

Ines Triphaus-Giere

# Tugenden

Orientierung für benachteiligte Jugendliche?

A stylized illustration of a cityscape with various buildings and trees, rendered in shades of orange and red. The buildings are simplified geometric shapes with some windows. In the foreground, there are silhouettes of people walking, suggesting a busy urban environment.

**disserta**  
Verlag

**Triphaus-Giere, Ines: Tugenden: Orientierung für benachteiligte Jugendliche?,  
Hamburg, disserta Verlag, 2013**

Buch-ISBN: 978-3-95425-184-1

PDF-eBook-ISBN: 978-3-95425-185-8

Druck/Herstellung: disserta Verlag, Hamburg, 2013

Covermotiv: © laurine45 – Fotolia.com

**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.

---

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung 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.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und die Diplomica Verlag GmbH, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Alle Rechte vorbehalten

© disserta Verlag, Imprint der Diplomica Verlag GmbH  
Hermannstal 119k, 22119 Hamburg  
<http://www.disserta-verlag.de>, Hamburg 2013  
Printed in Germany

# Gliederung

<b>Anhangsverzeichnis .....</b>	<b>7</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>8</b>
<b>Übersichtsverzeichnis .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>11</b>
<b>2 Begriffliche Grundlegungen .....</b>	<b>17</b>
2.1 Ausbildungsplatzmarktbenachteiligte Jugendliche im Beruflichen Übergangssystem.....	17
2.2 Kompetenzorientierung der beruflichen Bildung.....	20
2.3 Tugendbegriff und Werte in der Ethik.....	23
<b>3 Werteorientierungen ausbildungsplatzmarktbenachteiligter Jugendlicher .....</b>	<b>27</b>
3.1 Ausbildungsplatzmarktbenachteiligte Jugendliche in der Risikogesellschaft .....	28
3.1.1 Orientierung in pluraler, individualisierter Gesellschaft? .....	28
3.1.2 Tugenden - Zugangsvoraussetzung in die Berufsausbildung?.....	33
3.1.3 Benachteiligt beim Zugang in die Berufswelt .....	37
3.2 Werteorientierungen ausbildungsplatzmarktbenachteiligter Jugendlicher im Spiegel empirischer Jugendforschung .....	42
3.3 Werteorientierungen im Kontext von Sozialisationserfahrungen und personaler Identität .....	44
3.3.1 Werteorientierungen – abhängig von sozialen Faktoren? .....	45
3.3.2 Soziale Einbindungen - konstitutiv für die personale Identität? .....	52
3.3.3 Personale Identität und Werteorientierungen.....	58
3.4 Ausbildungsplatzmarktbenachteiligte Jugendliche – eine ethische Anfrage an die Gesellschaft.....	61
<b>4 Orientierungen durch Tugenden? .....</b>	<b>67</b>
4.1 Zum Tugendbegriff in ethischer Diskussion.....	69
4.1.1 Prinzipienethik versus Tugendethik? .....	70
4.1.2 Neue Tugendethik.....	76
4.1.3 Tugend als Sein-Können.....	80
4.2 Woher können ausbildungsplatzmarktbenachteiligte Jugendliche moralische Orientierungen beziehen? .....	82
4.2.1 Orientierung durch Prinzipien?.....	84

4.2.2	Moralisches Wissen und moralisches Handeln .....	88
4.2.3	Strebensziel Glückseligkeit.....	96
4.2.4	Moralisch Handeln lernen.....	100
4.3	Orientierung an Werten durch Tugend .....	110
<b>5</b>	<b>Orientierungen durch Tugenden für ausbildungsplatzmarktbenachteiligte Jugendliche .....</b>	<b>115</b>
<b>6</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>121</b>

## Anhangsverzeichnis

<b>Anhang 1:</b> Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Handreichung für die Berufseinstiegsklasse (BEK). Entwurf. Hannover 2010a (Auszug).....	131
<b>Anhang 2:</b> Ergebnisse aus der empirischen Sozialforschung zu Werteorientierungen ausbildungsplatzmarktbenachteiligter Jugendlicher .....	136
<b>Anhang 3:</b> Daten aus: Feige, Andreas et al., „Was mir wichtig ist im Leben“. Auffassungen Jugendlicher und Junger Erwachsener zu Alltagsethik, Moral, Religion und Kirche, Datenband, 2008. (Auszug).....	162
<b>Anhang 4:</b> Erhebungsinstrument: Fragebogen zur Werteorientierung Jugendlicher.....	176
<b>Anhang 5:</b> Theoretisches Modell zu Kapitel 4.2.4 Moralisch Handeln lernen Visualisierung (eigene Darstellung).....	178

## Abkürzungsverzeichnis

Ausbildungspakt	Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010 - 2014
BBS	Berufsbildende Schulen
BEK	Berufseinstiegsklasse
BEK-Handreichung	Handreichung für die Berufseinstiegsklasse (BEK) des Niedersächsischen Kultusministeriums, 2010
BBIG	Berufsbildungsgesetz der Bundesrepublik Deutschland, 2005
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
Feige-Gennerich-Studie	Studie zur 'Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland` von Feige/Gennerich, 2008
KM	Niedersächsisches Kultusministerium
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)
KMK-Handreichung	Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, 2007
Übergangssystem	Teilqualifizierende Bildungsgänge im Beruflichen Übergangssystem an Berufsbildenden Schulen

## Übersichtsverzeichnis

<b>Übersicht 2.1:</b>	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems nach schulischer Vorbildung 2006 und 2008 (in %) ...	18
<b>Übersicht 3.1:</b>	Interdependenz zwischen Sozialisation und Werteorientierungen .....	47
<b>Übersicht 3.2:</b>	Zusammenhang zwischen den Faktoren .....	51
<b>Übersicht 3.3:</b>	Interdependenz für das Individuum .....	52
<b>Übersicht 3.4:</b>	Zusammenhang Sozialisation, Werteorientierung, Person .....	53
<b>Übersicht 3.5:</b>	Zusammenhang Sozialisation, Werteorientierung, Person .....	58
<b>Übersicht 4.1:</b>	Dualistisches Denkmodell .....	68
<b>Übersicht 4.2:</b>	Erweitertes dualistisches Denkmodell .....	73
<b>Übersicht 4.3:</b>	Dualistisches Denkmodell in verkürzter Übersicht.....	84
<b>Übersicht 4.4:</b>	Handlungstheoretische Differenz zwischen Kant und Aristoteles .....	92
<b>Übersicht 4.5:</b>	Dualistisches Denkmodell, verworfen .....	93
<b>Übersicht 4.6:</b>	Korrigiertes Denkmodell (eigene Darstellung) .....	101
<b>Übersicht 4.7:</b>	Tugenden nach Aristoteles .....	102
<b>Übersicht A 2.1:</b>	Wertorientierungen: Pragmatisch aber nicht angepasst .....	138
<b>Übersicht A2.2:</b>	Wertefeld mit Clusterbezeichnung.....	150
<b>Übersicht A2.3:</b>	Bejahung von Erziehungswerten in den einzelnen Cluster-Gruppen.....	152
<b>Übersicht A2.4:</b>	„Gesellschaftliche Spielregeln, die für mich wichtig sind“ und Clusterzuordnung.....	153
<b>Übersicht A2.5:</b>	Wertefeldanalyse der hospitierten BEK-Klasse .....	160



# 1 Einleitung

‘Tugenden’ gehören nicht unbedingt zu den aktuellen, innovativen Begriffen, vielmehr kann ihnen schon beinahe ein ‘angestaubtes’ Image attestiert werden, bzw. findet man sie „fast nur noch in iron.[ischer] Signalisierung lebendig“<sup>1</sup>. Demgegenüber ist, besonders im Kontext von pädagogischer Arbeit, immer wieder der Ruf nach der Vermittlung von Werten und Tugenden zu hören. Insbesondere wird diese Forderung häufig in Hinblick auf die gesellschaftliche und berufliche Integration von Jugendlichen<sup>2</sup> mit niedrigem Bildungsniveau erhoben, daher betrifft diese Forderung neben Haupt- und Sonderschulen im Wesentlichen auch die Berufsbildenden Schulen, da sie Jugendlichen, deren Übergang in die Berufsausbildung nicht reibungslos verläuft, spezifische Bildungsangebote anbieten. Fordern die Anbieter von Berufsausbildungsplätzen ‘tugendhafte’ Bewerber, und sind daher Lehrer<sup>3</sup> gefordert, die Tugenden ihrer Schüler zu stärken? Können Verhaltensweisen wie Pünktlichkeit und Lernbereitschaft mit ‘Tugend’ übersetzt werden? Kann Tugend überhaupt gelehrt werden?

Tugenden und Werte werden oft in einem Atemzug genannt, und häufig geht damit die Klage vom ‘Werteverfall’ einher. Demgegenüber zeigen empirische Studien die hohe Bedeutung, die Werte unter Jugendlichen nach wie vor haben, allerdings unterliegen sie einem ‘Wertewandel’. Werte, an denen das eigene Handeln ausgerichtet wird und anhand derer die eigene Biographie geformt wird, unterliegen einer Präferenzverschiebung, ohne dass alte Werte durch neue ersetzt werden<sup>4</sup>. Des Weiteren kann, vermutlich intendiert durch die Anforderungen der Leistungsgesellschaft, eine höhere Wertschätzung ‘alter Werten’ wie Höflichkeit, Arbeitsethik, Sparsamkeit und Anpassung als ‘neuer Zeitgeist’ festgestellt werden<sup>5</sup>. Wie die viel zitierte sokratische Schilderung ‘der Jugend’ zeigt, kann eine problematisierende Sichtweise auf ‘Jugend und Werte’ nicht auf aktuelle Herausforderungen begrenzt gesehen werden, vielmehr scheint das Verhältnis von Jugend und Werten sehr vertraut<sup>6</sup>, und vielleicht wird daher die ‘Wertediskussion’ häufig primär auf die Werte Jugendlicher bezogen.

---

<sup>1</sup> Gadamer, Hans-Georg, zit. n. Stoeckle 1975, 243

<sup>2</sup> Anmerkung: Jugendliche wird hier synonym mit ‘jungen Menschen’ gebraucht. Der Begriff bezieht sich nicht auf eine juristische Definition oder eine konkrete Altersspanne.

<sup>3</sup> Anmerkung: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird hier für Lehrerinnen und Lehrer, sowie für Schülerinnen und Schüler die männliche Form verwendet, die weibliche Form aber impliziert.

<sup>4</sup> Vgl. Tamke 2008, 2005

<sup>5</sup> Vgl. Noelle-Neumann/ Petersen 2001, 15

<sup>6</sup> Vgl. Tamke 2010, 231

Damit wird in gleichem Maße, wie Wertewandel und Werteverlust beklagt werden, in einer verkürzten Folgerung, in der Vermittlung von Werten die Lösung gesehen für gesellschaftliche Probleme wie Jugendarbeitslosigkeit, Jugendkriminalität und Gewaltbereitschaft<sup>7</sup>. Entsprechend findet sich die Anforderung zur 'Werteerziehung' in Schulen nicht nur in den Schulgesetzen<sup>8</sup>, sondern auch die formulierten 'Leitziele' der einzelnen Schulen verpflichten zur Förderung der Werte und Tugenden<sup>9</sup>. Ergo sind Lehrer aufgefordert, ihren Schülern Werte und Tugenden nahezubringen.

Die Themenwahl zu dieser Arbeit bewegt sich in diesem Kontext. Als Studierende mit dem Ziel 'Lehramt an Berufsbildenden Schulen' bot sich während des Schulpraktikums die Gelegenheit, eine Religionsstunde in einer Berufseinstiegsklasse (BEK) zu hospitieren. Die gewonnenen Eindrücke führten schließlich zu dem Thema der vorliegenden Studie. Die BEK ist ein Bildungsgang im sogenannten 'Übergangssystem', ein spezifisches Angebot für Jugendliche mit Benachteiligung am Ausbildungsplatzmarkt, charakterisiert in erster Linie durch keinen oder maximal einen Hauptschulabschluss. In der besuchten Unterrichtsstunde präsentierten die Schüler von ihnen erstellte Plakate zum Thema 'Vorbilder'. Durch die Darstellung von Musikgruppen mit gewaltverherrlichenden Songtexten als vorbildlich durch die Schüler, wurde 'Gewaltakzeptanz' zum Thema der Unterrichtsstunde. Der Lehrer forderte die Schüler auf, ihre gewaltbefürwortende Position zu reflektieren, allerdings wurden Gesprächsansätze durch eingerufene Parolen und Gemeinplätze durch die jeweils anderen Schüler sanktioniert. Mehrere disziplinierende Maßnahmen und ein Unterrichtsausschluss wurden notwendig. In den Werteorientierungen der beobachteten Schüler kann eine Präferenz zum Selbst, zu ihrer Autonomie und eine hohe Akzeptanz von physischer und psychischer Gewalt vermutet werden.

Hierin zeigt sich eine individuelle und gesellschaftliche Problematik auf mehreren Ebenen. Einerseits kann eine Benachteiligung beim Zugang zur Berufswelt in Abhängigkeit vom Bildungsniveau benannt werden. Der Übergang in die Ausbildung verläuft bei Jugendlichen, die maximal den Hauptschulabschluss erlangt haben, in hohen Anteilen problematisch<sup>10</sup> und die schlechtesten Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben Jugendliche *ohne* Schulabschluss.

---

<sup>7</sup> Vgl. Niedersächsischer Landtag 2000, 1 f

<sup>8</sup> Vgl. Niedersächsisches Schulgesetz 1998, § 2 Abs. 1

<sup>9</sup> Vgl. Berufsbildende Schulen Osnabrück Brinkstraße 2012, 1 (exemplarisch ausgewählt)

<sup>10</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 163 f

In dieser Gruppe, die 2010 einen Anteil von 6,5% der Schulabgänger stellt<sup>11</sup>, werden verlängerte und kompliziertere Ausbildungsverläufe und 'Warteschleifen', häufig ohne Aussicht auf eine vollqualifizierende Ausbildung, zunehmend zum Regelfall<sup>12</sup>. Fast jeder dritte Ausbildungsplatzinteressierte hat im Jahr 2011 keinen Ausbildungsvertrag bekommen<sup>13</sup>, womit sich für die betreffenden Jugendlichen nicht nur mittelfristig berufliche Perspektiven einschränken, sondern durch die hohe Bedeutung von Berufsausbildung und Beruf kann von einer Einschränkung der Lebenschancen in beruflicher, privater und individueller Hinsicht gesprochen werden. Demgegenüber beachtenswert ist, dass jede dritte angebotene Ausbildungsstelle nicht besetzt werden konnte<sup>14</sup>. Das Bundeswirtschaftsministerium publiziert, das Blatt habe sich gewendet, "jeder Motivierte, der die Schule verlässt, hat beste Chancen auf einen Ausbildungsplatz"<sup>15</sup>. Mit diesen Entwicklungen besteht die Gefahr einer *Stigmatisierung* von benachteiligten Jugendlichen als 'nicht ausbildungsreif', die unbedingt zu vermeiden ist<sup>16</sup>, sondern vielmehr kann damit die gesellschaftliche Herausforderung benannt werden, die Zahl der derzeit rund 1,5 Mio. jungen Menschen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren ohne Berufsabschluss<sup>17</sup>, zu verringern und benachteiligten Jugendlichen eine Perspektive aufzuzeigen.

Des Weiteren zeigt sich in den geäußerten Werteorientierungen der BEK-Schüler eine Problematik hinsichtlich der moralischen Orientierung. Woher können Jugendliche heute moralische Orientierungen beziehen? Woran können sie sich in moralischen Entscheidungen und in Entscheidungen zur Lebensgestaltung orientieren? Auf einen einheitlichen gesellschaftlichen Wertehorizont kann mit den Entwicklungen der letzten Jahrzehnte nur noch eingeschränkt zurückgegriffen werden. In individualisierter, säkularer und pluralisierter Gesellschaft ist jeder Einzelne gefordert, seine Werte, seinen Weg und sein Leben inklusive Sinngestaltung selber zu suchen und zu gestalten. Damit bieten sich Wahlfreiheit und eine Vielzahl an individuellen Gestaltungsmöglichkeit, allerdings besteht damit auch der Zwang, das eigene Leben erfolgreich gestalten zu müssen, der insbesondere

---

<sup>11</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt 2012, 1

<sup>12</sup> Vgl. Konietzka 2010, 291

<sup>13</sup> Vgl. BIBB 2012 c, 5

<sup>14</sup> Vgl. BMBF 2012, 11

<sup>15</sup> Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2012, 1

<sup>16</sup> Vgl. BIBB 2012 c, 5

<sup>17</sup> Vgl. ebd.

bei benachteiligten Jugendlichen zu Überforderung, Orientierungslosigkeit und Zukunftsängsten führen kann.

Das Thema und die Fragestellung der vorliegenden Arbeit "*Können Tugenden moralische Orientierungen für ausbildungsplatzmarktbenachteiligte Jugendliche bieten?*" ist sicherlich geeignet und lohnenswert, in einem deutlich größeren Rahmen, als dem dieser Arbeit bearbeitet zu werden. Es bieten sich vielfältige methodische und inhaltliche Herangehensweisen und Schwerpunkte an. Als methodischer Zugang wird für diese Arbeit der hermeneutische Weg gewählt. Aufgrund der Vielschichtigkeit des Themas sind im Verlauf der Arbeit immer wieder Entscheidungen über Ein- und Ausgrenzungen zu treffen und viele interessante Aspekte können in diesem Rahmen nicht verfolgt werden, dies betrifft z. B. die große Thematik des 'Gewissens'. Ebenso wird, auch wenn in dieser Arbeit sozialetische Aspekte thematisiert werden, die Frage nach der 'Gerechtigkeit' nicht behandelt, sondern die Individualethik zur moralischen Orientierung steht im Vordergrund. Die Tugenden, die hier auf ihr Potential zu moralischen Orientierungen angefragt werden, finden in den meisten zeitgenössischen Abhandlungen zum Thema Moral keine Verwendung, stattdessen stehen Begriffe wie 'Pflicht' und 'Verpflichtung' im Vordergrund und man beruft sich vor allem auf Prinzipien der Vernunft<sup>18</sup>. Allerdings wird die normative Ethik des Sollens zunehmend kritisiert, da sie für viele aktuelle Herausforderungen nicht endgültig zufriedenstellend ist, und zum Teil wird ihr Realitätsferne vorgeworfen. Beispielsweise zeigt sich auch in aktueller Diskussion zum kirchlichen Lehramt, dass ein deontologisches Moralverständnis kritisch angefragt wird. Daher kann in der Ethik eine Rückbesinnung auf das klassische Modell der Tugenden nach Aristoteles und in mittelalterlicher Rezeption z. B. mit Thomas von Aquin festgestellt werden, es wird von einer 'Renaissance der Tugendethik' gesprochen. "Aristoteles und Kant spielen im aktuellen ethischen Diskurs eine eminente Rolle"<sup>19</sup>, und entsprechend begrenzt sich die vorliegende Arbeit zur klassischen Tugendethik auf die aristotelische Tugendlehre und zur normativen Ethik auf die Prinzipienethik Immanuel Kants.

Zunächst steht zu fragen, ob ein Zusammenhang zwischen Werteorientierungen und Ausbildungsplatzmarktbenachteiligung tatsächlich besteht (Kap. 3.1). Spielen Werte und Tugenden eine Rolle zum Eingang in die Berufsausbildung? Dann wird zu fragen sein, ob Jugendliche

---

<sup>18</sup> Vgl. Colemann 1987, 179

<sup>19</sup> Anzenbacher 2003, 31

mit niedrigem Bildungsniveau eine abweichende Werteorientierung gegenüber anderen Jugendlichen haben (Kap. 3.2), und welche Faktoren neben dem Bildungsniveau als konstituierend für individuelle Werteorientierungen benannt werden können (Kap. 3.3). Nach einer Annäherung an das Verständnis von Tugenden, das methodisch durch die Gegenüberstellung zur Prinzipienethik erfolgt (Kap. 4.1), steht die Frage nach moralischer Orientierung im Mittelpunkt (Kap. 4.2), um schließlich die Tugendethik auf ihr Potential zu moralischen Orientierungen anzufragen.



## 2 Begriffliche Grundlegungen

Zu Beginn erfolgt für ein einheitliches Verständnis die Darstellung der für diese Arbeit grundlegenden Begriffe in dem hier verwendeten Verständnis. Zudem wird für einige Begriffe die ausschließliche Darstellung einer Definition nicht als ausreichend angesehen, daher werden spezifische Termini jeweils in dem für diese Arbeit relevanten Zusammenhang dargestellt.

### 2.1 Ausbildungsplatzmarktbenachteiligte Jugendliche im Beruflichen Übergangssystem

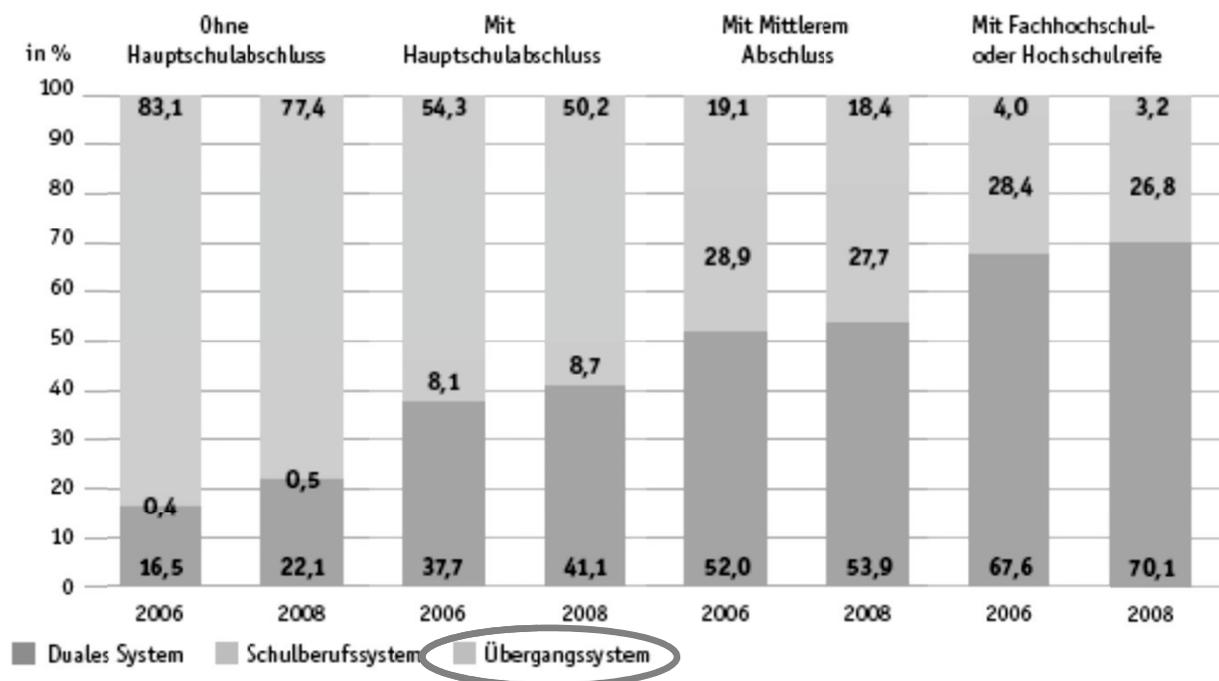
**Ausbildungsplatzmarktbenachteiligte Jugendliche** werden in dieser Arbeit verstanden als Jugendliche, die nach Beendigung einer allgemeinbildenden Schule nicht oder nicht direkt in die Berufsausbildung übergehen. Jugendliche, die maximal den Hauptschulabschluss haben, können als Gruppe, deren Übergänge in die Berufsausbildung „in besonders hohen Anteilen problematisch verlaufen“<sup>20</sup> benannt werden. Daher liegt hier der Focus auf Hauptschulabsolventen und –abgänger, die Schüler in Schulformen des ‘Übergangssystems’ sind bzw. werden, und diese mit dem Ziel besuchen, den Hauptschulabschluss zu erwerben oder zu verbessern, und ihre Chancen am Ausbildungsplatzmarkt zu verbessern. Der Begriff *Ausbildungsplatzmarktbenachteiligung* ist nicht eindeutig definiert und steht einerseits zwischen arbeits- und ausbildungsmarktsystematischen Aspekten, z. B. der regionalen Angebotsverteilung, und nimmt damit Bezug auf die Vermittelbarkeit der Jugendlichen, auf der anderen Seite wird Ausbildungsplatzmarktbenachteiligung im Verhältnis zu individuellen Faktoren wie Ausbildungsreife und Qualifikationen verstanden.<sup>21</sup> Daher kann in Abhängigkeit vom jeweiligen Begriffsverständnis Ausbildungsplatzmarktbenachteiligung und unzureichende Ausbildungsreife voneinander abgegrenzt werden, auf diese Differenzierung wird aber im Rahmen dieser Arbeit verzichtet und unter ausbildungsplatzmarktbenachteiligten Jugendlichen eine heterogene Gruppe gemäß der obigen Eingrenzung verstanden. Auf spezifische Aspekte, z. B. genderbezogene Aspekte, die sogenannten ‘Altbewerber’, die Benachteiligung von Jugendlichen mit Behinderungen oder von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht gesondert eingegangen werden.

---

<sup>20</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 163 f

<sup>21</sup> Vgl. Rützel 2002, 3 f

Das **Berufliche Übergangssystem** umfasst alle Bildungsangebote, die „zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer [Berufs-] Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines [...] Schulabschlusses ermöglichen“<sup>22</sup>. Neben Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit gehören mehrere vollschulische Angebote an berufsbildenden Schulen (BBS) zum sogenannten ‘Übergangssystem’<sup>23</sup>, auf diese wird hier Bezug genommen. Die Schulformen im ‘Übergangssystem` sind variantenreich hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen und Zielsetzungen, z. B. berufsfeldbezogene, vorberufliche Qualifizierung. Das berufliche Ausbildungssystem umfasst die drei Sektoren Duales Berufsausbildungssystem, Schulberufssystem und das ‘Übergangssystem`, zu dem die Anzahl der Neuzugänge im Jahre 2011 bundesweit 294.294 Jugendliche betrug<sup>24</sup>.



**Übersicht 2.1:** Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems nach schulischer Vorbildung 2006 und 2008 (in %). Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 98.

In dieser Arbeit wird Bezug genommen auf Schüler im ‘Übergangssystem` mit eingeschränkten Chancen einen Ausbildungsplatz zu bekommen, Jugendliche mit einem niedrigen Bil-

<sup>22</sup> Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 79

<sup>23</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 97 f

<sup>24</sup> Vgl. BMBF 2012, 34

dungsniveau, die einen Anteil von knapp einem Drittel aller Neuzugänge<sup>25</sup> zum beruflichen Ausbildungssystem stellen. Wie an anderen Schwellen im Bildungssystem, vollziehen sich auch beim Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsausbildung soziale Selektionsprozesse bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen nach schulischer Vorbildung. Die Übersicht zeigt die hohe Abhängigkeit von Schulabschluss und Zugang zur dualen Ausbildung. Umgekehrt wird auch die hohe Korrelation zwischen fehlendem Schulabschluss und dem Zugang zum beruflichen Übergangssystem deutlich. Trotz des aktuell entspannten Ausbildungsstellenmarktes<sup>26</sup> gehen etwa die Hälfte der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und mehr als drei Viertel von denen ohne Hauptschulabschluss nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule ins berufliche Übergangssystem<sup>27</sup>.

Die **Berufseinstiegsklasse (BEK)** ist ein einjähriges, vollschulisches Angebot an niedersächsischen BBS im 'Übergangssystem', das sich an Jugendliche, die die Abschlussklasse der Sekundarstufe 1 ohne allgemein bildenden Schulabschluss oder mit einem Hauptschulabschluss mit einer Durchschnittsnote geringer als 3,5 beendet haben, richtet<sup>28</sup>. Das Ziel der BEK ist, die Ausbildungsreife der Schüler zu erwirken, um sie für den Einstieg in die Berufs- und Ausbildungswelt zu qualifizieren<sup>29</sup>.

Die Zielsetzung des 'Übergangssystems' ist der erfolgreiche Zugang in eine Berufsausbildung, vornehmlich im dualen System. Die **Berufsausbildung im dualen System** erfolgt in den institutionell und rechtlich getrennten Bildungsträgern Berufsschule und ausbildender Betrieb in einem geordneten Ausbildungsgang<sup>30</sup>. Die rechtliche Grundlage für die duale Berufsausbildung bilden das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Ordnungsmittel der Berufsausbildung. Trotz der institutionellen Trennung der beiden Lernorte gilt das traditionelle dualistische Verständnis über die Kenntnisvermittlung in der Berufsschule und die Vermittlung praktischer Fertigkeiten im Betrieb heute als überholt<sup>31</sup>, vielmehr erfordert die Vermittlung der notwendigen beruflichen Handlungskompetenz eine enge Verzahnung praktischer und theoretischer Ausbildungsinhalte.

---

<sup>25</sup> Vgl. a. a. O., 49

<sup>26</sup> Vgl. BMBF 2012, 11

<sup>27</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 99

<sup>28</sup> Vgl. KM 2010 b, 14

<sup>29</sup> Vgl. KM 2010 a, 5

<sup>30</sup> Vgl. Schelten 2004, 65

<sup>31</sup> Vgl. Schmidt 1998, 17

## 2.2 Kompetenzorientierung der beruflichen Bildung

Das Bildungsziel in der beruflichen Bildung, die **berufliche Handlungs-Kompetenz** ist aus den Begriffen Kompetenz und Handlungsorientierung zu einer Begriffsverbindung zusammen gesetzt<sup>32</sup>, daher soll der Beitrag beider Elemente zum derzeit in der deutschen beruflichen Bildung vorherrschenden Begriffsverständnis von Handlungskompetenz separat betrachtet werden. Dazu steht im Rahmen dieser Arbeit weniger die historische Entwicklung des Begriffs, als vielmehr das aktuelle Begriffsverständnis in der beruflichen Bildung im Mittelpunkt.

Das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz steht in einer Entwicklungslinie mit dem didaktischen Prinzip der *Handlungsorientierung*, die sich in der Handlungstheorie nach Aebli begründet<sup>33</sup>. Die Leitidee der Handlungsorientierung verbindet sich mit der Erwartung, die Auswirkungen des traditionellen Dualismus von menschlichem Denken und Handeln in der inneren und äußeren Organisation von beruflichem Lernen überwinden zu können. Die Entgegensetzung von Handeln und Denken, von Wissen und Tun, von Arbeiten und Lernen begründet sich in der Ideenlehre Platons, der in einer bewussten Hierarchisierung<sup>34</sup> „Menschen einteilte in solche, die wissen und nicht tun, und solche, die tun und nicht wissen, was sie tun<sup>35</sup>“. In den antiken griechischen und römischen Gesellschaften waren Arbeit und Bürger-tum nicht vereinbar, entsprechend schloss Aristoteles alle vom Bürgerrecht aus, die nicht über genügend ´Muße zur Entfaltung ihrer Tugend` verfügten<sup>36</sup>. In der Neuzeit legitimierte sich die Trennung von materieller und ideeller Welt mit dem materialistisch angelegten Empirismus und Sensualismus<sup>37</sup> sowie über das dualistisch geprägte neuhumanistische Bildungsideal<sup>38</sup>, und zeigt sich bis in das heutige Bildungsverständnis z. B. im deutschen dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulsystem. Das antidualistische Konzept kritisiert dieses zweitausendjährige philosophische, politische und soziale Denkmuster, mit dem eine Bildungselite den Geist für sich in Anspruch nimmt und Anderen das Tun zuweist, und betont

---

<sup>32</sup> Vgl. Bader/ Müller 2002, 176

<sup>33</sup> Vgl. Cycholl 2006, 272

<sup>34</sup> Vgl. Tramm 1994, 39 f

<sup>35</sup> Arendt 1978, 49

<sup>36</sup> Vgl. Kurtz 2002, 9

<sup>37</sup> Vgl. Cycholl 2006, 271

<sup>38</sup> Vgl. Tramm 1994, 39