

Christian Efing (Hrsg.)

Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I

Die sprachlich-kommunikativen Facetten
von „Ausbildungsfähigkeit“

5



PETER LANG
EDITION

Ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen? – Legitimation und Definition

Christian Efing (Heidelberg)

Ohne ausreichende Lese- und Schreibkompetenz keine qualifizierte berufliche Ausbildung, ohne qualifizierte berufliche Ausbildung keine Integration in die Arbeitswelt und ohne Letzteres auch keine Hoffnung auf gesellschaftliche Integration und auf ein Leben mit Perspektive. (Grundmann 2007a: 72)

Abstract

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, warum und wie bereits in der Sekundarstufe I an allgemeinbildende Schulen auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen einer dualen Ausbildung vorbereitet werden sollte und kann. Hierfür wird zunächst die mangelnde Gestaltung des Übergangs zwischen allgemeinbildenden Schulen und dualer Ausbildung bzw. die fehlende Passung zwischen hier vermittelten Kompetenzen und dort gestellten Anforderungen mit ihren negativen Konsequenzen für die SchülerInnen wie die Gesellschaft dargestellt. Danach wird ein Rahmenkonzept für einen ausbildungsvorbereitenden Deutschunterricht in der Sekundarstufe I skizziert und hieraus der Aufbau des vorliegenden Sammelbandes begründet.

Da die hier geführte Diskussion eingebettet ist in und nicht trennbar ist von der übergeordneten generellen Frage, ob allgemeinbildende Schulen auf eine Ausbildung vorbereiten sollen, wird der Blick im Folgenden z. T. auch über den Deutschunterricht hinaus auf eine allgemeine Ebene gerichtet, so dass die Argumentation partiell auf andere Fächer übertragbar ist; dennoch wird immer wieder die Rückbindung an die konkrete Ebene des Faches Deutsch gesucht.

1. Schule und (außerschulisches) Leben

„Non scholae sed vitae discimus.“ – Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. Dieses Zitat, das eine Verdrehung eines schulkritisch gemeinten Seneca-Zitates ist („non vitae sed scholae discimus“), ist in beiden Versionen nicht (nur) als Aussage zu verstehen, sondern (auch) als Aufforderung: Nicht für die

Schule, sondern für das Leben *sollen* wir lernen. Darin steckt, wenn man den Blick von den Lernenden auf die Institution richtet, sicherlich auch die Forderung: Die Schule *soll* auf das Leben vorbereiten. Diesen Anspruch macht(e) sich Schule auch partiell zu Eigen, wie man nicht zuletzt daran sieht, dass Schulen sich diesen Spruch auf Latein (Rektoratsschule Ronsdorf) oder Deutsch (Grundschule in Niederems) über das Eingangsportal bzw. an die Außenwand des Gebäudes schreiben¹. Zwar wirkt der Spruch insofern ein wenig unglücklich, als er durch die Gegenüberstellung von Schule und Leben suggeriert, Schule sei kein genuiner Bestandteil von Leben, aber dies ist wohl nur der Tatsache geschuldet, dass im ursprünglichen Seneca-Zitat den römischen Philosophenschulen pointiert vorgeworfen werden sollte, dass sie als eine Art Elfenbeinturm der Gelehrsamkeit Überflüssiges vermittelten, statt einen gesunden Menschenverstand auszubilden². Doch so groß heutzutage die Einigkeit darüber sein dürfte, dass Schule essentieller Bestandteil des Lebens ist, so umstritten ist, welche konkrete Rolle Schule für das nachschulische Leben übernehmen kann, soll und darf. Das Seneca-Zitat fordert, wie auch die Übersetzung der Kontextstelle (Fußnote 2) zeigt, von der Schule eine Brückensteller-Funktion. Das heißt, schulisch vermittelte Bildung und Inhalte sollen im außerschulischen Kontext *praxisrelevant* sein; Gelehrsamkeit und Bildung dürfen nicht zum *Selbstzweck* werden. In moderner Begrifflichkeit kann man wohl formulieren, dass Seneca die konkrete *Anschlussfähigkeit* von schulisch vermittelter Bildung fordert. Verfolgt man aktuell die Diskussion um die Ziele von Schule, wie sie sich in der Debatte um die beiden zentralen, oft als gegensätzlich wahrgenommenen Begriffe der *Bildung* vs. *Kompetenz* manifestiert³, fühlt man sich stark an Seneca erinnert. Dabei wird die aktuelle Kontroverse um den Bildungs- und Kompetenzbegriff viel zu häufig so geführt, als schlossen sich beide Begriffe und Konzepte aus, da sie Gegensätze seien. Doch so wenig, wie die Schule ein abgekapseltes System außerhalb der Lebenswelt ist, so wenig, wie Schule und Leben Gegensätze sind, so wenig un-

1 http://de.wikipedia.org/wiki/Non_vitae,_sed_scholae_discimus.

2 In der Übersetzung von Bartels (2006: 110) lautet der Kontext des Zitats folgendermaßen: „Kinderspiele sind es, die wir da spielen. An überflüssigen Problemen stumpft sich die Schärfe und Feinheit des Denkens ab; derlei Erörterungen helfen uns ja nicht, richtig zu leben, sondern allenfalls, gelehrt zu reden. Lebensweisheit liegt offener zu Tage als Schulweisheit; ja sagen wir's doch gerade heraus: Es wäre besser, wir könnten unserer gelehrten Schulbildung einen gesunden Menschenverstand abgewinnen. Aber wir verschwenden ja, wie alle unsere übrigen Güter an überflüssigen Luxus, so unser höchstes Gut, die Philosophie, an überflüssige Fragen. Wie an der unmäßigen Sucht nach allem anderen, so leiden wir an einer unmäßigen Sucht auch nach Gelehrsamkeit: Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.“

3 Vgl. etwa Grimm 2011, Zabka 2011, Münch 2009, Berkemeier 2008, Liessmann 2008, Rohlf/Harring/Palentic 2008, Fuhrmann 2004, Bormann 2000.

vereinbar sind die Konzepte von klassischer Bildung (im Humboldt'schen Sinn) und von Kompetenz (etwa nach Weinert 2002: 27f.). Wenn *Bildung* auf Persönlichkeitsentfaltung und Selbstverwirklichung und *Kompetenz* auf gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zielt, dann ist jedem Individuum beides zu wünschen, und beides scheint sich gegenseitig zu bedingen. Denn eine Person, die zwar gebildet, aber nicht handlungsfähig ist, hat z. B. kaum die Chance, sich selbst in all ihren individuellen Anlagen zu verwirklichen und auszuleben. Konkreter: Eine gebildete Person, der spezifische funktionale Kompetenzen, die der Arbeitsmarkt verlangt, fehlen, hat Probleme, einen Arbeitsplatz zu finden und damit ein geregeltes finanzielles Auskommen zu erhalten. Wuttke formuliert es in einem ähnlich gelagerten Kontext, in dem sie gegen die Übertragbarkeit des idealisierten Habermas'schen Begriffs einer rein auf Konsens gerichteten kommunikativen Kompetenz auf unterrichtliche und berufliche Kontexte argumentiert, wie folgt:

Wenn nicht differenziert werden „darf“ und verständigungsorientierte Kommunikation als höchstes Ziel gesehen wird, erzieht man damit zwar zu einem in diesem Sinne kommunikativ kompetenten Partner, möglicherweise aber nicht zu einem beruflich erfolgreichen Menschen (Wuttke 2005: 96).

Da aber die Identität und Zufriedenheit einer Person sehr stark von ihrer gesellschaftlichen Integration, Anerkennung und Wertschätzung abhängt und da diese Integration und gesellschaftliche Teilhabe heutzutage vor allen anderen Dingen aus der Teilhabe an bezahlter Arbeit resultiert (vgl. etwa Schlemmer 2008: 21; Grundmann 2010) und diese wiederum von den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten abhängt (Grundmann 2007a: 72), muss es ein Anliegen auch von allgemeinbildenden Schulen sein, SchülerInnen ausbildungs- und arbeitsfähig zu machen, das heißt, ihnen durch die Vermittlung von Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, einen Arbeits- bzw. zunächst einmal einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Forderungen, die in diesem Kontext, vor dem Hintergrund der Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens sowie der „Rasanz des Obsolvenztempos berufsspezifischen Wissens“ (Grundmann 2007a: 171) in den letzten Jahren immer wieder aufgestellt wurden, betreffen die Vermittlung von sog. *Schlüsselqualifikationen* und einer sog. allgemeinen *Ausbildungsfähigkeit/-reife* (vgl. Butz 2007, Schlemmer 2008, Frommberger 2010), wobei beide Termini und Konzepte durchaus umstritten sind.

Dies aber ist der Punkt, an dem Kritiker einer Ausbildungsvorbereitung an allgemeinbildenden Schulen eine Funktionalisierung des Unterrichts in dem Sinne anprangern oder zumindest befürchten, dass Schule zum Zulieferer für die Industrie und Wirtschaft degradiert würde und dass SchülerInnen nur noch als Humankapital gesehen würden, das kompatibel geformt zu aktuellen Arbeits-

platzanforderungen die Schule verlassen müsse. Diese potentielle Gefahr zu benennen und abwehren zu wollen ist das eine; aber jegliche Verzahnung von Schule und nachschulischem Berufsleben *per se* abzulehnen und im Rahmen der Warnung vor „Funktionalisierungskontexten“ zu fordern, dass bestimmte Kompetenzen nicht in der Schule vermittelt werden dürften, *weil* sie im Beruf benötigt würden (so Nothdurft 2000: 254), wirkt abstrus.

Zudem sind die Forderungen der Arbeitgeber an die mitgebrachten Kompetenzen der AbgängerInnen von allgemeinbildenden Schulen weder so hoch noch so (berufs-) spezifisch, wie man eventuell meinen könnte. Ein Blick in den Kriterienkatalog zur Ausbildungsfähigkeit im Rahmen des Nationalen Paktes für Ausbildung (BA 2006) zeigt z. B. eine hohe Übereinstimmung der dort gestellten sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Ausbildungsplatzbewerber mit den schulischen Bildungsstandards; und auch empirische Untersuchungen zu den realen sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Ausbildungsplätzen in der industriellen betrieblichen Ausbildung zeigen, dass die kommunikativen Kompetenzen, die eine Ausbildung verlangt, in großen Teilen deckungsgleich mit denen sind, die ein Individuum im Alltag und für eine allgemeine gesellschaftliche Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsentfaltung benötigt (vgl. für das Sprechen Efing 2011a: 97f.; für das Schreiben Efing 2011b: 57-60). Darüber hinaus konnten in den letzten Jahren verschiedene Untersuchungen zur beruflichen Kommunikation aus dem Bereich der angewandten Linguistik, Deutsch- und Fremdsprachendidaktik zeigen, dass die Bedeutung von (fach- und berufs-spezifischer) Fachsprache im Beruf bislang weit überschätzt wurde und stattdessen die Beherrschung einer weitgehend fach- und berufsunabhängigen Berufssprache, die der Allgemeinsprache nahe steht, von Relevanz für eine berufliche Handlungsfähigkeit ist (Grünhage-Monetti 2010: 52ff.; Kuhn 2007, Weber/Becker/Laue 2000: 2, Efing 2013a). Ausbildungs- und Berufsvorbereitung scheint also problemlos berufsunabhängig möglich, da die Anforderungen, auf die vorbereitet werden muss, nicht hochgradig spezifisch, sondern so grundlegend und verallgemeinerbar sind, dass bereits allgemeinbildende Schulen eine Anbahnung dieser Kompetenzen übernehmen können und sollten – und zwar auch ohne ihre anderen Bildungsziele zu vernachlässigen. Allgemeinbildung und berufliche Bildung sind komplementär und können und sollten nicht gegeneinander ausgespielt, sondern integriert werden (vgl. Schlemmer 2008: 25, Schelten 2005, Tipelt 2002, Jürgens 2001: 11f.), denn: „Bildung zielt auf Lebensfähigkeit in der Arbeitswelt, im privaten wie öffentlichen Leben“ (Sachverständigenrat Bildung 1999: 17). Daher war von Heydorn (1972) und Blankertz (1982) schon in den 1970er und 1980er Jahren die „Aufhebung der strikten Trennung von Bildung und Ausbildung“ gefordert worden und „[b]ereits 1964 empfahl der Deutsche

Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen den ‚Beruf als didaktisches Zentrum‘ der Hauptschule zu setzen (Dedering 2003)“ (Schlemmer 2008: 25f.).

2. Notwendigkeit einer Legitimation?

Nach allem, was hier bislang dargelegt wurde, scheint es fast überraschend und unnötig, dass es heute überhaupt noch einer Legitimation der Forderung nach Ausbildungsvorbereitung an allgemeinbildenden Schulen bedarf, zumal die Forderung nach Berufs- und Ausbildungsbezug in der Sekundarstufe I (vgl. etwa Berkemeier 2008, Brünner 2007: 39) sowie die unbefangene Beschäftigung mit „funktionalen“ Kompetenzen in der (Berufs- und Wirtschafts-)Pädagogik und Sprachdidaktik längst gängig ist: So untersucht man z. B. für die kommunikative Dimension des „Schreibens“ die Bedingungen für die Entwicklung „funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2011), für die Dimension des „Lesens“ die „funktionale Lesekompetenz“ (Ziegler u. a. 2012, Rexing/Keimes/Ziegler in diesem Band) – ohne sich, wie noch kurz nach der ersten PISA-Studie, dafür rechtfertigen zu müssen, einen verkürzten, da nur funktional ausgerichteten Blick auf die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen zu werfen. Auch wird z. B. im Call for Papers zum 2013er Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung explizit der Trend bestätigt, dass es bezüglich der Formulierung von bildungspolitischen und fremdsprachendidaktischen Zielsetzungen eine „Verlagerung der Schwerpunktsetzungen [gebe], die sich immer mehr von einem Bildungsbegriff Humboldt’scher Prägung entfernt und eher alltags- und berufsorientierte Perspektiven in den Vordergrund rückt“ (<http://kongress.dgff.de/de/start/call-for-papers.html>).

Aber gleichzeitig ist in persönlichen Gesprächen und auch Veröffentlichungen insbesondere mit/von KollegInnen der Literaturdidaktik immer wieder eine Ablehnung der schon in den 1970ern diskutierten (vgl. Haueis 2007: 12) Verknüpfung der Ziele und Inhalte des Deutschunterrichts mit Anforderungen der Arbeitswelt oder aber zumindest ein Druck spürbar, der implizit oder explizit eine Rechtfertigung dieser „funktionalen“ Sicht und Position verlangt (vgl. bspw. Grundmann 2007b, 2010 selbst für den berufsschulischen Deutschunterricht). Grund hierfür ist sicherlich die oben bereits angedeutete Angst, Schule könne zu einem reinen Zulieferbetrieb für den Arbeitsmarkt degradiert werden. Diese Angst kann mit mindestens zwei Argumenten entkräftet werden: Zum einen will ein ausbildungsvorbereitender Unterricht weder bisherige Unterrichtsinhalte noch bisherige Bildungsziele verdrängen und ersetzen, sondern diese nur ergänzen; zum anderen ist ein Bild von Betrieben und Arbeitgebern falsch, das diesen unterstellt, Auszubildende und Arbeitnehmer nur nach ihrer funktionalen

Passung zu den Arbeitsplatzanforderungen auszusuchen, selber keine Ausbildungsarbeit im sprachlich-kommunikativen Bereich mehr leisten und die Arbeitnehmer mit ihren Fähigkeiten lediglich ausnutzen zu wollen. Ein umfangreiches Projekt des Autors, in dessen Rahmen er u. a. eine mehrmonatige teilnehmende Beobachtung bei Auszubildenden in einem Großbetrieb durchführte (Efing 2010), zeigte eindrücklich, wie auch Betriebe an der Entwicklung der Persönlichkeit und der allgemeinen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten sowie an der beruflichen Weiterentwicklung ihrer Auszubildenden (ggf. auch bei Konkurrenzbetrieben) interessiert sind und sich selber durchaus in einer gesellschaftlichen Verantwortung als (Aus-)Bildungsinstitution sehen.

3. Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen – warum?

Die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit einer Ausbildungsvorbereitung an allgemeinbildenden Schulen ist hier bislang postuliert, aber erst wenig begründet worden, sodass im Folgenden überblicksartig noch einmal die wichtigsten Argumente genannt werden, die sie legitimieren und nötig machen.

In Anlehnung an Roelcke, der seinen Beitrag zur Fachsprachendidaktik in diesem Band mit denselben drei Fragen strukturiert, könnte man auch bezüglich der Legitimation von Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen dreifach fragen: 1) *Sollen*, 2) *wollen* und 3) *können* allgemeinbildende Schulen (im Deutschunterricht) einen Beitrag zur Ausbildungsvorbereitung von SchülerInnen leisten? Die dritte Frage nach dem *Können* kann an dieser Stelle zunächst ausgeblendet werden – ihrer Diskussion und Beantwortung ist vor allem das fünfte und letzte Kapitel dieses Sammelbandes gewidmet. Die zweite, bildungspolitische Frage nach dem *Wollen* lässt sich relativ schnell etwa mit einem Verweis auf die nationalen Bildungsstandards für die Hauptschule beantworten, die dem Fach Deutsch im Rahmen „der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in das Berufsleben“ die Aufgabe zuweisen, „*vor allem* die für die *Anforderungen der Berufsausbildung* notwendigen sprachlichen und methodischen Kompetenzen“ zu fördern (KMK 2005: 6, Herv. C.E.).⁴ Bereits 1999 hatten die Wirtschafts- und Kultusminister der Länder eine

4 Auch die auf den nationalen Bildungsstandards fußenden länderspezifischen Bildungspläne greifen diesen Anspruch explizit auf, vgl. etwa für Baden-Württemberg: „Die sprachliche Bildung ist Grundlage für die Weiterentwicklung in Schule und Beruf.“ (Bildungsplan BW RS 2004: 48); „Die Werkrealschule bereitet den Übergang in das duale Ausbildungssystem vor, schafft Grundlagen für eine gelingende Berufsausbildung oder weiterführende berufliche Bildungsgänge.“/„Dieser Deutschunterricht hat die An-

Erklärung abgegeben, in der sie ebenso explizit die Verzahnung von allgemeinbildender Schule und Ausbildung formulierten:

Ein besonderes Ziel der allgemein bildenden Schule ist es, auf die Fortsetzung des individuellen Bildungsganges im Wege der Berufsausbildung oder im Studium vorzubereiten. [...] Die Förderung der Ausbildungsfähigkeit ist deshalb seit langem ein zentrales Anliegen der Kultusministerkonferenz (zitiert nach Winkler/Kratochwil 2002: 26).

Die erste Frage nach dem *Sollen* wird im Folgenden ausführlicher aus gesellschaftlicher und pädagogisch-didaktischer Perspektive beantwortet.

3.1 Hintergründe und Fakten

Sicherlich wird völlig zurecht immer wieder darauf hingewiesen, dass die Attribuierung von (fehlender) Ausbildungsfähigkeit an die AbgängerInnen von Haupt- und Realschulen oftmals nicht als Indiz für tatsächlich fehlende Kompetenzen zu sehen ist, sondern als Indikator für ein Missverhältnis zwischen freien Ausbildungsstellen und BewerberInnen. D. h.: Klagen über die mangelnde Ausbildungsfähigkeit Jugendlicher werden immer dann besonders laut, wenn die Arbeitgeber nicht ausreichend Ausbildungsplätze für die BewerberInnen zur Verfügung stellen können oder wollen und die Verantwortung für die Ablehnung von BewerberInnen nicht bei sich selbst suchen wollen, sondern lieber anderen zuweisen. Entweder sind dann die Jugendlichen als Individuum selber schuld, die es versäumt haben, die Bildungsangebote der Schulen zu nutzen, oder aber die Institution der allgemeinbildenden Schule hat angeblich versagt. Aber wie auch immer man dies nun im Detail bewerten mag: Es fällt auf, dass es gar nicht mehr nur die Arbeitgeber(verbände) (vgl. bspw. Klein/Schöpfer-Grabe 2011: 15, IHK 2007: 1f., DIHK 2006: 3f., 10f., IDW 2003: 6ff.) und die Medien (vgl. Butz 2007: 5) sind, die über eine mangelnde Ausbildungsfähigkeit – oft in Zusammenhang mit mangelnden sprachlich-kommunikativen Kompetenzen – der Jugendlichen klagen, sondern dass auch die (empirische) Bildungsforschung, die Wirtschafts- und Sozialforschung, die Pädagogik und die Fachdidaktik konstatieren, dass heutigen Haupt- und RealschulabsolventInnen in der Tat (ausbildungs-)relevante sprachlich-kommunikative Kompetenzen und damit die Ausbildungsfähigkeit fehlen (bspw. Miegel 2007: 185f., Grundmann 2002: 41,

bahnung und Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen zum Ziel, die zur eigenverantwortlichen Bewältigung der Anforderungen von Schule, Ausbildung, Alltag, Gesellschaft und Arbeitswelt befähigen.“ (Bildungsplan BW WRS 2012: 8, 42) Ähnlich Hentig (2004: 10) in seinem Vorwort zu den baden-württembergischen Bildungsplänen: „Kein Schüler, keine Schülerin sollte die Schule verlassen haben, ohne wenigstens die ‚Ausbildungsfähigkeit‘ erreicht zu haben.“

2007a: 72). Dabei scheint die Entwicklung der Anforderungen der Arbeitswelt einerseits und der realen Kompetenzen der Auszubildenden/BewerberInnen andererseits gegenläufig: Während heutzutage Sprache und Kommunikation im Mündlichen wie im Schriftlichen in jeder Ausbildung und in jedem Beruf eine wichtige und offenbar beständig steigende Rolle spielen (vgl. Brünner 2000: 15, Efing/Janich 2007: 2, Grundmann 2007a: 178), scheinen gleichzeitig die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der (angehenden) Auszubildenden/BewerberInnen zu sinken – oder sich zumindest auf einem (zu) niedrigen Niveau zu befinden, wie groß angelegte (vgl. die PISA-Studien; DESI/Klieme u. a. 2006; LAU 9/11/Lehmann u. a. 2002, 2004; ULME I/Lehmann u. a. 2005) oder auch kleinere (VOLI/Efing 2006, VERLAS/Kitzig u. a. 2008: 46ff., Fülling/Rexing 2010) Untersuchungen belegen. Das Bild einer sich öffnenden Schere, bei der Anforderungen und Kompetenzen immer weiter auseinanderklaffen, drängt sich auf (vgl. auch Grundmann 2007b: 10f.). Erste Folge dieser Entwicklung für die Jugendlichen: Statt einen Ausbildungsplatz im dualen System zu bekommen, landen sie im sog. Übergangssystem bzw. zweiten oder dritten Ausbildungsmarkt aus institutionell (nach-)qualifizierenden, zumeist vollschulischen Berufsbildungsgängen, die als stigmatisierende „sinnlose Warteschleife“ (Beicht 2009) und reine Überbrückungsmaßnahme gelten und weder die Chance auf einen späteren Ausbildungsplatz steigen lassen⁵ noch die Basiskompetenzen messbar weiter fördern (vgl. etwa Grundmann 2011). Oder aber Jugendliche, die einen Ausbildungsplatz bekommen haben, brechen ihre Ausbildung (z. T. aufgrund sprachlich-kommunikativer Überforderung, vgl. Biedebach 2006, Pätzold 2010: 163, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 285, Niederhaus in diesem Band) ab oder fallen aufgrund sprachlicher Defizite durch die theoretische Abschlussprüfung (vgl. etwa Biedebach 2006, Grundmann 2008: 8). Eine weitere Konsequenz dieser Entwicklung, d. h. dieser mangelnden Passung an der Übergangsstelle von allgemeinbildender Schule und Ausbildung, ist die notwendig gewordene projektbezogene Nachqualifizierung von Haupt- und RealschulabsolventInnen in Förderprojekten und Modellversuchen (vgl. VOLI/Efing 2006, VERLAS/Kitzig u. a. 2008, Leseförderung in der Berufsbildung/Becker-Mrotzek/Kusch/Wehnert 2006, MDQM/Niederhaus 2007, 2008, Biermann/Piassecki 2009, SPAS/Andreas u. a. 2010). Alle diese Maßnahmen kosten (Lebens-)

5 Bojanowski/Ratschinski (2010: 84f.) erklären, dass im Jahr 2004 40% der Neuzugänge in der beruflichen Bildung in Berufsvorbereitungsmaßnahmen („berufliches Übergangssystem“) mündeten – und damit als „benachteiligte Jugendliche“ gelten: „Aus einer berufsvorbereitenden Maßnahme eine Lehrstelle oder gar eine normale Erwerbsarbeitskarriere anzustreben, ist angesichts der heutigen Arbeitsmarktsituation fast aussichtslos. [...] Rein quantitativ sind in Deutschland inzwischen wohl über 20% eines Altersjahrgangs von beruflicher und sozialer Ausgrenzung bedroht.“

Zeit und Geld. Wie der aktuelle Bildungsbericht darlegt, ist das Durchschnittsalter der Jugendlichen bei Eintritt in eine vollqualifizierende Ausbildung inzwischen auf 19,5 Jahre angestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 105) und junge Berufstätige klagen über eine mangelnde oder falsche Vorbereitung auf die Anforderungen der Arbeitswelt im Rahmen der allgemeinen Schulzeit (Pospiech/Bitterlich 2007: 25f.); die Kosten für die „nachträgliche ‚Reparatur‘ schulischer Defizite in den unterschiedlichen Übergangssystemen zwischen Schule und Beruf“ bezifferte das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln 2009 vor dem Hintergrund der Annahme, dass etwa 200.000 SchulabgängerInnen nicht ausreichend ausbildungsreif seien, auf etwa 5,6 Milliarden Euro (Klein/Schöpfer-Grabe 2009: 29). D. h., individuelle wie gesellschaftliche Gründe sprechen dafür, durch frühe Prävention in den allgemeinbildenden Schulen eine spätere Intervention überflüssig zu machen. Für die angedachte Prävention in Form einer Ausbildungsvorbereitung an Haupt- und Realschulen allerdings bedarf es eines Wissens darum, auf welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Ausbildung, die in den KMK-Bildungsstandards ja angesprochen werden (s. o.), die allgemeinbildenden Schulen denn vorbereiten sollen. Die bislang am grünen Tisch zwischen Wirtschaft und Bildungspolitik erarbeiteten und im o. a. Kriterienkatalog des Nationalen Paktes für Ausbildung festgehaltenen Anforderungen jedoch sind – ob ihrer fehlenden empirischen Fundierung verständlicherweise – (zumindest im sprachlich-kommunikativen Bereich) hochgradig ausbildungsunspezifisch, da schulisch geprägt. Aktuell entstehen in verschiedenen Disziplinen empirische Untersuchungen, die die realen Anforderungen an Auszubildende erheben (vgl. Knapp/Pfaff/Werner 2008, Efung 2011c, Efung/Häußler 2011, Keimes/Rexing 2011).

3.2 Gründe

Aus den dargelegten Hintergründen ergeben sich die auf die Gesellschaft und die Individuen bezogenen Gründe für einen ausbildungsvorbereitenden (Deutsch-)Unterricht an allgemeinbildenden Schulen. Gesellschaftliches Argument sind vor allem die durch Prävention sinkenden Kosten für eine dann idealerweise nicht mehr nötige Nachqualifizierung der Jugendlichen; auch könnte eine präventive Förderung der allseits beklagten Leistungs-Heterogenität in Berufsschulklassen vorbeugen. Auf individueller Ebene finden sich wesentlich differenziertere Argumente, die bereits angedeutet wurden: Ohne Berufsausbildung drohen den SchulabsolventInnen die Langzeitarbeitslosigkeit oder aber ständig wechselnde Hilfskraftarbeiten für Ungelernte. Beides ist in der heutigen Gesellschaft nicht nur aus finanziellen Gründen problematisch, sondern auch, weil sich

der gesellschaftliche Status einer Person sowie überhaupt ihre Integration in die Gesellschaft stark danach richtet, ob und in welcher Position sie Teil der Arbeitswelt ist.⁶ Und sowohl der Arbeitsplatz und die berufliche Qualifikation wie auch die (u. a. daraus resultierende) gesellschaftliche Position haben große Auswirkungen auf die Identität, das Selbstbild und die Zufriedenheit eines Individuums.⁷ Geht man, wie oben skizziert, davon aus, dass nicht individuelles Versagen für die Attribuierung von mangelnder Ausbildungsfähigkeit verantwortlich ist, sondern auch eine institutionell mangelhafte Gestaltung des Übergangs von der Sekundarstufe I in eine (duale) Ausbildung, so muss man die Schaffung von Partizipationschancen für Jugendliche im Sinne der Teilhabe an Ausbildung und Arbeit sowie damit die Vorbeugung von Stigmatisierungen, wie sie mit dem beruflichen Übergangssystem einhergehen, zur wichtigen bildungspolitischen Aufgabe erklären, da die „Anschlussfähigkeit der in der allgemeinbildenden Schule erworbenen Kompetenzen für die SchulabgängerInnen [...] zentral für ihre weitere Entwicklung“ und der „Zusammenhang zwischen guten Schulleistungen und beruflichem Erfolg“ empirisch belegbar ist (vgl. Schäfer in diesem Band, im Anschluss an Daschner 2009: 7 und Trautwein u. a. 2008: 99). Derzeit jedoch, so konstatiert Grundmann (2010: 14), führe schulische Bildung „immer weniger zur gesellschaftlichen Integration und immer mehr zur Segregation und verliert damit eine ihrer wichtigsten gesellschaftlichen Funktionen“.

Zu diesen Gründen gesellt sich das Argument, dass ein Ausbildungs- oder Berufsbezug in Form etwa authentischer oder realitäts- und ausbildungsnaher Unterrichtsmaterialien nachgewiesenermaßen motivierend für SchülerInnen

6 So erklärt etwa Grundmann (2007a: 21, 25): „[D]er Beruf bzw. die berufliche Tätigkeit [ist] die wichtigste Sozialisationsinstanz und wichtigste Quelle personaler Sinnfindung überhaupt“, und er ergänzt, „dass der Beruf bzw. die Erwerbsarbeit für die gesellschaftliche Anerkennung und die personale Sinnstiftung durch nichts zu ersetzen ist“. Hierzu passend zitiert er zunächst Nietzsche („Der Beruf ist das Rückgrat des Lebens“, Grundmann 2007a: 21) sowie dann die Einschätzung des bekannten Soziologen Beck, Arbeit sei „längst zur einzigen relevanten Quelle und zum einzig gültigen Maßstab für die Wertschätzung des Menschen und seiner Tätigkeit geworden. [...] Alles ist Arbeit, oder es ist nichts. [...] Man nenne mir einen Wert der Moderne, und ich mache mich anheischig nachzuweisen, dass er voraussetzt, was er verschweigt: Teilhabe an bezahlter Arbeit“ (Beck 1999: 16; 69, zitiert nach Grundmann 2007a: 24). Weiterhin bezieht sich Grundmann auf den Sozialphilosophen Gorz (2000: 80, nach Grundmann 2007a: 23): „Wer seinen Arbeitsplatz verliert, verliert alles.“ Man könnte umformulieren: Wer erst gar keinen Ausbildungs- und Arbeitsplatz bekommt, bekommt nichts.

7 Vgl. auch Bojanowski/Ratschinski (2010: 84), nach denen sich etwa die Hälfte der Jugendlichen „ohne Arbeit nichts Wert“ [...fühlt und] nur 9% glauben, ohne Arbeit glücklich werden zu können“; die beiden Autoren konstatieren eine große Angst der Jugendlichen davor, keinen Ausbildungsplatz zu bekommen oder arbeitslos zu sein.