

Ausbildungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung junger Menschen¹

Es ist vielleicht nicht sonderlich geschickt, zu Beginn eines Beitrags Bedenken anzudeuten, ob man wirklich als der geeignete Ansprechpartner für die aufgetragene oder gewählte Thematik gelten kann. Ich bin mir aber tatsächlich nicht sicher, ob ich kundig, ob ich zumindest vorbehaltlos zu Fragen der Ausbildungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung sprechen kann – ich bin mir aber ebenso wenig sicher, ob dies überhaupt jemand kann.

Diese Vorbehalte haben zum einen damit zu tun, dass meine schon immer bestehende Skepsis gegenüber dem Begriff der *Ausbildungsfähigkeit* und erst recht gegenüber dem Konzept von Kompetenz sich nicht gemindert hat, je länger ich mit diesen befasst bin. Ganz im Gegenteil nimmt diese Skepsis sogar zu. Nach unserer nun schon etwas angejahrten Studie zur Ausbildungsfähigkeit in Thüringen untersuchen wir (an meinem Lehrstuhl) gegenwärtig sozusagen den aufhaltsamen Aufstieg des Begriffs *Ausbildungsfähigkeit* - und kommen bei der Analyse der Fachliteratur wie der öffentlichen Debatten zu eher fatalen Ergebnissen. Zunächst zeigt sich einmal mehr der Bedeutungswandel des Ausdrucks; *Ausbildungsfähigkeit* wird nicht mehr als ein Urteil gedacht, das der Fähigkeit von Betrieben gilt, auszubilden. Vielmehr hebt *Ausbildungsfähigkeit* inzwischen allein auf Eigenschaften junger Menschen ab – eine Veränderung, die eigentlich – wie Hilmar Grundmann jüngst festgehalten hat - unproblematisch wäre, ginge sie nicht mit neuen Sozialtechniken einher, in welchen die modernen Gesellschaften ihre Individuen zu steuern versuchen. Es geht bei diesen dann schon darum, die Einzelnen dazu zu bringen, sich selbst Normen und Standards zu unterwerfen, selbst noch die eigene Ausbildungsfähigkeit als Disposition herzustellen, während die Betriebe, letztlich sogar das staatliche Bildungssystem sich in liberale Untätigkeit zurückziehen. Etwas kämpferisch formuliert: Geht es um Ausbildung, dann waschen inzwischen die Unternehmen und Betriebe ihre Hände in Unschuld, weil es doch gefälligst die Individuen selbst sind oder sein sollen, die jungen Menschen und ihre Eltern, vielleicht auch noch die Lehrer und die Schulen, welche die Ausbildungsfähigkeit erzeugen sollen – notabene: übrigens nicht das Bildungssystem als Ganzes, dem ja doch notorisch die Ressourcen entzogen werden, während die einzelnen Akteure öffentlich und fachlich zur Verantwortung gezogen werden sollen.

Zum anderen zeigt sich in unseren Studien erneut, dass und wie sowohl der Begriff der *Ausbildungsfähigkeit* wie jener der *Kompetenz* im günstigen Fall als Joker im Spiel mit bil-

¹ Der Text wurde anlässlich der Tagung über Kompetenzentwicklung in Gotha am 25. April 2009 nur in einer gekürzten Form vorgetragen. Gleichwohl habe ich hier weitgehend die – subjektive – Vortragsform beige lassen und aus Gründen der Übersichtlichkeit auf Literaturhinweise verzichtet.

dungspolitisch relevanten Semantiken benutzt werden, im weniger günstigen Fall aber nur schlichte Leerformeln darstellen, welche in Beliebigkeit, vor allem nach politischen Konjunktoren interessenpolitisch passend gefüllt werden. Zwar gibt es eine Reihe von Versuchen, *Ausbildungsfähigkeit* mit mehr oder weniger komplexen Kategorien und Sub-Kategorien, dann mit Kriterien zu verbinden, sowie Modelle der Differenzierung und der Zuordnung zu entwickeln, doch legt noch die Vielzahl der dabei möglicherweise zu bedenkenden Punkte nahe, dass es um ein weitgehend unbestimmtes Konzept geht. Man kann da wirklich alles hinein packen, je nach Lust und Laune. Ein strenger Begriff fehlt also eigentlich.

Erstaunlicherweise muss man diesen Befund auf das Konzept der *Kompetenz* ausdehnen. Dabei kommt man sich – zugegeben - mit dieser Feststellung ein wenig eigenartig vor. Man sieht sich nämlich zunehmend in der seltsamen Rolle eines leicht verschrobene Eigenbrödlers, der nicht wahrhaben will, dass und wie doch überall mit wachsendem kommunikativen Erfolg von *Kompetenzen* gesprochen wird, dass und wie diese eingefordert, trainiert und gemessen werden. Wenn aber nun so viele von *Kompetenzen* reden und damit sogar Geld verdienen, wenn ganze Bildungssysteme - wie das in Thüringen - kompetenzorientierte Lehrpläne entwerfen und diese dann durch tapfere Wissenschaftler regelmäßig prüfen lassen, dann muss man sich selbst ja wohl im Irrtum befinden, wenn man fehlende Stringenz moniert. Man fühlt sich unvermeidlich in der Rolle des Don Quichotte, der gegen die Flügel jener Windmühlen kämpft, welche die Kompetenzmahlwerke antreiben. Der Witz der ganzen Angelegenheit besteht leider nur darin, dass die Kompetenzdiskurse wohl nicht viel mehr als die durch eben jene Windmühlen gequirelte Luft sind. Denn abgesehen davon, dass die allerdings spannende Vorgeschichte des jüngeren Kompetenzbegriffs einfach in Vergessenheit geraten ist, fehlt schlicht eine anspruchsvolle Theorie. Die Debatten stützen sich letztlich auf eine sehr formale, eigentlich stipulative Definition von Weinert, die dann eine mehr oder weniger terminologische und arbeitstechnische Grundlage für die inzwischen geradezu notorisch zur Anwendung kommenden sogenannten Kompetenztests bildet:

Tests, die eigentlich wenig Neues bieten, in Wirklichkeit mehr oder weniger klassische, übrigens extrem verengte Leistungsfeststellungen vornehmen, nicht weniger, aber auch nicht mehr. Übrigens weiterhin mit dem einen, dem *ersten* systematischen Grundproblem all solcher Tests, dass man so genau nicht weiß, was sie eigentlich erheben – das schöne Wort lautet ja: Tests testen Tests. Leider stimmt das nicht so ganz. Faktisch gehen in Tests Vorentscheidungen ein, die aber weitgehend im Dunkeln bleiben. Das geradezu Perfide an der gegenwärtigen Hochkonjunktur der sogenannten empirischen Bildungsforschung, die ihren praktischen Ausdruck in den Assessments, in den kleinen oder großen Tests findet, besteht

darin, dass uns vorgegaukelt wird, wir könnten so ein objektives Bild der Wirklichkeit erhalten. Und die Suggestivkraft von Zahlen und Prozenten scheint so groß zu sein, dass wir gar nicht merken, wie doch jedes Testitem, jeder Indikator doch nur vor dem Hintergrund einer normativen Entscheidung zu sehen ist und diese normative Entscheidung sozusagen in unsere Wirklichkeitskonstruktionen einträgt. Man macht uns vor, dass wir aufgrund von kleinen oder großen Kompetenztests nun wirklich wissen, wie es etwa um die Ausbildungsfähigkeit eines Jugendlichen oder einer ganzen Generation gestellt sein mag. Die Messergebnisse, die ihnen folgenden Entscheidungen und pädagogischen Praktiken werden dann gerne als *evidence based* gelobt, allzumal wenn bestimmte Ziele erreicht werden, wie sie wiederum in den Tests geprüft werden können. Faktisch werden damit nicht nur neue Mythen geschaffen, wenn nicht das erzeugt, was der Philosoph Harry G. Frankfurt als *bullshit* bezeichnet. Geprüft und bestätigt wird nämlich nur, was vorher festgesetzt worden ist – erstaunlicherweise aber wird über das Festzusetzende, dessen Bedeutung und Sinnhaftigkeit überhaupt nicht diskutiert, geschweige denn abgestimmt. Oder anders formuliert: Längst werden uns allen, ganz besonders aber denjenigen, welche im pädagogischen System arbeiten, ganz ungeniert Vorentscheidungen und verborgene Normen unterschoben, die dann nur noch exekutiert werden – im Falle des Tests mit dem Charme von Techniken und Zahlen, welche vermeintlich überzeugend wirken. Wir fallen selbst darauf herein. *Zweitens* trifft aber jedoch schon zu, dass Tests tatsächlich nur Tests testen. Dieser Satz erfasst nun allerdings einen richtigen Zusammenhang. Nur: Man weiß schlicht und einfach nicht, wie die gemessenen Resultate eigentlich zustande kommen, wie es also zu einem Lernfortschritt kommt. Um nicht missverstanden zu werden: selbstverständlich können wir erheben, wie sich Subjekte verändern; das geschieht aber nicht mit den gegenwärtig wuchernden Verfahren, sondern mit sehr komplexen Zugängen, die insbesondere qualitative Elemente enthalten (müssen). Es handelt sich bei diesen übrigens um Verfahren, die – das muss festgehalten werden – sich im Feld des Übergangs von Schule zur Ausbildung bewährt haben, die – wie etwa die Arbeiten von Arnulf Bojanowski belegen - insbesondere dann helfen, benachteiligte junge Menschen zu fördern, wenn sie mit unterstützenden Settings, mit Betreuung und Begleitung, mit einem guten pädagogischen Bezug verbunden sind. Das *dritte* systematische Grundproblem besteht darin, dass standardisierte Verfahren nicht in der Lage sind, Entwicklungen, Lernen, Veränderung von Dispositionen, vor allem die subjektive Entdeckung und Konstruktion eines neuen Handlungsmodus, also Bildung zu beobachten und zu erfassen. Aber genau darauf kommt es nun eigentlich an, wenn wir ernsthaft Kompetenzen erfassen wollen. Hier bleibt dann doch nur die kluge Fähigkeit der erfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen, die – wie das seit Schleier-

macher so schön heißt – divinatorisch, also intuitiv ahnend Potenziale bei jungen Menschen anregen und erfassen, provozieren und praktisch hervortreten lassen, kurz und gut also, mit Bildsamkeit umgehen.

Damit bin schon bei dem zweiten Grund für meine eigenen Vorbehalte gegenüber dem Thema. Diese haben nämlich nicht nur mit dem ungeklärtem Verständnis der Konzepte *Ausbildungsfähigkeit* und *Kompetenz*, sondern vor allem dazu tun – und damit zeichnet sich dann der eigentliche Schwerpunkt der Überlegungen ab –, dass die Debatten über Ausbildungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung auf eine ganz eigentümliche Art und Weise sowohl gesellschaftstheoretisch wie erst recht pädagogisch blind sind. Vermutlich hängt dies mit der eben schon angedeuteten Verliebtheit in Verfahren zusammen, welche eine Bildungspolitik und eine pädagogischen Praxis ermöglichen, die als *evidence based* gilt. Unbestritten: wir müssen und sollten uns systematisch erhobener Erfahrung nicht entziehen. Nur: es gibt nicht nur viele Wege, um Erfahrung zu gewinnen, beginnend bei den klassischen experimentellen Methoden über die sozialwissenschaftlichen Fragebogenuntersuchungen hin zu qualitativen Zugängen etwa einer *grounded theory*, zu biographieorientierten Verfahren, endlich zu Phänomenologie und Hermeneutik, nicht endend übrigens bei der Selbstbeobachtung, der Introspektion, die selbst im klinischen Bereich wichtig ist. Was gegenwärtig im Bildungsbereich als sogenannte empirische Bildungsforschung Konjunktur hat und in den Kompetenztests zum Tragen kommt, stellt eine geradezu katastrophale Verengung von erfahrungsorientierter Erhebung und Analyse dar. Manchmal fühlt man sich fast veranlasst, hinter einer solchen Verengung Absicht zu vermuten. Und dieser Verdacht drängt sich um so mehr auf, als es ja nicht bloß um eine methodische Verengung geht, sondern vielmehr das entscheidende Instrument unserer Erkenntnis ausgeschaltet wird. Denn im Zuge dieser Ausrichtung auf Entscheidungen und Praktiken, welche *evidence based* sein sollen, hat man es ganz offensichtlich auf den Verstand und dann auf die Vernunft abgesehen. Das habe ich eben schon mit dem Hinweis auf die verdunkelte Normativität angedeutet, das zeigt sich aber noch mehr, wenn wir darnach fragen, wie denn eigentlich eine gute Pädagogik im Kontext unseres Feldes aussehen kann und soll. Diese Frage lässt sich nämlich gar nicht *evidence based*, allein erfahrungsgestützt beantworten, sondern bedarf der Reflexivität, des Nachdenkens, vor allem einer begründeten Argumentation, die dem Begriff einer Pädagogik gilt – insofern aber einen sinnvollen Begriff von Kompetenz aufnimmt.

Die Vorrede ist lang geworden, fast selbst schon eine eigene Abhandlung. Aber sie hat nicht nur auf die hier gewählte methodische Vorgehensweise, sondern auf die drei Themenkreise eingestimmt, mit welchen die Überlegungen konfrontieren wollen. Methodisch wurde

eben deutlich gemacht, dass weniger empirisch, sondern eher argumentativ vorgegangen wird – es gibt an empirischen Daten schlicht nichts Neues zu vermelden, argumentieren müssen wir aber in der normativ relevanten Frage, wie Pädagogik in unserem Handlungsfeld unter den aktuellen Bedingungen moderner Gesellschaften auszusehen hat. Die Überlegungen werfen also – erstens – einen kurzen, mehr informierenden Blick auf die Forschung in Sachen Ausbildungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung, sie stellen dann – zweitens – einige Überlegungen zur gesellschaftlichen Situation anstellen, um endlich – drittens – nach unserem Verständnis von Pädagogik zu fragen.

1. Also einige Hinweise auf die Forschung zu Ausbildungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung

Zunächst und wie schon erwähnt: Die leitenden Konzepte *Ausbildungsfähigkeit* und *Kompetenz* sind trotz oder vielleicht sogar gerade wegen ihrer Erfolgskarrieren unklar und unbestimmt. Wie viele Aufsätze und Bücher es vordergründig zum Thema geben mag, es handelt sich meist um die Verwendung der Worte, nicht aber um klare und distinkte Begriffe, schon gar nicht um explizite Theorie. Beim Begriff der *Ausbildungsfähigkeit* haben wir es mit einem letztlich sogar interessenpolitisch geladenen, wenn nicht sogar mit einem stark denunziatorischen Begriff zu tun, der eher dem öffentlichen Sprachgebrauch angehört, fachlich weder psychologisch noch pädagogisch gesichert worden ist. Insbesondere beim Kompetenzbegriff folgen wir einer Art Festlegung, die Weinert übrigens in explizit technischer Absicht vorgenommen hat, die aber selbst kaum an die klassische psychologische Forschung angeschlossen worden ist. Es handelt sich um eine Art Summenbegriff, der hochkomplexe Zusammenhänge zusammenbindet, um sie gewissermaßen generalistisch verhandelbar zu machen. Das Verfahren ist durchaus üblich und aus der Medizin bekannt, die solche allgemeinen und summarischen Begriffe ebenfalls verwendet, um sie dann – ich erinnere an die Klassifikationssysteme ICD X und DSM IV – jeweils mit Subkategorien zu verwenden. In den Differenzierungen sowohl des Begriffs der Ausbildungsfähigkeit wie im Kompetenzkonzept deuten sich zwar inzwischen theoretische Überlegungen an, doch bleibt als Problem bestehen, dass sie gleichsam strukturell beschränkt bleiben. Sie bieten mithin zwar ein erweitertes Tableau an relevanten Merkmalen, das mehr diagnostische Perspektiven eröffnet, aber noch nicht in der Lage ist, Entwicklungen aufzunehmen und zu reflektieren. Mehr noch: die Differenzierungen lassen zwar einen Eindruck von Objektivität entstehen,

bzw. verstärken die Objektivierungsmacht der Tests, lassen aber endgültig aus dem Blick geraten, dass und wie wir es faktisch mit individuellen Subjekten zu tun haben.

Man kann einwenden, dass mit dem Verweis auf den Mangel an begrifflicher und gar theoretischer Klarheit eine typisch akademische Kritik geübt werde. In der Praxis wird einem denn stets entgegengehalten, dass doch jeder eigentlich wisse, worum es gehe – und die in den Medien vorgestellten Beispiele von mangelnder Ausbildungsreife und Ausbildungsfähigkeit seien doch geradezu selbstevident. Die genauere Analyse gerade dieser regelmäßig vorgeführten Beispiele belegt jedoch, dass zwar ein Konsens in der Diagnose eines Ausbildungsproblems besteht, dass aber dieses von den Beteiligten ganz unterschiedlich interpretiert und vor allem in seinen Ursachen und Bedingungen extrem divergierend zugeschrieben wird. Joachim Gerd Ulrich hat so in einer attributionstheoretischen Studie gezeigt, dass faktisch keinerlei inhaltlicher Konsens besteht, die Debatte zwischen Urteilen, die sich auf Strukturen und Situationen einerseits und personenbezogenen Behauptungen andererseits fast unkontrolliert schwankt, so dass letztlich keine bildungspolitischen oder pädagogischen Konsequenzen gezogen werden können.

Das bedeutet aber, um über die Beobachtungen Ulrichs ein wenig hinauszugehen, dass wir sehr schnell mit zumindest machtpolitisch eingefärbten Problemen zu tun haben. Letztlich setzt sich durch, wer über hinreichende kommunikative und damit diskursive Macht verfügt. Eine zusätzlich verzerrende Funktion entsteht, weil die Massenmedien im Kampf um Aufmerksamkeit öffentliche Erregung inszenieren müssen. Wer also dramatische Behauptungen vorzutragen vermag, der gewinnt die Definitionsspiele. Und man gewinnt diese um so eher, wenn man sowohl an vordergründige Alltagserfahrungen anknüpfen wie noch diese mit einer wiederum populären Tendenz versehen kann, welche sich in den sattsam bekannten Formeln des „immer mehr“ darstellen lässt. Platt gesagt: diese Gesellschaft ist auf Dramen angewiesen, die möglichst dem Alltagsleben aller nahe rücken müssen, um Plausibilität durch – vermeintlich - persönliche Relevanz zu gewinnen und deshalb Interesse zu wecken. So vermeldet zum Beispiel „Bild am Sonntag“ am 12. August 2007: „Jeder zweite Lehrling versagt am Computer“ – der Artikel spricht dann „Klartext: Die Hälfte aller Lehrlinge ist zu doof für die Arbeit mit Informationstechnik (IT)“, was selbstredend den Geschäftsführer von Microsoft Deutschland sehr nervös macht. Bemerkenswert noch: im Artikel selbst, wenn man sich diesen denn zumuten will, treten merkwürdige Widersprüche auf. So klagen die einen über mangelnde Kenntnisse in der Textverarbeitung, andere wiederum halten diese für eher überflüssig, um den Umgang mit der elektronischen Steuerung von Maschinen zu fordern. Immerhin wird wenigstens eingestanden, dass das Problem nicht unbedingt bei den „doofen“ (sic!)

Auszubildenden sondern vielleicht bei den Betrieben selbst liegen könnte, welche eben nicht genügend Schulungsangebote machen.

Dabei schlägt sich selbst noch in der Berichterstattung eines solchen Trivialmediums nieder, wie die öffentlichen Debatten regelmäßig mit hochaggregierten Zahlen geführt werden, die einerseits zwar die verbreitete Erregungsbedürftigkeit bedienen und befriedigen, die aber andererseits sowohl politische wie pädagogische *Handlungsunfähigkeit* erzeugen. Geradezu notorisch taucht die Rate von fünfzig Prozent auf; es ist fast regelmäßig jeder zweite Schüler, der nicht für eine Lehre taugt oder eben die Computer nicht bedienen kann. Darunter liegen dann die inzwischen schon berühmten 25 Prozent der sogenannten Risikogruppen, die in nahezu allen einschlägigen Untersuchungen auftreten. Vielleicht handelt es sich um gesellschaftlich normale Größen. Faktisch aber werden mit derart allgemein gefassten Zahlen Populationen erzeugt, die in ihren Problemlagen kaum zu begreifen sind, für die aber noch weniger Perspektiven oder Lösungen zu erkennen sind. Wir haben es letztlich mit Mythen zu tun. Übrigens mit dem ärgerlichen Effekt, dass die differenzierten Angebote und Projekte kaum mehr in ihrer Wirksamkeit zu erkennen sind, welche mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten, die dann dank Unterstützung Übergänge dann bewältigen. Diese Projekte müssen nämlich notwendig auf kleine Gruppen und Teilnehmerzahlen beschränkt sein, individualisierend und fallbezogen arbeiten. Sie verändern damit das „große“ Problem überhaupt nicht, wie es sich in den hoch summierten Zahlen zeigt; sie verändern es aber auch deshalb nicht, weil eben die Risikogruppen am Ende doch willkürlich definiert werden.

Das aber hängt mit dem schon angesprochenen Normativitätsproblem zusammen. Nüchtern gesagt besteht die Grundschwierigkeit der Debatte um Ausbildungsfähigkeit darin, dass es nicht einmal der Wirtschaft gelingt, so etwas wie Basisstandards zu formulieren. Die Ansprüche sind zu heterogen – wie selbst der „Bild“-Leser erkennen kann; zwar beklagen die Unternehmen und Betriebe, dass sogenannte Grundkompetenzen fehlen, aber schon der Versuch scheitert schlicht und einfach, etwa kommunikative Standards, also Grundanforderungen an Lesen, Reden und Schreiben zu formulieren. Um fast ein wenig polemisch zu werden: Es ist viel einfacher, fünfzig Prozent der jungen Generation zu attestieren, dass sie der deutschen Sprache nicht mächtig wären, statt wenigstens einmal deutlich zu machen, was man denn wirklich von ihnen verlangt und erwartet. Und nur nebenbei: Verlierer bei diesem dummen Spiel sind nicht nur die Jugendlichen selbst, sondern die Schulen und die Lehrer, denen wie im Wettlauf zwischen Hase und Igel regelmäßig zum Vorwurf gemacht wird, was sie denn schon wieder alles falsch gemacht oder unterlassen haben. Wie lautet dann die rot gedruckte Zeile in „Bild“? „Von wegen dumm – wir lernen zu wenig in der Schule“

Vor diesem hier angedeuteten Hintergrund muss man die verfügbaren Untersuchungen betrachten und würdigen – nebenbei gestehe ich frank und frei, dass unsere Untersuchungen keineswegs frei von Problemen waren und sind. Zunächst muss man aber festhalten, dass es keine systematische Forschung im Gebiet des Übergangs von Schule zur Arbeitswelt gibt. Wir wissen insgesamt sehr wenig über das Feld, eigentlich zu wenig, um sinnvoll diskutieren zu können. So sind die Debatten über Ausbildungsfähigkeit und Kompetenz empirisch höchstens bedingt geerdet, wenn überhaupt liegen nur höchst partikuläre, oft stark interessenpolitisch eingefärbte Erhebungen vor – wie die eben an Hand der „Bild“-Zeitung genannte, die von Microsoft durchgeführt worden ist. Allerdings liegen inzwischen eine Menge von Erfahrungen vor, die aus Modellprojekten stammen, etwa aus dem SWA-Projekt, aus Projekten des Bundes und der Länder, zuweilen von einzelnen Trägern etwa von berufsvorbereitenden Maßnahmen wie zum Beispiel SOS. Eine Schwierigkeit liegt dabei in der Heterogenität der Akteure, die zudem korporativ unterschiedlich verfasst sind. Wir haben zu tun mit dem Schulwesen, also staatlich verfassten Akteuren, mit der Jugendhilfe, der Jugendarbeit und der Jugendberufshilfe, also in der Regel verbandlich, nach den Prinzipien der freien Wohlfahrtspflege agierenden Professionellen, endlich mit Unternehmen und Betrieben, die ihrerseits keineswegs einheitlich geordnet sind. Wir haben sogar mit unterschiedlich angesiedelten Gesetzgebungskompetenzen zu tun, mit dem Bund wie mit den Ländern – im Endeffekt geht da wenig zusammen. Das aber führt dazu, dass die Forschung heterogen ist, dass vor allem Interpretationen der Situation und der gegebenen Problemlagen häufig mit Befunden geführt werden, die nicht in unserem Feld gemacht worden sind. Streng genommen ist es deshalb tollkühn, wenn im Blick auf Ausbildungsfähigkeit immer wieder mit den Befunden des Programme for International Student Assessment argumentiert wird – sachlogisch wie forschungslogisch hat das wenig miteinander zu tun, verweist allerdings auf einen sehr grundlegenden Sachverhalt: Die Frage lautet nämlich: von wem reden wir eigentlich, wenn wir über *Ausbildungsfähigkeit und Kompetenz* sprechen?

Diese Frage klingt naiver, als sie es wirklich ist. Das Dilemma besteht nämlich darin, dass völlig ungeklärt bleibt, ob wir eigentlich generell über die junge Generation auf ihrem Weg von der Schule in eine Ausbildung, mithin von der – im scholaren Sinn – Allgemeinbildung in die berufliche Bildung, vom Verhältnis des Bildungs- zum Beschäftigungssystem überhaupt reden. Oder ob wir über die Gruppe von Jugendliche reden, die – aus welchen Gründen auch immer – benachteiligt, behindert oder schon ausgeschlossen sind. Faktisch gehen diese Debatten fast immer ineinander über, mit dem Effekt, dass wir biographische Extremsituationen verallgemeinern oder aber gesellschaftlich schon normal gewordene Über-

gangsprobleme mit Hilfestrategien zu bewältigen suchen, die nützlich nur für junge Menschen mit besonderen Bedürfnissen sind. Vieles spricht dafür, dass eigentlich eine ganze Generation mit einer großen Spannweite von Abschlüssen des Bildungssystems ganz erhebliche Schwierigkeiten hat, in den Arbeitsmarkt einzumünden; das reicht vom Schüler mit qualifizierendem Hauptschulabschluss bis hin zum Absolventen der Hochschule – wo wir, nebenbei gesagt, mit der Einführung des BA geradezu eine ganze Kohorte von jungen Menschen erzeugen, die kaum einen Platz im Beschäftigungssystem finden werden. Nur: wählen wir diese weite Perspektive, dann tun wir dies um den Preis, dass diejenigen wieder aus dem Blick geraten, die dann tatsächlich besonderer Hilfen bedürfen. Kurz und weniger gut: Es ist weitgehend unklar, welche Population überhaupt beobachtet wird, mit der Folge, dass fast alle generalisierenden Befunde einigermäßen mit Vorsicht zu genießen sind.

Gleichwohl: versucht man eine Liste der Informationsquellen für das Problemgebiet Ausbildungsfähigkeit zu erstellen, lässt sich zeigen, wie sich Annahmen und Befunde über Ausbildungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung zunächst einmal stützen auf

- Large Scale Assessments wie PISA, DESI und IGLU. Diese gelten jedoch als nur beschreibend und nur wenig analytisch. Sie sind inzwischen ziemlich umstritten, nicht nur weil der Eindruck entstanden ist, dass sie weniger objektiv sind, als sie bisher vorgegeben haben. Obwohl in der Öffentlichkeit geradezu systematisch unterdrückt, ist zudem massive methodische Kritik an ihnen laut geworden. Und vor allem: Ihr zentraler Mangel besteht darin, dass sie kaum Erklärungen anbieten, mithin keine Entscheidungsgrundlagen etwa im Blick auf die Organisation des Bildungswesens bieten.
- Untersuchungen von arbeitgebernahen Institutionen bzw. Unternehmen wie die vielfach zitierte Studie der BASF;
- auf die ausgesprochen hilfreiche und solide Forschung aus dem Kontext der Bundesagentur für Arbeit und des BIBB;
- auf wenige kleinere Untersuchungen zur Ausbildungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung, wie wir sie beispielsweise mit unserer Thüringer Studie vorgelegt haben.

Bemerkenswert ist allerdings, dass die Debatten um Ausbildungsfähigkeit kaum Informationen zur Lebenswelt und zur Biographie von Jugendlichen aufnehmen, obwohl die Arbeiten zur „informellen“ und „non-formalen“ Bildung aus dem DJI zeigen, wie wichtig Peer-Zusammenhänge und außerschulische Lernwelten sind. Darin liegt eine geradezu paradoxe Herausforderung: Die Befunde im Kontext der Untersuchungen zum nationalen Bildungsbericht legen nahe, mehr Aufmerksamkeit auf die außerschulischen Lernwelten zu richten,

weniger also einen Zusammenhang und eine Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft zu forcieren. Kann es also sein, dass wir eben in eine völlige falsche Richtung rudern – vielleicht rudern müssen, weil Gerechtigkeits- und Chancengleichheitsforderungen das verlangen, wir pädagogisch aber damit Unfug anstellen?

Dies führt mich zu meinem zweiten Punkt, nämlich:

2. Die gesellschaftliche Lage oder auch: Ausbildungsfähigkeit wofür und Kompetenz wozu?

An den Debatten um Ausbildungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung irritiert jedoch ganz besonders ihre ganz eigentümliche Blindheit für die eigenen gesellschaftlichen und ökonomischen Kontexte. Das beginnt schon an der Oberfläche, nämlich an den Effekten, die durch gesetzliche Regelungen ausgelöst werden – ich erinnere nur an die durch die Hartz-Gesetze entstandene Problematik für junge Menschen im Übergang zum Arbeitsmarkt. Sie haben eine Unterscheidung zwischen „arbeitsmarktfähigen Jugendlichen“, welche Anrecht auf Förderung und Unterstützung haben, und solchen Jugendlichen eingeführt, die als nicht arbeitsmarktfähig gelten und faktisch von allen Maßnahmen ausgeschlossen werden. Kompetenzdiagnostik spielt hier übrigens eine ganz fatale Rolle, weil sie eben nicht Stärken erfasst, sondern mit dazu beiträgt, aufgrund von Defizitfeststellungen Jugendliche zu selektieren und zu segregieren.

Noch wichtiger als solche politisch induzierten Effekte sind die eigentlich kaum zu übersehenden Zusammenhänge zwischen wirtschaftlicher Entwicklung, Arbeitsmarkt und vor allem Arbeitskräfteangebot. Nüchtern betrachtet definiert schlicht die Nachfrage nach Arbeitskräften und damit nach Auszubildenden seitens der Wirtschaft das Niveau der jeweils gültigen Ausbildungsfähigkeit auf Seiten der Subjekte. Werden wenig Auszubildende benötigt, dann werden die Selektionsmechanismen verschärft und das laute Lied über die fehlende Ausbildungsreife und Ausbildungsfähigkeit angestimmt; es handelt sich ganz offensichtlich um ein Druckmittel, wobei Vertreter der Wirtschaft das offen selbst zugestehen. Wird das Angebot an Jugendlichen kleiner, wie dies aufgrund des demographischen Wandels in den neuen Bundesländern der Fall ist, dann wird ein wenig leiser geklagt und man stellt sich mit resignativen Ton darauf ein, dass man dann halt doch jeden nehmen müsse – in Ostdeutschland kann man das gegenwärtig gut beobachten.

Nun ist dieser eher strukturelle Zusammenhang – um noch einmal die Bemerkungen von Grundmann aufzunehmen – nicht neu. Gleichwohl muss man ihn aber in einer weiteren

Perspektive verfolgen. Es gilt nämlich zu prüfen, ob und wieweit eigentlich gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Veränderungen das pädagogische Geschehen strukturell und inhaltlich bestimmen.

Was meine ich mit diesen leicht dunkel geratenen Formulierungen? Ich muss mich aus Zeitgründen leider auf Andeutungen beschränken. Wer über Ausbildungsfähigkeit redet, ihren Mangel beklagt, wer Kompetenzen beschreiben möchte und deren Entwicklung fördern will, geht doch immer von Annahmen aus, in welchen Gegenwart und Zukunft einer Gesellschaft und ihrer Kultur beschrieben werden. Wir tun dann so, als ob wir genau wüssten, wie die Gesellschaft aktuell, erst recht aber, wie sie in Zukunft aussieht. Nun sind vielleicht jene – wie sie dann heißen – *Basiskompetenzen* unstrittig, dass man also lesen, schreiben, rechnen kann, dass man in der Lage ist, mit sich selbst und mit anderen gut umzugehen, sich mithin gekonnt und so verhalten kann, dass man nicht Opfer von Sanktionen wird, dass man endlich – und jetzt wird es schon schwieriger – für Gesellschaft und Kultur, Natur und Technik aufgeschlossen ist, an diesen interessiert ist. Das Problem dieser Basiskompetenzen besteht aber darin, dass sie offensichtlich nur unter bestimmten Bedingungen, nämlich einem hohen Maß an sozialer, kultureller und psychischer Stabilität entstehen können, dass sie sozusagen auf schützende Sphären angewiesen sind, in welchen sie sich selbst entfalten und entwickeln können. Man kann sie sozusagen nur mit einer Art Biotop fördern und unterstützen, vielleicht noch die Entwicklung etwas provozieren – ansonsten brauchen sie *Zeit*, ansonsten brauchen jene, die diese Basiskompetenzen selbst entwickeln müssen, *Zuspruch* und vor allem *Anerkennung*. Wo diese fehlen, wird es schwierig.

So weit, so gut. Erstaunlicherweise beschäftigt uns nun diese Entwicklung der Basiskompetenzen kaum. Stattdessen richten wir das Augenmerk auch unserer pädagogischen Aktivitäten auf die Bereiche und Dimensionen von Gesellschaft, in der die eben skizzierten sicheren Verhältnisse nicht bestehen. Mehr noch: Schon im Grundsatz gilt für jede Gesellschaft der Moderne, dass es *diese* Gesellschaft schlechthin nicht gibt, dass sich Gesellschaften vielmehr vielfältig darstellen, dass sie eben nicht eindeutig und einheitlich sind. Die modernen Gesellschaften sind in sich zerrissen, längst in weiten Bereichen entstrukturiert, bis zur Flüchtigkeit und Flüssigkeit dynamisch und beschleunigt, längst nicht mehr zu identifizieren. Die Befunde stimmen hier ziemlich überein, gleich ob die Diagnosen von Zygmunt Bauman, Hartmut Rosa, Stefan Lessenich stammen – um nur völlig willkürlich ein paar Namen zu nennen. Es gibt kein einheitliches Prinzip mehr, das diese Gesellschaften zusammenhält, das man daher zum Maßstab organisierter Bildungsprozesse erheben könnte. Seit Jahrzehnten wird darüber diskutiert, dass die Ausrichtung an Arbeit, allzumal die an Lohnarbeit mög-

licherweise uns alle in eine falsche Richtung führt. In der Tat: Dass die Arbeit in modernen, hochtechnisierten und hochrationalisierten Gesellschaften weniger wird, kann jeder nüchterne Beobachter bestätigen; selbst die einst als Heilmittel beschworenen Dienstleistungsbranchen schwinden dahin, längst von den stärksten Rationalisierungseffekten betroffen. Die Zerrissenheit gilt also nicht minder für ihre Ökonomien. Oft genug geraten wir da zwar ganz schnell in ein Bündnis mit jenen, die in diesen dominant sind, die in dieser die Diskurse bestimmen – aber selbst die sogenannte *Wirtschaft* ist viel weniger einheitlich, als man das auf den ersten Blick so wahrnimmt. Vor allem ist diese, wie wir eben erfahren können, eine höchst dubiose Angelegenheit, auf die wir uns in pädagogischen Zusammenhängen (und vielleicht sogar in unserer ganzen menschlichen, sozialen wie kulturellen Existenz) nicht blind verlassen dürfen.

Sie merken, worauf ich hinaus will: Ich habe zunehmend den Verdacht, dass wir mit den Fragen nach Ausbildungsfähigkeit, nach Kompetenz für die Arbeits- und Berufswelt das falsche Problem diskutieren und vor allem die falschen Lösungen für unsere tatsächlichen Probleme wählen. Wenn wir über mangelnde Ausbildungsfähigkeit reden, haben wir vielmehr mit einer Problemlage zu tun, die mit den basalen Kompetenzen zu tun hat. An diesen, an der Entwicklung der elementaren Sicherheiten für das Aufwachsen von jungen Menschen müssen wir ansetzen und nicht versuchen, die vorgeblichen Mängel durch einen engeren Zusammenschluss von Schule, Wirtschaft und Arbeitswelt bewältigen wollen: Alles spricht nämlich dafür, dass in dieser modernen Welt die Erfahrung der Stabilität für das Aufwachsen, für Entwicklung und für die Bewältigung der inneren Spannungen des Bildungsprozesses wichtiger, wenn nicht unabdingbar wird. Vieles weist darauf hin, dass zentrale, für Individualisierung und Sozialisierung maßgebenden Mechanismen wie der der Bindung schwächer werden, dass das Vertrauen nicht mehr entsteht, auf das Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung und bei ihrer subjektiven Entfaltung von Basiskompetenzen angewiesen sind. Nicht minder scheint es, dass jungen Menschen die Fähigkeit und Fertigkeiten fehlen, ihre alltägliche Lebenswelt und die in dieser gestellten Herausforderungen zu bewältigen – möglicherweise scheitern sie an der längst verdoppelten Komplexität dieser Welt, dass diese schon objektiv vieldeutig, verworren ist, in dieser Vieldeutigkeit und Verworrenheit aber durch die Medien noch einmal so zurückgespiegelt wird, dass man sie nun wirklich nicht bewältigen kann.

Die Probleme der Ausbildungsfähigkeit sind also gar nicht im Feld des Übergangs von Schule zur Arbeitswelt zu identifizieren. Sie liegen vielmehr auf einem ganz anderen Gebiet. Sie haben mit einer zunehmenden Erosion der sozialen und kulturellen Lebenswelten zu tun, damit, dass schon Kinder und Jugendliche in dieser weder Sicherheit und Geborgenheit, noch aber die Aufforderung finden, sich zur Selbständigkeit zu entwickeln und sich als geachtete

Person entdecken zu können. Statt diese Grundlagen der individuellen Subjektivität zu schaffen, hat unsere Gesellschaft nicht nur eine ziemlich chaotische Situation entstehen lassen, in der ein ruhiges und gelassenes Aufwachsen nur noch mit höchster Anstrengung möglich ist, vielmehr fällt ihr nun ein, Druck, massiven Druck sogar zu erzeugen, der kaum mehr auszuhalten ist. Vielleicht sollten wir einmal fragen, ob nicht das, was wir so leichtfertig als Amokläufe oder als unverständliche Aktionen junger Menschen abtun, viel mehr mit dieser Irrsinnssituation zu tun hat, in der das Aufwachsen junger Menschen gegenwärtig stattfindet.

3. Und die Pädagogik?

Vor diesem Hintergrund muss man sich allerdings die Frage stellen, worin eigentlich Aufgabe und Leistung von Pädagogen bestehen und bestehen müssen, wenn wir das pädagogische Geschäft professionell verstehen und betreiben.

In den letzten Jahren hat sich ein ganz seltsamer Pragmatismus durchgesetzt. In fast allen Feldern des pädagogischen Geschehens begegnet man der – vermeintlichen – Einsicht, dass Pädagogik, dass Erziehung und Unterricht, dass Bildung geradezu unvermeidlich den gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen zu folgen haben, welche sich aktuell stellen. In unserem Feld des Übergangs zur beruflichen Bildung lautet dann die Formel, die Schule habe sich auf die Arbeitswelt einzustellen, sie müsse die Jugendlichen für diese vorbereiten, sie stehe entsprechend in der Pflicht, für Ausbildungsfähigkeit zu sorgen, Kompetenzen festzustellen und zu trainieren.

Um es ungerecht pauschal zu formulieren: Einmal mehr zeigt sich in dieser Haltung, wie wenig Rückgrat die Pädagogen sowohl als Disziplin, also in der Wissenschaft, wie in den Professionen haben; sie springen auf aktuelle Trends auf, werfen Einsichten über Bord, bieten sich an, ein wenig wie Prostituierte, jedenfalls gerne als Neuerer und Reformers. Reformers oftmals, die gar nichts mehr von den Formen wissen, die sie da wieder herstellen. Reformers, die auf eine geradezu paradoxe Weise vergesslich sind. Da wird vergessen, was noch vor wenigen Jahren intensiv unter dem Begriff der Kompetenz diskutiert worden ist, da gerät aus dem Blick, was an spannenden, wichtigen Diskussionen über Begabungen und Begabtwerten, über Fähigkeiten und Fertigkeiten geführt wurde. Da tut man so, als ob es nie Einsichten und Erkenntnisse darüber gegeben habe, wie junge Menschen sich entwickeln, wie vor allem Bildungsprozesse stattfinden und unterstützt werden müssen; die Pädagogik ist schon eine ganz eigenartige Veranstaltung, in ihrer ganzen Vorbereitungswut vergisst sie nicht nur, dass sie selbst ja auch eine Funktion der Tradition hat, nein, sie ignoriert schlicht und einfach, dass sie

ihr Wissen, dass sie die Kenntnisse über die Bedingungen ihre eigenen Handlungen selbst durchaus schon in der Vergangenheit gefunden hat. Diese ganze Zunft lebt offensichtlich, ohne eine Minute ihres Geschäfts auf das Lesen zu verwenden, auf das Lesen und Begreifen etwa von Theorien, von Einsichten und Erkenntnissen, die früher gewonnen worden sind. Reform heißt offensichtlich immer: Neuerfindung bar jeglicher Erinnerung – vermutlich gehört deshalb der Begriff der Innovation zu den Topsellern bei pädagogischen Traktaten. Ein schönes Beispiel für diese fast schon absolute Ignoranz findet man in dem Begriff der Bildung, der heute ebenso inflationär wie absolut nichtssagend verwendet wird – zugegeben: er ist etwas komplizierter, verlangt gründliches Nachdenken. Gleichwohl kann man wieder ein Paradox feststellen: Wenn ich selbst Pädagoginnen und Pädagogen heute etwas über Bildung sagen will, dann beziehe ich mich vorsichtshalber nicht auf die großen Theoretiker, nicht auf – der arme Mann rotiert ohnedies schon längst im Grab – Humboldt, nicht auf Herder oder Schiller, nicht auf Spranger oder Nohl, sondern ich nehme Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften, aus der konstruktivistisch angehauchten Gehirnforschung. Die sagen zwar in der Sache nichts anderes als die eben Genannten, werden aber eher als zuverlässig und gültig abgenommen, während einem jeder bildungstheoretische Klassiker als überholt um die Ohren geschlagen wird.

Die Pädagogik ist, so mein Befund, ziemlich selbstvergessen. Das hört sich nun ein wenig nach der Wehmut an, die sich ein Universitätsmensch gerade noch am Samstag leisten kann. Und vermutlich fragen Sie sich doch etwas bange: Was hat denn diese Klage mit dem Thema Ausbildungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung zu tun, wie hängt sie mit dem Hinweis auf den Pragmatismus der Pädagogen zusammen, der am Anfang dieses Abschnitts stand? Nun: meine etwas kühne These lautet, dass es bei dieser Selbstvergessenheit nicht bloß um Theorie, um Einsichten und Erkenntnisse, um den richtigen Gebrauch von Begriffen, sondern um ein allerdings dramatisches Problem geht. Es geht nämlich schlicht und einfach darum, ob die Pädagogik, ob die Pädagoginnen und Pädagogen eigentlich noch wissen, worin ihre pädagogische Aufgabe als *pädagogische* Aufgabe liegt.

Den schon angesprochenen Pragmatismus zeichnet aus, dass das pädagogische System als Ganzes – beginnend inzwischen bei der Familienerziehung und nicht endend in der Erwachsenenbildung – sich selbst an Wirtschaft und Gesellschaft ausliefert, ohne auch nur die Spur von Widerstand zu zeigen, mit dem verteidigt wird, was zum pädagogischen Geschäft gehört. Man hat zuweilen schon den Eindruck, dass hier zu beobachten ist, was in vielen Bereichen festzustellen ist: die DDR hat uns überholt, ohne einzuholen. Das in der DDR übliche, als Marxismus behauptete, letztlich doch primitiv positivistisch soziologische Denken hat die

Pädagogik übernommen und sich in dieser geradezu breitgemacht wie ein Trojaner im Computer. Man kann nicht über den Eigensinn des Pädagogischen sprechen, weil an allen Ecken und Enden davon die Rede ist, dass doch die Gesellschaft das pädagogische Geschäft bestimme, formal und vor allem inhaltlich. Und diese Rede gibt nicht nur eine Einsicht wider – die man gar nicht in Abrede stellen muss, die aber eben nicht das Ganze des pädagogischen Geschehens trifft; vielmehr hat diese Rede schon längst normative Kraft gewonnen. Weil die Gesellschaft das pädagogische Geschäft nun bedinge und forme, müssen eben die Pädagoginnen und Pädagogen dem gehorchen, alles andere wäre idealistisch oder gar naiv. Und weil eben die Wirtschaft verlangt, dass die jungen Menschen für das Arbeitsleben vorbereitet werden, weil sie will, dass die jungen Menschen ausbildungsfähig sind, muss man sie dazu herichten, vielleicht sogar hinrichten. Um Ihnen den kleinen Witz nicht zu ersparen: in dieser Logik gedacht erweist sich das international programme for student assessment, vulgo Pisa, als international programme for student adjustment. Nicht als Vermessungsinstrument, sondern als Anpassungsinstrument.

Der Pragmatismus der Pädagogen besagt also: Pädagogen tun, was die Gesellschaft will; sie tun dies blind, kurzsichtig vor allem für die Nebenfolgen, die dabei entstehen. Da werden dann Kompetenzfeststellungsverfahren eingeführt, nicht nur, weil das so schön klingt, so wunderbar technisch, ganz wie eine Operation im klinischen Setting oder wie das Assessment, das in der großen weiten Wunderwelt jener börsennotierten Unternehmen durchgeführt wird, um jene auszusuchen, die dann erfolgreich die Geschäfte auf Sand setzen. Pädagogen, die das favorisieren, freuen sich dann, weil sie etwas für ihr Image getan haben: die mühsame Sache nach Bildsamkeit, der langsame gemeinsame Weg mit einem Jugendlichen, den man begleitet, dem man ein gekonntes Verhalten im Alltag zeigt, mit dem man auf diesem Weg versucht zu entdecken, wo seine Fähigkeiten und Neigungen liegen könnten, all dieses doch sehr vage und ungesicherte Tun wird nun durch streng kontrollierte Verfahren ersetzt, ordentlich nach Betriebsanleitung und im Nachhinein evaluiert. Wenn man sich noch den Titel Case-Manager zulegt, gilt man endlich sogar als Pädagoge in der modernen Welt, niemand kann, darf und braucht sich mehr über einen lustig zu machen.

Dass bei all dieser Vermessung kaum Entwicklungen stattfinden, sondern nur Ängste entstehen, gibt kaum einer zu. Vor allem aber bleibt im Dunkeln, was die kritische Beobachtung und Analyse dann doch zu Tage fördert: Dass nämlich beispielsweise die vielgelobten Kompetenzfeststellungsverfahren allein einen zentralen Zweck haben, nämlich nicht zu entdecken, wo Stärken von jungen Menschen liegen, sondern vor allem Defizite zu erfassen und diejenigen auszulesen und auszuschließen, die als unbrauchbar, eben als aus-

bildungsunfähig oder ausbildungsunreif gelten. Das also ist der Fluch der neuen, standardisierten und technisierten Pädagogik: Sie dient vor allem dazu, Selektion nicht nur zu betreiben, sondern dazu, sie auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen, um so erst recht die auszugrenzen, welche ohnedies schon benachteiligt waren. So betreibt man das Geschäft einer Gesellschaft, in der – zugegeben: als objektive Mechanismen - soziale Differenzierungen wirken und sich durchsetzen, so gehorcht man einer sozialen Logik und meint noch, man täte irgendjemanden etwas Gutes. Um nur ein weiteres Beispiel zu nennen: Wenn die Untersuchungen im Programme for International Student Assessment fast ein Viertel der Jugendlichen als Risikogruppe identifizieren – übrigens mit dem seltsamen Phänomen, dass diese Gruppe von Veröffentlichung zu Veröffentlichung wächst -, bleibt schon die bange Frage, was daraus nun eigentlich pädagogisch folge. Letztlich liegt der Ertrag allein darin, dass nun eben statistisch ordentlich und daher nachdrücklich eine Population erfasst und stigmatisiert ist, zumindest wenn man die Indikatoren noch hinzunimmt und öffentlich diskutiert, welche solche Erfassung ermöglichen; es ist schon prima, wie dank dieser Erkundungen unserer sozialen und pädagogischen Welt nun als ganz sicher ausgemacht worden ist, dass die Migranten uns in das vorgebliche PISA-Desaster hineingeritten haben.

Nun kann man einwenden, dass es doch wichtig sei, Risikogruppen zu erkennen oder eben in Kompetenztests die Schwächen von Schülern zu erfassen. Das ist nicht zu bestreiten, hilft aber nicht viel weiter. Denn abgesehen davon, dass die Erfassung von Risikogruppen ja schon im Grundsatz eine höchst fragwürdige Nummer darstellt – wir gehören fast immer irgend einer Risikogruppe an, ohne dass wir mit diesem Wissen viel anstellen können, zudem liegt das Problem in der Normativität dessen, was als erwähnenswertes Risiko festgelegt wird. Vielmehr erfahren wir durch die Feststellung der Defizite kaum, wie wir Lern- und Entwicklungsprozesse anstoßen und vorantreiben können, damit die Defizite aufgelöst werden. Denn an dieser Einsicht kommt man nun auch nicht vorbei, zumal sie durch die Risikogruppen bestätigt wird: Die sogenannten Defizite bestehen selten isoliert, sondern sind meist eingebettet in komplexe Problemlagen, die sich zudem in der Regel biographisch verstetigt und verhärtet haben – oft genug, weil in der Tat nicht frühzeitig ein Förderbedarf erkannt worden ist. Wenn wir aber mit komplexen Problemzusammenhängen zu tun haben, die zudem in eine schon längere Lebensgeschichte eingebaut und sich zu dieser hin entwickelt haben, dann kommen wir weder mit der Diagnose fehlender Ausbildungsfähigkeit noch mit Kompetenztests weiter, sondern benötigen eine Pädagogik der Begleitung, des Eingehens auf die Jugendlichen, der gemeinsamen Arbeit mit diesen und daran, dass sie selbst ein gutes Leben führen können.

Meine Empfehlung lautet also: wir sollten doch gründlicher wieder darüber nachdenken, was denn eigentlich die Aufgabe von Pädagogen ist – und zwar die *ganze Aufgabe*. Es kann nämlich nicht angehen, dass die pädagogische Aufgabe sich allein darauf beschränkt, Menschen für eine Gesellschaft, für eine Ökonomie, für einen Arbeitsmarkt und für Berufe zuzurichten, die in höchstem Maße – wie das so schön neudeutsch heißt – volatil sind. Vielmehr muss es doch – um es ein wenig altmodisch zu formulieren - eigentlich und ganz besonders darauf ankommen, Menschen so zu stärken und zu befähigen, dass sie als Subjekte mit ihrer Gesellschaft und der in dieser gegebenen Ökonomie klar kommen. Oder etwas anders gesagt: Keineswegs ist zu bestreiten, dass junge Menschen durch die Schule auf die Arbeitswelt vorbereitet werden, dass sie Interesse an Berufen gewinnen, sich für diese entscheiden können und die Fähigkeit erwerben, diese auch bewältigen zu können. Nur: dabei darf es nun nicht bleiben. Wenn wir nämlich die Beschreibungen und Analysen unserer schönen modernen Welt genau ansehen, dann erfüllen einen doch ganz erheblich Zweifel, ob die Arbeitsfähigkeit vorrangig hergestellt werden soll oder nicht doch ganz andere Eigenschaften für das (Über-)Leben junger Menschen wichtig sind: Selbständigkeit, Reflexivität, Kritikfähigkeit, Autonomie im Wissen um universelle Normen, vor allem aber das Gefühl von Vertrauen, Selbstsicherheit, die auf erlebten Bindungen beruht, die mit erfahrener Sicherheit zu tun hat. Es geht also – wie Mertens in seiner berühmten, von ihm der Vorstellung von Ausbildungsfähigkeit zugrunde gelegten Trilogie gesagt hat - um Bewältigung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit – wobei der Hinweis auf Bewältigung der eigenen Persönlichkeit angesichts der psychischen Belastungen für junge Menschen ganz besonders wichtig erscheint -, um Fundierung einer beruflichen Existenz – hier würde ich korrigieren und sagen: um Fundierung einer wirtschaftlichen Existenz, weil wir uns auf Dauer der Frage nach einem gesicherten Grundeinkommen nicht entziehen werden können -, um die Entwicklung gekonnten gesellschaftlichen und sozialen Verhaltens. Es geht auch, um die Liste fortzuführen, um eine Entfaltung der emotional affektiven Fähigkeiten, um Moralentwicklung und um Fragen der Ästhetik, einschließlich eines Bezugs auf den eigenen Leib – den wir endlich wieder von jenen unsäglichen Instrumentalisierungen für die Arbeitswelt befreien müssen, die sich in der Fitness-Ideologie niedergeschlagen hat. Es kann wohl nicht angehen, dass schon Kinder angesichts ihres Körpers Gefühle der Minderwertigkeit und des Versagens empfinden, das ihnen alle Kompetenz nimmt.

Wir sollten also nicht über Ausbildungsfähigkeit und nicht über eine Kompetenz für Arbeit und Beruf reden, sondern über *Bildung*. Über Bildung, nicht als Schulveranstaltung, sondern in einem sehr umfassenden Sinne – und eigentümlicherweise zugleich in einem sehr

trivialen Sinne, der sich auf die Erfahrung des Alltäglichen bezieht. Über Bildung, in der man sich als für sich selbst und für die einen umgebenden Welt zuständig erkennt, in der man Wirkmöglichkeiten erfährt und verwirklicht. Das war übrigens der Sinn von Kompetenz, der den Begriff bestimmte, als er für die Sozialisationstheorie und dann für die Pädagogik entdeckt wurde. Man hat diesen Sinn vergessen. Vermutlich, weil er zu sehr auf die selbstbewusste und selbständige Person abgehoben hat, die sich nun der Einstufung in Kompetenzniveaus verweigert hätte.

Wir sollten über Bildung reden, weil angesichts von Flüssigkeit und Flüchtigkeit moderner Gesellschaften, angesichts der dramatischen Verluste basaler sozialisatorischer Mechanismen die Diskussion um Ausbildungsfähigkeit und Kompetenz für das berufliche Leben nicht nur wie ein Luxus erscheint, sondern fast wie eines der berühmten Derivatgeschäfte, mit welchen die Finanzwelt uns beglückt hat. Und erst recht gilt dies nun angesichts einer sich zunehmend abzeichnenden Situation eines dramatischen ökonomischen Niedergangs, bei dem ja nicht auszuschließen ist, dass sich an seinem Ende die Frage nach der Arbeitsgesellschaft und nach den Berufen möglicherweise völlig neu stellt, und sei es nur, weil diese Krise zu einem weiteren Rationalisierungsschub führen wird.

Um nicht missverstanden zu werden: Selbstverständlich brauchen wir die Diskussion über den Zusammenhang von Schule, Beruf und Arbeitswelt; selbstverständlich brauchen wir gute Settings und Arrangements, die jungen Menschen eine gehaltvolle Begegnung mit der betrieblichen Arbeitswelt ermöglichen, ihnen Erfahrungen zugänglich machen, mit denen sie zuweilen erstmals sich selbst als gebraucht und wirksam erleben. Aber vor allem brauchen wir eine neue pädagogische Vergewisserung. Mir scheint als Konsequenz der Einsichten und Befunde allzumal zu den scheiternden Übergängen junger Menschen in die berufliche Bildung, in den Arbeitsmarkt und in das Beschäftigungssystem nötig, angesichts unserer Einsichten in die modernen Gesellschaften und ihre extrem störungsanfällige Ökonomie eine explizit *pädagogische* Strategie und Methodik zu entwickeln. Explizit *pädagogisch* bedeutet, dass es mit allerdings hohem personalen Aufwand darum gehen muss, junge Menschen als Individuen und Subjekte anzuerkennen, anzusprechen, sie zu begleiten und in beides einzuführen, in ihre lebensweltlichen Zusammenhänge und in die Arbeitswelt:

- Der pädagogische Primat der Person darf nicht ignoriert werden, es geht – ich formuliere dies ganz bewusst altmodisch emphatisch - um menschliche Subjekte, um Akteure, die zu autonomer Lebenspraxis, zu kritischer Reflexion fähig sein müssen, die vor allem Lebenssinn entdecken müssen, der erlaubt, eine subjektive Lebensgeschichte zu formulieren und Perspektiven zu eröffnen. Das ist übrigens die Erfahrung, die in allen erfolgreichen Projek-

ten gemacht werden kann, die schon verzweifelten, gescheiterten Jugendlichen doch noch den Übergang in die berufliche Welt bahnen; sie entdecken ihren Weg immer dann, aber auch nur dann, wenn sie aktuell die Erfahrung machen, dass eine Tätigkeit, eine Arbeit für sie selbst sinnvoll ist, dass und wie sie mit dieser Tätigkeit selbst in sich wachsen. Gegenwärtig läuft aber alles in eine andere Richtung, nämlich hin zur Abrichtung der Einzelnen dazu, sich selbst abzurichten, um im Sinne von Employability einem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen, der neben aller Volatilität vor allem produziert, was Zygmunt Bauman als „wasted lives“ bezeichnet hat. Das halten Menschen nicht aus, das halten vor allem Gesellschaften nicht aus; nicht zuletzt aus Gründen gesellschaftlicher Integration müssen wir uns fragen, ob wir nicht den Einsichten der Bildungsökonomie folgen, Befunden also, wie sie Allison Wolf vorgelegt hat, dass es nicht um Verknüpfung von Bildung und Ökonomie gehen darf, sondern um die Werte, welche wir gesellschaftlich haben wollen.

- Eben deshalb, muss das Augenmerk m. E. vor allem und vorrangig der sozialen und kulturellen, alltäglich anzutreffenden, zugegeben: brüchig gewordene Lebenswelt gelten; wir machen m.E. einen dramatischen Fehler, wenn wir junge Menschen vorrangig (oder gar ausschließlich) auf die Arbeitswelt vorbereiten, prioritär für eine berufliche Welt, die nicht nur hochgradig diffus, schwankend und unsicher geworden ist, sondern selbst dazu beiträgt, dass die sozialen und kulturellen, die normativen Traggerüste gesellschaftlicher Integration zerbrechen. Es ist die Ökonomie, es sind die Anforderungen des Arbeitsmarkts, die Individualisierung und Flexibilisierung erfordern, mithin das zerstören, was man als die Logik der Sorge bezeichnen kann; die Logik der Sorge aber liegt gesellschaftlicher Integration zugrunde, sie liegt menschlichen Partnerschaften zugrunde, sie bestimmt auch den Zusammenhalt der Generationen. Nüchtern betrachtet liegen die künftigen Hauptaufgaben unserer Gesellschaft in diesem Zusammenhang – ich erinnere nur an das Stichwort „demographischer Wandel“. Und: wenn die – wie sie so schon heißt - Realökonomie uns ebenso wie die Finanzwirtschaft um die Ohren fliegt, werden wir auf Formen des Zusammenhalts und des Miteinanders angewiesen sein, die uns eben ausgetrieben werden sollten. Zum Glück ist das ja nur bedingt gelungen, wie beispielsweise die Daten zum innerfamiliären Zusammenhalt junger Menschen andeuten. Gleichwohl dürfen wir die Schwierigkeit nicht übersehen: es geht pädagogisch dann weniger darum, eine Lebensplanung zu fördern und zu unterstützen, die sich auf eine Biographie in der Arbeitswelt (oder – das wird ja gerne vergessen – in den ebenfalls schwankenden Unterstützungssystemen) richtet, sondern um Ressourcen, mit welchen junge Menschen, Erwachsene, vermutlich wir alle Instabilität aushalten können. Fast glaube ich, dass Pädagogik sich weniger auf die Arbeitswelt, son-

dem auf die Gesundheit der Seele richten muss, wie sie in guten sozialen Netzwerken entsteht. In Finnland orientiert sich das ganze Bildungswesen an der Leitkategorie des *hyvinvointi*, des Wohlbefindens. Vielleicht sollten wir ebenfalls über eine solche Bestimmung nachdenken und weniger über Arbeit und Beruf.

- Dennoch: ich bin nicht naiv. An dritter Stelle wird dann wohl die Arbeitswelt, wird das Beschäftigungssystem stehen. Für dieses müssen Menschen vorbereitet sein, mit allen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit der Kraft, Zuständigkeiten zu reklamieren; möglicherweise sind das aber sozusagen die allgemein menschlichen Fähigkeiten, wie sie in einem klugen Konzept der Allgemeinbildung ohnedies zu denken sind. Spezifische berufliche Qualitäten müssen schon die Unternehmen und Betriebe selbst zugänglich machen. Man darf sie nicht noch weiter aus der Verantwortung entlassen. Vielleicht sollten eine Gesellschaft und ihre Politik, die sich eben als Retter der Finanzwirtschaft betätigen müssen, auch überlegen, dass sie mit der Devise des Förderns und Forderns nicht nur die Individuen konfrontieren, sondern auch ihre Ökonomie. Das schließt übrigens überhaupt nicht aus, dass die betriebliche Welt in den unterschiedlichsten Formen in der Schule schon zugänglich, nicht nur aufgezeigt und sichtbar, sondern erfahren wird. dazu gibt es eine Vielzahl von Modellen, die durchaus als erfolgreich gelten können – wie es denn halt auch zum pädagogischen Geschäft gehört, dass man sich immer etwas Neues einfallen lassen muss. Denn auch diese pädagogische Einsicht gilt: Weil wir es mit der Entwicklung von Individuen in sich verändernden sozialen und kulturellen Welten zu tun haben, können wir zwar von Methoden und deren Effektevaluation träumen, gleichwohl lässt sich angesichts der unvermeidlichen Kontingenzen das Geschäft eben niemals systematisieren.

Für die Pädagogik aber bedeutet dies alles, dass sie wieder Mut fassen sollte, sich ihres Eigensinns zu vergewissern. Sie hat Bildung zu ermöglichen, Bildung des Menschen, nicht als bloße Maschinen in einer Gesellschaft, sondern als selbstbewusste, kritische, als zur Leidenschaft und zum Mitleiden fähige Akteure. Sie hat die Bildung des ganzen Menschen zur Aufgabe, als eines Subjekts, das sich mit anderen Welt aneignen und Welt gestalten kann, das frei ist, souverän ist, sich gegenüber der Welt, auch gegenüber einer Ökonomie zu verhalten, die den Menschen eigentlich zu dienen und sie nicht zu versklaven hat. Vielleicht tun wir gut daran, gegenüber allen Instrumentalisierungsversuchen, wie sie noch von einer empirischen Bildungsforschung betrieben werden, das große Projekt der Emanzipation wieder genauer in den Blick zu nehmen. Die gesellschaftliche und ökonomische Lage der Gegenwart gibt uns allen Anlass und sogar die Möglichkeit dazu.

Univ.Prof. Dr. Michael Winkler, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik. Institut für Bildung und Kultur, Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Am Planetarium 4, 07737 Jena
E-Mail: michael.winkler@uni-jena.de