen immer rascher obsolet wurde. Hatte eine gewisse Materie den Weg in die Berufsausbildung gefunden, war diese meistens in der Arbeitswelt schon wieder ersetzt worden. Folglich sollte nicht mehr spezielles Wissen vermittelt werden, sondern vielmehr die Befähigung auf schnell wechselndes Spezialwissen reagieren zu können. Daher besteht der Rahmenlehrplan von 2006 zu einem

Teil aus formalen Lernzielen. Diese formalen Lernziele müssen aber stets in Handlungen eingebettet werden. Eigenständigkeit, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder Teamfähigkeit müssen anhand konkreter Handlungen erfahren werden. Demzufolge ist auch der Anteil an Lernziele auf der Stufe „Anwendung“ angestiegen.

Ein weiterer Grund für die Ergebnisse der Auswertung besteht in der Entwicklung zur Dienstleistungsgesellschaft. Aufgrund des technischen Fortschritts wurde der Dienstleistungssektor immer größer. Folglich mussten sich auch die Tätigkeiten und somit die Anforderungen ändern. Natürlich müssen Dienstleistungen noch ein Mal unterschieden werden in primäre und sekundäre Dienstleistungen oder in sachbezogene und personenbezogene Dienstleistungen. Es wird weiterhin Dienstleistungen geben, die auch von gering qualifizierten Arbeitskräften verrichtet werden können. Dennoch schafft die Dienstleistungsgesellschaft Platz für Innovationen und Kreativität. Im vierten Kapitel wurde diese Entwicklung beschrieben:

„Dienstleistungen werden für die Industrie immer wichtiger, Planen, Entwickeln, Koordinieren und Forschen sind notwendig um kostengünstig und gewinnbringend zu produzieren (vgl. Schubert, 2006, S.96). „Das neue Gut ist ein Mix aus Sachgut und Dienstleistung, das dem Kunden spezifischen Nutzen bringen und ihn von weiteren Aufwendungen entlasten soll.“ (Willke, 1998, S.55) Diese unternehmensbezogenen Dienstleistungen breiten sich immer mehr aus, selbst das klassische Industrieprodukt „Auto“ besteht mittlerweile zur Hälfte aus Dienstleistungen (vgl. Willke, 1998, S.55-56).“

Wie beschrieben gehören zu den Dienstleistungen Fähigkeiten wie Entwickeln, Planen, Beurteilen, Organisieren und Managen. Diese Fähigkeiten gehören zu den Lernzielen der vierten, fünften und sechsten Stufe der kognitiven Lernzielhierarchie und sind daher auf einem höheren Schwierigkeitsgrad einzuordnen.

## 6. Schlussbetrachtung

Es gestaltet sich für viele Betriebe immer schwieriger geeignete Bewerber für ihre Ausbildungsplätze zu finden und dementsprechend bleiben viele Schulabgänger unversorgt. In diesem Kontext wird immer wieder von „mangelnder Ausbildungsreife“ gesprochen. Dieser Vorwurf erfolgt zumeist undifferenziert. Es muss daraufhin gewiesen werden, dass nicht alle die keinen Ausbildungsplatz finden auch ausbildungsunreif sind. Des Weiteren wird die Ursachenforschung zu sehr auf den Bewerber und dessen Leistungen beschränkt. Wohingegen Argumente über strukturelle Veränderungen in der Ausbildungsbiographie zu meist unberücksichtigt bleiben. Daher bestand die Zielsetzung meiner wissenschaftlichen Hausarbeit darin, einen Zusammenhang zwischen dem Konstrukt der Ausbildungsreife und den gestiegenen Anforderungen in der Berufsausbildung herzustellen. Dahinter verbarg sich die Vermutung, dass Aussagen zur mangelnden Ausbildungsreife eher selten mit einem Anstieg der Anforderungen in der Arbeitswelt in Verbindung gebracht werden, sondern vielmehr mit schlechten Schülerleistungen. Diese Vermutung ließ sich nur teilweise bestätigen. Es trifft zwar zu, dass die öffentlichen Medien bei der Ursachenforschung eher die schlechten Schulleistungen hervorheben, aber in der Fachliteratur wurden diese Versuche zu meist entkräftet. Eine ganze Reihe der gesichteten Literatur beschäftigte sich mit den Ergebnissen von empirischen Untersuchungen über die Leistungsentwicklungen von Schülern. Dabei wurde immer wieder der wissenschaftliche Anspruch der Untersuchungen in Frage gestellt. In diesem Zusammenhang konnten andere Ursachen für mangelnde Ausbildungsreife aus gemacht werden. Am häufigsten wurde der Wandel der Arbeitswelt angeführt und die daraus resultierenden gestiegenen Anforderungen. Daher wurden im vierten Kapitel die strukturellen Veränderungen der Arbeitswelt untersucht. Es konnten mehrere Trends identifiziert werden, welche für einen Anstieg der Anforderungen in der Arbeitswelt verantwortlich waren. Diese Verschärfungen haben dazu geführt, dass die Erwartungen der Betriebe mittlerweile ein Niveau erreicht haben, dass von den Bewerbern nur bedingt erreicht werden kann. Des Weiteren behandelte Kapitel vier die Reaktion der Berufsbildung auf den Strukturwandel der Arbeitswelt. Der Trend zu komplexen und hochwertigen Arbeitsabläufen musste sich zwangsläufig auch in den Ausbildungen der Berufe wiederfinden.

Mit Kapitel fünf begann der empirische Teil der Arbeit. Die zuvor aufgestellte Argumentation, wonach die Anforderungen der Arbeitswelt gestiegen sind, sollte durch eine Rahmenlehrplananalyse bestätigt werden. Dafür wurden die Rahmenlehrpläne des



Ausbildungsberufes Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel, der Jahre 1978, 1997 und 2006, miteinander verglichen.

Wie unter Kapitel 5.2.4 dargestellt wurde sind die Anforderungen, im Zeitraum von 1978 bis 2006, in der schulischen Berufsausbildung gestiegen. Die Ergebnisse der vergleichenden Rahmenlehrplananalyse spiegeln den in Kapitel 4.3 beschriebenen Trend zur Höherqualifizierung wieder. Dementsprechend muss die zu Beginn des 5. Kapitels gestellte Frage bejaht werden: Die Veränderungen der Arbeitswelt haben sich in den Anforderungen der Berufsausbildung niedergeschlagen und sie sind gestiegen! Allerdings müssen hier die affektiven Lernziele ausgeklammert werden. Zum einen tauchen nur sehr wenige affektive Lernziele in den Rahmenlehrplänen auf und zum anderen gehören die meisten der affektiven Lernziele der ersten Stufe ihrer Lernzielhierarchie an. Die kognitiven Lernziele haben sich dagegen enorm verändert. Im Rahmenlehrplan von 1978 wurde viel Wert darauf gelegt, dass die Schüler Sachverhalte verstehen, unterscheiden und erklären können. Im Rahmenlehrplan von 2006 liegt der Schwerpunkt eher beim anwendungsorientierten Lernen. Die Schüler sollen Lösungswege für Problemstellungen entwickeln und planen, diese selbständig anwenden und im Nachhinein ihre Ergebnisse eigenständig beurteilen. Ein derartiges Lernen kann aber nicht inhaltslos sein, es ist notwendig, dass sich die besagten Problemstellungen auf Sachverhalte beziehen. Man muss vorerst den Sachverhalt verstehen lernen und erklären können bevor man daraus ein Problem konstruiert. Diese Fähigkeiten werden im Rahmenlehrplan 2006 jedoch kaum noch erwähnt. Daraus folgt die Feststellung: Lerninhalte, die früher noch Bestandteil der schulischen Ausbildung waren, werden heute vorausgesetzt, um darauf aufbauende Lerninhalte vermitteln zu können. Hier wird der Anstieg der Anforderungen in der Berufsausbildung besonders deutlich. Heute müssen die Schulabgänger mehr Vorkenntnisse mitbringen, um eine Ausbildung absolvieren zu können, als noch vor 30 Jahren. An dieser Stelle der Argumentation entsteht die Verbindung zur Definition von Ausbildungsreife: Ausbildungsreife beschreibt die Mindestvoraussetzungen für irgendeinen Ausbildungsberuf. Es ist heute also wesentlich schwerer ausbildungsreif zu sein als noch vor 30 Jahren. Natürlich gelten die Ergebnisse der Rahmenlehrplananalyse nur für den in dieser Arbeit untersuchten Ausbildungsberuf, es ist aber ebenfalls denkbar, dass die Ergebnisse auf andere Ausbildungsberufe übertragbar sind.

Abschließend muss aber darauf hingewiesen werden, dass die Interpretation der Ergebnisse auch davon abhängt, wie sich das Leistungsniveau der Schulabgänger in den letzten

Jahrzehnten entwickelt hat. In dieser Arbeit wurden lediglich die Anforderungen der schulischen Berufsausbildung untersucht. Genauso wenig wie ausschließlich die schlechten Schulleistungen der Schulabgänger für die mangelnde Ausbildungsreife verantwortlich sind, können auch die gestiegenen Anforderungen der Berufsausbildung nicht ausschließlich als Erklärung dienen um die mangelnde Ausbildungsreife unter Schulabgänger zu erklären. Daher dürfen die Schulleistungen bei der Interpretation nicht unberücksichtigt bleiben. Folglich sind mehrere Szenarien denkbar: Neben den gestiegenen Anforderungen können die durchschnittlichen Schulleistungen entweder gestiegen, gefallen oder gleich geblieben sein. Wie in Kapitel 3 beschrieben sind die empirischen Untersuchungen bzgl. der Schülerleistungen nur bedingt verwertbar. Daher können in punkto (mangelnder) Ausbildungsreife nur Vermutungen angestellt werden. Je nachdem wie es um die heutigen Schulleistungen bestellt ist, klafft die Lücke, zwischen den mitgebrachten Leistungen der Schüler und den erwarteten Anforderungen der Betriebe, umso größer, je schlechter die Schulleistungen sind. Denn eines haben die im Rahmen dieser Arbeit angestellten Untersuchungen verdeutlicht: Ein Trend zu Höherqualifizierung wird durch die Rahmenlehrpläne dokumentiert.

## Literaturverzeichnis

**Artelt C. et al (2001):** Lesekompetenz Testkonzeptionen und Ergebnisse. In: Baumert, J. et al. (Hrsg.), PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, S. 69–137.

**Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2006):** Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und Qualifikationsprofilen von Fachkräften. In: Arnold, R & Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Beck, S. (2007):** Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation – Leerformel oder Integrationskonzept? Analyse einer berufspädagogischen Debatte. 3., durchgesehene Auflage. In: Jungkunz, D. (Hrsg.): Hohenheimer Schriftenreihen zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 2. Stuttgart.

**Becker, M. et al (2006):** Bildungsexpansion und kognitive Mobilisierung. In: Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Bolder, A. (2009):** Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Clement, U. (2006):** Curricula für die berufliche Bildung – Fächersystematik oder Situationsorientierung. In: Arnold, R & Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Czycholl, R. & G. Ebner, H. (2006):** Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold, R & Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Deller, J & Kolb, P. (2010):** Herausforderung Demografie und Wandel der Arbeitsgesellschaft. In: Werkmann-Karcher & Rietiker, J. (Hrsg.): Angewandte Psychologie für das Human Resource Management. Berlin: Springer Verlag.

**Dubs, R. (2006):** Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: Arnold, R & Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Eberhard, V. (2006):** Das Konzept Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. In: Schriftreihen des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 83.

**Ehrenthal, B. et al. (2005):** Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Online: <http://www.bibb.de/de/21840.htm> (18.04.2012).

**Eichhorst, W. (2011):** Arbeitswelt und Lebenswelt im Globalisierungszeitalter. In: Mayer, T. Et al (Hrsg.): Globalisierung im Fokus von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Enders, J. et al (2009):** Ausbildung und Studium. In: Milberg, J. (Hrsg.): Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft. Beiträge zu den Zentralen Handlungsfeldern. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

**Frommberger, D. (2010):** Ausbildungsreife/ Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung. In: Frommberger, D. (Hrsg.): Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1.

**Frevel, B. (2004):** Schicksal? Chancen? Risiko? - Herausforderungen demografischer Wandel! In: Frevel, B. (Hrsg.): Herausforderung demografischer Wandel. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Gehlert, B. & Pohlmann, H. (2010):** Praxis der Unterrichtsvorbereitung. 4.Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag Eins GmbH.

**Hammel, P. (2009):** Mangelnde Ausbildungsreife bei Jugendlichen – Alarmsignal oder Ablenkungsmanöver? Eine kritische Auseinandersetzung über Definition, Sichtweisen und mögliche Wege durch Berufsvorbereitung. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

**Hardege, S. (2008):** Arbeitswelt im Wandel. Wie Unternehmen und Gesellschaft morgen Arbeiten werden. In: Roman Herzog Institut (Hrsg.) München.

**Hadjar, A. & Becker, R. (2006):** Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Häußermann, H. & Siebel, W. (1995):** Dienstleistungsgesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

**Hilke, R. (2008):** Vom Begriff der Eignung zum Begriff der Ausbildungsreife – ein pragmatischer Vorschlag. In: Schlemmer, E. & Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-130.

**Holtrup, A. (2008):** Individualisierung der Arbeitsbeziehungen? Ansprüche von Beschäftigten an Arbeit und Interessenvertretung. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

**Huisinga, R. (1990):** Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages. Frankfurt: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.

**Hübner, K. (1999):** Der Globalisierungskomplex. Grenzenlose Ökonomie – grenzenlose Politik. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.) Berlin: Rainer Bohn Verlag.

**IHK Ausbildungsumfrage (2009)** Hessen. Online: [www.ihk-hessen.de/pdf/berufliche\\_bildung/IHK\\_Ausbildungsumfrage\\_Hessen\\_2009.pdf](http://www.ihk-hessen.de/pdf/berufliche_bildung/IHK_Ausbildungsumfrage_Hessen_2009.pdf) (Zuletzt eingesehen am 03.07.2012).

**Jacobsen, H. (2010):** Strukturwandel der Arbeit im Tertiarisierungsprozess. In: Böhle, F. Et al (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Jung, E. (2008):** Reife, Fähigkeit oder Kompetenz? Über die pädagogisch-didaktische Bedeutung von Leitbegriffen im Arbeits- und Berufsfindungsprozess. In Schlemmer, E. & Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.131-147.

**Jürgens, K. (2009):** Arbeits- und Lebenskraft. Reproduktion als eigensinnige Grenzziehung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Jürgens, K. (2006):** Regulation von Erwerbsarbeit – Arbeit regulieren. Leistung und Desiderate der Arbeits- und Industriesoziologie. In: Jürgens, K. (Hrsg.): Arbeits- und

Lebenskraft. Reproduktion als eigensinnige Grenzziehung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Kiepe, K. (1998):** Sieben Statements zur Ausbildungsreife. In: Dostal, W. Et al (Hrsg.): Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen? Zur Problematik unbesetzter/ unbesetzbarer Ausbildungsplätze. Dokumentation eines Workshops in der Bundesanstalt für Arbeit am 16. Oktober 1997 in Nürnberg. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung für Arbeit.

**KMK (1991):** Rahmenvereinbarungen über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991).  
[www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1991/1991\\_03\\_15-Rahmenvereinbarung-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_03_15-Rahmenvereinbarung-Berufsschule.pdf) (Zuletzt eingesehen: 04.06.2012).

**KMK (2011):** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. In: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Referat Beruflicher Bildung, Weiterbildung und Sport. Berlin.

**Karthwohl, D. R., et al (1978):** Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Lehmann-Willenbrock, N. & Kauffeld, S. (2008):** Altersheterogene Arbeitsgruppen – Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Gruppenarbeit. In: Jöns, I. (Hrsg.): Erfolgreiche Gruppenarbeit. Konzepte, Instrumente, Erfahrungen. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag.

**Lemke, C. (2008):** Internationale Beziehungen. Grundkonzepte, Theorien und Problemfelder. 2. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

**Mager, Robert F. (1965):** Lernziele und Unterricht. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.

**Mayring, P. & Brunner, E. (2007):** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Buber, R. & H. Holzmüller, H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag.

**Mayring, P. (2000):** Qualitative Inhaltsanalyse. Volume1, No. 2 – Juni 2000. Forum Qualitative Sozialforschung. [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/2-00mayring-d\\_qualitativeInhaltsanalyse.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/2-00mayring-d_qualitativeInhaltsanalyse.pdf) (Zuletzt eingesehen am 04.06.2012).

**Mayring, P. (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. Et al (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

**Münchmeier, R. (1998):** Mangelnde Ausbildungsreife? Anmerkungen zu einer schillernden Diskussion. In: Dostal, W. Et al (Hrsg.): Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen? Zur Problematik unbesetzter/ unbesetzbarer Ausbildungsplätze. Dokumentation eines Workshops in der Bundesanstalt für Arbeit am 16. Oktober 1997 in Nürnberg. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung für Arbeit.

**Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2009):** Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. In: Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). Online: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> (18.04.2012)

**Nordhaus, H-U. (1998):** Mangelnde Ausbildungsreife der Jugend? In: Dostal, W. Et al (Hrsg.): Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen? Zur Problematik unbesetzter/ unbesetzbarer Ausbildungsplätze. Dokumentation eines Workshops in der Bundesanstalt für Arbeit am 16. Oktober 1997 in Nürnberg. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung für Arbeit.

**Peter Ohly, H. (2011):** Globalisierung: Woher? Was? Wohin? Der Versuch eines Fazits. In: Mayer, T. Et al (Hrsg.): Globalisierung im Fokus von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**PISA 2000.** Zusammenfassung zentraler Befunde. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: Artelt et al (Hrsg.): Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001.

**PISA 2009.** Bilanz nach einem Jahrzehnt. Zusammenfassung. In: Klieme, E. Et al. (Hrsg.). Online: [http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA\\_2009\\_Zusammenfassung.pdf](http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf) (18.04.2012).

**Rauner, F. (2006):** Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, R & Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Rebmann, K. & Tredop, D (2006):** Fehlende „Ausbildungsreife“ - Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben. In: Spies, A. & Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“ - Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.85-100.

**Reutter, G. (2009):** Qualifikationen vermitteln – Schlüsselqualifikationen fördern – Kompetenzen erfassen und messen? Eine Zeitreise. In: Bolder, A. & Dobischat, R. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Reinberg, A. (1999):** Der qualifikatorische Strukturwandel auf dem deutschen Arbeitsmarkt – Entwicklungen, Perspektiven und Bestimmungsgründe. In: Allmendinger, J. Et al (Hrsg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

**Rump, J. (2009):** Qua Vadis Personalpolitik? Die Arbeitswelt im Umbruch. In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (Hrsg.): Demographischer Wandel und Fachkräftebedarf. Mit Berufsbildung Zukunft bewegen. Bonn: DCM Druck Center Meckenheim GmbH.

**Thoma, M. (2011):** Entwicklungslinien des gegenwärtigen Leitziels beruflicher Bildung – Ein genealogischer Blick auf das Konstrukt der Handlungskompetenz. In: Thoma, M. (Hrsg.): Entwürfe des wirtschaftspädagogischen Subjekts. Anders-Konzeption aus poststrukturalistischer Perspektive. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Trautwein, U. et al (2008):** Die Sekundarstufe I im Spiegel der empirischen Bildungsforschung: Schulleistungsentwicklung Kompetenzniveaus und die Aussagekraft von Schulnoten. In: Schlemmer, E. & Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-107.

**Schanz, H. (1992):** Berufsbildung im Zeichen tiefgreifender Veränderungen. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufsbildung im Zeichen des Wandels von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft. Stuttgart: Holland + Josenhans Verlag.

**Schober, K. (2006):** „Zum Begriff der Ausbildungsfähigkeit“. Vortrag anlässlich der 6. SWA-Fachtagung zum Thema „Berufsorientierung – Berufsvorbereitung – Berufsausbildung vom 15.05. bis 16.05.2006 in Hamburg. Online: [www.swa-programm.de/tagungen/hamburg/doku\\_hamburg.pdf](http://www.swa-programm.de/tagungen/hamburg/doku_hamburg.pdf) (18.04.2012).

**Schober, K. (2005):** „Ausbildungsreife“. Zur Diskussion um ein schwieriges Konstrukt – Erfahrung der Bundesagentur für Arbeit. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli 2004 in Bonn. S. 105-113.

**Schubert, F. & Engelage, S. (2006):** Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Schumann, M. (2003):** Metamorphosen von Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Kritische Industriesoziologie zwischen Taylorismusanalyse und Mitgestaltung innovativer Arbeitspolitik. Hamburg: VSA-Verlag.

**Schuler, H. (1996):** Psychologische Personalauswahl. Einführung in die Berufseignungsdiagnostik, 2., unveränderte Auflage. Hogrefe Verlag Göttingen.

**Süddeutsche.de (2010):** Ungebildete Azubis. Sogar Grundschüler lesen besser. Online: [www.sueddeutsche.de/karriere/ungebildete-azubis-sogar-grundschueler-lesen-besser-1.22492](http://www.sueddeutsche.de/karriere/ungebildete-azubis-sogar-grundschueler-lesen-besser-1.22492)

**Schweiger, G. (2009):** Arbeit im Strukturwandel. In: Menschenwürdiges Arbeiten. Eine Herausforderung für Gesellschaft, Politik und Wissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Söhngen, H. (2003):** Das System der dual organisierten beruflichen Erstausbildung im Spannungsfeld des strukturellen Wandels der Berufs- und Arbeitswelt. Eine Untersuchung zur Berufsausbildung in mittelständischen Unternehmen des industriell-produzierenden Gewerbes und an gewerblich-technischen Berufsschulen in der Region Mittelhessen. Online: [www.geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1601/pdf/SoehngenHermann-2004-06-30.pdf](http://www.geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2004/1601/pdf/SoehngenHermann-2004-06-30.pdf) (Zuletzt eingesehen am 04.07.2012).

**Statistisches Bundesamt (2010):** Trend zur Höherqualifizierung in der Ausbildung hält an. Pressemitteilung Nr.411 vom 11.11.2010. Online: [www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2010/11/PD10\\_411\\_212.html](http://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2010/11/PD10_411_212.html) (Zuletzt eingesehen am 04.06.2012).

**Statistisches Bundesamt (2011):** Erwerbstätige nach Wirtschaftssektoren. Online: [www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Wirtschaftsbereiche/Dienstleistungen/\\_Grafik/ErwerbstaetigeSektor.gif?\\_\\_blob=poster](http://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Wirtschaftsbereiche/Dienstleistungen/_Grafik/ErwerbstaetigeSektor.gif?__blob=poster) (Zuletzt eingesehen am 04.07.2012)

**Statistisches Bundesamt (2011a):** Bevölkerungsentwicklung und Altersstruktur. In: Lange Reihen, 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Bundeszentrale für politische Bildung.

**Statistisches Bundesamt (2012):** Alter im Wandel. Ältere Menschen in Deutschland und der EU. Online: [www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/AlterimWandel0010017129004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/AlterimWandel0010017129004.pdf?__blob=publicationFile) (letzte Einsicht 01.06.2012)

**Steffens, G. (1998):** Strukturelle Defizite und Veränderungsbedarf. In: Dostal, W. Et al (Hrsg): Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen? Zur Problematik unbesetzter/ unbesetzbarer Ausbildungsplätze. Dokumentation eines Workshops in der

Bundesanstalt für Arbeit am 16. Oktober 1997 in Nürnberg. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung für Arbeit.

**Willke, G. (1998):** Die Zukunft unserer Arbeit. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) Bonn.

**Winkler, M. (2005):** Vorbereitet auf Arbeit und Beruf? Perspektiven der Kompetenzforschung. S.12-19 In: Sozialextra, Volume 29, Nr.5

**Winkler, M. (2008):** Ausbildungsfähigkeit – ein pädagogisches Problem? In: Schlemmer, E. & Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-90.

**Wolff, H. (2000):** Der Demografische Wandel – eine Herausforderung für alle Akteure am Arbeitsmarkt. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie. Band 33, Heft 4 (Hrsg.). Steinkopff Verlag.

**Zwick, T. & Schröder, H. (2001):** Wie aktuell ist die Berufsbildung im Dienstleistungssektor? Sektorale Besonderheiten und deren Auswirkungen auf den Qualifikationsbedarf. In: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (Hrsg.): Schriftenreihe des ZEW. Band 55. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

**Zeit Online (2010):** Vielen Schulabgängern fehlt die Reife. Online: [www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-03/ausbildung-schule-qualifikation](http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-03/ausbildung-schule-qualifikation) (Zuletzt eingesehen am 03.07.2012).



## Anhang

Anlage 1: Übersicht der Verben aus dem kognitiven Lernbereich

Anlage 2: Übersicht der Verben aus dem affektiven Lernbereich

Anlage 1: Übersicht der Verben aus dem kognitiven Lernbereich

1. Kenntnisse	2. Verständnis	3. Anwendung	4. Analyse	5. Synthese	6. Beurteilung
antworten	anfertigen	abschätzen	ableiten	abfassen	alternieren
anzeigen	begründen	anknüpfen	abstufen	auffinden	äußern
aufsagen	charakterisieren	anrechnen	analysieren	aufstellen	auswählen
aufschreiben	einfügen	anwenden	aufspalten	ausarbeiten	auswerten
aufzählen	eingliedern	berechnen	aufspüren	definieren	bemessen
benennen	einordnen	bestimmen	einkreisen	entwerfen	beurteilen
beschreiben	einreihen	demonstrieren	feststellen	entwickeln	bewerten
bezeichnen	einsetzen	durchführen	gegenüberstellen	erläutern	differenzieren
darstellen	erklären	errechnen	gliedern	festsetzen	folgern
eintragen	erweitern	formulieren	identifizieren	finden	prüfen
kennzeichnen	interpretieren	kalkulieren	klassifizieren	gestalten	qualifizieren
markieren	ordnen	konstruieren	kontrollieren	lösen	Schlüsse ziehen
niederschreiben	präzisieren	modifizieren	lokalisieren	niederlegen	urteilen
rechnen	schilodern	umwandeln	nachweisen	nuancieren	vereinfachen
skizzieren	übersetzen	verknüpfen	untersuchen	organisieren	werten
vervollständigen	übertragen	verwenden	zerlegen	planen	widerlegen
wiederholen	umschreiben	vorgeben	zuordnen	referieren	überprüfen*
zeichnen	unterscheiden	vornehmen	erfassen*	zusammenfassen	entscheiden*
zeigen	vergleichen	zitieren	eingrenzen*	erörtern*	einschätzen*
kennen*	wiedergeben	buchen*		vorbereiten*	reflektieren*
nennen*	verstehen*	abschließen*		aufbereiten*	messen*
aufzeigen*	begreifen*	rechnen*		beraten*	korrigieren*
wissen*	abgrenzen*	erstellen*		verhandeln*	abwägen*
angeben*	diskutieren*	aufstellen*		gestalten*	
erfassen*		ermitteln*			
dokumentieren*		nutzen*			
		bewältigen*			
		einsetzen*			
		bearbeiten*			

		bedienen*			
		abwickeln*			
		steuern*			
		ergreifen*			

\* Synonym, dem Kontext entsprechend einer der Stufen zugeordnet.

## Anlage 2: Übersicht der Verben aus dem affektiven Lernbereich

1.Aufnehmen	2.Reagieren	3.Werten	4.Organisieren	5.Charakterisieren
aufmerksam werden	angesprochen sein durch	akzeptieren	abwägen	bestimmt sein durch
auswählen	Anteil nehmen an	anerkennen	Beurteilungsmaßstäbe finden	eine Lebensstellung finden
beachten	befolgen	annehmen	Beziehung herstellen	eine Weltanschauung entwickeln
bedenken	bereit sein	befolgen	einstufen	eine Werthierarchie ausbilden
beherzigen	einwilligen	bevorzugen	Prioritäten entwickeln	Einstellung ändern entsprechend...
bemerkten	Freude haben	billigen	prüfen	Grundsätze haben
berücksichtigen	Gefallen finden an...	einverstanden sein	richtig einschätzen	Konsequenzen ziehen aus
bewusst werden	interessiert sein an...	Gelten lassen	strukturieren	sein Verhalten ausrichten nach...
entdecken	sich beteiligen	gutheißen	vergleichen	überzeugt sein von
erfahren	sich richten nach...	praktizieren	Werte einordnen	Urteile fällen entsprechend
feststellen	teilnehmen	sich binden	Werte gegeneinander abwägen	
gewahr werden		sich einsetzen für...	Werte integrieren	
innewerden		sich verpflichtet fühlen	Werthaltung entwickeln	
in Rechnung		tolerieren	würdigen	

stellen				
wahrnehmen		überzeugt sein	Stellung nehmen*	
erkennen*		zulassen	Kritisch betrachten*	
auseinandersetzen*		Verständnis zeigen*		
überwachen*		einsehen*		
erfassen*		erschließen*		
erkunden*				
verfolgen*				

\* Synonym, dem Kontext entsprechend einer der Stufen zugeordnet.