

Projektbericht I. Breitkopf,
FH Münster, Fachbereich Sozialwesen/Soziale Arbeit

Im Dezember 2007

„Innere Haltung und Ernsthaftigkeit“, „persönliche Verlässlichkeit und Teamfähigkeit“ als Grundlage für „Ausbildungsfähigkeit“.

Erlebnispädagogische Maßnahme im Sinne einer handlungsorientierten Schulung von meta skills: Ein Projekt für Hauptschüler 8. Klasse

- 1 Ausgangslagebeschreibung**
- 2 Aufgabenstellung, Zielsetzung**
- 3 Begriffliche Diskussion: „Ausbildungsfähigkeit“**
 - 3.1 Ansätze der Bundesagentur für Arbeit, BA**
 - 3.2 Projektgruppe Ausbildungsreife**
 - 3.3 Ansätze aus der Bildungsforschung**
 - 3.4 Ansatz der BASF-AG**
 - 3.5 Der Ansatz der Wirtschaft**
 - 3.6 Das Konzept der Vocational Maturity**
 - 3.7 Zusammenfassung**
- 4 Begriffliche Diskussion: „Metaskills“**
- 5 Begriffliche Diskussion: „Soft Skills“**
- 6 Hinweise auf veränderte Ausbildungsreife**
- 7 Forderungen zur Erhöhung der Ausbildungsreife**
- 8 Erlebnispädagogisches Projekt:**
 - 8.1 Planung, Methode/Weg**
 - 8.2 Durchführung**
 - 8.3 Ablauf/Verlauf der Aktionen**
 - 8.4 Zusammenfassende, symptomatische Beobachtungen**
- 9. Schlussbemerkung**
- 10. Literatur**

1 Ausgangslagebeschreibung

Nach einer Anfrage der Schulsozialpädagogin sollen Jugendliche einer 8. Hauptschulklasse im Rahmen einer handlungsorientierten Aktion im Sinne einer Schulung von meta skills gefördert, bzw. an Themen wie „innere Haltung und Ernsthaftigkeit“, „persönliche Verlässlichkeit und Teamfähigkeit“ als Grundlage für „Ausbildungsfähigkeit“, herangeführt werden.

Für eine gute Erreichbarkeit und möglichst individuelle Ansprache der Schüler war eine kleine Teilnehmerzahl (z.B. 2 Kleingruppen à 8 Schüler, 2 Betreuer) als für wünschenswert genannt worden – auch im Hinblick auf die praktische Durchführung des Workshops.

Aus organisatorischen, pädagogischen Erwägungen -es schien nicht sinnvoll, die Klasse zu teilen - und auch aus Kostengründen, wurde vereinbart, die Aktion mit der ganzen Klasse durchzuführen (22 Schüler mit dann 3 Betreuern). Der Zeitrahmen wurde auf 2 Schulvormittage begrenzt, unter der Maßgabe, dass der Bereich „Reflexion“ innerhalb des handlungs- und erlebnisorientierten Teils ausreichend zum Tragen kommen möge.

2 Aufgabenstellung, Zielsetzung

2.1. Die Schüler der 8.Klasse sollen Gelegenheit haben, sowohl ihre Fähigkeiten, Stärken als auch mögliche Defizite, die für eine „Ausbildungsfähigkeit“ von Bedeutung sind, erleben und sich bewußter vor Augen führen.

2.2. Die Schüler sollen erfahren, dass Fähigkeiten, im Sinne von vorhandenen Fähigkeiten, nicht grundsätzlich zum Einsatz kommen, sondern des gerichteten Willens und einer persönlichen Grundhaltung bedürfen, um in positiver Weise Wirkung entfalten zu können. (Metaskills).

3 Begriffliche Diskussion: „Ausbildungsfähigkeit“

Vor dem Hintergrund, dass Hauptschüler in der jüngeren Vergangenheit zunehmend schwerer in Ausbildungen vermittelt werden können und dabei den Anforderungen entsprechen können, wird in Fachkreisen teilweise kontrovers diskutiert. Einerseits werden strukturelle Veränderungen der betrieblichen Arbeitswelt als Ursachen genannt, andererseits wird mangelndes schulisches Leistungsniveau thematisiert, besonders seit die sog. PISA Studien öffentlich geworden sind.

Die ohnehin schon schwierige Diskussion zwischen der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerseite wird durch das Fehlen einer allgemein gültigen und allgemein anerkannten Definition von Ausbildungsreife zusätzlich erschwert (u. a. BUHLMANN, 2004; EBBINGHAUS; 2000; SCHOBER, 2005; SEHRBROCK, 2004).

Im Diskussionspapier „Das Konzept der Ausbildungsreife - ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen“, Ergebnisse aus dem BIBB, 2006 sind Beiträge zur Ausbildungsfähigkeit bzw. Ausbildungsreife zusammengefaßt, die von Gremien unterschiedlicher Blickrichtung erarbeitet worden sind, wobei betont werden muß, dass kein allgemein anerkanntes Konzept vorliegt, das besagt, welche konkreten Merkmale einen ausbildungsreifen Jugendlichen auszeichnen. Die nachfolgenden Abschnitte 3.1 bis 3.7 sowie 6. und 7. sind dem BIBB-Diskussionspapier entnommen.

3.1 Ansätze der Bundesagentur für Arbeit, BA

Der Leiter des psychologischen Diensts der Bundesagentur für Arbeit, Reinhard HILKE, hat 2004 auf einer Fachtagung einen Vorschlag zur Verwendung des Begriffs Ausbildungsreife gemacht. Demnach sollte eine Person dann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn zu erwarten ist, dass sie die allgemeinen Merkmale [der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit] erfüllt und ohne Hilfen Ausbildungen nach § 25 BBiG und § 25 HWO11 zumindest der ersten Niveau-Ebene absolvieren können wird. (HILKE, 2004, S. 104). Dieser Ansatz versteht Ausbildungsreife als eine Kompetenz, die Jugendliche aufweisen müssen, um überhaupt irgendeine Ausbildung im dualen System beginnen zu können. HILKE (2004) weist darauf hin, dass dieses Konzept streng von dem der Berufseignung zu trennen ist. So muss zunächst einmal überprüft werden, ob Jugendliche auf Grund ihrer Bildungs- und Arbeitsfähigkeit reif für eine berufliche Ausbildung sind, bevor man sich Gedanken darüber macht, für welchen Beruf der Jugendliche geeignet sein könnte.

Demnach kann ein Jugendlicher ausbildungsfähig sein, obwohl seine Fähigkeiten und Fertigkeiten ihm lediglich die Ausübung einfacher Tätigkeiten erlauben und somit für ihn nur weniger anspruchsvolle Berufe in Frage kommen. Solch eine Person unterscheidet sich nicht in der Ausbildungsfähigkeit, sondern in der Berufseignung von einer Person mit ausgeprägteren Fähigkeiten. Denn ein sehr fähiger junger Mensch ist für weit aus mehr Berufe geeignet als eine weniger fähige Person; beide können aber durchaus ausbildungsfähig sein (HILKE, 2004; MÜLLER-KOHLBERG, 2005). HILKES Konzept berücksichtigt zudem künftige Lern- und Entwicklungsprozesse einer Person. Daher kann ein junger Mensch, der zum gegenwärtigen Zeitpunkt als nicht ausbildungsfähig gilt, durch berufsvorbereitende Maßnahmen zur Ausbildungsfähigkeit geführt werden (MÜLLER-KOHLBERG, 2005).

3.2 Projektgruppe Ausbildungsfähigkeit

Die Projektgruppe Ausbildungsfähigkeit, die im Rahmen des Ausbildungspaktes der Bundesregierung, der Wirtschaft und der BA etabliert wurde, hat im August 2005 in einer von der Bundesagentur für Arbeit geleiteten Expertenrunde Kriterien und Merkmale für das Konzept der Ausbildungsfähigkeit nach HILKE erarbeitet (BA, 2005).

Grundsätzlich gliedert sich das Konstrukt in vier Kompetenzbereiche, die durch Merkmale näher spezifiziert werden:

- *Schulische Basiskenntnisse*

Diesem Bereich werden Rechtschreibkenntnisse, die Fähigkeit zu lesen und der Umgang mit Texten und Medien, die mündliche Ausdrucksfähigkeit, mathematische Grundkenntnisse und die Kenntnisse grundlegender wirtschaftlicher Zusammenhänge zugeordnet.

- *Allgemeines intellektuelles Leistungsniveau*

Hierzu werden Konzentrationsfähigkeit, Reaktionsgeschwindigkeit, Merkfähigkeit, Einfallsreichtum, räumliches Vorstellungsvermögen, rechnerisches Denken und Sprachbeherrschung gerechnet.

- *Physische und psychische Belastbarkeit*

Diesem Bereich werden die körperliche Funktionstüchtigkeit, Voraussetzungen zur Bewältigung eines 8-Stunden-Tages, Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz und Stressbewältigung zugeordnet.

- *Soziale und personale Kompetenzen*

Der vierte Kompetenzbereich setzt sich aus Sorgfalt, Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft, der Selbstorganisation beziehungsweise Selbstständigkeit, Berufswahlreife, Selbstsicherheit, der Kommunikations-, Konflikt- und Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit und den Umgangsformen zusammen.

3.3 Ansätze aus der Bildungsforschung

Rainer WATERMANN (2003) vom Max-Planck-Institut Berlin hat den Versuch unternommen, Ausbildungsfähigkeit über ein Set von Basiskompetenzen zu definieren, die in einem korrelativen Zusammenhang mit dem erfolgreichen Übergang in die berufliche Erstausbildung stehen. Er nennt fünf Kompetenzbereiche, die bisher nicht näher erläutert wurden:

- *Beherrschung der Verkehrssprache*

- *Mathematische Modellierfähigkeit*

- *Fremdsprachliche Kompetenz*

- *Informationstechnologische Kompetenz*

- *Selbstregulation des Wissenserwerbs*

3.4 Ansatz der BASF-AG

Klaus KIEPE, der bis 2001 Leiter des Psychologischen Diensts der BASF-AG war, hat sich intensiv mit dem Konzept der Ausbildungsfähigkeit auseinandergesetzt. Nach KIEPE (1998, 2001, 2002) müssen Jugendliche drei Voraussetzungen mitbringen, um als ausbildungsfähig zu gelten:

- *Voraussetzung 1: Elementares Grundwissen in den wichtigsten Lebensbereichen*

Zu dieser Voraussetzung gehören für KIEPE (2001, 2002) die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift, die Beherrschung der vier Grundrechenarten sowie grundlegende Kenntnisse der Geo-

metrie, elementare Grundkenntnisse in den Naturwissenschaften und im Umgang mit dem Computer und schließlich die Kenntnis wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Zusammenhänge.

- Voraussetzung 2: Persönliche und soziale Kompetenzen

Unter die persönlichen Kompetenzen fasst KIEPE (2002) Verlässlichkeit, Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, die Fähigkeit zur Selbstkritik ebenso wie die Fähigkeit, Kritik zu äußern. Zudem sollten junge Menschen aufgeschlossen für Neues sein und sich darum bemühen, neues Wissen zu erwerben.

Zu den sozialen Kompetenzen zählt er Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Freundlichkeit und Höflichkeit und allen voran eine sittliche Einstellung, die die Achtung der Würde des jeweils anderen in den Mittelpunkt stellt.

- Voraussetzung 3: Kenntnis der Berufswelt

Nach KIEPE (2002) kann eine Berufsausbildung nur dann erfolgreich sein, wenn der Jugendliche weiß, was ihn in der Berufswelt erwartet. Seine Berufswahl muss auf dem Wissen über Inhalte und Strukturen des spezifischen Berufs gründen. Mit dieser Diskussion um ein schwieriges Konstrukt: Die Ausbildungsreife der heutigen Bewerbergeneration 21 dritten Voraussetzung greift KIEPE (2002) das Konzept der „vocational maturity“ auf (SUPER, 1953, 1957; vgl. Kapitel 1.3.2).

3.5 Der Ansatz der Wirtschaft

Um zu klären, welche konkreten Merkmale ausbildungsreife Jugendliche kennzeichnen, ist es hilfreich, zu betrachten, welche Anforderungen die Wirtschaft an ihre Auszubildenden stellt. Denn schließlich sind es die Arbeitgeber, die eine Diskrepanz zwischen dem Leistungsstand der Jugendlichen und dem Anforderungsprofil der Unternehmen postulieren und so auf eine gesunkene Ausbildungsreife schließen. GARTZ, HÜCHTERMANN und MYRTZ (1999) haben gängige Anforderungsprofile der Wirtschaft auf einen gemeinsamen Nenner gebracht. Die einzelnen Qualifikationsanforderungen haben sie den folgenden vier Bereichen zugeordnet:

- Wissen und fachliche Kompetenz

In diesen Bereich fallen die grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift, die Beherrschung einfacher Rechentechniken, grundlegende naturwissenschaftliche Kenntnisse, Grundkenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge und schließlich Grundkenntnisse der englischen Sprache.

- Kenntnisse und Verständnis über die Grundlagen der deutschen Kultur

Die Autorinnen fassen hierunter die Grundkenntnisse der deutschen und europäischen Geschichte, die Kenntnisse der gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, Kenntnisse über ethische Anforderungen und über religiöse Inhalte der deutschen Kultur.

- Werte

Zuverlässigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, die Wahrnehmung der übertragenen Arbeiten gemäß der eigenen Leistungsfähigkeit . ohne permanente Kontrolle, Ausdauer, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik werden als notwendige Kompetenzen im Bereich der Werte gesehen.

- Soziale Kompetenzen

Zu den sozialen Kompetenzen zählen die Autorinnen Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Höflichkeit, Freundlichkeit, Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zur friedlichen und konfliktfreien Verarbeitung von notwendig auftretenden Meinungs- und Haltungsdifferenzen, Toleranz, Handlungsorientierung und berufliche Handlungskompetenz.

Diese Zusammenstellung bildet im Wesentlichen das ab, was zahlreiche Unternehmensbefragungen bisher an Ergebnissen hervorgebracht haben (vgl. u. a. IHK FRANKFURT AM MAIN, 2005; SCHERMER, 2000; SÖHNGEN, 1998). Die Liste sollte jedoch um zwei zusätzliche Forderungen ergänzt werden, weil diese häufig von Vertretern der Wirtschaft in Befragungen genannt werden: Die Forderung nach Flexibilität und die Forderung nach Kreativität (u. a. IHK FRANKFURT AM MAIN, 2005; SCHERMER, 2000).

Da dieser Anforderungskatalog umfassend das abbildet, was die Wirtschaft von den Jugendlichen erwartet, hat die INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER (2005) / DIHK (2006) diese Liste als Falblatt veröffentlicht, um Schulen, Lehrern und Lehrstellenbewerbern bewusst zu machen, welche Kompetenzen zukünftige Auszubildende in die Ausbildung mitbringen sollten.

3.6 Das Konzept der Vocational Maturity

Im Gegensatz zu der deutschen hat sich die angloamerikanische Wissenschaft eingehend mit dem Konstrukt der Berufsreife beziehungsweise Berufswahlreife auseinandergesetzt. Parallelen zwischen den Ansätzen von KIEPE (2002) und dem Ansatz der BA (2005) lassen sich zu dem Konzept der vocational maturity nach SUPER (1953, 1957, 1974) ausmachen. In beiden deutschen Ansätzen wird dem Wissen über berufliche Inhalte eine wichtige Rolle zugesprochen. Die BA (2005) nennt explizit Berufswahlreife als ein Merkmal von Ausbildungsreife, und KIEPE (2002) fordert, dass die Berufswahl auf dem Wissen über Inhalte und Strukturen des spezifischen Berufs gründen müsse (vgl. Kapitel 1.3.1.1 und Kapitel 1.3.1.3). Supers Theorie wird im Folgenden kurz vorgestellt:

Sein Ansatz beruht auf der Annahme, dass Menschen während ihres gesamten Lebens typische Sequenzen beruflicher Wahl- und Anpassungsvorgänge leisten müssen (SEIFERT, 1977). In Anlehnung an HAVIGHURST (1948) unterscheidet Super (1953, 1957) fünf Hauptstadien, in denen phasentypische berufliche Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen:

- *Stadium des Wachstums (0 - 14 Jahre)*
- *Stadium der Erkundung (15 - 24 Jahre)*
- *Stadium der Festlegung (25 - 44 Jahre)*
- *Stadium der Aufrechterhaltung (45 - 64 Jahre) und*
- *Stadium des Abbaus (65 Jahre und älter).*

Als Entwicklungsaufgaben werden hier solche Aufgaben verstanden, die durch gesellschaftliche Erwartungen definiert und vom Individuum in bestimmten Lebensabschnitten zu bewältigen sind. (BUßHOFF, 1989, S. 21). So muss sich beispielsweise ein Jugendlicher darüber bewusst werden, was seine beruflichen Interessen sind, um daraufhin eine berufliche Entscheidung treffen zu können (Stadium der Erkundung). Berufsreife beziehungsweise Berufswahlreife kann nun als Fähigkeit und Bereitschaft verstanden werden, diese beruflichen Entwicklungsaufgaben in Angriff zu nehmen und zu bewältigen (SEIFERT, 1992).

SUPER (1974) hat auf Basis seiner Forschungsarbeiten fünf Dimensionen der Reife herausgearbeitet:

- *Laufbahnplanung (z. B. Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung)*
- *Laufbahnxploration (z. B. Nutzung von Informationsquellen)*
- *Entscheidungskompetenz (z. B. Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen)*
- *berufliche Informiertheit (z. B. Wissen über die Eintrittsvoraussetzungen in Berufen)*
- *Realitätsorientierung (z. B. Selbstkenntnis).*

Vereint eine Person die fünf Dimensionen in sich, ist sie berufsreif und daher zu einer realistischen und angemessenen Berufswahl fähig. Berufsreife Personen zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihre Fähigkeiten, Neigungen, Interessen und Bedürfnisse kennen und versuchen, diese in einem entsprechenden Beruf zu realisieren.

Nach SUPER (1957) ist dies die Voraussetzung für berufliche Zufriedenheit und beruflichen Erfolg.

SEIFERT (1992) gibt einen Überblick über die Ergebnisse, die im Zusammenhang mit dem Super'schen Berufsreifekonzept gefunden wurden. Demnach können berufsreife Jugendliche früher und leichter ihre Berufsentscheidung treffen und fühlen sich durch die Aufgaben der Berufswahlvorbereitung, Berufsentscheidung und -realisierung weniger stark belastet. Bezogen auf die Berufswahlrealisierung weisen berufswahlreife Jugendliche ein effektiveres Verhalten auf, was sich z. B. darin zeigt, dass berufsreife Jugendliche meist schon einen Ausbildungsplatz haben, bevor sie die Schule verlassen. Berufswahlreife Jugendliche haben zudem in den letzten beiden Schuljahren stabilere berufliche Präferenzen und zeigen bei ihrer Berufswahlentscheidung eine stärkere Selbstkonzeptorientierung, was zu einer höheren Selbstkonzept-Berufskonzept-Kongruenz führt. SEIFERT, BERGMANN und EDER (1987) kommen zu dem Ergebnis, dass es signifikante Zusammenhänge zwischen der Berufsreife beziehungsweise Berufswahlreife von Schülern im letzten Schuljahr und dem Ausbildungserfolg gibt.

SUPER macht deutlich, dass für die Herausbildung der vocational maturity vor allem kognitive Faktoren von Bedeutung sind. So beziehen sich die in der angloamerikanischen Literatur verwendeten Indikatoren von Berufsreife hauptsächlich auf das Wahlverhalten, die Orientierungsfähigkeit und die Problemlösestrategien einer Person bei der ersten oder erneuten Berufswahlentscheidung. Nach diesen Konzepten sind vor allem solche Reifezunahmen von Bedeutung, die eine Person zu einer adäquaten Berufswahl befähigen wie z. B. die Entwicklung einer antizipatorischen und korrigierenden Informationsverarbeitung oder die Fähigkeit zur Abstimmung zwischen Beruf und Person (JAIDE, 1977).

3.7 Zusammenfassung

Das BIBB-Diskussionspapier faßt zusammen: Die Diskussion über die angeblich gesunkenen Kompetenzen der Jugendlichen wird durch das Fehlen einer allgemein gültigen Definition von Ausbildungsreife erschwert. Bisherige Versuche einer Verständigung verschiedener Interessengruppen über ein übereinstimmendes Konzept von Ausbildungsreife blieben erfolglos. Die Ergebnisse einzelner Forschungsgruppen sind so unterschiedlich, dass eine einheitliche, allgemein gültige Definition nicht absehbar ist (MÜLLERKOHLENBERG et al. 2005; SCHÖBER, 2005). Angloamerikanische Ansätze zur Berufsreife liefern ebenfalls keine Anhaltspunkte, was konkret unter Ausbildungsreife zu verstehen ist.

4 Metaskills

Der Begriff Metaskills ist in der Diskussion um Ausbildungsreife i.a. weniger gebräuchlich. Inhaltlich abzugrenzen ist er innerhalb der Begriffsfelder Handlungskompetenz bzw. Kompetenzerwerb.

Befähigt mit sogenannten Hardskills, unter denen im wesentlichen fachliches Können und Kenntnisse (Fachkompetenz), aber auch die Fähigkeit des Kompetenzerwerbs, des Lernens selbst (Methodenkompetenz) verstanden wird und ausgestattet mit sog. Softskills, die eine Reihe von persönlichen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen im Bereich sozialer Kompetenz umfassen, verfügt der Einzelne über Handlungskompetenz, die durch ein weitere, innerpersönliche Eigenschaften, Orientierungen und Werten im Sinne von Selbstkompetenz geprägt wird.

Die Art, *wie* Fähigkeiten eingesetzt werden bzw. *wie* die Erweiterung von Hardskills und persönlichen Softskills voran getrieben wird, ist wiederum von Kompetenzen auf einer Metaebene abhängig. Diese Art, das „wie“, kann mit dem Begriff „Metaskills“ beschrieben werden, die letztlich für den Erfolg oder Mißerfolg einer schulischen und beruflichen Ausbildung maßgeblich sein können. Metaskills können sowohl im Bereich Hardskills angesiedelt sein (z.B.: *wie* erfolgt der Erwerb von Fachkompetenzen) als auch im Bereich der sozialen Kompetenz (im Sinne von: *wie* vermag der Einzelne seine Softskills zum Einsatz bringen).

Der Kernbereich der Metaskills dürfte jedoch innerhalb der persönlichen Fähigkeiten und in der individuellen Persönlichkeitsausprägung liegen -weshalb der Begriff i.a. in der Psychologie, im Mentaltraining und von Personalentwicklern gebraucht wird-, und könnte auch als diejenige innere und grundsätzliche Haltung betrachtet werden, unter deren Einfluss Fähigkeiten erworben und in Handlung umgesetzt werden.

Innerhalb der Diskussion um Ausbildungsreife, die zusammengefasst fachliche, persönliche und soziale Kompetenzen als Voraussetzung hat, darf deswegen berechtigt auch nach Metaskills differenziert werden, wenngleich diese auch unter den persönlichen Kompetenzen subsummiert werden könnten.

5 Soft Skills

Der Begriff Soft Skills umfasst eine nicht genau definierte Reihe von menschlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Persönlichkeitszügen, die für das Ausüben eines Berufs auf (Mitarbeiter und) Kunden bezogen nötig oder förderlich sind. Zu den Soft Skills werden üblicherweise Eigenschaften gezählt wie:

- Disziplin
- Umgangsformen
- Höflichkeit
- Freundlichkeit
- Motivation
- Sprachliche Kompetenz
- Selbständigkeit
- Teamfähigkeit

Führungsqualitäten fallen oft in den Bereich von Soft Skills, da sie nicht formal erlernt werden können, sondern durch persönliche Erfahrungen entstehen. Zu nennen wären hier zum Beispiel:

- Übernahme von Verantwortung
- Mut, die Initiative zu ergreifen
- Durchsetzungsfähigkeit
- Konfliktlösung

Soft Skills lassen sich nach mehreren Kategorien einteilen:

- Erlernbare (z.B. Redekunst) und nicht oder kaum erlernbare (z. B. Humor, Witz, Schlagfertigkeit)
- Äußerliche (z. B. Stil, Kleidung, Auftreten) und innerliche (z. B. Motivation, Offenheit)
- Eher beruflich verwertbare (z. B. Führungsstärke)
- Eher privat nützliche (z. B. Bindungsfähigkeit, Geduld, Nachsicht)
- Globale (z.B. Gastfreundschaft, Hilfsbereitschaft), interkulturelle (z.B. Offenheit, Toleranz, Einfühlungsvermögen), und regionale/lokale (z. B. die Beherrschung einer regionalen Mundart).

Soft Skills können also als Teilaspekt „Sozialer Kompetenz“ verstanden werden, sind aber aufgrund ihrer Eingrenzung auf das Arbeitsleben nicht mit dieser gleichzusetzen. Zudem ist auffallend, dass in einer Auflistung einzelner Soft Skills meist solche dominieren, die für den Arbeitgeber von Nutzen sind, während Soziale Kompetenz mehr auf die Fähigkeit abhebt, zwischenmenschlich erfolgreich zu agieren.

Sind Soft Skills auch "Tugenden"? Die Grenzziehung ist schwierig. Eine „Tugend“ wird vom moralisch-ethischen Werturteil der gesellschaftlichen Mehrheit als positive Charaktereigenschaft eines Menschen angesehen. Soft Skills hingegen haben eher den technisch-methodischen Anstrich eines Werkzeugs, was die englische Wortwurzel auch nahelegt.

5 Hinweise auf veränderte Ausbildungsreife

Nicht nur unternehmensinterne Tests, sondern auch internationale Vergleichsstudien wie PISA und TIMMS haben gezeigt, dass Jugendliche starke Defizite in den Kulturtechniken aufweisen. So gibt das PISA-Konsortium ungefähr einem Viertel der deutschen Schüler eine negative Prognose hinsichtlich der weiteren schulischen und beruflichen Laufbahn. Im Bereich der überfachlichen Qualifikationen zeigt sich ein differenziertes Bild. Hier sehen die Arbeitgeber bei den Jugendlichen auch Stärken, z. B. bei der Team- oder bei der Kommunikationsfähigkeit. Trotz der erkannten Stärken überwiegen aber auch hier die wahrgenommenen Schwächen. Dies führt letztendlich dazu, dass ein Großteil der Betriebe unbesetzte Ausbildungsstellen auf die mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen zurückführt.

6 Forderungen zur Erhöhung der Ausbildungsreife

Mit der gesunkenen Ausbildungsreife sind Forderungen zu ihrer Verbesserung eng verknüpft. Dabei sind die inhaltlichen Forderungen zur Verbesserung der Ausbildungsreife hauptsächlich an den wahrgenommenen Defiziten der heutigen Lehrstellenbewerber orientiert:

Weil PISA und Eignungsuntersuchungen gezeigt haben, dass Jugendliche Schwierigkeiten bei der Beherrschung der Kulturtechniken haben, sollen diese vermehrt eingeübt werden und weil aus Unternehmensbefragungen deutlich wird, dass bei Jugendlichen die sozialen und persönlichen Kompetenzen nur unzureichend ausgebildet sind, müssen diese ebenfalls stärker gefördert werden.

Diese Appelle richten sich in der Hauptsache an diejenigen, die maßgeblich an der Erziehung der Jugendlichen beteiligt sind: An die Eltern und an die allgemein bildende Schule, wobei den Schulen eine noch stärkere Verantwortung als dem Elternhaus auferlegt wird. So wird beispielsweise von den Schulen erwartet, dass sie Erziehungsversäumnisse der Eltern ausgleichen. Es richten sich aber auch Forderungen an die Wirtschaft. Einerseits soll sie im Vorfeld der Berufsausbildung, Jugendlichen Einblicke in die Berufswelt ermöglichen. Andererseits wird von den Ausbildern ein stärkeres Engagement für die Auszubildenden während der Ausbildung gefordert.

Nur wenige Stimmen wenden sich mit ihren Forderungen an die Jugendlichen selbst. Lediglich die BDA (Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände) verlangt von den Jugendlichen eine stärkere Besinnung auf ihre Eigenverantwortung.

Die Studie des BIBB hinterfragt in Kapitel 3 die genannten wirtschaftsnahen Untersuchungen wie auch PISA Tests hinsichtlich deren Validität als Beurteilungsgrundlage der Ausbildungsreife und stellt Argumente gegen die Verfallsthese der Wirtschaft dargestellt. Die Statistik keine ausreichende empirische Evidenz für eine gesunkene Ausbildungsreife der Jugendlichen. Auch darf auf Grund der häufig zitierten Untersuchungen der Arbeitgeber und deren Vertreter nicht auf ein generell gesunkenes Leistungsniveau der Jugendlichen geschlossen werden. Wissenschaftler bestätigen zwar verminderte Rechtschreib- und Rechenkenntnisse bei den Jugendlichen, weisen aber auch auf die starken Kompetenzerweiterungen in anderen Bereichen hin. Manche Forscher vermuten in den sich ständig wiederholenden Klagen eher einen Generationskonflikt als eine wirkliche Kompetenzverschlechterung. Darüber hinaus werden alternative Erklärungen für die wahrgenommene Diskrepanz zwischen dem Leistungsstand der Jugendlichen und den Anforderungen der Betriebe gegeben. Demnach könnten gestiegene berufliche Anforderungen oder eine veränderte Bewerberpopulation zu den Klagen der Wirtschaft geführt haben.

Unter Ausbildungsfähigkeit verstehen wir dabei: „Ausbildungsfähigkeit ist die auf einen konkreten Zeitpunkt bezogenen Fähigkeit junger Menschen, den Anforderungen einer Berufsausbildung gewachsen zu sein.“ Zur Bewertung der Ausbildungssituation gehören für Unternehmen neben den Marktbedingungen also auch die Voraussetzungen, die Jugendliche für die Ausbildung mitbringen. Diese Voraussetzungen umfassen:

- fachliche Kompetenzen, nämlich der schulische Ausbildungsstand und dessen Qualität.
- persönliche Kompetenzen, wie Zuverlässigkeit, Lernbereitschaft, Motivation und Umgangsformen.
- soziale Kompetenzen, z.B. Teamfähigkeit, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit.

Diese verschiedenen Voraussetzungen werden im Begriff Ausbildungsfähigkeit zusammen gefasst.

Ausbildungsfähigkeit konkret – Inhalte, Probleme, Lösungen; 24.11.05, BASF AG Ludwigshafen

8 Erlebnispädagogisches Projekt

Beschreibung einer erlebnispädagogischen Maßnahme im Sinne einer handlungsorientierten Schulung von meta skills für Hauptschüler einer 8. Klasse. Ansatzpunkte des Projekts sind die Bereiche persönliche und soziale Kompetenzen.

8.1 Planung, Methode/Weg

In einem persönlichen Vorgespräch wurden die Situation der Klasse bzw. der Schüler und die angestrebte Zielsetzung thematisiert. Hervorzuheben sind dabei, dass Schwerpunkt des Projekts und der Reflexionsinhalte nicht Hardskills sein können, sondern dass insbesondere „Persönliche Qualitäten“ und „Soziale Kompetenzen“, die als grundlegend für Ausbildungsfähigkeit gelten können, im Rahmen einer handlungsorientierten Aktion im Mittelpunkt stehen bzw. bewußt werden und ausgebaut werden sollen.

Im Verlauf der Aktion haben die Jugendlichen in Reflexionsgesprächen Gelegenheit haben, Erlebtes als Erfahrung zu verinnerlichen und für eigenes Handeln wacher zu werden und ihre eigene Verantwortlichkeit für ihre persönliche Entwicklung zu erkennen.

8.2 Durchführung

Zeitraumen: Zwei Schultage

Gruppengröße und Betreuung: Eine Klasse mit 24 Schülern, 8. Jahrgangstufe, Mädchen und Jungs, wird in Kleingruppen von je 8 Teilnehmern von 3 Trainern der Games and Ropes KG betreut.

Örtliche Gegebenheiten: Der erste Tag findet in einem zu Fuß erreichbaren, schulnahen Waldstück statt. Für die Aktion des zweiten Tages besuchen die Schüler den Hochseilgarten von Games and Ropes in Bramsche-Kalkriese.

- Aktionen: 1.Tag *Mobile outdoor-Aktion*
I. Tree climbing I / Reflexion
II. Bau einer Seilbrücke über eine Senke / Reflexion
- 2.Tag *Hochseilgarten Low and High Ropes*
III. Warming Up
IV. Teamaktion Mohawk Walk / Reflexion
V. Ausgewählte Elemente des Hochseilgartens / Reflexion

Die folgende Tabelle beschreibt die Aktionen und Übungen bzw. stellt geforderte und erfahrbare Fähigkeiten und Qualitäten exemplarisch dar.

<i>Im Sinne einer Teamaufgabe werden die Jugendlichen in Teilgruppen vorbereitet, angeleitet und motiviert, selbständig zu leisten:</i>	<i>Fähigkeiten und Qualitäten, die in der Übung gefordert und geübt bzw. erfahrbar werden:</i>
<p><i>Mobile outdoor-Aktion</i></p> <p>I. Tree climbing</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Handhabung der persönlichen Schutzausrüstung (PSE) 2. Einbindung der Karabiner in die PSE 3. Erlernen der Fertigkeit der Top Rope Sicherungstechnik 4. Von Bodenteams gesichertes Klettern auf einen hohen Baum. Ein von den Schülern gut leistbarer Baum war vom Trainerteam ausgewählt und vorbereitet worden. 2 Kletter-Teams á 4 TN arbeiten an zwei Seilen gleichzeitig. Jedes Kletter-Team besteht i.d.R. aus 4 Teilnehmern: 1. Kletterer, 2. Sicherung am Sicherungs-Achter, 3. Zweitsicherung mittels Prusik-Knoten, 4. Back-Up als Gewichtsausgleich. 5. Diagonales Abseilen 	<p>Zuhören und Anweisungen umsetzen. Übersicht gewinnen.</p> <p>Handgriffe kennenlernen und konsequent und dauerhaft einsetzen. Konzentration.</p> <p>Kletterer: Geschicklichkeit und Kraft einsetzen. Entschlossenheit und Durchhaltevermögen. Selbstvertrauen. Mut zum Loslassen. Spürbares Erfolgserlebnis.</p> <p>Sicherungsteam: Zuverlässigkeit, Wachsamkeit und Sensibilität für den Kletterer, Geduld und Ausdauer.</p> <p>Sprachlicher Ausdruck und Darstellung von sachlich Wesentlichem der verschiedenen Einzelaktionen. Schilderung von subjektiven Eindrücken und persönlichen Erfahrungen.</p>
<p>II. Bau einer Seilbrücke</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anleitung und beispielhafte Durchführung zum Bau einer Seilbrücke gemeinsam mit den Jugendlichen: <ul style="list-style-type: none"> - Waagrechtes Spannen eines Laufseils (PE-Seil), Knoten und Anschlagtechnik am Baum, Spanntechnik, Prinzip des Flaschenzugs, etc. Waagrechtes Spannen eines Sicherungsseils (Stahl-Seil), Einsatz eines Hebezugs etc. 2. Selbständiger Aufbau der Seilbrücke durch die Jugendlichen, in 2 Teams, die sich von 2 Seiten über eine tiefere Bodensenke hinweg zuarbeiten. 	<p>Zuhören, beobachten und praktisches Verständnis.</p> <p>Selbständiges Umsetzen eines einfachen und zugleich komplexeren Prinzips. Übersicht. Zielorientiertes gemeinsames Handeln. Gespräche und Diskussionen werden entfacht. Sinnvolle Fragen stellen. Auseinandersetzungen mit den Partnern werden wachgerufen. Dominantes oder passives Verhalten von Einzelnen wird augenfällig.</p>

<p>3. Handhabung der persönlichen Schutzausrüstung (PSE)</p> <p>4. Die Jugendlichen nutzen ihre zuvor selbst gebaute Brücke zur Überquerung der Senke, des „Abgrunds“.</p>	<p>Zuhören und Anweisungen umsetzen.</p> <p>Geschicklichkeit und Kraft einsetzen. Selbstvertrauen. Sichtbares Erfolgserlebnis motiviert. Entspricht das Ergebnis den Erwartungen? Was kann wie verbessert werden?</p>
<p><i>Hochseilgarten Low and High Ropes</i></p> <p>III. Warming Up In Anlehnung an „Der Wanderer“ legen Einzelne mit Hilfe der Gruppe auf Holzstäben eine Wegstrecke zurück, wobei sich auch die ganze Gruppe bewegt und voran kommt.</p> <p>IV. Teamaktion Mohawk Walk / Reflexion Eine Folge niedrige Seilbrückenelemente führt die TN auf einer Strecke von ca. 70m an verschiedene Anforderungen, die nur im Team, in Kleingruppen oder mit einem Partner zu bewältigen sind.</p> <p>V. Ausgewählte Elemente des Hochseilgartens / Reflexion</p> <ol style="list-style-type: none"> Einweisung in die Sicherungstechnik (Top Rope). Handhabung der persönlichen Schutzausrüstung (PSE). Einbindung der Karabiner in die PSE. Wiederholtes Erüben der Top Rope Sicherungstechnik. „Softwalk“ Die SchülerInnen überqueren ein hohes Laufseil und dürfen sich vorbehaltlos fallen lassen. „Hoher Aufstieg und Burma-Brücke“ Die SchülerInnen leisten einen hohen Aufstieg über Hindernisse hinweg. Sie überschreiten einen Abgrund über schmale Tritte, die Körperbeherrschung und Gleichgewicht erfordern. Abseilen. „Pampers Pole“ Die SchülerInnen besteigen einen hohen Pfahl, auf dessen Spitze stehend, sie aus innerer Ruhe heraus Wesentliches zu ihrer persönlichen Entwicklung in den Mittelpunkt stellen sollen und leise für sich oder für alle hörbar aussprechen dürfen. „Riesenpendelsprung“ Die SchülerInnen erklettern eine sehr hohe, schmale Plattform. Dort sind sie ganz allein vor die Aufgabe gestellt, sich Übersicht zu verschaffen und aus freier Entscheidung den Entschluss zu weiteren Schritten und einem selbstständigen Absprung zu fassen. Die Zusammenarbeit von 8 Menschen 	<p>Die Aktion Low and High Ropes verbindet die Gruppe durch das intensive, gemeinsame Erlebnis und bietet individuelle Herausforderungen. Die Aktion visualisiert wie ein Spiegel die Gruppensituation und individuelles Engagements, bildet in einem Gesamtbild soziale Stärken und Schwächen als ein ab.</p> <p>Präsenz, Wachheit. Ernsthaftigkeit. Nähe. Kommunikation. Wahrnehmung von persönlichen Unterschiedlichkeiten.</p> <p>Wechselseitige Abhängigkeit, dominantes oder passives Verhalten von Einzelnen werden augenfällig. Zielorientiertes gemeinsames Handeln. Gespräche und Diskussionen werden entfacht.</p> <p>Zuhören und Anweisungen umsetzen. Übersicht gewinnen. Konzentration. Am Vortag erübte Handgriffe und das Procedere der Sicherungstechnik konsequent und dauerhaft einsetzen. Verantwortungsbewußtsein.</p> <p>Verlässlichkeit, Präsenz, Kontinuität, Ausdauer. Selbstvertrauen, Vertrauen. Emotionen erleben und zulassen. Sensibilität für Andere, Empathie.</p> <p>Erlebnis, dass durch entschlossenes Handeln, Wille und „Biss“ Hindernisse mit weniger Anstrengung zu bewältigen sind. Übersicht bewahren. Ausdauer und beharrliche Zähigkeit.</p> <p>Ermutigung, die eigenen Stärken ernsthaft -ohne Rollenverhalten- zu reflektieren und selbstbewußt zu präsentieren. Erfahrung, dass Anteilnahme der Teampartner Erleben ruhiger, kontemplativer Momente.</p> <p>Gleichzeitiges Erlebnis von Einsamkeit und sozialer Eingebundenheit. Gelassenheit, Selbstbild und realistische Selbsterfahrung. Bedeutung von Entscheidungen, Gleichwertig-</p>

in 3 Sicherungsteams ermöglicht den spektakulären Sprung.	keit von „Jetzt-noch-nicht-“ oder „Nein-Entscheidungen“. Verlässliche Kooperation ermöglicht außergewöhnliches. Erleben, wie ein ernsthafter Hintergrund zu elementarer Lebensfreude führen kann.
---	--

8.3 Ablauf/Verlauf der Aktionen

Die SchülerInnen der Klasse beteiligten sich an der Durchführung der Aktionen an den 2 geplanten Tagen vollzählig, wobei hervorzuheben ist, dass der Einstieg am ersten Tag sich hinsichtlich Umgangston, Ansprechbarkeit und Konzentration zunächst erschwerte. Dennoch waren die Schüler in der Lage, den gesamten Ablauf der Aktionen durchzutragen und zu leisten. Sie erlebten ihren Beitrag als Erfolg, sowohl als Einzelne als auch im Blick auf die soziale Situation. Unübersehbar war jedoch, dass soziale Kompetenzen zum Teil aus Rollendominanzen heraus noch entwicklungsbedürftig sind. Ebenso ist deutlich geworden, dass die Selbsteinschätzung einzelner hinsichtlich ihrer Fähigkeiten noch der Reifung bedarf.

8.4 Zusammenfassende, symptomatische Beobachtungen

Nachfolgende symptomatische Beobachtungen, d.h. einzelne, nicht zu verallgemeinernde Beobachtungen, versuchen ein Bild des Ablaufs und der sozialen Situation der Gruppe wiederzugeben. Sie waren im Verlauf der Aktionen sichtbar geworden, und sind in den Reflexionsrunden teilweise durch Jugendliche wahrgenommen und auch geäußert worden:

Die Aufmerksamkeitsspanne der Schüler war zunächst sehr kurz. Längeren Anweisungen konnten die Schüler nicht folgen. Unruhe und Rollenverhalten machte die Jugendlichen teilweise schwer ansprechbar. Ein verbreiteter, rüder Umgangston, unkultivierter Umgang machte normale Kommunikation in der Anfangsphase fast nicht möglich. Vorschnell geäußerte Urteile, wie „ich bin der Beste“ oder ebenso „ich bin scheiße“ machten deutlich, dass wertfreies Beobachten und Wahrnehmen sozialer Prozesse in der Klasse wenig verankert waren. Dennoch fanden die Schüler Ihre Aktion gut.

Auffallend war eine riesige Überschätzung der eigenen Fähigkeiten. Oft wurde auch Mutlosigkeit, Unfähigkeit etwas leisten zu können, geäußert, was auf enorme persönliche Unsicherheiten hinwies. Teilweise wurden Erfolge erschwert durch eine vorherrschende Haltung der Lustlosigkeit. Interesse, Offenheit für neues und offenes Annehmen von bislang unbekanntem waren nicht gegeben. Die Schüler meinten dennoch, ihre Kooperation sei ziemlich gut, wenngleich nicht alle Lust dazu gehabt hätten.

Stimmungen in Untergruppen dominieren, teilweise bestand ein auffallend destruktives Potenzial, was sich z.B. in schlechtem Umgang mit dem Material zeigte. Einzelne dominante Schüler werfen Abfall ungeniert achtlos weg, was diese Haltung zur Normalität werden lässt. Manche haben Spaß am Grenzgang des Ausweichens aus der Normalität in eine gewisse Subkultur der Illegalität, wobei dies bei einigen quasi Lebensschwerpunkt zu bilden scheint. Engagierte Jugendliche wurden in gewissermaßen gehässigen Klima zeitweilig an den Rand gedrängt oder machten sich „unauffällig“.

Mit erstaunlicher Offenheit wurde von Schülern geäußert, sie hätten keinen Spaß an Zusammenarbeit. Einzelne waren geneigt Schlupflöcher und Nischen aufsuchen, zeitweilig wegzulaufen. In der Gruppe der Mädchen wirken Einzelne wie in einer Nische von Frauen, die Technisches oder auch sportliches nicht als ihren Bereich sehen. Die Frage „Was nützt mir das?“ kam immer wieder. Es erhob sich die Frage nach dem „Frauenbild“, das in der Gruppe vorzuherrschen schien.

Einzelne Schüler hatten Schwierigkeiten Anweisungen umsetzen, wenig gedankliche Vorstellung von Abläufen. Insgesamt waren die Fähigkeiten, auch die praktischen zur Durchführung der Aktionen ausreichend, wobei Defizite sichtbar wurden.

Interessant war, dass es vielen Schülern zu mühsam erschien, sich während des Aufbaus der Seilbrücke noch einmal am Modell zu orientieren.

Auffallend war die deutlich bessere Zusammenarbeit in Kleingruppen.

Sie hatten zwar Spaß an der gegenseitigen Reibung. Jedoch war auch Freude an der ausgelebten und erfolgreichen Aktion sichtbar.

Allerdings brauchten sie sehr rasch Erfolg. Dass der Weg zum Erfolg mit der eigenen Aktivität, eigenem Interesse und Beteiligung zusammenhängt schien den Jugendlichen kaum bewußt, war für sie nicht im Blickfeld.

In den Reflexionsrunden wurde sichtbar, dass die Schüler mit Erreichtem sehr schnell zufrieden sind. Einerseits überschätzten sie ihre Leistungen immens. Andererseits schien eine Haltung „wir sind nur Hauptschüler, das kann ich nicht“, ziemlich festgesetzt zu sein. Die Haltung, Anstrengung lohne sich nicht mehr, war verbreitet.

In der Reflexion schienen nicht immer ehrliche Äußerungen zu kommen. Pädagogische Maßnahmen und sozialtherapeutische Ansätze möglicherweise überdrüssig, verstanden sie sich Einzelne darauf, Unbequemlichkeiten auszuweichen.

In der Reflexion wurde auch sehr deutlich, dass bei vielen SchülerInnen erheblicher Übungsbedarf zum sprachlichen Ausdruck besteht. Kommunikation wurde vielfach nicht zum Ziel, zum Gegenüber gebracht.

9. Schlußbemerkung

Das beschriebene erlebnispädagogische Projekt mit den SchülerInnen der Hauptschulklasse hat Entwicklungsbedarf in den Bereichen „persönliche Kompetenz“ bzw. „soziale Kompetenz“ deutlich sichtbar gemacht – und konnte hier sicherlich einen fördernden Beitrag leisten.

Es ist jedoch zu hinterfragen, ob eine zweitägige Maßnahme ausreichend Impulse setzen kann, oder ob nicht darüber hinaus durch weitere Maßnahmen - innerhalb oder außerhalb der Schule - die bewußte Entwicklung in den Jugendlichen zur kontinuierlichen Förderung persönlicher und sozialer Kompetenzen verstärkt angeregt werden müßte.

Vor dem Hintergrund, dass oben genannte Studien als Voraussetzungen für Ausbildungsreife die Bereiche: fachliche Kompetenzen, persönliche sowie soziale Kompetenzen nicht unterschiedlich gewichten, sondern diesen durchaus gleichgewichtige Bedeutung zumessen, sollte einer bewußten Förderung der persönlichen und sozialen Kompetenzen auch angemessener Raum eingeräumt werden.

10. Literatur

Gilsdorf, R. / Kistner, G.; Kooperative Abenteuerspiele, 8. Aufl., Seelze 2001

Ehrenthal Bettina, Verena Eberhard, Joachim Gerd Ulrich; Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2005

Verena Eberhard; Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2006

Weiß, R.; Ausbildungsfähigkeit als Auftrag der schulischen Bildung; Deutsche Vereinigung für politische Bildung e.V. Duisburg 2006

Landesarbeitsgemeinschaft SchuleWirtschaft Rheinland-Pfalz;
Ausbildungsfähigkeit konkret - Inhalte, Probleme, Lösungen; Mainz 2006

Bundesagentur für Arbeit (BA); Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs - Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, 2006

Berit Heintz, Was erwartet die Wirtschaft von Schulabgängern?; DIHK, 2006