

Elisabeth Schlemmer · Herbert Gerstberger (Hrsg.)

Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld
zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis

Elisabeth Schlemmer
Herbert Gerstberger (Hrsg.)

Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Monika Mülhausen / Tanja Köhler

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15549-4

Inhalt

Vorwort.....	9
--------------	---

Einleitung

Elisabeth Schlemmer

Was ist Ausbildungsfähigkeit? Versuch einer bildungstheoretischen Einordnung	13
---	----

1 Bildungssoziologische Dimension

Hans-Peter Blossfeld

Globalisierung, wachsende Unsicherheit und der Wandel der Arbeitsmarktsituation von Berufsanfängern in modernen Gesellschaften.....	35
--	----

Karin Schittenhelm

Statuspassagen junger Frauen zwischen Schule und Berufsausbildung im interkulturellen Vergleich.....	55
---	----

2 Erziehungswissenschaftliche Dimension

2.1 Bildungsforschung zu Ausbildungsfähigkeit

Michael Winkler

Ausbildungsfähigkeit – ein pädagogisches Problem?	69
---	----

*Ulrich Trautwein, Oliver Lüdtke, Michael Becker, Marko Neumann
und Gabriel Nagy*

Die Sekundarstufe I im Spiegel der empirischen Bildungsforschung: Schulleistungsentwicklung, Kompetenzniveaus und die Aussagekraft von Schulnoten	91
---	----

2.2 Modelle von Ausbildungsfähigkeit

2.2.1 Berufspsychologie

Reinhard Hilke

Vom Begriff der Eignung zum Begriff der Ausbildungsreife –
ein pragmatischer Vorschlag 109

2.2.2 Allgemeine Bildung

Eberhard Jung

Reife, Fähigkeit oder Kompetenz? Über die pädagogisch-didaktische
Bedeutung von Leitbegriffen im Arbeits- und Berufsfindungsprozess..... 131

2.2.3 Berufliche Bildung

Manfred Eckert

Defizite in der Berufsvorbereitung – Was ist ein gelingender Übergang
von der Schule in den Beruf? 149

2.2.4 Erwachsenen- und Weiterbildung

Thomas Eckert

Ausbildungsfähigkeit und Lebenslanges Lernen unter biographischer und
sozialisationstheoretischer Perspektive 161

3 Didaktik und Unterrichtsforschung im Übergang Schule/Beruf

3.1 Fachdidaktik Deutsch

Martin Böhnisch

Ausbildung von argumentativ-logischen Fähigkeiten..... 175

Werner Knapp, Harald Pfaff und Sybille Werner

Kompetenzen im Lesen und Schreiben von Hauptschülerinnen und
Hauptschülern für die Ausbildung – eine Befragung von
Handwerksmeistern 191

3.2 *Fachdidaktiken Mathematik und Naturwissenschaften*

Herbert Gerstberger

Aspekte der Interdisziplinarität im naturwissenschaftlichen Unterricht und
mögliche Effekte auf Ausbildung und Beruf..... 207

Bernd Hafenbrak

Mathematikunterricht im Spannungsfeld zwischen Fertigkeiten und
Kompetenzen 227

3.3 *Wirtschaftspädagogik*

Jürgen Seifried

Wirksamkeit von Lernarrangements in der kaufmännischen
Erstausbildung – Zur Bedeutung von Vorwissen und Bildungsabschlüssen 233

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren..... 249

Vorwort

Das Symposion „Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis“ (November 2006) bildet die Grundlage dieses Tagungsbandes. Mit dem Symposion und dieser Veröffentlichung verfolgen wir eine doppelte Absicht:

1. Wir versuchen die schillernde Diskussion über *Ausbildungsfähigkeit* (Münchmeier) näher zu umreißen, aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Sicht zu systematisieren und einer bildungswissenschaftlichen Diskussion zuzuführen.
2. Wir möchten über das Symposion und über den Tagungsband das im Januar 2006 an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten neu gegründete Zentrum für Sekundarbildung und Ausbildungsfähigkeit (ZeSA) bekannt machen.

Das Zentrum für Sekundarbildung und Ausbildungsfähigkeit nimmt seine Tätigkeit in einer historischen Situation gesellschaftlichen Wandels auf, die durch Folgeerscheinungen und -probleme wie Globalisierung, Flexibilisierung, Jugendarbeitslosigkeit gekennzeichnet ist. Es wendet sich mit seiner Zielsetzung der Optimierung und Messung von Bildungsprozessen, die auf *Ausbildungsfähigkeit* zielen, an

- *die Bildungsforschung*: unser Selbstverständnis richtet sich auf die Erforschung von Prozessen der Kompetenzentwicklung und -diagnostik durch formale Bildung im Sekundarbereich sowie die Erforschung informeller Bildungsprozesse insbesondere im Übergang Schule/Beruf bzw. Schule/Arbeitswelt, als auch auf Sozialisationsprozesse und Problembereiche in dieser biografisch entscheidenden Statuspassage;
- *die schulische Praxis*: wir kooperieren mit Schulen der Sekundarbildung, um neue Lehr- und Lernstrategien sowie Lernarrangements zu entwickeln und zu erproben;
- *die Bildungspolitik*: es ist uns einerseits daran gelegen, Konzepte zu entwickeln, die dazu beitragen können, mögliche Kooperationspartner wie Wirtschaft und Schule, Schule und Jugendhilfe, Schulen im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich zu vernetzen. Andererseits beabsichtigen wir,

Anregungen für die Konzeption neuer Studiengänge zur Aus- und Weiterbildung zu geben, um die bildungswissenschaftliche Professionalisierung in den genannten Bereichen zu stärken.

Das Zentrum für Sekundarbildung und Ausbildungsfähigkeit ist mit seiner Forschungsperspektive über Zielvereinbarungen und Evaluation in der Pädagogischen Hochschule Weingarten verankert. Es setzt sich aus interdisziplinär kooperierenden Mitgliedern aus Lehre und Forschung zusammen. Im Forschungskontext geht es Kooperationen mit anderen Hochschulen und Wissenschaftlichen Einrichtungen ein.

Für das Symposium „Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis“ haben wir unseren Fokus auf den Übergang Schule/Beruf gelegt, um die Schnittstelle zwischen Allgemeinbildung und Beruflicher Bildung, die bislang auch aufgrund ihrer institutionellen Trennung forschersich kaum in Angriff genommen wurde, zu erhellen.

Die Zielperspektive des Symposiums war, den Begriff *Ausbildungsfähigkeit* aus differenten und teilweise kontroversen Aspekten heraus zu erarbeiten, um ihn für Forschung zu erschließen und zukünftig operationalisieren zu können. Die von uns gesetzten Eckpunkte dabei waren

- die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen von *Ausbildungsfähigkeit* systematisch und auch im internationalen Vergleich analytisch und empirisch darzustellen;
- den Begriff *Ausbildungsfähigkeit* einer bildungswissenschaftlichen Diskussion zuzuführen;
- berufs- und wirtschaftspädagogische Bereiche im Übergang Schule/Beruf nach ihren theoretischen und praktischen Problembereichen zu durchleuchten;
- fachdidaktische Analysen und Konzepte darzulegen, die eine Innovation für die Entwicklung und Diagnose einschlägiger Kompetenzen im Sekundarbereich ermöglichen;
- informelle Bildungsprozesse und die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu erarbeiten sowie sozialisatorische und biografische Besonderheiten Lebenslangen Lernens zu sichten.

Hierzu haben wir einschlägige Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft, Politik und Praxis eingeladen. Neben den im Tagungsband erscheinenden Autorinnen und Autoren haben an der Tagung noch mitgewirkt:

Josef Brugger, Rektor der Grund- und Hauptschule mit Grundschulförderklassen und Werkrealschule, Pestalozzi-Schule, Friedrichshafen

Markus Brunnbauer, Dipl.-Gewerbelehrer, IHK Bodensee-Oberschwaben, Geschäftsbereich Ausbildung

Thomas Giessler, Abteilungsleiter Bildungspolitik/Berufliche Bildung, DGB Baden-Württemberg, Stuttgart

Manfred Hengstler, Rektor der Grund- und Hauptschule Weingarten

Konstantin Hummel, Rektor der Grund- und Hauptschule Baienfurt

Norbert Kerzel, OStR., Fachbereichsleiter Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufseinstiegsjahr, Eingangsqualifizierung für Jugendliche (EQJ), Gewerbliche Schule Ravensburg

Dr. Hartwig Mackeprang, Professor für Technikdidaktik, Pädagogische Hochschule Weingarten

Dr. Sigrid Kallfaß, Professorin für Sozialplanung und Gemeinwesenarbeit, Hochschule Ravensburg/Weingarten

Felizitas Zürn, StDir., Abteilungsleiterin der Berufsfachschule Wirtschaft, Humpis-Schule Ravensburg.

Wir danken allen beteiligten Referentinnen und Referenten sowie Autorinnen und Autoren für ihre engagierte Mitwirkung beim Symposium und der Erstellung des Tagungsbandes.

Weingarten, Juni 2007

Elisabeth Schlemmer
Herbert Gerstberger

Was ist Ausbildungsfähigkeit? Versuch einer bildungstheoretischen Einordnung

Elisabeth Schlemmer

Zusammenfassung

Der Artikel bietet eine Einleitung in den Reader und versucht über eine bildungstheoretische Einordnung in bildungssoziologische, erziehungswissenschaftliche und didaktische Dimensionen die Beiträge zu würdigen. *Ausbildungsfähigkeit* wird anhand von acht Thesen als Bildungskategorie abgehandelt: Globalisierung als makrosoziologische Bedingung; gesellschaftliche Partizipationschancen; Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen im Übergang Schule/Arbeitswelt; Defizitperspektive vs. bildungswissenschaftliche Definition von *Ausbildungsfähigkeit* bezogen auf die Ebenen der Lernenden und der Institutionen; Interstrukturalität und Interdisziplinarität von *Ausbildungsfähigkeit* sowie die Forderung nach Schulreform durch Vernetzung von allgemeiner und beruflicher Bildung.

1 Einleitung

Die Schule hat die Aufgabe, die nachwachsende Generation für eine gelingende Partizipation an der Gesellschaft zu bilden und zu erziehen. Sie hat dabei auch auf die Arbeitswelt und deren Qualifikationsanforderungen vorzubereiten. Im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt entfalten sich das Potenzial der Allgemeinen Bildung und die in der Schule erworbenen Kompetenzen je nach

1. gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und deren Stabilität bzw. Wandel, sowie je nach Geschlecht, sozialer und nationaler Herkunft;
2. pädagogischen Konstrukten der Schulen (Schulart und Didaktik);
3. individuellen Interessen, Motivation und Leistungsfähigkeit sowie nach
4. deren Nachfrage bzw. Akzeptanz aufgrund betrieblicher Anforderungen.

Diese Bildungsaspekte werden in der öffentlichen und der wissenschaftlichen Diskussion in Verbindung gesetzt zu *Ausbildungsfähigkeit*. Sie stellen die basalen Einflussfaktoren für die Berufswahl und den Erfolg bei der Suche nach ei-

nem Ausbildungsplatz dar. Im Folgenden werden diese Faktoren systematisch abgehandelt und kritisch in Abgrenzung gegen ideologische Vorstellungen von *Ausbildungsfähigkeit* diskutiert.

2 Die bildungssoziologische Dimension von Ausbildungsfähigkeit

Die Globalisierung führt zu einem Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse. Prozesse der Globalisierung wirken sich nicht nur auf Wirtschaft und Arbeitsmarkt, sondern auch auf – dem Arbeitsmarkt vorgelagerte – national organisierte Institutionen und in Folge dessen auf individuelle Lebens- und Erwerbsverläufe aus (Blossfeld i.d.B.). Blossfeld (ebd.) legt dar, dass Institutionen und Sozialstrukturen einer Nation einerseits eng verwoben sind und eine länderspezifische Komplementarität bilden. Dazu gehört in Deutschland auch die spezifisch bildungspolitische Relation der allgemeinen und beruflichen Bildungsinstitutionen. Die duale Berufsausbildung in Deutschland organisiert den Übergang von der Schule in den Beruf über eine institutionelle „Brücke“ zwischen Ausbildung und Betrieb, damit die Qualifikationen gesichert, „planmäßiger“ verlaufen. Die Stärke der dualen Ausbildung liegt zum einen darin, dass durch die betriebliche Ausbildung Nähe zum Betrieb bzw. „Industrienähe“ erreicht wird und durch die parallele schulische Ausbildung zugleich die individuelle Mobilität beim Betriebswechsel aufgrund der erworbenen Berufsqualifikation erleichtert wird. Im internationalen Vergleich geht die duale Ausbildung aufgrund dieser engen Koppelung von Ausbildungsabschluss und Berufschance, wie Blossfeld (i.d.B.) feststellt, jedoch mit einer geringeren beruflichen Mobilität einher. Die Ausbildung durch das Training „on-the-job“ führt hingegen zu einer rascheren Heranführung an neu entstehende, zukunftsorientierte Berufstätigkeit, bei jedoch geringerer „sozialer Sicherheit“ im Karriereverlauf, wie Blossfeld empirisch nachweist. Die Globalisierung bedingt folglich, dass sich die verschiedenen nationalen Berufsbildungssysteme nach Maßgabe der Inklusionsgeschwindigkeit von jungen Menschen in expandierende Wirtschaftssektoren bzw. in (neue) Berufe resp. (partiell nur noch!) berufliche Tätigkeiten. D.h. auch die im dualen Bildungssystem erworbenen Berufsqualifikationen sind in Bezug auf zukünftige, sich schnell wandelnde betriebliche Nutzbarkeit zu überprüfen. Die Konkurrenz nationaler Ausbildungssysteme stellt sich quasi hinter dem Rücken bildungspolitischer Entscheidungen her. Das Schulsystem erhält wegen (und entgegen!) seiner pädagogischen bzw. seiner nationalen bildungspolitischen Konstruktion und Intention eine neue Stellung in der globalen Konkurrenz der Staaten. Hierüber entstehen neue Effizienzbedingungen für nationale Schulsysteme und ihre Bildungspolitik (vgl. Zedler 1999), die nicht ohne

Auswirkungen auf die Schule und die in ihr agierenden Menschen bleiben. Die dem Grunde nach positive Bewertung der in der Jugendphase erworbenen Qualifikationen durch das Beschäftigungssystem (Hornstein 2001: 529) droht brüchig zu werden.¹

Ökonomische Wandlungstendenzen wie Globalisierung, Flexibilisierung, Mobilität tangieren *Ausbildungsfähigkeit* von der gesellschaftlichen Makroebene aus. Sie fordern in Konsequenz ein radikales Umdenken im Übergang Schule/Arbeitswelt. Die Wandlungsprozesse gehen beispielsweise mit einem Abschied vom „Lebensberuf“ (vgl. Famulla 2001) aufgrund der geforderten Mobilität und vielfältiger Neukonzeptionen von Berufen² einher. Dieser Wandel wird zukünftig die Berufsorientierung von Jugendlichen mitbestimmen und Lebenslanges Lernen zu einer Notwendigkeit für alle machen (vgl. Th. Eckert i.d.B.).

Auf der gesellschaftlichen Mikroebene ergibt sich ein anwachsendes Bündel von Chancen und Risiken für Schulabgänger. Der ökonomische Wandel betrifft verschiedene gesellschaftliche Gruppen in unterschiedlicher Weise. Chancengleichheit stellt sich nicht für alle Gruppen gleichermaßen ein: Schulbildung, Geschlecht und Migrationshintergrund sind Problemfaktoren für Berufschancen (vgl. Schittenhelm i.d.B). Exemplarisch werden im Folgenden einige Bereiche aufgegriffen.

Als Problembereiche sind hervorzuheben:

- Die Erfahrungen junger Frauen hinsichtlich ihrer Handlungs- und Gestaltungschancen bei der Berufsfindung sind trotz inzwischen historisch er-

1 Ist auch die bildungswissenschaftliche Diskussion über Globalisierungseffekte auf das Schulsystem bereits in Gang gekommen, so deuten z.B. Darstellungen in der Öffentlichkeit über den sog. „PISA-Schock“ oder auch über Äußerungen zum deutschen Bildungssystem seitens UN-Vertreter eine neue Qualität hinsichtlich eines globalen, noch weitgehend unberücksichtigten bildungspolitischen Rahmen an.

2 Prozesse zur Neukonzeption von Berufen sind im Ausbildungssektor und an den Hochschulen in Angriff genommen. Die Umstellung von Hochschulabschlüssen in Folge des Bologna-Prozesses auf international vergleichbare BA/MA-Abschlüsse ist ein Kennzeichen. Konzeptionen neuer Berufsbilder und Berufssparten entstehen in Folge von Globalisierungsprozessen und anderen damit in Zusammenhang stehenden Wandlungstendenzen, wie z.B. demografischem oder ökologischem Wandel. Damit werden neue Arbeitsmärkte systematisch aufgegriffen oder auch erst – angeregt durch das Ausbildungssystem – geschaffen. Man kann davon ausgehen, dass zwar bereits Arbeitsmärkte vorhanden sind, aber die nachgefragten Qualifikationen noch nicht durch das Ausbildungssystem bedient werden. Derzeit stellt man ein Auseinanderdriften von hoch- und niedrig qualifizierten Berufsfeldern fest: der Anteil höher qualifizierter Tätigkeiten an der Beschäftigung wird steigen, während der Anteil einfacher Tätigkeiten zurückgehen wird (Tätigkeitsdarstellung BMBF 2003, Quelle: Ausbildungsfähigkeit_BMBF, s. www.swa-programm.de). Zukunftstrends der Berufsbildung werden unter Bezugnahme auf den Fachkräftebedarf der Wirtschaft prognostiziert (Brosi/Troltsch 2004). Diese Wandlungstendenzen stellen eine neue Herausforderung an das Ausbildungssystem dar.

reicher Gleichheit bei den Bildungstiteln mit jungen Männern nach wie vor von Chancenungleichheit gekennzeichnet. Hauptschülerinnen und insbesondere junge Frauen mit Migrationshintergrund haben in ihrer Biografie vorwiegend negative Erfahrungen hinsichtlich beruflicher Handlungs- und Gestaltungschance zu bewältigen (Schittenhelm i.d.B.). Sie sind die Hauptverlierer im Übergang von der Schule in den Beruf.

- Im Berufsfindungsprozess sind Abgänger von Hauptschulen insgesamt zunehmend die Verlierer. Dies führt zu einer Umverteilung im dreigliedrigen Schulsystem, wodurch die Hauptschule zur „Restschule“ und damit auch häufig zu einer sog. „Brennpunktschule“ wird. Reformkonzepte existieren, werden aber nur zögerlich in die Tat umgesetzt (s. Pkt. 2).
- Berufswünsche und Zukunftsperspektiven Jugendlicher befinden sich durch eigene Vorstellungen und durch gesellschaftliche Bedingungen resp. betriebliche Vorgaben in einem Spagat zwischen Anspruch und Wirklichkeit, bzw. wie Münchmeier (o.J.) es umschreibt: zwischen „Image Blaumann – Anspruch High-Tech“.
- Die Sozialisation Jugendlicher ist im Übergang Schule/Beruf in Folge von gesellschaftlichem Wandel durch zunehmende Unsicherheit gekennzeichnet (vgl. u.a. Brater 1997; Münchmeier z.B. 1998). Probleme ökonomischer Unsicherheit (Blossfeld i.d.B.) und normativer Orientierungslosigkeit (Heitmeyer z.B. 1998) greifen ineinander. Sie machen sich nicht nur in der Hauptschule breit und sind in Zusammenhang mit der immer wieder laut werdenden Debatte über Gewalt in Schulen, über die Abnahme von Motivation und Leistungsbereitschaft zu setzen.

Globalisierungsprozesse lassen aber auch neue Kompetenzbereiche entstehen, z.B. die Zweisprachigkeit von Migranten. Hierzu ein Ausschnitt aus einer Podiumsdiskussion auf einer DJI-Tagung 2006 zu „Herausforderung Integration – Bessere Bildungs- und Berufschancen für Jugendliche aus Zuwandererfamilien“: Die Frage nach der Zweisprachigkeit als Ressource von *Ausbildungsfähigkeit* für die Gruppe der Migranten beantwortete H. Esser, Soziologe und Rational-choice-Theoretiker damit, dass statt der Muttersprache als Erst- bzw. Zweitsprache der Lernaufwand besser in Englisch zu investieren wäre, weil Englisch als internationale Verkehrssprache umfassender einzusetzen und damit primär förderungswürdig sei. T. Rauschenbach, Sozialwissenschaftler und Leiter des Deutschen Jugendinstituts e.V. München, meinte, das beispielsweise Türkisch oder eine andere Muttersprache von Migranten nur in einem kleinen Berufssektor, ggf. der Tourismusbranche zum Tragen käme, insgesamt also ohne Bedeutung für die berufliche Bildung sei. Der bildungswissenschaftliche Blick richtet sich demnach auf Bildungsgehalte bzw. Kompetenzen, die universell einsetzbar sind

und als primäre Bildungsgüter gelten können. Zu überprüfen ist jedoch auch, ob und wie sekundäre Bildungsgüter bzw. informell erworbene Bildungsressourcen im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt durch Betriebe wahrgenommen werden. Ob und wie weitreichend sich im Zuge von Globalisierung neue Kompetenzerfordernisse in den Betrieben ergeben, die dann diese – durch Globalisierungsprozesse entstandenen – Bildungsressourcen nutzen können, eröffnet ein interdisziplinäres Forschungsfeld.

Aus diesem sozialwissenschaftlichem Abriss lassen sich zwei Thesen zu bildungssoziologischen Aspekten von *Ausbildungsfähigkeit* ableiten:

These 1

Ausbildungsfähigkeit unterliegt gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen. Globalisierung betrifft in besonderem Maße junge Menschen im Übergang von der Schule in den Beruf aufgrund internationaler Konkurrenz der Bildungssysteme und Arbeitsmärkte, die neue Effizienzkriterien für die Inklusion in die Arbeitswelt schafft. Hierfür sind bislang keine chancengerechten, bildungspolitischen Regelungen gefunden worden.

These 2

Ausbildungsfähigkeit stellt einen Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe dar und geht mit der Verfügung über humanes und soziales Kapital i.S. von Bourdieu (1983) einher, das nach gesellschaftlicher Herkunft unterschiedlich verteilt ist. *Ausbildungsfähigkeit* steht demnach in empirischer Abhängigkeit zur sozialen Herkunft. Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist derzeit durch zunehmende Chancenungleichheit insbesondere von Hauptschulabsolventen, Frauen und Migranten gekennzeichnet.

Das Schulsystem, welches *Ausbildungsfähigkeit* herstellen soll, muss sich dementsprechend hinsichtlich seiner „Zeitgemäßheit“ einerseits und seiner Unabhängigkeit von gesellschaftlichen Machteinflüssen andererseits – wie bereits zur Zeit der Bildungsreform in den 70er Jahren beispielsweise durch Heydorn (1970) angemahnt – erneut legitimieren. Nach den kritischen Abhandlungen zur „Kultur des neuen Kapitalismus“ von Sennett (1998) schaffe und brauche der Wandel der Arbeitswelten den „flexiblen Menschen“, der in funktionaler Reduzierung seiner Fertigkeiten und Fähigkeiten auf technisch ausgefeilte, computergesteuerte, hochpräzisierte Arbeitsplätze verwiesen sei. Die Gefahr einer kritiklosen Orientierung der Kriterien für *Ausbildungsfähigkeit* am ökonomischen Wandel wird daraus deutlich. Es wird also zu entscheiden sein, ob *Ausbildungsfähigkeit* eine ökonomische bzw. politische Kategorie ist oder eine Bildungskategorie wird, die Individualität nicht ausschließt (vgl. M. Eckert i.d.B.; Winkler i.d.B.).

3 Die erziehungswissenschaftliche Dimension von Ausbildungsfähigkeit

Der Übergang von der Schule in den Beruf markiert eine für jedes Individuum einschneidende biografische Statuspassage: Der Schulabgänger wird zum Berufsanfänger. Er erfährt in dieser Statuspassage, ob und wie weit seine bisherigen durch die Schule zertifizierten Leistungen eine Anerkennung außerhalb der Schule, im Betrieb finden. Sein Erfolg bzw. Misserfolg bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz wird darüber bestimmt, ob die in der Allgemeinen Bildung erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen eine tragbare Basis für den Betrieb – nach dessen Anforderungen – darstellen. Der Übergang gestaltet sich um so schwieriger, je niedriger das erreichte Bildungsniveau ist; denn die bisherige Schulbiografie dient den Betrieben bei der Auswahl der Auszubildenden als basales bildungsbezogenes Merkmal von *Ausbildungsfähigkeit* (vgl. Weingardt 2006), wenn auch nonformale Bildungsgüter zunehmend die Lehrlingsauswahl der Betriebe mitbestimmen (Müller-Kohlenberg/Schober/Hilke 2005: 20).

Die vehemente Problematik von Ausbildungsplatzmangel, Jugendarbeitslosigkeit, schulischen Warteschleifen etc. kennzeichnen derzeit den Übergang von der Schule in den Beruf. Arbeitsmarktstatistiken (z.B. Datenreport 2006) verdeutlichen die für viele Schulabgänger prekäre Lage, wenn diese auch aufgrund von demografischem Wandel (Geburtenrückgang) und konjunkturellen Zyklen aktuell einer geringfügigen Besserung entgegen sieht. Die Quote derjenigen Schulabgänger, die ohne Ausbildungsplatz bleiben, also nicht in die duale Ausbildung einmünden bzw. derjenigen, die sich in einer der verschiedenen Berufsvorbereitungsmaßnahmen oder vollzeitschulischen Qualifizierung (BVJ, BvB, 1jährige BFS, BGJ) befinden, liegt je nach Berechnungsgrundlage bei ca. 20 % (vgl. Müller-Kohlenberg/Schober/Hilke 2005: 20) und deutlich höher (vgl. Brandes 2005) (bezogen auf je einen Schuljahrgang).³ Die bildungstheoretischen Ursachen sind in folgenden Problemfeldern zu suchen:

3 Der Datenreport 2006 dokumentiert (vgl. Radermacher 2006): Die Entwicklung auf dem Lehrstellenmarkt ist seit 1995 uneinheitlich: nur 1995, 2000 und 2001 überstieg das Angebot die Nachfrage; seit 2002 gab es immer mehr Bewerber als angebotene Plätze. Im Vermittlungsjahr 2004/05 standen 591.100 suchenden Jugendlichen 562.800 Angebote gegenüber; im Sept. 2005 standen noch 12.600 offene Stellen 40.900 suchenden Jugendlichen gegenüber. Die seit Jahren anhaltende Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen setzt diese Problematik nicht außer Kraft. Sie geht zugleich mit einer aktuellen Zunahme von Schulabgängern ohne Bildungsabschluss einher, worunter vor allem auch Schulabgänger mit Migrationshintergrund fallen. Die Jugendarbeitslosigkeit konnte von 16,8 % im 2. Quartal 2005 auf 15,2 % im 2. Quartal 2006 reduziert werden. Diese Zahlen sind zu ergänzen durch die Zahlen über „Vollzeitschulische Qualifizierung und Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit“ (vgl. Brandes 2005: 103; Müller-Kohlenberg/Schober/Hilke 2005: 20; Schier 2007): Es befanden sich im BVJ (2002: 79.500; 2003: 84.853; 2004: 81.050), in Berufsvorbereitungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (G-Lehrgänge, BBE oder TIP) zus. 2002: 136.689; 2003: 108.080; 2004: 97.523 Ju-

- Die Anschlussfähigkeit der Allgemeinbildung an nachschulische Bildungs- und Arbeitsbereiche erweist sich in ihrer Qualität in unserem Schulsystem erst (!) im Übergang von der Schule in den Beruf. Es ist anzunehmen, dass die geringe Vernetzung von Sekundarstufe I und II den Übergang Schule/ Arbeitswelt für die Schülerschaft aufgrund daraus resultierender Erfahrungs- und Informationsdefizite erschwert.
- Die zwischen der Allgemeinen Bildung und der Beruflichen Bildung liegenden Berufsvorbereitungsmaßnahmen bestätigen einerseits die Vermutung einer geringen Anschlussfähigkeit von Allgemeinen Bildungsprozessen für die berufliche Ausbildung (vgl. bildungstheoretische Analysen von Winkler, i.d.B. und empirische Untersuchungen von Trautwein u.a., i.d.B.). Sie führen andererseits angesichts des Mangels an Ausbildungsplätzen zu Warteschleifen, die problemgeladene Maßnahmekarrieren von Berufsanfängern begründen, da ihre Effektivität und Effizienz bezüglich Weiterqualifizierung nicht hinreichend geklärt ist (vgl. Übergangspanel DJI, z.B. 2006).

Für bildungstheoretische und pädagogische Aspekte von *Ausbildungsfähigkeit* ist abzuleiten:

These 3

Ausbildungsfähigkeit verweist auf die Anschlussfähigkeit von formalen Bildungsprozessen. Begründend können genannt werden: Die Passung zwischen Schule und Wirtschaft hat sich erstens in Folge ökonomischen Wandels durch Globalisierung bezüglich Mobilitätsansprüchen und veränderter inhaltlicher Anforderungen zu Ungunsten der Berufsanfänger verschoben. Zweitens ist die geringe Vernetzung von Allgemeiner und Beruflicher Bildung von Erfahrungs- und Informationsdefiziten begleitet, die dazu führen, dass Berufsanfänger Schwierigkeiten haben, mit den betrieblichen Anforderungen zurecht zu kommen. Diese Problematik verstärkt sich mit der Zugehörigkeit zu bildungsfernen

gendliche. Dies ergibt eine rückläufige Quote bezogen auf die Schulabgänger von 22,9 % 2002 (eigene Berechnung), 20,6 % 2003 und 18,4 % 2004 (Müller-Kohlenberg u.a. 2005). Rechnet man jedoch noch die Jugendlichen in einjährigen Berufsfachschulen (2002: 274.980; 2005: 274.500) oder im Berufsgrundbildungsjahr (2002: 43.200, 2003/04: 49.000) hinzu (s. Brandes 2005, Schier 2007), dann befanden sich beispielsweise 2002 insgesamt über 530.000 Jugendliche in verschiedenen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (Brandes 2005). Das sind insgesamt fast so viele Jugendliche wie die, die einen betrieblichen Ausbildungsvertrag abschließen konnten (Brandes ebd.). Enthalten sind nicht die Studienanfänger, die eigentlich eine Ausbildung im dualen System beginnen wollten. Zählt man diese dazu, dürfte der Gruppe derjenigen, die eine vollzeitschulische Qualifizierung durchführen und die Gruppe derjenigen mit betrieblichen Ausbildungsvertrag gleich groß sein (Brandes: ebd.).

Schichten. Dieses „Unpassungsverhältnis“ führt drittens zu einer Verschiebung im Bildungssystem selbst, dessen Effizienz unsicher wird, wodurch der Anpassungsdruck auf Schule und Schüler wächst.

Die prekäre Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage von jungen Menschen fordert vermehrte Bildungsanstrengungen heraus. Die Forderung nach Förderung von *Ausbildungsfähigkeit* wird auch auf wirtschaftlicher Seite erhoben und mit ihr die Forderung nach der Optimierung der Ausbildungssituation (vgl. z.B. Thoma 2003). Was aber ist *Ausbildungsfähigkeit* aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive?

In der öffentlichen Diskussion wird der Begriff *Ausbildungsfähigkeit* meist defizitär verwendet. „Mangelnde Ausbildungsfähigkeit“⁴ wird als politischer Vorwurf erhoben (vgl. Winkler i.d.B.), womit Schuldzuweisungen ausgetauscht werden und das Stereotyp des kompetenzlosen Schulabgängers aufgebaut wird. Diesem Vorwurf geht Winkler (i.d.B.) aus bildungstheoretischer Sicht und anhand einer interstrukturell angelegten empirischen Studie nach (Thüringer Studie „*Ausbildungsfähigkeit von Regel- und Berufsschülern*“). Die Ergebnisse verweisen tendenziell entgegen den gängigen Vorstellungen auf ein gutes bis befriedigendes Urteil über die Kompetenzen der Schüler seitens der Betriebe, allerdings mit der Feststellung einer Verschlechterung in den letzten Jahren. Der Frage, wie sich der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat, gehen Trautwein u.a. (i.d.B.) mit Daten aus der empirischen Bildungsforschung nach.

Die Defizitperspektive von *Ausbildungsfähigkeit* erkennt beispielsweise

- die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Berufsanfänger aufgrund formaler und non-formaler bzw. informeller Bildungsprozesse mitbringen, wie Studien belegen (vgl. Winkler i.d.B.); sie ist nicht ressourcenorientiert;
- Prozesse gesellschaftlichen Wandels, die Berufsanfänger vor neue Anforderungen und Bedingungen setzen (vgl. Blossfeld i.d.B.). Die Schule kann erst angemessen darauf reagieren, wenn die Tragweite der sozialen Wandlungsprozesse bekannt, also erforscht worden sind. PISA gibt aufgrund der forschungsmethodischen Ausrichtung als Querschnitt keine hinreichende Auskunft über die Entwicklung von *Ausbildungsfähigkeit* (vgl. Winkler, i.d.B. und Trautwein u.a. i.d.B.);

4 Von rd. 1 Million Ratsuchender eines Schulentlassungsjahres bei der Bundesagentur für Arbeit wurden 100.000 bezüglich einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme beraten, weil sie nach Einschätzung der Berufsberatung noch nicht als ausbildungsfähig bzw. ausbildungsreif einzustufen waren (Schober 2005: 112 f)

- die Arbeitswilligkeit und Flexibilität bei den Berufswünschen: beispielsweise belegen Daten des Übergangspanels des DJI (z.B. 2006) die Arbeitswilligkeit und Anpassungsbereitschaft von Jugendlichen an den Stellenmarkt (vgl. auch Winkler i.d.B.);
- die Ursachen für mögliche Versäumnisse der Schule bei der Förderung von *Ausbildungsfähigkeit*: Ein allgemein absinkendes Bildungsniveau von Hauptschülerinnen und -schülern ist eher strukturellen Bedingungen als zunehmender individueller Unfähigkeit geschuldet (vgl. Trautwein u.a., i.d.B.).

These 4

Ausbildungsfähigkeit wird in der Öffentlichkeit als politischer Terminus gebraucht, der die Voraussetzungen, Bedingungen und Ursachen der sich wandelnden Relation von Kompetenzerwerb im formalen Bildungssystem und von Kompetenzakzeptanz im Wirtschaftssystem verkennt. Damit verweist der in diesem Sinne ideologisch benutzte Begriff „Ausbildungsfähigkeit“ auf einen utilitaristischen Zusammenhang zwischen Bildung und Ausbildung, zwischen Schule und Wirtschaft. Es wird verkannt, dass dem ökonomischen Wandel auch die Betriebe als Teil der Wirtschaft selbst unterliegen, wie auch die Tragweite ökonomischer Konjunkturen. Kritisch gewendet lässt die Defizitperspektive einen Schluss auf *Ausbildungsfähigkeit* als Indikator für gesellschaftliche Partizipationschancen und –risiken für das Individuum zu (s. These 2). Wird nämlich *Ausbildungsfähigkeit* nicht erreicht, droht der Ausschluss von beruflicher und damit gesellschaftlicher Integration.

Eine wissenschaftliche Definition des Begriffes *Ausbildungsfähigkeit* ist bislang selten vorgenommen worden. Baethge/Achtenhagen u.a. (2006: 16f) erfassen mit dem Begriff *employability* – der i.S. des Bologna-Prozesses mit „Berufsbefähigung“⁵ übersetzt werden kann – Aspekte „berufsübergreifender arbeitsbezogener Kompetenzen“, die

5 Eine direkte Übersetzung ist schwierig, schon alleine aufgrund der mangelnden Abgrenzung von korrespondierenden Begriffen. Exemplarisch anzuführen sind die dem Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs entnommenen Begriffe wie *Berufseignung* und *Vermittelbarkeit* (vgl. Müller-Kohlenberg/Schober/Hilke 2005), die ausgehend von *Ausbildungsreife* eine Stufung im Übergang Schule/Arbeitswelt auf Basis von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie deren (betrieblicher) Akzeptanz (Vermittelbarkeit) darlegen. Famulla (o.J.) fasst den Begriff *Berufsorientierung* ebenfalls als intermediären Begriff zwischen Allgemeiner und Beruflicher Bildung: „Berufsorientierung ist ein Teil der Allgemeinbildung und zugleich das Bindeglied zwischen Schule und Arbeitswelt“. *Berufsfähigkeit* ist als weitere Begriffsvariante zu nennen. Eine umfassende Vorstellung bietet das BMBF: „Berufsorientierung ist das Gelenkstück zwischen Schule und Berufsbildung“ (BMBF: Quelle: Ausbildungsfähigkeit BMBF, s. www.swa-programm.de). Die Begriffsvielfalt scheint verwirrend (vgl. Münchmeier 1998).

- zwischen der allgemeinen *kognitiven Grundkompetenz* (Lesen, Schreiben, Rechnen, Problemlösefähigkeiten) und *berufsfachlicher Kompetenzen* angesiedelt sind und
- auf „das Agieren und Interagieren in Erwerbsorganisationen und auf dem Arbeitsmarkt“ (ebd.) bezogen sind.

Dieses für ein Berufsbildungs-PISA analytisch entwickelte Kompetenzkonzept der *employability* wirft unter schulsystemischer Sicht die Frage nach seiner institutionellen Verortung auf: Sind die *kognitiven Grundkompetenzen* durch die Allgemeine Bildung abzudecken und *berufsfachliche Kompetenzen* dem beruflichen Bildungssektor institutionell zuzuordnen, so handelt es sich bei *employability* im weiteren Sinne um *generic skills* oder *Schlüsselqualifikationen*⁶ (ebd.), die eine Zwischensphäre einnehmen. Auf allgemeiner Ebene kann der Begriff *Ausbildungsfähigkeit* hinsichtlich dessen, dass es sich um eine Größe zwischen Allgemeiner Bildung und Beruflicher Bildung handelt, mit dem Begriff *employability* verglichen werden.⁷ Fasst man *Ausbildungsfähigkeit* in diesem Sinne, so ist sie zwischen Generalisierung und Spezialisierung anzusiedeln. Der Begriff *Ausbildungsfähigkeit* besitzt demnach keine eindeutige institutionelle Zuordnung zur Allgemeinen oder Beruflichen Bildung.

These 5

Ausbildungsfähigkeit erweist sich als ein Begriff des Übergangs; er ist intersystemisch, interstrukturell angesiedelt zwischen dem Allgemeinen und Beruflichen Bildungssystem, zwischen Schule und Arbeitswelt. Er impliziert eine fachliche und normative Erwartung bezüglich der Kompetenzen von Schulabgängern und deren Bewährung in der Beruflichen Bildung.

Bezogen auf formale Bildungsprozesse ist zu klären, wo die berufsübergreifenden, arbeitsbezogenen Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen erworben werden. Sind sie Teil der Allgemeinen Bildung oder der beruflichen Ausbildung? Bezogen auf Didaktik ist zu klären, welche Erwartungen an die inhaltliche und methodische Ausrichtung von Kompetenzentwicklung und die auf sie gerichteten Standards gestellt werden.

Die Schwierigkeit, einen homogenen Begriff im internationalen Kontext zu finden, wird von Baethge/Achtenhagen u.a. (2006) ausführlich beschrieben (ebd.).

6 Vergleichbar der Ideologielastigkeit des Begriffs *Ausbildungsfähigkeit* im politischen Konnex wurde auch der Begriff der *Schlüsselqualifikationen* dahingehend kritisiert (vgl. Mühlfeld 1999).

7 *Ausbildungsfähigkeit* wird an dieser Stelle durch die Autorin als interstruktureller Begriff gefasst und unter dieser Bedingung mit *employability* verglichen.

In diesem Band werden zwei basale begriffliche Ebenen von *Ausbildungsfähigkeit* unterschieden: Die eignungs- und kompetenzorientierte bzw. am Lernenden orientierte Ebene von *Ausbildungsfähigkeit* und die interstrukturelle bzw. an Institutionen orientierte Ebene.

3.1 Die eignungs- und kompetenzorientierte Ebene von *Ausbildungsfähigkeit*

Die eignungs- und kompetenzorientierte Ebene fokussiert den Lernenden selbst, seine berufliche Eignung, Neigung und Kompetenz sowie die Förderung und Weiterentwicklung derselben. Die klassischen Begriffe von Eignung und Neigung, von Reife, Fähigkeit und Kompetenz werden in diesem Band aus unterschiedlichen bildungswissenschaftlichen Blickwinkeln abgehandelt:

- aus Sicht der Berufspsychologie setzt R. Hilke die Begriffe Eignung, Fähigkeit und Reife ins Verhältnis. Er definiert mit dem Begriff „*Ausbildungsreife*“ eine Minimalforderung an jugendliche Berufseinsteiger, die aufgrund eines vorgelegten Katalogs von Personmerkmalen diagnostizierbar ist. Er weist darauf hin, dass berufliche Eignung und Ausbildungsreife nicht per se kongruent, sondern kontextuell und situativ abzuklären sind.
- aus der Sicht der Allgemeinen Bildung grenzt E. Jung die Begriffe Reife, Fähigkeit und Kompetenz voneinander ab und vertritt einen Ansatz zur pädagogischen Förderung ausbildungsrelevanter Kompetenzen. Kompetenz wird als Begriff eingeführt, der sich auf die Befähigung zur Bewältigung komplexer Situationen richtet und im Spezifischen als „*Arbeits- und Berufsfindungskompetenz*“ gebündelt wird.
- die Seite der Beruflichen Bildung vertritt M. Eckert. Er verzichtet auf den Begriff der *Ausbildungsfähigkeit* und greift auf den Begriff der Neigung zurück. Er erörtert aus dem *Individualisierungstheorem* heraus Gelingensbedingungen im Übergang von der Schule in den Beruf. Er fordert, individuelle Entwicklungsprozesse und nicht nur funktionalistische Passungsverhältnisse ins Zentrum der Überlegungen zu stellen.
- unter dem Aspekt der Fort- und Weiterbildung erklärt Th. Eckert, dass sich *Ausbildungsfähigkeit* als Voraussetzung für Lernen und als Ergebnis von Lernen gegenseitig bedingen. Daher hängt *Ausbildungsfähigkeit* von biografischen und sozialisatorischen Merkmalen (z.B. die Ausbildung in einer biografisch und historisch bestimmten Zeit absolviert zu haben), sowie von Gelegenheiten und Notwendigkeiten ab, die sich historisch verändern (z.B. die Anforderungen an Fertigkeiten bei der Erwerbstätigkeit).

Diese vier Sichtweisen eröffnen einen breiten Definitionsrahmen von *Ausbildungsfähigkeit*, der zwischen der Person und ihren psychischen Dispositionen auf der einen Seite und ihren Bildungsressourcen bzw. Kompetenzen sowie ihren individuellen Neigungen, Interessen und Einstellungen auf der anderen Seite differenziert. Die Person tritt in Relation zu den betrieblichen Anforderungen, wodurch deren Fähigkeiten und Fertigkeiten erst eine verbindliche Realität (Akzeptanz) erhalten. Die betrieblichen Anforderungen selbst unterliegen dem gesellschaftlichen Wandel und führen damit zu einer immer wieder neu festzulegenden Relation des beschriebenen Verhältnisses im Lebenslauf des Individuums. Damit – so lässt sich in Verbindung mit den oben ausgeführten Globalisierungsprozessen und der damit einhergehenden Mobilität sowie der Konstruktion neuer beruflicher Tätigkeiten schließen – eröffnet sich ein eigenes Forschungsfeld, zukünftig nötige Qualifikationen „lebenslang“, also *Ausbildungsfähigkeit* über den Lebenslauf hinweg zu prognostizieren und diese bildungspolitisch neu ins Werk zu setzen. M. Winkler (i.d.B.) erweitert die aufgeführten Bereiche formaler Bildung um den der informellen und non-formalen Bildung aus sozialpädagogischer Perspektive. Er rückt den Blick auf die Stärken von Jugendlichen in den Vordergrund und fordert, diese als Humankapital in der betrieblichen Ausbildung wahrzunehmen.

These 6

Ausbildungsfähigkeit ist im Sinne einer sich erweiternden Bildungsspirale zu verstehen. Sie ist erstens durch Dispositionen und Neigungen der Person bestimmt, zweitens über den Erwerb von kognitiven und sozialen Kompetenzen ein Resultat von formalen und informellen resp. non-formalen Bildungsprozessen; sie ist drittens ein Moment individueller Selbstverwirklichung und Selbstverantwortung, Lernumwelten in Anspruch nehmen zu wollen und zu können, ein Moment, welches viertens in einem lebenslangen Prozess von Weiter- und Neuqualifikation mündet. *Ausbildungsfähigkeit* muss sich schließlich vielfältig und immer wieder aufs Neue in Relation zu betrieblichen Anforderungen herstellen, wodurch einerseits ihre Effektivität (Wirksamkeit) zu einem bestimmten Zeitpunkt bewertet wird, sowie andererseits aufgrund der Veränderbarkeit von betrieblichen Anforderungen durch Wandlungsprozesse in periodischen Abständen eine Neubewertung ihrer Effizienz (Wirkungskraft, Wirtschaftlichkeit) erforderlich wird.

Das Diagnostizieren und Messen von *Ausbildungsfähigkeit* ist eine notwendige erziehungswissenschaftliche Aufgabe, die sich aus der Ebene des Lernenden und dessen Eignung und Kompetenz ergibt. Eine Aufgabe, die noch in den Anfängen steckt, und die bislang hinsichtlich einer berufspsychologischen Prognose zu *Ausbildungsreife* (Hilke, i.d.B.) vorwiegend zum Tragen kommt. Winkler

(i.d.B.) handelt unter der Zielsetzung einer pädagogisch interessierten Kompetenzforschung methodische Instrumentarien von Kompetenztests (PISA, TIMMS etc.) umfassend und systematisch ab. Er vergleicht diese mit wissenschaftlichen, kleineren Studien sowie wirtschaftsnahen Studien. Anhand der Ergebnisse der *Thüringer Studie zu Ausbildungsfähigkeit* wird die Diskrepanz der Messergebnisse der Studien deutlich. Auch die Bildungsforscher Trautwein, Lüdtke, Becker, Neumann und Nagy (i.d.B.), die in ihrem Beitrag danach fragen, ob sich die Bildungsqualität der Schulabgänger allgemein geändert hat, decken wie Winkler (i.d.B.) auf, dass mit den bisherigen Studien die Aussage hinsichtlich der individuellen Entwicklung von *Ausbildungsfähigkeit* und deren Bedingungsfaktoren schwierig ist. Sie konstatieren Forschungsbedarf hinsichtlich der Objektivität und der Langzeitperspektive der Messung von *Ausbildungsfähigkeit*.

3.2 Die interstrukturelle Ebene von Ausbildungsfähigkeit

Der interstrukturelle Charakter des Begriffs *Ausbildungsfähigkeit* gibt Anlass auf die – insbesondere in Reformzeiten immer wieder aufkeimende – bildungstheoretische Diskussion um die institutionelle Trennung von Bildung und Ausbildung hinzuweisen. Heydorn (1972) und Blankertz (1982) waren unter dem Prinzip der Mündigkeit und Sachlichkeit Verfechter der Aufhebung der strikten Trennung von Bildung und Ausbildung.⁸ Der Ausbau von Realschulen, die Einführung von Kollegstufen in den Gymnasien sind exemplarische Ergebnisse dieser dadurch angeregten Bildungsreform. Damit wurde durch die Bildungspolitik das strenge neuhumanistische Bildungsideal der Universalität modifiziert. Jedoch blieben bei der Umsetzung „Schwierigkeiten mit der Bildungsidee [...] notorisch“ (Tenorth 1994: 50). Über die sozial- und bildungskritische Diskussion um Schlüsselqualifikationen (vgl. Mühlfeld 1999) und deren Vermittlung (Weinert 1998) greift Tippelt (2002) die Auseinandersetzung um die Trennung von Bildung und Ausbildung erneut auf und erweitert sie unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzentwicklung. Tippelt (ebd.) setzt an der Schnittstelle Schule/Arbeitswelt an, mit der Zielsetzung, die Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit des Lernenden, seine „Problemlösefähigkeit“ als Persönlichkeitseigenschaften zu fördern.

Eine bildungspolitische Forderung, die sich für *Ausbildungsfähigkeit* aus dieser Diskussion unter Sicherstellung der selbstbestimmten Entwicklung der Persönlichkeit ergibt, ist die Vernetzung von allgemeiner und beruflicher Bildung bzw. von Schule und Arbeitswelt. Ob die Vernetzung eine strukturelle oder didaktische Lösung oder auch beides beinhalten soll, wird derzeit intensiv durch Bil-

8 Blankertz' Ideen waren die Grundlage für den Ausbau der Sekundarstufe II im Gymnasium als Kollegstufe.

dungsreformer bezüglich einer Stärkung der Berufsorientierung allgemeinbildender Schularten diskutiert. Bereits 1964 empfahl der Deutsche Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen den „Beruf als didaktisches Zentrum“ der Hauptschule zu setzen (Dederich 2003). Das Fach *Arbeitslehre* wurde in dieser Zeit der Bildungsreform neu konzipiert (vgl. Blankertz 1971: 177 ff). Aus bildungstheoretischer wie bildungspolitischer Sicht werden heute zunehmend berufsorientierte Modelle empfohlen und eingefordert. Eine strukturelle Variante stellt z.B. Klaus Hurrelmann mit dem „Zwei-Wege-Modell“⁹ vor, in dem Hauptschule und Realschule zu einer Sekundarschule verbunden werden sollen.¹⁰ Zu erwähnen sind kritische Untersuchungen über das – dem „Zwei-Wege-Modell“ vergleichbare – „Zwei-Säulen-Modell“ in Sachsen und dessen Problembereiche (Melzer 1997). Eine Leistungssteigerung durch Zusammenlegung von Hauptschule und Realschule lässt sich mit den vorhandenen Daten der empirischen Bildungsforschung bislang nicht gesichert prognostizieren, jedoch könnte damit der ungünstigen Zusammensetzung der Schülerschaft (nach Herkunft und Schulbiografie) in der Hauptschule entgegen gewirkt werden (vgl. Trautwein u.a., i.d.B.). Hingegen wird auf bildungspolitischer Ebene beispielsweise in Bayern für eine Reform der Hauptschule (s. BR online) neben der Einführung eines berufsvorbereitenden 10. Schuljahres und flächendeckenden Ganztagschulen vor allem eine stärkere didaktisch organisierte Berufsorientierung angestrebt: berufsvorbereitende Lernschwerpunkte sollen Technik, Dienstleistung und Soziales bilden. Diese Bestrebungen sind jedoch noch in einem ungesicherten Zustand.

Eine Vernetzung zwischen allgemeinbildendem und berufsbildendem Sektor bedarf aus Sicht der Bildungstheorie der Formulierung von umfassenden Kompetenzen, die selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln in allgemeinen und beruflichen Lebenswelten ermöglichen. Erforderlich ist, Mindeststandards für *Ausbildungsfähigkeit* auf der Seite der allgemeinen Bildung zu formulieren, die komplementär mit der berufsbildenden Seite verbunden werden können (vgl. Trautwein/Lüdtke/Becker/Neumann/Nagy i.d.B.).

In diesem Band werden sowohl (unterrichts-)forscherische wie auch didaktische Zugangsweisen für eine Vernetzung von Bildung und Ausbildung vorgestellt:

- Knapp, Pfaff und Werner stellen eine sprachanalytische Studie vor, die an der Schnittstelle Schule/Arbeitswelt ansetzt. Empirisch erworbene Kenntnis-

9 Offener Brief von Prof. Dr. Klaus Hurrelmann vom 27.10.2006 an die Kultusministerinnen und Kultusminister der 16 Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland

10 Auch Schulleiterinnen und Schulleiter von Hauptschulen in Baden-Württemberg stellen sich kritisch zur Dreigliedrigkeit des Schulsystems und sehen die Problematik der Hauptschule stärker im strukturellen als im didaktischen Bereich liegen (vgl. Offener Brief an Kultusminister Rau, Mai 2007).

se über nötige Sprachkompetenzen in der Arbeitswelt werden in didaktische Konzepte übersetzt. Damit stellt dieser Beitrag exemplarisch eine Möglichkeit der Vernetzung von Arbeitswelt und Bildung aus (sprach-) wissenschaftlicher und didaktischer Sicht dar. Diese didaktische Öffnung erlaubt eine Integration von (Sprach-)Kompetenzen für Schule und Arbeitswelt zu sichern, die die Selbstbestimmung des Individuums in beiden Bereichen beabsichtigt.

- Unterrichtsforschung, die vergleichend in allgemeinbildenden Schulen und berufsbildenden Schulen durchgeführt wird, ermöglicht die Wirkungen des Unterrichts über die Schulsysteme hinweg nachzuvollziehen. Eine dringliche Forschung, wie exemplarisch die Wirkanalyse von Methodeneinsatz in Regel- und Berufsschulen dokumentiert, die Seifried (i.d.B.) darlegt.

Das Potenzial wissenschaftlicher und didaktischer Vernetzung ist bislang nicht hinreichend erkannt. So wird beispielsweise die Frage an Meister bzw. Ausbilder in den Betrieben nach den geforderten schulischen Qualitäten widersprüchlich und von Unsicherheit gekennzeichnet durch diese beantwortet (Knapp/Pfaff/Werner i.d.B.). Hierfür sind zum einen Absprachen über Leistungen und Anforderungen der allgemeinen und beruflichen Bildungsbereiche nötig; zum anderen sollen Erfahrungsbereiche für Schülerinnen und Schüler installiert werden, damit sie nicht erst im Übertritt von der Schule in den Beruf mit betrieblichen Anforderungen konfrontiert werden, sondern sich ein reflektiertes Selbstkonzept zur Berufsorientierung entwickeln kann.

4 Die didaktische Dimension von Ausbildungsfähigkeit

Der Begriff *Ausbildungsfähigkeit* lässt eine Zuschreibung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Schülerinnen und Schülern erwarten, die benennbar und durch formale Bildung schulbar bzw. erlernbar sind. Allerdings ist zu fragen: Kann *Ausbildungsfähigkeit* ein curricularer Begriff sein oder werden? Oder lassen sich „Schlüsselqualifikationen“ curricular in die Allgemeine Bildung integrieren? Oder sind diese überfachlich und non-formal? Lehrpläne, Curricula weisen einen historischen Aspekt auf, einen Bezug zur Tradition eines Faches; sie sind gebunden an den Gegenstand, das Fach und dies gilt in erweiterter Form auch für Fächerverbünde. Curricula sind von einem (Vor-)Verständnis geprägt, welches Generationen von Lehrplanern und Bildungsforschern entwickelt haben (vgl. Blankertz 1971).

Ausbildungsfähigkeit ist per se inter- bzw. transdisziplinär, sie erstreckt sich über alle Fächer und alle allgemeinbildnerischen Anstrengungen hinweg. Sie erfordert eine Transversalität (vgl. Gerstberger i.d.B.), über die eine Integrations-

leistung des jeweils in den einzelnen Fächern Gelernten erreicht werden soll für die Lösung neuer Situationen, Probleme, wie sie in komplexen Situationen (beispielsweise) in der Ausbildung und in der beruflichen Tätigkeit benötigt werden.

Versteht man *Ausbildungsfähigkeit* als schulisch erworbene Kompetenz (vgl. Jung i.d.B.), ist dennoch ein ausformuliertes Gegenstück als Curriculum nicht zu finden. Zwar gibt es aus empirisch unterschiedlichen Aspekten gewonnene Merkmalskataloge, die *Ausbildungsfähigkeit* umreißen sollen (z.B. von der Bundesagentur für Arbeit „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ oder vom Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) „Expertenmonitor Ausbildungsreife“), doch legen diese kein Curriculum fest, sondern dienen als diagnostisches Mittel für die Feststellung von vorhandenen bzw. nicht vorhanden Personmerkmalen, die für die berufliche Ausbildung als Minimalforderung gegeben sein müssen (vgl. Hilke i.d.B.) oder als Expertenmeinung hierzu (vgl. Ehrenthal/Eberhard/Ulrich 2005). Auch Kompetenzvorgaben bezüglich eines Faches, z.B. Arbeitslehre (vgl. Jung i.d.B.) begründen kein Curriculum für *Ausbildungsfähigkeit*, sondern sind domänenspezifisch.

These 7

Ausbildungsfähigkeit lässt sich nicht einem spezifischen Fach zuordnen; sie ist überfachlich und interdisziplinär. Damit ist *Ausbildungsfähigkeit* ein curricular nicht fassbarer Begriff, dem keine fachspezifischen Merkmalsdefinitionen zugeschrieben werden können. Demgemäß gibt es kein Curriculum für *Ausbildungsfähigkeit*. *Ausbildungsfähigkeit* kann allerdings als Kompetenzbündel beschrieben werden und ist als solches im Kontext der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schule zu diagnostizieren und zu messen.

Betrachtet man *Ausbildungsfähigkeit* als Resultat des gesamten durchlaufenen Bildungsprozesses, umfasst sie folglich alle formalen Bildungsprozesse des allgemeinbildenden Schulwesens, dann zielt sie letztlich auf Merkmale von Personen bzw. deren Kompetenzen ab, welche in konkreter Ausprägung jeweils auch nur einem Individuum, einem Schulabgänger zuzuordnen sind. Damit lässt sich auf der Ebene der Didaktik (und zwar ausschließlich hier) *Ausbildungsfähigkeit* der Allgemeinbildung i.S. von Persönlichkeitsbildung zuordnen. Andererseits wird zugleich der Vorwurf des Mangels von *Ausbildungsfähigkeit* nun individuell „schlagend“ (vgl. M. Eckert i.d.B.). Ist es aber nur der einzelne Schulabgänger, der im Übergang Schule/Arbeitswelt seine individuelle Biografie verantworten muss? Welche Ressourcen und welchen Entscheidungsrahmen hat die Schule dafür grundgelegt? *Ausbildungsfähigkeit* wird notwendigerweise didaktisch analysiert werden müssen, um die in Zeiten gesellschaftlichen und ökonomischen Wandels entscheidenden primären Bildungsgüter durch die Allgemeinbildung