

🕒 08/11/22 📦 Forschung

Die Entwicklung informeller Kompetenzen nach dem Ende der obligatorischen Schulzeit

Die duale Berufsbildung fördert die Leistungsmotivation

👤 Irene Kriesi & Ariane Basler

Nach der obligatorischen Schulzeit gehen die Jugendlichen beruflich und schulisch unterschiedliche Wege. Zwei Drittel beginnen mit einer betrieblich organisierten Grundbildung, ein knappes Drittel tritt in eine Mittelschule ein und eine Minderheit von etwa sieben Prozent absolviert eine schulisch organisierte Berufsausbildung. Die Ergebnisse einer Längsschnittstudie zeigen, dass sich die informellen Kompetenzen Anstrengungsbereitschaft, Persistenz und Volition zwischen Jugendlichen in diesen drei Ausbildungstypen bis zum Alter von 21 Jahren unterschiedlich entwickeln. Der Grund dürfte in den verschiedenen Lern- und Sozialisationsumgebungen liegen, die in der betrieblichen Grundbildung am förderlichsten sind, um die oben genannten arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen herauszubilden. Der betrieblichen Berufsbildung kommt demnach eine wichtige Bedeutung zu, um die Leistungsmotivation von Jugendlichen zu stärken.

Da berufliche Handlungsfähigkeit auch zielorientiertes, dem Kontext angemessenes und selbständiges Handeln umfasst, kommt dem Aufbau der dafür nötigen informellen Kompetenzen eine grosse Bedeutung zu.

Informelle Kompetenzen sind Fähigkeiten, die keiner fachlichen Disziplin zugeordnet werden können und deshalb in der Ausbildung auch nicht direkt bewertet werden. Beispiele sind Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltewillen, Teamfähigkeit, Perspektivenübernahme oder Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Forschung hat aufgezeigt, dass solche informellen Kompetenzen für den Schul- und Berufserfolg sehr wichtig sind (bspw. Lleras 2008; Heckman und Kautz 2012). Wir sind deshalb in einer Studie der Frage nachgegangen, wie sich informelle Kompetenzen zwischen dem Ende der obligatorischen Schule und dem frühen Erwachsenenalter verändern (Basler und Kriesi 2022). Hierbei haben wir die drei Kompetenzen Anstrengungsbereitschaft, Persistenz und Volition genauer untersucht.

- Anstrengungsbereite Jugendliche setzen sich ein und bemühen sich, um die gestellten Aufgaben zu bewältigen.
- Persistenz bezieht sich darauf, ob jemand begonnene Arbeiten beendet, auch wenn Schwierigkeiten auftauchen.
- Volition bezieht sich auf den Willen, anvisierte Ziele zu erreichen und anfallende Aufgaben zu erledigen (Grob und Maag Merki 2001).

Anstrengungsbereitschaft, Persistenz und Volition sind deshalb wichtige motivationale Voraussetzungen dafür, dass Jugendliche und junge Erwachsene in der Ausbildung und im Arbeitsleben aktiv und selbstorganisiert handeln können (Klieme und Hartig 2007; Erpenbeck, Rosenstiel et al. 2017). Vor diesem Hintergrund hat besonders die Frage interessiert, ob sich die Entwicklung dieser Kompetenzen im Alter von 15 bis 21 Jahren zwischen Jugendlichen unterscheidet, die nach der obligatorischen Schulzeit in eine betrieblich oder schulisch organisierte berufliche Grundbildung oder in eine Mittelschule eintreten.

Unterschiedliche Sozialisationsumgebungen in schulischen und betrieblichen Ausbildungen

Der Aufbau individueller Kompetenzen wird durch das soziale Umfeld beeinflusst, in dem sich Jugendliche befinden. In der Soziologie spricht man hierbei auch von Sozialisation. Jugendliche müssen sich mit den Handlungs- und Rollenanforderungen auseinandersetzen, die während ihrer Ausbildung und im darauffolgenden Berufsleben an sie gestellt werden. Dabei eignen sie sich Kompetenzen an, die mit der entsprechenden Rolle verknüpft sind (Heinz 1995).

Bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit befinden sich alle Jugendlichen in einem ähnlichen Sozialisationsumfeld, das vom Schulalltag in der Sekundarschule geprägt ist. Kenntnisse und Fähigkeiten werden im Schulalltag vermittelt, der durch eine Fachlogik geprägt ist. Die Schule vermittelt in erster Linie formales und abstraktes Wissen, das losgelöst ist vom eigenen Alltag der Schülerinnen und Schüler und in Form von fachspezifischen Prüfungen getestet wird (Ulich 2001; Dehnbostel und Lindemann 2007). Dieses schulische Sozialisationsumfeld bleibt für Jugendliche bestehen, die nach der obligatorischen Schulzeit in eine Mittelschule übertreten. Für Jugendliche, die in eine betrieblich organisierte duale Grundbildung übertreten, verändert sich die Sozialisationsumgebung hingegen sehr stark.

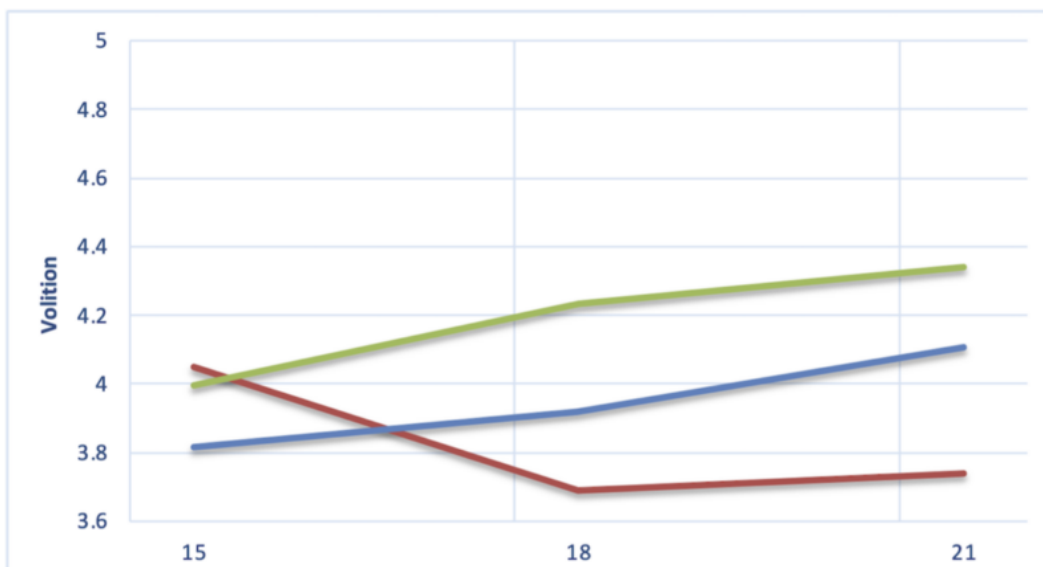
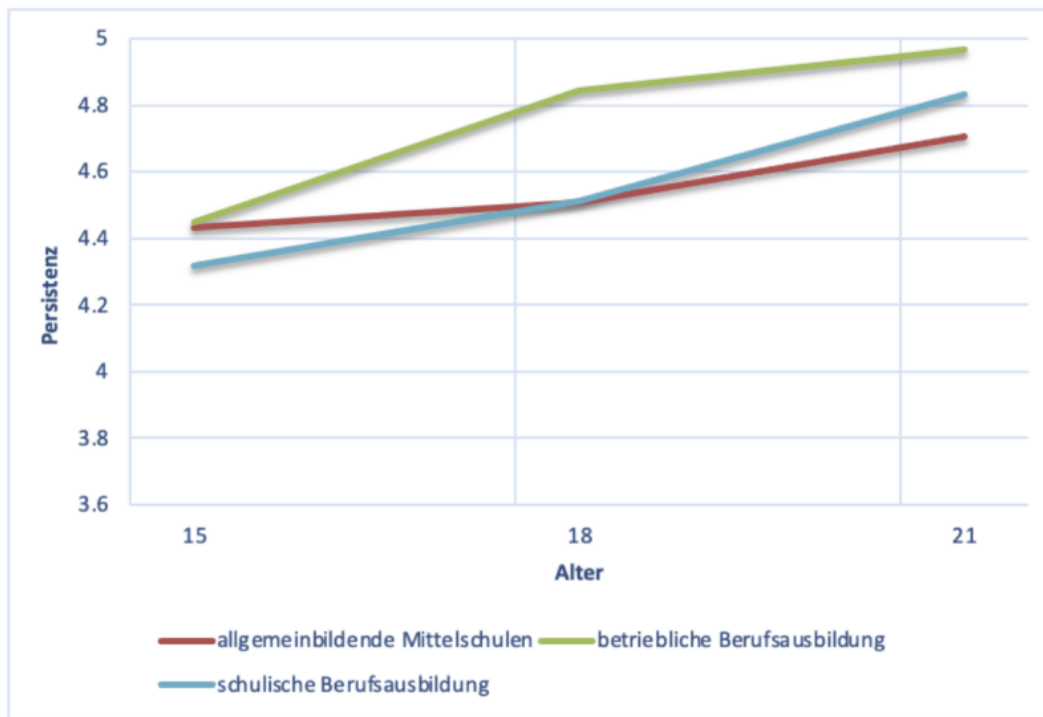
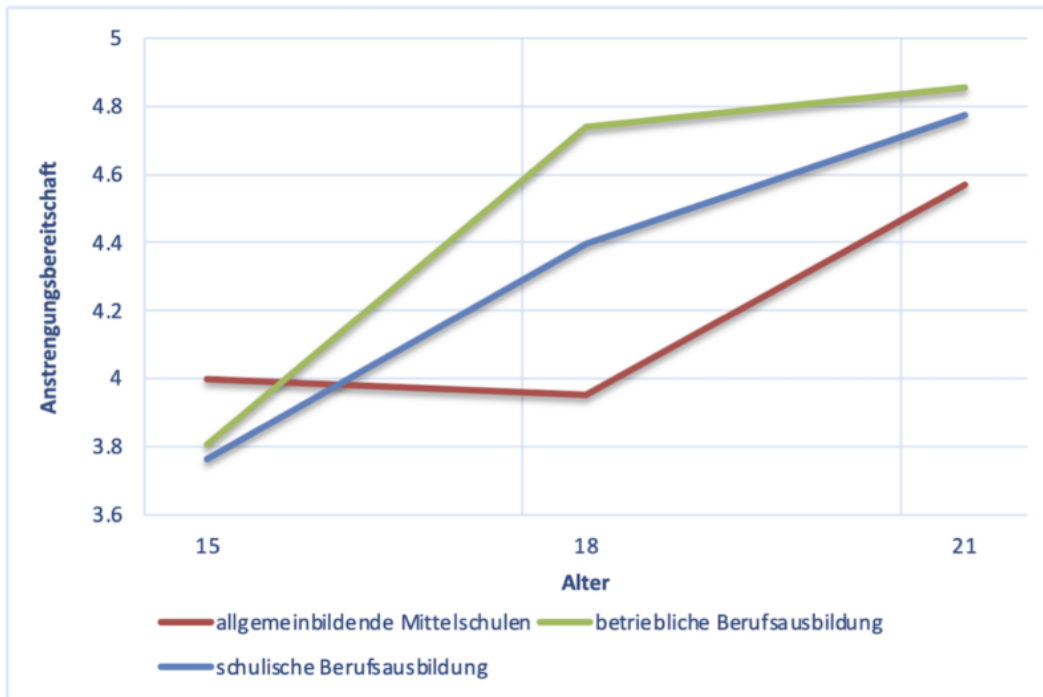
In beruflichen Grundbildungen liegt das Schwergewicht auf der Vermittlung von berufsspezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten. Betrieblich organisierte duale Ausbildungen zeichnen sich darüber hinaus dadurch aus, dass die Lernenden in den Produktionsprozess integriert werden und berufliche Handlungskompetenz aufbauen,

indem sie ihr berufsfachliches Wissen arbeitsbezogen anwenden (Lempert 2006; Halpern 2013). Die Leistungsbewertung erfolgt nicht nur durch fachspezifische Prüfungen, sondern bezieht den gesamten Arbeitsprozess mit ein. Da berufliche Handlungsfähigkeit auch zielorientiertes, dem Kontext angemessenes und selbständiges Handeln umfasst, kommt dem Aufbau der dafür nötigen informellen Kompetenzen eine grosse Bedeutung zu (Lindemann 2015). Schulisch organisierte berufliche Grundbildungen kombinieren Elemente betrieblicher und schulischer Ausbildungskontexte und nehmen eine Art Mittelstellung ein.

Betriebliche Berufsausbildungen fördern die Leistungsmotivation am stärksten

Um die Veränderung der interessierenden informellen Kompetenzen für Jugendliche in betrieblichen und schulischen beruflichen Grundbildungen sowie Mittelschulen zu untersuchen, haben wir uns auf Daten des Schweizerischen Kinder- und Jugendsurvey COCON gestützt. Die rund 1200 befragten Jugendlichen der mittleren Geburtskohorte stammen aus der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz. Sie wurden im Jahr 2006 im Alter von 15 Jahren vor Abschluss der obligatorischen Schule das erste Mal anhand von persönlichen Interviews befragt. Die Folgebefragungen haben in den Jahren 2007, 2009 und 2012 stattgefunden, als die Jugendlichen 16, 18 und 21 Jahre alt waren.

Die drei informellen Kompetenzen Anstrengungsbereitschaft, Persistenz und Volition sind im Alter von 15, 18 und 21 Jahren gemessen worden. Die Fragen stammen aus Skalen von Moser (1997, Anstrengungsbereitschaft) und Grob und Merki (2001, Persistenz und Volition). Wir haben die Veränderung dieser drei informellen Kompetenzen zwischen 15 und 21 Jahren und deren Bestimmungsgrössen anhand linearer Mehrebenenmodelle mit Messwiederholung untersucht. Neben dem Einfluss des Ausbildungstyps (Mittelschule, betriebliche und schulische Berufsausbildung) haben wir auch für den Bildungshintergrund der Eltern, das Geschlecht und die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert.





Abbildungen 1-3: Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft, der Persistenz und der Volition nach Ausbildungstyp. Quelle: Cocon-Daten, eigene Berechnungen. Abgebildet sind marginale Effekte (predictive margins) multivariater Wachstumskurvenmodelle, die die Bildung der Eltern, das Geschlecht und die kognitiven Grundfähigkeiten konstant halten (siehe auch Basler & Kriesi 2022:303-304).

Abbildungen 1-3 illustrieren die durchschnittliche Veränderung der Anstrengungsbereitschaft, Persistenz und Volition für Jugendliche, die nach dem Ende der obligatorischen Schulzeit in eine betriebliche Berufsbildung, eine schulische Berufsbildung oder eine Mittelschule eintreten. Im Alter von 15 Jahren liegen die Werte der drei Gruppen noch nahe beieinander, und die Unterschiede sind statistisch nicht signifikant. Das bedeutet, dass sich Jugendliche, die später in unterschiedliche Ausbildungen auf Sekundarstufe II übertreten, am Ende der obligatorischen Schulzeit bezüglich ihrer durchschnittlichen Anstrengungsbereitschaft, Persistenz und Volition noch nicht unterscheiden. Dies ändert sich nach dem Übertritt in die Sekundarstufe II. Am auffälligsten ist die unterschiedliche Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft zwischen den Gruppen. Bei Lernenden in betrieblichen Ausbildungen nimmt die Anstrengungsbereitschaft nach dem Beginn der beruflichen Grundbildung markant zu, während sie bei Mittelschülerinnen und -schülern stagniert und erst zwischen 18 und 21 – und damit nach dem Eintritt in eine Tertiärausbildung oder den Arbeitsmarkt – ansteigt. Auch Lernende in schulischen Berufsausbildungen werden anstrengungsbereiter, wobei die Entwicklung etwas weniger ausgeprägt erfolgt als bei Lernenden in betrieblichen Ausbildungen.

Auch der Aufbau von Persistenz und Volition geht bei Jugendlichen in betrieblichen Lernsettings rascher vonstatten als bei den beiden anderen Gruppen. Die Volition nimmt nach dem Eintritt in die Mittelschule sogar ab und verharrt bis zum Alter von 21 Jahren auf recht tiefem Niveau. Lernende in schulischen Berufsausbildungen nehmen wiederum eine Mittelstellung ein. Grafisch nicht dargestellte Analysen zeigen zudem, dass der Übertritt in den Arbeitsmarkt oder in eine weiterführende Ausbildung auf Tertiärstufe bei allen drei Gruppen mit einem weiteren Anstieg der Anstrengungsbereitschaft und Persistenz einhergeht.

Schlussfolgerungen

Anstrengungsbereitschaft, Persistenz und Volition können als emotionale und willentliche Bereitschaft verstanden werden, ausbildungs- und arbeitsbezogene Aufgaben zu bewältigen und Probleme zu lösen (Klieme und Hartig 2007).

Jugendliche bilden diese Kompetenzen aus, indem sie mit ihrer sozialen Umwelt interagieren und sich mit den Aufgaben auseinandersetzen, die an sie gestellt werden. Im stark ausdifferenzierten Bildungssystem der Schweiz führt dies dazu, dass sich die Jugendlichen nach dem Übertritt in die Sekundarstufe II in sehr unterschiedlichen Sozialisationsumgebungen bewegen.

Solange die Noten genügend sind, bestehen zudem wenig Anreize, sich besonders anzustrengen, da damit, ausser einer etwas besseren Note, kein greifbares Ergebnis verbunden ist. Dies hemmt – verglichen mit der Situation in betrieblichen Lernumgebungen – die Leistungsmotivation.

Unsere Ergebnisse legen nahe, dass betriebliche Berufsausbildungen Sozialisations- und Lernumgebungen bieten, die die Leistungsbereitschaft von Jugendlichen in Form von Anstrengungsbereitschaft, Persistenz und Volition am meisten fördern. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass die Jugendlichen in den alltäglichen betrieblichen Produktionsprozess integriert und schrittweise in ihre Rolle als Fachleute mit eigener Berufsidentität hineinwachsen.

Die Lerninhalte und -ziele der Mittelschulen sind hingegen viel stärker losgelöst vom ausserschulischen Alltag. Solange die Noten genügend sind, bestehen zudem wenig Anreize, sich besonders anzustrengen, da damit, ausser einer etwas besseren Note, kein greifbares Ergebnis verbunden ist. Dies hemmt – verglichen mit der Situation in betrieblichen Lernumgebungen – die Leistungsmotivation und führt dazu, dass der Aufbau von Anstrengungsbereitschaft, Persistenz und Volition bei Mittelschülerinnen und -mittelschülern zeitlich verzögert einsetzt. Die deutlichen Unterschiede in der Entwicklung informeller Kompetenzen zwischen den Ausbildungstypen verweisen auch auf die wichtige Rolle, die der dualen betriebsbasierten Berufsbildung zukommt, um schulumüde Jugendliche im Bildungssystem zu behalten und zu einem nachobligatorischen Schulabschluss zu führen. Vollschulische Formen der Berufsbildung können diese Rolle weniger gut erfüllen, da sie die Leistungsbereitschaft weniger stark fördern als die duale Berufsbildung.

Literatur

- Basler, A. und I. Kriesi (2022). „Die Veränderung informeller Kompetenzen zwischen dem Ende der obligatorischen Schulzeit und dem frühen Erwachsenenalter.“ *Swiss Journal of Sociology* 48(2): 285-315.

- Dehnbostel, P. und H.-J. Lindemann (2007). Kompetenzen und Bildungsstandards in der schulischen und betrieblichen Berufsbildung. Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. P. Dehnbostel, H.-J. Lindemann and C. Ludwig. Münster, Waxmann Verlag.
- Erpenbeck, J., L. Rosenstiel, et al. (2017). Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Schäffer-Poeschel.
- Grob, U. und K. Maag Merki (2001). Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern, Peter Lang.
- Halpern, R. (2013). The means to grow up: Reinventing apprenticeship as a developmental support in adolescence, Routledge.
- Heckman, J. J. und T. Kautz (2012). „Hard evidence on soft skills.“ Labour Economics 19(4): 451-464.
- Heinz, W. R. (1995). Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim und Münschen, Juventa.
- Klieme, E. und J. Hartig (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Kompetenzdiagnostik. M. Prenzel, I. Gogolin and H.-H. Krüger. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 11-29.
- Lempert, W. (2006). Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. Handbuch der Berufsbildung. R. Arnold. Wiesbaden, Springer: 413-420.
- Lindemann, H.-J. (2015). Kompetenzorientierung – Berlin, dblernen.
- Lleras, C. (2008). „Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings.“ Social science research 37(3): 888-902.
- Moser, U. (1997). Messinstrumente zu Unterricht und Leistungsbereitschaft in TIMSS. Projektdokumentation. Bern, Amt für Bildungsforschung.
- Ulich, K. (2001). Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim, Beltz.

Zitiervorschlag

Irene Kriesi & Ariane Basler, 2022: Die duale Berufsbildung fördert die Leistungsmotivation: Die Entwicklung informeller Kompetenzen nach dem Ende der obligatorischen Schulzeit. Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis. SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung.

Das vorliegende Werk ist urheberrechtlich geschützt. Erlaubt ist jegliche Nutzung ausser die kommerzielle Nutzung.

Die Weitergabe unter der gleichen Lizenz ist möglich; sie erfordert die Nennung des Urhebers.