



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Erwartungen und Prioritäten von Arbeitgebern im
südlichen Niederösterreich in Bezug auf die
notwendigen Kompetenzen künftiger Lehrlinge

Verfasser

Anton Kornfeld

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Jänner 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuer:	Mag. Dr. Jörg Spenger

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinem Vorgesetzten, Hrn. Direktor Wolfgang Zeiler für sein Verständnis und die Möglichkeit, schulische Ressourcen, wie beispielsweise Kontaktadressen von regionalen Betrieben, für diese Untersuchung zu nützen.

Meiner Schwägerin Mag. Barbara Formann danke ich für die zeitaufwendige und extrem gewissenhafte Arbeit des Korrekturlesens. Viele, zu später Stunde in diese Arbeit geschlichene, orthografische Fehler wurden von ihr gnadenlos entlarvt.

So manch technisches Problem beim Gestalten des vorliegenden Dokuments wurde unter kräftiger Mithilfe meines Cousins Mag. Bernd Adolf gelöst. Auch ihm gebührt ein herzliches Dankeschön.

Die hohe Anzahl an gültigen Fragebögen kam unter anderem durch die kräftige Mithilfe meines Trauzeugen Herbert Hametner, meines Schwagers Jürgen Formann und meines Bruders Guido Wetzler zu Stande. Vielen Dank an die betreffenden Herren!

Meiner Familie, insbesondere meiner Frau Birgit, danke ich für Verständnis und Geduld, vor allem in der anstrengenden letzten Arbeitsphase dieser Untersuchung.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei Dr. Jörg Spenger für seine sehr persönliche und geduldige Betreuungsarbeit bedanken. Die gemeinsamen Besprechungen gaben mir immer wieder enorme Motivationsschübe, welche letztendlich das Fertigstellen dieser Diplomarbeit erst ermöglichten.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	- 1 -
1.1 Erkenntnis- und Praxisinteresse, pädagogische Relevanz	- 2 -
1.2 Fragestellungen und Hypothesen	- 2 -
1.3 Aufbau und methodische Vorgangsweise	- 6 -
2. Werte als Basis von Erwartungshaltungen	- 9 -
2.1 Definition des Wertbegriffs	- 9 -
2.2 Werte aus der Sicht spezifischer Personengruppen.....	- 11 -
2.3 Der Wertewandel und sein Einfluss auf die Ansprüche an die Lehrlinge.....	- 13 -
3. Berufseinstieg von Jugendlichen - Probleme und Chancen.....	- 15 -
3.1 Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Berufswahl.....	- 15 -
3.2 Der Polytechnische Lehrgang als Einstiegshilfe ins Berufsleben.....	- 17 -
3.3 Aktuelle Strukturprobleme und Schnittstellenproblematik.....	- 21 -
4. Kompetenzbegriff	- 25 -
4.1 Aktuelle Bezüge zum Kompetenzbegriff.....	- 25 -
4.2 Definitionen und Abgrenzung des Begriffs	- 27 -
4.3 Bereiche der Kompetenzforschung	- 29 -
4.4 Kompetenzklassen und -typen	- 31 -
4.4.1 Kompetenztypen	- 31 -
4.4.1.1 Die Gradientenstrategie	- 31 -
4.4.1.2 Die Evolutionsstrategie	- 31 -
4.4.2 Die vier Kompetenzklassen	- 32 -
4.4.3 Kompetenzgruppen	- 33 -
4.4.4 Kompetenzbeobachtung.....	- 34 -
4.5 Kompetenzatlas	- 36 -
4.6 KompetenzAtlas für Jugendliche.....	- 39 -
4.7 Kurzbeschreibung der Kompetenzen	- 41 -
4.7.1 Personale Kompetenzen (P, P/A, P/S, P/F).....	- 42 -
4.7.1.1 Kompetenzklasse (P).....	- 42 -
4.7.1.2 Kompetenzklasse (P/A)	- 44 -
4.7.1.3 Kompetenzklasse (P/F).....	- 46 -
4.7.1.4 Kompetenzklasse (P/S)	- 48 -
4.7.2 Aktivitäts- und Handlungskompetenzen (A, A/F, A/S, A/P)	- 50 -
4.7.2.1 Kompetenzklasse (A).....	- 50 -
4.7.2.2 Kompetenzklasse (A/F).....	- 52 -

4.7.2.3 Kompetenzklasse (A/S)	- 54 -
4.7.2.4 Kompetenzklasse (A/P)	- 56 -
4.7.3 Sozial- kommunikative Kompetenzen (S, S/P, S/A, S/F)	- 57 -
4.7.3.1 Kompetenzklasse (S).....	- 58 -
4.7.3.2 Kompetenzklasse (S/P)	- 60 -
4.7.3.3 Kompetenzklasse (S/A)	- 61 -
4.7.3.4 Kompetenzklasse (S/F)	- 64 -
4.7.4 Fach- und Methodenkompetenzen (F, F/S, F/P, F/A)	- 66 -
4.7.4.1 Kompetenzklasse (F).....	- 66 -
4.7.4.2 Kompetenzklasse (F/S)	- 68 -
4.7.4.3 Kompetenzklasse (F/P)	- 70 -
4.7.4.4 Kompetenzklasse (F/A)	- 71 -
5. Vorliegende Befunde zur Thematik	- 74 -
5.1 Einstiegsqualifikationen von Wiener Lehrstellensuchenden	- 74 -
5.2 Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien	- 79 -
5.3 Aufnahmekriterien für Lehrlinge in der Steiermark	- 83 -
5.4 Kompetenzentwicklung für Polizeibedienstete	- 86 -
5.5 Studien zur Kompetenzmessung von Kindern bzw. Jugendlichen	- 89 -
5.6 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen vor dem Hintergrund der Neuen Polytechnischen Schule	- 91 -
6. Methodik	- 94 -
6.1 Rahmenbedingungen der Untersuchung/Zur Stichprobe.....	- 94 -
6.2 Einschränkungen	- 95 -
6.3 Erhebungsverfahren	- 97 -
6.4 Auswertungsverfahren	- 99 -
7. Ergebnisse der Untersuchung.....	- 100 -
7.1 Deskriptive Statistik.....	- 100 -
7.1.1 Geschlechtsspezifische Aufteilung der Probanden.....	- 100 -
7.1.2 Altersspezifische Aufteilung der Probanden	- 102 -
7.1.3 Höchste abgeschlossene Schulbildung der Probanden.....	- 103 -
7.1.4 Persönliche Position im Unternehmen.....	- 104 -
7.1.5 Größe der befragten Unternehmen	- 105 -
7.1.6 Branchenstruktur.....	- 106 -
7.1.7 Durchschnittliche Bewertung der Basiskompetenzen	- 108 -
7.2 Überprüfung der Fragestellungen und Hypothesen.....	- 110 -
7.2.1 Zusammenhang zwischen Branche und Kompetenzerwartungshaltung..	- 110 -

7.2.2 Geschlecht und Kompetenzerwartungshaltung	- 112 -
7.2.3 Alter und Kompetenzerwartungshaltung	- 113 -
7.2.4 Betriebsgröße und Kompetenzerwartungshaltung	- 115 -
7.2.5 Position im Unternehmen und Kompetenzerwartungshaltung	- 116 -
8. Interpretation der Ergebnisse	- 119 -
9. Zusammenfassung und Ausblick	- 121 -
10. Literatur	- 124 -
11. Anhang	- 129 -
11.1 Abstrakt	- 129 -
11.2 English abstract	- 130 -
11.3 Lebenslauf	- 132 -
11.4 Tabellenverzeichnis	- 134 -
11.5 Abbildungsverzeichnis	- 134 -
11.6 Fragebogen	- 135 -
11.7 Tabellen	- 143 -
11.7.1 Geschlecht der Befragten	- 143 -
11.7.2 Alter der Befragten	- 143 -
11.7.3 Abgeschlossene Schulbildung der Probanden	- 144 -
11.7.4 Persönliche Position im Unternehmen	- 144 -
11.7.5 Betriebsgröße	- 145 -
11.7.6 Branchenstruktur	- 145 -
11.7.7 Zusammenhang zwischen Branche und Sozialkompetenz	- 146 -
11.7.8 Zusammenhang zwischen Branche und Fach- Methodenkompetenz	- 146 -
11.7.9 Zusammenhang zwischen Geschlecht und Sozialkompetenz	- 146 -
11.7.10 Zusammenhang zwischen Alter und Personalkompetenz	- 147 -
11.7.11 Zusammenhang Betriebsgröße und Mittelwert der Kompetenzen	- 147 -
11.7.12 Position im Unternehmen zu Mittelwert der Kompetenzen	- 147 -
11.7.13 Schulbildung zu Mittelwert der Kompetenzen	- 148 -

1. Einleitung

Durch meine Tätigkeit als Lehrer an einer Polytechnischen Schule in Pottenstein im Triestingtal im südlichen Niederösterreich habe ich in meinem beruflichen Alltag täglich mit jungen Menschen zu tun, die den Schritt vom Schulleben ins Arbeitsleben zu bewältigen haben. Dieser, für den weiteren Lebensweg entscheidende, Wendepunkt im Leben der Jugendlichen, welcher zusätzlich in einer von körperlichen Veränderungen geprägten schwierigen Lebensphase, der Adoleszenz, stattfindet, stellt viele vor beträchtliche Probleme. Hier versucht die spezielle einjährige Schulform des Polytechnikums ihren Schülern¹ jene Hilfestellung zu bieten, welche aufbauend auf den persönlichen Interessen, Begabungen und Fähigkeiten einen möglichst qualifizierten Übertritt in die duale Berufsausbildung (Lehrlingsausbildung) bzw. in weiterführende Schulen ermöglicht.

Durch die Organisation und Veranstaltung von Exkursionen, Lehrausgängen und Berufspraktischen Tagen und Unterricht an außerschulischen Lernorten soll die Einsicht in fachlich-technische und betrieblich-organisatorische Zusammenhänge sowie in soziale Beziehungen und persönliche Befindlichkeiten in der Arbeitswelt gefördert werden (vgl. BMUKK, 2008, S.14). Dadurch soll eine gezielte Orientierung und Vorbereitung für den künftigen, noch zu wählenden Beruf gewährleistet werden.

Von entscheidender Bedeutung für den reibungslosen Wechsel vom Schul- ins Arbeitsleben sind in diesem Zusammenhang die Vorstellungen und Ansprüche der Arbeitgeber an ihre künftigen Mitarbeiter. Abgesehen vom reinen Schulwissen erwarten sich Betriebe und Firmen in immer stärkerem Maße das Vorhandensein bestimmter Basiskompetenzen. Darunter sind individuelle Voraussetzungen zu verstehen, sich in konkreten Situationen an veränderte Bedingungen anzupassen, eigene Verhaltensstrategien zu ändern und erfolgreich umzusetzen (vgl. HEYSE/ERPENBECK, 2009, S.XII).

Dieser Forderung wird im Lehrplan der Polytechnischen Schule (PTS) nur teilweise Rechnung getragen. Hier wird von der Entwicklung und Förderung von Schlüsselqualifikationen als einem der Hauptanliegen dieser speziellen Schulform gesprochen (vgl. BMUKK, 2008, S.14). Der Begriff der Kompetenzen bleibt im Lehrplan der PTS weitgehend unberücksichtigt.

¹ Auf geschlechtsspezifische Bezeichnungen und Formulierungen wurde in dieser Arbeit auf Grund der besseren Lesbarkeit verzichtet, deshalb gelten diese in der Regel sinngemäß für beide Geschlechter.

1.1 Erkenntnis- und Praxisinteresse, pädagogische Relevanz

In zahlreichen Gesprächen mit diversen Lehrlingsausbildnern im Einzugsgebiet der Polytechnischen Schule Pottenstein wurde mir sehr deutlich vor Augen geführt, dass das Vorhandensein grundlegender Basiskompetenzen bei den Bewerbern als wichtigste Grundvoraussetzung für den Erhalt des Ausbildungsplatzes angesehen wird. Die Definition dieser Basiskompetenzen unterschied sich jedoch wesentlich von Gespräch zu Gespräch. Während in vielen Fällen das mangelnde Vorhandensein sozialer Grundkompetenzen bei den Jugendlichen beklagt wurde, wurde von anderen Arbeitgebern gerade dies als wesentliche Stärke der jungen Bewerber angesehen. Im Gegenzug beschwerten sich letztere über die mangelnden, fachlichen und schulischen Kompetenzen der jungen Generation. Dies ließ in mir den Wunsch und die Motivation aufkommen, eine gewisse Systematik in die Bedürfnisse der Arbeitgeberseite zu bringen, um in meiner Tätigkeit als Lehrer auf diese besser eingehen zu können.

Und an diesem Punkt versucht diese Forschungsarbeit anzusetzen. In diversen Studien, beispielsweise der *Wirtschaftskammer Wien*, wurden Arbeitgeber bzw. Lehrlingsausbildner zu ihren Vorstellungen hinsichtlich der Einstiegsqualifikationen ihrer künftigen Lehrlinge und Mitarbeiter befragt. Die Ergebnisse dieser Befragungen liefern eine Reihe von wertvollen Informationen zu den Vorstellungen der Firmen in Bezug auf die notwendigen Qualifikationen bzw. Kenntnisse ihrer jungen Bewerber, die im Laufe dieser Arbeit noch vorgestellt werden (vgl. DORNMAYR, 2010; vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH, 2010). Aufgrund seiner erst in den letzten Jahren stärker gewordenen Bedeutung, findet der Begriff der *Kompetenz* in all diesen Studien jedoch selten Berücksichtigung. Die vorliegende Untersuchung stellt den Versuch dar, die sich auftuende Lücke zu schließen und darüber hinaus zu erforschen, welche Kompetenzen Arbeitgeber bei ihren künftigen Lehrlingen erwarten bzw. voraussetzen.

1.2 Fragestellungen und Hypothesen

Wie bereits in der Einleitung angesprochen, wird in vorhandenen empirischen Studien an der Schnittstelle von Schule zu Lehre oder Beruf in Österreich in erster Linie vom Begriff der *Qualifikationen* ausgegangen. So sprechen die Autoren Arthur SCHNEEBERGER und Alexander PETANOVITSCH (2010) in ihrer Studie für das *Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW)* beispielsweise von Trendanalysen und Zukunftsperspektiven in Bezug auf die Bildungsstruktur und den Qualifikationsbedarf in Wien (vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH, 2010). Eine andere Studie, ebenfalls im

Auftrag des *IBW*, erstellt von Helmut DORNMAYR (2010), spricht von *Einstiegsqualifikationen von Wiener Lehrstellensuchenden* (vgl. DORNMAYR, 2010). Auffallend bleibt in der Betrachtung dieser Studien die weitgehende Nichtberücksichtigung des Begriffs der *Kompetenzen*.

Eine für diese Untersuchung sehr interessante Forschungsarbeit zum Thema *Kompetenzforschung* stammt von Thomas GAMSJÄGER (2006). Er erforschte die Einstellung von Grundausbildungsabsolventen des Bildungszentrums der Sicherheitsakademie in Traiskirchen zum Thema Kompetenzentwicklung für Polizeibedienstete und stützte sich dabei weitgehend auf eine Vorgängerversion des *Kompetenzatlas* der Autoren Volker HEYSE und John ERPENBECK (2009). Dieses wurde von ihm an die Voraussetzungen der betroffenen Zielgruppe, Beamte der Exekutive, angepasst. Seine Erkenntnisse liefern einen wertvollen Beitrag zur Kompetenzforschung, ohne jedoch die oben angesprochene Forschungslücke schließen zu können, da sich seine Arbeit ja primär auf die sehr spezifische Zielgruppe der Anwärter zum Staatsdienst bezieht (vgl. GAMSJÄGER, 2006).

Aufbauend auf den Ergebnissen der angesprochenen Studien, stellt diese Arbeit den Versuch dar, den Blick speziell auf die Bedürfnisse von Arbeitgebern künftiger Lehrlinge zu lenken und orientiert sich dabei im Wesentlichen am bisher wenig berücksichtigten Begriff der *Kompetenzen*. Grundsätzliches Ziel ist es, eine gewisse Systematik zu erkennen, die den Wünschen der angesprochenen Zielgruppe zugrunde liegt. Als mögliche Variablen, die dabei helfen können, eine Struktur in die Kompetenzerwartungshaltung der befragten Unternehmen zu bringen, wurden das Alter, das Geschlecht bzw. die abgeschlossene Schulbildung der Probanden gewählt. Außerdem wurden zusätzlich verschiedene Daten, den jeweiligen Betrieb betreffend abgefragt und ausgewertet. Darunter fallen beispielsweise die Betriebsgröße (Anzahl der Mitarbeiter am Standort) oder die jeweilige Branche, in der das Unternehmen tätig ist. Setzt man nun diese Variablen in Bezug zu den erwarteten *Kompetenzen* bei Lehrlingen, so ergeben sich folgende Fragestellungen, die untersucht werden sollen:

- *Gibt es branchenspezifisch auftretende auffallende Unterschiede in Bezug auf die Kompetenzerwartungshaltung?*
- *Gibt es wesentliche Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Arbeitgebern in Bezug auf deren Kompetenzerwartungshaltung?*
- *Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Arbeitgeber und deren Kompetenzerwartungshaltung?*

- *Gibt es Zusammenhänge zwischen betriebspezifischen Komponenten wie beispielsweise der Betriebsgröße (Anzahl der Mitarbeiter) und der Kompetenzerwartungshaltung der Befragten?*
- *Hat die Position, die jemand im jeweiligen Unternehmen einnimmt, einen Einfluss auf die Kompetenzerwartungshaltung dieser Person?*

Aus diesen Fragestellungen leiten sich verschiedene Hypothesen ab, welche im Zuge des Auswertungsprozesses überprüft werden sollen.

Aus diversen Gesprächen mit Ausbildnern unterschiedlicher Berufe und Branchen ist zu vermuten, dass *Fach- bzw. Methodenkompetenzen* in technischen Bereichen weit stärker gefragt sind, als in weniger technisch orientierten Wirtschaftssparten. Daraus ergab sich folgende Hypothese:

- *Arbeitgeber aus Betrieben, welche eher den technischen Gewerben zugerechnet werden können, legen im Vergleich zu den anderen Branchen signifikant mehr Wert auf Fach- bzw. Methodenkompetenzen.*

Zu den technischen Bereichen zählen in diesem Fall, wenn man die Einteilung dieser Untersuchung als Basis betrachtet, Berufsgruppen der Bereiche *Metall, Elektro, Bau/Holz, EDV, etc.*

Die sich abzeichnende zweite Hypothese bezieht sich auf eine andere Kompetenzklasse, nämlich die *Sozial-kommunikativen Kompetenzen* und in weiterer Folge auch auf eine andere Berufsgruppe. Hier lautet die vorab getroffene Annahme folgendermaßen:

- *Arbeitgeber aus Betrieben, welche dem Sektor Gesundheit/Soziales zugerechnet werden können, legen im Vergleich zu den anderen Branchen signifikant mehr Wert auf Sozial-kommunikative Kompetenzen.*

Ein besonders interessanter Aspekt vieler Statistiken ist der unterschiedliche Zugang von Frauen und Männern zu verschiedensten Themen. Trotz intensiver politischer Bemühungen, die Benachteiligung von Frauen in vielen Lebensbereichen zu reduzieren, ist Österreich nach wie vor eines der Schlusslichter in punkto Gleichstellung der Geschlechter. (vgl. BMFÖD, 2010). In seiner Studie zu Werten bzw. Wertewandel in Deutschland erkannte Christian DUNCKER (2005) die besondere Gewichtung sozialer Werte bei Frauen im direkten Geschlechtervergleich (vgl. DUNCKER, 2005, S.159-163). Bei GAMSJÄGER (2006), der eine Studie unter Anwärtern zum Polizeidienst

durchführte, wurde die Teilkompetenz Soziales Engagement signifikant höher von weiblichen Probanden im Vergleich mit ihren männlichen Kollegen bewertet. (siehe Kapitel 5.4). Bei Susanne SCHREINER (1999) wurde ein höheres Maß an sozialer Kompetenz bzw. Einfühlungsvermögen bei weiblichen Jugendlichen im direkten Vergleich männlichen festgestellt (siehe Kapitel 5.5). Dies führte zu folgender Hypothese im Zusammenhang mit Kompetenzen bei Lehrlingen:

- *Weibliche Arbeitgeber legen signifikant mehr Wert auf Sozial-kommunikative Kompetenzen als ihre männlichen Kollegen.*

Ein weiteres Ergebnis der oben angesprochenen Studie von DUNCKER (2005) ist die Betonung traditioneller Werte von Personen zunehmenden Alters (vgl. DUNCKER, 2005, S.166-195, siehe auch Kapitel 2.2). Da sich diese traditionellen Werte (beispielsweise *Wertebewusstsein, Disziplin, Zuverlässigkeit*) am ehesten in der Gruppe der *Personalen Kompetenzen* wiederfinden, bot sich folgende Hypothese im Zusammenhang mit dieser Untersuchung an:

- *Ältere Arbeitgeber legen signifikant mehr Wert auf Personale Kompetenzen als ihre jüngeren Kollegen.*

Abschließend soll schließlich noch die jeweilige Größe eines Unternehmens zur Kompetenzerwartungshaltung in Beziehung gesetzt werden. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH (2010) betonen in ihrer Untersuchung zum Qualifikationsbedarf in Wien (siehe Kapitel 5.2), dass kleinere Betriebe in Wien erhebliche größere Probleme haben, ihre Lehrlinge zu finden als größere. *Man muss jedenfalls dem Umstand Rechnung tragen, dass kleine Betriebe nicht jene Auswahlmöglichkeiten haben, wie die großen Unternehmen aus Industrie, Handel und Finanzwirtschaft* (SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH, 2010, S.101). Die Möglichkeit schulisch unterstützend einzugreifen, ist bei kleineren Unternehmen ebenfalls erhebliche schwieriger zu bewerkstelligen. In einer weiteren Studie, jener von DORNMAYR (2010) im Auftrag der *Wirtschaftskammer Wien*, wird erneut bestätigt, dass kleinere Betriebe erheblich größere Schwierigkeiten im Finden brauchbarer Lehrlinge haben als größere. Eine eigene Grafik zeigt in diesem Zusammenhang das Verhältnis zwischen Betriebsgröße und dem Maß an Schwierigkeiten beim Finden der erwähnten Jugendlichen (siehe Kapitel 5.1).

Diese Erkenntnisse ließen die Vermutung aufkommen, dass Arbeitgeber aus kleineren Unternehmen gezwungen sein könnten, weniger streng zu beurteilen, bzw. mit einem

geringeren Maß an Kompetenzen bei den Lehrstellensuchenden zufrieden sein könnten. Die betreffende Hypothese lautet demnach folgendermaßen:

- *Die Summe der Mittelwerte der erwarteten Kompetenzen ist bei Arbeitgebern aus kleineren Betrieben signifikant niedriger, als bei jenen aus größeren Betrieben.*

Die Größe der hier erwähnten Betriebe ergibt sich aus der Anzahl der Beschäftigten am jeweiligen Standort. Hier gibt es eine klare Unterteilung in verschiedene Größenkategorien, die im deskriptiven Auswertungsteil der Arbeit (siehe Kapitel 7.1.5) grafisch dargestellt werden.

1.3 Aufbau und methodische Vorgangsweise

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, Datenmaterial zu den Kompetenzvorstellungen von Arbeitgebern in Bezug auf neu einzustellende Lehrlinge ihres Betriebs zu sammeln und auszuwerten.

In einer empirischen Untersuchung werden Lehrlingsausbildner, Geschäftsführer und andere Verantwortliche verschiedener Betriebe und Firmen unterschiedlichster Branchen, vornehmlich aus der Region des Niederösterreichischen Triestingtales, zu ihren Vorstellungen bezüglich der zu erwartenden Kompetenzen einzustellender Lehrlinge befragt. Dies geschieht in Form eines Fragebogens. Dieser Fragebogen enthält 64 Teilkompetenzen, welchen die Struktur des sogenannten *Kompetenzatlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) zu Grunde liegt. Um die speziellen Voraussetzungen der Zielgruppe der Lehrlinge in der Untersuchung zu berücksichtigen, wurde grundsätzlich das leicht abgewandelte Modell des *Kompetenzatlas für Jugendliche* (HEYSE/ERPENBECK, 2009) als Basis des Fragebogens gewählt. Dieser wurde zusätzlich der Zielgruppe dieser Untersuchung angepasst etwas modifiziert. Die Auswertung erfolgt mittels Statistikprogramm SPSS (Version 14.0).

Bei der Strukturierung dieser Arbeit wurde versucht ein hohes Maß an Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit einzuhalten. Dies sollte die Lesbarkeit und Verständlichkeit erhöhen.

Im einleitenden ersten Kapitel soll der Leser zunächst einmal einen Gesamtüberblick über Zugang des Autors zu Thematik und Untersuchungsfeld erhalten. In weiterer Folge werden die zentralen Fragestellungen und Hypothesen vorgestellt.

Die theoretischen Überlegungen in Form einer Sekundäranalyse relevanter Literatur zu dieser Studie verteilen sich auf mehrere Kapitel:

In Kapitel 2 wird zunächst einmal der Begriff der *Werte* als Voraussetzung für Erwartungshaltungen beleuchtet. Neben verschiedenen Definitionen werden aktuelle Tendenzen (*Wertewandel*) angesprochen.

Kapitel 3 geht näher auf die Zielgruppe der jugendlichen Pflichtschulabsolventen ein. Neben beeinflussenden Faktoren für die Wahl des künftigen Berufs, wird die Polytechnische Schule als Sprungbrett in den Lehrberuf in ihrer historischen Entwicklung vorgestellt. Abschließend wird noch kurz auf aktuelle Trends und die Schnittstellenproblematik eingegangen.

Das nächste Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit beschäftigt sich mit dem Begriff der *Kompetenzen*. Dieser wird, vom Blickwinkel seiner historischen Entwicklung ausgehend, in seiner gegenwärtigen Bedeutung betrachtet. Der Schwerpunkt liegt in weiterer Folge in einer Abgrenzung zu verwandten Begriffen und in der Strukturierung der Unterteilung des Begriffs (*Kompetenzklassen, Teilkompetenzen etc.*).

Im darauf folgenden Kapitel 5 werden einige wichtige Untersuchungen vorgestellt, die sich ebenfalls mit der angesprochenen Thematik, aus jeweils etwas variierenden Blickwinkeln, auseinandersetzen. Wichtige Erkenntnisse für diese Studie werden gezielt erwähnt.

Nach Abschluss der theoretischen Überlegungen wird im nächsten Kapitel 6 schließlich auf die angewandte Untersuchungsmethode eingegangen. Es wird versucht zu begründen, warum die betreffende Methode gewählt und durchgeführt wurde. Diese wird schließlich vorgestellt und der Ablauf der Untersuchung erläutert und präsentiert. Auch auf auftretende Probleme bei der Umsetzung wird eingegangen.

In Kapitel 7 werden schließlich die Ergebnisse der Studie präsentiert und interpretiert. Dies geschieht immer aus dem Blickwinkel der einleitenden Fragestellungen und Hypothesen. Dabei kommen verstärkt grafische Darstellungsformen, wie Tabellen und Diagramme, zur Anwendung. Diese sollen die Anschaulichkeit des präsentierten Materials erhöhen. Neben der Formulierung der gewonnenen Erkenntnisse, sollen auch offen gebliebene Fragen angesprochen werden. Die Vorstellung der Ergebnisse ist so strukturiert, dass zunächst einmal die rein deskriptiven Daten präsentiert werden. In weiterer Folge werden dann die unterschiedlichen, miteinander in Beziehung stehenden Variablen, in Reihenfolge der einleitend angesprochenen Fragestellungen und Hypothesen präsentiert.

Eine Interpretation der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 8.

Eine abschließende Zusammenfassung und ein Ausblick auf mögliche zukünftige Entwicklungen im Bereich der Fragestellungen wird dem Leser in Kapitel 9 präsentiert.

Den Abschluss der Arbeit bildet ein Überblick über die verwendete und weiterführende Literatur (Kapitel 10) bzw. der Anhang (Kapitel 11), mit den nicht direkt in der Arbeit präsentierten zusätzlichen Tabellen und Diagrammen. Auch der zum Einsatz gekommene Fragebogen wird in diesem Abschnitt angeführt.

2. Werte als Basis von Erwartungshaltungen

Wenn in dieser Untersuchung der Frage nachgegangen wird, welche Kompetenzen Unternehmen von ihren künftigen Mitarbeitern erwarten bzw. verlangen, so muss man sich zunächst einmal darüber Gedanken machen, welche Voraussetzungen derartige Einschätzungen überhaupt erst möglich machen. Grundsätzlich handelt es sich hierbei ja um eine Form der Erwartung bzw. der Beurteilung, die Menschen über andere Menschen abgeben. Dies mag im ersten Moment nicht sonderlich ungewöhnlich erscheinen. In sehr vielen Lebensbereichen, vom Bildungswesen, über die Arbeitswelt, bis hin zu Freizeitaktivitäten, wie Sport etc., haben wir es mit Formen von Beurteilung zu tun, in der eine Person, meist höherer gesellschaftlicher Rangordnung, über eine oder mehrere andere Personen Urteile abgibt. Sehr oft kommen hierbei auch technische Hilfsmittel zum Einsatz, die die Objektivität der Bewertung erhöhen sollen.

Das Außergewöhnliche an dieser Untersuchung ist vielmehr die Tatsache, dass die Probanden Abschätzungen und Erwartungen in Bezug auf fiktive Personen treffen sollen. Die Befragten orientieren sich also primär an keinem speziellen Menschen, sondern vielmehr an einem Arbeitsplatz, an welchem ein Lehrling zu arbeiten beginnen könnte. Dies erfordert von den Probanden ein gewisses Maß an Vorstellungskraft. Sie müssen abschätzen, was eine Person an Kompetenzen mitbringen müsste, um an der betreffenden Arbeitsstelle des Unternehmens eine gute Figur zu machen.

Bevor in Kapitel 4 der Begriff der *Kompetenzen* etwas genauer unter die Lupe genommen wird, soll an dieser Stelle darauf eingegangen werden, was eine Person in ihren Einschätzungen über andere Personen leitet und woran sich die Befragten orientieren, wenn sie diese oder jene Bewertung vornehmen. Hier kommt man zwangsläufig mit dem Begriff der *Werte* in Kontakt. Sie sind es, die den betreffenden befragten Probanden die Grundlage ihrer Entscheidungen bieten, sei es als persönlich und subjektiv empfundener, oder aus einer Art Firmenphilosophie übernommener Wert.

2.1 Definition des Wertbegriffs

Wenn also Werte als leitende Grundlage von Entscheidungen und Beurteilungen von Personen angeführt werden, so muss der Wertbegriff etwas genauer in seiner Bedeutung betrachtet werden.

Grundsätzlich handelt es sich um einen sehr vielseitig und oft verwendeten Begriff, bei dem eine allgemein gültige Definition kaum möglich zu sein scheint. Seine Beheimatung

in einer ganzen Reihe verschiedener Wissenschaftsdisziplinen erschwert zusätzlich eine eindeutige und klare Abgrenzung.

Eine der wichtigsten und meistgebrachten Definitionen stammt von Clyde KLUCKHOHN (1951): „*A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, oft the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action*“ (KLUCKHOHN, 1951, S.395).

Diese Definition ist nicht unumstritten. So kritisiert beispielsweise Peter ROTHENBERGER (1992) die, seiner Meinung nach darin enthaltene Zirkularität. Der Wertebegriff würde mit Hilfe des Wertebegriffs erklärt, lautet der formulierte Vorwurf (vgl. ROTHENBERGER, 1992, S.18).

Eine sehr wichtige Definition im Zusammenhang mit dieser Untersuchung stammt von Helmut KLAGES (1985). *Werte* seien demnach innere Führungsgrößen des menschlichen Tuns und Lassens, die überall dort wirksam werden, wo nicht biologische Triebe, Zwänge, oder rationale Nutzenerwägungen den Ausschlag geben. Immer dann, wenn Menschen etwas wünschen oder *wichtig* finden, wenn sie Lebensleitbilder verfolgen oder als Personen Stellung nehmen und Urteile aussprechen, sind *Werte* maßgeblich im Spiel. Diese brauchen ihren Trägern keineswegs voll bewusst zu werden, sondern können soziale Gewohnheiten und *Normen* und in kulturelle *Selbstverständlichkeiten* eingebettet sein. Sie können sich aber auch in *Idealen* und in differenzierten Systemen gesellschaftlicher Ethik niederschlagen (vgl. KLAGES, 1985, S.9).

Diese Definition spricht also direkt von Personen, die Stellung nehmen und Urteile aussprechen. Bezogen auf den Blickwinkel dieser Studie bedeutet dies, dass die Einschätzungen der befragten Lehrlingsbeauftragten in großem Maße von deren Werthaltungen anhängig sind. Aufgrund ihres direkten Bezuges zu den einleitenden Gedanken dieses Kapitels wird diese Definition auch als die maßgeblich bedeutsame in diesem Zusammenhang angesehen.

Vor allem in Hinblick auf die Auswertung der Ergebnisse dieser Untersuchung und deren Interpretation, wird es von entscheidender Bedeutung sein, in welchem Maße gemeinsame Werte von Personengruppen ihre Einschätzungen und ihre Erwartungshaltung beeinflussen.

2.2 Werte aus der Sicht spezifischer Personengruppen

Laut KLAGES (1985) kommen Werte also immer dann ins Spiel, wenn Personen Stellung beziehen, etwas wünschen oder wichtig finden (vgl. KLAGES, 1985, S.9). Dies umfasst ein äußerst breites, ja nahezu unüberschaubares Feld an Wichtigem und Wünschenswertem. Um Werte ordnen bzw. strukturieren zu können, ist es notwendig, eine zweite Variable ins Spiel zu bringen. Hier bietet sich eine ganze Reihe von Faktoren an, mit deren Hilfe es möglich wird, Aussagen über Wertvorstellungen und Wertprioritäten von Personengruppen zu treffen.

Den Versuch einer Identifikation gemeinsam geteilter europäischer Werte führte 1978 zur Konstituierung der *European Value Systems Study Group (EVSSG)*. Diese Gruppe, initiiert von Jan KERKHOF (Universität Leuven) und Ruud DE MOOR (Universität Tilburg), führte 1981-1983 die erste *Europäische Wertestudie* durch. 1990 und 1999 wurde diese Studie, an der kontinuierlich mehr europäische Länder teilnahmen wiederholt. Österreich nahm erstmals im Jahre 1990, unter der Leitung von Paul M. ZULEHNER (Universität Wien), daran teil. Mit dem Jahresende 2010 lag der komplette Datensatz der vierten Untersuchungswelle vor, an der insgesamt 45 Länder teilnahmen (vgl. POLAK, 2011, S.9-10). Man kann in dieser Forschungsreihe also ein Bedürfnis nach der Definition gemeinsamer europäischer Werte erkennen. Hier soll zweifelsohne das Bekenntnis einer Person zu einem geografischen, kulturellem etc. Raum im Zusammenhang mit ihrem Wertebewusstsein stehen.

Eine oft gewählte Variante, Wertuntersuchungen vorzunehmen orientiert sich an der Stimmungslage ganzer Nationen. So beschäftigt sich beispielsweise DUNCKER (2005) in einer breit angelegten empirischen Studie mit dem Titel *Was ist los mit den Deutschen* mit dem Stimmungsbild und aktuellen Trends in der Bundesrepublik Deutschland. Sein Zugang erfolgt über sogenannte *Zeitreihen*, die bis ins Jahr 1984 zurückreichen. Auf diese Weise versucht der Autor Stimmungen und vor allem mögliche Stimmungswandel zu erkennen und zu analysieren. DUNCKER geht davon aus, dass man aktuelle Trends und Wertprioritäten nur dann verstehen kann, wenn man versucht, die Richtung, aus der diese Entwicklungen kommen, zu erkennen (vgl. DUNCKER, 2005, S.7).

Eine wichtige Ausgangsbasis seiner Untersuchung ist ein nachweisbarer Stimmungswandel in Deutschland, der eine Vielzahl von Werten betrifft. Der Autor spricht von einem allgemeinen Gefühl der Beklemmung und Verunsicherung, ob einer ganzen Reihe an gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Problemen: Reformstau an allen Ecken und Enden des gesellschaftlichen Lebens, Globalisierung, steigende Arbeitslosigkeit, Reform der Sozialversicherungen, wirtschaftliche Stagnation bis hin zur

Rezession. Neben diesen wirtschaftlichen Problemen und Sorgen verunsichere die Menschen die zunehmende Verschiebung gesellschaftlicher Werte in Richtung einer stark zunehmenden Individualisierung. Damit einher gehe ein Verlust an Bindungsfähigkeit und die Ausbreitung von egoistisch-hedonistischen Orientierungen (vgl. DUNCKER, 2005, S.7).

In seiner Auswahl an Untersuchungsvariablen wählt DUNCKER (2005) verschiedene Faktoren aus. So beschäftigt er sich in einem Teil seiner Studie mit dem angesprochenen Wertewandel aus der Sicht verschiedener Bevölkerungsgruppen. Neben dem geschlechtsspezifischen Wandel an Werten, untersucht der Autor beispielsweise auch den Zusammenhang zwischen dem Alter von Personen und ihrem Zugang zur Thematik. Hier wird vom Wertewandel im Generationenvergleich gesprochen. Auffallend an den Ergebnissen ist vor allem, dass bereits eine sehr geringe Veränderung des Alters merkbare Prioritätsunterschiede in der Wichtigkeit von Werten erkennen lässt. In seiner Unterteilung der untersuchten Altersgruppen wählte DUNCKER in der Regel 10-Jahres-Intervalle aus, also beispielsweise die Gruppe der 20-29jährigen. Einzige Ausnahme bildet die jüngste Gruppe, die 14-19jährigen (vgl. DUNCKER, 2005, 166-200).

Betrachtet man nun die Wertprioritäten im Vergleich der Geschlechter, so sticht auch der Faktor *Soziales Engagement* ins Auge, der von weiblicher Seite als wesentlich wichtiger eingestuft wird, als auf männlicher Seite, wo dieser eher ein Schattendasein führt (vgl. DUNCKER, 2005, S.159-164). Dies gibt Grund zur Annahme, dass Frauen auch in ihrer Gewichtung von Kompetenzen verstärkt auf soziale Kompetenzen wertlegen könnten. Dementsprechend wurde eingangs in diesem Zusammenhang auch eine Hypothese (siehe Kapitel 1.2) formuliert, die diese Vermutung ausdrückt und der im Zuge dieser Untersuchung nachgegangen werden wird.

Im Vergleich der Generationen sticht in DUNCKERS Studie vor allem die Betonung traditioneller Werte mit zunehmendem Alter ins Auge (vgl. DUNCKER, 2005, S.166-195). Diese finden sich, obwohl so direkt nicht formuliert, am ehesten im Bereich der *Personalkompetenzen* wieder (siehe Kompetenzatlas, Kapitel 4.5). Im Zusammenhang mit der hier vorgenommenen Untersuchung veranlasste dies zu einer weiteren eingangs formulierten These, wonach Personalkompetenzen mit zunehmendem Alter eine wichtigere Rolle spielen dürften (siehe Kapitel 1.2).

Der bei DUNCKER angesprochene Wertewandel ist Inhalt einer ganzen Reihe von Studien. Laut Georg W. OESTERDIEKHOF (2001) steht im Zentrum der Bemühungen der Wertewandelforschung die Frage, wie sich die Werte der Menschen in modernen

Gesellschaften zu Themen wie Politik, Familie, Sexualität, Arbeit, Beruf, Konsum oder Freizeit verändern. Die entscheidende Frage ist demnach, ob diese Wertveränderungen einem einheitlichen Trend unterliegen, oder ob sie individuelle Muster aufweisen? Die relativ eindeutige Diagnose laut OESTERDIEKHOF ist jene, dass mit der Nachkriegszeit, dem Durchbruch zum Massenwohlstand und zur Konsumgesellschaft, ein erster deutlicher und allgemeiner Wertewandel in den westlichen Gesellschaften erkennbar ist (vgl. OESTERDIEKHOF/JEGELKA, 2001, S.7).

Dieser setzte sich in den 60er Jahren fort. Der Aufbruch neuer sozialer Bewegungen, die Auseinandersetzung um den Vietnamkrieg und die wachsende politische Demokratisierung zeigten das Ausmaß an, dem die Wertkultur jener Zeit bereits unterworfen war. Die Kritik an den Lebensbedingungen und Institutionen wuchs, der Anspruch auf die persönliche, politische und geistige Selbstverwirklichung wurde nachdrücklicher vertreten. Die Verwirklichung des Individuums schwächte die Verbindlichkeiten der normativen Grundlagen von Ehe und Familie. Das Individuum stellte sich mit seinen Wünschen und Vorbehalten gegen die Institutionen und den Gehorsam in einer formierten Gesellschaft. Das Bedürfnis nach Befreiung und Selbstverwirklichung stand im Vordergrund. Dieser Wandel lässt sich mit dem Motto *Von der Akzeptanz- und Pflichtkultur zur Kultur der Selbstverwirklichung* beschreiben (OESTERDIEKHOF/JEGELKA, 2001, S.7-8).

Weitere Studien zum Thema Wertewandel stammen beispielsweise von Claudia BÜRGER (1993) oder Matthias BARTH (1998), die sich mit dem Wertewandel in Unternehmen auseinandersetzten, sowie Andreas RÖDDER/Wolfgang ELZ (2008), oder Christian GIORDANO/Jean-Luc PATRY (2005). Gemeinsam ist all diesen Werken der Versuch, einen, sich in westlichen Gesellschaften vollziehenden, *Wertewandel* zu identifizieren und aus verschiedenen Blickwinkeln zu präsentieren und zu interpretieren.

2.3 Der Wertewandel und sein Einfluss auf die Ansprüche an die Lehrlinge

Die Betrachtung der sich verändernden Werte in Europa oder im deutschsprachigen Raum stellt natürlich auch künftige Lehrlinge vor neue Herausforderungen. Wenn Probleme und Ängste von Gesellschaften sich in Begriffen wie Globalisierung, steigender Arbeitslosigkeit, Individualisierung des Einzelnen etc. manifestieren und somit als Bedrohungspotentiale wahrgenommen werden, so betrifft dies zwangsläufig auch jene jungen Menschen, die als zu beurteilendes Zielobjekt dieser Untersuchung fungieren. Wenn sich die Ansprüche der Arbeitgeber aufgrund eines gesellschaftlichen

Wertewandels verschieben, in welche Richtung auch immer, so müssen jene, die diesen Ansprüchen genügen wollen, darauf reagieren. Dies würde aus dem Blickwinkel dieser Untersuchung bedeuten, dass sich die geforderten Kompetenzen bei Lehrlingen mit dem nachgewiesenen Wertewandel ebenfalls verschieben. Hier muss wiederum klar betont werden, dass sich die vorliegende Untersuchung nur auf den Untersuchungszeitraum, das Jahr 2011 und dessen nahe Zukunft, beziehen kann und soll.

3. Berufseinstieg von Jugendlichen - Probleme und Chancen

Wenn in dieser Untersuchung der Frage nach den Kompetenzvorstellungen von Arbeitgebern in Bezug auf jugendliche Lehrstellensuchende nachgegangen wird, so ist es zwangsläufig auch notwendig, sich mit der Altersgruppe der 15-jährigen Pflichtschulabsolventen und deren Lebenswelt etwas näher auseinanderzusetzen.

Grundsätzlich sollten die befragten Lehrlingsbeauftragten der Unternehmen beim Ausfüllen der Fragebögen ja immer einen fiktiven 15jährigen, neu einzustellenden Lehrling vor Augen haben. Dieser würde, bei normaler herkömmlicher Schul- bzw. Berufslaufbahn, im Falle einer Entscheidung für einen Lehrberuf, nach Abschluss der Polytechnischen Schule den Schritt in die Erwerbstätigkeit wagen.

In diesem Kapitel wird zunächst einmal kurz auf jene Faktoren eingegangen, die Jugendliche in ihrer Berufswahl beeinflussen. In weiterer Folge wird die Polytechnische Schule, als Sprungbrett der betreffenden Berufseinsteiger, aus dem Blickwinkel ihrer historischen Entwicklung vorgestellt. Abschließend wird kurz auf aktuelle Strukturprobleme und die Schnittstellenproblematik, an der Schwelle von Schule und Wirtschaft, eingegangen.

3.1 Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Berufswahl

Die Entscheidung für oder gegen einen möglichen Lehrberuf fällt in einer sehr frühen Lebensphase. Die Lebens- bzw. Erfahrungswelt der Jugendlichen kann auf keinen Fall mit der eines Erwachsenen gleichgesetzt werden. Wenn sich der betreffende junge Mensch also für einen Lehrberuf entscheidet, so muss er diese weitreichende und wichtige Wahl mit den begrenzten Mitteln seines jugendlichen Horizonts zu treffen im Stande sein. Dies stellt viele vor erhebliche Probleme und führt nicht selten zu Fehlentscheidungen. Elternhaus und Familie fungieren hier zwar in einer Art Beratungsfunktion, müssen jedoch auch als Hemmnisse in Bezug auf eine freie Berufswahl angesehen werden.

Der Soziologe Heinz SEIFERT (1988) formuliert eine Reihe von Erkenntnissen im Zusammenhang von Berufswahl und Herkunftsfamilie:

- Die soziale Herkunft einer Person wirkt sich direkt auf das erreichte Bildungsniveau und in weiterer Folge auf den ergriffenen Beruf aus.

- Die Schichtzugehörigkeit beeinflusst direkt das familiäre Bildungsklima, das Ausbildungsniveau, diverse kognitive Variablen, das Sprachverhalten usw.
- Mit zunehmendem Alter nimmt der Einfluss der Schichtzugehörigkeit der Eltern ab, hingegen nimmt der Einfluss von schulischer und beruflicher Umwelt zu.
- Interpersonale Prozesse (vor allem innerhalb der Familienstruktur) und individuelle, kognitive Variablen haben Einfluss auf den erreichten beruflichen Status (vgl. SEIFERT, 1988, S.188).

Es steht also außer Zweifel, dass die Herkunftsfamilie und Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht maßgebliche Faktoren im Berufsfindungsprozess darstellen.

Johannes FRAUENSCHUH (2006) untersuchte in seiner Diplomarbeit die Bedeutung der Herkunftsfamilie für den Berufsfindungsprozess von jugendlichen Pflichtschulabsolventen. In seinen abschließenden Ergebnissen präsentiert der Autor einige wichtige Erkenntnisse in diesem Zusammenhang:

- Die Institution Schule ist in Österreich nicht in der Lage in einem ausreichenden Maße für Chancengleichheit innerhalb der Gesellschaft zu sorgen. Es bestehe ein direkter Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, erreichtem Bildungsgrad und den damit verbundenen Chancen am Arbeitsmarkt junger Menschen.
- Kinder aus begünstigten Milieus haben es leichter eigene Fähigkeiten zu entdecken und dadurch spezielle, berufsbezogene Zusatzqualifikationen zu erwerben. In unteren Schichten sind *Werte der Anpassung an gegebene Verhältnisse* wesentlich weiter verbreitet als in mittleren und oberen sozialen Schichten.
- Nach G.H. MEAD (1968) nimmt die Herkunftsfamilie eine besondere Rolle in der sozialen Identität einer Person ein und produziert diese in gewisser Weise. Ein heranwachsendes Individuum konstituiert sich demnach erst als Individuum durch die Teilnahme an sozialer Interaktion. Den Eltern komme hierbei eine besondere Rolle zu.
- Berufe präsentieren in gewisser Weise auch immer *Persönlichkeitsmodelle*. Einen Beruf zu ergreifen, bedeutet demnach auch immer, eine Berufsrolle zu lernen, bzw. zu internalisieren. In Interviews mit Lehrlingen konnte der Autor, gerade bei künftigen Handwerkern eine starke Identifikation mit den Arbeitsinhalten nachweisen. Hier wirkt wiederum ein sehr starker elterlicher bzw. väterlicher Einfluss. Auch die angesprochene Anpassungsfähigkeit kommt in den

ausgewerteten Interviews stark zum Ausdruck. Obwohl es sich oft beim zu erlernenden Beruf nicht direkt um den Traumberuf handle, können sich die interviewten Lehrlinge durchwegs mit dem zu erlernenden Beruf identifizieren.

- Die Lebenswelt bildet das Fundament für Erkenntnis, Leistung und Reflexion. Die Möglichkeit einer Überschreitung dieser eigenen Lebenswelt, erweist sich für Angehörige aus bildungsfernen Milieus als bedeutend schwieriger, als für Kinder bildungsnaher Schichten (vgl. FRAUENSCHUH, 2006, S.113-118).

Man erkennt also deutlich den immens wichtigen Stellenwert der Herkunftsfamilie für den Berufsfindungsprozess von Jugendlichen. Abgesehen vom vorgezeichneten Bildungsweg, aufgrund der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, spielen in vielen Fällen die direkten innerfamiliären Berufserfahrungen, vor allem im Bereich der Handwerker, eine wesentliche Rolle bei der Berufswahl.

3.2 Der Polytechnische Lehrgang als Einstiegshilfe ins Berufsleben

Vor dem Hintergrund der angesprochenen Probleme jugendlicher Lehrstellensuchender soll nun kurz jene Schulform in Österreich vorgestellt werden, deren primäres Ziel der reibungslose Übergang vom Schul- ins Arbeitsleben darstellt: *der Polytechnische Lehrgang*.

Diese Schulform wurde in Österreich im Jahre 1962, mit der Einführung des 9. Pflichtschuljahres ins Leben, gerufen. Ihrem Entstehen ging ein zähes Ringen der beiden Großparteien SPÖ und ÖVP um die Einführung und Gestaltung jenes zusätzlichen Schuljahres voraus. Die letztlich entstandene neue Schulform mit der Bezeichnung *Polytechnischer Lehrgang* stellte, wie so oft in Österreich, einen Kompromiss dar, der beide Seiten nicht hundert Prozent zufrieden stellte (vgl. JÄGER, 2001, S.11).

Die Bildungsziele jenes neuen Schultyps wurden vorerst sehr allgemein formuliert. In der 2. SchOG-Novelle aus dem Jahr 1966 heißt es beispielsweise wie folgt:

„Es wird der Auftrag gegeben, alle Möglichkeiten und Kräfte (Vernunft, Mündigkeit und Humanität) eines Menschen zu entwickeln und zu fördern.“ (2.SchOG-Novelle, 1966).

„Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden.“ (§28, 2.SchOG-Novelle, 1966).

Trotz der zeitgerechten Einführung der neuen Schulform im September 1966 erwies sich die Umsetzung der vorgegebenen Ziele als äußerst schwierig. Der neue Schultyp war nicht ausreichend vorbereitet worden und so fehlte es an Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Vor allem die betreffende Lehrerschaft wurde vor große Probleme in der täglichen Gestaltung des Unterrichts gestellt. Zwar wurden die anfänglichen strukturellen Schwierigkeiten nach und nach in den Griff bekommen, so gab es relativ bald brauchbare Schulbücher und dementsprechend adaptierte Räumlichkeiten, doch das Hauptproblem blieb nach wie vor bestehen: der Polytechnische Lehrgang hatte das Image eines *verlorenen Jahres* für die betreffende Schülerschaft in der Gesellschaft (vgl. JÄGER, 2001, S.12-13).

Die 6.SchOG-Novelle im Jahr 1980 sollte eine Verbesserung der Situation bewirken. Dies konnte jedoch auch nur teilweise erreicht werden. Die Autonomie der betreffenden Schulen wurde verstärkt und vor allem die Wahlbereiche im Umfang von acht Stunden (naturkundlich-technisch, sozial- und lebenskundlich, landwirtschaftskundlich sowie wirtschaftskundlich) sollten einen besseren Praxisbezug und Verbesserung einer allgemeinen Grundbildung im Hinblick auf die Tätigkeit in einem beruflichen Umfeld bieten (vgl. 6.SchOG-Novelle, 1980).

Trotz dieser konzeptionellen Erfolge blieb die soziale Abwertung des Poly-Abschlusses bestehen (vgl. BAUMERT, 1994).

All diese Probleme führten kontinuierlich zu einer Imageverschlechterung des Polytechnischen Lehrgangs von Jahr zu Jahr. Die betreffende Schülerklientel setzte sich vornehmlich aus jenen Schülerinnen und Schülern zusammen, die in keinem anderen Schultyp aufgenommen wurden. Die Wirtschaftsbetriebe, die als Abnehmer der angesprochenen Jugendlichen fungieren sollten, wussten nicht, was an diesem Schultyp gelehrt und gelernt wurde. Den Gipfel der angesprochenen Problematik stellt eine Aussage dar, die eine Lehrstellenbewerberin bei ihrem Vorstellungsgespräch zu hören bekam: *"Wenn du nicht den Polytechnischen Lehrgang besucht hättest, würde ich dich ja nehmen!"*. Diese Aussage, die durchaus keinen Einzelfall darstellt, bewies einmal mehr: Der Polytechnische Lehrgang, mit seinen einzigartig wertvollen Bildungszielen für Lehreinsteiger, hatte ein massives Imageproblem (vgl. JÄGER, 2001, S.14).

Schließlich wurden Rufe nach der Abschaffung dieser ungeliebten Schulform lauter. Mögliche Alternativen wurden jedoch nicht ausreichend ausgearbeitet. Dem dringenden Wunsch nach einer Reform dieses Schultyps wurde schließlich mit der Einführung eines Schulversuchs im Jahr 1990 Rechnung getragen.

Das Einrichten bundesweiter Arbeitskreise unter der Leitung von Ministerialrat Mag. Richard STOCKHAMMER sollte die lange fällige Reformbewegung in Gang bringen. Folgende Ziele wurden angepeilt:

- „(1) Anerkennung des PL als "echte" neunte Schulstufe,
- (2) Umsetzung der Bildungsdurchlässigkeit,
- (3) Erhöhung und Erweiterung der Lehrerqualifikation,
- (4) Strukturänderungen - Einrichten von Zentralschulen,
- (5) Gewinnen der PL-Umgeher,
- (6) Verbesserung der Schulausstattung,
- (7) Überwindung der Nahtstellenproblematik,
- (8) Gestaltung eines neuen anrechenbaren Polytechnischen Lehrgangs sowie
- (9) die Ermöglichung von Qualifikationen und Berechtigungen durch ausdrückliche Würdigung der Lehr- und Lernleistung am PL“ (JÄGER, 2005, S.49)

Unter Bezeichnung *Schulversuch PL 2000* sollte, ausgehend von der Basis, unter der Einbindung der Lehrerinnen und Lehrer eine grundlegende Reformierung und Qualitätssteigerung des Polytechnischen Lehrgangs erfolgen. Eine bundesweite Tagung, vom 29. bis 31. Oktober 1990 in St. Pölten, mit dem Titel *Polytechnischer Lehrgang* sollte den Impuls für die Reformbestrebungen liefern (vgl. JÄGER, 2005, S.49).

Seit dem Jahr 1992 arbeiten bundesweite Fachgruppen an Konzepten für die einzelnen fachspezifischen Bereiche des Polytechnikums (vgl. 15. SchOG-Novelle).

Schließlich erfolgte eine grundlegende Reform, die den Versuch darstellte, alte und neu anstehende Probleme in den Griff zu bekommen. So sollten einerseits Altlasten (schlechte Ausstattung, viele Kleinstandorte, der Mangel an technischem Wissen ...), sowie Neulasten (Lehrerqualifikation, fachadäquate Ausstattung der Schulen, Interessenskollisionen mit eventuell aufnehmenden Schulen...) angegangen werden. Trotz angespannter Budgetsituation wurde das Reformprogramm von beiden Regierungsparteien (SPÖ und ÖVP) im Jahr 1996 beschlossen und in Auftrag gegeben (vgl. JÄGER, 2005, S.49).

Folgende Neuerungen für den *neuen* Polytechnischen Lehrgang wurden verabschiedet:

„Die Hauptaufgabe des neuen Polytechnischen Lehrgangs ist - aufbauend auf den Hauptschulabschluss - als neunte Schulstufe im Rahmen der Oberstufe Allgemeinbildung und Berufsgrundbildung zu bieten“ (JÄGER, 2005, S.51).

„Gesetzestext: SchOG § 28. (1) Die Polytechnische Schule schließt an die 8. Schulstufe an und umfasst eine Schulstufe (...). Die Polytechnische Schule ist für Schüler, die die 8. Schulstufe erfolgreich abgeschlossen haben, die 9. Schulstufe“ (BMUKA, 1997, S.4).

„Die Vergleichbarkeit des Angebots und der Lehrpläne anderer Bildungsgänge wurde durch Beiziehung bzw. Beschäftigung entsprechender Fachleute hergestellt. Übertrittsberechtigungen in weiterführende Schulen (10. Schulstufe) werden bei entsprechendem Notenkalkül im Zeugnis bescheinigt“ (JÄGER, 2005, S.52).

„Gesetzestext: SchOG § 28. (1) ... Die Schüler sind je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in Lehre und Berufsschule bestmöglich zu qualifizieren sowie für den Übertritt in weiterführende Schulen zu befähigen“ (BMUKA, 1997, S.4).

„Berufsgrundbildung, die - gebündelt nach Fachbereichen - Grundlagen für breit angelegte Berufsfelder vermittelt und mit der ersten Schulstufe weiterführender Schulen vergleichbar ist“ (JÄGER, 2005, S.53).

„Gesetzestext: SchOG § 28. (1) ... Sie hat auf das Leben insbesondere auf das Berufsleben (...) vorzubereiten und eine Berufsgrundbildung zu vermitteln. ... die Polytechnischen Schulen sowie die Berufsschulen sind mit den für die praktischen Unterrichtsgegenstände erforderlichen Lehrwerkstätten und Unterrichtsräumen auszustatten“ (BMUKA, 1997, S.4).

JÄGER (2005) kommt in seiner Analyse der Reformbestrebungen im Bereich der Polytechnischen Schule zu folgendem Resümee:

„Trotz dieser Mängel und Beanstandungen muss klar hervorgehoben werden, dass dieser neu reformierte Schultyp ein sinnvolles Angebot im Hinblick auf die Absolvierung des letzten Pflichtschuljahres darstellt. Mit vollem Recht kann behauptet werden: Die Polytechnische Schule verdient Anerkennung“ (JÄGER, 2005, S.67). Folgende Gründe werden hierfür angeführt:

- „Die neu reformierte Polytechnische Schule eröffnet den jungen Menschen durch ein vielfältiges Angebot (Berufsorientierung, Vertiefung der Allgemeinbildung und Berufsgrundbildung) für breite individuelle Entwicklungsmöglichkeiten den Eintritt in eine halbwegs sichere Berufskarriere.
- Das praxisbezogene und handlungsorientierte Lernen motiviert und ermöglicht den Erwerb von Schlüsselqualifikationen.
- Durch die permanente innere und äußere Reform der Polytechnischen Schule sind die Lehrkräfte der Polytechnischen Schule zu den Trägern der Schulkultur geworden“ (JÄGER, 2005, S.67).

Dieser kurze historische Exkurs sollte die nicht ganz unproblematische Entwicklung der Polytechnischen Schule in Österreich etwas näher bringen. Nach wie vor kämpft diese, aus der Not geborene, Schulform um gesellschaftliche Anerkennung, wie überhaupt die Lehre an und für sich nach wie vor mit einem großen Imageproblem zu kämpfen hat. Die angesprochenen Reformbestrebungen stellen wichtige Schritte in Richtung einer verbesserten Positionierung von Polytechnikum und Lehre am österreichischen Bildungssektor dar. Trotzdem wird es weiterhin schwierig werden, auch schulisch begabtere Jugendliche für einen Lehrberuf und die Ausbildung über den Weg der Polytechnischen Schule zu begeistern. Hier muss intensiv weitergearbeitet werden, und auch zukünftig müssen wichtige Reformschritte zeitgerecht gesetzt werden.

3.3 Aktuelle Strukturprobleme und Schnittstellenproblematik

Eine Perspektive blieb bisher noch weitgehend unerwähnt: die unbedingte Notwendigkeit der Betriebe, brauchbare Mitarbeiter für die Zukunft zu gewinnen.

Das Ziel dieser Untersuchung ist es ja, die Vorstellungen und Erwartungen der Arbeitgeber in Bezug auf die Kompetenzen der künftigen Lehrlinge zu beleuchten. In mehreren Gesprächen mit Lehrlingsausbildnern diverser Betriebe wurde klar, dass die Art und Weise der Fragestellung dazu verleitet, einem gewissen Maß an Skepsis und Kritik an der jungen Generation Ausdruck zu verleihen. Bevor noch der genaue Inhalt und das Ziel der Studie bekannt waren, begannen vereinzelt Befragte bereits mit ihrer harschen Kritik an jener Altersgruppe. Hier musste oft deutlich gemacht werden, dass es bei der Untersuchung nicht darum gehe bereits im Betrieb befindliche Lehrlinge zu beurteilen, sondern darum, die Wichtigkeit verschiedener Kompetenzen, bezugnehmend auf den jeweiligen Beruf, im Allgemeinen, zu beurteilen. Hier sollte eher abgeschätzt werden, was jemand an Kompetenzen mitbringen sollte, um in jener Firma, an jenem

Arbeitsplatz, in jenem Gewerbe, mit jenem Stamm an Kunden etc. gut bestehen zu können.

Nicht vergessen werden sollte vor allem auch, dass das wirtschaftliche Überleben sämtlicher befragter Unternehmen in wesentlichem Maße davon abhängt, inwieweit es gelingt, künftig die passenden Mitarbeiter zu finden und in ihren Betrieb zu integrieren. Es zeigt sich vor allem in den letzten Jahren ein Trend, dass es Firmen offensichtlich immer schwerer fallen dürfte, genügend brauchbare Lehrlinge zu finden. Hier spielen auch demographische Faktoren eine große Rolle. Geburtenschwache Jahrgänge führen in weiterer Folge zwangsläufig zu einem Engpass an menschlicher Arbeitskraft in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Seit den 90er Jahren haben wir es mit einem kontinuierlich starken Rückgang der Geburtenrate in Österreich zu tun. So verzeichnet die Statistik Austria eine zahlenmäßig starke Verringerung der Lebendgeburten in Österreich seit 1970:

Jahr	1970	1980	1990	2010
Lebendgeburten	112.301	90.872	90.454	78.742

Tabelle 1: Geburtenrate in Österreich seit 1970, Quelle: Statistik Austria, (vgl. BUNDESANSTALT STATISTIK AUSTRIA, 2012)

Man erkennt einen Rückgang bei den Neugeborenen von 112.301 im Jahr 1970 auf 78.742 im Jahr 2010. Diese Jahrgänge kommen nun kontinuierlich in jenes Alter, in dem die Entscheidung für eine weiterführende Schule oder einen Lehrberuf zu treffen ist. Selbst bei gleichbleibenden Werten prozentueller Aufteilung der betreffenden Altersgruppe auf weiterführende Schulen bzw. Lehrstellen würde sich die Anzahl der Lehrlinge kontinuierlich reduzieren. Erschwerend für die Betriebe kommt jedoch hinzu, dass vor allem die Berufsbildenden Höheren Schulen (HTL, HAK etc.) versuchen, ihren Schülerstand so gut es geht auf gleichbleibendem Niveau zu halten. Die sich ergebenden Ranglisten an Bewerbern nach Aufnahmetests erlauben es diesen Schulen, je nach Bedarf mehr oder weniger Schüler abzuweisen. Dies geht jedoch in geburtenschwachen Jahren immer auf Kosten der Lehrlingszahlen. Dementsprechend reduziert sich für jene Betriebe, die auf der Suche nach Lehrlingen sind, das Angebot drastisch. Im Gegenzug haben die Unternehmen jedoch auch enorme Probleme damit Lehrlinge aufzunehmen, die ihrer Meinung nach nicht oder nur schlecht für einen Beruf geeignet sind.

Viele Unternehmen haben grundsätzlich das Problem, dass zu wenig geeignete Bewerber vorstellig werden. Eine aussagekräftige Grafik aus einer IBW-Lehrlingsbefragung im Jahr 2009 veranschaulicht dies sehr deutlich. 53 Prozent der befragten Betriebe geben demnach an, dass die Schwierigkeiten beim Finden potentieller Lehrlinge in erster Linie dadurch zu begründen sind, dass ein großer Teil der Bewerber als nicht ausreichend geeignet erscheint.

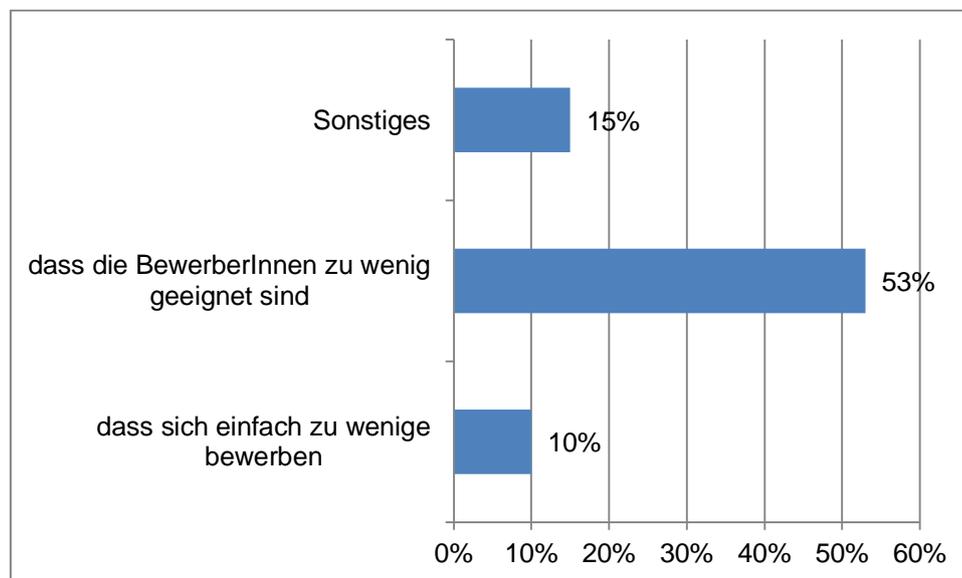


Abbildung 1: Schwierigkeiten im Finden geeigneter Lehrlinge, Quelle: IBW-Lehrlingsbefragung 12/2009, (vgl. DORNMAYR, 2010, S.14)

Eine weitere interessante Statistik in diesem Zusammenhang stammt ebenfalls aus der angesprochenen Studie von DORNMAYR (2010). In der dargestellten Grafik, die die Jahre 2007 und 2009 einander gegenüberstellt, wurden Wiener Betriebe danach gefragt, wie groß sie die Schwierigkeiten im Finden geeigneter Lehrlinge beurteilen. Folgende Ergebnisse konnten verzeichnet werden:

Ein Großteil der befragten Betriebe gab ab, erhebliche Schwierigkeiten im Finden geeigneter Lehrlinge zu haben. Die Werte stiegen sogar vom Jahr 2007 bis ins Jahr 2009 noch weiter an. Addiert man die Prozentwerte der beiden Kategorien *sehr schwierig* und *eher schwierig* so kommt man 62 Prozent aller befragten Betriebe im Jahr 2007 und sogar auf 68 Prozent im Jahr 2009. Dies zeigt deutlich die großen Schwierigkeiten vieler Unternehmen bei der Suche geeigneter Lehrlinge. Die hier erwähnte Studie von DORNMAYR (2010) wird in einem eigenen Kapitel dieser Arbeit nochmals ausführlich vorgestellt.

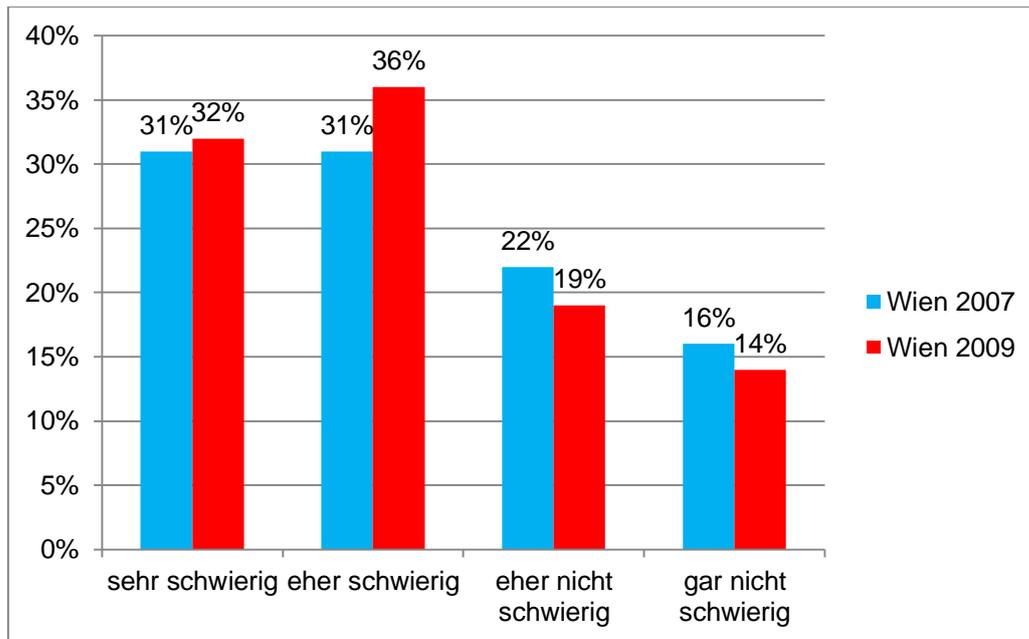


Abbildung 2: Grad der Schwierigkeit geeignete Lehrlinge zu finden, Quelle: IBW-Lehrlingsbefragung 2007 und 2009, (vgl. DORNMAYR, 2010, S.13)

Abschließend bleibt deshalb an dieser Stelle anzumerken, dass es unter den momentan in Österreich vorherrschenden demografischen Voraussetzungen für viele Betriebe sehr schwierig ist, genügend geeignete Lehrlinge zu finden. Die Schnittstelle von Pflichtschule zu Berufsleben ist somit wieder einmal als Problemzone identifiziert.

4. Kompetenzbegriff

Der Begriff Kompetenz ist in den letzten Jahren zu einem entscheidenden und wichtigen Faktor in den bildungspolitischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Diskussionen geworden. Sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene lässt sich so etwas wie eine Kompetenzkonjunktur feststellen (vgl. GNAHS, 2010, S.11). Gerade die in dieser Arbeit angesprochene Schnittstelle, am Übergang von Schule zu Wirtschaft, erfordert die Festlegung auf Begriffe, welche in beiden Lebenswelten heimisch und anwendbar sind. Hier stellt der Kompetenzbegriff einen gültigen und zeitgemäßen Ansatz dar, wenn es darum geht, Vorstellungen und Wünsche von Wirtschaft und Bildungswesen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Das Erreichen des hochgesteckten Ziels, den richtigen Schulabgänger am richtigen Arbeitsplatz unterzubringen, welcher den Fähigkeiten und Interessen, den Talenten und der Persönlichkeit, dem Charakter und eben den Kompetenzen des jeweiligen Bewerbers entspricht, entscheidet letztlich, inwieweit es einer Volkswirtschaft bzw. einer Gesellschaft gelingt, wettbewerbsfähig zu bleiben.

Neben aktuellen Bezügen zur Thematik soll in diesem Kapitel zunächst eine Abgrenzung zu verwandten Begriffen erfolgen. In weiterer Folge werden verschiedene Modelle vorgestellt, die Versuche einer Strukturierung im komplexen Feld der Kompetenzforschung darstellen. So wird vor allem der *Kompetenzatlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und in weiterer Folge der etwas abgewandelte *Kompetenzatlas für Jugendliche* (HEYSE/ERPENBECK, 2009) als Basis der darauf folgenden Untersuchung präsentiert.

4.1 Aktuelle Bezüge zum Kompetenzbegriff

In den letzten Jahrzehnten fand der Begriff der *Kompetenz* Einzug in viele Bereiche des privaten und öffentlichen Lebens und sicherte sich seinen festen Platz in unserer Alltagssprache.

In der Literatur finden sich unzählige Varianten und Verfeinerungen des Begriffs und kaum eine Kombination wird ausgelassen. So existieren beispielsweise mittlerweile Formulierungen wie *Demokratiekompetenz*, *Partizipationskompetenz*, *Konfliktkompetenz*, *Medienkompetenz* und viele mehr (vgl. GNAHS, 2010, S.26-27).

Trotz dieser Allgegenwärtigkeit des Wortes ist es erstaunlich, wie wenig klar dieser gegenwärtig begrifflich gefasst und messend zugänglich gemacht wird. Die Hoffnung auf

eine allgemein verbindliche Charakterisierung und ein einheitliches Messverfahren bleibt aufgrund der Komplexität und der Vielzahl an Gebieten, in welchen der Begriff mittlerweile etabliert ist, aber eher vage (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, S.XVII).

Neben der Begriffsverwendung geht es auch um das inhaltlich-konzeptionelle Substrat des Kompetenzansatzes, als einem strategischen Hebel, bedeutsam für die persönliche, soziale und ökonomische Entwicklung (vgl. GNAHS, 2010, S.11).

In Deutschland wurde im Jahr 2004 im *Strategiepapier für Lebenslanges Lernen* der *Bund-Länder-Kommission* (BLK) der Kompetenzentwicklung als umfassenden Ansatz Rechnung getragen. Darin heißt es:

„Das selbstständige Erschließen des jeweils aktuell benötigten Wissens durch gezieltes recherchierendes Erarbeiten und Nutzen einschlägigen gespeicherten Wissens wird zunehmend wichtiger. Dies erfordert auch die breite Entwicklung der Kompetenz zur zielführenden Nutzung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie. ‚Bildungsstandards‘ legen heute fest, was Schüler jeweils auf bestimmten Stufen ihrer Schullaufbahn können sollen. Auch das nachschulische Weiterlernen zielt wesentlich auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung von praktischen Lebens- und Arbeitsanforderungen. Die Ausrichtung auf Kompetenzentwicklung muss daher für die Förderung Lebenslangen Lernens in der gesamten Lebensspanne maßgebend sein“ (BLK, 2004, S.15).

Auch auf europäischer Ebene wird der Kompetenzbegriff als maßgeblich zukunftssträchtiger Ansatz in verschiedenen Beschlüssen und Formulierungen erwähnt und klar definiert. So beispielsweise in einer Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18.12.2006 zum Thema *Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Hier wird folgendermaßen formuliert:

„...die Schlüsselkompetenzen zu ermitteln und zu definieren, die in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit nötig sind; (...) die Bemühungen der Mitgliedstaaten zu unterstützen, dass junge Menschen nach der Grundbildung und Ausbildung die Schlüsselkompetenzen erworben haben, die für das Erwachsenenleben rüsten und eine Grundlage für das weitere Lernen sowie das Arbeitsleben bilden, und dass Erwachsene ihre Schlüsselkompetenzen ein Leben lang weiterentwickeln und aktualisieren können“ (vgl. EUROPÄISCHES PARLAMENT/RAT, 2006, S.13).

Man erkennt bei Betrachtung der verschiedenen Ansätze ein institutionsübergreifendes Bekenntnis zum Erwerb von Kompetenzen als maßgeblichen Faktor zum Erhalt von Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben.

Dieter GNAHS (2010) formuliert dies folgendermaßen:

„Kompetenzentwicklung kann als ein umfassender Ansatz verstanden werden, mit dem mehrere Ziele simultan erreicht werden sollen:

- *Persönliche Entfaltung,*
- *gesellschaftliche Teilhabe*
- *Beschäftigungsfähigkeit“* (GNAHS, 2010, S,12).

Diese wesentlichen Forderungen können jedoch nur erreicht werden, wenn es gelingt, den vielschichtigen Kompetenzbegriff abzugrenzen. In diesem Zusammenhang spielen der Lernbegriff und insbesondere eine Neubewertung des Selben eine wesentliche Rolle. Eine Reihe von Änderungen und Neuerungen Bezug nehmend auf das Lernen, sowohl im schulischen als auch im beruflichen Bereich werden auf europäischer wie nationaler Ebene erforderlich sein, um oben genannte hochgesteckte Ziele zu erreichen.

4.2 Definitionen und Abgrenzung des Begriffs

Im Zuge dieser Arbeit ist es notwendig, eine klare Abgrenzung des Kompetenzbegriffs zu verwandten Begriffen wie Qualifikation, Wissen, Kenntnis bzw. Begabung vorzunehmen.

GNAHS (2010) empfiehlt als Einstieg in die Kompetenzwissenschaft eine etymologische Annäherung an den Begriff. Er ortet den Ursprung des Wortes im Lateinischen. *„Das lateinische Wort *competencia* bezeichnet dabei in deutscher Übersetzung das Substantiv *Zusammentreffen*, das Adjektiv *competens* lässt sich mit *angemessen* ins Deutsche übertragen. Damit sind erste Anhaltspunkte gewonnen: Kompetenz zeigt sich offenbar, wenn beim Zusammentreffen situativer Erfordernisse und dem individuell zur Verfügung stehenden Potenzial an Kenntnissen, Fertigkeiten etc. angemessen gehandelt werden kann“* (GNAHS, 2010, S.19).

Rolf ARNOLD (2010), Mitherausgeber des bei *Klinkhardt* erschienenen Wörterbuchs der Erwachsenenbildung, definiert den Begriff *Kompetenz* folgendermaßen: *„Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen einer Person. Während der Begriff Qualifikation Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter, in der Regel beruflicher Anforderungssituationen*

bezeichnet, d.h. deutlich verwendungsorientiert ist, ist der Begriff der Kompetenz subjektorientiert. Er ist zudem sei dieser ganzheitlicher ausgerichtet: Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenkompetenz (know how to know), Sozialkompetenz, Personalkompetenz, oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden“ (ARNOLD, 2010, S.172-173).

In weiterer Folge ortet ARNOLD eine starke Differenzierung des Begriffs seit den 1980er Jahren. Diese führt dazu, „...dass nahezu alle Facetten eines neuzeitlichen Bildungsideals zu eigenständigen Kompetenzen hochstilisiert werden, wenn z.B. Medienkompetenz, ökologischer Kompetenz, Demokratiekompetenz usw. die Rede ist. Bei dieser inflationären Differenzierung von Kompetenz droht allerdings das verbindende Muster verloren zu gehen, durch welches sich der Kompetenzbegriff von anderen Begriffen wie Qualifikation, Bildung, Können usw. abgrenzen lässt“ (ARNOLD, 2010, S.173).

Eine weitere direkte Abgrenzung der Begriffe *Kompetenz* und *Qualifikation* erfolgt bei Birgit BLOCHBERGER (2003). Sie orientiert sich in ihrem Zugang zum Kompetenzbegriff an Frank Michael ORTHEY (2002). Demnach liege die Attraktivität des Kompetenzbegriffs in seinem positiv besetzten Subjektbezug und damit der Nähe zum aufklärerisch ambitionierten Bildungsbegriff. Der Begriff verweise weiter auf die positive Möglichkeit, dass Lebensbewältigung unter bestimmten Voraussetzungen gelingen kann. Außerdem verweise ORTHEY darauf, dass sich der Begriff als neue, *noch weitgehend faltenfreie Sprachform* anbietet. (vgl. ORTHEY, 2002, S.1)

Im Gegensatz dazu gewinne der Begriff der *Qualifikation* seinen Sinn erst in Anlehnung an den gesellschaftlichen Verwertungsprozess. „Durch die Aneignung der relevanten gesellschaftlichen Kontroll- und Steuerungsfunktionen durch eine gesellschaftliche Minderheit kann das Ausmaß der notwendigen Qualifikationen für den restlichen Teil der Gesellschaftsmitglieder auf tendenziell rudimentäre Teilfunktionen reduziert werden. Damit geht eine entsprechende Beschränkung ihrer individuellen Subjektentwicklung einher mit der Perspektive einer dem Unterdrückungsverhältnis angepassten eingeschränkten individuellen Wirklichkeitsführung“ (HACKL, 1990, S.17).

Eine sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begriff findet man bei Noam CHOMSKY (1973). Er unterscheidet zwischen *Kompetenz* und *Performanz*. Seine Definition von *Kompetenz* bezieht sich auf die Fähigkeit von Sprechenden und Zuhörenden, mithilfe eines begrenzten Repertoires von Regeln (z.B. Syntax, Grammatik) und Grundelementen (z.B. Worten, Ziffern etc.), grundsätzlich unendlich viele Sätze

bilden und verstehen zu können. Performanz sei dann in weiterer Folge die Nutzung dieses Potentials und äußert sich in Sprech- und Verstehensakten. Im konkreten Fall der Sprache handelt es also um die generative Grammatik, die dem beobachtbaren Sprachgebrauch zugrunde liegt. Somit ist Performanz im Gegensatz zur Kompetenz messbar und lässt sich registrieren. CHOMSKY sieht in weiterer Folge die dringende Notwendigkeit eines Abstraktionsprozesses, in welchem versucht werden soll, eine Isolierung des Kompetenzbegriffs zu erreichen (vgl. CHOMSKY, 1973, S.121).

CHOMSKYS Zugang hat die spätere Kompetenzdebatte wesentlich beeinflusst und stellt eine wichtige Grundlage in der Auseinandersetzung mit dem Begriff dar.

Die Autoren John ERPENBECK und Lutz von ROSENSTIEHL (2007) definieren in ihrem *Handbuch zur Kompetenzmessung* den Begriff folgendermaßen: Kompetenzen wären Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sogenannte Selbstorganisationsdispositionen. Sie erkennen in weiterer Folge eine klare Abgrenzung zum Begriff der Qualifikationen. Diese werden nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen. Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider. Jedoch lässt sich daraus nicht ablesen, ob jemand in der Lage ist, selbstorganisiert und kreativ zu handeln. Als Beispiel wird ein gelernter Multimediadesigner mit besten Abschlussnoten angeführt, welcher in der Praxis aufgrund mangelnder Ideen scheitert (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, S.XIX).

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit wird von den verschiedenen angesprochenen Definitionen des Kompetenzbegriffs oben genannte Formulierung von ERPENBECK/ROSENSTIEHL (2007) als die am ehesten zutreffende angesehen. Mit entscheidend ist in weiterer Folge auch der Versuch einer Systematisierung von Kompetenzen, welcher von den genannten Autoren in ihrem Handbuch der Kompetenzmessung durchgeführt wird.

4.3 Bereiche der Kompetenzforschung

Die Autoren Volker HEYSE und John ERPENBECK (2009) sprechen in ihrem Werk *Kompetenztraining* von zwei grundsätzlichen Richtungen der Kompetenzforschung in Deutschland, mit unterschiedlichen Auffassungen und Zugängen. Sie orten eine klare Trennlinie zwischen operativen und strategischen Kompetenzen.

Als erste der beiden angesprochenen Richtungen wäre zunächst einmal die *Kognitionsrichtung* zu nennen. Diese ist vor allem im Bereich der pädagogisch-psychologischen Diagnostik von entscheidender Bedeutung. Hier dient *Kompetenz* zur Charakterisierung der Ergebnisse von Bildungsprozessen. Der Begriff der *Wissensbildung* ist von entscheidender Bedeutung, ganz im Gegensatz zur *Menschenbildung*. Hier werden *Kompetenzen* als *kontextspezifische kognitive Leistungsdefinitionen* gesehen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen. Die großen internationalen Schulleistungstudien (PISA, TIMSS, PIRLS) gehen grundsätzlich von dieser Auffassung des Kompetenzbegriffs aus. Zwei wesentliche Restriktionen werden laut HEYSE/ERPENBECK (2009) mit diesem Zugang vorgenommen: Zum einen sind Kompetenzen funktional bestimmt und somit bereichsspezifisch auf einen begrenzten Sektor von Kontexten bezogen. Zum anderen wird die Bedeutung des Begriffs nur auf den kognitiven Bereich reduziert und andere wichtige Bereiche wie motivierende oder affektive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln bleiben unberücksichtigt. Hier ist auch die klare Abgrenzung zu den Konzepten der Berufspädagogik mit ihrer Unterteilung in Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen zu erkennen und festzuhalten.

An diesem Punkt setzt die zweite Richtung an, welche allgemein als *Performanzrichtung* bezeichnet wird. Sie bezieht sich grundsätzlich auf CHOMSKY (1962) der Kompetenz und Performanz als untrennbare Begriffe sieht. Diese Richtung untersucht, welche personalen, aktivitätsbezogenen, fachlich-methodischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen notwendig sind, um gerade in eng-kognitiv nicht völlig aufschließbaren, neuen, unbekanntem Situationen erfolgreich und kreativ handeln zu können. Als solche kann die *Performanzrichtung* als jene angesehen werden, welche im Bereich der beruflichen Arbeit bzw. in modernen Unternehmen von entscheidender Bedeutung ist (vgl. HEYSE/ERPENBECK, 2009, S.XVII-XVIII).

Für diese Arbeit ist eindeutig die zweitgenannte *Performanzrichtung* als Ausgangspunkt der Analyse anzusehen. Die befragten Lehrlingsausbildner bzw. Unternehmer sollen ja im Zuge der Beantwortung des Fragebogens ihre persönlichen Schwerpunkte und Prioritäten, was die notwendigen Kompetenzen künftiger Mitarbeiter betrifft, angeben. Hier steht eindeutig die individuelle Performanz der jeweils einzustellenden Person in einem bereits bestehenden Unternehmen im Vordergrund. Als anzustrebendes Ziel lässt sich ein zu selbstständiger und kreativer Arbeit fähiger Mitarbeiter definieren.

4.4 Kompetenzklassen und –typen

Für die in dieser Arbeit zu untersuchenden Fragen bzw. Hypothesen ist es unerlässlich, eine gewisse Kategorisierung von *Kompetenzen* bzw. *Kompetenztypen* vorzunehmen, um ein Verfahren zur Messung von Vorstellungen und Ansichten der Thematik erarbeiten zu können. ERPENBECK/ROSENSTIEHL (2007) entwickelten ausgehend von ihrer bereits angeführten Definition ein solches, in welchem von zwei prinzipiell unterschiedlichen *Kompetenztypen* ausgegangen wird.

4.4.1 Kompetenztypen

Die beiden unterschiedlichen *Kompetenztypen* wurden aufgrund zweier vorherrschender Problemlösungsstrategien, der *Gradientenstrategien* bzw. der *Evolutionsstrategien*, entwickelt. Beide Lösungsstrategien erfordern individuelle Dispositionen. Während bei ersteren *Fachlich-methodische Kompetenzen* dominieren, stehen bei letzterem *Personale, Sozial-kommunikative und Aktivitätsorientierte Kompetenzen* im Vordergrund.

4.4.1.1 Die Gradientenstrategie

Als typisches Beispiel einer *Gradientenstrategie* führen ERPENBECK/ROSENSTIEHL (2007) einen Bergsteiger an, welcher möglichst schnell (mit dem steilsten Gradienten der Zielfunktion) bergauf klettert. Hat er den Gipfel des bestiegenen Berges erreicht, so ist er zufrieden, unabhängig davon, ob es sich um einen hohen oder niedrigen Berg handelt. Das vorab angepeilte Ziel wurde erreicht. Die gefundene Lösung ist, wenn man nur die nahe liegenden Möglichkeiten betrachtet, perfekt, aber oft trotzdem schlechter als der beste Weg. Fachliche und methodische Kenntnisse stehen im Zentrum der Problemlösung (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, XXII).

4.4.1.2 Die Evolutionsstrategie

Bei der *Evolutionsstrategie* ist im Gegensatz dazu entscheidend, dass der einmal bestiegene *Lösungshügel* auch wieder verlassen werden kann. Hier wird die Akzeptanz von möglichen, vielleicht nur kurzfristigen, Verschlechterungen miteingeschlossen. Prozesse der Kommunikation führen zu den besten Lösungswegen. Hier spielen die *Personalen, Aktivitätsbezogenen und Fachlich-kommunikativen Kompetenzen* eine zentrale Rolle. *Fachlich-methodische Kompetenzen* wären zwar notwendig, seien jedoch

in keinster Weise ein ausreichende Voraussetzung (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, XXII-XXIII).

4.4.2 Die vier Kompetenzklassen

Im Folgenden sollen die vier angesprochenen *Kompetenzklassen*, welche den beiden genannten Lösungsstrategien zugrunde liegen, etwas genauer vorgestellt werden. Die angeführten Abkürzungen, symbolisiert durch je einen Großbuchstaben, werden im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder verwendet.

„**(P) Personale Kompetenzen:** Als die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.“ (ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, S.XXIV).

„**(A) Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen:** Als die Dispositionen einer Person aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren“ (ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, S.XXIV).

„**(F) Fachlich-methodische Kompetenzen:** Als die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen, geistig und psychisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln“ (ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, S.XXIV).

(S) Sozial-kommunikative Kompetenzen: Dispositionen, die es ermöglichen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu

verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln“ (ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, S.XXIV).

Diese vier Kompetenzklassen wiederum sind Basis eines mittlerweile vielfach wissenschaftlich abgesicherten KODEX-Verfahrens zur Kompetenzdiagnostik- und Entwicklung, welches unter der Bezeichnung *KompetenzAtlas* Verbreitung gefunden hat.

4.4.3 Kompetenzgruppen

Der Versuch einer Strukturierung von Kompetenzen führte uns also von den beiden Kompetenztypen mit ihren Lösungsstrategien (*Gradientenstrategie, Evolutionsstrategie*) zu den vier Kompetenzklassen (*Personal-, Aktivitäts- umsetzungsorientierte-, Fachlich-methodische-, Sozial-kommunikative Kompetenzen*). Diese beiden Ansätze stellen sehr theoretische Vorstellungen über menschliche Problemlösungs- und Handlungsprozesse dar. Während bei den *Kompetenztypen* die Zielausrichtung (geradlinig vs. offen) im Vordergrund steht, ist den *Kompetenzklassen* die Subjekt-Objekt-Struktur und ihre Beeinflussung von selbstorganisiertem Handeln bestimmendes Element.

Kompetenzgruppen erweitern diese beiden Ansätze nun um methodologische Klassifizierungen. Hier geht es vor allem darum, bereits bestehende psychologische und sozialwissenschaftliche Ansätze, Verfahren und Methoden daraufhin zu untersuchen, ob selbstorganisiertes Problemlösen bzw. dementsprechende Dispositionen selbstorganisierten Handelns bereits darin angesprochen und thematisiert werden. Die auf diese Weise entstehenden Kompetenzgruppen korrespondieren mit den bereits dargestellten Kompetenzklassen und machen sich zusätzlich das methodologische bzw. messtheoretische Wissen der Motivations- und Persönlichkeitspsychologie, der Tätigkeits- (Handlungs-) und Arbeitspsychologie, der kognitiven Psychologie und der Pädagogik, sowie der Sozial- und Kommunikationspsychologie nutzbar (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, S.XXV).

Folgende vier Kompetenzgruppen wären demnach anzuführen:

„(p) *Kompetenzen als Persönlichkeitseigenschaften (im Zentrum: personale Kompetenzen; methodologische Basis: Motivations- und Persönlichkeitspsychologie),*

(a) *Kompetenzen als Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen (im Zentrum: aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen; methodologische Basis: Tätigkeitspsychologie, Arbeitspsychologie),*

(f) *Kompetenzen als fachbetonte Qualifikationen (im Zentrum: fachlich-methodische Kompetenzen; methodologische Basis: kognitive Psychologie, pädagogische Qualifikationsvermittlung und Zertifizierung), und*

(s) *Kompetenzen als soziale Kommunikationsvoraussetzungen (im Zentrum: soziale-kommunikative Kompetenzen; methodologische Basis: Sozial- und Kommunikationspsychologie)*“ (ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, S.XXV-XXVI).

4.4.4 Kompetenzbeobachtung

Die Autoren ERPENBECK/ROSENSTIEHL (2007) gehen in ihrem *Handbuch zur Kompetenzmessung* von zwei gegensätzlichen Möglichkeiten der Kompetenzbeobachtung aus, welche grundsätzlich für alle Human- und Sozialwissenschaften gelten.

Als erste Form nennen sie *objektive Messverfahren*, deren grundsätzliches Bestreben es sei, Kompetenzen wie naturwissenschaftliche Größen zu definieren und dementsprechend messen zu können. *„Vorbild sind hierfür Zweige der modernen Psychologie, etwa die kognitive Psychologie oder Teilbereiche der Sozialpsychologie. Hier wird das ganze Arsenal moderner Messtheorie und Statistik zum Einsatz gebracht. Es geht, erinnert man sich an den oft diskutierten Gegensatz von Erklären und Verstehen, um eine möglichst genaue Kompetenzerklärung. Dieser erklärungsorientierte Denkstil des Forschens ist darauf gerichtet, kausale und statistische Aussagen zu finden, die künftiges Handeln - etwa eines Arbeitnehmers in einem Unternehmen oder einer Organisation – voraussagen und damit Effektivitätseinschätzungen von personalpolitischen Entscheidungen wie von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen zu ermöglichen. Methodologisch wird in diesem Zusammenhang nach objektiven Kompetenzmessverfahren gesucht, die eine Kompetenzbeobachtung gleichsam „von außen“ gestatten. Selbsteinschätzungen spielen hier eine geringe, Fremdeinschätzungen insbesondere durch den Messenden eine entscheidende Rolle“* (ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, S.XXVI-XXVII).

Von beiden den angesprochenen Kompetenztypen steht der *Zielgerichtete Typ*, welcher die *Gradientenstrategie* verfolgt bzw. der *Fachlich-methodischen Kompetenzklasse (F)* zuzuordnen ist, diesen Messverfahren näher.

Als zweite entscheidende Form der Kompetenzbeobachtung nennen die Autoren *subjektive Einschätzungsverfahren*. Auch hier dienen andere Human- und

Sozialwissenschaften und deren breites Arsenal an qualitativen Forschungsmethoden als Vorbilder. Grundgedanke ist in diesem Falle die Überzeugung, dass Objektivität für human- und sozialwissenschaftliche Variablen nicht erreichbar sei, da eine enge Verknüpfung von Beobachter und Beobachtungsgegenstand vorherrsche. Methodologisch ist man auf der Suche nach subjektiven Kompetenzeinschätzungs- und –beschreibungsverfahren. Diese versuchen zwar quantifizierend und skalierend einzuordnen, ohne jedoch den Anspruch der Objektivität zu erheben. Hier spielt die Selbsteinschätzung, gleichsam die Kompetenzbeobachtung *von innen* eine übergeordnete Rolle (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, XXVII).

Im Gegensatz zur den objektiven Messverfahren steht hier der Evolutionstyp, bzw. die dementsprechenden *Kompetenzklassen* ((P) *Personal-*, (A) *Aktivitäts-* *umsetzungsorientiert*, (S) *Sozial- kommunikativ*) der Methodik näher.

Was nun die Anwendbarkeit betrifft, so orten die Autoren viele Kompetenzmessverfahren zwischen diesen beiden genannten Polen. Sie versuchen einerseits zuverlässige Zukunftsaussagen zu treffen, stehen aber dem Problem hoher menschlicher Komplexität im selbstorganierten Handeln gegenüber, welche nur sehr schwer messbar zu machen ist (vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEHL, 2007, XXVI-XXVII).

Auch diese Arbeit lässt sich nur schwer exakt einem der beiden genannten Pole zuordnen. Grundsätzlich ist die Methode der Datengewinnung mittels Fragebogen und darauf folgender Auswertung mittels SPSS klar den objektiven Messverfahren zuzuordnen. Der Messende steht klar *außen*.

Andererseits spielen beim Ausfüllen des Fragebogens subjektive Kriterien eine wesentliche Rolle.

Ein entscheidender Unterschied zu den angeführten Methoden ist in dieser Arbeit ja die Tatsache, dass nicht der Versuch unternommen wird Kompetenzen zu messen, sondern die Erwartungshaltung der Probanden in Bezug auf Kompetenzen gegenüber einer dritten Person ermittelt werden soll. Es geht also nicht darum festzustellen wie kompetent jemand in dieser oder jener Hinsicht ist, sondern wie wichtig einem Befragten diese oder jene Kompetenz bei einer anderen Person, einem künftigen Mitarbeiter wäre. Hier steht also vielmehr die Verknüpfung eines Arbeitsplatzes mit einer fiktiven Person im Vordergrund. Die Befragten stellen in gewisser Hinsicht jene Spezialisten dar, die in der Lage sein müssten, zu beurteilen, welche Kriterien jemand erfüllen müsste, um an diesem oder jenem Arbeitsplatz bestehen zu können. Diese Beurteilung ist jedoch eindeutig den subjektiven Kompetenzeinschätzungsverfahren zuzuordnen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass diese Arbeit, mit vielen anderen Kompetenzmessfahren vergleichbar, zwischen dem objektiven und subjektiven Pol, was die Methodik betrifft, anzusiedeln ist.

4.5 Kompetenzatlas

Die vorhergehenden Kapitel befassten sich mit Versuchen verschiedener Forscher eine gewisse Struktur ins breit gestreute Feld der vielseitigen Kompetenzforschung zu bringen. So führte der Weg von ERPENBECK/ROSENSTIEHL (2007) von den zwei grundsätzlichen Kompetenztypen (*Gradienten- bzw. Evolutionstyp*) zu den vier Kompetenzklassen (*Fachlich-methodische Kompetenzen (F), Personalkompetenzen (P), Aktivitäts- umsetzungsorientierte Kompetenzen (A), Sozial- kommunikative Kompetenzen(S)*) und den damit korrespondierenden Kompetenzgruppen.

Der nächste Schritt stellt schließlich eine systematische Ordnung dar, welche den Versuch bildet, oben genannte Kompetenzklassen bzw. -gruppen nochmals in menschliche Teilkompetenzen zu unterteilen. Dieses schachbrettartige Gebilde, welches aus 64 derartigen Teilkompetenzen besteht und diese zu gleichen Teilen auf die vier oben genannten Kompetenzklassen aufteilt hat unter der Bezeichnung *Kompetenzatlas* mittlerweile starke Verbreitung gefunden. Ziel dieses Modells ist es, möglichst das gesamte Spektrum menschlicher Kompetenzen zu gliedern und zu strukturieren und in übersichtlicher Form zusammenzustellen. Dass dabei Abstriche gemacht werden müssen, erscheint logisch, denn wie bereits eingangs erwähnt, ist es aufgrund der Komplexität und der Vielzahl an Gebieten, in welchen menschliche Kompetenzen zum Tragen kommen, sehr schwierig geworden, eine allgemein verbindliche und allumfassende Ordnung zu schaffen. Insofern stellt der *KompetenzAtlas* als Modell einerseits eine Art Momentaufnahme der Kompetenzforschung dar oder muss andererseits auch individuell an die jeweilige Zielgruppe, die untersucht werden soll, angepasst werden. Die Grundform kann als Basismodell angesehen werden, welches einer ersten Orientierung dienen soll.

Loyalität	Normativ ethische Einstellung	Einsatz- bereitschaft	Selbst- management	Entscheidungs- fähigkeit	Gestaltungs- wille	Tatkraft	Mobilität
P		P/A		A/P		A	
Glaubwürdigkeit	Eigen- verantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovations- freudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungs- bereitschaft	Initiative
Humor	Hilfsbereit- schaft	Lern- bereitschaft	Ganzheitliches Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnis- orientiertes Handeln	Ziel- orientiertes Führen
P/S		P/F		A/S		A/F	
Mitarbeiter- förderung	Delegieren	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impulsgeben	Schlagfertigkeit	Beharrlichkeit	Konsequenz
Konfliktlösungs- fähigkeit	Integrations- fähigkeit	Aquisitions- stärke	Problemlösungs- fähigkeit	Wissens- orientierung	Analytische Fähigkeiten	Konzeptions- stärke	Organisations- fähigkeit
S/P		S/A		F/P		F/A	
Teamfähigkeit	Dialogfähigkeit Kunden- orientierung	Experimentier- freude	Beratungs- fähigkeit	Sachlichkeit	Berurteilungs- vermögen	Fleiß	Systematisch- methodisches Vorgehen
Kommunikations- fähigkeit	Kooperations- fähigkeit	Sprach- gewandtheit	Verständnis- bereitschaft	Projekt- management	Folge- bewusstsein	Fachwissen	Markt- kenntnisse
S		S/F		F/S		F	
Beziehungs- management	Anpassungs- fähigkeit	Pflichtgefühl	Gewissen- haftigkeit	Lehrfähigkeit	Fachliche Anerkennung	Planungs- verhalten	Fach- übergreifende Kenntnisse

Abbildung 3: Kompetenzatlas/ Quelle: (HEYSE/ERPENBECK, 2009, S.XIII)

Man erkennt bei genauerer Betrachtung zunächst einmal den grundsätzlich quadratischen Aufbau des Modells. Das Grundgerüst des *KompetenzAtlas* stellt also ein großes Quadrat dar, welches in 64 Teilfelder, ähnlich einem Schachbrett, unterteilt wird. Diese 64 Felder stellen jeweils spezielle Teilkompetenzen einer Person dar. 16 Teilkompetenzen werden wiederum in einem größeren Quadrat, welches einem Viertel der Gesamtfläche entspricht, in einer Kompetenzgruppe zusammengefasst (z.B. (P) *Personale Kompetenz*). *Loyalität*, *Eigenverantwortung*, *Humor*, *Disziplin* wären demnach

Teilkompetenzen, welche allesamt der Gruppe *Personale Kompetenzen* zuzuordnen wären.

Zusätzlich erkennt man bei näherer Betrachtung des Modells noch 16 mittelgroße Quadrate, in deren Zentrum jeweils ein bis zwei Großbuchstaben stehen. Diese bestehen jeweils aus vier Teilkompetenzen. So existiert beispielsweise im oberen Bereich des Modells ein Quadrat mit den Buchstaben *P/A* im Zentrum. Dieses Feld, zu dem die vier Teilkompetenzen *Einsatzbereitschaft*, *Selbstmanagement*, *Schöpferische Fähigkeit* und *Offenheit für Veränderungen* gehören, ist grundsätzlich im Viertel der *Personalen Kompetenzen* platziert. Dies wird neben der Positionierung noch zusätzlich durch den ersten Großbuchstaben im Zentrum, vor dem Schrägstrich *P* kenntlich gemacht. Der zweite Großbuchstabe nach dem Schrägstrich, in diesem Fall ein *A*, steht für eine weitere Kompetenzgruppe, welcher diese vier Teilkompetenzen zuzuordnen sind, jedoch in geringerem Ausmaße als dies im Vergleich mit dem ersten Großbuchstaben und der damit verbundenen Kompetenzgruppe der Fall ist. So ist die Teilkompetenz *Einsatzbereitschaft* in erster Linie eine *Personale Kompetenz*, welche aber zusätzlich ein gewisses Maß an *Aktivitäts- und Handlungskompetenz* erfordert. Da die Gewichtung auf der Personalkompetenz liegt, wurde diese Teilkompetenz im dementsprechenden Viertel des Modells platziert.

Bei Quadraten, in deren Zentrum nur ein Großbuchstabe steht, sind die vier dementsprechenden Teilkompetenzen eindeutig nur einer Kompetenzgruppe zuzuordnen, beispielsweise die Teilkompetenz *Fachwissen*, welche nur Anteile der *Fach- und Methodenkompetenzen* besitzt, ohne Bezüge zu einer anderen Kompetenzgruppe aufzuweisen.

Das oben abgebildete Modell des *KompetenzAtlas* ist, wie bereits erwähnt wurde, als Basismodell anzusehen. Für die Anwendung in speziellen Feldern existieren mittlerweile bis zu 250 Synonyme, welche es ermöglichen sollen, regionale, branchen- und tätigkeitsspezifische Unterschiede zu berücksichtigen (vgl. HEYSE/ERPENBECK, 2009, S.XIV).

Für diese Arbeit entscheidend, aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung selbiger, ist eine Abwandlung des Basismodells, welche sich auf die die Zielgruppe 13-17-Jährigen bezieht, der sogenannte *KompetenzAtlas für Jugendliche* (HEYSE/ERPENBECK, 2009, S.XV).

4.6 KompetenzAtlas für Jugendliche

Da in dieser Arbeit untersucht werden soll welche Schwerpunkte und Prioritäten verschiedene Arbeitgeber setzen, wenn es um die Besetzung einer Arbeitsstelle mit einem jugendlichen Schulabgänger geht, ist es zwangsläufig notwendig, den dieser Untersuchung zu Grunde liegenden *KompetenzAtlas* dieser Zielgruppe anzupassen.

In diesem *KompetenzAtlas für Jugendliche* wurden diverse Identifikationsmerkmale dieser Altersgruppe ermittelt, festgehalten und in den entsprechenden Rahmen eingefügt. Verantwortlich Leiterin dieser 2008/2009 erarbeiteten Kompetenzsammlung, an welcher zahlreiche Lehrer und Schüler mitarbeiteten, war Frau KASTNER-PÜSCHEL. Ziel ihrer Arbeit war es, den bestehenden *KompetenzAtlas* so abzuwandeln, dass dieser nur noch solche Teilkompetenzen beinhaltet, die von Jugendlichen auch erwartet und vorausgesetzt werden können. Es erscheint logisch, dass, gerade was den Kompetenzbereich betrifft, teilweise große Unterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen bestehen werden, ja müssen. Viele Bereiche menschlichen Handelns im beruflichen Bereich erfordern neben Berufserfahrung, vor allem auch ein gewisses Maß Lebenserfahrung, welche von Jugendlichen nur sehr bedingt vorausgesetzt werden kann. Dementsprechend macht es Sinn, diejenigen Teilkompetenzen des *KompetenzAtlas*, welche in besonderem Maße angesprochene Erfahrungswerte voraussetzen, durch solche zu ersetzen, bei denen dies nicht der Fall ist. Nur dann wird das entsprechende Instrument brauchbare Ergebnisse liefern kann. Als Beispiel sei hier eine Teilkompetenz erwähnt, bei welcher diese Abwandlung der Zielgruppe entsprechend durchgeführt wurde. So wurde beispielsweise die Teilkompetenz *Marktkennntnisse*, welche von Jugendlichen kaum vorausgesetzt werden können, durch *Umgebungskennntnisse* ersetzt (vgl. HEYSE/ERPENBECK/ORTMANN, 2010, S.164). Man kann von einem 15-jährigen KFZ-Lehrling nicht verlangen, über aktuelle Strömungen und Bewegungen in der Automobilbranche am Laufenden zu sein. Jedoch kann man sehr wohl erwarten, dass der betreffende Jugendliche grundsätzlich andere Autohändler und KFZ-Werkstätten der näheren Umgebung kennt. Es geht also darum, Teilkompetenzen der Lebenswelt der Jugendlichen anzupassen, um so an Aussagekraft des Verfahrens zu gewinnen.

Zugehörigkeitsgefühl	Wertebewusstsein	Einsatzbereitschaft	Selbsterwicklung	Entscheidungsfähigkeit	Gestaltungswille	Tatkraft	Mobilität
P		P/A		A/P		A	
Glaubwürdigkeit	Eigenverantwortung	Schöpferische Fähigkeit	Offenheit für Veränderungen	Innovationsfreudigkeit	Belastbarkeit	Ausführungsbereitschaft	Eigeninitiative
Humor	Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft	Komplexes Denken	Optimismus	Soziales Engagement	Ergebnisorientiertes Handeln	Zielstrebigkeit
P/S		P/F		A/S		A/F	
Unterstützung für andere	Aufgabenverteilung	Disziplin	Zuverlässigkeit	Impulsgeben	Schlagfertigkeit	Ausdauer	Konsequenz
Konfliktlösungsfähigkeit	Integrationsfähigkeit	Werbetalent	Problemlösungsfähigkeit	Lernfähigkeit und Wissen	Analytische Fähigkeiten	Experimentierfreude	Organisationsfähigkeit
S/P		S/A		F/P		F/A	
Teamfähigkeit	Dialogfähigkeit	Experimentierfreude	Beratungsfähigkeit	Sachlichkeit	Berurteilungsvermögen	Fleiß	Strukturiertes Denken und Handeln
Kommunikationsfähigkeit	Zusammenarbeit	Sprachgewandtheit	Verständnisbereitschaft	Projektorganisation	Konsequenzbewusstsein	Fachwissen	Umgebungskenntnisse
S		S/F		F/S		F	
Beziehungsgestaltung	Anpassungsfähigkeit	Pflichtgefühl	Gewissenhaftigkeit	Wissensweitergabe	Fachliche Anerkennung	Planungsverhalten	Allgemeinbildung

Abbildung 4: Kompetenzatlas für Jugendliche/ Quelle: HEYSE/ERPENBECK, 2009, S.XV

Folgende Teilkompetenzen wurden durch entsprechende Synonyme für Jugendliche ersetzt:

<i>Normativ-ethische Einstellung</i>	ersetzt durch <i>Wertebewusstsein (P)</i>
<i>Loyalität</i>	ersetzt durch <i>Zugehörigkeitsgefühl (P)</i>
<i>Selbstmanagement</i>	ersetzt durch <i>Selbstentwicklung (P/A)</i>
<i>Mitarbeiterförderung</i>	ersetzt durch <i>Unterstützung für andere (P/S)</i>
<i>Delegieren</i>	ersetzt durch <i>Aufgabenverteilung (P/S)</i>
<i>Ganzheitliches Denken</i>	ersetzt durch <i>Komplexes Denken (P/F)</i>
<i>Initiative</i>	ersetzt durch <i>Eigeninitiative (A)</i>
<i>Beharrlichkeit</i>	ersetzt durch <i>Ausdauer (A/F)</i>
<i>Zielorientiertes Führen</i>	ersetzt durch <i>Zielstrebigkeit (A/F)</i>
<i>Konsequenz</i>	ersetzt durch <i>Konzeptionsstärke (A/F)</i>
<i>Aquisitionsstärke</i>	ersetzt durch <i>Werbetalent (S/A)</i>
<i>Wissensorientierung</i>	ersetzt durch <i>Lernfähigkeit und Wissen (F/P)</i>
<i>Systematisch-meth. Vorgehen (F/A)</i>	ersetzt durch <i>Strukturiertes Denken u. Handeln</i>
<i>Konzeptionsstärke</i>	ersetzt durch <i>Experimentierfreude (F/A)</i>
<i>Beziehungsmanagement</i>	ersetzt durch <i>Beziehungsgestaltung (S)</i>
<i>Kooperationsfähigkeit</i>	ersetzt durch <i>Zusammenarbeit (S)</i>
<i>Folgebewusstsein</i>	ersetzt durch <i>Konsequenzen-Bewusstsein (F/S)</i>
<i>Lehrfähigkeit</i>	ersetzt durch <i>Wissensweitergabe (F/S)</i>
<i>Projektmanagement</i>	ersetzt durch <i>Projektorganisation (F/S)</i>
<i>Marktkennntnisse</i>	ersetzt durch <i>Umgebungskenntnisse (F)</i>
<i>Fachübergreifende Kenntnisse</i>	ersetzt durch <i>Allgemeinbildung (F)</i>

(vgl. HEYSE/ERPENBECK, 2009, S.XV).

4.7 Kurzbeschreibung der Kompetenzen

Im Folgenden werden die 64 Teilkompetenzen des *KompetenzAtlas für Jugendliche* in kurzen Beschreibungen erläutert. Die Strukturierung dieses Kapitels orientiert sich dabei am oben dargestellten Modellraster. So werden Kompetenzen, welche einer gemeinsamen Kompetenzklasse bzw. einem Kompetenztyp zugehörig sind, auch dementsprechend aufeinander folgend vorgestellt. Neben dem jeweiligen Titel einer Teilkompetenz (Schlagwort, z.B. *Kooperationsfähigkeit*), findet die Angabe der jeweiligen

Kompetenzklasse bzw. des *Kompetenztyps* (Angabe des Buchstaben bzw. Buchstabenpaares z.B. *F/P*) Eingang in diese Arbeit. Danach erfolgen eine kurze Beschreibung der jeweiligen Teilkompetenz und eine Begründung für die Aufnahme des Begriffs in dieses Modell. Dieser Aufnahmegrund soll vor allem den Blick auf die Sichtweise eines Unternehmens richten und erläutert somit die Notwendigkeit der jeweiligen Teilkompetenz bei einem jungen Mitarbeiter im täglichen Arbeitsprozess. Den Abschluss bildet eine Quellenangabe. Ihr ist zu entnehmen, ob die jeweilige Teilkompetenz im bereits ursprünglichen *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) vorzufinden war, ob sie ein, von KASTNER-PÜSCHEL (2009) für Jugendliche abgewandeltes Synonym einer ursprünglichen Teilkompetenz darstellt, oder ob sie vom Autor dieser Arbeit, aufgrund der speziellen Ausrichtung selbiger, selbst hinzugefügt wurde.

4.7.1 Personale Kompetenzen (P, P/A, P/S, P/F)

Die hier beschriebenen 16 Teilkompetenzen sind alle dem Bereich der *Personalen Kompetenzen* zuzuordnen und weisen dementsprechend den größten Teil ihrer Zugehörigkeit in dieser Kompetenzklasse auf. Sie teilen sich wiederum in vier Gruppen zu je vier zusammengehörenden Teilkompetenzen auf, von denen drei zusätzlich geringe andere Inhalte einer weiteren Kompetenzklasse aufweisen.

4.7.1.1 Kompetenzklasse (P)

Zur Kompetenzklasse (P) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche den Personalen Kompetenzen zuzuordnen sind, ohne Inhalte einer anderen Kompetenzklasse aufzuweisen.

a) Zugehörigkeitsgefühl

Kompetenzklasse: (P) Personalkompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz beschreibt die Fähigkeit zur emotionalen Verbundenheit mit Menschen oder Gruppen der näheren Umgebung. Diese werden im konkreten Falle dieser Untersuchung symbolisiert durch das betreffende Unternehmen/Betrieb, in welchem der junge Mensch tätig wäre (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.165).

Aufnahmegrund: Nur wer sich den Menschen eines Unternehmens emotional verbunden fühlt, wird in der Lage sein diese zu unterstützen und mit ihnen zu arbeiten.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Loyalität* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Zugehörigkeitsgefühl* umgewandelt.

b) Wertebewusstsein

Kompetenzklasse: (P) Personalkompetenzen

Kurzbeschreibung: Bei dieser Teilkompetenz spielen die Werte und Ziele, die ein junger Mensch für sich in der Lage ist zu definieren, eine entscheidende Rolle. Es geht darum, klar darlegen zu können, wofür man sich persönlich einsetzen und was den eigenen Widerstand hervorrufen würde (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.165).

Aufnahmegrund: Werte und Ziele stellen wichtige Bestandteile einer Unternehmensphilosophie dar. Dementsprechend wichtig ist es Mitarbeiter zu finden, die sich mit solchen Werten identifizieren können.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Normativ-ethische Einstellung* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Wertebewusstsein* umgewandelt.

c) Eigenverantwortung

Kompetenzklasse: (P) Personalkompetenzen

Kurzbeschreibung: Im Falle dieser Teilkompetenz geht es darum, eigenverantwortlich handeln zu können. Dazu ist es notwendig eigene Stärken, aber auch eigene Schwächen zu kennen. Die betreffende Person fühlt sich persönlich dafür verantwortlich, übernommene Aufgaben zu einem brauchbaren Ergebnis zu führen (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.157).

Aufnahmegrund: Gerade für Unternehmen und Betriebe ist es unerlässlich über Mitarbeiter zu verfügen, die bereit sind Verantwortung zu übernehmen. Dies zeigt sich vor allem auch in Gruppen, wo es darum geht, sich mitverantwortlich für die anderen zu fühlen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

d) Glaubwürdigkeit

Kompetenzklasse: (P) Personalkompetenzen

Kurzbeschreibung: Hier geht es darum, glaubwürdig handeln zu können. Im Besonderen um die Ausstrahlung der Persönlichkeit in ihrer unmittelbaren Umgebung. Die Fähigkeit Kollegen mitzureißen, sie zu überzeugen, sich als Vorbild zu verhalten, Ehrlichkeit auszustrahlen, all diese Dinge beinhaltet diese Teilkompetenz (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.159).

Aufnahmegrund: Personen, die Glaubwürdigkeit ausstrahlen, wirken überzeugend und stellen deswegen ein wichtiges Potential eines Unternehmens dar.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

4.7.1.2 Kompetenzklasse (P/A)

Zur Kompetenzklasse (P/A) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Personalen Kompetenzen (P)* zuzuordnen sind, und zusätzlich geringe Inhalte der Kompetenzklasse (A), der *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen*, aufweisen.

a) Einsatzbereitschaft

Kompetenzklasse: (P/A) Personal- und Aktivitäts- bzw. Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Hier geht es darum, mit Einsatz zu handeln. Aufgaben und Ziele werden aktiv verfolgt. Die Fähigkeit sich für Dinge einzusetzen, die einem wichtig sind, ist eine der Triebfedern menschlichen Daseins und menschlicher Entwicklung (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.158).

Aufnahmegrund: Personen, die Einsatzbereitschaft zeigen, strahlen dies auch auf ihre Umwelt aus und wirken deshalb motivierend. Dies ist in Unternehmen von großem Wert.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

b) Selbstentwicklung

Kompetenzklasse: (P/A) Personal- und Aktivitäts- bzw. Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Zunächst einmal geht es darum, eigene Stärken und Schwächen zu kennen. Aus diesem Wissen heraus sucht die betreffende Person nach Wegen, sich selbst weiter zu entwickeln. Dies bedeutet also auf die eigenen Stärken zu bauen, zu versuchen diese auszubauen, und eigene Schwächen anzuerkennen und zu versuchen diese zu vermeiden (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.163).

Aufnahmegrund: Mitarbeiter, die in der Lage sind sich selbst weiter zu entwickeln, bringen dadurch indirekt auch das entsprechende Unternehmen weiter und stellen somit hohes Potential zur Innovation dar.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Selbstmanagement* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Selbstentwicklung* umgewandelt.

c) Offenheit für Veränderungen

Kompetenzklasse: (P/A) Personal- und Aktivitäts- bzw. Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Bei dieser Teilkompetenz ist die betreffende Person in der Lage Veränderungen nicht als Bedrohung zu empfinden, sondern als Lernsituation zu verstehen und dementsprechend zu handeln. Aktives Auseinandersetzen mit neuen Situationen aus eigenem Antrieb, mit dem Wunsch nach Weiterentwicklung wird gelebt (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.161).

Aufnahmegrund: Für ein Unternehmen steckt darin das Potential zur Innovation. Neue Ideen und Lösungen werden auf diese Weise möglich.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

d) Schöpferische Fähigkeiten

Kompetenzklasse: (P/A) Personal- und Aktivitäts- bzw. Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: In dieser Teilkompetenz stecken ein hohes Maß an Kreativität und der Mut sowie die Fähigkeit nach neuen Lösungen zu suchen. Dazu gehört auch nicht immer die erste Möglichkeit zu akzeptieren und weiterzusuchen. Auch ungewöhnliche Lösungsansätze können manchmal als Ergebnis präsentiert werden (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.163).

Aufnahmegrund: Schöpferische Fähigkeiten sind vor allem in Unternehmen von Bedeutung, die diese Kompetenz auch in ihrem Erscheinungsbild nach außen als

Firmenphilosophie auszustrahlen versuchen. Aber auch in sehr routinemäßig ablaufenden Arbeitsprozessen kann diese Kompetenz Schwung und Verbesserungen einfließen lassen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

4.7.1.3 Kompetenzklasse (P/F)

Zur Kompetenzklasse (P/F) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Personalen Kompetenzen (P)* zuzuordnen sind und zusätzlich geringe Inhalte der Kompetenzklasse (F), der *Fach- und Methodenkompetenzen*, aufweisen.

a) Lernbereitschaft

Kompetenzklasse: (P/F) Personal- und Fach- bzw. Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Darin steckt die Fähigkeit gern und erfolgreich zu lernen, der Wunsch sich zusätzliches neues Wissen selbstständig anzueignen. Dazu gehört auch, sich selbst um die Möglichkeiten dieser zusätzlichen Wissensaneignung zu kümmern. Oft stehen positive persönliche Lernerfahrungen im direkten Zusammenhang mit dieser Teilkompetenz (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.161).

Aufnahmegrund: Lernen und Weiterbildung stellen heutzutage im Erwerbsleben unverzichtbare Faktoren da. Die rasante Weiterentwicklung von Technologie und menschlichem Wissen in allen Lebensbereichen erfordern deshalb auch Mitarbeiter, die bereit sind, sich diesen Herausforderungen zu stellen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

b) Komplexes Denken

Kompetenzklasse: (P/F) Personal- und Fach- bzw. Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: In dieser Teilkompetenz steckt eine gewisse Fähigkeit, über den eigenen (symbolischen) Tellerrand zu blicken. Die betreffende Person interessieren nicht nur einzelne Fakten und Wissensinhalte, die mit der täglichen Arbeit zu tun haben, sondern weitreichendere und breitere Zusammenhänge. Auf diese Weise ist sie in der

Lage einen gewissen Überblick zu gewinnen, ohne sich zu sehr in Details zu verlieren (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.160).

Aufnahmegrund: Den Blick nicht nur auf den eigenen Arbeitsplatz und die damit verbundenen Themen fixiert zu haben, ermöglicht es Mitarbeitern auch, die Sichtweise von Kollegen oder Kunden zu verstehen und in die eigene Arbeit miteinzubeziehen.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Ganzheitliches Denken* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Komplexes Denken* umgewandelt.

c) Zuverlässigkeit

Kompetenzklasse: (P/F) Personal- und Fach- bzw. Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Hier handelt es sich um eine wesentliche Teilkompetenz, die eine Reihe wichtiger Inhalte verkörpert. Zuverlässiges Handeln steht im Mittelpunkt. Dazu zählen die gewissenhafte und gründliche Erledigung von Aufgaben und ein gewisses Maß an Pflichtgefühl, welches der innere Antrieb dieser Handlungsweise sein sollte (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.165).

Aufnahmegrund: Im täglichen Arbeitsprozess eines Unternehmens steckt bei dieser Teilkompetenz vor allem der Teilaspekt der Verlässlichkeit im Vordergrund. Kollegen können sich auf die betreffende Person verlassen. Das ist von unschätzbarem Wert.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

d) Disziplin

Kompetenzklasse: (P/A) Personal- und Aktivitäts- bzw. Handlungsorientiert

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz richtet den Blick vor allem auf den Umgang des jeweiligen Individuums mit sich selbst. Disziplin versteht sich somit in erster Linie als Selbstdisziplin. Der betreffenden Person ist es wichtig, dass vorgegebene Abmachungen und Regeln eingehalten werden. Oft steckt darin auch die Fähigkeit zur Überwindung innerer Widerstände (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.157).

Aufnahmegrund: In einem Unternehmen stellen disziplinierte Mitarbeiter oft eine wichtige Energiequelle dar. Sie symbolisieren einen laufenden Motor, und strahlen zusätzlich die eigene Energie in Form einer Vorbildwirkung auf ihre Umwelt aus.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

4.7.1.4 Kompetenzklasse (P/S)

Zur Kompetenzklasse (P/S) zählen jene 4 Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Personalen Kompetenzen (P)* zuzuordnen sind, und zusätzlich geringe Inhalte der Kompetenzklasse (S), der *Sozial- kommunikativen Kompetenzen* aufweisen.

a) Humor

Kompetenzklasse: (P/S) Personal- und Sozial- kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Humor stellt vor allem die Fähigkeit dar, sich selbst gelassen und *von außen* zu betrachten. Dies erfordert eine grundsätzlich positive Einstellung zum Leben und ein gewisses Maß an Ausgeglichenheit und Lockerheit. Die betreffenden Personen haben die Fähigkeit, über sich selbst lachen zu können (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.159).

Aufnahmegrund: In einem Unternehmen sind humorvolle Menschen ein bereichernder Faktor, weil sie in der Lage sind allzu ernste Situationen zu entkrampfen. Sie tragen dadurch enorm zur Verbesserung des Arbeitsklimas bei.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

b) Hilfsbereitschaft

Kompetenzklasse: (P/S) Personal- und Sozial- kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz steht für die Unterstützung anderer bei Problemen und Schwierigkeiten. Sie erfordert ein gewisses Maß an Empathie, um nicht als belehrend oder als Einmischung empfunden zu werden. Ehrlich gemeinte Hilfsbereitschaft ist nicht berechnend sondern verbunden mit einer Dosis Selbstlosigkeit (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.159).

Aufnahmegrund: Hilfsbereite Mitarbeiter sind von enormer Bedeutung bei der Bewältigung alltäglicher Probleme im Arbeitsprozess. Sie tragen außerdem indirekt zur Verbesserung des Arbeitsklimas bei.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

c) Aufgabenverteilung

Kompetenzklasse: (P/S) Personal- und Sozial- kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Wenn von Aufgabenverteilung die Rede ist, geht es vor allem um die Fähigkeit, andere Personen richtig einzuschätzen, um gemeinsame Aufgaben sinnvoll verteilen zu können. Stärken und Schwächen der beteiligten Personen sollen behutsam abgewogen werden, um danach eine möglichst ökonomische Aufteilung in Teilaufgaben zu ermöglichen. Es geht um das gemeinsame Erreichen eines Zieles und darum, positive Ergebnisse anderer auch anzuerkennen (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.156).

Aufnahmegrund: Diese Teilkompetenz wird vor allem von Personen in gehobenen Positionen eines Unternehmens gefordert. In ihr steckt ein hohes Maß an Verantwortung, da die Ergebnisse einer ganzen Gruppe von ihr abhängen.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Delegieren* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Aufgabenverteilung* umgewandelt.

d) Unterstützung für andere

Kompetenzklasse: (P/S) Personal- und Sozial- kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz ist mit der Teilkompetenz *Hilfsbereitschaft* vergleichbar. Es geht um die aktive Unterstützung anderer Mitglieder eines Teams oder einer Gruppe. Vor allem Schwächere sollen von dieser Teilkompetenz profitieren (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.164).

Aufnahmegrund: Wie schon im Falle der *Hilfsbereitschaft* ist diese Teilkompetenz von enormer Bedeutung für das gemeinsame Erreichen eines Ziels.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Mitarbeiterförderung* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Unterstützung für andere* umgewandelt.

4.7.2 Aktivitäts- und Handlungskompetenzen (A, A/F, A/S, A/P)

Die hier beschriebenen 16 Teilkompetenzen sind alle dem Bereich der *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen (A)* zuzuordnen und weisen dementsprechend den größten Teil ihrer Zugehörigkeit in dieser Kompetenzklasse auf. Sie teilen sich wiederum in vier Gruppen zu je vier zusammengehörenden Teilkompetenzen auf, von denen drei zusätzlich geringe andere Inhalte einer weiteren Kompetenzklasse aufweisen.

4.7.2.1 Kompetenzklasse (A)

Zur Kompetenzklasse (A) zählen jene 4 Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen* zuzuordnen sind, ohne Inhalte einer anderen Kompetenzklasse aufzuweisen.

a) Tatkraft

Kompetenzklasse: (A) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Darunter wird die Fähigkeit zu tatkräftigem Handeln verstanden. Die betreffenden Personen müssen nicht lange darum gebeten werden, wenn es darum geht bei einer Sache mitzuhelfen. Ergebnisorientiertes Handeln und aktive Mitarbeit werden langen Diskussionen vorgezogen (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.164).

Aufnahmegrund: Mitarbeiter/-innen, die zu tatkräftigem Handeln in der Lage sind, stecken meist ihre Umwelt an und haben Vorbildwirkung. Gerade junge unerfahrene Kollegen/-innen können auf diese Weise viele Pluspunkte sammeln.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

b) Mobilität

Kompetenzklasse: (A) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Darunter wird weniger die räumliche, als eher die geistige Mobilität verstanden. Es geht um die Fähigkeit sich auf neue Aufgaben und Themen schnell und flexibel einstellen zu können. Veränderungen werden nicht als Bedrohung sondern als Chance empfunden (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.161).

Aufnahmegrund: Bei dieser Teilkompetenz haben junge Mitarbeiter meist einen gewissen Vorteil gegenüber älteren Kollegen, da sie sich meist noch nicht so langfristig und intensiv an ein Tätigkeitsumfeld gewöhnt haben.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

c) Eigeninitiative

Kompetenzklasse: (A) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Hier geht es vor allem um den eigenen inneren Antrieb, der dazu befähigt, Dinge in Angriff zu nehmen. Neue Aufgaben und Herausforderungen werden nicht vor sich hergeschoben, sondern aktiv und motiviert angesteuert. Die Überwindung innerer Widerstände steckt ebenfalls in dieser Teilkompetenz (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.157).

Aufnahmegrund: Für Unternehmen sind Mitarbeiter mit Eigeninitiative von großem Wert, da sie nicht zu aktivem Handeln aufgefordert werden müssen. Sie erkennen Aufgabenfelder selbst und führen diese auch zu Ende.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Initiative Aktivitäts- und Handlungskompetenzen* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Eigeninitiative* umgewandelt.

d) Ausführungsbereitschaft

Kompetenzklasse: (A) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Vergleichbar mit der Teilkompetenz *Eigeninitiative*. Auch hier geht es um die selbstständige Ausführung von Tätigkeiten und den eigenen inneren Antrieb, der die Durchführung selbiger ermöglicht. Zusätzlich geht es hier noch um das selbstständige Setzen von Zielen. Um diese zu erreichen werden auch unkonventionelle Lösungswege angedacht (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.156).

Aufnahmegrund: Die grundsätzliche Bereitschaft zur Ausführung von notwendigen Tätigkeiten ist unbedingte Voraussetzung für die Bewältigung der täglichen Anforderungen in einem Betrieb/Unternehmen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

4.7.2.2 Kompetenzklasse (A/F)

Zur Kompetenzklasse (A/F) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen (A)* zuzuordnen sind, und zusätzlich geringe Inhalte der Kompetenzklasse (F), der *Fach- und Methodenkompetenzen* aufweisen.

a) Ergebnisorientiertes Handeln

Kompetenzklasse: (A/F) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen sowie Fach- und Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Die entsprechenden Personen orientieren sich in ihrem Handeln an Ergebnissen. Sie verfolgen willensstark und aktiv ihre Ziele, bis klare Ergebnisse vorliegen. Sowohl eigenes Vorwissen, als auch neue Informationen werden in die Handlungsweise mit einbezogen (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.158).

Aufnahmegrund: Gerade in einem Unternehmen sollte das Bestreben jeder Tätigkeit das Erzielen von brauchbaren Ergebnissen sein, wenn das wirtschaftliche Überleben gesichert werden soll.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

b) Zielstrebigkeit

Kompetenzklasse: (A/F) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen sowie Fach- und Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz beinhaltet die Fähigkeit, sich selbst und andere auf Ziele hin zu orientieren. Dies setzt gründliche Überlegungen voraus, welche Ziele erreicht werden möchten. Danach erfolgt das Verfolgen selbiger mit Entschlossenheit und der Bereitschaft Hindernisse zu beseitigen, oder zumindest zu umgehen (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.165).

Aufnahmegrund: *Zielstrebigkeit* erleichtert die Orientierung, da der Grund des eigenen Handelns definiert und vor Augen bleibt. Dies erleichtert vor allem bei langfristigen Aufgaben, die Motivation.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Zielorientiertes Führen* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Zielstrebigkeit* umgewandelt.

c) Konzeptionsstärke

Kompetenzklasse: (A/F) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen sowie Fach- und Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Das Entwickeln eigenständiger Handlungskonzepte zur Bewältigung von Aufgaben steht im Vordergrund dieser Teilkompetenz. Neben dem persönlichen Vorwissen, ist auch die Bereitschaft zur Umsetzung neuer Ideen darin verankert. Die Abwicklung erfolgt zielstrebig und konsequent (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.161).

Aufnahmegrund: Diese Teilkompetenz schafft Orientierung, sowohl für die betreffende Person, als auch für ihre Umgebung. Sie hilft bei der Vermeidung von Leerläufen und schafft eine gewisse Struktur.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Konsequenz* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Konzeptionsstärke* umgewandelt.

d) Ausdauer

Kompetenzklasse: (A/F) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen sowie Fach- und Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Es geht um die beharrliche Verfolgung von Zielen. Diese werden mit viel Ausdauer und Engagement in Angriff genommen. Die konsequente Einsatzbereitschaft ermöglicht das Überwinden von Hindernissen, Störungen und Belastungen (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.156).

Aufnahmegrund: Jede berufliche Tätigkeit ist zwangsläufig auch mit Problemen und Hindernissen konfrontiert. Diese zu überwinden erfordert Ausdauer. Ohne diese würden kleinste Widerstände zum Stillstand im Arbeitsprozess eines Unternehmens führen.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Beharrlichkeit* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Ausdauer* umgewandelt.

4.7.2.3 Kompetenzklasse (A/S)

Zur Kompetenzklasse (A/S) zählen jene 4 Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen (A)* zuzuordnen sind, und zusätzlich geringe Inhalte der Kompetenzklasse (S), der *Sozial-kommunikativen Kompetenzen* aufweisen.

a) Optimismus

Kompetenzklasse: (A/S) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen sowie Sozial-kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Darunter wird die Fähigkeit zu zuversichtlichem Handeln verstanden. Der Zukunft wird neugierig und erwartungsvoll entgegengeblickt. Diese positive und zuversichtliche Einstellung aktiviert Ressourcen und schafft Handlungsbereitschaft (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.162).

Aufnahmegrund: In einem Unternehmen wirkt Optimismus ansteckend auf die Kollegen und verbessert das Arbeitsklima.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

b) Soziales Engagement

Kompetenzklasse: (A/S) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen sowie Sozial-kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz beinhaltet die Fähigkeit, sozial tatkräftig zu handeln. Soziale Kontakte werden gesucht und als positiv empfunden. Die betreffende Person setzt sich für soziale Fragen tatkräftig ein. Ehrenamtliches Engagement und freiwillige Unterstützung anderer gehen oft mit dieser Eigenschaft einher (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.163).

Aufnahmegrund: Die Fähigkeit Mitmenschen zu helfen, ist vor allem in Unternehmen, wo man ja täglich auf diese Mitmenschen angewiesen ist, von enormer Bedeutung.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

c) Schlagfertigkeit

Kompetenzklasse: (A/S) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen sowie Sozial-kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Wer schlagfertig ist, versteht es, sich unbefangen und locker in neuen Situationen eines Gesprächs zu Recht zu finden. Dies ermöglicht das Durchsetzen von Anliegen, ohne andere dabei zu verletzen. Wem im passenden Moment das Richtige einfällt, der wird bei seinen Mitmenschen zwangsläufig Pluspunkte sammeln und als humorvoll wahrgenommen (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.163).

Aufnahmegrund: Diese Teilkompetenz entkrampft Situationen, trägt zur Verbesserung des Arbeitsklimas bei und erleichtert den Umgang mit den Mitmenschen. Schlagfertige Personen sind eine Bereicherung jeder Gruppe.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

d) Impulsgeben

Kompetenzklasse: (A/S) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen sowie Sozial-kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Die Teilkompetenz *Impulsgeben* befähigt Personen zur Vermittlung von Handlungsanstößen bei ihren Mitmenschen. Das Entwickeln weiterführender Ideen und das Motivieren von Kollegen zur Teilnahme an der Umsetzung selbiger, zählen ebenfalls zu dieser Fähigkeit (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.159).

Aufnahmegrund: In einem Unternehmen sind Impulsgeber wertvolle Antriebsfedern, denen es möglich ist, Stillstand vermeiden zu helfen und neuen Schwung in den Arbeitsprozess zu bringen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

4.7.2.4 Kompetenzklasse (A/P)

Zur Kompetenzklasse (A/P) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen (A)* zuzuordnen sind, und die zusätzlich geringe Inhalte der Kompetenzklasse (P), der *Personalkompetenzen*, aufweisen.

a) Entscheidungsfähigkeit

Kompetenzklasse: (A/P) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen sowie Personalkompetenzen

Kurzbeschreibung: Darunter wird die Fähigkeit verstanden, Entscheidungen unverzüglich treffen zu können. Auch in schwierigen Situationen ist die betreffende Person in der Lage, überlegt aber trotzdem zügig eine Entscheidung zu fällen. Mögliche Konsequenzen werden berücksichtigt (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.158).

Aufnahmegrund: Diese Teilkompetenz ist in einem Unternehmen, vor allem in heiklen Situationen von enormer Bedeutung und Notwendigkeit. Mitarbeiter mit Entscheidungsfähigkeit behalten einen klaren Kopf, wo andere die Nerven verlieren.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

b) Gestaltungswille

Kompetenzklasse: (A/P) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen sowie Personalkompetenzen

Kurzbeschreibung: In dieser Teilkompetenz steckt die Fähigkeit zur willensstarken Gestaltung. Die betreffende Person verfügt, neben einem gewissen Maß an Kreativität, vor allem auch über die Willensstärke diese zu nutzen und dadurch zu Ergebnissen zu gelangen. Dies beinhaltet auch die notwendige Energie zur Überwindung auftretender Hindernisse (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.159).

Aufnahmegrund: *Gestaltungswille* ist die unbedingte Voraussetzung überall dort, wo neue Ideen und Kreativität gefragt sind. Die Verwirklichung guter Konzepte erfordert Mitarbeiter, die über diese Kompetenz verfügen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

c) Belastbarkeit

Kompetenzklasse: (A/P) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen sowie Personalkompetenzen

Kurzbeschreibung: Unter Belastbarkeit wird allgemein die Fähigkeit verstanden, auch unter schwierigen Umständen und bei großer Erschwernis handlungsfähig zu bleiben. Diese Teilkompetenz beinhaltet psychische und psychologische Komponenten. Trotz großer Anforderungen können Fehler vermieden werden. Zielorientiertes Arbeiten bleibt länger möglich (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.156).

Aufnahmegrund: Stressige Situationen im Arbeitsalltag erfordern von Mitarbeitern diese Teilkompetenz.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

d) Innovationsfreudigkeit

Kompetenzklasse: (A/P) Aktivitäts- und Handlungskompetenzen sowie Personalkompetenzen

Kurzbeschreibung: Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, sich mit Neuerungen gern auseinander zu setzen und diese nicht als Bedrohung zu empfinden. Die betreffende Person ist Neuem gegenüber aufgeschlossen und setzt sich aktiv für unterschiedliche Lösungen ein (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.160).

Aufnahmegrund: Innovationen helfen einem Unternehmen, sich am Markt neu zu positionieren, um der Konkurrenz einen Schritt voraus zu sein. Dies ist aber nur möglich, wenn die entsprechend kompetenten Mitarbeiter zur Verfügung stehen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

4.7.3 Sozial- kommunikative Kompetenzen (S, S/P, S/A, S/F)

Die hier beschriebenen 16 Teilkompetenzen sind alle dem Bereich der *Sozial-kommunikativen Kompetenzen (S)* zuzuordnen und weisen dementsprechend den größten Teil ihrer Zugehörigkeit zu dieser Kompetenzklasse auf. Sie teilen sich

wiederum in vier Gruppen zu je vier zusammengehörenden Teilkompetenzen auf, von denen drei zusätzlich geringe andere Inhalte einer weiteren Kompetenzklasse aufweisen.

4.7.3.1 Kompetenzklasse (S)

Zur Kompetenzklasse (S) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Sozial- kommunikativen Kompetenzen* zuzuordnen sind, ohne Inhalte einer anderen Kompetenzklasse aufzuweisen.

a) Kommunikationsfähigkeit

Kompetenzklasse: (S) Sozial- kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz beschreibt die Fähigkeit zur erfolgreichen Interaktion mit anderen Personen. Dies inkludiert einerseits eine gewisse Gesprächsbereitschaft, andererseits aber auch die Bereitschaft zum Zuhören. Dem richtigen Verstehen des jeweiligen Gesprächspartners wird hohe Priorität eingeräumt (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.160).

Aufnahmegrund: Kommunikation ist sowohl innerhalb eines Unternehmens, als auch im Kontakt nach außen, zu Kunden etc., von enormer Bedeutung. Darin steckt ein wesentlicher Bestandteil des Erfolgs eines Betriebs.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

b) Zusammenarbeit

Kompetenzklasse: (S) Sozial- kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Darunter wird die Fähigkeit zu erfolgreichem gemeinsamen Handeln mit anderen Personen verstanden. Die Bereitschaft zur Beteiligung an gemeinsamen Aktivitäten und die Freude über vereint erreichte positive Ergebnisse zählen ebenfalls zu dieser Teilkompetenz (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.165).

Aufnahmegrund: In einem Unternehmen ist die Fähigkeit zu erfolgreichen Zusammenarbeit unerlässlich, wenn positive Ergebnisse erzielt werden wollen.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Kooperationsfähigkeit* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Zusammenarbeit* umgewandelt.

c) Anpassungsfähigkeit

Kompetenzklasse: (S) Sozial- kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Hier geht es darum, sich anderen Menschen und Verhältnissen annähern zu können. Der betreffenden Person fällt es leicht, sich auf neue Menschen, Situationen und Veränderungen einzustellen und unter diesen neuen Voraussetzungen erfolgreich weiter zu arbeiten (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.156).

Aufnahmegrund: Anpassungsfähigkeit erlaubt es, Veränderungen und Neuerungen erfolgreich umzusetzen. Sie stellt somit eine der Voraussetzungen für Innovation dar.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

d) Beziehungsgestaltung

Kompetenzklasse: (S) Sozial- kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit zur Gestaltung von Interaktionen mit anderen Menschen. Dazu zählen neben persönlichen, vor allem Arbeits- und Lernbeziehungen. Kontakte können relativ leicht geknüpft, stabile und dauerhafte Strukturen aufgebaut werden. Die betreffende Person setzt sich in weiterer Folge stark und engagiert für diese ein (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.157).

Aufnahmegrund: In dieser Teilkompetenz kommt stark zum Ausdruck, dass man es gerade in Unternehmen auch mit Menschen, und deren grundsätzlichem Wunsch nach dem Aufbau von Beziehung, zu tun hat.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

4.7.3.2 Kompetenzklasse (S/P)

Zur Kompetenzklasse (S/P) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Sozial- kommunikativen Kompetenzen (S)* zuzuordnen sind, und zusätzlich geringe Inhalte der Kompetenzklasse (P), der *Personalkompetenzen*, aufweisen.

a) Konfliktlösung

Kompetenzklasse: (S/P) Sozial- kommunikative Kompetenzen sowie Personal- kompetenzen

Kurzbeschreibung: Darin steckt die besondere Fähigkeit auch in der schwierigen Situation eines Zwistes erfolgreich handeln zu können. In Auseinandersetzungen gelingt es konstruktive Argumente vorzubringen und andere zum Gespräch zu bewegen. Auch der Wille zur Vermittlung bzw. als Streitschlichter aufzutreten, wird mit dieser Kompetenz assoziiert (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.160).

Aufnahmegrund: Mitarbeiter mit einer Begabung zur *Konfliktlösung* können das Arbeitsklima in einem Unternehmen wesentlich positiv beeinflussen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

b) Integrationsfähigkeit

Kompetenzklasse: (S/P) Sozial- kommunikative Kompetenzen sowie Personal- kompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz beinhaltet die Fähigkeit, mit anderen Personen erfolgreich zusammen zu wirken. Neuankömmlinge werden positiv in einer bestehenden Gruppe aufgenommen. Die aktive Mitarbeit, wenn es darum geht, Vorurteile abzubauen, gehört in weiterer Folge ebenfalls zur Kompetenz der *Integrationsfähigkeit* (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.160).

Aufnahmegrund: Jedes Unternehmen hat mit der Fluktuation von Mitarbeitern zu kämpfen. Diese Teilkompetenz ist deswegen von enormer Bedeutung, in Bezug auf Aufnahme und Integration von neuen Kollegen in ein bestehendes Team.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

c) Dialogfähigkeit

Kompetenzklasse: (S/P) Sozial- kommunikative Kompetenzen sowie Personal- kompetenzen

Kurzbeschreibung: Hier geht es um die Fähigkeit sich auf sein Gegenüber in einem Gespräch einzustellen und grundsätzlich kontaktfähig zu sein. Auch eine gewisse Offenheit gegenüber den Vorschlägen anderer wird darunter verstanden (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.157).

Aufnahmegrund: *Dialogfähigkeit* ist eine Grundvoraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit in einem Unternehmen. Wenn diese nicht mehr gewährleistet ist, wird es sehr schwer, gemeinsam erfolgreich weiter zu arbeiten.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Dialogfähigkeit/Kundenorientierung* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Dialogfähigkeit* umgewandelt.

d) Teamfähigkeit

Kompetenzklasse: (S/P) Sozial- kommunikative Kompetenzen sowie Personal- kompetenzen

Kurzbeschreibung: Es geht um die Fähigkeit, in Teams erfolgreich arbeiten zu können. Die betreffende Person werkt gern in Gruppen und sucht bei Auseinandersetzungen nach gemeinsamen Lösungen, die für alle Gruppenmitglieder akzeptabel sind (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.164).

Aufnahmegrund: Jedes Unternehmen stellt in gewisser Hinsicht ein Team dar. Deswegen ist diese Teilkompetenz als Basis erfolgreicher Zusammenarbeit in Betrieben anzusehen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

4.7.3.3 Kompetenzklasse (S/A)

Zur Kompetenzklasse (S/A) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Sozial- kommunikativen Kompetenzen (S)* zuzuordnen sind, und die zusätzlich geringe

Inhalte der Kompetenzklasse (A), der *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen*, aufweisen.

a) Werbetalent

Kompetenzklasse: (S/A) Sozial- kommunikative Kompetenzen sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Darunter wird die Fähigkeit verstanden, bei anderen Personen Interesse an Produkten oder Aufgaben zu wecken. Es gelingt demjenigen aktiv auf andere Menschen zuzugehen, diese zu überzeugen und für eine Sache zu begeistern (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.165).

Aufnahmegrund: Personen mit Werbetalent schaffen es Kollegen für Dinge zu begeistern, und deswegen tragen sie wesentlich zur Produktivität eines Unternehmens bei.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Akquisitionsstärke* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Werbetalent* umgewandelt.

b) Problemlösungsfähigkeit

Kompetenzklasse: (S/A) Sozial- kommunikative Kompetenzen sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Hier geht es um die Fähigkeit, Schwierigkeiten erfolgreich zu gestalten. Die betreffende Person geht diesen auf den Grund. Sie sucht nach den Ursachen, entwickelt Lösungen und bringt diese engagiert vor. Auch ein gewisses Durchhaltevermögen zählt zu dieser Teilkompetenz (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.162).

Aufnahmegrund: Da überall dort, wo Menschen tätig sind, auch Probleme auftreten, ist es notwendig, konstruktiv mit diesen umgehen zu können. Ist dies nicht der Fall, steigern sich die Probleme in ihrer Dimension und die Zusammenarbeit wird schwierig bis unmöglich.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

c) Beratungsfähigkeit

Kompetenzklasse: (S/A) Sozial- kommunikative Kompetenzen sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz beschreibt die Fähigkeit eines Menschen, andere zu beraten. Dazu gehört ein grundsätzliches Bedürfnis andere zu unterstützen, durch Tipps und Ideen. Man hilft bei der Suche nach Lösungen. Ein gewisses Maß an Empathie ist notwendig, damit die Beratung auch als solche akzeptiert werden kann, ohne als lästiges Belehren empfunden zu werden (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.156).

Aufnahmegrund: Beratung ist überall dort notwendig, wo Probleme bewältigt werden müssen. In Unternehmen hilft sie oft gerade jungen oder neuen Mitarbeitern und gestaltet so auch innerbetriebliche Beziehungen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

d) Empathie

Kompetenzklasse: (S/A) Sozial- kommunikative Kompetenzen sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: *Empathie* ist eine Kompetenz, die wesentlich im Umgang mit anderen Menschen erforderlich ist. Die betreffende Person kann sich in ihr Gegenüber hinein fühlen, Gedanken nachvollziehen und so Gefühle verstehen. Dadurch wird ein angemessenes Verhalten möglich, ohne den anderen zu verletzen.

Aufnahmegrund: Da in jedem Unternehmen Menschen mit Gefühlen tätig sind, ist diese Teilkompetenz unerlässlich. Ein zu geringes Maß an Empathie sorgt für Irritation und persönliche Verletzungen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt weder dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), noch dem *KompetenzAtlas für Jugendliche* von KASTNER-PÜSCHEL (2009). Sie wurde aufgrund persönlicher Prioritäten vom Autor dieser Arbeit hinzugefügt.

4.7.3.4 Kompetenzklasse (S/F)

Zur Kompetenzklasse (S/F) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Sozial- kommunikativen Kompetenzen (S)* zuzuordnen sind, und die zusätzlich geringe Inhalte der Kompetenzklasse (F), der *Fach- und Methodenkompetenzen*, aufweisen.

a) Sprachgewandtheit

Kompetenzklasse: (S/F) Sozial- kommunikative Kompetenzen sowie Fach- und Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Darunter wird die Fähigkeit verstanden, Sprache nutzbringend einsetzen zu können. Die betreffende Person kann sich sprachlich gut ausdrücken und auf unterschiedliche Menschen, Sprachstile und Kulturen einstellen (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.163).

Aufnahmegrund: Sprachgewandte Personen sind in der Lage, Brücken zu schlagen und helfen Missverständnisse zu vermeiden. Das Aufbauen von Beziehung wird zu einem großen Teil von Sprache mit beeinflusst.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

b) Verständnisbereitschaft

Kompetenzklasse: (S/F) Sozial- kommunikative Kompetenzen sowie Fach- und Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Bei der *Verständnisbereitschaft* handelt es sich um eine Teilkompetenz, die dazu befähigt, andere Personen zu begreifen und sich selbst verständlich zu machen. Personen, die über diese Kompetenz verfügen, versuchen die Ansichten, Interessen und Verhaltensweisen anderer Menschen zu verstehen und zu respektieren (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.164).

Aufnahmegrund: *Verständnisbereitschaft* schafft in Betrieben ein Klima, in dem unterschiedliche Ansichten und Meinungen konstruktiv diskutiert und behandelt werden können. Somit kann an brauchbaren und für alle akzeptablen Lösungen gearbeitet werden.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

c) Gewissenhaftigkeit

Kompetenzklasse: (S/F) Sozial- kommunikative Kompetenzen sowie Fach- und Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz zählt zu den Basiskompetenzen und ist in unserem Kulturkreis von enormer Bedeutung. Grundsätzlich wird darunter die Fähigkeit zu genauem Handeln verstanden. Andere können sich auf die betreffende Person verlassen. Die Arbeitshaltung ist gründlich, sorgfältig und zuverlässig. Es wird versucht Fehler zu vermeiden (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.159).

Aufnahmegrund: Gewissenhafte Mitarbeiter sind die Grundlage eines funktionierenden Unternehmens. Wer sich nicht auf seine Mitarbeiter verlassen kann, wird zwangsläufig als Unternehmer scheitern.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

d) Pflichtgefühl

Kompetenzklasse: (S/F) Sozial- kommunikative Kompetenzen sowie Fach- und Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Eigenschaft ist vergleichbar mit der vorhergehenden Teilkompetenz *Gewissenhaftigkeit*. In diesem Fall kommt der wesentliche Faktor des persönlichen Pflichtbewusstseins hinzu. Die betreffende Person empfindet die Einhaltung von Regeln, das gewissenhafte Arbeiten und das Erreichen vorgegebener Ziele als persönliche Aufgabe, die es unbedingt zu erledigen gilt (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.162).

Aufnahmegrund: *Pflichtgefühl* erleichtert das Funktionieren eines Unternehmens und erspart Vorgesetzten aufwendige Prozeduren, die das gemeinsame Ziehen an einem Strang erreichen sollen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

4.7.4 Fach- und Methodenkompetenzen (F, F/S, F/P, F/A)

Die hier beschriebenen 16 Teilkompetenzen sind alle dem Bereich der *Fach- und Methodenkompetenzen (F)* zuzuordnen und weisen dementsprechend den größten Teil ihrer Zugehörigkeit in dieser Kompetenzklasse auf. Sie splitten sich wiederum in vier Gruppen zu je vier zusammengehörenden Teilkompetenzen auf, von denen drei zusätzlich geringe andere Inhalte einer weiteren Kompetenzklasse aufweisen.

4.7.4.1 Kompetenzklasse (F)

Zur Kompetenzklasse (F) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Fach- und Methodenkompetenzen* zuzuordnen sind, ohne Inhalte einer anderen Kompetenzklasse aufzuweisen.

a) Fachwissen

Kompetenzklasse: (F) Fach- und Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz beschreibt die Fähigkeit, neuestes Wissen sinnvoll in die eigene Handlungsweise mit einzubeziehen. Dieses Knowhow eignet sich die betreffende Person auch unabhängig vom Beruf, also in der Freizeit bzw. bei der Familie an (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.158).

Aufnahmegrund: *Fachwissen* ist unerlässlich in Unternehmen, unabhängig von der Branche oder der Größe des Betriebes. Oft ist darunter auch ein sehr spezifisches, auf den jeweiligen Betrieb individuell zugeschnittenes und angeeignetes, Wissen zu verstehen.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

b) Planungsverhalten

Kompetenzklasse: (F) Fach- und Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Darunter wird die Fähigkeit zu vorausschauendem und Handeln verstanden. Die betreffende Person kann bei Aufgaben entscheiden, wie Arbeitsabläufe schrittweise günstig festgelegt werden können (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.162).

Aufnahmegrund: Erfolgreiches *Planungsverhalten* schafft Struktur, trägt zur Vermeidung von Fehlern bei und hilft Doppelgleisigkeiten zu vermeiden.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

c) Allgemeinbildung

Kompetenzklasse: (F) Fach- und Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Personen mit *Allgemeinbildung* beziehen fachübergreifende Kenntnisse mit in ihr Handeln ein. Sie sind an vielen Sachen interessiert, die nicht nur unmittelbar die eigene Schulbildung oder berufliche Tätigkeit betreffen (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.155).

Aufnahmegrund: *Allgemeinbildung* ist vor allem im Umgang mit anderen Personen von enormer Bedeutung. Sie unterstützt das gegenseitige Verstehen, schafft eine Gesprächsbasis und ermöglicht dadurch so das Vertiefen von Beziehungen.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Fachübergreifende Kenntnisse* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Allgemeinbildung* umgewandelt.

d) Umgebungskennntnisse

Kompetenzklasse: (F) Fach- und Methodenkompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, sich Kenntnisse des Umfeldes zu erarbeiten. Neue Richtungen werden erkannt und dementsprechend in Entscheidungen miteinbezogen. Man begnügt sich nicht mit Detailwissen sondern informiert sich auch über andere Gebiete. Verschiedene Informationsquellen werden genutzt, um auf dem neusten Stand zu sein (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.164).

Aufnahmegrund: In dieser Teilkompetenz steckt ein hohes Maß an aktuellem Wissen. In einer sich ständig wandelnden und von technischen Innovationen nur so sprudelnden Arbeitswelt, ist sie von großer Bedeutung.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Marktkennntnisse* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Umgebungskennntnisse* umgewandelt.

4.7.4.2 Kompetenzklasse (F/S)

Zur Kompetenzklasse (F/S) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Fach- und Methodenkompetenzen (F)* zuzuordnen sind, und die zusätzlich geringe Inhalte der Kompetenzklasse (S), der *Sozial- und kommunikativen Kompetenzen*, aufweisen.

a) Projektorganisation

Kompetenzklasse: (F/S) Fach- und Methodenkompetenzen sowie Sozial- und kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz ermöglicht es der betreffenden Person, erfolgreich Aufgaben durchzuführen. Aufgaben, an denen verschiedene Personen beteiligt sind, können koordiniert und Anforderungen gemeistert werden. Dabei wird auf die Einhaltung von Terminen ebenso geachtet, wie auf die Zufriedenheit aller Beteiligten. Auch die Beschaffung notwendigen Materials zählt zu dieser Kompetenz (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.162).

Aufnahmegrund: Mitarbeiter, die über diese Teilkompetenz verfügen, eignen sich ohne Zweifel für Führungsaufgaben in einem Unternehmen.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Projektmanagement* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Projektorganisation* umgewandelt.

b) Konsequenzen-Bewusstsein

Kompetenzklasse: (F/S) Fach- und Methodenkompetenzen sowie Sozial- und kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Hier ist die betreffende Person in der Lage, die Folgen von Entscheidungen voraus zu sehen und dementsprechend zu handeln. Sachverhalte und Bedingungen werden wahrgenommen, es wird sachlich und methodisch vorgegangen und die Logik von Zusammenhängen erkannt. Aus Entscheidungen werden die daraus resultierenden Folgen abgeleitet und mitberücksichtigt (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.161).

Aufnahmegrund: Diese besondere Fähigkeit ist von enormer Bedeutung in der Vermeidung von Fehlern und Leerläufen. Auch Konflikte können auf diese Weise verhindert bzw. in ihrer Dimension reduziert werden.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Folge-Bewusstsein* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Konsequenzen-Bewusstsein* umgewandelt.

c) Fachliche Anerkennung

Kompetenzklasse: (F/S) Fach- und Methodenkompetenzen sowie Sozial- und kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Hier geht es darum, das eigene berufsspezifische Können, sowie das anderer anzuerkennen. Die betreffende Person ist im Allgemeinen in Schule und Ausbildung gut und verfügt über ein breites Wissen. Sie ist in der Lage dieses auch entsprechend umzusetzen, was von der Umwelt auch registriert wird (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.158).

Aufnahmegrund: *Fachliche Anerkennung* ist innerhalb eines Unternehmens, aber auch vor allem in der Wirkung nach außen, eine wichtige Teilkompetenz. Sie entscheidet allzu oft über wirtschaftlichen Erfolg oder Misserfolg eines Teams.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

d) Wissensweitergabe

Kompetenzklasse: (F/S) Fach- und Methodenkompetenzen sowie Sozial- und kommunikative Kompetenzen

Kurzbeschreibung: Es geht um die Fähigkeit, anderen fachliche Erfahrungen erfolgreich zu vermitteln. Die betreffende Person verfügt über ein vielfältige Wissen und unterschiedliche Fähigkeiten. Das Besondere daran ist nun die Begabung, diese Kenntnisse an andere interessant, verständlich und anwendbar weitergeben zu können (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.165).

Aufnahmegrund: Mitarbeiter, die über diese Teilkompetenz verfügen, sind besonders wertvoll für ein Unternehmen, da Kollegen von ihrem Wissen profitieren können und sich dieses dadurch vervielfältigt.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Lehrfähigkeit* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Wissensweitergabe* umgewandelt.

4.7.4.3 Kompetenzklasse (F/P)

Zur Kompetenzklasse (F/P) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Fach- und Methodenkompetenzen (F)* zuzuordnen sind, und die zusätzlich geringe Inhalte der Kompetenzklasse (P), der *Personalkompetenzen*, aufweisen.

a) Lernfähigkeit und Wissen

Kompetenzklasse: (F/P) Fach- und Methodenkompetenzen sowie Personalkompetenzen

Kurzbeschreibung: Die betreffende Person lernt gern und erfolgreich. Sie ist weitgehend selbst organisiert und tauscht Wissen und Erfahrungen gerne mit anderen aus. Gewonnene Erkenntnisse werden für die eigene Weiterentwicklung nutzbringend verwertet (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.161).

Aufnahmegrund: In einem Unternehmen ist diese Teilkompetenz von großer Bedeutung, da die entsprechenden Mitarbeiter neues Wissen in ihre tägliche Arbeit mit einbringen.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Wissensorientierung* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Lernfähigkeit und Wissen* umgewandelt.

b) Analytische Fähigkeiten

Kompetenzklasse: (F/P) Fach- und Methodenkompetenzen sowie Personalkompetenzen

Kurzbeschreibung: *Analytische Fähigkeiten* erlauben es einer Person Probleme und Sachverhalte zu durchleuchten und zu durchdringen. Sie besitzen eine schnelle Auffassungsgabe und können sich in abstrakte Zusammenhänge hineindenken. Sie versuchen stets auf den Kern der Dinge zu kommen und können zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden. Erkannte Zusammenhänge werden anschließend auch formuliert (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.155).

Aufnahmegrund: Diese Fähigkeit ermöglicht es in einem Unternehmen konstruktiv an der Lösung von Problemen zu arbeiten. Komplexe Zusammenhänge können so durchschaut und abgearbeitet werden.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

c) Beurteilungsvermögen

Kompetenzklasse: (F/P) Fach- und Methodenkompetenzen sowie Personalkompetenzen

Kurzbeschreibung: Hier geht es um die Fähigkeit, Sachverhalte zutreffend beurteilen zu können. Wesentliche Zusammenhänge werden erkannt, Probleme und Situationen können gut eingeschätzt werden. Die betreffende Person lernt aus den Ergebnissen und kommt dadurch selbst weiter (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.157).

Aufnahmegrund: *Beurteilungsvermögen* erlaubt es, die Lage aus einem neuen Blickwinkel zu sehen und hilft dadurch weiter, wenn Unsicherheit die Handlungsfähigkeit einschränkt.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

d) Sachlichkeit

Kompetenzklasse: (F/P) Fach- und Methodenkompetenzen sowie Personalkompetenzen

Kurzbeschreibung: Die betreffende Person ist in der Lage, nüchtern und sachbezogen zweckmäßig zu handeln. In der Zusammenarbeit mit Menschen sind ihr Objektivität, Gerechtigkeit und logisches, bzw. sachliches Denken sehr wichtig. Es wird versucht, emotional geführte Auseinandersetzungen zu verhindern, wenn diese zu keinem Ergebnis führen (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.163).

Aufnahmegrund: Eine sehr wichtige Teilkompetenz, da in jedem Unternehmen Emotionen und Konflikte unweigerlich früher oder später auftreten. In solchen Momenten ist Sachlichkeit ein wichtiger Schritt in Richtung Problemlösung.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt weder dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), noch dem *KompetenzAtlas für Jugendliche* von KASTNER-PÜSCHEL (2009). Sie wurde aufgrund persönlicher Prioritäten vom Autor dieser Arbeit hinzugefügt.

4.7.4.4 Kompetenzklasse (F/A)

Zur Kompetenzklasse (F/A) zählen jene vier Teilkompetenzen, welche grundsätzlich den *Fach- und Methodenkompetenzen (F)* zuzuordnen sind, und die zusätzlich geringe Inhalte der Kompetenzklasse (A), der *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen*, aufweisen.

a) Experimentierfreude

Kompetenzklasse: (F/A) Fach- und Methodenkompetenzen sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Darunter wird die Fähigkeit verstanden, in neuen Situationen den Versuch zu unternehmen, neuartig zu handeln. Die betreffende Person beschäftigt sich aus eigenem Interesse mit neuen Aufgaben und Herausforderungen und probiert gerne. Andere werden in die eigenen Aktivitäten miteinbezogen. Bevorzugt werden Aufgaben, die die Phantasie herausfordern und so zu neuen Lösungen führen können (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.158).

Aufnahmegrund: *Experimentierfreude* erlaubt es, neue Wege zu gehen, die bisher noch nicht beschritten wurden. Sie ist vor allem in kreativen Berufen von großer Bedeutung.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Konzeptionsstärke* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Experimentierfreude* umgewandelt.

b) Organisationsfähigkeit

Kompetenzklasse: (F/A) Fach- und Methodenkompetenzen sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Hier handelt es sich um eine Teilkompetenz, die es ermöglicht, organisatorische Aufgaben aktiv und erfolgreich zu bewältigen. Umfangreiche Aufgaben können gut strukturiert und dann auch entsprechend gesteuert werden. Mittel und Methoden werden klug und gezielt ausgewählt. Neben eigenen Fähigkeiten und Wissen werden auch Ideen anderer Personen berücksichtigt (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.162).

Aufnahmegrund: Diese Teilkompetenz ist vor allem bei Führungskräften sehr bedeutend. Sie schafft Ordnung und Struktur und gibt Halt und Orientierung.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

c) Strukturiertes Denken und Handeln

Kompetenzklasse: (F/A) Fach- und Methodenkompetenzen sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Diese Teilkompetenz beschreibt die Fähigkeit, Ziele systematisch-methodisch zu verfolgen. Bei der Erledigung von Aufgaben und Problemen wird enormer Wert auf die Erzielung eines optimalen Ergebnisses gelegt. Eigenes Wissen und Können werden eingesetzt, Kollegen zur Mitarbeit aufgefordert und angespornt (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.164).

Aufnahmegrund: Wie schon die vorhergehende Teilkompetenz *Organisationsfähigkeit* gibt auch diese Halt und Struktur und hilft so Chaos und Leerläufe zu vermeiden.

Quelle: Ursprünglich unter der Bezeichnung *Konzeptionsstärke* im *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009), wurde diese Teilkompetenz für Jugendliche von KASTNER-PÜSCHEL (2009) in *Strukturiertes Denken und Handeln* umgewandelt.

d) Fleiß

Kompetenzklasse: (F/A) Fach- und Methodenkompetenzen sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenzen

Kurzbeschreibung: Dabei handelt es sich um eine wesentliche Basiskompetenz, die Fähigkeit, konzentriert und unermüdlich zu handeln. Auch größere Arbeitsmengen werden mit großer Ausdauer erledigt. Gute Ergebnisse sind dabei wichtig. Bei dieser Teilkompetenz spielen sowohl die psychische als auch die physische Konstellation der betreffenden Person eine große Rolle (vgl. HEYSE et. al., 2010, S.159).

Aufnahmegrund: Fleiß sollte eine der Grundvoraussetzungen jeglicher beruflicher Tätigkeit sein. Sie ist vor allem im deutschsprachigen Raum mit einer hohen Wertigkeit behaftet.

Quelle: Diese Teilkompetenz entstammt dem *KompetenzAtlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) und kann aufgrund ihrer allgemeinen Gültigkeit auch so in dieser Arbeit verwendet werden.

5. Vorliegende Befunde zur Thematik

Im folgenden Kapitel sollen bereits bestehende Untersuchungen zur Thematik etwas näher unter die Lupe genommen werden. Der regionale Schwerpunkt der betrachteten Arbeiten orientiert sich dabei am Rahmen der vorliegenden Untersuchung, also am Wiener Raum bzw. dessen Umgebung. Natürlich wurde vom Autor dieser Arbeit auch im weiteren geographischen Umfeld nach vergleichbaren Arbeiten recherchiert. Diese wurden, sofern von Bedeutung, ebenfalls berücksichtigt und werden im Zuge dieses Kapitels kurz vorgestellt.

5.1 Einstiegsqualifikationen von Wiener Lehrstellensuchenden

Die hier angesprochene Studie wurde von Helmut DORNMAYR (2010) im Auftrag der *Wirtschaftskammer Wien (Lehrlingsstelle)* erstellt. Es handelt sich um eine empirische Erhebung bei Wiener Lehrbetrieben mit dem Ziel, die von den Betrieben gewünschten Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden zu erheben. Eine vergleichbare Studie wurde bereits im Jahr 2007 im Auftrag des AMS durchgeführt (vgl. DORNMAYR/WIESER/HENKEL, 2007). In vielen Bereichen wurden die Ergebnisse deshalb mit jenen der älteren Studie verglichen, um so neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Insgesamt wurden dabei 301 Wiener Unternehmen unterschiedlichster Branchen befragt. Als wichtigste Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden kristallisierten sich schließlich *Persönliches Interesse am zu erlernenden Beruf*, *Pünktlichkeit* und *Zuverlässigkeit* heraus. Diese Kriterien wurden von ca. 95% der befragten Betriebe als sehr wichtig eingestuft. Als besonders relevant wurden die Bereiche *Lern- und Leistungsbereitschaft*, *Arbeitsmotivation* (85%), *Genauigkeit*, *Sorgfalt* (83%), sowie *Gute Umgangsformen (Höflichkeit, Freundlichkeit etc.)* genannt (80%) (vgl. DORNMAYR, 2010, S.23).

Ein weiterer Untersuchungsgegenstand war, neben der Wichtigkeit bestimmter Kriterien, die Zufriedenheit der Lehrbetriebe mit den vorhandenen Einstiegsqualifikationen ihrer Lehrlinge. Interessantes Ergebnis dabei ist die relativ hohe Unzufriedenheit in Bezug auf die schulischen Kenntnisse der Lehrstellensuchenden, und dies trotz der nicht allzu hoch bewerteten Wichtigkeit selbiger im Kanon der notwendigen Einstiegsqualifikationen. Nach Wissensgebieten aufgeschlüsselt, fällt am stärksten die Unzufriedenheit mit den Mathematikkenntnissen der Bewerber auf. Nur 9% der Befragten sind damit zufrieden, jedoch 40% eher unzufrieden. Ähnlich sieht das Ergebnis bei den

Fremdsprachenkenntnissen aus. Auch hier überwiegt die Unzufriedenheit der Befragten. Als besonders interessant wertet der Autor der Studie die Tatsache, dass die öffentlich viel diskutierten Deutschkenntnisse der Bewerber weit besser bewertet wurden, als die genannten Mathematik- bzw. Fremdsprachenkenntnisse (vgl. DORNMAYR, 2010, S.4).

Trotz dieser teilweisen Unzufriedenheit in manchen Bereichen lässt sich in Summe ein Anstieg der Zufriedenheit der Lehrbetriebe mit den Einstiegsqualifikationen der Lehrstellensuchenden im Vergleich zum Jahr 2007 feststellen. Besonders stark ließ sich der Anstieg im Bereich der Umgangsformen (Höflichkeit, Freundlichkeit, etc.) registrieren. Ein Zusammenhang dieses Trends mit verstärkter Arbeitsplatzangst der Jugendlichen im Zuge der Wirtschaftskrise wird vermutet, konnte aber nicht bestätigt werden (vgl. DORNMAYR, 2010, S.4).

Eine weitere Perspektive, welche im Zuge der Auswertung der Ergebnisse herangezogen wurde, bezieht sich auf den Zusammenhang der Wichtigkeit einer Einstiegsqualifikation in Relation zur Zufriedenheit der Lehrbetriebe mit der selbigen. Hier zeigen sich die größten Defizite der Bewerber in den Bereichen *Genauigkeit/Sorgfalt*, *Persönliches Interesse am zu erlernenden Beruf*, *Logisches Denken/Verständnis der Arbeitsabläufe*, *Mathematikkenntnisse* und *Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten* (vgl. DORNMAYR, 2010, S.41). Die angesprochenen Defizite entstehen weniger aus einer hohen Unzufriedenheit der Betriebe mit selbigen, sondern eher aus der hohen Bedeutung, die diesen Bereichen von den Firmen zugestanden wurde. Mit Ausnahme der *Mathematikkenntnisse* handelt es sich jedoch fast immer um Fähigkeiten/Qualifikationen, welche im traditionellen Bildungssystem so nur schwer vermittelbar sind. Hier weist der Autor darauf hin, wie wichtig und sinnvoll Berufsvorbereitung anhand möglichst realitätsnaher Arbeitstexte- bzw. -aufgaben wäre. So kann beispielsweise ein persönliches Interesse am zu erlernenden Beruf am ehesten durch die praktische Erprobung der entsprechenden beruflichen Tätigkeit geweckt werden. Dies erfordert jedoch eine sehr enge Verknüpfung von Berufsorientierung und Berufsvorbereitung (vgl. DORNMAYR, 2010, S.88 ff).

Als besonders positiv von den Betrieben bewertet wurden beispielsweise die *EDV-Kenntnisse* der Bewerber oder die Bereiche *Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit*, *Sauberkeit und Hygienebewusstsein* und vor allem das hohe *Selbstbewusstsein* der Jugendlichen. Dieses wurde vor allem in Hinsicht auf den Kontakt mit künftigen Kunden/-innen als positiv gewertet (vgl. DORNMAYR, 2010, S.25 und 36).

Eine Reihe von Untersuchungskriterien bzw. -erkenntnissen der DORNMAYR-Studie (2010) sind für diese Arbeit von besonderem Interesse.

So wären zunächst einmal das Erhebungsdesign und die Stichprobenbeschreibung anzusprechen. Der Autor hat versucht, die große Anzahl an unterschiedlichen Betrieben in die wichtigsten Branchen aufzuteilen. Dies erforderte eine überschaubare Einteilung, bei der die Gefahr bestand, wichtige Berufe bzw. Betriebe zu übersehen. Andererseits war es aber auch notwendig, die Anzahl der auszuwertenden Branchen in einem überschaubaren Rahmen zu halten. DORNMAYR entschied sich schließlich für die Unterteilung in zehn unterschiedliche Berufsgruppen bzw. eine Zusatzgruppe mit der Bezeichnung *Sonstige*.

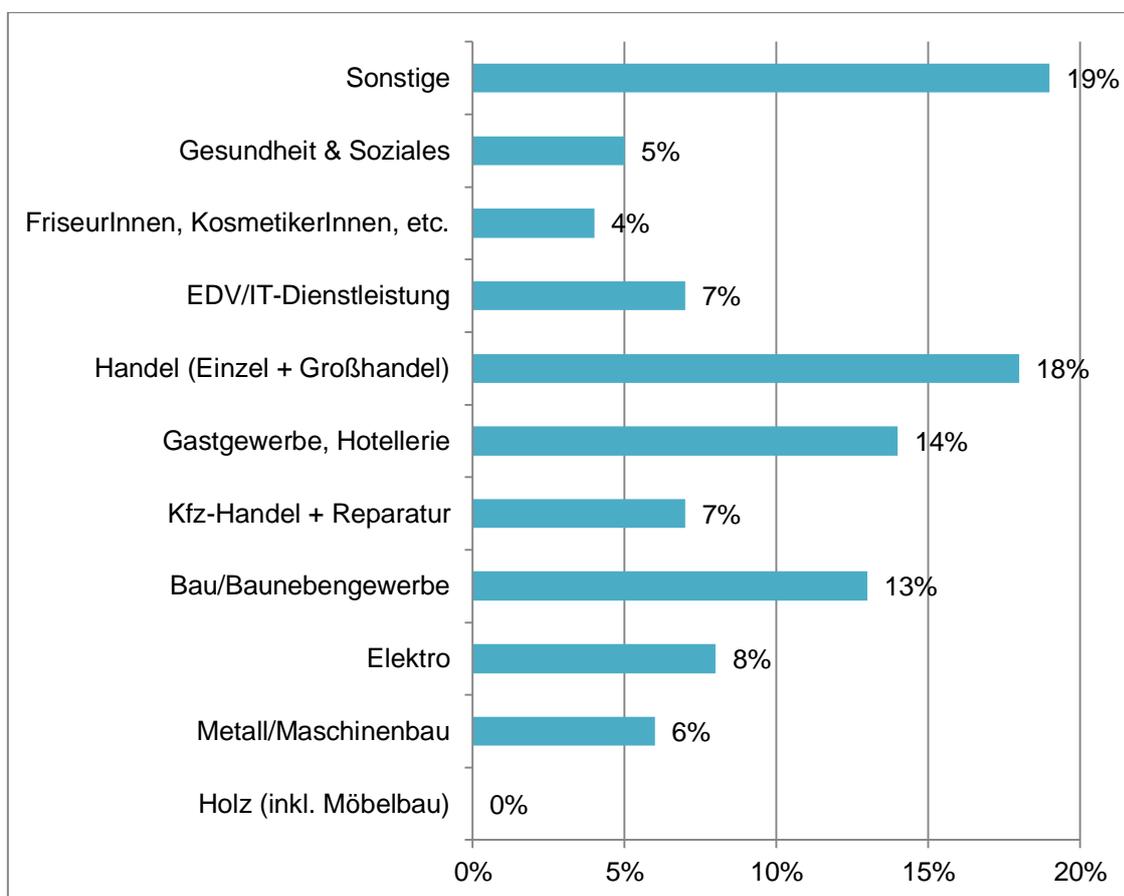


Abbildung 5: Branchenstruktur IBW Lehrbetriebsbefragung^{2/} (Quelle: IBW-Lehrbetriebsbefragung 12/2009 (n=301 Lehrbetriebe in Wien), vgl. DORNMAYR, 2010, S.7).

² Anmerkungen: Genaue Branchenbezeichnung: „Holz (inkl. Möbelbau)“, Metall/Maschinen- und Fahrzeugbau“, „Elektro“, „Bau(+Baunebengewerbe)“, Kfz-Handel + -reparatur“, „Gastgewerbe, Hotellerie“, „Handel (Einzel + Großhandel)“, „EDV/IT-Dienstleistung“, „FriseurInnen, KosmetikerInnen, FußpflegerInnen“, „Gesundheit & Soziales“, „Sonstiges“

Kritisch wäre vielleicht anzumerken, dass die Gruppe *Sonstige* mit 19% der Befragten die größte darstellte. Hier zeigt sich deutlich, wie schwierig es in der heutigen Zeit ist, die große Vielfalt an Berufen und Berufsgruppen in einem engen und überschaubaren Raster zu gliedern.

Trotz dieses Kritikpunkts wurde die von DORNMAYR gewählte Struktur der Branchen für diese Arbeit übernommen. Denn nur das ermöglicht einen direkten Vergleich mit der erwähnten Studie.

Auch bei der Unterteilung der Betriebe nach ihrer Größe, welche sich primär an der Zahl der Beschäftigten orientiert, kann die Studie von DORNMAYR als brauchbares Vergleichsobjekt herangezogen werden.

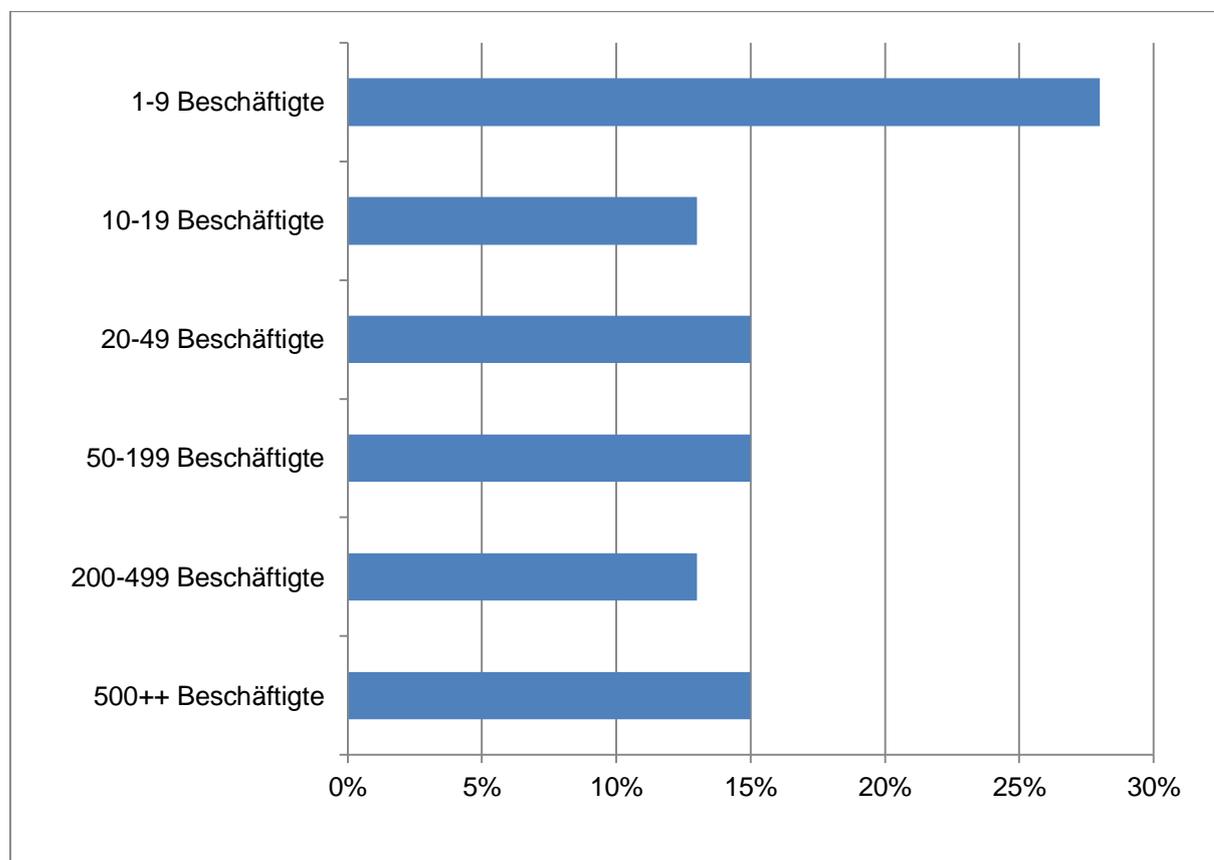


Abbildung 6: Betriebsgröße IBW Lehrbetriebsbefragung^{3/} (Quelle: IBW-Lehrlingsbefragung 12/2009 (n=301 Lehrbetriebe in Wien, vgl. DORNMAYR, 2010, S. 8).

Die von DORNMAYR (2010) in seiner Studie gewählte Gruppe *50-199 Beschäftigte* wurde in der vorliegenden Arbeit nochmals in zwei Rubriken unterteilt. Diese umfassen die Betriebsgrößen *50-99 Beschäftigte* und *100-199 Beschäftigte* und wurden aufgrund

³ Anmerkungen: Zahl der Beschäftigten, bezogen auf alle Betriebsstandorte innerhalb Österreichs
Beschäftigte = Voll- und Teilzeitbeschäftigte

der Annahme, dass in diesem Bereich eine sehr große Anzahl an Betrieben einzuordnen sein wird, noch einmal unterteilt.

Eine besonders wichtige Grafik der DORNMAYR-Studie im Zusammenhang mit dieser Forschungsarbeit stellt die Schwierigkeiten von Wiener Betrieben beim Finden geeigneter Lehrlinge der Betriebsgröße gegenüber. Diese Grafik ist vor allem im Zusammenhang mit einer der eingangs formulierten Hypothesen von besonderer Bedeutung.

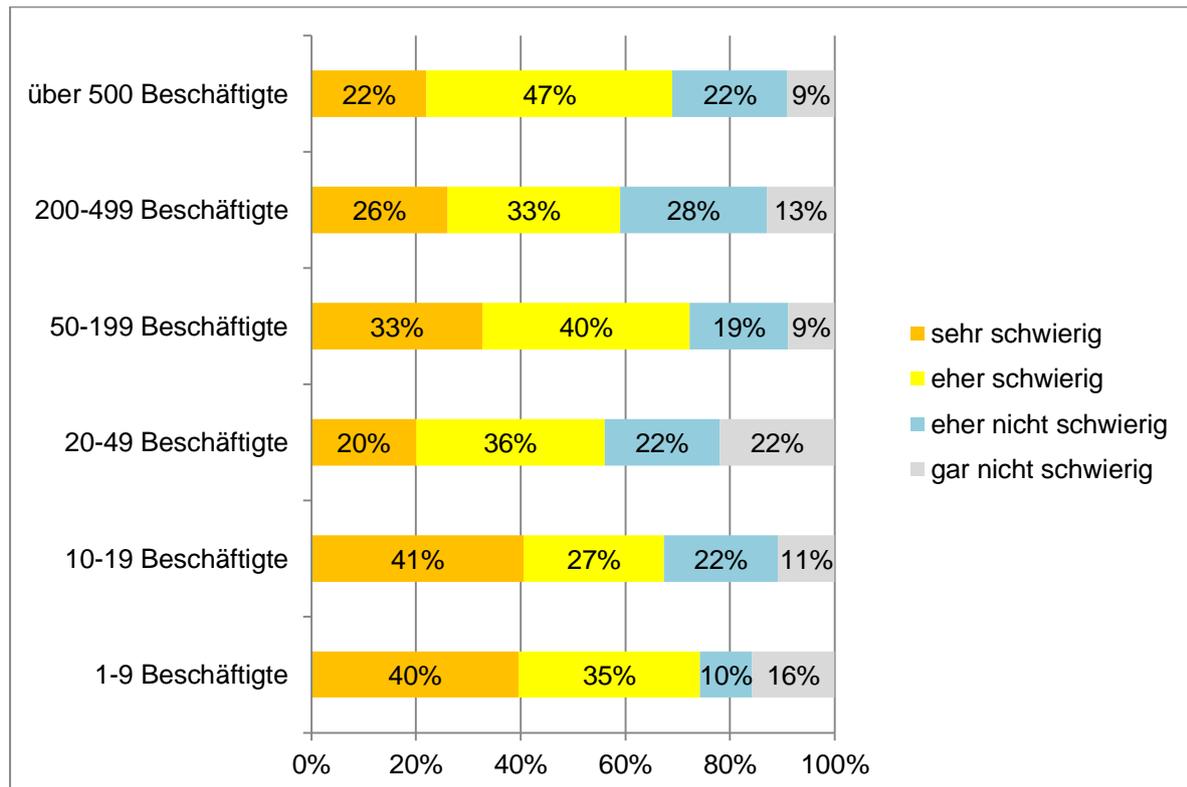


Abbildung 7: Schwierigkeit des Findens geeigneter Lehrlinge nach Betriebsgröße/

(Quelle: IBW-Lehrlingsbefragung 12/2009, vgl. DORNMAYR, 2010, S.12)

Man erkennt in dieser Grafik deutlich, dass mit geringerer Betriebsgröße die Schwierigkeiten im Finden geeigneter Lehrlinge größer werden. Dies diente als Begründung jener eingangs formulierten Hypothese, wo ein Zusammenhang zwischen der Betriebsgröße und der durchschnittlichen Gewichtung sämtlicher Kompetenzen voraus erwartet wird.

5.2 Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien

Diese Studie, mit dem Titel *Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien* aus dem Jahr 2010, wurde von Arthur SCHNEEBERGER und Alexander PETANOVITSCH im Auftrag des *WIFI Wien* und der *Wirtschaftskammer Wien (WKW)* erstellt. Die Untersuchung versucht einen Überblick zu geben, über aktuelle Trends und Strukturen in Bezug auf den Bildungsstand und die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung in Wien bzw. Österreich gesamt. Für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse sind eigene Kapitel zur Thematik *Qualifikationsbedarf* und dessen Indikatoren, eine Betriebsbefragung zu den Themen *Wirtschaftskrise* und *Technikernachfrage* und die Kapitel zu den Themen *Weiterbildung* und *Lehrlingsausbildung*.

Ziel der Studie war es eine Brücke zu schlagen, zwischen aktuellen Entwicklungen im Bildungssystem einerseits und dem Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes der Hauptstadt Österreichs andererseits. Dabei wurden von den Autoren die Entwicklungen im Bildungssystem unter zwei Gesichtspunkten betrachtet. Zum einen wurde der Bildungsstand der Wohn- und der Erwerbsbevölkerung und seine Veränderungen untersucht, zum anderen die Beteiligung an der Sekundarschulbildung, der beruflichen Bildung nach Absolvierung der Schulpflicht, und der Hochschulbildung. Die Betrachtung der längerfristigen Bildungsentwicklung bzw. der Aus- und Weiterbildungssituation in Wien wurde im Kontext der Arbeitsmarktlage und der Rekrutierungssituation der Unternehmen durchgeführt. Hier sollten beispielsweise Ursachen von Problemen der Betriebe herausgearbeitet werden. Der jeweilige *Qualifikationsbedarf* wird kategorial und empirisch mehrfach begründet. Als Datenquellen fungierten das *AMS*, die *Statistik Austria* sowie Ergebnisse von publizierten Forschungen des *WIFO*, des *IBW* und der *Auftragsforschung des AMS*. (vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH, 2010)

Eine wichtige Übersicht in Zusammenhang mit dieser Forschungsarbeit stellt eine Tabelle dar, in welcher die Stellenangebote für Lehrabsolventen/innen in Printmedien, in Wien im Jahr 2009, strukturiert nach Berufsobergruppe dargestellt werden. Diese gibt Auskunft über die branchenspezifische Aufteilung der Lehrberufe in Wien.

Berufsobergruppe mit Nachfrage an Lehrabsolventen/innen	Lehre/Meisterprüfung	Ausbildung nicht erkennbar	Gesamt (alle Qualifikationsniveaus)
Handel, Verkauf und Werbung	7.226	2.352	13.070

Tourismus und Gastgewerbe	6.378	481	9.042
Büro und Wirtschaft	4.627	4.389	18.455
Bau, Holz	4.200	239	5.476
Elektro, Elektronik	1.760	55	2.070
Maschinen, KFZ, Metall	1.496	88	1.902
Körper- und Schönheitspflege	864	414	1.420
Gesundheit/Medizin	732	454	2.754
Technik, Wissenschaft, Forschung	568	195	2.884
EDV, Telekommunikation und Neue Medien	279	1.678	4.012
Soziales, Erziehung und Bildung	209	229	1.744
Verkehr, Transport und Zustelldienste	187	463	3.609
Textil, Mode, Leder	181	142	340
Lebensmittel	180	52	233
Reinigung und Haushalt	103	274	1.991
Grafik, Foto, Design, Papier	103	103	351
Glas, Keramik, Stein	103	0	103
Garten-, Land- und Forstwirtschaft	90	14	170
Chemie, Kunststoff, Rohstoffe, Bergbau	79	13	133
Medien, Kunst und Kultur	65	95	468
Sport, Freizeit	40	93	273
Sonstige Hilfsberufe	17	68	439
Gesamt	29.487	12.117	72.342

Tabelle 2: Stellenangebote in Printmedien für Lehrabsolventen/innen nach Berufsobergruppe, Wien, 2009/ (Quelle: AMS, März; 2010; eigene Berechnungen, vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH, 2010, S.59).

Bei genauerer Betrachtung dieser Übersicht erkennt man die zahlenmäßig dominanten Berufsgruppen. Für diese Arbeit von besonderem Interesse ist vor allem die Sparte *Lehre/Meisterprüfung*. In dieser Kategorie ist der Bereich *Handel, Verkauf und Werbung* mit 7.226 Stellenangeboten mit Abstand die zahlenmäßig stärkste Berufsgruppe. Hier besteht eine gewisse Beziehung zu den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung. Auch hier stellt die Sparte *Handel* eine zahlenmäßig sehr große, wenn auch nicht die größte, Gruppe dar, was die retournierten Fragebögen betrifft (siehe deskriptive Auswertung, Kapitel 7.1.6).

Bei den darauf folgenden Sparten unterscheidet sich die übergeordnete Einteilung dieser Untersuchung etwas von der obigen Struktur. Trotzdem lassen sich gewisse Parallelen in der zahlenmäßigen Gewichtung der Branchen erkennen. Die wichtigen Gruppen *Elektro, Maschinen/KFZ/Metall, Gesundheit/Medizin* befinden sich in dieser Untersuchung ebenfalls im oberen Bereich. Von den oben zahlenmäßig schwächer vertretenen Gruppen wurde keine in der branchenspezifischen Aufteilung dieser Arbeit als eigene Sparte angeführt. Diese finden sich teilweise in anderen übergeordneten Gruppen wieder, wie beispielsweise die Gruppe *Lebensmittel*, die in diesem Fall der Sparte *Handel* zuzuordnen wäre.

Interessant erscheint bei Betrachtung obiger Tabelle außerdem, dass die ausgeschriebenen Stellen in nur sehr geringem Maße Lehrabsolventen zu Gute kommen. Hierbei handelt es sich entweder um Stellen, die eine höhere schulische Ausbildung erfordern würden, wie beispielsweise im Bereich *Büro, Wirtschaft* oder beispielsweise in der Kategorie *EDV, Telekommunikation und neue Medien* oder um Angebote für Personen ohne klassischen Lehrberuf wie beispielsweise Hilfsdienste etc., beispielsweise in der Kategorie *Reinigung und Haushalt*.

Eine nach Sparten strukturierte Untersuchung zur Anzahl der registrierten Lehrverhältnisse in Wien ergibt bei Vergleich der Jahre 1998 und 2009 einige stark auffallende Veränderungen. Die im Jahr 2009 immer noch ausbildungsstärkste Sparte *Gewerbe und Handwerk* verzeichnet einen Rückgang an Lehrverhältnissen um -13,1% von 7.967 Lehrverhältnisse im Jahr 1998 auf 6.000 im Jahr 2009. Leichte Rückgänge verzeichnen die Sparten *Industrie* -3,4% und *Handel* -1,3%.

Als neue Kategorie der Statistik im Jahr 2009 wäre der Bereich § 30b *Überbetriebliche Ausbildung (AMS)* zu nennen, mit 1.254 Jugendlichen in dualer Ausbildung. Dieses auch als solches deklarierte *Auffangnetz* wurde 1998 eingeführt, im Jahr 2006 erstmals evaluiert (vgl. HECKL et. al. 2006), und symbolisiert jene Maßnahmen der Sozialpartner

bzw. der Bundesregierung, welche unter dem Stichwort *Ausbildungsgarantie* vor allem schwer zu vermittelnden Jugendlichen helfen soll, einen Arbeitsplatz zu finden.

In diesem Zusammenhang weisen die Autoren darauf hin, dass sich in unserer Gesellschaft ein starker Wandel im Zusammenhang mit der Erwartungshaltung punkto Ausbildung und Arbeitsmarkt vollzogen hat. Im Jahre 1981 waren noch 41% der erwachsenen Wiener Bevölkerung ohne spezielle berufliche Ausbildung nach ihrer Schulpflicht im Arbeitsmarkt integriert (vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH, 2010, S.3). Dies widerspricht der heute gängigen Annahme, wonach jeder Jugendliche eine Ausbildung nach Absolvierung der neunjährigen Schulpflicht zu beginnen und abzuschließen habe. Diese kaum zu realisierende Ausbildungsinklusion treffe in erster Linie die Lehrlingsausbildung, ist jedoch über den Lehrstellenmarkt kaum zu realisieren. So hält sich in Wien hartnäckig eine Lehrstellenlücke, die wohl auf demografischem Wege nicht zu schließen sein wird. (vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH, 2010, S.91).

Zusätzlich kämpfen Wiener Unternehmen stärker mit der Abwanderung im Betrieb ausgebildeter Lehrlinge als die anderen österreichischen Bundesländer. Hier wird die größere Mobilität der Jugendlichen im städtischen Raum als mögliche Ursache angeführt (vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH, 2010, S.92-93).

Von besonderer Bedeutung für diese Arbeit erscheint außerdem noch jener Teil der hier angesprochenen Untersuchung, der sich auf Vorbildung, Aufnahmeverhalten und Lernergebnisse von Lehrlingen in Wien bezieht.

Zum Thema Vorbildung von Lehrlingen wären folgende Erkenntnisse erwähnenswert:

In Wien weisen nur 24% Prozent der Jugendlichen in der ersten Berufsschulklasse die Polytechnische Schule als Vorbildung auf. In Österreich insgesamt sind es 35%.

Der Anteil an Wiederholern oder Berufswechslern in Berufsschulen ist in Wien fast doppelt so hoch wie in Gesamtösterreich.

Absolventen mittlerer Schulen sind im österreichischen Durchschnitt häufiger als in Wien in Lehrberufen anzutreffen (vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH, 2010, S.93-94).

Auch im Vergleich mit Niederösterreich zeigt sich ein klarer Unterschied zu Wien (vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH, 2009, S.79).

Viele Wiener Unternehmen kämpfen mit der Abwanderung guter Lehrlinge in andere Betriebe. Hier zeigt die Betriebsbefragung eindeutig Nachteile für Wien im Vergleich mit den anderen Bundesländern (vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH, 2010, S.93).

Was die Erfolgsquote bei Lehrabschlussprüfungen in Wien betrifft, zeigt sich, dass vor allem jene Sparten mit einer hohen Gesamtzahl an Lehrlingen prozentuell gesehen die schlechtesten Ergebnisse aufweisen. Während in der Sparte *Gewerbe und Handwerk*, die mit 2.197 Prüfungsantritten im Jahr 2009 die mit Abstand zahlenmäßig stärkste Gruppe an Lehrberufen darstellt, nur 73,8% der Bewerber diesen Abschluss auch bestanden, weisen die anderen Sparten durchwegs Werte weit über 80% bestandene Lehrabschlussprüfungen auf (vgl. SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH, 2010, S.95).

Die Probleme mit nicht bestandenen Prüfungen werden von den Autoren weniger in der falschen Wahl des betreffenden Berufs geortet, als vielmehr in mangelnden Vorkenntnissen. An dieser Stelle wird auf eine Studie von Arthur SCHNEEBERGER aus dem Jahr 2010 verwiesen, in welcher dezidiert die Zusammenhänge von Berufswahl und Erfolgsquote untersucht wurden. So sind beispielsweise zwei Drittel der befragten Jugendlichen im ersten Lehrjahr sehr zufrieden mit ihrer Berufswahl. Nur 5-8% sind im Gegensatz dazu unzufrieden. Mangelnde Vorkenntnisse äußern sich beispielsweise in selbst empfundener Überforderung von Lehrlingen im Lehrbetrieb bzw. in der Berufsschule. Diese differiert zwar branchenabhängig, liegt im Schnitt jedoch bei 12 bis 18% der befragten Berufsschüler im Lehrbetrieb und bis zu 20% in der Berufsschule (vgl. SCHNEEBERGER, 2010, S.51).

Vorbildungsdefizite treten auch sehr stark bei Betriebsbefragungen in Erscheinung. So gaben beispielsweise im Jahr 2008 bei einer österreichweiten Untersuchung 37% der befragten Betriebe an, mehr Lehrlinge aufzunehmen, wenn sich mehr für den betreffenden Beruf geeignete Jugendliche bewerben würden. Weitere 30% stimmten dieser Aussage *teilweise* zu (vgl. SCHNEEBERGER et al., 2008, S.53).

Abschließend orten die Autoren den dringenden Bedarf einer Aktualisierung von Forschungen, welche sich mit dem Einfluss der Vorbildung auf die Ausbildungsergebnisse bei Lehrlingen beziehen. Eine Studie zur Thematik wurde von Arthur SCHNEEBERGER bereits im Jahr 1988 durchgeführt. Dieser konnte eine Halbierung der Misserfolgsquote bei Lehrlingen durch sogenannte Eignungstestungen zu Beginn der Lehrzeit nachweisen (vgl. SCHNEEBERGER, 1988, S.19 und 41).

5.3 Aufnahmekriterien für Lehrlinge in der Steiermark

Die hier angesprochene Studie wurde im Jahr 2009 von Marion HÖLLBACHER und Sandra Martina FÜLLE im Auftrag der *Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft*, im Rahmen der *Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung II Netzwerk Basisbildung und*

Alphabetisierung durchgeführt. Das Projekt wurde gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des *Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur*.

Ziel der Untersuchung war es, eine Gegenüberstellung von Anforderungen und Zufriedenheit verschiedenster Ausbildungsbetriebe mit den Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrstellenbewerbern bzw. Lehrlingen zu ermöglichen (vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, S.11-12).

An der Untersuchung beteiligten sich 338 steirische lehrlingsausbildende Betriebe. Die Auswahl der befragten Unternehmen wurde von der *Wirtschaftskammer Steiermark* durchgeführt. Schwerpunkt lag vor allem in den steiermarkweit am häufigsten anzutreffenden Lehrberufen. Schließlich wurden 30 unterschiedliche Lehrberufe ausgewählt, in welchen zum Zeitpunkt der Studie jeweils mindestens 50 Lehrlinge, verteilt über das gesamte Bundesland Steiermark, ausgebildet wurden. Es wurde des Weiteren darauf geachtet, dass bei den lehrlingsausbildenden Betrieben möglichst alle relevanten Betriebsgrößen (nach Anzahl der Beschäftigten) Berücksichtigung fanden. Die so erreichte Betriebsauswahl entsprach in etwa der Struktur der steirischen Ausbildungslandschaft, in Bezug auf Lehrberufe. So entsprachen ca. zwei Drittel der erfassten Betriebe der Kategorie *bis 49 Beschäftigte*. (vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, S.16-18). Die vorliegende Untersuchung im Raum Triestingtal/NÖ zeigt übrigens ein sehr ähnliches Ergebnis. Addiert man alle Kategorien an Betriebsgrößen bis zur Kategorie *bis 49 Mitarbeiter*, so kommt man auf ein Ergebnis von 64,2% (siehe Kapitel 7.1.5). Somit lässt sich die Verteilung der Betriebe nach Größen in etwa vergleichen.

Auch die geschlechtsspezifische Aufteilung der befragten Personen, mit ca. 70 Prozent männlichen und ca. 30% weiblichen Personen, stellte in etwa die Ausbildungssituation in diesem Bundesland dar (vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, S. 16-20). Hier ergab die vorliegende Untersuchung einen stärkeren weiblichen Anteil an befragten Personen von 44,8% (siehe Kapitel 7.1.1).

Die Ergebnisse der Studie lassen sich nun wie folgt zusammenfassen:

Als wichtige Maßnahme zur Verbesserung der Ausbildungssituation gehen Betriebe in der Steiermark vermehrt Kooperationen mit regionalen Schulen, in erster Linie Polytechnische Schulen und Hauptschulen, ein. Auf institutioneller Ebene wird das AMS als wichtigster Kooperationspartner genannt (vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, 21).

Zu den Auswahlkriterien ihrer Lehrlinge befragt, gaben mehr als zwei Drittel der befragten Lehrlingsausbildner an, dass der persönliche Eindruck während des

Berufspraktikums wichtigste Entscheidungsgrundlage sei. Der persönliche Eindruck während des Vorstellungsgesprächs wird als zweitwichtigstes Beurteilungskriterium angegeben. Eine wichtige Erkenntnis in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass 43% der Befragten angaben, eine Lehrstelle nicht zu besetzen, sollte der geeignete Lehrling dafür nicht gefunden werden (vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, S.22-23).

Betrachtet man nun die unterschiedlichen Kategorien, in welche die abgefragten Kompetenzen und Qualifikationen eingeteilt wurden, so teilen sich diese wie folgt auf:

1. Leistungsanforderungen Mathematik
2. Leistungsanforderungen Deutsch
3. Leistungsanforderungen Englisch
4. Persönliche Kompetenzen
5. Soziale Kompetenzen

(vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, S.9-10)

Bei den Ergebnissen der Studie im Bereich *Mathematik* hatten bei den befragten Ausbildnern folgende Kompetenzen Priorität: *Kopfrechnen, schätzen können, runden können, Maßeinheiten kennen*. Demgegenüber steht die Einschätzung der Befragten, dass nur ca. ein Drittel der Jugendlichen ausreichend über diese Kenntnisse verfüge (vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, S.27).

Im Bereich *Deutsch* hatten folgende Kategorien Priorität: *Zuhören können, sinnerfassend lesen, an die Situation angepasst sprechen, sowie Schreiben als Hilfsmittel zu verwenden können*. 95% der Betriebe fordern diese Kompetenzen. Jedoch nur ca. 50% der Lehrlinge können diese Voraussetzungen auch erfüllen (vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, S.28).

Die Leistungsanforderungen in *Englisch* werden im Allgemeinen als bedeutend geringer eingestuft. Als wichtigster Punkt ergab die Studie die *Fähigkeit zum Verstehen einfacher Texte sowie grundlegender Dinge*. Nur 30% der Bewerber erfüllen diese Anforderung (vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, S.29).

Der Bereich *Persönliche Kompetenzen* ist jener, mit den mit Abstand höchsten Anforderungen seitens der Betriebe. In fast allen Bereichen lagen die Anforderungen bei nahezu 100%. Die Erfüllung dieser Kriterien wird von den Bewerbern auch in einem viel

höheren Maße erreicht, als dies in den formalen schulischen Kategorien der Fall ist (vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, S.30).

Den Abschluss bildet die Kategorie *Soziale Kompetenzen*. Diese werden ähnlich wie die *Persönlichen Kompetenzen* als sehr wichtig eingestuft. Auch hier lag die Erfüllung der Anforderungen in weit höheren Bereichen als bei den schulischen Kompetenzen (vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, S.31).

In Summe lässt sich eine relativ hohe Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Betriebe und dem vorhandenen Wissen der Bewerber erkennen. Vor allem im Bereich der *schulischen Kompetenzen* treten diese stark in Erscheinung. Im Bereich der dieser bzw. sozialen Kompetenzen hingegen, welche beide grundsätzlich von den Betrieben als sehr wichtig eingestuft werden, wird die Differenz zwischen Anforderung und Realität als wesentlich weniger dramatisch beurteilt.

Als Empfehlungen von Seiten der Autorinnen zur Behebung der Mängel werden *Workshops, Unterstützungsarbeit bei den Auswahlprozessen* und *intensivere Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem möglichen Wunschberuf* genannt (vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, S.10).

Wichtig für die vorliegende Untersuchung erscheint außerdem, dass die Kategorien *Persönliche Kompetenzen* und *Soziale Kompetenzen* als durchwegs sehr wichtig eingestuft werden. Hier bietet sich ein Vergleich mit dieser Untersuchung an (siehe Kapitel 7.1.7).

5.4 Kompetenzentwicklung für Polizeibedienstete

In seiner Projektarbeit aus dem Jahr 2006 setzte sich der Trainer und Koordinator für Persönlichkeitsbildung am Bildungszentrum Traiskirchen Thomas GAMSJÄGER (*Sicherheitsakademie des Bundesministeriums für Inneres*) mit der Entwicklung von Kompetenzen bei Polizeibediensteten auseinander. Ziel seiner Untersuchung war es, Maßnahmen zur Qualitätsoptimierung innerhalb dieser sehr spezifischen Berufsausbildung zu orten und Vorschläge zur Verbesserung der bestehenden Ausbildungskonzepte zu erarbeiten.

Basis der hier angesprochenen Untersuchung stellt der Kompetenzatlas von HEYSE/ERPENBECK (2004) dar, welcher vom Autor für die Zielgruppe der Polizeibediensteten umgewandelt bzw. in speziellen Teilbereichen abgeändert wurde. Aus diesem speziell für die Exekutive abgewandelten Raster, bestehend aus 64

Teilkompetenzen, wurde ein Fragebogen kreiert. Die befragten Personen, durchwegs Absolventen des Grundausbildungslehrgangs zum Polizeibediensteten, sollten grundsätzlich zwei Formen der Beurteilung vornehmen. Einerseits sollte die persönliche Priorität einer Teilkompetenz beurteilt werden und andererseits sollte die Abdeckung der betreffenden in der eben durchlaufenen Grundausbildung zum Polizeibeamten eingeschätzt werden. In ihrer Bewertung konnten die Probanden in Stufen von 0 (=unwichtig) bis max. 10 (=unentbehrlich) wählen.

Die Ergebnisse dieser Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Was die Prioritäten befragter Teilkompetenzen betrifft, so wurde festgestellt, dass sich alle Ergebnisse innerhalb eines relativ engen Rahmens bewegen, zwischen 9,19 (höchster Wert = Belastbarkeit) und 6,53 (niedrigster Wert = Gestaltungswille). Der Mittelwert aller Prioritäten liegt bei 8,33. Hier bietet sich ein Vergleich mit der vorliegenden Studie an (siehe Kapitel 7.1.7).

Folgende Teilkompetenzen wichen in dieser Untersuchung stark vom genannten Mittelwert ab:

„a) Signifikant hohe Priorität:

Selbstvertrauen

Eigenverantwortung

Ganzheitliches Denken

Hilfsbereitschaft

Gemeinschaftssinn

Besonnenheit

Belastbarkeit

Kommunikationsfähigkeit

Kooperationsfähigkeit

Teamfähigkeit

Gewissenhaftigkeit

Pflichtgefühl

Fachwissen

Einsatzmittelkenntnis

Unrechtsbewusstsein

Beurteilungsvermögen

b) *Signifikant niedrige Priorität:*

Mobilität

Loyalität

Soziales Engagement

Impulsgeben

Gestaltungswille

Interkulturelles Verständnis

Analytische Fähigkeiten

Fachübergreifende Kenntnisse

Neugierde“ (GAMSJÄGER, 2006, S.126-127).

Die Aufteilung der vier Basiskompetenzen (Kompetenzklassen) erfolgte laut Autor in etwa in gleichen Maßen. Daraus wird geschlossen, dass alle vier Kompetenzklassen als gleich wichtig eingestuft werden. Hier drängt sich der Vergleich mit der vorgenommenen Untersuchung bei Lehrlingen auf. (siehe Kapitel 7.1.7)

Was nun die Interpretation dieser Ergebnisse betrifft, so bezieht sich der Autor auf das Modell *fünf Wertetypen* von KLAGES (1985) und GENSICKE (2000), welches in den theoretischen Ausführungen seiner Untersuchung genauer erläutert wird (vgl. GAMSJÄGER, 2006, 27-28). Als eine der wichtigsten Erkenntnisse aus seiner Arbeit vermerkt GAMSJÄGER, dass eine Diskrepanz zwischen dem in der Literatur nachweisbaren Wertewandel in westlichen Gesellschaften und den am wichtigsten eingestuften Werten der angesprochenen Grundausbildung nachweisbar sei. Während in angesprochenen Gesellschaften ein Wechsel, weg vom *Unterordnungswerten* hin zu *Selbstentfaltungswerten*, feststellbar sei, dürfte dieser Wertewandel in die Grundausbildung zum Polizeibediensteten noch nicht Einzug gehalten haben. Die befragten Probanden sahen eher konservative *Unterordnungswerte* wie *Zuverlässigkeit, Disziplin, Loyalität, Gewissenhaftigkeit, Pflichtgefühl* als stark präsent in der Grundausbildung an. Signifikant niedriger abgedeckt beurteilt wurden *Selbstentfaltungswerte* wie etwa *Gestaltungswille, Impulsgeben etc.* (vgl. GAMSJÄGER, 2006, S.127-129). Hier ortet der Autor einen gewissen Handlungsbedarf auf Seiten der Ausbildungsgestaltung.

Andererseits ergab die Gegenüberstellung von persönlicher Priorität einer Teilkompetenz und Abdeckung der betreffenden in der Grundausbildung eine sehr hohe Übereinstimmung. Auffallend ist, dass keine jener Kompetenzen, die als sehr wichtig

angesehen wurden (*Selbstvertrauen, Eigenverantwortung, Ganzheitliches Denken, Hilfsbereitschaft, Gemeinschaftssinn...etc.*), als signifikant gering abgedeckt bewertet wurde. Daraus schließt der Autor, dass sich die Kompetenzabdeckung in der Grundausbildung sich auch in hohem Maße mit den Kompetenzansprüchen der Anwärter zum Polizeidienst deckt (vgl. GAMSJÄGER, 2006, 130-131).

Ein anderes Ziel der Untersuchung von GAMSJÄGER (2006) war es, auffallende Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Probanden herauszufiltern. Hier gab es klar erkennbare signifikante Differenzen in der Bewertung und Gewichtung von Kompetenzen durch die Probanden. Besonders auffällig waren die Differenzen bei den beiden Teilkompetenzen *Soziales Engagement* und *Interkulturelles Verständnis*. Diese beiden Faktoren wurden von weiblicher Seite signifikant höher und dementsprechend wichtiger eingestuft. Der Mittelwert ergab bei der Kompetenz *Soziales Engagement* 8,15 Punkte bei den weiblichen Probanden und 6,96 Punkte bei den männlichen. Im Falle der Kompetenz *Interkulturelles Verständnis* war der Unterschied 7,88 Punkte bei weiblichen und 6,84 Punkte bei männlichen Befragten. In beiden Fällen konnte somit ein signifikanter Unterschied festgestellt werden. (vgl. GAMSJÄGER, 2006, S.136). Hier bietet sich ein direkter Vergleich mit der vorliegenden Untersuchung an, in welcher ja ebenfalls die Hypothese aufgestellt wurde, wonach weibliche Probanden soziale Kompetenzen höher bewerten als männliche (siehe Kapitel 1.2).

5.5 Studien zur Kompetenzmessung von Kindern bzw. Jugendlichen

In den einleitenden theoretischen Überlegungen zu dieser Studie wurde angemerkt, dass dem Begriff der *Kompetenzen* in vielen Untersuchungen, vor allem im Bereich der Lehrlingsausbildung, noch relativ wenig Beachtung geschenkt wird. Hier wird eher von verwandten Begriffen wie Qualifikationen, Begabungen etc. gesprochen.

Nichtsdestotrotz existieren sehr wohl einige Studien, die sich dezidiert mit dem Begriff der Kompetenzen bei Jugendlichen bzw. Kindern auseinandersetzen.

Daniela HAIDER (2003) untersuchte beispielsweise die Sozialkompetenzen von Abgängern von Halbtags- bzw. Ganztagsvolksschulen im Vergleich. Als Untersuchungsmethode wählte die Autorin einen Elternfragebogen. Dieser zweiseitige Fragebogen enthielt ausschließlich geschlossene Fragen. Die Eltern sollten verschiedene Sozialkompetenzen ihrer Kinder nach Absolvierung der entsprechenden Schulform (Halbtags- oder Ganztagsvolksschule) einschätzen und beurteilen. Folgende Kompetenzen wurden für den Fragebogen ausgewählt:

Selbstständigkeit, Kreativität, Soziales Lernen, Aufmerksamkeit, Teamfähigkeit.

Die gewählten Sozialkompetenzen wurden auf Basis des damaligen Lehrplans der Volksschulen in Österreich formuliert (vgl. BMUKA, 1995). Die Autorin fasste bezugnehmend auf die gewählten Kompetenzen zusammen wie folgt: *„Es handelt sich bei Sozialkompetenzen also um Werte und Erfahrungen von Kindern, die sie im Laufe ihres Schullebens machen und die ihre Persönlichkeit stärken sollen. Lehrer/-innen haben nicht nur primär die Aufgabe der Wissensvermittlung sondern auch die Aufgabe grundlegender, ganzheitlicher Erziehung von Kindern, um den Kindern Werte zu vermitteln, die sie in ihrer Persönlichkeit stärken“* (HAIDER, 2003, S.51-52).

Schließlich wurden 90 ausgefüllte Fragebögen mittels Faktorenanalyse ausgewertet. Die Eingangshypothese, wonach Abgänger von Ganztagsvolksschulen in höherem Maße als sozial kompetent eingeschätzt werden, als Abgänger von Halbtagsvolksschulen, konnte nicht bestätigt werden (vgl. HAIDER, 2003, S.112).

Von größerem Interesse für die vorliegende Untersuchung waren in diesem Fall weniger die Ergebnisse der angesprochenen Diplomarbeit, als vielmehr ihr theoretischer Zugang zum Thema *Kompetenzen*. Die Autorin orientierte sich in ihrer Unterteilung in verschiedene Teilkompetenzen primär am Lehrplan der Volksschule (1995). Da die Zielgruppe der Untersuchung ja auch Abgänger von Volksschulen darstellten, lässt sich diese Vorgehensweise durchaus begründen. Da jedoch theoretische Überlegungen, vor allem im Hinblick auf einen Gesamtkatalog an möglichen Kompetenzen weitgehend fehlen, lassen sich aus HAIDERS Untersuchung kaum Rückschlüsse auf mögliche Ergebnisse dieser Studie ziehen.

Eine andere Untersuchung im Zusammenhang mit dem Begriff *Kompetenzen* stammt von Susanne SCHREINER (1999). Sie untersuchte die soziale Kompetenz von Jugendlichen im Zusammenhang mit der Teilnahme an einem vierwöchigen Ferienlager. Eine ihrer Hypothesen bezog sich auf den Zusammenhang von Geschlecht und Sozialkompetenz. Demnach war ihre Annahme, dass die Ergebnisse ein höheres Maß an *Allgemeiner sozialer Kompetenz* bei männlichen Jugendlichen widerspiegeln müssten. Sie bezog sich in ihren Vermutungen auf eine Studie von Gabriele VIERZIGMANN (1993), in welcher ein solches Ergebnis zu verzeichnen war. Im Gegensatz zur letztgenannten Forschungsarbeit ergab die Untersuchung von SCHREINER jedoch ein signifikant höheres Maß an sozialen Kompetenzen bei weiblichen Jugendlichen. Die Autorin begründet ihre Ergebnisse mit soziobiologischen Faktoren. *„Eine mögliche soziobiologische Erklärung wäre, dass die Frauen seit dem Ursprung des modernen Menschen die sozialen Gruppen zusammenhielten, während*

die Männer diese Rolle schlechter wahrnehmen konnten, weil sie mobiler waren. Aus diesem Grund entwickelte sich bei den Frauen eine stärkere Grundkompetenz in sozialen Beziehungen“ (SCHREINER, 1999, S.46).

In Übereinstimmung mit VIERZIGMANN (1993) ergaben die Ergebnisse von SCHREINER (1999) ein höheres Maß an *Einfühlungsvermögen* bei weiblichen Jugendlichen (vgl. SCHREINER, 1999, S.46).

Die Ergebnisse der Studie von SCHREINER (1999) flossen direkt in die Formulierung einer der eingehenden Hypothesen dieser Untersuchung ein. So lautet eine vorweg getroffene Annahme dieser Untersuchung:

Weibliche Arbeitgeber legen signifikant mehr Wert auf Sozial-Kommunikative Kompetenzen als ihre männlichen Kollegen. (siehe Kapitel 1.2)

Es bleibt abzuwarten, ob die Ergebnisse dieser Studie mit jenen von SCHREINER (1999) korrelieren.

5.6 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen vor dem Hintergrund der Neuen Polytechnischen Schule

Birgit BLOCHBERGER (2003) widmete sich in ihrer Diplomarbeit dem Konzept der *Schlüsselqualifikationen* (SQ) aus dem Blickwinkel jener Schultypen, welche eine direkte Anbindung an die Berufswelt und einen dementsprechenden Markt aufweisen (z.B. Berufsbildende Schulen, Polytechnische Schulen (PTS) u.a.). Sie ortet in ihrem Zugang zur Thematik ein starkes Bedürfnis an Modernisierungsprozessen in der Ausbildung an diesen Schultypen, um mit dem hohen Tempo der technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt Schritt halten zu können. Aus dieser Sicht lagen die Ziele ihrer Arbeit in der Beantwortung folgender Fragen:

- *„Welche historischen wie aktuellen bildungstheoretischen Debatten es in der SQ-Frage und der ihr vorgelagerten Bildungs-Ausbildungsdebatte zu berücksichtigen gilt,*
- *ob und in welcher Art und Weise ist das Konzept der SQ Ansatzpunkt für pädagogisches Handeln sowie Handeln bezüglich der Gestaltung von schulinternen und externen Beziehungen/Belangen an Polytechnischen Schulen darstellen könnte,*

- *welche Voraussetzungen an den Polytechnischen Schulen für einen zielgerichteten Einbezug von SQ gegeben sind,*
- *inwieweit, auf welche Art – hinsichtlich Didaktik, Organisation und Sichtweisen – sowie mit welchen Konsequenzen das Konzept der SQ zum anderen bereits Eingang in das System Polytechnische Schule und dessen relevante Umwelten gefunden hat und*
- *wie auf dieser Analyse aufbauend der weitere, zukunftsgerichtete Umgang mit dem SQ-Konzept aussehen könnte?“ (BLOCHBERGER, 2003, S.7-8)*

Die Beantwortung dieser Fragen wurde auf zweierlei Arten durchgeführt, zum einen in einer Analyse der relevanten Literatur, zum anderen durch eine empirische Untersuchung an fünf Polytechnischen Schulen. Lehrer, Entscheidungsträger verschiedener Betriebe, Berater des Arbeitsmarktservice, Schüler und Eltern wurden mittels qualitativer Interviews zu ihren themenbezogenen Erfahrungen befragt (vgl. BLOCHBERGER, 2003, S.8).

Die Ergebnisse der Untersuchung brachten ans Tageslicht, dass das Konzept der SQ noch keinen expliziten, einheitlichen Eingang in die Polytechnischen Schulen gefunden hat. Die Auseinandersetzung und der Umgang mit SQ fänden in erster Linie individuell und informell statt. Die PTS kämpfe außerdem mit dem Problem uneinheitlicher Forderungen seitens der Betriebe an die Schulabgänger. Trotzdem sei die PTS grundsätzlich ein Schultyp, der nicht zuletzt aufgrund seiner großen Praxisnähe über eine Vielzahl an Möglichkeiten verfüge, an der Anbahnung und Weiterentwicklung der SQ weiter zu arbeiten. Die Studie zeige in weiterer Folge auf, dass sich die PTS in einem Entwicklungsprozess befinde, der darauf abziele, ihre Voraussetzungen in noch optimalerer Weise als bisher zu nutzen, wozu es allerdings einer intensiven Zusammenarbeit aller beteiligten Gruppen, inklusive der Betriebe bedarf. Auf Ebene der Individuen (Lehrer, Direktoren, Personalverantwortliche, AMS-Verantwortliche) seien gezielte Fortbildungen notwendig, um Kompetenzen beispielsweise zur Gestaltung eines möglichst SQ-orientierten Unterrichts weiter auszubauen. Das Angebot an den betreffenden Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen sei dementsprechend zu erweitern. Die Beziehungen zwischen den Schulen und den Betrieben müssen gezielt zu intensiven Kooperationsbeziehungen ausgebaut werden. Die Einrichtung regionaler Ausbildungsnetzwerke wäre außerdem wünschenswert (vgl. BLOCHBERGER, 2003, S.172-173).

Aus Sicht der vorliegenden Untersuchung bietet die Arbeit BLOCHBERGERs eine Reihe interessanter Ansatzpunkte und theoretischer Grundlagen. Vor allem die gezielte

Konzentration auf den Begriff der *Schlüsselqualifikationen*, der ja in dieser Arbeit durch den Begriff der *Kompetenzen* verkörpert wird, böte gewisse Vergleichsmöglichkeiten an. Entscheidender Unterschied in der Herangehensweise an die Thematik ist der qualitative Forschungsansatz der Autorin. Interessant wäre beispielsweise eine Gegenüberstellung der wichtigsten SQ aus Sicht der Betriebe. Hier ergäben sich möglicherweise wertvolle Erkenntnisse im direkten Vergleich mit dieser Untersuchung.

6. Methodik

Im folgenden Kapitel erfolgt eine kurze Einführung in die zur Anwendung gekommene Methodik dieser Arbeit. Neben den Rahmenbedingungen der Untersuchung werden einschränkende Faktoren erläutert. Anschließend erfolgt eine kurze Beschreibung des Untersuchungsablaufs, Erhebungs- und Auswertungsverfahren werden vorgestellt.

6.1 Rahmenbedingungen der Untersuchung/Zur Stichprobe

Als Zielgruppe der Befragung wurden Personen ausgewählt, die in ihrem Unternehmen für die Ausbildung der Lehrlinge zuständig sind. Es muss jedoch an dieser Stelle angemerkt werden, dass diese Funktion von Betrieb zu Betrieb unterschiedlich definiert ist. Abhängig von Größe des Unternehmens, von der Branche, den individuellen und strukturellen Voraussetzungen, den regionalen Begebenheiten, unterscheidet sich die Form der Lehrlingsausbildung und damit auch die Aufgabenverteilung der für diesen Bereich zuständigen Personen eines Betriebs. In den größeren metallverarbeitenden Betrieben des Triestingtales beispielsweise, welches ja den regionalen Schwerpunkt dieser Untersuchung darstellt, existiert meist eine eigene Lehrwerkstätte zur Ausbildung der Lehrlinge, welche dann dementsprechend von einer eigens im Unternehmen dafür zuständig erklärten Person geleitet wird. Im Gegensatz dazu findet die Lehrlingsausbildung in kleineren Familienbetrieben meist im Rahmen der herkömmlichen Tätigkeiten und des Tagesgeschäfts statt. Beide Varianten haben ihre Vor- bzw. Nachteile. Entscheidend ist an dieser Stelle nur die Tatsache, dass im ersteren Fall ein eigener Lehrlingsausbildner als zuständige Person im Unternehmen anzusehen ist, während im zweiten Fall meist der Eigentümer oder Geschäftsführer zuständig wäre.

Bei größeren Handelsketten, wie beispielsweise LIBRO oder MERKUR, wurde der jeweilige Filialleiter als zuständiger Ansprechpartner angesehen.

Des Weiteren wäre noch anzumerken, dass in manchen Unternehmen mehrere Personen für die Lehrlingsausbildung zuständig sind und in diesen Fällen dann auch manchmal mehrere Personen ein und desselben Betriebes gebeten wurden den angefertigten Fragebogen auszufüllen. Ziel der Auswertung ist es ja, neben betrieblichen und branchenmäßig spezifischen Schwerpunkten der Kompetenzerwartungshaltung, auch die individuellen und persönlichen Prioritäten herauszufiltern, die auch von Geschlecht, Alter oder Schulbildung einer Person abhängig sein könnten.

6.2 Einschränkungen

Vor der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse dieser Arbeit ist es wichtig anzumerken, dass sämtliche Erkenntnisse und Schlussfolgerungen nur im Lichte der spezifischen Fragestellungen und Rahmenbedingungen betrachtet werden dürfen, welcher dieser Untersuchung zu Grunde liegen. Folgende wichtige Einschränkungen sollen an dieser Stelle erwähnt werden:

Geografisch betrachtet bezieht sich diese Untersuchung auf die Region des Triestingtales und dessen angrenzenden Gemeinden im südlichen Niederösterreich.

Zeitlich ist diese Untersuchung im Jahr 2011 angesiedelt. Sämtliche Einschätzungen und Wertehaltungen beziehen sich auf diesen Zeitraum und dessen angrenzende nahe Zukunft.

Als Bewertungsobjekt der erwarteten Kompetenzen fungiert ein fiktiver 15-jähriger Lehrling, der im jeweiligen Unternehmen, in welchem die befragte Person tätig ist, zu arbeiten beginnen würde. Sämtliche Einschätzungen sollen sich auf diesen fiktiven neu einzustellenden Jugendlichen beziehen, dessen Vorgeschichte im Normalfall der Abschluss der Polytechnischen Schule sein sollte.

Viele Probanden hatten große Probleme sich an der Vorgabe des 15-jährigen Pflichtschulabsolventen zu orientieren. Ein oft vorgebrachtes Argument war der Verweis auf die viel zu hohen Ansprüche der im Fragebogen angesprochenen Kompetenzen. *„Diese Vorgaben kann kein Lehrling erfüllen!“*, lautete die gängige Formulierung. Hier wurde, sofern die Möglichkeit bestand, folgende Erklärung abgegeben: *„Die angesprochenen Kompetenzen sollen und können weder von einem 15-jährigen Lehrling, noch von einem erwachsenen Mitarbeiter in vollem Umfang vorausgesetzt werden. Dies soll aber auch gar nicht geschehen.“* Die befragten Personen sollen lediglich ihre persönlichen und individuellen Schwerpunkte im umfangreichen und vielfältigen Raum des Kompetenzatlas in ihrer Bewertung zum Ausdruck bringen. Durch diese Form der Beurteilung ist es in der Auswertung dieser Arbeit möglich, Erkenntnisse zu gewinnen, welche Rückschlüsse bezüglich des Zusammenhangs, beispielsweise zwischen dem Alter und der Kompetenzerwartungshaltung einer Person zulassen. Doch auch durch Erklärungen und Erläuterungen dieser Art ließen sich viele Personen nur schwer überzeugen. Die letztendlich erreichte Zahl von 165 vollständig ausgefüllten und gültigen Fragebögen wäre um einiges höher, hätten die vorgebrachten Argumente auch die hier angesprochenen Skeptiker überzeugt.

In weiterer Folge muss akzeptiert werden, dass sämtliche Erkenntnisse und Interpretationen sich nur auf die 165 erwähnten Probanden und deren Lebens- und

Arbeitsumfeld beziehen können. Das so entstehende Bild eines kompetenten zukünftigen Mitarbeiters lässt sich weder auf geografischer, noch auf beruflicher Ebene automatisch auf andere Umgebungen umlegen. Da es sich in der Beurteilung der zu erwartenden Kompetenzen ja um einen fiktiven 15-jährigen Lehrling handelt, und die Probanden zusätzlich speziell nochmals aufgefordert wurden, sich diesen in ihren Einschätzungen vorzustellen, lassen sich die Ergebnisse auch nicht automatisch auf andere Altersgruppen umlegen.

Somit stellt diese Untersuchung zwar die Erhebung eines Kompetenzanspruches dar, jedoch unter vorgegebenen speziellen Bedingungen. Sie liefert somit zwar Erkenntnisse über die Kompetenzerwartungshaltung von Arbeitgebern, jedoch immer im Lichte der hier angesprochenen Einschränkungen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der bei der Beurteilung und Interpretation der Ergebnisse nicht außer Acht gelassen werden darf, sei ebenfalls noch an dieser Stelle erwähnt. Die Einschätzung und Gewichtung von erwarteten Kompetenzen zukünftiger Lehrlinge spiegelt immer auch die Werthaltung der jeweiligen Person wider. Diese angesprochene Werthaltung ist natürlich in hohem Maße subjektiver Natur. Somit stellt die Beurteilung und Gewichtung der angegebenen Kompetenzen auch immer einen Spiegel des eigenen, individuellen Werteempfindens dar. Dies ist insofern nicht als problematisch verfälschend einzuschätzen, als Kompetenzen und Werthaltungen ja immer einander bedingen, ja gewissermaßen stark miteinander verwoben sind. Es ist schwer vorstellbar, dass jemand, der beispielsweise die Kompetenz *Eigeninitiative* bei einem 15-Jährigen einfordert, diese für sich persönlich als nicht erstrebenswert einstuft. Dies bedeutet in weiterer Folge, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung auch immer als Ergebnisse kultureller Wertesysteme betrachtet werden müssen. Die Bedeutung von Werten und Werthaltungen wurde in Kapitel 2 dieser Arbeit ausführlich erläutert.

Abschließend soll festgehalten werden, dass die vorliegende Untersuchung den Versuch darstellt, Erkenntnisse über Kompetenzerwartungshaltung von Arbeitgebern zu liefern. Wenn die hier genannten Einschränkungen auch viele sich anbietende Rückschlüsse nicht zulassen, so können doch Erkenntnisse über den Zusammenhang von Faktoren wie Alter, Geschlecht, Schulbildung und Kompetenzerwartungshaltung der Probanden gewonnen und interpretiert werden.

6.3 Erhebungsverfahren

Der notwendige breit angelegte Zugang zu Unternehmen verschiedenster Wirtschaftszweige, die noch dazu allesamt zumindest rein theoretisch Lehrlinge aufnehmen könnten, stellte eine gewisse Herausforderung dar. Die hierfür vorab angestellten Überlegungen bilden quasi eine Säule dieser Untersuchung. Durch die Tätigkeit des Autors als Lehrer einer Polytechnischen Schule bot sich das angesprochene Untersuchungsfeld in gewisser Weise an. Ein wichtiges Standbein dieser Schulform stellt ja der Kontakt zu den Wirtschaftsbetrieben der jeweiligen regionalen Umgebung dar. Diese für beide Seiten wichtige und zukunftssträchtige Kooperation, soll einerseits den Firmen helfen, die geeigneten Lehrlinge zu entdecken und andererseits den Jugendlichen helfen, den richtigen Lehrplatz zu finden. Dies führte in den letzten Jahren zu einer immer enger werdenden Zusammenarbeit zwischen der *Polytechnischen Schule Pottenstein* und einer großen Anzahl an Betrieben des gesamten Triestingtales. Mit Beginn des Schuljahres 2011/12 startete an genannter Schule auch ein Projekt mit dem Titel *Wirtschaft und Schule*, welches von der EU und dem Land Niederösterreich zu großen Teilen mitfinanziert wird. Im Zuge dessen fand beispielsweise im November des Jahres 2011 an erwähnter Schule eine Lehrlingsmesse statt, bei der die Firmen der Region die Möglichkeit bekamen, sich in Form eines Messestandes den Schülern der Umgebung zu präsentieren.

Durch all diese Maßnahmen und die teilweise jahrelange Zusammenarbeit mit den genannten Unternehmen der Region verfügt die *Polytechnische Schule Pottenstein* über ein enormes Potential an Firmenkontakten, welches sich für diese Untersuchung als wichtige und reichhaltige Ressource anbot. Anknüpfend an viele bereits persönlich ausgebaute Kontakte begann schließlich im Juni 2011 die Verteilung der betreffenden Fragebögen. Als besonders nützlich erwiesen sich in diesem Zusammenhang in Polytechnischen Schulen üblich gewordenen sogenannten, *Berufspraktischen Tage*. Diese von Schule zu Schule leicht variierenden Praxiswochen wurden eingeführt, um den Schülern die Möglichkeit zu bieten, verschiedene Berufe auch praktisch kennen zu lernen (vgl. BMUKK, 2008, S.6). Da in dieser Zeit nahezu alle Schüler unserer Schule bei diversen Unternehmen der Region ein Praktikum durchführen, bot sich diese Praxis zur Verteilung der notwendigen Fragebögen an. Durch den verhältnismäßig großen Umfang des Fragebogens und den damit verbundenen Zeitaufwand erwies sich die Rücklaufquote trotzdem etwas bescheidener als erhofft. Die schließlich erreichte Zahl von 165 gültig retournierten Fragebögen wurde auch durch die Mithilfe der Wirtschaftskammer Niederösterreich (WKNOE) möglich, welche diesen in ihrem

regelmäßig erscheinenden Newsletter an eine große Zahl an Betrieben in Niederösterreich übermittelte.

Grundsätzlich wurde der angefertigte Fragebogen in zwei große Teilbereiche unterteilt. Auf der ersten Seite werden die Probanden gebeten, Angaben zu ihrer eigenen Person und zum jeweiligen Unternehmen, in welchem sie derzeit selbst beschäftigt sind, zu machen. Dazu zählen beispielsweise die Angabe von Geschlecht, Alter, Schulbildung etc., sowie die Anzahl der Mitarbeiter am Standort des Betriebs, oder die Branche, in der das Unternehmen tätig ist.

Ab Seite 2 des Fragebogens beginnt jener Teil der Datenerhebung, in der die Kompetenzerwartungshaltung der Probanden im Mittelpunkt steht. Im Zuge dessen sollten die Befragten Schritt für Schritt die 64 Teilkompetenzen des speziell angepassten *Kompetenzatlas für Jugendliche* in ihrer Wichtigkeit beurteilen. Die persönliche Priorität einer Kompetenz erfolgt graduell mittels Punktevergabe von 0 bis max. 10 Punkten. Während eine Beurteilung mit 0 Punkten den jeweiligen Begriff als *bedeutungslos* einstuft, würde die Vergabe des Punktemaximums von 10 Punkten den Begriff als *unentbehrlich* klassifizieren. Zur genaueren Erläuterung wurde bei jeder Teilkompetenz eine kurze Erläuterung des jeweiligen Begriffs am Fragebogen angeführt. Dies sollte Missverständnisse reduzieren und Fehlinterpretationen vermeiden helfen. Das genaue Durchlesen dieser zusätzlichen Informationen war aber nicht zwangsläufig Voraussetzung für das korrekte Ausfüllen des Fragebogens. Da es aus Platz- und Zeitgründen nicht möglich war, jedem Befragten alle 64 Teilkompetenzen ausführlich zu erklären und vorzustellen, wurde in einem kurzen Anfangsstatement in der Einleitung des Fragebogens darauf verwiesen, dass die individuellen Vorstellungen der Probanden zu den jeweiligen Begriffen die Grundlage ihrer Beurteilungen und Einschätzungen sein können und sollen.

Es kamen zwei Formen der Übermittlung des Fragebogens an die Probanden zum Einsatz. Zum einen wurde eine ausgedruckte Variante des selbigen angefertigt, die bei direktem Kontakt der jeweiligen Person persönlich übergeben wurde. Zum anderen, wurde eine Digitalversion des Fragebogens im PDF-Format angefertigt, die so abgewandelt wurde, dass es den Befragten möglich war, die betreffenden Kreuze direkt in das Dokument einzufügen. Diese Variante ermöglichte es auch ohne direkten Kontakt zur jeweiligen Person die Befragung per E-Mail durchzuführen. Was die Rücklaufquote betrifft, so lässt sich abschließend festhalten, dass ca. 2/3 der retournierten Fragebögen durch direkten persönlichen Kontakt zur jeweiligen Person zustande kamen, also in ausgedruckter Form (Variante 1) vorlagen. Hier wird deutlich, dass gerade bei

Untersuchungen mit etwas größerem Umfang des Fragebogens der persönliche Kontakt zu den Befragten von großer Bedeutung für die Rücklaufquote ist. Dies ist jedoch auch die wesentlich zeitaufwendigere und arbeitsintensivere Variante der Datenerhebung.

Die Probanden wurden ausdrücklich darauf hingewiesen, dass ihre Anonymität im Zuge der Auswertung dieser Untersuchung gesichert bleibt. Dies sollte im Sinne größtmöglicher Validität die Beeinflussung der Befragten in verschiedene Richtungen vermeiden helfen.

6.4 Auswertungsverfahren

Von den 167 retournierten Fragebögen waren 165 vollständig ausgefüllt und somit gültig. Dementsprechend wurde in sämtlichen Bereichen der Auswertung auch von diesen 165 gültigen Fragebögen ausgegangen.

Die Eingabe, Bearbeitung und Auswertung der Daten erfolgte über das für solche Untersuchungen übliche Statistikprogramm SPSS (Version 14.0). Als Grundlage der Interpretation der Ergebnisse dienten Häufigkeitstabellen und Kreuztabellen bzw. die deskriptiven Statistiken. Zur besseren optischen Veranschaulichung wurden die angefertigten Diagramme teilweise in das Programm Windows Excel (Version 2010) übertragen und dort grafisch etwas ansprechender gestaltet. Die Feststellung von Signifikanzen erfolgte meist über den sogenannten *t-Test für unabhängige Variablen* (SPSS). Zu diesem Zweck wurden meist mehrere Teilkompetenzen einer Gruppe zusammengefasst und gemeinsam ausgewertet. Entsprechende Signifikanzen ergaben sich in diesen Fällen immer für eine gesamte Kompetenzgruppe. Zur Auswertung mancher Fragen war es notwendig, den gemeinsamen Mittelwert aller 64 Teilkompetenzen zu errechnen.

7. Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden sollen die Ergebnisse dieser Studie in möglichst übersichtlicher und nachvollziehbarer Form präsentiert werden. Zunächst erfolgt eine Darstellung der deskriptiven Daten. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden schließlich die eingangs angesprochenen Fragestellungen und Hypothesen der Reihe nach dargestellt und interpretiert. Zur Erhöhung der Verständlichkeit wurden entsprechende Diagramme angefertigt und diesem Teil der Studie beigelegt. Die jeweils dazu passenden Zahlentabellen sind im Anhang dieser Untersuchung ersichtlich.

7.1 Deskriptive Statistik

Kommen wir nun zu den deskriptiven Daten der Untersuchung. Einbezogen und ausgewertet wurden 167 Fragebögen, von denen 165 gültig und vollständig ausgefüllt wurden. Einige Personen weigerten sich aufgrund des Umfangs des Fragebogens diesen auszufüllen. Oft wurde auch die Begründung ausgesprochen, dass aufgrund des hektischen Tagesgeschäfts keine Zeit zur Teilnahme an solch aufwendigen Untersuchungen bliebe. In vielen Fällen wurden die entsprechenden Fragebögen dann auch nicht mehr retourniert.

Die ausgewertete Stichprobe n sieht demnach wie folgt aus:

Gültig:	165
Ungültig:	2
Gesamt:	167

7.1.1 Geschlechtsspezifische Aufteilung der Probanden

Was die geschlechtsspezifische Aufteilung der 165 gültigen Fragebögen betrifft, so ist folgendes Ergebnis zu verzeichnen:

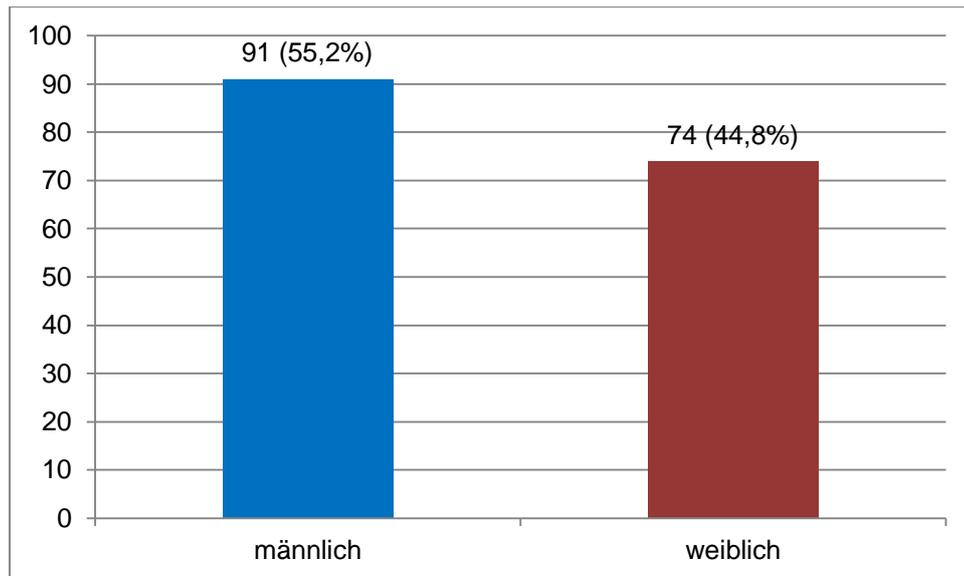


Abbildung 8: Geschlecht der Befragten

Demnach waren 91 der 165 Personen, die einen Fragebogen gültig ausfüllten, männlichen Geschlechts, was einem Prozentsatz von 55,2% entspricht. 74 Personen, oder 44,8% der Befragten waren weiblichen Geschlechts. Diese Aufteilung lässt sich trotz des leicht männlichen Überhangs als relativ ausgeglichen bezeichnen. Vergleicht man sie beispielsweise mit der bereits angesprochenen Untersuchung von HÖLLBACHER (2009) in der Steiermark, so weist diese eine Aufteilung von 70% männlichen und 30% weiblichen befragten Lehrlingsausbildnern auf, was auch in etwa die aktuelle Ausbildungssituation widerspiegeln (vgl. HÖLLBACHER/FÜLLE, 2009, S.16-20).

Der verhältnismäßig hohe Anteil an weiblichen Personen in dieser Untersuchung lässt sich wie folgt erklären: Einerseits stellt der Handel, wie später noch in der branchenspezifischen Aufteilung ersichtlich sein wird, die größte befragte Berufsgruppe dar. Diese Branche hat erfahrungsgemäß einen weit höheren Anteil an weiblichen Lehrlingsausbilderinnen als viele andere Berufsgruppen. Zum anderen ist durch die berufliche Tätigkeit des Autors in einem sozialen Beruf ein gewisser Überhang im Feld der Sozialberufe erklärbar, eine weitere Gruppe, die über einen verhältnismäßig hohen Anteil an weiblichen Personen verfügt.

7.1.2 Altersspezifische Aufteilung der Probanden

Betrachtet man die Verteilung der befragten Personen nach Altersstufen so ergibt sich folgende Aufteilung:

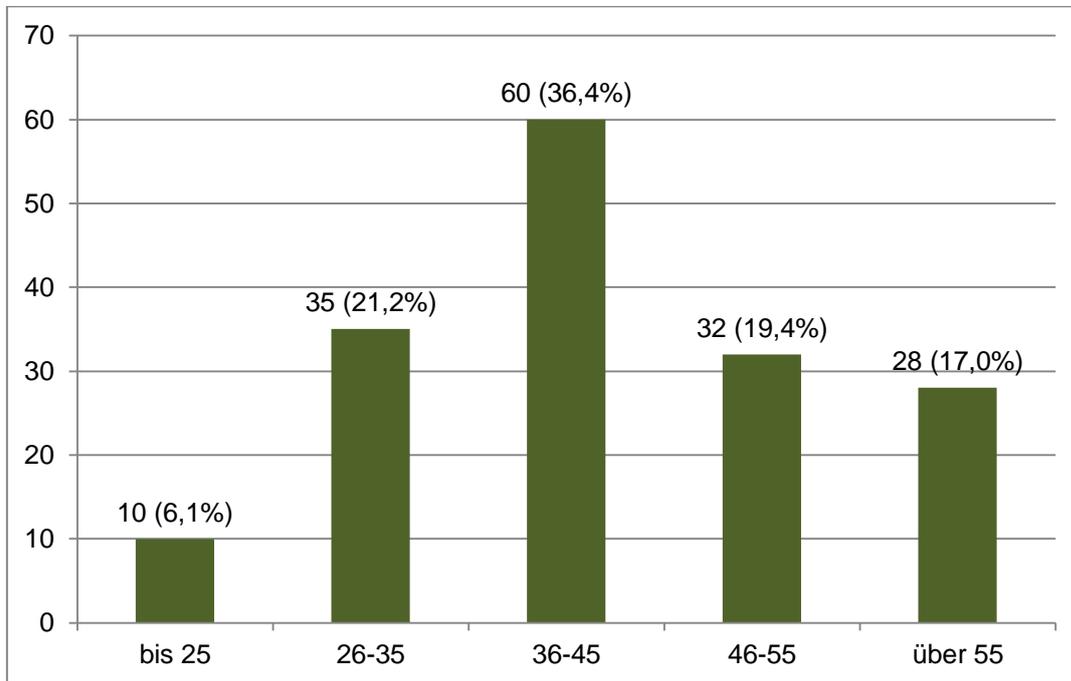


Abbildung 9: Alter der Befragten

Die Verteilung der Befragten nach dem Alter zeigt einen Schwerpunkt im mittleren Bereich des Erwerbslebens. Demnach war ein großer Teil der Probanden (36,4%), der für die Lehrlingsausbildung Verantwortlichen, der Altersstufe *36 bis 45 Jahre* zuzuordnen. Dafür lassen sich mehrere plausible Begründungen finden. Zu einen erscheint es nur logisch, dass die verantwortungsvolle Aufgabe der Betreuung und Ausbildung junger, noch einzuschulender Mitarbeiter eher Personen mit einer gewissen Erfahrung zugetraut wird. Dies erklärt den sehr geringen Prozentsatz an Mitarbeitern (6,1%) der Altersstufe *bis 25 Jahre*. Mit zunehmendem Alter verringert sich zwar wieder der Prozentsatz der Befragten, aber nicht in jenem Maße, wie das bei den jüngeren Personen der Fall ist. So sind immerhin noch beträchtliche 17% der Probanden bereits der Altersstufe *über 55* zuzuordnen. Dies ist insofern noch ein beachtlicher Wert, als davon auszugehen ist, dass in vielen Unternehmen bzw. Branchen dies bereits ein Alter ist, in dem viele Personen bereits aus gesundheitlichen oder anderen Gründen in den Ruhestand übertreten. Gerade in Österreich ist ja die Zahl jener, die vor dem Erreichen des gesetzlichen Pensionsalters in Ruhestand gehen, beträchtlich hoch.

Das durchschnittliche Pensionsantrittsalter liegt in Österreich derzeit bei 59,8 Jahren. Österreich belegt damit im direkten EU-Vergleich den drittletzten Platz unter allen

Mitgliedsländern (vgl. GREINER, 2012). Nimmt man diese Statistik als Grundlage und stellt sie den Daten dieser Untersuchung gegenüber, so bezieht sich die Gruppe *über 55* im Durchschnitt nur auf jene Personen im Alter zwischen 55 und 59,8 Jahren. Abschließend lässt sich also festhalten, dass die altersspezifische Aufteilung der Probanden durchaus den zu erwartenden Werten entspricht.

7.1.3 Höchste abgeschlossene Schulbildung der Probanden

Die abgeschlossene Schulbildung der befragten Personen ergibt ein höchst auffälliges und ungleichmäßig verteiltes Bild.

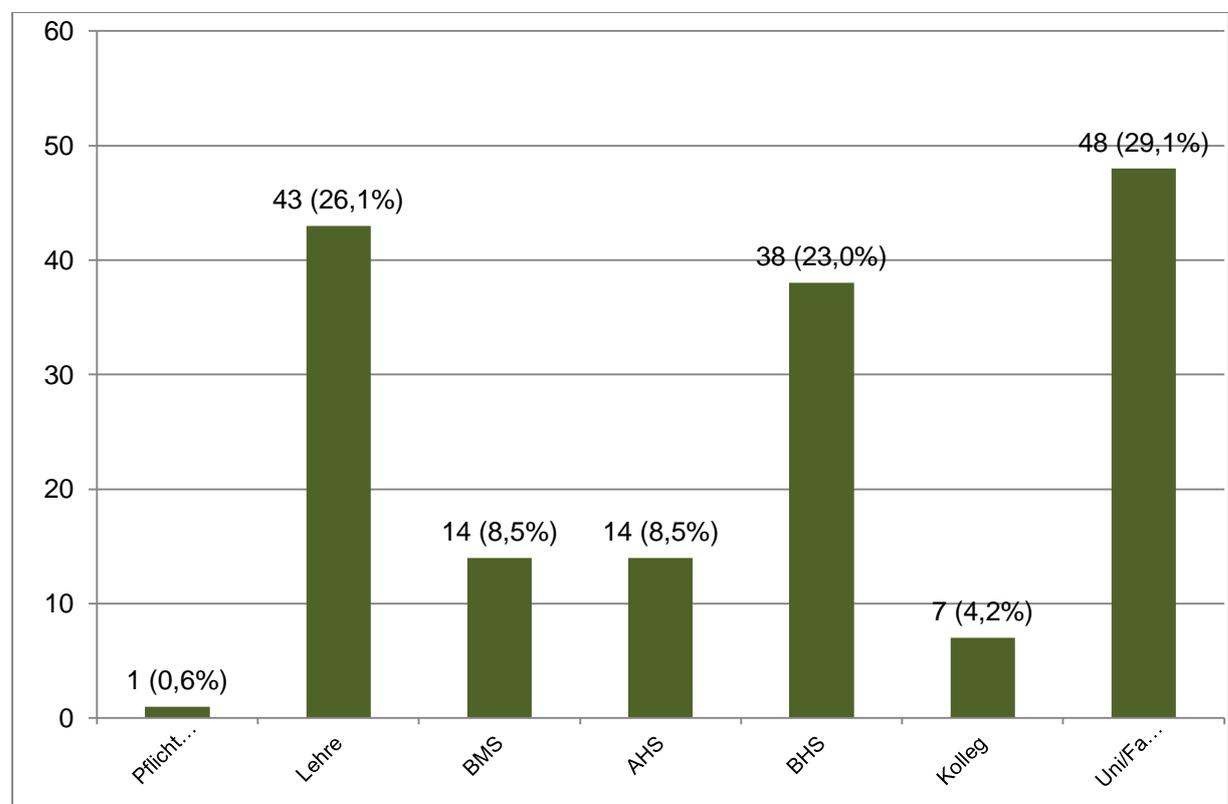


Abbildung 10: Schulbildung der Befragten

Die Verteilung zeigt mehrere Schwerpunkte, die jedoch in verschiedenen Bereichen der Skala auftreten. So zeigt sich, dass eine beträchtlich große Gruppe (26,1%) der mit der Lehrlingsausbildung beauftragten Personen selbst über eine abgeschlossene Lehre, als höchste abgeschlossene Schulbildung verfügen. Dies erscheint insofern plausibel, als jene Personen wohl bestens geeignet für die Ausbildung in diversen Lehrberufen sein dürften, die selbst den betreffenden Lehrberuf, wenn auch schon vor oftmals längerer Zeit, erlernt haben. Während den darauf folgenden Bereichen höchster abgeschlossener Schulbildung, den *Berufsbildenden Mittleren Schulen* und den *Allgemeinbildenden*

Höheren Schulen, nur ein relativ geringer Prozentsatz (je 8,5%) der Probanden zuzuordnen ist, hat eine weitere zahlenmäßig große Gruppe an Personen eine *Berufsbildende Höhere Schule (HTL, HAK)* abgeschlossen. Auch dies erscheint insofern logisch, als gerade in vielen Unternehmen Absolventen jener Schulformen verantwortungsvolle Positionen einnehmen. Die Ausbildung junger Mitarbeiter fällt zweifelsohne in jenen Zuständigkeitsbereich. Gerade in vielen im technischen Umfeld anzusiedelnden Unternehmen ist die Absolvierung einer *Berufsbildenden Höheren Schule* Grundvoraussetzung für Tätigkeiten im Bereich der Lehrlingsausbildung. Abschließend wäre noch die zahlenmäßig stärkste Gruppe an Personen im Bereich der Lehrlingsausbildung zu nennen, nämlich die Absolventen von *Universitäten und Fachhochschulen* (29,1%). Vor allem die Tatsache, dass die immer größer werdende Anzahl an Fachhochschulen diesem Bereich zuzuordnen ist, verhilft jener Gruppe wohl zu ihrer Spitzenposition in dieser Statistik. Es zeigt sich somit, dass heutzutage offensichtlich auch im Bereich der Lehrlingsausbildung von vielen Unternehmen der Abschluss einer universitären Ausbildung erwartet wird.

7.1.4 Persönliche Position im Unternehmen

Auch die Position, die von einer Person in einem Unternehmen bekleidet wird, kann von entscheidender Bedeutung in ihrem Zugang und in ihrer Beurteilung verschiedener Faktoren sein. Aus diesem Grund wurden die Probanden gebeten, ihre persönliche Stellung im betreffenden Betrieb anzugeben. Diese reicht vom Arbeiter bzw. Angestellten bis hin zum Eigentümer des Unternehmens. Folgende Aufteilung zeigt sich:

Es ergibt sich ein starker Überhang in der niedrigsten Ebene der Positionen. Bei fast 50% der Probanden, die mit Lehrlingen in ihrem Betrieb zu tun haben, handelt es sich um einfache Arbeiter bzw. Angestellte. Dies dürfte vor allem in größeren Unternehmen die gängige Variante der Lehrlingsausbildung sein. In den mittleren Ebenen ist ein gewisser Einbruch zu erkennen. Dies bedeutet, dass leitende Angestellter, bzw. Abteilungsleiter eher in geringerem Ausmaß direkt mit der Lehrlingsausbildung zu tun haben. Erst in der höchsten Ebene (Eigentümer, Geschäftsinhaber) steigt der prozentuelle Anteil wieder auf über 20%. Dafür dürften vor allem die sehr kleinen Unternehmen verantwortlich sein, in welchen ja oft, aufgrund der sehr geringen Anzahl an Mitarbeitern automatisch der Eigentümer auch für die Lehrlingsausbildung verantwortlich ist.

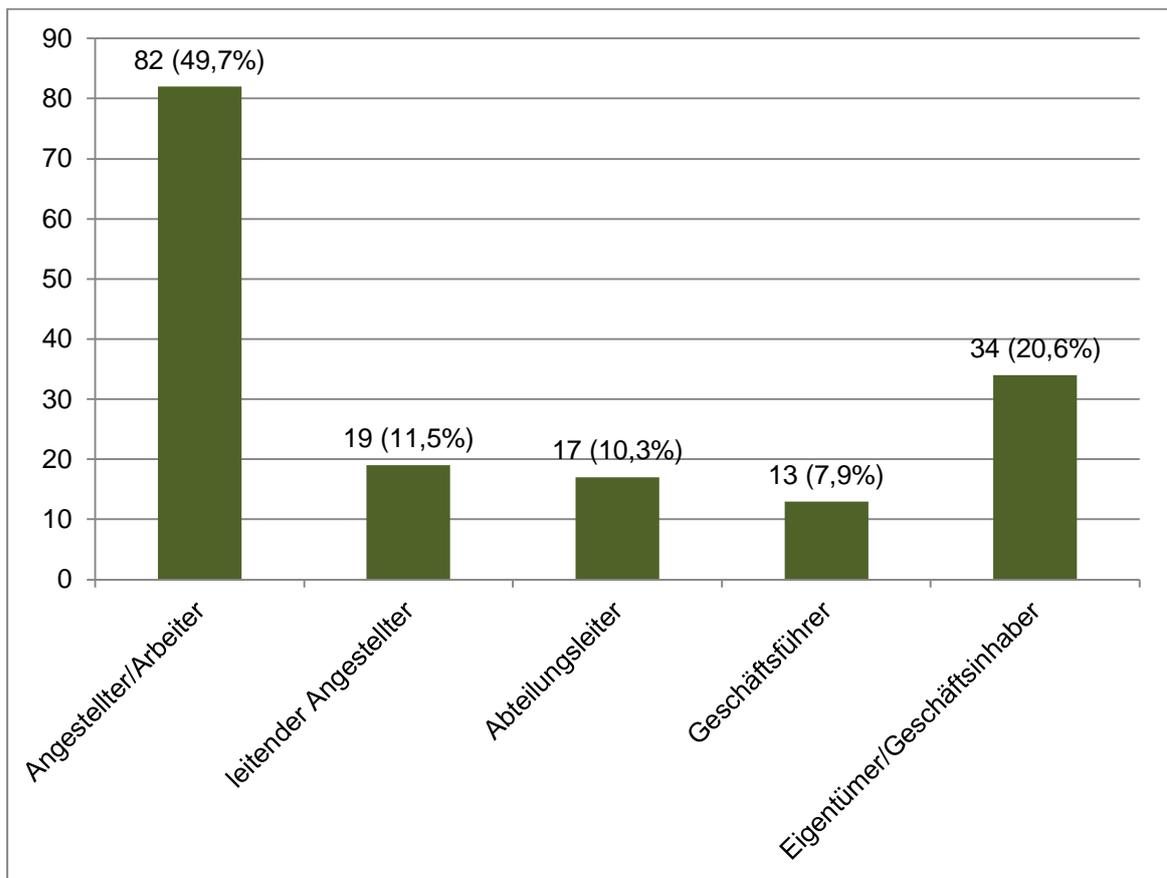


Abbildung 11: Persönliche Position im Unternehmen

7.1.5 Größe der befragten Unternehmen

Im Folgenden soll die Größe der befragten Unternehmen in einer Übersicht dargestellt und kurz erläutert werden. Grundsätzlich wurde in dieser Kategorie die Anzahl der Beschäftigten am jeweiligen Standort als entscheidendes Kriterium ausgewählt. Bei der Unterteilung in die verschiedenen Betriebsgrößen orientiert sich diese Arbeit am bereits angesprochenen IBW-Forschungsbericht von DORNMAYR (2010). Als einzige Änderung wurde die Kategorie 50-99 Mitarbeiter zusätzlich eingeführt (vgl. DORNMAYR, 2010, S. 8).

Was nun die Aufteilung der Betriebe auf die verschiedenen Kategorien betrifft, so zeigt sich, dass vor allem im Bereich der Klein- bzw. Kleinstbetriebe, in einer Stärke von *1 bis 9 Mitarbeiter am Standort*, ein deutlicher Überhang herrscht. Jedes dritte befragte Unternehmen (33,3%) fällt in diesen Bereich. Mit zunehmender Anzahl an Mitarbeitern fällt der Wert kontinuierlich ab. Nur zehn der 165 befragten Unternehmen weisen eine Betriebsgröße von *200 bis 500 Mitarbeiter am Standort* auf. Das entspricht nur 6,1%

aller befragten Betriebe. In der größten Kategorie *über 500 Mitarbeiter am Standort* ist wieder ein leichter Anstieg auf 9,7% zu verzeichnen. Das Ergebnis ist durchaus mit den Werten der DORNMAYR-Studie (2010) vergleichbar. Auch dort war die Gruppe der Kleinstbetriebe (*1-9 Mitarbeiter*) mit fast 30% aller Betriebe die zahlenmäßig mit Abstand stärkste Gruppe (vgl. DORNMAYR, 2010, S.8).

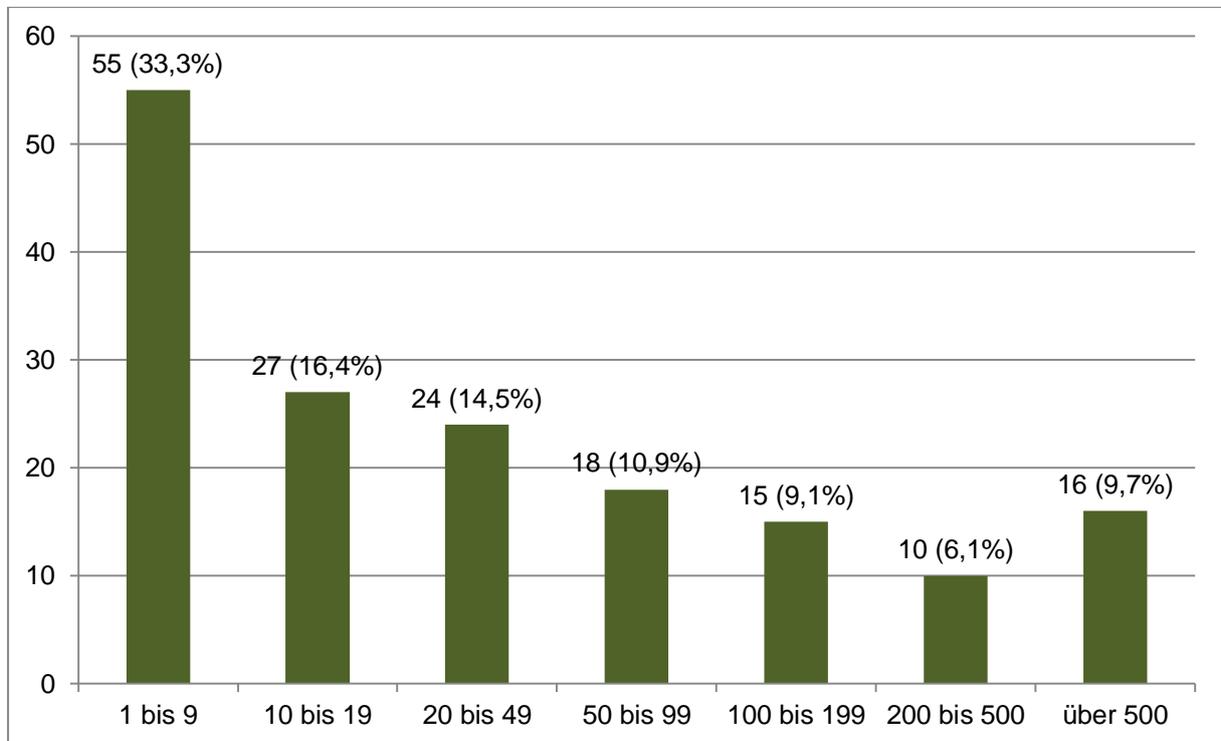


Abbildung 12: Betriebsgröße

An dieser Stelle muss noch erwähnt werden, dass die Zahl der Fragebögen nicht zu 100% mit der Anzahl der Betriebe übereinstimmt, da in manchen Fällen mehrere Personen ein und desselben Unternehmens einen Fragebogen ausfüllten.

7.1.6 Branchenstruktur

Im Folgenden soll ein Überblick gegeben werden, über die unterschiedlichen Branchen, in denen die befragten Unternehmen tätig sind. Bei der Unterteilung in verschiedene Wirtschaftszweige sollten einerseits keine wichtigen Bereiche der Lehrlingsausbildung übersehen werden, andererseits sollte eine gewisse Übersichtlichkeit erhalten werden. Die gewählte Unterteilung in zehn Kategorien stellt einen notwendigen Kompromiss dar. Für befragte Betriebe, die ihr Tätigkeitsfeld in keinem der angesprochenen Bereiche wiederfinden, wurde die Kategorie *Sonstiges* angeboten. Diese sollte aber nur als

Ausweichkategorie dienen. Ziel war es, möglichst viele Betriebe in den anderen angebotenen Branchen unterzubringen.

Grundsätzlich orientiert sich die gewählte Branchenstruktur an der Aufteilung am IBW-Forschungsbericht von DORNMAYR (2010), der Befragung von Wiener Lehrbetrieben (vgl. DORNMAYR, 2010, S.7). Zusätzlich wurde die, in Polytechnischen Schulen in Österreich derzeit gängige Unterteilung in verschiedene Berufsgruppen berücksichtigt. Diese ist auch im Lehrplan dieser Schulform festgeschrieben (vgl. BMUKK, 2008, S.5).

Folgende Aufteilung der befragten Betriebe in die verschiedenen Branchen ergibt sich:

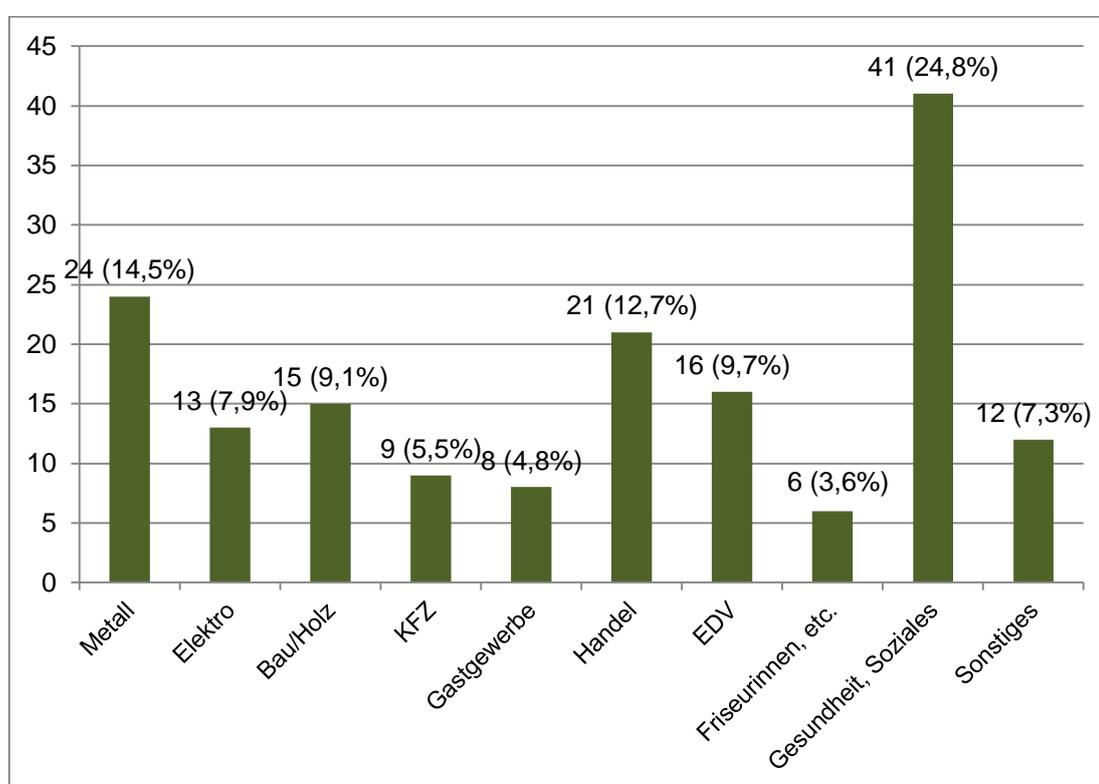


Abbildung 13: Branchenstruktur

Betrachtet man die Aufteilung der Betriebe in die unterschiedlichen Branchen, so lassen sich folgende Erkenntnisse gewinnen:

Der Bereich der metallverarbeitenden Betriebe ist mit 14,5% relativ stark vertreten. Dies ergibt sich aufgrund der Tatsache, dass der regionale Schwerpunkt der Befragung im niederösterreichischen Triestingtal liegt. Hier bildete sich im Laufe der Geschichte eine Region, in der die metallverarbeitende Industrie, mit den großen Betrieben HIRTENBERGER AG, FAG-SCHÄFFLER Austria GmbH, BERNDORF AG oder STARLINGER & Co. GmbH in Weißenbach an der Triesting, um nur einige zu nennen,

zum wichtigsten Arbeitgeber der ansässigen Bevölkerung wurde. Dieser mit 14,5% für diese metallindustriell-orientierte Region eher noch relativ gering wirkende Wert erklärt sich wohl deshalb, weil die ansässigen befragten Metallbetriebe meist relativ groß sind, und deswegen zahlenmäßig nicht im Verhältnis ihrer Dominanz in der Region ins Gewicht fallen. Eine weitere zahlenmäßig relativ stark vertretene Branche stellt der *Handel* dar. Dies ist ebenfalls wenig verwunderlich, da fast in allen ähnlichen Statistiken der Bereich *Handel* eine dominante Stellung einnimmt. In der beispielsweise oben erwähnten Studie von SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH (2010) liegt in einer Übersicht der Stellenangebote für offene Lehrstellen in Wien in Printmedien der Bereich *Handel* zahlenmäßig unangefochten an der Spitze der dargestellten Branchen (SCHNEEBERGER /PETANOVITSCH, 2010, S.59).

Die starke Dominanz des Bereichs *Gesundheit, Soziales etc.* mit fast 25% aller befragten Betriebe, erklärt sich wohl am ehesten aus dem sozialen Umfeld des Autors dieser Diplomarbeit. Durch die berufliche Tätigkeit als Lehrer an einer Polytechnischen Schule ergaben sich im Laufe der Jahre viele Kontakte zu verschiedenen Institutionen im Sozialbereich der Region Triestingtal. Dieses Netzwerk war von entscheidender Bedeutung und großer Hilfe bei der großflächigen Verteilung und Einholung von Fragebögen für diese Arbeit. Die Überrepräsentation des Bereichs *Gesundheit, Soziales etc.*, spiegelt deswegen nicht eine wirtschaftlich überdurchschnittlich hohe Präsenz dieses Bereichs in der Region wieder.

Als positive Abschlusserkenntnis wäre noch anzumerken, dass die aus der Not geborene Kategorie *Sonstiges*, mit 7,3% der befragten Betriebe, nicht übermäßig stark ins Gewicht fällt. Dies ist insofern von Vorteil, als Unternehmen dieser Kategorie schwer einzuordnen wären. Aus Gesprächen mit verschiedenen befragten Personen lässt sich vermuten, dass einige der in diesem Bereich angesiedelten Unternehmen dem *Finanzsektor* zuzuordnen wären. Dies lässt sich für diese Arbeit jedoch nicht mehr berücksichtigen.

7.1.7 Durchschnittliche Bewertung der Basiskompetenzen

Betrachtet man die durchschnittliche Bewertung aller Probanden der 64 Teilkompetenzen in Summe, so ergibt sich ein durchschnittlicher Wert von 7,30 Punkten. Dies mag in Anbetracht einer Maximalpunktzahl von 10 Punkten zunächst relativ hoch wirken. Der erzielte Gesamtwert relativiert sich jedoch im direkten Vergleich mit der

Studie von GAMSJÄGER (2006). In seiner Befragung bei Polizeibediensteten ergab sich ein Mittelwert aller Kompetenzen von 8,33 (vgl. GAMSJÄGER, 2006, S94).

Ordnet man die vier Kompetenzgruppen in ihrer Gesamtbewertung in absteigender Reihenfolge, so ergibt sich folgendes Bild:

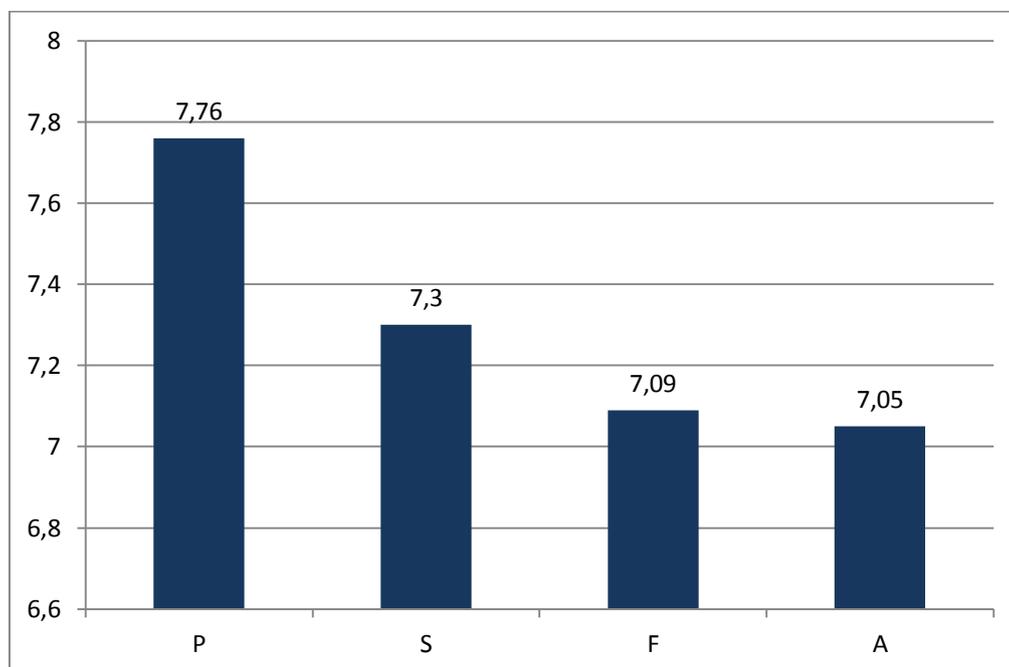


Abbildung 14: Mittelwerte der Basiskompetenzen

Man erkennt die Kompetenzgruppe (*P*) (*Personalkompetenzen*), mit einem Mittelwert von 7,76 Punkten, als am höchsten bewertete Gruppe. Es folgt, mit einem Mittelwert von 7,30 Punkten, die Gruppe der *Sozialkompetenzen* (*S*). Die Gruppe der *Fach- und Methodenkompetenzen* (*F*) erzielte einen Durchschnittswert von 7,09 Punkten, knapp gefolgt von der Gruppe der *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen* (*A*) mit einem Mittelwert von 7,05 Punkten. Diese Reihenfolge deckt sich mit jener der Untersuchung von GANSJÄGER (2006), wenn gleich auch in dessen Studie die Mittelwerte durchwegs etwas höher ausfielen, von 8,64 (*P*) bis 8,07 (*A*) (vgl. GAMSJÄGER, 2006, S.102-103). Die Unterschiede sind nicht signifikant.

Es zeigt sich also, dass in der Beurteilung der Wichtigkeit der vier verschiedenen Kompetenzgruppen offensichtlich, sowohl im Bereich der Exekutive als auch auf dem Gebiet der Lehrlingsausbildung, die *Personalkompetenzen* (*P*) und *Sozialkompetenzen* (*S*) als besonders bedeutsam eingestuft werden. Dies deckt sich übrigens auch mit dem Ergebnis der Studie von HÖLLBACHER/FÜLLE (2009) (siehe Kapitel 5.3). Auch hier wurden diese beiden Kompetenzgruppen als besonders bedeutsam eingestuft.

7.2 Überprüfung der Fragestellungen und Hypothesen

Bei der Überprüfung der eingehenden Fragestellungen und Hypothesen wird grundsätzlich in derselben Reihenfolge wie in Kapitel 1.2 vorgegangen.

7.2.1 Zusammenhang zwischen Branche und Kompetenzerwartungshaltung

Im Zusammenhang mit der Beziehung zwischen der Branche eines Unternehmens und der Kompetenzerwartungshaltung der jeweiligen Entscheidungsträger, wurden eingangs zwei Hypothesen formuliert. Die erste bezog sich auf den Unterschied zwischen den technisch orientierten Betrieben und jenen aus anderen Bereichen. Sie lautet wie folgt:

Arbeitgeber aus Betrieben, welche eher den technischen Gewerben zugerechnet werden können, legen im Vergleich zu den anderen Branchen signifikant mehr Wert auf Fach- bzw. Methodenkompetenzen.

Zu den technischen Zweigen dieser Studie zählen wie bereits erwähnt die Gruppen *Metall, Elektro, Bau/Holz, KFZ und EDV*. Demgegenüber stehen die Bereiche *Gastgewerbe, Handel, Friseurinnen etc., und Gesundheit/Soziales*. Die Gruppe *Sonstiges* bleibt in dieser Gegenüberstellung unberücksichtigt, da sich nicht feststellen lässt, ob ein Betrieb, der sich dieser Kategorie zuordnet technisch orientiert ist oder nicht.

Folgendes Ergebnis lässt sich feststellen:

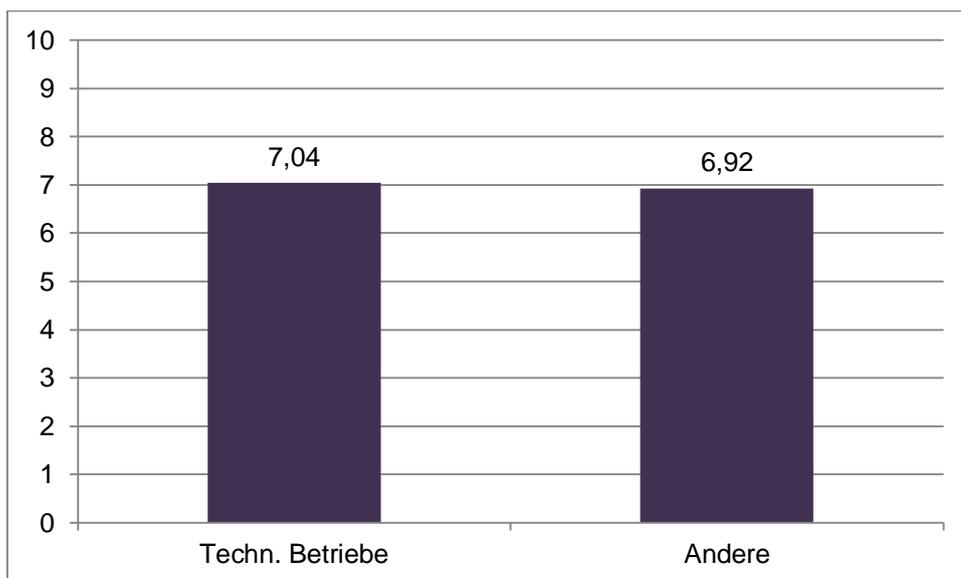


Abbildung 15: Techn. Betriebe vs. Andere (Mittelwert Fach- Methodenkomp. (F))

Man erkennt in dieser Gegenüberstellung einen leichten Überhang der *Fach- und Methodenkompetenzen (F)* bei den technischen Betrieben. Diese erreichen einen Mittelwert von 7,04 Punkten, im Gegensatz zu den 6,92 Punkten der restlichen Unternehmen. Der dementsprechende Signifikanzwert aus dem *t-Test bei unabhängigen Stichproben* beträgt 0,677. Dies bedeutet, dass kein signifikanter Unterschied festgestellt werden kann. Die aufgestellte Hypothese ist also widerlegt.

Eine weitere Annahme im Zusammenhang mit der Rubrik *Branche der Unternehmen* lautet folgendermaßen:

Arbeitgeber aus Betrieben, welche dem Sektor Gesundheit/Soziales zugerechnet werden können, legen im Vergleich zu den anderen Branchen signifikant mehr Wert auf Sozial-kommunikative Kompetenzen.

Hier zeigt sich folgendes Ergebnis:

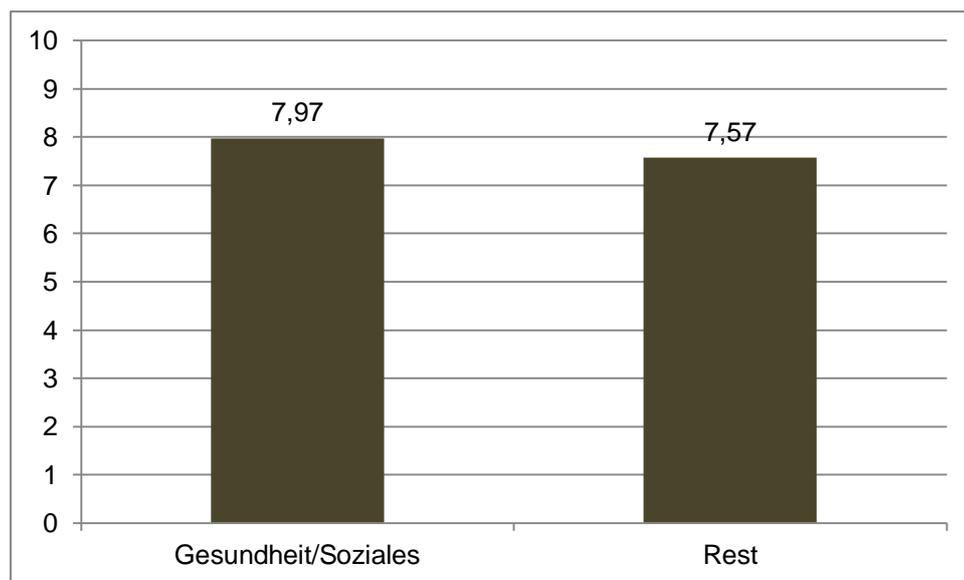


Abbildung 16: Sozialberufe vs. Rest (Mittelwert der Sozialkompetenzen (S))

Es zeigt sich ein ähnliches Resultat, wie bei der vorhergehenden Gegenüberstellung der technischen Berufsgruppen zum Rest. Auch hier konnte für die ausgewählte Gruppe, in diesem Fall die Rubrik *Gesundheit/Soziales*, im Vergleich mit den restlichen Branchen ein leicht erhöhter Mittelwert nachgewiesen werden. Die erzielte Differenz von 0,4 Punkten reicht jedoch nicht für die Feststellung eines signifikanten Ergebnisses. Der errechnete Signifikanzwert beträgt 0,136. Somit wird auch hier die aufgestellte Hypothese widerlegt.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die ausgewählten Berufsgruppen zwar einen leichten Schwerpunkt in Kompetenzbereichen sehen, die augenscheinlich stark mit ihren Tätigkeitsfeldern assoziiert werden, ohne sich dabei jedoch signifikant von den restlichen Branchen abzuheben. Somit kann man anmerken, dass es kaum Kompetenzklassen geben dürfte, die *nur* gewissen Zweigen des Arbeitslebens auf den Leib geschneidert scheinen. Die vier festgelegten Hauptgruppen an Kompetenzen dürften somit in allen beruflichen Tätigkeitsfeldern ihre Berechtigung haben.

7.2.2 Geschlecht und Kompetenzerwartungshaltung

Die zweite eingangs formulierte Fragestellung lautete folgendermaßen:

Gibt es wesentliche Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Arbeitgebern in Bezug auf deren Kompetenzerwartungshaltung?

In diesem Zusammenhang wurde in weiterer Folge folgende Hypothese aufgestellt:

Weibliche Arbeitgeber legen signifikant mehr Wert auf Sozial-kommunikative Kompetenzen als ihre männlichen Kollegen. (siehe Kapitel 1.2)

Diese Hypothese wurde mit verschiedenen Erkenntnissen anderer Studien untermauert (siehe Kapitel 1.2). Der Zusammenhang zwischen den formulierten Faktoren wurde mittels *t-test bei unabhängigen Stichproben* untersucht. Folgende Erkenntnisse lassen sich nun aus dieser Untersuchung in diesem Zusammenhang ziehen:

Die errechneten Mittelwerte lassen eine deutliche Differenz zwischen Männern und Frauen in der Gewichtung von Sozialkompetenzen erkennen. So ergibt sich bei den weiblichen Befragten ein Mittelwert von 8,04 Punkten. Bei den männlichen Probanden ergibt sich der deutlich geringere Wert von 7,39 Punkten. Diese Differenz ergibt laut *t-Test* bereits eine Signifikanz von 0,04. Somit kann man von einem signifikanten Unterschied sprechen. Die aufgestellte Hypothese wird demnach bestätigt. *Weibliche Arbeitgeber legen signifikant mehr Wert auf Sozial-kommunikative Kompetenzen als ihre männlichen Kollegen.* Dieses Ergebnis untermauert somit die eingangs erwähnten Studien (DUNCKER (2005), SCHREINER (1999) und HÖLLBACHER/FÜLLE (2009)).

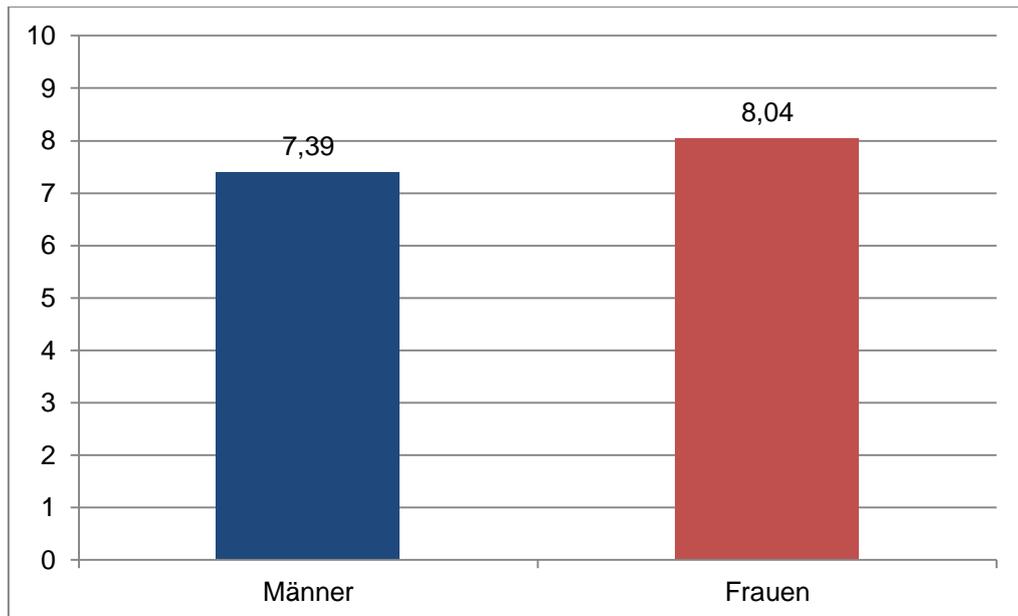


Abbildung 17: Geschlecht (Mittelwert der Sozialkompetenzen (S))

An dieser Stelle sei noch vermerkt, dass bei keiner anderen Kompetenzgruppe, also weder bei den *Fach- und Methodenkompetenzen (F)*, den *Personalkompetenzen (P)* oder den *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen (A)*, ein signifikanter Unterschied zwischen Männern und Frauen in der Kompetenzbeurteilung festgestellt werden konnte.

7.2.3 Alter und Kompetenzerwartungshaltung

Jene zu Beginn dieser Arbeit formulierte Fragestellung, die sich mit dem Zusammenhang von Alter der Befragten und deren Kompetenzerwartungshaltung auseinandersetzt lautet wie folgt:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Arbeitgeber und deren Kompetenzerwartungshaltung?

Die Hypothese, die sich aus dieser Fragestellung ableitet, lautet wie folgt:

Ältere Arbeitgeber legen signifikant mehr Wert auf Personale Kompetenzen als ihre jüngeren Kollegen. (siehe Kapitel 1.2)

Begründungen für das Formulieren dieser Annahme liefert eingangs erwähnte Studie von Christian DUNCKER (2005).

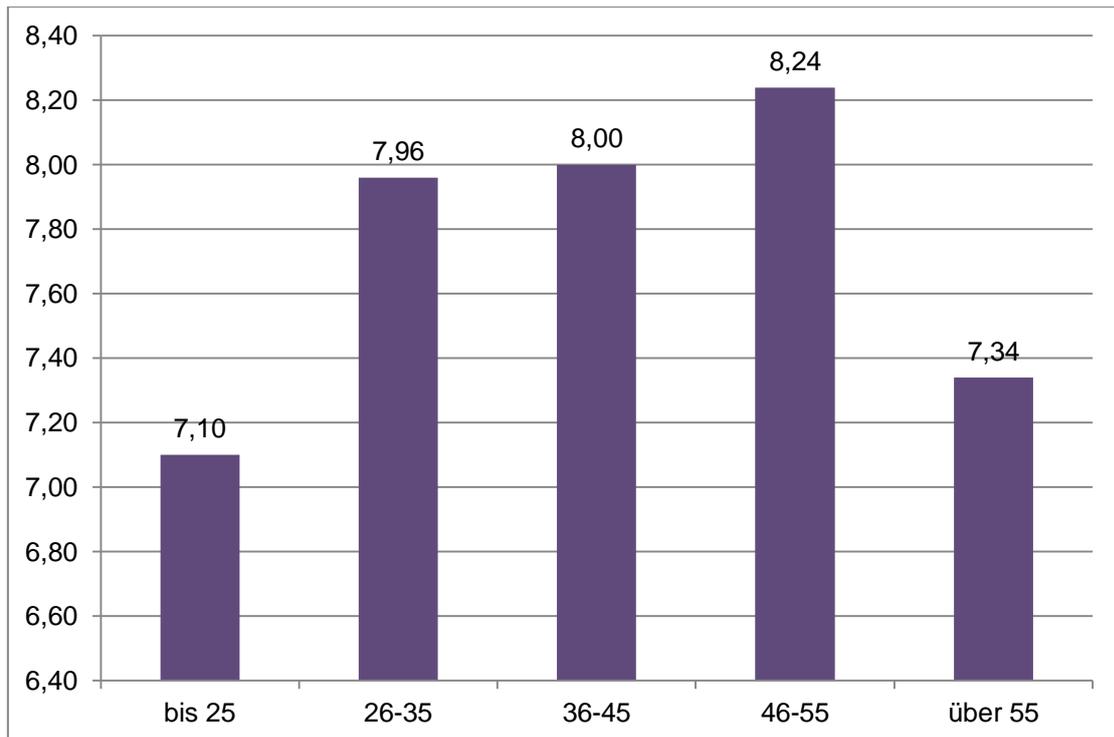


Abbildung 18: Alter (Mittelwert der Personalkompetenzen (P))

Man erkennt bei Betrachtung obiger Darstellung, dass es sehr wohl feststellbare Unterschiede in der Gewichtung der *Personalkompetenzen (P)* gibt. Auffallend ist vor allem, dass die jüngste Gruppe (*bis 25 Jahre*) und die älteste Gruppe (*über 55 Jahre*) der Befragten deutlich unter dem Trend liegen. Vor allem die Tatsache, dass die Personengruppe *über 55* einen so niedrigen Mittelwert ausweist, widerlegt jedoch die aufgestellte Hypothese, wonach ältere Arbeitgeber signifikant mehr Wert auf Kompetenzen der angesprochenen Gruppe (P) legen.

Ein signifikantes Ergebnis würde man erzielen, wenn man die jüngste und die älteste Probandengruppe zu einer Kategorie zusammenfassen und diese den anderen (mittleren) Altersklassen gegenüberstellen würde. Hier ergäbe sich eine Signifikanz von 0,02.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass grundsätzlich ein Zusammenhang zwischen der Bewertung von *Personalkompetenzen (P)* und dem Alter der Befragten besteht. Jedoch nicht in jener Art und Weise, welche in obiger Hypothese angenommen wurde. Zwar steigt die Gewichtung der gewählten Kompetenzgruppe mit zunehmendem Alter an, sie sinkt jedoch in der Gruppe *ab 55 Jahre* wieder stark ab. Es wurde somit eine Gemeinsamkeit zwischen der jüngsten und der ältesten Gruppe der Probanden festgestellt. Eine solche stellt auch DUNCKER (2005) fest. *Während in der Vergangenheit insbesondere bei den Jugendlichen das Interesse an traditionellen*

Werten vergleichsweise gering ausgeprägt war, verlieren aktuell speziell die höheren Altersgruppen das Interesse an eben diesen Werten (DUNCKER, 2005, S.185). Dies würde mit dem Ergebnis jenes Teils dieser Untersuchung übereinstimmen.

7.2.4 Betriebsgröße und Kompetenzerwartungshaltung

Eine weitere Variable, die nicht unberücksichtigt bleiben soll, ist die Größe der Betriebe. Diese definiert sich, wie bereits erwähnt, durch die Anzahl der Mitarbeiter am Standort eines Unternehmens. Folgende Hypothese wurde diesbezüglich in Kapitel 1.2 formuliert:

Die Summe der Mittelwerte der erwarteten Kompetenzen ist bei Arbeitgebern aus kleineren Betrieben signifikant niedriger, als bei jenen aus größeren Betrieben.

Begründet wurde diese mit Erkenntnissen verschiedener Untersuchungen, beispielsweise jener von SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH (2010), wonach kleinere Unternehmen erheblich größere Schwierigkeiten im Finden geeigneter Lehrlinge haben als größere. Dies ließ die Vermutung aufkommen, dass befragte Personen aus solchen Kleinbetrieben ihre Ansprüche an potentielle Bewerber etwas nach unten schrauben könnten.

Folgendes Ergebnis wurde erzielt:

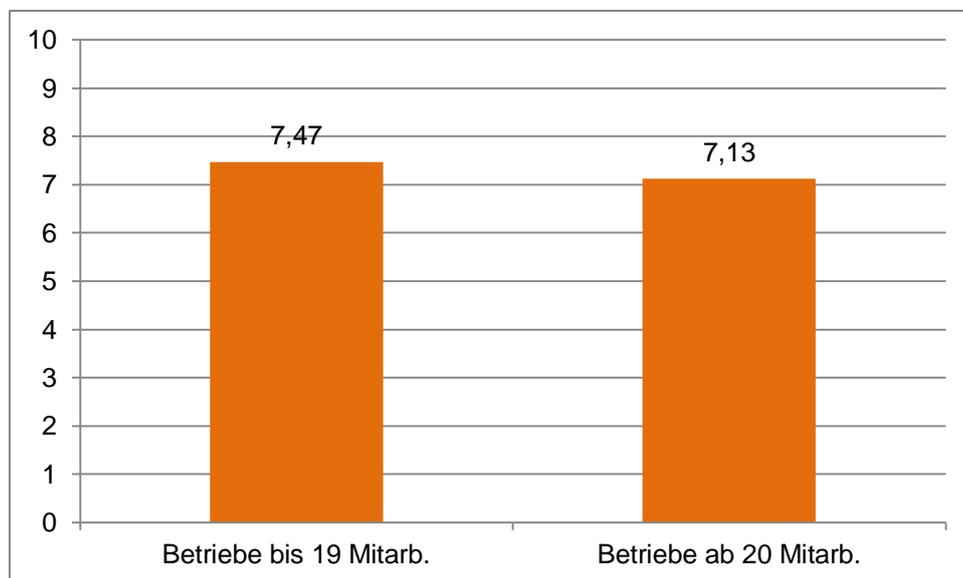


Abbildung 19: Betriebsgröße (Mittelwerte aller Kompetenzen)

Der Mittelwert aller bewerteten Kompetenzen beträgt bei Betrieben der Größenordnung bis max. 19 Mitarbeiter 7,47 Punkte. Der betreffende Mittelwert bei allen größeren

Unternehmen liegt bei 7,13 Punkten und ist somit deutlich, wenn auch nicht signifikant, niedriger.

Die aufgestellte Hypothese wurde also klar widerlegt. Laut Ergebnis sind nicht die Klein- und Kleinstbetriebe weniger anspruchsvoll in ihren Erwartungen an die Bewerber, sondern die größeren Firmen. Für den Vergleich wurden die beiden kleinsten und die fünf größeren Kategorien des Faktors *Betriebsgröße* zu jeweils einer neuen Variable zusammengefasst. Diese Aufteilung orientiert sich an der Vergleichsstudie von SCHNEEBERGER/PETANOVITSCH (2010). (siehe Kapitel 5.1)

Offensichtlich bewirken die oft größeren Probleme im Finden neuer geeigneter Lehrlinge bei kleineren Unternehmen keinen Abwärtstrend, in deren Ansprüchen an die jungen Mitarbeiter.

7.2.5 Position im Unternehmen und Kompetenzerwartungshaltung

In der letzten der einleitenden Fragestellungen wird der Zusammenhang zwischen der Position eines Befragten im betreffenden Unternehmen und dessen Kompetenzerwartungshaltung angesprochen. Die betreffende Formulierung lautet wie folgt:

Hat die Position, die jemand im jeweiligen Unternehmen einnimmt, einen Einfluss auf die Kompetenzerwartungshaltung dieser Person?

Aufgrund mangelnder Vergleichsstudien im Zusammenhang mit dieser Forschungsfrage, wurde diesbezüglich keine eigene Hypothese aufgestellt. Die Feststellung eines signifikanten Ergebnisses kann somit aus verschiedenen Blickwinkeln in Angriff genommen werden.

Zunächst wurden die Mittelwerte sämtlicher Kompetenzen den verschiedenen Rubriken der Mitarbeiterposition gegenübergestellt. Hier ergab sich kein signifikanter Unterschied in der Bewertung. Alle fünf Gruppen bewegen sich im engen Rahmen zwischen 7,48 und 6,94 Punkten. Als jene Fraktion mit dem höchsten Mittelwert kristallisierte sich jene der leitenden Angestellten heraus. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die zahlenmäßig mit Abstand stärkste Teilrubrik jene der Arbeiter/Angestellten, mit 82 Personen ist. (siehe Kapitel 7.1.4)

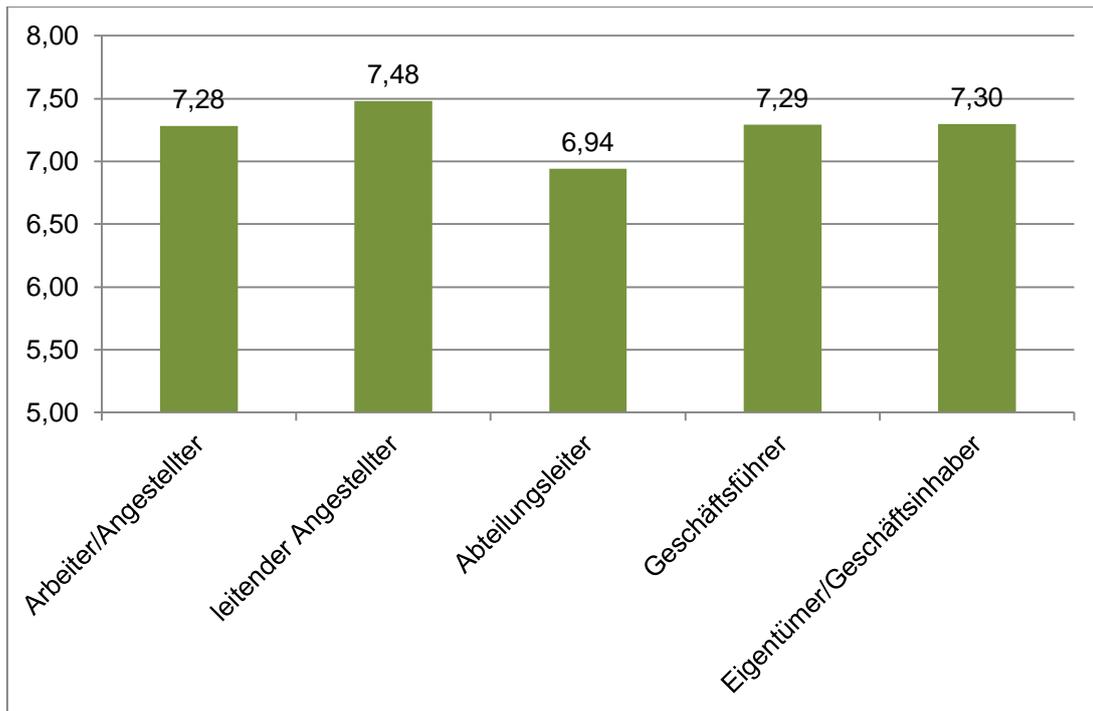


Abbildung 20: Position im Unternehmen (Mittelwert aller Kompetenzen)

Das erzielte Ergebnis, das keine Signifikanz zwischen den einzelnen Gruppen widerspiegelt, ändert sich auch nicht wesentlich, würde man nur einzelne Kompetenzgruppen aus dem Blickwinkel der Position im Unternehmen miteinander vergleichen.

In weiterer Folge wurde in diesem Zusammenhang schließlich noch die Schulbildung der Probanden den Mittelwerten der Kompetenzen gegenübergestellt. Auch in diesem Fall konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen der höchsten abgeschlossenen Bildungsinstitution und der Kompetenzerwartungshaltung festgestellt werden.

Zwar sticht eine Gruppe, jene mit der Bezeichnung Pflichtschule, mit einem signifikant niedrigen Wert von 3,77 Punkten, heraus. Da diese Gruppe aber nur aus einer Person besteht, konnte sie im Zuge der Auswertung nicht besonders berücksichtigt werden. Die exakte zahlenmäßige Aufteilung der Probanden nach Schulbildung wurde in Kapitel 7.1.3 dargestellt.

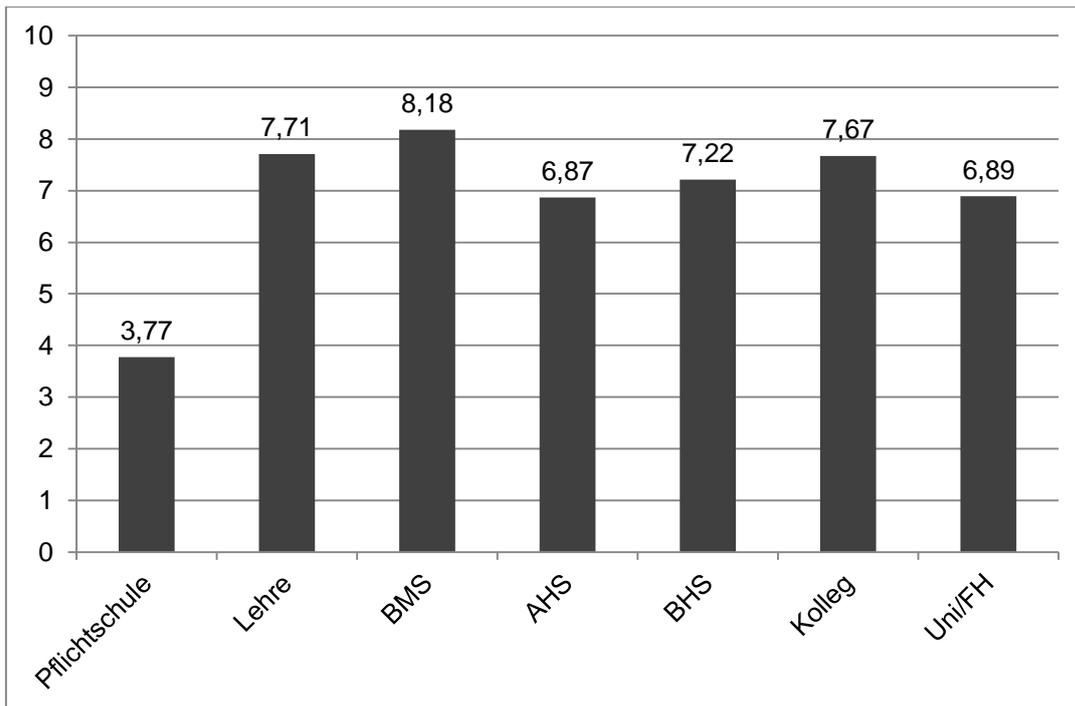


Abbildung 21: Schulbildung vs. Mittelwert aller Kompetenzen

Den höchsten Mittelwert in dieser Aufteilung erreichte die Gruppe BMS (Absolventen von Berufsbildenden Mittleren Schulen). Sämtliche andere Ausbildungstypen bewegen sich jedoch im engen Rahmen zwischen 8,18 und 6,87 Punkten. Dies reicht nicht zur Feststellung einer signifikanten Differenz.

Es lässt sich abschließend festhalten, dass weder die Schulbildung noch die persönliche Position eines Mitarbeiters im Unternehmen die Kompetenzerwartungshaltung wesentlich beeinflussen.

8. Interpretation der Ergebnisse

Bevor man eine Interpretation der vorliegenden Ergebnisse dieser Studie vornimmt, muss man sich noch einmal die diese Arbeit einschränkenden Bedingungen, die in Kapitel 6.2 ausführlich angesprochen wurden, vor Augen führen. Zeitraum der Untersuchung ist von Mitte des Jahres 2011 bis hin zum Anfang des Jahres 2012. Geografischer Raum ist das niederösterreichische Triestingtal und dessen nähere Umgebung. Befragt wurden Lehrlingsausbildner bzw. Firmeneigentümer oder Geschäftsführer. Zu bewerten waren die notwendigen Kompetenzen eines fiktiven 15-jährigen Lehrlings, um an einem bestimmten Arbeitsplatz bestehen zu können. Sämtliche Erkenntnisse sind aus dem Blickwinkel jener Rahmenbedingungen zu sehen.

Eine wichtige Feststellung zu Beginn wäre die relativ hohe und gleichmäßige Bewertung der vier Basiskompetenzgruppen. Der hohe Gesamtmittelwert von 7,30 Punkten (in einer Skala von 0 bis 10) für alle 64 Teilkompetenzen zeigt, dass sich die Probanden ein relativ hohes Maß an Kompetenzen von ihren Lehrlingen erwarten. Der erzielte Wert liegt leicht unter dem Mittelwert von GAMSJÄGER (2006), der 8,33 Punkte betrug. Dieser bezog sich jedoch auf im Dienst stehende Polizeibeamte. Stellt man diesen die Lehrlinge gegenüber, die dieser Untersuchung zu Grunde liegen, so ist der erreichte Wert als relativ hoch zu einzuschätzen.

Der direkte Vergleich der vier Hauptkompetenzgruppen ergab ein relativ ausgewogenes Ergebnis. Dies deutet wiederum darauf hin, dass keine der angesprochenen Kompetenzklassen als weniger wichtig eingestuft wird. Die Reihenfolge ergab als wichtigste Gruppe die *Personalkompetenzen (P)*, vor den *Sozial- und kommunikativen Kompetenzen (S)*, den *Fach- und Methodenkompetenzen (F)* und den *Aktivitäts- und Handlungskompetenzen (A)* (siehe Kapitel 7.1.7). Dies stimmt mit dem Ergebnis bei GAMSJÄGER (2006) überein. Das Ergebnis zeigt, dass offensichtlich sehr viel Wert auf die Persönlichkeit von jungen Menschen gelegt wird. Fachliche Kompetenzen werden zwar nicht als unwichtig eingestuft, rücken aber branchenunabhängig in den Hintergrund, hinter den oben angesprochenen anderer Gruppen.

Was den Vergleich zwischen weiblichen und männlichen Probanden betrifft, so zeigt sich die erwartete höhere Gewichtung von *Sozial- und kommunikativen Kompetenzen (S)* durch Frauen. Dies verdeutlicht, dass es offensichtlich geschlechtsabhängig unterschiedliche Zugänge in den Vorgaben an junge Mitarbeiter geben dürfte. Nimmt man den Gesamtmittelwert aller 64 Teilkompetenzen als Vergleichswert zwischen weiblichen und männlichen Befragten her, so ergibt sich kein signifikanter Unterschied.

Somit stellen die *Sozial- und kommunikativen Kompetenzen (S)* wirklich einen Sonderfall im direkten Geschlechtervergleich dar.

Branchenspezifische Schwerpunkte der Kompetenzerwartungshaltung können nicht festgestellt werden. Weder die den technischen, noch die den sozialen Berufen zuzuordnenden Befragten, bewerteten bestimmte Kompetenzgruppen signifikant höher als andere. Hier zeigt sich, wie bereits in der Gesamtübersicht festgestellt, dass alle vier Hauptgruppen der Kompetenzen als nahezu in gleichem Maße wichtig eingeschätzt wurden.

Auch aus dem Blickwinkel der persönlichen Schulbildung bzw. der eigenen Position im jeweiligen Unternehmen sind keine signifikanten Abweichungen in den Einschätzungen der Befragten zu verzeichnen. Ein Geschäftsführer eines Betriebes mit abgeschlossenem Uni-Studium erwartet sich somit nicht zwangsläufig mehr oder weniger Kompetenzen bei einem Lehrling, im Vergleich mit einem Lehrlingsausbildner, der selbst die Absolvierung der jeweiligen Lehrausbildung als höchsten schulischen Abschluss vorweisen kann.

9. Zusammenfassung und Ausblick

Die Tätigkeit als Lehrer einer Polytechnischen Schule, und der daraus entstandene Wunsch den betreffenden Schülern die bestmögliche Vorbereitung auf das Berufsleben angedeihen zu lassen, war der ausschlaggebende Antrieb sich mit der Erwartungshaltung von Arbeitgebern auseinanderzusetzen. Die Aktualität des Kompetenzbegriffs und die Tatsache, dass dieser in den meisten Lehrlingsstudien in Österreich keine Berücksichtigung findet, ließen im Autor die Idee reifen, die Kompetenzerwartungshaltung der verantwortlichen Ausbilder näher zu untersuchen.

In den theoretischen Überlegungen am Beginn dieser Arbeit wurde zunächst versucht, den Zusammenhang zwischen den Kompetenzerwartungen und der Werthaltung von Personen zu begründen. Im Zuge dessen wurde der stattfindende Wertewandel in westlichen Gesellschaften angesprochen und mit verschiedenen Studien untermauert.

Die Auseinandersetzung mit der Altersgruppe der 15-jährigen Pflichtschulabsolventen brachte die Erkenntnis, dass diese punkto Berufswahl und Bildungskarriere sehr stark vom eigenen Elternhaus bzw. dem eigenen sozialen Umfeld beeinflusst werden. Angehörige bildungsferner Schichten sind außerdem im österreichischen Bildungssystem stark benachteiligt.

Die Polytechnische Schule, in ihrer Funktion als eine auf den Lehrberuf vorbereitende Institution, kämpft laut trotz immer wieder stattfindender Reformen, seit längerer Zeit mit einem massiven Imageproblem. Dies führt in weiterer Folge zu Problemen an der wichtigen Schnittstelle zwischen Schule und Wirtschaft.

Um eine empirische Untersuchung zum Thema Kompetenzerwartungshaltung durchführen zu können, war es in weiterer Folge notwendig, den Begriff der *Kompetenzen* von verwandten Begriffen abzugrenzen und ihn in einen messbaren Rahmen zu bringen. Dieser wurde in Form des *Kompetenzatlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) gefunden und unter Bezugnahme auf KASTNER-PÜSCHEL (2009) an die Zielgruppe der 15-Jährigen angepasst.

Die befragten Verantwortlichen aus den Unternehmen erwarten ein relativ hohes und ausgeglichenes Maß an Kompetenzen von ihren künftigen Lehrlingen. Zwar verschieben sich die Prioritäten zwischen den einzelnen Berufsgruppen in geringem Maße, jedoch bleibt festzuhalten, dass sich der Großteil der Betriebe breit gestreute Kompetenzen von ihren künftigen Mitarbeitern erwartet. Die allgemein relativ hohe Bewertung, vor allem der *Personalkompetenzen (P)* und der *Sozial- und kommunikativen Kompetenzen (S)* macht deutlich, dass einerseits die Persönlichkeit der Jugendlichen, andererseits die

Fähigkeit zum Aufbau konstruktiver zwischenmenschlicher Beziehungen als sehr bedeutsam eingestuft werden. Dies bedeutet für jene Institutionen, die die Jugendlichen auf den Arbeitsprozess vorbereiten, dass sehr intensiv auf die Steigerung der betreffenden Kompetenzen Wert gelegt werden sollte. Dies betrifft aus dem speziellen Blickwinkel dieser Diplomarbeit in besonderem Maße die Polytechnischen Schulen.

In Kapitel 5.6 wurde eine Untersuchung von Birgit BLOCHBERGER (2003) vorgestellt, deren spezieller Inhalt das Konzept der Schlüsselqualifikationen vor dem Hintergrund der Neuen Polytechnischen Schule (PTS) war. Eine wesentliche Erkenntnis dieser Studie war die Notwendigkeit einer engeren Kooperation zwischen den PTS und den Wirtschaftsbetrieben, um das Konzept der Schlüsselqualifikationen (SQ) den speziellen Bedürfnissen der Abnehmer der Lehrlinge anzupassen. Diese Feststellung lässt sich ohne Zweifel auch auf die vorliegende Diplomarbeit umlegen. Um den Wünschen der hier befragten Firmen entgegen zu kommen, wäre es notwendig, deren Forderungen in die Inhalte der Ausbildung an der PTS so gut wie möglich einzuarbeiten. Dies würde beispielsweise eine verstärkte Berücksichtigung von Methoden und Möglichkeiten zur Schulung von *Personal- (P)* und *Sozial- und kommunikativen Kompetenzen (S)* bedeuten. In welcher Form der Aufbau und die Vermittlung derartig vielfältiger Kompetenzen erfolgen könnte, müsste eigens untersucht und getestet werden. Wesentlich für die Verwirklichung derartiger Gedanken wäre auf jeden Fall die zusätzliche Befähigung der betreffenden an den PTS tätigen Pädagogen. Dies könnte einerseits bereits in der Grundausbildung der zukünftigen Lehrer an den Pädagogischen Hochschulen geschehen, oder könnte in Form von zusätzlichen Modulen bereits im Dienst stehenden Pädagogen angeboten werden.

Was die gewählte Untersuchungsmethode betrifft, so lässt sich abschließend festhalten, dass vor allem der große Umfang des erstellten Fragebogens viele Befragte abschreckte und von einer Teilnahme an dieser Studie abhielt. Hier wäre möglicherweise eine Reduktion der Fragen, beispielsweise in Form einer Beschränkung auf Kompetenzgruppen, zielführender gewesen. Viele Probanden gaben auch an, dass sie sich deswegen beim Bewerten der einzelnen Kompetenzen schwer taten, weil diese oft einander oft sehr ähnelten. Auch dieses Problem wäre mit einer Reduzierung der 64 Teilkompetenzen auf beispielsweise 16 Kompetenzgruppen gelöst worden.

Für die Auswertung der eingangs formulierten Fragen und Hypothesen erwies sich das gewählte Statistikprogramm SPSS als brauchbar und angemessen, wenn gleich die Möglichkeiten der grafisch ansprechenden Präsentation der Ergebnisse nicht

zufriedenstellend waren. Hier wurde das Programm Windows-Excel ergänzend eingesetzt.

Von den zu Beginn des Fragebogens abgefragten personenbezogenen Daten erwiesen sich vor allem die Variablen *Persönliche Position im Unternehmen* und *Abgeschlossene Schulbildung* als wenig aussagekräftig. Hier wäre bei künftigen Untersuchungen anzudenken möglicherweise andere Informationen, die Befragten betreffend, einzuholen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik der *Kompetenzen* und der *Kompetenzerwartungshaltung von Arbeitgebern* auch die persönliche Einstellung des Verfassers zur seiner Tätigkeit als Lehrer einer Polytechnischen Schule stark beeinflussen wird. Die hohe Bewertung sozialer und persönlicher Kompetenzen durch die Probanden lässt die Vermittlung schulischen Wissens in einem anderen Licht erscheinen. Hier tritt für den Autor der klare Auftrag zur Vermittlung persönlichkeitsstärkender Bereiche in Erscheinung. Dies erfordert wiederum eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit in ihrer Vorbildwirkung für die Jugendlichen. Die künftig anstehenden Herausforderungen, in einer von Umbrüchen und raschem technischen Fortschritt geprägten Zeit, werden für beide Seiten, Lehrer und Schüler, nur in einer Stärkung von Individualität und Charakter zu bewältigen sein.

10. Literatur

ARNOLD, Rolf/ NOLDA, Sigrid/ NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2010²

BARTH, Matthias: Unternehmen im Wertewandel. Zur Bindung der Mitarbeiter durch die Unternehmenskultur. Konstanz: Hartung-Gorre Verlag, 1998

BAUMERT, J. u.a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek.: Rowohlt Verlag, 1994

BLOCHBERGER, Birgit: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen vor dem Hintergrund der Neuen Polytechnischen Schule: Aktualitätsbezug, historisch relevante Entwicklungen, theoretische Grundlagen und Zusammenhänge, praktische Forschungsarbeit. Wien: Diplomarbeit, 2003

BUNDESANSTALT STATISTIK AUSTRIA: Online im Internet:

<http://sdb.statistik.at/superwebguest/login.do?guest=guest&dbbevbezugung>

(07.01.2012)

BMFÖD/ BUNDESMINISTERIUM FÜR FRAUEN UND ÖFFENTLICHEN DIENST

(Hrsg.): 8.Gleichbehandlungsbericht des Bundes 2010. Wien: 2010

BMU/ BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT (Hrsg.): Schulorganisationsgesetz 1962. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1965

BMUKA/ BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Lehrplan der Volksschule. Wien: 1995

BMUKK/ BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (Hrsg.): Lehrplanentwurf für die Polytechnische Schule. Wien: 1997

BMUKK/ BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hrsg.): Lehrplan der Polytechnischen Schule. Wien: 2008⁵

BLK/ BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. H. 115. 2004

BÜRGER, Claudia: Unternehmensführung und Wertewandel. Die Auswirkungen auf die Produktpolitik dargestellt am Beispiel Swatch. Wien: Diplomarbeit, 1993

- CHOMSKY, Noam: Sprache und Geist. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973
- DORNMAYR, Helmut/ WIESER, Regine/ HENKEL, Susanne: Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden. Endbericht. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung und Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien: 2007
- DORNMAYR, Helmut: Einstiegsqualifikationen von Wiener Lehrstellensuchenden. Empirische Erhebung bei Wiener Lehrbetrieben. Endbericht. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien: 2010
- DUNCKER, Christian: Was ist los mit den Deutschen? Ein aktuelles empirisches Stimmungsbild und mittelfristige Trends. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag GmbH, 2005
- ERPENBECK, John/ von ROSENTIEHL, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 2007²
- EUROPEAN VALUES STUDY. The most comprehensive research project on human values in Europe. Online im Internet: <http://www.europeanvaluestudy.eu/> (06.01.2012)
- EUROPÄISCHES PARLAMENT/RAT: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. ABl. L 394 vom 30.12.2006, S.10-18. In GNAHS, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld.: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2010. S.12
- FRAUENSCHUH, Johannes: Die Bedeutung der Herkunftsfamilie für den Berufsfindungsprozess von jugendlichen PflichtschulabsolventInnen. Wien: Diplomarbeit, 2006
- GAMSJÄGER, Thomas: Kompetenzentwicklung für Polizeibedienstete. Traiskirchen: Projektarbeit, 2006
- GENSICKE, Thomas: Wertewandel an der Schwelle zum 3. Jahrtausend. Trends und Perspektiven. In: SEIWERT, Norbert/ SERVE, Helmut J./ TERLINDEN, Roswitha (Hrsg.): Problemfelder der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 2000. S.212-256
- GNAHS, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2010

GIORDANO, Christian/ PATRY, Jean Luc (Hrsg.): Wertkonflikte und Wertewandel. Eine pluridisziplinäre Begegnung. Münster: Lit Verlag, 2005

GREINER, Andreas (Hrsg.): Finanz-Journal.at. Online im Internet: <http://www.finanz-journal.at/pensionsantrittsalter-in-oesterreich/> (09.01.2012)

HACKL, Bernd: Die Arbeitsschule: Geschichte und Aktualität eines Reformmodells. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, 1990

HAIDER, Daniela: Sozialkompetenzen von Grundschüler/innen von Abgängern von Halbtags- und Ganztagsvolksschulen im Vergleich. Wien: Diplomarbeit, 2003

HECKL, Eva/ DÖRFLINGER, Céline/ DORR, Andrea: Evaluierung der Wiener JASG-Lehrgänge. Wien: KMU FORSCHUNG AUSTRIA, 2006

HEYSE, Volker/ ERPENBECK, John: Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 2004

HEYSE, Volker/ ERPENBECK, John: Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, 2009²

HEYSE, Volker/ ERPENBECK, John/ORTMANN, Stefan (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster: Waxmann Verlag, 2010

HÖLLBACHER, Marion/ FÜLLE, Sandra Martina: Aufnahmekriterien für Lehrlinge. Ergebnisse einer Befragung steirischer Betriebe. Graz: 2009

JÄGER, Peter (Hrsg.): Entstehung und Entwicklung der Polytechnischen Schule. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung I/9a, Othmar Weißenlehner. Wien: 2001

KASTNER-PÜSCHEL, Jutta: Identifikationsmerkmale für den Jugend – Kompetenzatlas. 2009. In: HEYSE, Volker/ ERPENBECK, John/ ORTMANN, Stefan (Hrsg.): Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster: Waxmann Verlag, 2010. S.155-165

KLAGES, Helmut: Wertorientierung im Wandel: Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 1985²

KLUCKHOHN, Clyde: Values and Value-Orientations in the Theory of Action: an Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, Talcott/Shils, Edward (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. Cambridge/Massachusetts: 1951. S.388 - 433

LAKÄMPFER, Claudia/ OORD, Brigitte/ GEIER-EHLERS, Dieter/ SCHERFELD-GERKENSMEIER, Susanne: Soziale Kompetenzen entwickeln und stärken. Unterrichtsmodelle und Arbeitsblätter. Stuttgart-Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2006

MEAD, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft – Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1968. In: FRAUENSCHUH, Johannes: Die Bedeutung der Herkunftsfamilie für den Berufsfindungsprozess von jugendlichen PflichtschulabsolventInnen. Wien: Diplomarbeit, 2006. S.115

OESTERDIEKHOF, Georg W./ JEGELKA, Norbert (Hrsg.): Werte und Wertwandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften Opladen: Leske u. Budrich, 2001

ORTHEY, Frank Michael: Der Trend zur Kompetenz. Begriffsentwicklung und Perspektiven. 2002. Online im Internet: http://www.orthays.de/woran_wir_arbeiten/textezumlesen/1/3_3_1.pdf (09.01.2012)

POLAK, Regina (Hrsg.): Zukunft, Werte, Europa. Die Europäische Wertestudie 1990-2010: Österreich im Vergleich. Wien-Köln-Weimar: Böhlau Verlag, 2011

ROTHENBERGER, Peter: Ein Mehrebenenkonzept zur Diagnose von Werten in Unternehmen: ein Beitrag zum werteorientierten Personalmanagement. In: KIENAST, Peter: Wertewandel – Auswirkungen und Veränderungen in der Unternehmenskultur. Wien: Diplomarbeit, 2000. S.10

RÖDDER, Andreas/ ELZ, Wolfgang (Hrsg.): Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008

SCHNEEBERGER, Arthur: Lehrabschlussprüfung und berufliche Zukunft.. IBW-Forschungsbericht Nr. 61. Wien: 1988

SCHNEEBERGER, Arthur/ PETANOVITSCH, Alexander/ NOWAK, Sabine: Qualifizierungsleistungen der Unternehmen in Österreich. Unternehmensbefragung und Analyse europäischer Erhebungen. IBW-Forschungsbericht Nr. 145. Wien: 2008

SCHNEEBERGER, Arthur: Einflussfaktoren und Gestaltungsfelder der Qualitätsentwicklung in der Lehrlingsausbildung. In : NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Ansprüche und Realitäten. Linz: 2010. S. 47-72

SCHNEEBERGER, Arthur/ PETANOVITSCH, Alexander: Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Niederösterreich. Trendanalysen und Zukunftsperspektiven. IBW-Forschungsbericht Nr.148. Wien: 2009

SCHNEEBERGER, Arthur/ PETANOVITSCH, Alexander: Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien. Trendanalysen und Zukunftsperspektive. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien: 2010

SCHREINER, Susanne: Soziale Kompetenz von Jugendlichen. Diplomarbeit. Wien: Diplomarbeit, 1999

SEIFERT, Karl Heinz: Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In: FREY, Dieter (Hrsg.): Angewandte Psychologie. München: Psychologie-Verlag-Union, 1988. S.187-204

VIERZIGMANN, Gabriele: Beziehungskompetenz im Kontext der Herkunftsfamilie: Intrapersonale Modelle von Frauen und Männern. München: Dissertation, 1993

11. Anhang

11.1 Abstrakt

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit der Kompetenzerwartungshaltung von Arbeitgebern, in Bezug auf jugendliche Bewerber um den Posten einer Lehrstelle, auseinander. Es wird versucht, einen Zusammenhang zwischen den Wünschen bzw. Vorstellungen der befragten Lehrlingsausbildner und allgemeinen Daten, wie deren Alter, Geschlecht, Schulbildung etc. zu erkennen.

Der dieser Untersuchung zu Grunde liegende Begriff der *Kompetenzen* wurde deswegen gewählt, da es gerade im Themenbereich Lehre kaum Studien gibt, die diesen zur Grundlage haben. Darum ist es auch notwendig, eine klare Abgrenzung zu verwandten Bezeichnungen, wie *Qualifikationen*, *Kenntnisse* etc., vorzunehmen.

Um den umfassenden und breit gefächerten Begriff der *Kompetenzen* in eine Form zu bringen, die es erlaubt eine empirische Erhebung vorzunehmen, bedarf es eines Modells, das eine gewisse Struktur in die Thematik bringt. Dieses wurde im *Kompetenzatlas* von HEYSE/ERPENBECK (2009) gefunden. Es handelt sich ein gegliedertes Raster mit 64 Teilkompetenzen, welche nach einem klar strukturierten Schema geordnet wurden. Jeweils 16 verkörpern in weiterer Folge eine von vier Kompetenzgruppen. Um das erwähnte Modell der Zielgruppe dieser Untersuchung, 15-jährigen Schulabgängern, anzupassen, wurde eine leicht abgewandelte Form, der sogenannte *Kompetenzatlas für Jugendliche* (HEYSE/ERPENBECK, 2009), verwendet.

Als Erhebungsinstrument diente ein geschlossener Fragebogen. Die befragten Lehrlingsausbildner sollten darin bewerten, in welchem Maße jede der angesprochenen 64 Teilkompetenzen für die Ausübung des jeweiligen Lehrberufs notwendig sei. Die Beurteilungsskala reicht von 0 Punkten (bedeutungslos) bis zu max. 10 Punkten (unverzichtbar).

Den geografischen Rahmen der Untersuchung stellen das niederösterreichische Triestingtal und seine nähere Umgebung dar. In die Studie mit einfließen 165 gültig beantwortete Fragebögen. Als Auswertungsinstrument diente das Statistikprogramm

SPSS (Version 14.0). Die Feststellung signifikanter Zusammenhänge erfolgte mittels *t-Test für unabhängige Variablen*.

In den Ergebnissen zeigt sich, dass grundsätzlich von 15-jährigen Lehrlingen ein hohes Maß an Kompetenzen erwartet wird. Der Gesamtmittelwert aller Befragten für alle 64 Teilkompetenzen beträgt 7,33 Punkte (bei max. 10). Die vier großen Kompetenzgruppen werden relativ ausgeglichen bewertet, mit einer leichten Erhöhung bei Sozial- bzw. Persönlichkeitskompetenzen. Frauen legen, wie erwartet, in höherem Maße auf soziale Kompetenzen Wert. Bei den Variablen *Schulbildung* und *Position im Unternehmen* können keine signifikanten Unterschiede zwischen den Befragten festgestellt werden. Auch branchenspezifisch sind keine auffälligen Besonderheiten der Kompetenzerwartung zu verzeichnen. Auffällig ist ein Zusammenhang zwischen der jüngsten und der ältesten Gruppe an Probanden. Beide beurteilten die eher auf konservativen Werten basierenden Personalkompetenzen niedriger, als die anderen Altersgruppen.

Den Abschluss bildet ein Ausblick auf die mögliche Berücksichtigung der Ergebnisse in jenen Institutionen, welche Jugendliche auf einen Lehrberuf vorbereiten sollen, im Speziellen, die Polytechnischen Schulen.

11.2 English abstract

The diploma thesis deals with the expectations of employers concerning skills and competences of 15-year-olds seeking an apprenticeship. The research tries to find a relation between wishes and expectations of trainers and employers and general data, as age, sex and education.

The basis of this paper is the term *competences* to keep it apart from *qualifications* or *knowledge* as there is hardly any research dealing with competences and apprenticeship. In order to make *competencies* observable and measurable the model *Kompetenzatlas* by HEYSE/ERPENBECK (2009) was used as a tool to describe the trainers' expectations. It is a grid of 64 fields, divided into 4 groups. To adapt the model to the group examined in the survey the *Kompetenzatlas für Jugendliche*

(HEYSE/ERPENBECK, 2009) was used. The data gathering tool was a questionnaire comprising closed questions. The employers and trainers were asked to rate the importance of 64 different competencies in a scale of 0 points (unimportant) to 10 points (essential). The research was conveyed in the Triestingtal area of Lower Austria, from where 165 questionnaires were evaluated. As a tool of evaluation SPSS (14.0) was used.

What the survey found out that expectations towards apprentices are high. Personal skills have to be added to the expert knowledge of apprentices, who have to develop personally on a permanent basis to answer the demands of an ever-changing environment.

The grand mean (CGM) of all the cases in the sample was 7,33 of 10. As expected, women have higher expectations concerning social skills, but there are hardly any differences concerning position in the company, education or business.

The paper concludes with a vision of the usability of results for schools educating future apprentices (Polytechnische Schulen).

11.3 Lebenslauf

Angaben zur Person

Name: Anton Kornfeld
Geburtsdatum: 23. April 1972
Geburtsort: Mödling
Staatsangehörigkeit: Österreich
E-Mail: toni.kornfeld@gmx.at

Schulbildung

1978-1982 Volksschule in Teesdorf
1982-1986 Bundesrealgymnasium Baden, Biondekgasse
1986-1992 Höhere Technische Bundes- Lehr- und Versuchsanstalt
Mödling, Abteilung für Elektrotechnik
1993-1996 Kolleg an der Höheren Graphischen Bundes- Lehr und
Versuchsanstalt, Wien XIV, Abteilung Reproduktions- und
Drucktechnik

Hochschulbildung

2003-2006 Studium an der Pädagogischen Akademie des Bundes in
NÖ, Hauptschullehrerausbildung, Gegenstände *Deutsch* und
Bewegungserziehung und Sport
2006-2007 Akademielehrgang *Interkulturelles Lernen – Deutsch als
Zweitsprache* am Pädagogischen Institut des Bundes für NÖ
2006-2010 Studium der zusätzlichen Lehrbefähigung *Bildnerische
Erziehung* an der Pädagogischen Hochschule Wien
seit 2005 *Diplomstudium Pädagogik* am Institut für
Bildungswissenschaft der Universität Wien

Beruflicher Werdegang

- 1996-1998 Auftragsbearbeiter bei der Firma *Marzek Etiketten*,
Traiskirchen
- 1998-2003 Kalkulant bei der Firma *Druck- und Verlagshaus Elbemühl*,
Wien XXIII

zum Studium passende berufliche Tätigkeiten

- 1998-2008 Tätigkeit als Betreuer bei Integrativen Kinderferienaktionen
der *Volkshilfe NÖ*
- 2006-2007 Tätigkeit als Lehrer an der *Talmud-Thora-Schule*, Wien
- 2007 Tätigkeit als Sozialpädagoge an der *Dr. Erwin
Schmuttermeier-Schule*, Hinterbrühl
- seit 2007 Anstellung beim *Landesschulrat für Niederösterreich*; Lehrer
an einer Polytechnischen Schule
- 2010 Anstellung als Tutor am *Institut für Bildungswissenschaft*,
Universität Wien

Publikationen

- KORNFELD, Anton: Soziologische Aspekte des bewegungsorientierten Freizeit-
verhaltens der 10-14-Jährigen. Baden: Diplomarbeit. 2006
- KORNDELD, Anton/ SALOMON, Tobias: Ein ganz normaler Schultag. In: Sozial-
pädagogische Impulse. Heft 3/2007. Baden: Bundesinstitut
für Sozialpädagogik (Hrsg.). S.23-24

11.4 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Geburtenrate in Österreich seit 1970	- 22 -
Tabelle 2: Stellenangebote in Printmedien für Lehraabsolventen nach Berufsobergruppe.	- 80 -
Tabelle 3: Geschlecht der Befragten	- 143 -
Tabelle 4: Alter der Befragten	- 143 -
Tabelle 5: Schulbildung der Befragten	- 144 -
Tabelle 6: Persönliche Position im Unternehmen	- 144 -
Tabelle 7: Betriebsgröße.....	- 145 -
Tabelle 8: Branchenstruktur	- 145 -
Tabelle 9: Zusammenhang Branche und Sozialkompetenz	- 146 -
Tabelle 10: Zusammenhang Branche und Fach- Methodenkompetenz	- 146 -
Tabelle 11: Zusammenhang Geschlecht und Sozialkompetenz.....	- 146 -
Tabelle 12: Zusammenhang Alter und Personalkompetenz.....	- 147 -
Tabelle 13: Zusammenhang Betriebsgröße und Gesamtkompetenz.....	- 147 -
Tabelle 14: Zusammenhang Position im Unternehmen und Gesamtkompetenz	- 147 -
Tabelle 15: Zusammenhang Schulbildung und Gesamtkompetenz.....	- 148 -

11.5 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schwierigkeiten im Finden geeigneter Lehrlinge	- 23 -
Abbildung 2: Grad der Schwierigkeit geeignete Lehrlinge zu finden.....	- 24 -
Abbildung 3: Kompetenzatlas	- 37 -
Abbildung 4: Kompetenzatlas für Jugendliche.....	- 40 -
Abbildung 5: Branchenstruktur IBW Lehrbetriebsbefragung.	- 76 -
Abbildung 6: Betriebsgröße IBW Lehrbetriebsbefragung.....	- 77 -
Abbildung 7: Schwierigkeit des Findens geeigneter Lehrlinge nach Betriebsgröße	- 78 -
Abbildung 8: Geschlecht der Befragten.....	- 101 -
Abbildung 9: Alter der Befragten	- 102 -
Abbildung 10: Schulbildung der Befragten	- 103 -
Abbildung 11: Persönliche Position im Unternehmen	- 105 -
Abbildung 12: Betriebsgröße.....	- 106 -
Abbildung 13: Branchenstruktur	- 107 -
Abbildung 14: Mittelwerte der Basiskompetenzen	- 109 -
Abbildung 15: Techn. Betriebe vs. Andere (Mittelwert Fach- Methodenkomp. (F)).....	- 110 -
Abbildung 16: Sozialberufe vs. Rest (Mittelwert der Sozialkompetenzen (S)).....	- 111 -
Abbildung 17: Geschlecht (Mittelwert der Sozialkompetenzen (S)).....	- 113 -
Abbildung 18: Alter (Mittelwert der Personalkompetenzen (P))	- 114 -
Abbildung 19: Betriebsgröße (Mittelwerte aller Kompetenzen).....	- 115 -
Abbildung 20: Position im Unternehmen (Mittelwert aller Kompetenzen)	- 117 -
Abbildung 21: Schulbildung vs. Mittelwert aller Kompetenzen	- 118 -

11.6 Fragebogen

Fragebogen zum Thema Kompetenzerwartungshaltung von Arbeitgebern:

1. Allgemeine Angaben zu Ihrer Person:

Geschlecht: Männlich
Weiblich

Lebensalter: bis 25
26 bis 35
36 bis 45
46 bis 55
über 56

Abgeschlossene Schulbildung:

Pflichtschule	<input type="checkbox"/>
Lehre	<input type="checkbox"/>
BMS	<input type="checkbox"/>
AHS	<input type="checkbox"/>
BHS (HTL, HAK...)	<input type="checkbox"/>
Kolleg	<input type="checkbox"/>
Universität/Fachhochschule	<input type="checkbox"/>

Persönliche Position im Unternehmen:

Angestellter/Arbeiter	<input type="checkbox"/>
leitender Angestellter	<input type="checkbox"/>
Abteilungsleiter	<input type="checkbox"/>
Geschäftsführer	<input type="checkbox"/>
Eigentümer/Geschäftsinhaber	<input type="checkbox"/>

2. Angaben zu Ihrem Betrieb/Firma:

Betriebsgröße: Anzahl der Beschäftigten am Standort

1 bis 9	<input type="checkbox"/>
10 bis 19	<input type="checkbox"/>
20 bis 49	<input type="checkbox"/>
50 bis 99	<input type="checkbox"/>
100 bis 199	<input type="checkbox"/>
200 bis 499	<input type="checkbox"/>
über 500	<input type="checkbox"/>

Gewerbe in dem die Firma tätig ist:

Metall	<input type="checkbox"/>
Elektro	<input type="checkbox"/>
Bau/Holz	<input type="checkbox"/>
KFZ	<input type="checkbox"/>
Gastgewerbe	<input type="checkbox"/>
Handel	<input type="checkbox"/>
EDV	<input type="checkbox"/>
FriseurInnen, etc.	<input type="checkbox"/>
Gesundheit, Soziales	<input type="checkbox"/>
Sonstiges	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden werden Sie gebeten die Wichtigkeit verschiedener Kompetenzen bei jugendlichen Lehrstellensuchenden einzustufen, welche sich in Ihrem Unternehmen für eine Lehrstelle bewerben würden. Je wichtiger die entsprechende Kompetenz von Ihrer Seite eingestuft wird, desto höher sollte die jeweilige Punktezahl sein, die Sie vergeben.

1	Zugehörigkeitsgefühl	P
Die Fähigkeit, sich anderen verbunden zu fühlen und sich redlich zu verhalten. Ich unterstütze Menschen und Gruppen, denen ich mich emotional verpflichtet fühle.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

2	Wertebewusstsein	P
Die Fähigkeit, ethisch zu handeln. Ich habe persönliche Werte und Ziele und entwickle Pläne für meine Zukunft. Ich kann formulieren, wofür ich bin, wofür ich mich persönlich einsetze und was meinen Widerstand herausfordert.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

3	Eigenverantwortung	P
Die Fähigkeit, verantwortlich zu handeln. Ich kenne meine Stärken und Schwächen. Ich fühle mich persönlich dafür verantwortlich, dass einmal übernommene Aufgaben auch zu einem guten Ergebnis führen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

4	Glaubwürdigkeit	P
Die Fähigkeit, glaubwürdig zu handeln. Ich reiße andere mit und überzeuge sie, indem ich mich selbst als Vorbild verhalte und ehrlich und offen über meine Erfahrungen und Wissen berichte. Es macht mir nichts aus, Fehler und Schwächen zuzugeben.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

5	Einsatzbereitschaft	P/A
Die Fähigkeit, mit vollem Einsatz zu handeln. Ich setze mich aktiv für Aufgaben und Ziele ein. Ich motiviere andere zum Handeln und ärgere mich über „Drückeberger“.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

6	Selbstentwicklung	P/A
Die Fähigkeit, das eigene Handeln zu gestalten. Ich kenne meine eigenen Stärken und Schwächen und suche freiwillig und aus eigenem Antrieb nach Möglichkeiten der Stärkenentwicklung.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

7	Offenheit für Veränderungen	P/A
Die Fähigkeit, Veränderungen als Lernsituationen zu verstehen und entsprechend zu handeln. Ich bin aufgeschlossen gegenüber neuen Ideen, Herausforderungen und Lösungen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

8	Schöpferische Fähigkeiten	P/A
Die Fähigkeit, schöpferisch (kreativ) zu handeln. Ich probiere Neues aus und bin dabei kreativ. Ich verstehe schwierige Aufgaben als Herausforderung und suche nach neuen Lösungen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

9	Lernbereitschaft	P/F
Die Fähigkeit, gern und erfolgreich zu lernen. Ich bin neugierig und wissbegierig, lerne gerne und möchte mir Wissen und Fähigkeiten auch selbstständig aneignen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
10	Komplexes Denken	P/F
Die Fähigkeit ganzheitlich zu denken und zu handeln. Wenn ich mich mit Themen und Aufgaben beschäftige, dann interessieren mich nicht nur einzelne Fakten, sondern der komplexe Zusammenhang.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
11	Zuverlässigkeit	P/F
Die Fähigkeit, zuverlässig zu handeln. Ich erledige Aufgaben gründlich, gewissenhaft und mit Pflichtgefühl. Andere können sich auf mich verlassen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
12	Disziplin	P/F
Fähigkeit der Selbstbeherrschung (Selbstdisziplin). Für mich ist es wichtig, dass einmal getroffene Regeln und Abmachungen eingehalten und umgesetzt werden.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
13	Humor	P/S
Die Fähigkeit, sich von außen, gelassen zu betrachten. Ich habe eine positive Einstellung zum Leben, fühle mich innerlich ausgeglichen und bin meistens locker. Ich kann auch über mich selbst lachen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
14	Hilfsbereitschaft	P/S
Die Fähigkeit, anderen Hilfe zu leisten. Ich unterstütze gern andere und helfe bei Problemen und Schwierigkeiten.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
15	Aufgabenverteilung	P/S
Fähigkeit Aufgaben sinnvoll zu verteilen. Ich beziehe gern andere in Aufgaben und Arbeiten mit ein.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
16	Unterstützung für andere	P/S
Die Fähigkeit, Gruppenmitglieder zu fördern. Ich unterstütze die Mitglieder eines Teams/Gruppe aktiv. Besonders trifft dies auf schwächere Gruppenmitglieder zu.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
17	Tatkraft	A
Die Fähigkeit, tatkräftig zu handeln. Wenn es etwas zu tun gibt, dann packe ich an. Ich ziehe ergebnisorientiertes und aktives Handeln langen Diskussionen vor.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
18	Mobilität	A
Die Fähigkeit, geistig und körperlich beweglich zu sein. Auf neue Aufgaben, Themen und Arbeitsbedingungen reagiere ich flexibel und stelle mich schnell auf Neues ein. Ich kann mit Veränderungen umgehen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

19	Eigeninitiative	A
Die Fähigkeit, Handlungen aktiv zu beginnen. Ich setze gerne aus eigenem Antrieb Dinge in Gang und suche nach neuen Aufgaben und Herausforderungen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
20	Ausführungsbereitschaft	A
Die Fähigkeit, Handlungen aus eigenem Antrieb gut und gern auszuführen. Was ich für mich wichtig erachte, führe ich aktiv aus. Es geht mit vor allem um die Aufgabenlösung und nicht darum, es anderen recht zu machen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
21	Ergebnisorientiertes Handeln	A/F
Die Fähigkeit, an Ergebnissen orientiert zu handeln. Ich verfolge Ziele willensstark und aktiv, bis klare Ergebnisse vorliegen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
22	Zielstrebigkeit	A/F
Die Fähigkeit, sich selbst und andere auf Ziele hin zu orientieren. Ich überlege mir gründlich, welche Ziele ich erreichen möchte. Ich handle dann zielstrebig, zeige Entschlossenheit.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
23	Konzeptionsstärke	A/F
Die Fähigkeit, sachlich gut begründete Handlungskonzepte zu entwickeln. Ich nutze mein Wissen und meine Erfahrung zur Entwicklung neuer Ideen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
24	Ausdauer	A/F
Die Fähigkeit, ausdauernd (beharrlich) zu handeln. Ich verfolge die von mir gesetzten Ziele mit viel Ausdauer und Engagement.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
25	Optimismus	A/S
Die Fähigkeit, zuversichtlich zu handeln. Ich bin grundsätzlich sehr zuversichtlich und schaue neugierig und erwartungsvoll in die Zukunft.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
26	Soziales Engagement	A/S
Die Fähigkeit, sozial tatkräftig zu handeln. Ich suche soziale Kontakte und setze mich tatkräftig für soziale Fragen und für andere Menschen ein.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
27	Schlagfertigkeit	A/S
Die Fähigkeit, schlagfertig zu antworten. Mir fällt im richtigen Moment das Richtige ein.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	
28	Impulsgeben	A/S
Die Fähigkeit, anderen Handlungsanstöße zu vermitteln. Ich entwickle gerne weiterführende Ideen und ermutige andere, sich an der Umsetzung zu beteiligen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

29	Entscheidungsfähigkeit	A/P
Die Fähigkeit, Entscheidungen unverzüglich zu treffen. Ich kann in Situationen - auch in schwierigen - Entscheidungen fällen. Dabei gehe ich überlegt vor und berücksichtige mögliche Konsequenzen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

30	Gestaltungswille	A/P
Die Fähigkeit, etwas willensstark zu gestalten. Erhöhte Anforderungen und komplizierte Aufgaben steigern meine Aktivität.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

31	Belastbarkeit	A/P
Die Fähigkeit, unter äußeren und inneren Belastungen zu handeln. Ich arbeite auch unter großen Anforderungen zielorientiert und weitgehend fehlerfrei.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

32	Innovationsfreudigkeit	A/P
Die Fähigkeit, Neuerungen gern anzugehen. Ich bin Neuem gegenüber aufgeschlossen und setze mich aktiv für interessante Lösungen in unterschiedlichen Gebieten ein.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

33	Kommunikationsfähigkeit	S
Die Fähigkeit, mit anderen Personen erfolgreich zu kommunizieren. Ich bin gesprächsbereit und kann gut zuhören. Es ist mir wichtig, meine Gesprächspartner richtig zu verstehen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

34	Zusammenarbeit	S
Die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen erfolgreich zu handeln. Ich beteilige mich an gemeinsamen Aktivitäten und freue mich über positive Ergebnisse, die in einer Gruppe entstanden sind.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

35	Anpassungsfähigkeit	S
Die Fähigkeit, sich Menschen und Verhältnissen anzupassen. Es fällt mir im Allgemeinen leicht, mich auf neue Menschen, Situationen und Veränderungen einzustellen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

36	Beziehungsgestaltung	S
Die Fähigkeit, persönliche und lern- bzw. arbeitsbezogene Beziehungen zu gestalten. Ich kann relativ leicht Kontakte knüpfen und stabile, dauerhafte Beziehungen aufbauen, für die ich mich dann auch stark und engagiert einsetze.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

37	Konfliktlösung	S/P
Die Fähigkeit, auch unter Konflikten erfolgreich zu handeln. Ich bin in der Lage in Auseinandersetzungen konstruktive Argumente vorzubringen und andere zum Gespräch zu bewegen. Als Streitschlichter höre ich unvoreingenommen zu und versuche zu vermitteln.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

38	Integrationsfähigkeit	S/P								
Die Fähigkeit, mit anderen Personen erfolgreich zusammen zu wirken. Ich trage dazu bei, dass Neuankömmlinge in eine bestehende Gruppe aufgenommen werden. Ich bin engagiert, wenn es darum geht Vorurteile anzubauen.										
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)										
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

39	Dialogfähigkeit	S/P								
Die Fähigkeit, sich auf andere im Gespräch einzustellen. Ich bin kontaktfähig und offen gegenüber Vorschlägen anderer.										
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)										
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

40	Teamfähigkeit	S/P								
Die Fähigkeit, in und mit Teams erfolgreich zu arbeiten. Ich arbeite gern in Gruppen und suche bei Auseinandersetzungen nach gemeinsamen Lösungen, denen sich alle Gruppenmitglieder anschließen können.										
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)										
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

41	Werbetalent	S/A								
Die Fähigkeit, andere für Aufgaben und Produkte zu interessieren. Ich gehe auf andere Menschen aktiv, ideenreich und überzeugend zu. Ich kann sie von einer Sache überzeugen und erfolgreich für etwas werben.										
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)										
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

42	Problemlösungsfähigkeit	S/A								
Die Fähigkeit, Problemlösungen erfolgreich zu gestalten. Ich versuche, Problemen auf den Grund zu gehen. Ich erkenne Problemursachen, entwickle Lösungen und bringe diese engagiert voran.										
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)										
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

43	Beratungsfähigkeit	S/A								
Die Fähigkeit, andere Menschen zu beraten. Ich unterstütze andere gerne durch Tipps und Ideen und helfe ihnen bei der Suche nach eigenen Lösungen.										
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)										
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

44	Empathie	S/A								
Die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen, seine Gefühle zu teilen und sich damit über sein Verstehen und Handeln klar zu werden. Auch: Einfühlungsvermögen.										
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)										
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

45	Sprachgewandtheit	S/F								
Die Fähigkeit, Sprache nutzbringend einzusetzen. Ich kann mich sprachlich gut ausdrücken und auf unterschiedliche Menschen, Sprachstile und Kulturen einstellen.										
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)										
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

46	Verständnisbereitschaft	S/F								
Die Fähigkeit, andere zu verstehen und sich verständlich zu machen. Mir ist es wichtig, die Ansichten, Interessen und Verhaltensweisen anderer Menschen zu verstehen und zu respektieren.										
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)										
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

47	Gewissenhaftigkeit	S/F
Die Fähigkeit, gewissenhaft zu handeln. Andere können sich auf mich verlassen. Ich arbeite gründlich, sorgfältig, zuverlässig, überlegt und versuche Fehler zu vermeiden.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

48	Pflichtgefühl	S/F
Die Fähigkeit, nach bestem Wissen und Gewissen zu handeln. Ich komme freiwillig meinen Pflichten nach und bin dabei gewissenhaft und gründlich.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

49	Fachwissen	F
Die Fähigkeit, neuestes Fachwissen einbeziehend zu handeln. Ich besitze spezielles Wissen und Können, das ich in anderen Zusammenhängen erworben habe, z.B. in der Freizeit, in der Familie etc.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

50	Planungsverhalten	F
Die Fähigkeit, vorausschauend und planend zu handeln. Ich kann bei Aufgaben entscheiden, wie Arbeitsabläufe schrittweise günstig festgelegt werden.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

51	Allgemeinbildung	F
Die Fähigkeit, fachübergreifende Kenntnisse einbeziehend zu handeln. Ich bin an vielen Sachen, die über meine eigentliche Schulausbildung oder Tätigkeit hinausgehen, interessiert.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

52	Umgebungskennnisse	F
Die Fähigkeit, sich Umfeldkenntnisse zu erarbeiten, neue Richtungen zu erkennen und entsprechend zu handeln. Ich begnüge mich nicht mit Detailwissen, sondern informiere mich auch über andere Gebiete.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

53	Projektorganisation	F/S
Die Fähigkeit, Projekte erfolgreich durchzuführen. Ich versuche Problemen auf den Grund zu gehen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

54	Konsequenzen-Bewusstsein	F/S
Die Fähigkeit, die Folgen von Entscheidungen voraussehend zu behandeln. Ich kann die Konsequenzen von Entscheidungen und Handlungen einschätzen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

55	Fachliche Anerkennung	F/S
Die Fähigkeit, eigenes fachliches Können sowie das anderer sachlich anzuerkennen. Ich bin in Schule und Ausbildung gut, auch aus Sicht meiner Lehrer und Ausbilder.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

56	Wissensweitergabe	F/S
Die Fähigkeit, anderen Wissen und Erfahrungen erfolgreich zu vermitteln. Ich kann erworbene Kenntnisse interessant, verständlich und anwendbar erklären und an andere weitergeben.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

57	Lernfähigkeit und Wissen	F/P
Die Fähigkeit, mehrere Wissensgebiete bzw. -bereiche in Entscheidungen mit einzubeziehen (Interdisziplinäres Denken). Die einzelnen Wissensgebiete miteinander in Verbindung bringen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

58	Analytische Fähigkeiten	F/P
Die Fähigkeit, Sachverhalte und Probleme zu durchdringen. Ich besitze eine schnelle Auffassungsgabe und kann mich in abstrakte Zusammenhänge hineindenken.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

59	Beurteilungsvermögen	F/P
Die Fähigkeit, Sachverhalte zutreffend zu beurteilen. Ich erkenne wesentliche Zusammenhänge, kann Probleme und Situationen richtig einschätzen mit anderen darüber sprechen.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

60	Sachlichkeit	F/P
Die Fähigkeit, sachbezogen zweckmäßig zu handeln. In der Zusammenarbeit mit anderen Menschen sind Objektivität, Gerechtigkeit, logisches und sachliches Denken sehr wichtig für mich.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

61	Experimentierfreude	F/A
Die Fähigkeit, in neuen Situationen zu probieren, neuartig zu handeln. Ich beschäftige mich aus eigenem Interesse mit neuen Aufgaben und Herausforderungen und experimentiere gerne.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

62	Organisationsfähigkeit	F/A
Die Fähigkeit, organisatorische Aufgaben aktiv und erfolgreich zu bewältigen. Ich kann umfangreiche Aufgaben gut strukturieren und dann auch entsprechend steuern.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

63	Strukturiertes Denken und Handeln	F/A
Die Fähigkeit, Handlungsziele systematisch-methodisch zu verfolgen. Wenn ich Aufgaben erledige, dann lege ich großen Wert darauf, dass ein optimales Ergebnis entsteht.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

64	Fleiß	F/A
Die Fähigkeit, konzentriert und unermüdlich zu handeln. Ich erledige mit Ausdauer große Arbeitsmengen. Gute Ergebnisse sind mir wichtig.		
(O = bedeutungslos, 10 unverzichtbar)		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10	

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

11.7 Tabellen

11.7.1 Geschlecht der Befragten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	männlich	91	54,5	55,2	55,2
	weiblich	74	44,3	44,8	100,0
	Gesamt	165	98,8	100,0	
Fehlend	System	2	1,2		
Gesamt		167	100,0		

Tabelle 3: Geschlecht der Befragten

11.7.2 Alter der Befragten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 25	10	6,0	6,1	6,1
	26-35	35	21,0	21,2	27,3
	36-45	60	35,9	36,4	63,6
	46-55	32	19,2	19,4	83,0
	über 55	28	16,8	17,0	100,0
	Gesamt	165	98,8	100,0	
Fehlend	System	2	1,2		
Gesamt		167	100,0		

Tabelle 4: Alter der Befragten

11.7.3 Abgeschlossene Schulbildung der Probanden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Pflichtschule	1	,6	,6	,6
	Lehre	43	25,7	26,1	26,7
	Berufsbildende Mittlere Schule	14	8,4	8,5	35,2
	Allgemeinbildende Höhere Schule	14	8,4	8,5	43,6
	Berufsbildende Höhere Schule	38	22,8	23,0	66,7
	Kolleg	7	4,2	4,2	70,9
	Universität, Fachhochschule	48	28,7	29,1	100,0
	Gesamt	165	98,8	100,0	
Fehlend	System	2	1,2		
Gesamt		167	100,0		

Tabelle 5: Schulbildung der Befragten

11.7.4 Persönliche Position im Unternehmen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Angestellte	82	49,1	49,7	49,7
	Arbeiter	19	11,4	11,5	61,2
	Leitender Angestellter	17	10,2	10,3	71,5
	Abteilungsleiter	13	7,8	7,9	79,4
	Geschäftsführer	34	20,4	20,6	100,0
	Eigentümer Geschäftsinhaber	165	98,8	100,0	
	Gesamt	167	100,0		
Fehlend	System	2	1,2		
Gesamt		167	100,0		

Tabelle 6: Persönliche Position im Unternehmen

11.7.5 Betriebsgröße

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1-9	55	32,9	33,3	33,3
	10-19	27	16,2	16,4	49,7
	20-49	24	14,4	14,5	64,2
	50-99	18	10,8	10,9	75,2
	100-199	15	9,0	9,1	84,2
	200-500	10	6,0	6,1	90,3
	über 500	16	9,6	9,7	100,0
	Gesamt	165	98,8	100,0	
Fehlend	System	2	1,2		
Gesamt		167	100,0		

Tabelle 7: Betriebsgröße

11.7.6 Branchenstruktur

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Metall	24	14,4	14,5	14,5
	Elektro	13	7,8	7,9	22,4
	Bau/Holz	15	9,0	9,1	31,5
	KFZ	9	5,4	5,5	37,0
	Gastgewerbe	8	4,8	4,8	41,8
	Handel	21	12,6	12,7	54,5
	EDV	16	9,6	9,7	64,2
	Friseure etc.	6	3,6	3,6	67,9
	Gesundheit, Soziales	41	24,6	24,8	92,7
	Sonstiges	12	7,2	7,3	100,0
	Gesamt	165	98,8	100,0	
Fehlend	System	2	1,2		
Gesamt		167	100,0		

Tabelle 8: Branchenstruktur

11.7.7 Zusammenhang zwischen Branche und Sozialkompetenz

Gruppenstatistiken

	Sozialberufe	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
SozialKompMW	1,00	41	7,9695	1,41111	,22038
	2,00	112	7,5692	1,48005	,13985

Tabelle 9: Zusammenhang Branche und Sozialkompetenz

Signifikanzwert laut T-Test: 0,136 (= nicht signifikant)

11.7.8 Zusammenhang zwischen Branche und Fach- Methodenkompetenz

Gruppenstatistiken

	TechBranche	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
FachMethKompMW	1,00	77	7,0357	1,52000	,17322
	2,00	76	6,9243	1,77248	,20332

Tabelle 10: Zusammenhang Branche und Fach- Methodenkompetenz

Signifikanzwert laut T-Test: 0,163 (= nicht signifikant)

11.7.9 Zusammenhang zwischen Geschlecht und Sozialkompetenz

Gruppenstatistiken

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
SozialKompMW	männlich	91	7,3929	1,49589	,15681
	weiblich	74	8,0405	1,34853	,15676

Tabelle 11: Zusammenhang Geschlecht und Sozialkompetenz

Signifikanzwert laut T-Test: 0,04 (= signifikant)

11.7.10 Zusammenhang zwischen Alter und Personalkompetenz

ONEWAY deskriptive Statistiken

PersonalKompMW

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Min.	Max.
					Untergrenze	Obergrenze		
bis 25	10	7,1000	1,32916	,42032	6,1492	8,0508	5,00	9,00
26-35	35	7,9643	1,16969	,19771	7,5625	8,3661	4,50	10,00
36-45	60	8,0000	1,22041	,15755	7,6847	8,3153	3,75	10,00
46-55	32	8,2422	1,28967	,22798	7,7772	8,7072	4,50	10,00
über 56	28	7,3393	1,76017	,33264	6,6568	8,0218	2,50	10,00
Gesamt	165	7,8727	1,36390	,10618	7,6631	8,0824	2,50	10,00

Tabelle 12: Zusammenhang Alter und Personalkompetenz

11.7.11 Zusammenhang Betriebsgröße und Mittelwert der Kompetenzen

Gruppenstatistiken

		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Kleinbetriebe	1,00	82	7,4693	1,13382	,12521
	2,00	83	7,1299	1,24258	,13639

Tabelle 13: Zusammenhang Betriebsgröße und Gesamtkompetenz

Signifikanzwert laut T-Test: 0,069 (= nicht signifikant)

11.7.12 Position im Unternehmen zu Mittelwert der Kompetenzen

AlleKomp

Persönliche Position im Unternehmen	Mittelwert	N	Standardabweichung
Angestellter/Arbeiter	7,2769	82	1,19226
leitender Angestellter	7,4762	19	1,24136
Abteilungsleiter	6,9393	17	1,40031
Geschäftsführer	7,6599	13	1,04719
Eigentümer/Geschäftsinhaber	7,2932	34	1,14877
Insgesamt	7,2986	165	1,19830

Tabelle 14: Zusammenhang Position im Unternehmen und Gesamtkompetenz

11.7.13 Schulbildung zu Mittelwert der Kompetenzen

AlleKomp

Persönliche Position im Unternehmen	Mittelwert	N	Standardabweichung
Angestellter/Arbeiter	7,2769	82	1,19226
leitender Angestellter	7,4762	19	1,24136
Abteilungsleiter	6,9393	17	1,40031
Geschäftsführer	7,6599	13	1,04719
Eigentümer/Geschäftsinhaber	7,2932	34	1,14877
Insgesamt	7,2986	165	1,19830

Tabelle 15: Zusammenhang Schulbildung und Gesamtkompetenz