



Konrad
Adenauer
Stiftung



**CHRISTINE HENRY-HUTHMACHER
ELISABETH HOFFMANN (HRSG.)**

AUSBILDUNGSREIFE
& STUDIERFÄHIGKEIT

AUSBILDUNGSREIFE & STUDIERFÄHIGKEIT

Christine Henry-Huthmacher
Elisabeth Hoffmann

Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

ClimatePartner^o

klimateutral

Druck | ID: 53323-1603-1078



Urheberinnen und Urheber:

Elisabeth Hoffmann, Christine Henry-Huthmacher, Gerhard Wolf, Berit Heintz, Stefan Küpper, Jürgen Oelkers, Michael Kiwall, Michael Steinmetz, Wilfried Schubarth, Irmgard Frank

Herausgeberin:

Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. 2016



Diese Publikation ist lizenziert unter den Bedingungen von „Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland“, CC BY-SA 3.0 DE (abrufbar unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>).

© 2016, Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Sankt Augustin/Berlin

Umschlagfoto: © SWITSCH Kommunikationsdesign, Köln.

Gestaltung: SWITSCH Kommunikationsdesign, Köln.

Satz: Janine Höhle, ZKM / Konrad-Adenauer-Stiftung.

Druck: Bonifatius GmbH, Paderborn.

Printed in Germany.

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.

ISBN 978-3-95721-195-8

INHALT

- 5 | VORWORT
WIE AUSBILDUNGS- UND STUDIERFÄHIG IST UNSERE
JUGEND?
Elisabeth Hoffmann | Christine Henry-Huthmacher
- 10 | BREMSVERSAGEN ODER: MIT DEM ABITUR IN DIE
SCHREIBBERATUNG – URSACHEN UND FOLGEN EINER
NACHLASSENEN STUDIERFÄHIGKEIT HEUTIGER
JUGENDLICHER
Gerhard Wolf
- 18 | AUSBILDUNGSREIFE – WORAUF ES BEIM EINSTIEG
IN DIE AUSBILDUNG ANKOMMT
Berit Heintz
- 25 | WELCHE KOMPETENZEN BRAUCHEN WIR IM
21. JAHRHUNDERT?
Stefan Küpper
- 33 | WEG VON ASCHENPUTTEL:
ENTWICKLUNG DER AKADEMISCHEN LEHRE
Jürgen Oelkers
- 42 | COOLNESS & DIDAKTIK: WIE AUSBILDUNG GELINGT
Michael Kiwall
- 48 | BRAUCHEN WIR MINDESTSTANDARDS?
Michael Steinmetz
- 59 | AKADEMISCHE BILDUNG ODER BERUFSVORBEREITUNG?
BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT ALS EIN VER-
NACHLÄSSIGTES BILDUNGSZIEL AN HOCHSCHULEN
Wilfried Schubarth
- 66 | VON DER HANDLUNGSORIENTIERUNG ZUR
KOMPETENZORIENTIERUNG
Irmgard Frank

VORWORT

Wie ausbildungs- und studierfähig ist unsere Jugend?

Elisabeth Hoffmann | Christine Henry-Huthmacher

Betrachtet man die Bildungsbeteiligung in Deutschland, so hat sie sich in den letzten Jahren abermals gesteigert. Die Lage auf dem Ausbildungsmarkt hat sich bei Betrachtung von Angebot und Nachfrage in den letzten Jahren verbessert. Der Ruf eines Fachkräftemangels von Seiten der Unternehmen wurde lauter. Ungebrochen ist der Trend zum Erwerb der Fachhochschul- und der allgemeinen Hochschulreife. Mittlerweile verfügt mit 53,3 % mehr als jeder zweite Schulabsolvent über eine Hochschulzugangsberechtigung. Das klingt alles sehr vielversprechend. Doch trotz dieser positiven Entwicklung und trotz einer geringen Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland (7 %) äußern Hochschullehrer und Ausbilder zunehmend Kritik an fehlenden Grundlagen für Studium und Ausbildung. Zwar attestieren PISA und OECD eine Verbesserung sowohl hinsichtlich von Schülerleistungen als auch der Öffnung akademischer Bildung für eine steigende Zahl von Menschen, doch versagt fast jeder fünfte 15-jährige Schüler bei leichten Aufgaben wie die OECD in einer Sonderauswertung feststellte. Vor dem Hintergrund des globalen Wettbewerbs erhält die Grundsatzfrage, wie es um die Qualität des deutschen Bildungssystems bestellt ist, eine neue Bedeutung.

Denn trotz gestiegener guter Schulabschlüsse steigt die Anzahl der jungen Menschen, die gleich zu Beginn einer Berufsqualifikation in Unternehmen oder Hörsälen mit fehlenden Grundlagenkompetenzen hinsichtlich Sprache und Mathematik zu kämpfen haben. Diese Hardskills gelten immer weniger als Elementartechniken in der schulischen Bildung. Universitäten und Ausbildungsbetriebe haben mittlerweile darauf reagiert. Eine steigende Zahl von Betrieben und immer mehr Hochschulen bessern mangelnde schulische Grundlagen nach. So erteilen mehr als ein Drittel der IHK-Betriebe und viele, gerade auch renommierte Hoch-

schulen, nachholenden Schulunterricht wie z. B. Schreibberatung, Texterfassung und -verständnis oder Brückenkurse Mathematik.

Es fällt auf, dass die Anforderungen von Hochschulen und Betrieben an junge Menschen in wesentlichen Aspekten übereinstimmen: Im kognitiven Bereich geht es um die sichere Beherrschung von Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik-, Ausdrucks- und Textverständnisfähigkeit sowie um mathematisch-naturwissenschaftliches Grundlagenwissen. Mindestens ebenso wichtig wie die fachlichen Voraussetzungen werden die persönlichen und sozialen Qualitäten bewertet. Angesichts steigender Berufsorientierungskompetenz ist die Tatsache, dass ca. ein Viertel aller Azubis und jeder vierte Bachelorstudent seine Ausbildung bzw. sein Studium vorzeitig verlässt, ein bildungspolitischer Weckruf.

Neben einer verstärkten Berufsorientierung stellt sich die Frage nach den grundlegenden Kompetenzen, die die heranwachsende Generation für den zukünftigen Arbeitsmarkt brauchen. Genauso drängend stellt sich die Frage wie die Lehre in Betrieb und Universität auf die Generation Y eingeht. Die Generation Y, aufgewachsen mit facebook, twitter und Apps, ist stärker als vorhergehende Generationen auf verbindliche Rückmeldungen angewiesen. Angesichts einer zunehmenden Heterogenität der jungen Menschen und überfüllter Hörsäle in vielen Fächern steht die Lehre vor neuen Herausforderungen. Ähnliche Erfahrungen machen auch Ausbilder in den Betrieben. Die Generation Y hat durch die sozialen Medien einen anderen Zugang zu Wissen und einen anderen Umgang mit Wissen. Sie sucht in viel stärkerem Maße wie die Generation vor ihr nach konkreten Anwendungen und Umsetzung des erworbenen Wissens. Wie zahlreiche Studien bestätigen, äußern Studierende den starken Wunsch nach einem praxistauglichen Studium. Praxis wird von Studierenden stärker eingeschätzt als Forschung. So werden seitens der Arbeitgeber von Bachelorabsolventen vor allem mehr soziale Kompetenzen gefordert. Laut einer Studie des WZB (2011) sind sog. Softkills für Betriebe bei der Bewerberauswahl für die duale Ausbildung so wichtig, dass gute Kopfnoten und keine Fehltag schlechte Fächernoten abmildern können. Bei den Bachelor- und Masterabsolventen gelten fehlendes Sozialverhalten und Selbstüberschätzung laut Aussage der Unternehmen derzeit als die gefährlichsten Stolperfallen für das Nichtbestehen der Probezeit: Immerhin 34 % der Unternehmen haben sich (unabhängig vom Studienabschluss) in den vergangenen zwei Jahren von akademisch qualifizierten Berufsanfängern in der Probezeit getrennt, wie eine DIHK-Studie (2015) zeigt.

Bildungspolitik steht vor der Aufgabe, die Entwicklung im vorberuflichen Bereich so auszugestalten, dass der wichtige Übergang von Schule in Ausbildung/Studium und danach in den Beruf für möglichst viele junge Menschen ohne Friktionen und ohne zu große Enttäuschung gleich zu Beginn des Berufsweges verläuft.

Hier müssen Bildungspolitik und mit ihr unsere Gesellschaft selbstkritische Fragen stellen:

1. Ist das Kinderbild vom selbständigen und kompetenten Kind, das den Schulstoff wissbegierig und weitgehend in „Eigenregie“ aufnimmt, auf den Mainstream der normal begabten Kinder anzuwenden? Das fleißige Kind ist eindeutig aus der Mode gekommen, aber enthalten wir unseren Kindern möglicherweise vor, dass gute Leistungen und Kreativität für die meisten Menschen nicht ohne Anstrengung zu erreichen sind – eine „gute“ Anstrengung, an der Menschen wachsen und die nicht mit Überforderung gleichzusetzen ist?
2. Warum räumen Curricula dem Grundprinzip des Lernens (für Normalbegabte), wie Vertiefung und Anwendungsübung, kaum noch Raum ein? Zugegeben: Der „Coolnessfaktor“ des Repetitierens und anderer traditioneller „Relikte“ des Lernerfolges strebt gegen Null, aber im Alter von zwanzig oder mehr Jahren in der Hotelfachausbildung am Englischen zu scheitern oder zu Beginn eines geisteswissenschaftlichen Studiums mit der deutschen Grammatik oder im naturwissenschaftlichen Studium mit Grundlagen der Analysis auf Kriegsfuß zu stehen, ist auch nicht zielführend.
3. PISA in Ehren, aber: Warum haben wir das ganzheitliche Menschenbild der Aufklärung durch das punktuelle akribische Messen einzelner Kompetenzen ersetzt? Sind persönliche und soziale Qualitäten, die in der internationalen Bildungsforschung als die wichtigsten Voraussetzungen für beruflichen Erfolg gelten, in den Curricula von Bildungsinstitutionen deshalb nicht konkret ausgestaltet, weil man sie nicht so leicht messen kann?
4. Müssen wir uns nicht auch kritisch dem Bildungsparadox stellen? Jugendliche scheinen weniger mitzubringen, als wir erwarten und sie scheinen weniger mitzubringen als wir ihnen attestieren. Überlegenswert sind daher Mindeststandards sowohl für Kernfächer als auch für soziale Kompetenzen an allgemeinbildenden Schulen. Diese Mindeststandards müssen ausnahmslos für alle und jeden gelten und sind dringend notwendig zur Orientierung von Lehrkräften, Schüler- und Elternschaft.

Eine weitere selbstkritische Frage muss sich Bildungspolitik stellen:

Was bedeutet es, wenn 25% der Unternehmen, die sich von Hochschulabsolventen (mit Bachelor- oder Masterabschluss) in der Probezeit trennen, als Hauptgrund die mangelnde Fähigkeit, theoretische Kenntnisse in der Unternehmenspraxis umzusetzen, nennen?

Die Entwicklungen der Arbeitswelt (Stichwort: Industrie 4.0), in der praxisbezogenes und theoretisches Wissen gleichermaßen gefragt sind, erfordern die Entwicklung von Konzepten, die praktisches und theoretisches Lernen stärker miteinander verzahnen, so wie das beispielsweise mit der Höheren Berufsbildung in der Schweiz gelingt. Die jungen Menschen selbst, das zeigen sowohl nationale (Campus-Studie, 2014) als auch internationale Studien (Looking further with FORD – Trends, 2015) wünschen sich einen stärkeren Praxisbezug des Studiums, in Deutschland sind es 40% der Studenten an Universitäten und 20% an Fachhochschulen.

Fazit: Steigende Anforderungen an junge Menschen bei der Berufsqualifikation und die Notwendigkeit lebenslanger Qualifikation kennzeichnen die Arbeitswelt der Gegenwart und Zukunft. Rückmeldungen aus der Arbeitswelt haben auch Aufforderungscharakter für das allgemeinbildende Schulsystem und für Hochschulen: Stärkung der Methoden des Lernens für Normalbegabte, Sozialkompetenzen und Praxisbezug sind die Gebote der Stunde.

Wichtig wäre, das Fachpersonal an allgemeinbildenden Schulen bei der Hinführung zu Leistung (nicht gleichzusetzen mit Überforderung) zu stärken, denn nicht selten entstehen Absenkung des Leistungsniveaus und beschönigende Notengebung auf massiven Druck seitens Eltern und auch Politik, die in Folge Probleme junger Menschen in Ausbildung und Studium beklagen.

LITERATUR

- *OECD: Low-Performing students
Why they fall behind and how to help them succeed, Paris 2016.*
- *WZBrief Bildung, 16 / Mai 2011.*
- *DIHK-Ausbildungsumfrage 2015.*
- *Campus-Studie, 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, www.bmbf.de.*
- *Looking further with FORD – Trends 2015.*

Bremsversagen oder: Mit dem Abitur in die Schreibberatung – Ursachen und Folgen einer nachlassenden Studierfähigkeit heutiger Jugendlicher

Gerhard Wolf

Um einem wohlfeilen Einwand gleich im Vorhinein zu begegnen: Die folgenden Überlegungen betreffen etwa ein Drittel bis die Hälfte aller Studienanfänger nicht, da sie eine solide Schulausbildung erfolgreich absolviert haben, aus einem sozialen Milieu stammen, das ihnen ein gesundes Selbstbewusstsein vermittelt hat, und sie die Wahl ihres Studiengangs mit Blick auf ihre Neigungen, Begabungen, Stärken und Schwächen sowie spätere Berufschancen getroffen haben. Solche Studenten verfügen über die notwendige Intelligenz und Flexibilität, sich an der modernen Universität rasch zu akklimatisieren, für sie ist sie der richtige Ort und für ihre Professoren ein Vergnügen mit ihnen zusammenzuarbeiten. Während sich die Gesellschaft um solche Studenten keine Sorgen machen muss, sind die Universitäten zunehmend mit Studienanfängern konfrontiert, die ihre Begabungen offenbar auf ganz anderen Feldern als in der Wissenschaft haben, denen der klassische, Humboldtsche Bildungsbegriff genauso fremd ist wie eine *employability* als Ausbildungsziel der Bologna-Reform und die sich irgendwann dann auch selber fragen, was sie an der Universität eigentlich sollen.

Für die späte Einsicht sind die betroffenen Studierenden nicht allein verantwortlich, hat man ihnen doch mit der Übergabe des Abiturzeugnisses Hochschulreife bestätigt und die allgemeine Studierfähigkeit suggeriert. Kaum jemand hat sie darauf hingewiesen – und wenn doch, dann ist es fraglich, ob sie es hören wollten –, dass sich die Semantik des Begriffs Hochschulreife geändert hat. Besaß der Begriff in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts noch eine besondere Aura, weil er die Beherrschung eines anspruchsvollen Bildungskanons in neun Disziplinen versprach, so ist er heute auf eine bloße Hochschulzugangsberechtigung reduziert, die allerdings noch einige, durchaus entscheidende Schlüsselqualifikationen beinhaltet. So soll der Abiturient im Fach ‚Deutsch‘ über Lesefähigkeit, Textverstehen und ein präzises Ausdrucksvermögen verfügen bzw. im Fach ‚Mathematik‘ die Fähigkeit erworben haben, mathematische Beweise zu führen und mathematische Methoden auf den geometrischen Raum oder die Naturwissenschaften anzuwenden. Nun könnte man sich natürlich fragen, warum ein Germanist etwas von Mathematik verstehen oder ein Elektroingenieur das Feuilleton der ‚Zeit‘ mit Gewinn lesen sollte, prekär wird es aber dann, wenn der Lehramtsstudent für das Fach ‚Deutsch‘ die Sprache seines künftigen Unterrichtsfaches nicht sicher beherrscht oder der Elektroingenieur sich bei der Berechnung der Größe der Brandschutzanlage wegen ungenügender mathematischer Kenntnisse vertut.

Genau in diese Richtung gehen die Beobachtungen und Befürchtungen vieler Professoren und Professorinnen, wie dies u. a. im Wintersemester 2011/12 eine Umfrage des Philosophischen Fakultätentages, der hochschulpolitischen Vertretung von 135 geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten in Deutschland, unter seinen Mitgliedern ergab. So existiert eine wachsende Gruppe von Studierenden, die den Anforderungen des gewählten Studiengangs intellektuell und von seinen fachlichen Voraussetzungen her nicht gewachsen sind. Große Schwächen bestehen in der Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Studenten der Germanistik oder Anglistik kennen die Werke der Klassiker ihres Faches nur dem Namen nach und finden dann wenig Gefallen daran, im Studium ‚Faust‘ und ‚Hamlet‘ lesen zu müssen. Studenten der Geschichtswissenschaft verlegen Luther ins 19. Jahrhundert und im Gegenzug die Aufklärung in die Renaissance. Viele angehende Geisteswissenschaftler verfügen nicht mehr über die Fähigkeit, sich komplexere Texte systematisch durch Beiziehung anderer Texte zu erschließen, kritisch auszuwerten, verschiedene Quellen zueinander in

Beziehung zu setzen und am Ende zu einem begründeten Urteil zu kommen, das auch hinreichend sprachlich präzise formuliert wird. Eigene Literaturrecherche wird ersetzt durch blindes Vertrauen in Internetseiten. Auch aus anderen Fächerkulturen mehren sich die Klagen über die mangelhafte Studierfähigkeit der Jugendlichen. So hört man von Ingenieurwissenschaftlern, dass bei ihren Eignungsfeststellungsprüfungen selbst einfache Fragen zur Analysis, die Gegenstand des G8-Lehrplans gewesen waren, von niemandem beantwortet werden konnten. Angesichts dessen erstaunt es nicht, wenn die Ingenieurwissenschaften zu den Fächern mit den höchsten Studienabbruchquoten gehören.

Gymnasiallehrer und ihre Verbände nennen als Erklärung für den Rückgang der Studierfähigkeit den steilen Anstieg der Übertrittszahlen ans Gymnasium, das politische Ziel einer möglichst hohen Abiturientenquote und die großen Klassen, die den eigentlich notwendigen differenzierten Förderunterricht verhindern. Die Tendenz geht freilich eher in Richtung der Nivellierung: Für die immer heterogener werdende Schülerschaft muss der Stoff so aufbereitet werden, dass auch diejenigen ihn verstehen, die nach ihren Begabungsprofilen eher für die Real- oder Berufsschule geeignet wären. Selbst die an sich gut gemeinte Einführung von Deutsch und Mathematik als verpflichtende Abiturfächer führte in diesen Fächern zur Absenkung des Niveaus. Während der Lehrer früher in den Leistungskursen Deutsch und Mathematik mit einschlägig begabten Schülern arbeitete, die von ihm eine optimale Vorbereitung auf das Universitätsstudium erhielten, muss er sich heute an den Schwächeren orientieren, damit diese halbwegs mitkommen, was jedoch die Begabten potenziell demotiviert. Am gravierendsten wird aber von Lehrerseite eine Änderung in den Bildungszielen empfunden: Heute dominiert in den Lehrplänen nicht mehr der Fachunterricht, sondern das neue Leitkonzept des ‚kompetenzorientierten Unterrichts‘, worin sich ein geradezu hypertrophes Konzept verbirgt, das vom Lehrer erwartet, seinem Schüler neben der Fachkompetenz „Methodenkompetenz“, „soziale Kompetenz“ und „Selbstkompetenz“ zu vermitteln. An sich wäre es nicht verkehrt, wenn der Unterricht den Schüler in die Lage versetzt, seine fachlichen Kenntnisse auf unterschiedliche Lebenssituationen anzuwenden und daraus Selbstbewusstsein zu entwickeln. Kommt dabei aber die fachliche Bildung zu kurz, dann bricht das ganze Konzept zusammen und die Schüler flüchten sich in die Geschwätzigkeit. Diese Gefahr ist virulent, wie man etwa am Fach Deutsch sehen kann, wo in der Oberstufe die bislang dominierende Erschließung und Interpretation literarischer Texte

an den Rand gedrängt wird und man sich im Rahmen des ‚kompetenzorientierten Unterrichts‘ mit der materialgestützten Anfertigung eines informierenden Textes begnügt. Muss man jedoch die Dinge für ihre Analyse nicht mehr durchdringen, ist es nur konsequent, wenn in Hausaufgaben nur einzelne Stichworte aus Wikipedia aneinandergereiht werden und mehr oder minder ausformulierte Spiegelstrich-Aufzählungen an die Stelle durchformulierter Argumentationen treten – an der Universität dann ein klarer Fall für die Schreibberatung. Ähnliches ist im gymnasialen Mathematikunterricht zu beobachten, wo vermehrt Verbales an die Stelle von algebraischem Argumentieren tritt.

Wie können Universitäten nun darauf reagieren, dass das Abitur kein Garant mehr für Studierfähigkeit ist? Am naheliegendsten wäre es, die fachspezifische Eignung der Studierenden durch Eingangsprüfungen festzustellen, und wo dies geschieht, ist der Erfolg eklatant. Indessen sind solche Prüfungen nur in wenigen Ausnahmefällen rechtlich zugelassen. Eine zweite Möglichkeit bestünde darin, in den Anfangssemestern die Prüfungsdichte so zu erhöhen, dass man leistungsschwächere Studenten zwingt, sich das fehlende (oder verschüttete) Wissen selbst anzueignen. Diese Strategie scheitert aber oft daran, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses die europaweite Kompatibilität der Studiengänge gewährleistet sein muss und Prüfungsämter und Akkreditierungsagenturen mit Argusaugen darüber wachen, dass es nirgendwo zu viele Prüfungen gibt. Bleibt als dritte Lösung das Angebot freiwilliger ‚Brückenkurse‘, mit denen die Lücke zwischen der mit dem Abitur attestierten Hochschulreife und der wahren Studierfähigkeit geschlossen werden soll. In den Naturwissenschaften sind das ‚Vorseminare‘, in denen Analysis oder lineare Algebra auf Oberstufenniveau gelehrt wird, in der Germanistik die allerorten aus dem universitären Boden schießenden Schreibberatungen, in denen die Studierenden lernen, wie man Seminararbeiten gliedert und schreibt – auch eine Kompetenz, die sie nach dem gymnasialen Lehrplan längst haben sollten. All diese Maßnahmen einer nachlaufenden Studierbefähigung erfolgen unter erheblichem Zeit- und Kostenaufwand und oft durch Universitätsangehörige, die didaktisch dafür viel schlechter ausgebildet sind als gymnasiale Lehrkräfte.

In der öffentlichen Diskussion sieht man es nachgerade als selbstverständlich an, dass die Universitäten dort nachsteuern sollen, wo der sekundäre Bildungsbereich Defizite hinterlassen hat. Begründet wird dies mit dem gesellschaftlichen Wandel, der Verschiebung der Pubertät bis ins

dritte Lebensjahrzehnt, der Zunahme von Aufmerksamkeitsdefiziten und psychischen Erkrankungen unter den Schülern sowie mit deren geänderten Kommunikations- und Sozialverhalten. Man könne – so heißt es – von überbehüteten Studienanfängern, über die noch vor kurzem der elterliche Helikopter kreiste, keine allzu große Eigenständigkeit und kein solides Selbstbewusstsein erwarten, um das sich nun die Hochschulen kümmern sollten. Viel fehlt da nicht mehr, dass nach einem Umbau der Universitäten in große Coaching-Zonen gerufen wird. Hält man dem entgegen, eine fundamentale Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstbewusstsein sei das Erleben des Scheiterns, das nicht als Katastrophe, sondern als Korrekturchance begriffen werden muss, dann wird man rasch feststellen, dass die Politik dies gerade nicht will. Vielmehr sollen die Universitäten nach der Maxime verfahren ‚Wir lassen keinen Studenten zurück‘ und konsequenterweise plant man in NRW, die Universitäten für Studienabbrecher finanziell zu bestrafen. Welchen Wert dann derartige Abschlüsse haben, wird nicht überlegt. Dies ist denn auch der eigentliche Kern des Problems: Gesellschaft und Bildungspolitik verlangen von den Universitäten ‚Effizienz‘ in dem Sinne, möglichst viele Studenten in möglichst kurzer Zeit erfolgreich durch das System zu schleusen. Der Erfolg wird dann an den bloßen Output-Zahlen, aber nicht an der tatsächlichen Qualität der Ausbildung bemessen.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch die mittlerweile schon von vielen Seiten kritisierte Inflation guter Noten an der Universität. Wenn der gute Notendurchschnitt ein Argument von Hochschulen gegenüber der Hochschulpolitik ist, dann will eine konfliktaverse Professorenschaft sich dem nicht in den Weg stellen, vor allem dann nicht, wenn die Zahl von Studenten über die Existenz eines Faches oder einer Professur entscheiden können. Wenn freilich alle gute Noten haben, werden wieder andere Selektionskriterien, wie soziale Herkunft, persönliche Beziehungen, vielleicht auch Geschlecht, sicher performative Fähigkeiten oder Anpassungsfähigkeiten entscheidend für Berufseinstellungen; der an sich sehr demokratische Gedanke, der dem Leistungsprinzip innewohnt, nimmt Schaden. Sobald sich diese Erkenntnis erst einmal im Bewusstsein der Studierenden festgesetzt hat, wird dies nicht unerhebliche Auswirkungen auf deren Leistungsbereitschaft haben.

Will man diese Entwicklung abbremsen, wird man in der Schule zu beginnen haben, weil es an den Universitäten dafür dann reichlich spät ist und sich deren Lehrpersonal in einem harten Konkurrenzkampf um Reputation

und Drittmittel befindet, was die Bereitschaft, Defizite der Schule auszugleichen, nicht gerade erhöht. Ansetzen müsste man an den Schulprüfungen, bei denen echte Differenzierungen stattfinden sollten und Schülerinnen und Schülern in der Summe der Blick darauf geöffnet wird, wo ihre Stärken und Schwächen liegen. Wenn sich Lehrer hingegen bei ihren Schulleitungen für schlechte Notendurchschnitte deswegen rechtfertigen müssen, weil dadurch das Image der Schule Schaden nehmen könnte, dann braucht man sich über einen stetigen Anstieg der Notendurchschnitte nicht zu wundern. Im Unterricht müsste wieder die Fachausbildung in den Mittelpunkt rücken und gleichzeitig das repetitive Moment mehr Gewicht erhalten: Basisfähigkeiten in Deutsch oder Mathematik sitzen nur, wenn sie intensiv eingeübt werden und dies bedeutet, dass die Ansprüche an die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts gesteigert werden müssen. Dafür wird es zwar Abstriche bei den frei wählbaren Kursen geben, aber hier muss man sich entscheiden, wie wichtig die Studierfähigkeit ist. Es steht hier auch das Selbstverständnis des Gymnasiums als einer Bildungsinstitution, die nicht vornehmlich eine Sozialagentur sein kann, auf dem Spiel. Eine solche Änderung hätte auch für die gewünschte Selbstkompetenz eine positive Wirkung, denn fachliches Wissen trägt zum Selbstbewusstsein bei.

Aber auch die Universitäten müssen Konsequenzen aus der veränderten Studierfähigkeit ziehen. Hier scheinen vor allem drei Punkte wichtig:

- a. Die Kluft zwischen dem Kompetenzstand vieler Studienanfänger einerseits und den Studienvoraussetzungen andererseits muss in einigen Fächern durch ein spezifisches Angebot überwunden werden. Diese Kurse, die es in einigen Fächern schon gibt, werden umso besser frequentiert, wenn sie von Dozenten gehalten werden, die ihren Schwerpunkt in der Lehre haben und sich nicht in erster Linie in der Forschung bewähren müssen, wie dies beim akademischen Mittelbau in der Regel der Fall ist.
- b. Die Wertschätzung der Lehre muss dadurch gesichert werden, dass gegenüber den Studierenden wieder ein höheres Maß an Präsenz eingefordert werden muss. Daher ist es völlig kontraproduktiv, wenn etwa das Wissenschaftsministerium des Landes NRW Anwesenheitslisten verbietet, was etwa mit der reichlich abwegigen Begründung garniert wurde, sonst würde man junge Mütter vom Studium abschrecken, weil diese dann mit ihrem kranken Kind nicht zum Arzt gehen könnten.

- c. Schließlich müssen die universitären Noten wieder einen Aussagewert haben und den Studierenden zeigen, wo sie mit ihrer Leistung stehen. Denn warum sollten diese allzu viel Zeit in eine Hausarbeit investieren, wenn sich das Notenspektrum des Dozenten auf die obere Hälfte der Notenskala beschränkt und die Wahrscheinlichkeit einer Allerweltszwei 75% beträgt?

Derartige Vorschläge sind nicht neu, haben aber bisher deswegen wenig Wirkung gezeigt, weil Bildungspolitik generell als sehr undankbare Aufgabe gilt und auch der Druck im Kessel noch nicht groß genug ist. Zudem hat sich in den letzten Jahrzehnten in unserem gesamten Bildungssystem eine ‚Kultur des Durchwinkens‘ von der Grundschule über das Gymnasium bis zur Universität etabliert, deren Grundlagen ein Konfliktvermeidungsdogma und die Verantwortungsdelegation von Misserfolgen an die jeweils nächsthöhere Stufe sind. Das mag zwar auf kurze Sicht Eltern, Schüler und Studenten zufriedenstellen, aber die negativen Folgen zeigen sich spätestens beim Übergang ins Berufsleben. Damit sind noch nicht einmal diejenigen gemeint, die beim Berufseintritt und damit erst zu einem relativ späten Zeitpunkt erkennen, dass sie das falsche Fach studiert haben, sondern diejenigen, die auf ihrem Bildungsweg durch die Segnungen des ‚kompetenzorientierten Unterrichts‘, der Modulstudien und eines ECTS-Punktesystems den Eindruck gewonnen haben, Leistung werde in erster Linie mit der Erfüllung formaler Vorgaben gemessen, wogegen es auf die Bildungsinhalte weniger ankäme, bzw. dass in letzter Konsequenz nicht danach gefragt werden würde, ob die attestierten Punkte überhaupt mit Leistungen hinterlegt sind. Kurzum: Nicht Fachkompetenz entscheidet im Beruf, sondern der Anschein von Kompetenz. Aber die wenigsten, die einen solchen schulischen performance-orientierten Sozialisierungsprozess durchlaufen haben, werden beim Eintritt ins Berufsleben ein stabiles, auf Fachwissen gegründetes Selbstbewusstsein haben. Die in der Schule angeblich vermittelte Sozialkompetenz scheint diesen Nachteil auch nicht substituieren zu können, zumindest beklagt die Wirtschaft mehr noch als fachliche Defizite die mangelhafte Selbstständigkeit der Berufseinsteiger.

Unsicherheit erzeugt das Bedürfnis sich nicht zu exponieren und Verantwortung wie in einer Eimerkette weiterzureichen. Diese Kombination von Inkompetenz und Verantwortungsscheu gilt zu Recht als besonders prekär, einige der jüngsten, aufsehenerregenden Skandale in der Bundesrepublik scheinen genau hier – und nicht in allgemeinem Politik-

versagen – ihre Wurzeln zu haben. So wurden – wie man inzwischen weiß – die Verträge über die Hamburger Elbphilharmonie von jemandem unterschrieben, der sie zu großen Teilen gar nicht gelesen oder verstanden hat, beim Berliner Flughafen wurden offenbar fehlerhafte Baupläne einfach abgezeichnet und bei VW hat man darauf vertraut, niemand würde sich dafür interessieren, was „hinten herauskommt“, solange die Papierform stimmt. All diejenigen, die an solchen Vorgängen beteiligt waren, handelten offenbar in der Erkenntnis, dass ‚genaues Hinsehen‘, der Abgleich von Planvorgaben und Realität nur Nachteile bringt, kollaboratives Verhalten hingegen mit Pluspunkten benotet wird. Für das Bildungssystem kann man daraus die Schlussfolgerung ziehen, dass bei einem Versagen aller Sicherungsvorrichtungen in unserem Bildungssystem Leute in Entscheidungspositionen gelangen, die sie völlig überfordern und in denen sie Unklarheiten gar nicht nachgehen, sondern sich lieber auf eine allgemeine Verantwortungsdiffusion verlassen. Zwischen den Anforderungen im sekundären Bildungsbereich und denen des Arbeitsmarkts besteht demnach ein geradezu paradoxes Verhältnis: Während in Letzterem aufgrund einer zunehmenden Spezialisierung ‚genaues Hinsehen‘, präzises Arbeiten und Formulieren immer wichtiger wird, spielt ausgerechnet diese Basisqualifikation in der Ausbildung eine immer geringere Rolle. Da sich selbst Deutschland nur eine begrenzte Zahl von Großskandalen leisten können, sollte man überlegen, ob es nicht besser wäre, die Bremsvorrichtungen in unserem Bildungssystem nachjustieren gemäß der Empfehlung Ovids: *Principiis obsta. Sero medicina parata, cum mala per longas convaluere mora.*¹

1| „Wehret den Anfängen! Es ist zu spät die Medizin zu bereiten, wenn aufgrund langen Zögerns die Übel bereits zu mächtig geworden sind.“ (Ovid, *Remedia amoris*)

Ausbildungsreife – Worauf es beim Einstieg in die Ausbildung ankommt

Berit Heintz

Ein gutes Schulzeugnis ist ein gutes Startkapital bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Studienplatz. Denn Zeugnisse sind für Personalverantwortliche in den Unternehmen eine Übersetzungshilfe bei der Einschätzung, was ein Bewerber kann. Zeugnisse weisen aber überwiegend die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Absolventinnen und Absolventen aus.

Mindestens genauso wichtig wie die Frage, welche fachlichen Kompetenzen Jemand besitzt, ist für die Unternehmen die Frage, was für ein Mensch hinter dem Zeugnis steckt, welche Eigenschaften und Potenziale er hat. Nicht immer ist daher Derjenige mit den exzellentesten fachlichen Leistungen auch der Geeignetste für eine bestimmte Position.

Unternehmen sind überwiegend arbeitsteilig organisiert. Das heißt: Zu guten Arbeitsergebnissen – Produkten oder Dienstleistungen – kommt man nur, wenn jeder seiner Arbeit engagiert nachgeht und gut mit Kollegen und Vorgesetzten zusammenarbeiten kann. Zuverlässigkeit und Teamfähigkeit sind dafür wichtige Eigenschaften.

Industrielle Fließbandarbeit gibt es heute kaum noch, die Prozesse sind weitgehend automatisiert. Es kommt also – nicht

nur in der Industrie – weniger auf die Handarbeit als vielmehr auf Köpfe und Kommunikation an. Manche geniale Idee kann überhaupt nur umgesetzt werden, weil Menschen mit unterschiedlichen Qualifikationen vertrauensvoll zusammenarbeiten.

Damit sind wichtige Stichworte dafür umrissen, was Personalverantwortliche unter Ausbildungsreife, als Voraussetzung für das erfolgreiche Absolvieren einer beruflichen Ausbildung, verstehen.

TEAMARBEIT MACHT STARK – DEN EINZELNEN, DAS TEAM UND DAS UNTERNEHMEN

Ausbildungsreife bezeichnet ein Bündel von Wissen, Fähigkeiten und Eigenschaften, die es einem jungen Menschen ermöglichen, erfolgreich eine Ausbildung in einem Betrieb zu absolvieren. Das heißt, dass Schulabgängerinnen und Schulabgänger grundlegendes Wissen und Fertigkeiten, die in der Schule vermittelt werden, sicher beherrschen.

Aber das ist es nicht allein. Unternehmen setzen auf Zuverlässigkeit, auf Leistungsbereitschaft, auf Teamfähigkeit, auf Durchhaltevermögen und auf die Bereitschaft und Fähigkeit, ein Leben lang weiterzulernen. Auch kommunikative Fähigkeiten und höfliche Umgangsformen gehören dazu. Zur Teamfähigkeit gehört neben der Kommunikationsstärke auch, Konflikte aushalten zu können und konstruktiv zu lösen. Und nicht zu vergessen: Nur ein tolerantes und faires Miteinander macht ein Team stark.

AUSBILDUNGSREIFE, EIN KONTROVERSER BEGRIFF

Der Begriff „Ausbildungsreife“ wird immer wieder kontrovers diskutiert. Zumindest wird von der Bildungsadministration und von den Lehrenden nicht immer zugestanden, dass die Wirtschaft darüber mit zu entscheiden hat, was Ausbildungsreife heißt. Es wird häufig argumentiert, der Bildungsansatz der Schule sei wesentlich breiter und umfassender, als nur auf die Verwertbarkeit in beruflichen Kontexten ausgerichtet zu sein. Das ist richtig und es wird von der Wirtschaft auch ausdrücklich unterstützt. Betriebe brauchen kreative, wissbegierige und individuelle Mitarbeiter. Sie suchen Menschen als Mitarbeiter mit vielfältigen Interessen und Talenten. Diese herauszubilden und zu fördern ist Aufgabe der Schule wie auch selbstverständlich die Förderung eigenständigen Denkens, selbstbestimmter Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die Wertschätzung und Mehrung kultureller Werte.

Gerade für die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler kommt es aber darauf an, ihnen die wesentlichen Kompetenzen zu vermitteln, die sie für den Einstieg in das Berufsleben brauchen, damit sie nicht an den Rand einer zunehmend wissensbasierten Arbeitswelt geraten. Da helfen hehre Bildungsziele nicht viel, wenn am Ende der Schulzeit nicht einmal wesentliche Grundkompetenzen beherrscht werden. Eine Studie der Universität Hamburg¹ hat ergeben, dass 14 % der deutschen Erwerbstätigen funktionale Analphabeten sind. Sie sind überwiegend in Arbeit integriert. Das ist ein Zeichen, dass sie trotzdem Kompetenzen besitzen, die ihnen eine Erwerbstätigkeit ermöglichen. Als Gesellschaft kann uns das jedoch nicht zufrieden stellen. Es lässt darauf schließen, dass viele Menschen in der Schule nicht so gut lesen lernen, dass eine gesellschaftliche Teilhabe für sie selbstverständlich ist, und dass sie im Alltag vielfach auf Hilfe angewiesen sind.

Selbstverständlich erwartet kein Ausbilder, dass Schulabgängerinnen und Schulabgänger das Wissen und Können von „alten Hasen“ mitbringen und perfekte Persönlichkeiten sind. Unter grundlegendem Wissen und grundlegenden Fertigkeiten werden von den allermeisten Unternehmen das Beherrschen der Schlüsselqualifikationen Lesen, Schreiben und Rechnen verstanden. Gut lesen können heißt, den Sinn von Texten erfassen. Weitgehend fehlerfreies Schreiben wäre wünschenswert. Viele Jugendliche, denen in der Schule die Mathematik schwer fällt, glauben noch immer, wenn sie die Schule hinter sich haben, brauchen sie Mathe nie wieder. Weit gefehlt: Das Beherrschen wichtiger Rechentechniken, geometrisches und räumliches Verständnis und naturwissenschaftliche Kenntnisse sind in vielen technischen und kaufmännischen Berufen immer wieder gefragt. Sie sind zudem auch wichtige Alltagskompetenzen.

Reifen heißt: immer wieder üben und erproben

Sichere, in verschiedenen Lebenssituationen abrufbare Kompetenzen erwirbt man jedoch nur, wenn man Zeit hat, immer wieder zu üben, zu wiederholen und in neuen Kontexten zu erproben.

Die Frage ist, ob schulische Lehrpläne ausreichend zeitlichen Raum für das Wiederholen, Anwenden, Erproben und immer wieder Üben lassen? Spricht man mit Lehrerinnen und Lehrern darüber, ist häufig zu hören, dass der „vorgeschriebene“ Stoff zeitlich kaum zu schaffen ist – zumindest nicht für alle Schülerinnen und Schüler.

Lehrpläne in Deutsch und Mathematik orientieren sich an den von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards. Diese weisen ein mittleres Anforderungsniveau aus. Offen geblieben ist für viele Lehrkräfte die Frage, was Schülerinnen und Schüler (nicht nur) in den Kernkompetenzbereichen denn nun mindestens können müssen – etwas, worauf es sich lohnt sich zu konzentrieren, gerade bei Schülerinnen und Schülern, die mehr Zeit für das Üben benötigen.

Ein Team von engagierten Mathematik-Didaktikern hat für das Fach Mathematik den Versuch gewagt, solche Mindeststandards zu beschreiben. Ihre Überlegungen haben sie mit den Erfahrungen von Ausbildern in Betrieben gespiegelt. Entstanden ist dabei eine Handreichung, die als Grundlage zur Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler dienen kann.

Eine ähnliche Beschreibung für Mindestkompetenzen für den Umgang mit der deutschen Sprache gibt es bislang jedoch nicht.

SOZIALKOMPETENZ IST KERNKOMPETENZ

Jeder kann sich weiterentwickeln und an Aufgaben wachsen, jederzeit. Nicht alles muss und kann in der Schule gelernt werden. Nur: Die Bereitschaft, sich neuen Herausforderungen zu stellen, die sollte am Ende der Schulzeit schon vorhanden sein.

Gerade darin sehen Unternehmen bei Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern zunehmend Defizite. In einer Umfrage, die der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) seit 2006 jährlich durchführt (2015: 11.000 Ausbildungsunternehmen; DIHK: „Ausbildung 2015 – Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung, Berlin 2015), nennen viele Unternehmen eine mangelnde Ausbildungsreife vieler Schulabgänger immer wieder als Ausbildungshemmnis. Dabei ist die Einschätzung der Betriebe über die Jahre weitgehend stabil. Bei der Bewertung der Deutsch- und Mathematikkompetenzen ist eine leichte Tendenz der Verbesserung erkennbar. Eine wachsende Unzufriedenheit zeigt sich dagegen bei den sogenannten Softskills, insbesondere bei der Leistungsbereitschaft, der Disziplin und der Belastbarkeit der Auszubildenden.

Dass ein Mangel an sozialen Kompetenzen nicht nur bei einem Teil der Ausbildungsplatzbewerber festgestellt wird, zeigt eine weitere Studie des DIHK zu den Kompetenzen von Hochschulabsolventen (DIHK, „Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen“, Berlin, 2015). Auf die Frage, aus welchen Gründen sich Unternehmen während der Probezeit von Mitarbeitern mit Hochschulabschluss trennen, bemängelten rund 40 % der Betriebe nicht ausreichende soziale Kompetenzen. Dies zeigt deutlich, dass die sozialen Kompetenzen keine Frage des Bildungsstandes sind. Daneben bleibt aber die Frage im Raum, ob da eine neue Generation von jungen Menschen – die so genannte Generation Y – auf den Arbeitsmarkt kommt, an deren neue Vorstellungen von Work-Life-Balance sich Arbeitgeber, ob in der Wirtschaft oder anderswo, erst gewöhnen müssen. Womöglich ist eine Annäherung von beiden Seiten erforderlich, ein Ausgleich zwischen den betrieblichen Erfordernissen und den Flexibilitätsbedürfnissen der jungen Leute.

SOZIALKOMPETENZ LERNEN UND ERLEBEN

Die Herausbildung sozialer und persönlicher Kompetenzen ist in erster Linie Aufgabe und Ergebnis einer guten Erziehung. Hier sind zweifelsohne die Eltern besonders gefragt. Aber auch die Schule kann einiges dazu beitragen. Das Erlernen gründlichen, zielgerichteten Arbeitens, das Entwickeln selbständigen Lernens, ein selbstmotivierender Umgang mit Erfolg und Misserfolg sowie das Üben von Toleranz, Geduld und kommunikativen Fähigkeiten bei der Teamarbeit sind erzieherische Aufgaben, zu denen der Unterricht beitragen kann.

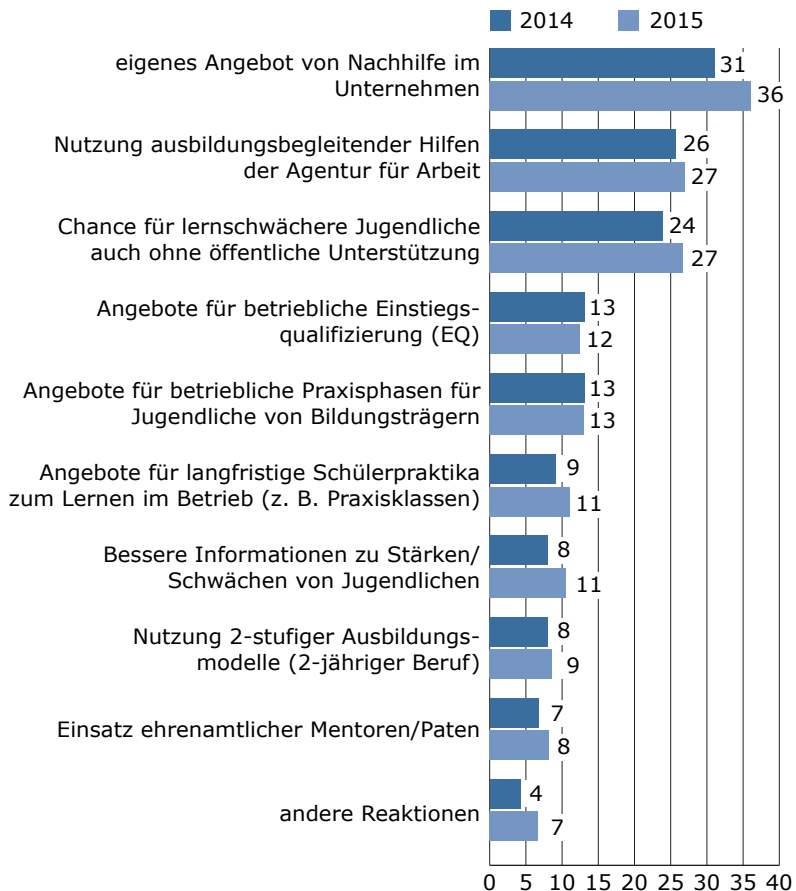
Für Jugendliche, die sich um eine Lehrstelle bewerben, ist zudem besonders wichtig: Soziale Kompetenzen können auch schwächere fachliche Noten ausgleichen. Die so genannten „Sekundär“-Tugenden sind für viele Betriebe ein Signal, dass sich Investitionen für Nachqualifizierungen und individuelle Unterstützung während einer Ausbildung lohnen. In Zeiten eines verschärften Wettbewerbs um knappe Lehrlinge geben Betriebe zunehmend auch lernschwächeren Jugendlichen eine Chance, wenn Motivation und Einsatzbereitschaft stimmen.

KOOPERATIONEN ZWISCHEN SCHULEN UND BETRIEBEN HELFE N JUGENDLICHEN UND AUSBILDUNGSBETRIEBEN

Eine Möglichkeit, künftige Auszubildende frühzeitig kennenzulernen, sind für Ausbildungsbetriebe die Schülerbetriebspraktika und langfristig angelegte Kooperationen mit Schulen. Hier nimmt das Interesse deutlich zu. Mehr als 5.000 solcher Partnerschaften sind den Industrie- und Handelskammern in ihren Regionen bereits bekannt bzw. wurden zum Teil auch von ihnen vermittelt. Den Jugendlichen können solche Kooperationen helfen, den Übergang von der Schule in eine Ausbildung zu erleichtern.

Wie reagieren Sie auf die mangelnde Ausbildungsreife von Schulabgängern?

(in %; Mehrfachnennungen möglich, Antwortende = 10.250)



Laut der bereits erwähnten Umfrage des DIHK bei den Ausbildungsbetrieben haben sich bereits drei Viertel der Ausbilder auch auf leistungsschwächere Jugendliche eingestellt. Mit dieser Offenheit ist auch der Anteil derjenigen Betriebe gestiegen, die mit einem eigenen Nachhilfeeangebot aufwarten, und zwar auf zuletzt 36 %. Zunehmend werden auch langfristige Schülerpraktika genutzt, beispielsweise im Rahmen des produktiven Lernens, bei denen Jugendliche über einen längeren Zeitraum noch während der Schulzeit mindestens einen Tag in der Woche in einem Betrieb sind.

Dieses Engagement der Betriebe, selbst zur Ausbildungsreife der Jugendlichen beizutragen, darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die duale Ausbildung in vielen Bereichen anspruchsvoll ist. Deshalb sollten sich die Jugendlichen schon im Vorfeld über die Anforderungen und die konkreten Inhalte eines Berufes im Klaren sein. Kooperationen zwischen Betrieben und Schulen dienen daher auch der Berufsorientierung. Eine gute Berufsorientierung in allen Schulen ist besonders wichtig, um unklare Vorstellungen auszuräumen und spätere Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Für Gymnasiasten bietet sie zudem die Möglichkeit zu prüfen, ob ein Studium tatsächlich immer die bessere Wahl für den künftigen beruflichen Werdegang ist.

LITERATUR

- *(Drüke-Noe, Möller, Pallack, S. Schmidt, U. Schmidt, Sommer, Wynands: „Basiskompetenzen – Mathematik für Alltag und Berufseinstieg am Ende der allgemeinen Schulpflicht“, Cornelsen, 2011).*

1| Vgl. Grotelüschen, „leo – Level One-Studie“, Hamburg, 2013.

Welche Kompetenzen brauchen wir im 21. Jahrhundert?

Stefan Küpper

1. BILDUNG – KEIN GEGENSATZ VON BERUF UND LEBEN

Bevor die Kompetenzen für das 21. Jahrhundert betrachtet werden, sollte das zu Grunde liegende Bildungsverständnis geklärt sein. Geprägt durch die bildungsbürgerliche Tradition des deutschen Bildungssystems wird häufig ein Gegensatz zwischen „verwertbarer“, utilitaristischer Bildung und „zweckfreier“ allgemeiner Persönlichkeitsbildung konstruiert. So werden bildungspolitische Positionen der Wirtschaft häufig als „Ökonomisierung der Bildung“ kritisiert und deren Verfasserinnen reine „Nutzenorientierung“ unterstellt. Diese Polarisierung spiegelt weder die heutige noch die vergangene Bildungswirklichkeit selbst zu Zeiten Wilhelm von Humboldts wider: „Denn Schule und Universität sind eben nicht zweckfrei und losgelöst von späteren Verwendungszusammenhängen.“¹ Ihr Auftrag besteht gerade darin, die nachwachsende Generation auf die Bewältigung nachschulischer Situationen vorzubereiten. Dazu gehört auch die Befähigung, eine eigenständige Existenz beruflich und gesellschaftlich aufzubauen. Dabei ist „Wirtschaft“ als ein untrennbarer Teil von Gesellschaft in der Bildungswirklichkeit zu berücksichtigen. Auch ein Rückgriff auf die bewährten Prinzipien der Marktwirtschaft „Leistung“, „Wettbewerb“, „Profilbildung“ und „Qualität“ bei der Umsetzung

von Bildungsreformen ist nicht nur erlaubt sondern äußerst sinnvoll, um junge Menschen bestmöglich gerüstet ins Leben zu entlassen. Was zu Unrecht als ökonomische Verwertbarkeit diskreditiert wird, beschreibt nichts anderes als die Fähigkeit zur Anwendung und Transfer gelernten Wissens und seiner Methodik auf reale und neue Fragestellungen. Erst so werden Kompetenzen entfaltet, die in Beruf und Privatleben sowie als mündiger Staatsbürger benötigt werden. Auf diese Weise entsteht Persönlichkeitsbildung. Deshalb muss der vermeintliche Gegensatz von Beruf und Leben aufgelöst werden und ein Bildungsverständnis an dessen Stelle treten, das unter Allgemeinbildung sowohl die „nützlichen“ als auch die „zweckfreien“ Elemente anerkennt.

2. VERHÄLTNIS VON FACHLICHER UND ÜBERFACHLICHER QUALIFIKATION

Für den Erwerb von Kompetenzen für das 21. Jahrhundert ist ein ausgeglichenes Verhältnis von fachlicher und überfachlicher Qualifikation Voraussetzung. Dabei müssen für die fachliche Qualifikation Mindeststandards definiert sein, mit denen eine Ausbildungsreife und/oder die Studierfähigkeit nachgewiesen werden. Diese müssen so formuliert sein, dass der Einzelne und die Gesellschaft erkennen, was von der Institution Schule auf jeden Fall an Wissen und Können erwartet werden kann.² Die fachliche Qualifikation umfasst die Beherrschung der Verkehrssprache, mathematische Modellierungsfähigkeit, die Kenntnisse einer Fremdsprache (Englisch), IT-Grundkompetenzen und motorische Koordinationsfähigkeit. Für die Erlangung der Ausbildungs- und Studierreife bildet darüber hinaus die Vermittlung von „Weltwissen“ in den Bereichen von Natur und Technik, Kunst und Kultur, Wirtschaft und Gesellschaft eine unverzichtbare Grundlage.³

Verknüpft wird die fachliche Qualifikation mit überfachlichen personalen Schlüsselqualifikationen wie sozialer Kompetenz, Verantwortungsbereitschaft, Teamfähigkeit, Durchsetzungsbereitschaft, Nachhaltigkeitsbereitschaft, Kompromissbereitschaft, Selbstverwirklichungsmotiv, Leistungsmotiv, Selbstsamkeitsverantwortung, Unabhängigkeitsstreben, Stressresistenz, Ungewissheitstoleranz, emotionaler Stabilität, Optimismus, Kreativität, Problemlöseorientierung, Risikobereitschaft und Selbstorganisationsfähigkeit.⁴

Dabei dürfen fachliche und überfachliche Qualifikationen nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern sie bedingen einander. Am Themenkomplex „Industrie 4.0“ wird dies deutlich. Zum einen verlangt die Digitalisierung der Arbeitswelt hohe fachliche Kompetenzen bei der Entwicklung neuer Produkte, Technologien oder Dienstleistungen. Da unterschiedliche fachliche Kompetenzen gefordert sind, geschieht dies in der Regel in interdisziplinären Teams, häufig über Ländergrenzen und Kontinente hinweg. Dies erfordert zum anderen zusätzlich zur fachlichen Kompetenz eine ausgeprägte Teamfähigkeit mit Experten unterschiedlicher Fachrichtungen und mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund erfolgreich zusammenzuarbeiten.

Ein anderes Beispiel für die zwingende Verzahnung fachlicher und überfachlicher Kompetenz liefern die Prüfungsverfahren in den Metall- und Elektroberufen. Dem betrieblichen Auftrag mit angeschlossener Präsentation und Fachgespräch wird von seinen Kritikern unterstellt, nur „Präsentationsmechaniker“ hervorzubringen. Diese Kritik verkennt jedoch, dass zukünftige Facharbeiter ebenfalls anderen „ihre“ Disziplin z. B. innerhalb fachlich gemischter Teams erklären müssen. Grundlegende Präsentationsfähigkeiten sind insbesondere auch im Einsatz beim Kunden erforderlich, wenn z.B. beim Einrichten oder Aufbau einer neuen Maschine deren Grenzen und Möglichkeiten verständlich erklärt werden müssen. Dann sprechen wir nicht mehr von einem „Präsentationsmechaniker“, sondern von einem Mechaniker, der präsentieren und überzeugen kann. Genau diesen Anforderungen des 21. Jahrhunderts wird diese Prüfungsoption gerecht.

3. KOMPETENZEN FÜR DAS 21. JAHRHUNDERT

Neben den bereits genannten grundlegenden Kompetenzen wie die sichere Beherrschung der Verkehrssprache und mathematischer Modellierungsfähigkeit, werden an dieser Stelle Kompetenzen für das 21. Jahrhundert hervorgehoben, die in der Vergangenheit einen geringeren oder keinen Stellenwert hatten, aber vor dem Hintergrund der veränderten Anforderungen an Interkulturalität, digitaler Vernetzung und ökonomischer Zusammenarbeit im Zeitalter „4.0“ in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden dürfen.

3.1. Interkulturelle und sprachliche Kompetenz – global handeln können

Für Unternehmen in der Bandbreite des kleinen Mittelständlers bis zum Großunternehmen entwickeln sich globaler Wettbewerb und Engagement auf internationalen Märkten inzwischen zur Routine. Zunehmend gewinnen nicht oder wenig erschlossene Märkte an Bedeutung. Die Internationalität der Absatzmärkte führt zur Diversifikation der Belegschaften im Inland und zur Zerlegung von Wertschöpfung an in- und ausländischen Standorten. Dies erfordert eine erhöhte Fremdsprachenkompetenz innerhalb des eigenen Unternehmens und grundlegende Kenntnisse des Hintergrunds von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aber auch von Kunden und Lieferanten. Deshalb ist die verpflichtende Einführung des Fachs Englisch im Berufsschulunterricht im Rahmen der dualen Berufsausbildung in allen Berufsbildern anzustreben. Die Grundkenntnisse müssen in der allgemeinbildenden Schule gelegt werden, auf die dann fach- und berufsfeldbezogen an der Berufsschule aufgesetzt werden kann. Ähnliches gilt für die Fremdsprachenkompetenz im Kontext von akademischen Studiengängen.

3.2. Informationstechnische Grundlagenkompetenzen – Anforderungen „4.0“ beherrschen

Die Komplexität von Technologie und die Anforderungen an die digitale Datenverarbeitung und -nutzung werden im 21. Jahrhundert deutlich zunehmen. Die Chiffre „4.0“ steht für zunehmende technologische und informationstechnische Komplexität. Diese erfordert ein höheres und verbindlicheres Maß an informationstechnischer Allgemeinbildung als es bisher in den Bildungsplänen der Länder hinterlegt ist. Erforderlich ist ein verpflichtendes ausgewiesenes Stundenkontingent in der Sekundarstufe I, in einem eigenen Fach oder in den angrenzenden Fächern Mathematik, Physik oder Technik. Der Wissensstand muss darüber hinaus auch verpflichtend in Prüfungen bzw. Leistungsnachweisen abgebildet werden. Auf dieser Basis erreichen wir das Bildungsziel des mündigen „Informationsbürgers“. Hierauf baut ein Wahlfach Informatik in der Sekundarstufe II für besonders Interessierte und Begabte auf, auf die unsere Wirtschaft im 21. Jahrhundert angewiesen sein wird.

3.3. Ökonomische Handlungsfähigkeit – wirtschaftliche Zusammenhänge erkennen

Nur der ökonomisch gebildete Mensch wird seine Interessen in der Wirtschaft und Gesellschaft des 21. Jahrhunderts mündig vertreten können. Die Komplexität moderner Wirtschaftsgesellschaften erschließt sich nicht allein aus Alltagserfahrungen. „Strukturelle Zusammenhänge von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik sind an der Schwelle zum dritten Jahrtausend ohne ökonomische Grundkenntnisse nicht zu erfassen. Deshalb benötigt jeder Bürger diese Kenntnisse [...] für die aktive Teilhabe am wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Geschehen seines Landes.“⁵

Die Kultusministerkonferenz kennzeichnet daher folgerichtig ökonomische Bildung als einen Teil der Allgemeinbildung. Diese gehört somit zum Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland.⁶

Allerdings lässt die Umsetzung in den Bildungsplänen der Länder noch Vieles im Unverbindlichen. Häufig werden ökonomische Themen punktuell und außerhalb eines ökonomischen Gesamtzusammenhangs in den Fächern Geschichte, Gemeinschaftskunde oder Geographie unter deren fachspezifischer Fragestellung aufgegriffen. Erforderlich ist ein Pflichtfach in der Sekundarstufe I, indem der Einzelne in seinen unterschiedlichen Rollen als Verbraucher, Erwerbstätiger und Wirtschaftsbürger in den Blick genommen wird. Auf diese Weise kann ein breiter sozioökonomischer Ansatz in der ökonomischen Bildung verfolgt werden. Baden-Württemberg setzt mit einem neuen Pflichtfach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe I im Zuge des Bildungsplans 2016 bundesweit Maßstäbe. Weitere Bundesländer sollten diesem Beispiel folgen.

3.4. Berufsorientierungskompetenz – den eigenen Berufsweg selbständig gestalten

Die Anforderungen an die Berufsorientierungskompetenz werden mit Blick auf das 21. Jahrhundert steigen. Einzelne Orientierungspraktika je nach Schulart in den Klassenstufen 8, 9 oder 10 reichen nicht mehr aus, um eine angemessene berufliche Orientierungskompetenz zu erwerben. Aktuell stellt sich die Situation so dar: Auf der einen Seite lösen ca. ein Viertel aller Auszubildenden einen Ausbildungsvertrag vorzeitig auf und in manchen Studiengängen sind Abbruchquoten von bis zu 40 % zu ver-

zeichnen. Auf der anderen Seite beobachten wir ein deutliches Mismatch zwischen Angebot und Nachfrage am Ausbildungsmarkt. Während vermeintliche Trendberufe aus dem Medien- und Eventbereich mit eher geringen Einkommens- und Karriereperspektiven überhöhte Bewerberzahlen aufweisen, werden andere Berufsfelder mit deutlich besseren beruflichen Entwicklungschancen vor allem im technischen naturwissenschaftlichen Bereich von potenziellen Bewerbern nicht wahrgenommen.

Vor diesem Hintergrund muss berufliche Orientierung zukünftig systematisch und fächerübergreifend in den Schulalltag integriert werden. Dabei verfolgt sie das Ziel, den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt vorzubereiten und zu gestalten. „Es geht darum, die Voraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler mit den fachlichen und überfachlichen Anforderungen der Berufswelt abzugleichen.“⁷ Dazu gehört auch die Erkenntnis, dass aufgrund des technologischen Wandels Lebensverläufe und Berufslaufbahnen durch berufliche Neuorientierungen gekennzeichnet sein werden.⁸ Dennoch bleibt ein zuerst erlernter Beruf prägend für die weitere Berufsbiografie. Hier werden Instrumente und das Handwerkszeug erlernt, die weit über den zuerst erlernten Beruf hinaus das Fundament für die weitere berufliche und persönliche Entwicklung legen.

Kritiker werfen einer systematischen über die gesamte Schullaufbahn angelegten Berufsorientierung vor, Kinder und Jugendliche frühzeitig und einseitig auf die Bedürfnisse der Wirtschaft abzurichten und dabei die Interessen der Jugendlichen zu vernachlässigen. Dieser Vorwurf ist nicht haltbar, denn die Berufsorientierung nimmt in erster Linie den Jugendlichen in den Blick. „Insofern ist Berufsorientierung zugleich auch Lebensorientierung: Sie soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, sich sowohl mit den eigenen Stärken als auch mit möglichen Schwächen auseinanderzusetzen und zu lernen, diese einzusetzen bzw. mit diesen umzugehen.“⁹ Berufsorientierung stärkt die Persönlichkeit und fördert die Eigenverantwortung und Selbständigkeit. Dies sind unverzichtbare Voraussetzungen dafür, dass Jugendliche die eigene Berufsbiografie und Lebenswegplanung eigenständig gestalten können.

In Baden-Württemberg wird mit der Leitperspektive berufliche Orientierung im Bildungsplan 2016 der Versuch unternommen, das Thema systematisch über alle Klassenstufen und Fächer hinweg im Curriculum zu verankern. Dies könnte als Vorbild für weitere Länder dienen, sofern die

Umsetzung in der schulischen Praxis erfolgreich ist. Für eine nachhaltige Verankerung im Unterricht wird es darauf ankommen, ob es gelingt, die Kompetenzerwartung in den Prüfungen der einzelnen Fächer abzubilden. Außerdem müssen die Lehrkräfte für diese neue Dimension des Fachunterrichts aufgeschlossen und angemessen auf diese vorbereitet werden. Und schließlich wird der Erfolg von der erfolgreichen Gestaltung außerschulischer Lernerfahrungen und Bildungspartnerschaften abhängen, die nach vergleichbaren und hohen Qualitätsstandards angeboten werden.

4. FAZIT

Das 21. Jahrhundert wird im Zeichen globaler Handlungsfähigkeit stehen. Deshalb müssen die Kompetenzen gestärkt werden, die diese Handlungsfähigkeit ermöglichen. Weltweite Zusammenarbeit und Kommunikation gelingt, wenn eine gemeinsame Sprache und eine Form der Zusammenarbeit gefunden werden, die den kulturellen Besonderheiten des jeweils anderen gerecht wird. Hinzu kommen die informationstechnischen Voraussetzungen, die eine schnelle, fehlerfreie Datenübermittlung und Verarbeitung im Zeitalter „4.0“ erst ermöglichen. Hierfür ist unser Bildungssystem nur unzureichend vorbereitet. Informationstechnische Grundbildungsinhalte müssen deshalb verpflichtend in den Bildungsplänen des allgemeinbildenden Schulwesens verankert werden. Damit der Einzelne eigenverantwortlich und selbstbewusst im globalen Markt agieren kann, müssen außerdem grundlegende ökonomische Kompetenzen angelegt sein. Dies scheint von Teilen der Bildungspolitik erkannt und erste Maßnahmen zum Beispiel mit einem verpflichtenden Fach Wirtschaft in der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg auf den Weg gebracht zu sein. Entscheidend für den zukünftigen Erfolg und Erhalt unseres Wohlstands wird die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen sein, die Vielfältigkeit der Aufgaben zu erkennen. Deshalb haben Schülerinnen und Schüler einen Anspruch auf eine umfassende, systematische berufliche Orientierung. Diese in der Mittelstufe auf ein- bis zweiwöchige Praktika zu beschränken, wird der Komplexität der Herausforderungen nicht gerecht. Berufsorientierung muss systematisch über alle Klassenstufen und Fächer erfolgen und folgerichtig Bestandteil von Prüfungen und der Lehreraus- und -fortbildung sein.

LITERATUR

- *Bertelsmann Stiftung: Karsten Hammer/ Jürgen Ripper/ Thomas Schenk.
Leitfaden Berufsorientierung: Praxishandbuch zur qualitätszentrierte
Berufs- und Studienorientierung an Schulen.
Bielefeld: Bertelsmann, 6. überarbeitete Auflage 2015.*

- *Kultusministerkonferenz, Bericht vom 19.10.2001 i.d.F. v.
27.06.2008.*

- *Dieter Lenzen: Bildung neu denken: Das Zukunftsprojekt
Hg. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. – Opladen 2003.*

- *Helmut E. Klein/ Sigrid Schöpfer-Grabe: Was ist Grundbildung?
Bildungstheoretische und empirische Begründung von Mindestanfor-
derungen an die Ausbildungsreife
Hg. Institut der deutschen Wirtschaft, Köln 2012.*

- *Rüdiger von Rosen (Hg.): Memorandum zur ökonomischen Bildung:
Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbil-
denden Schulen. – Frankfurt/ M.: Deutsches Aktieninstitut, 2. Auflage
1999.*

1| *S. IW Köln 2012, S. 12.*

2| *Vgl. IW Köln, 2012, S. 54.*

3| *Vgl. „Bildung neu denken“, 2003, S. 114.*

4| *Vgl. ebd., S. 115.*

5| *Siehe Memorandum zur ökonomischen Bildung 1999, Seite 11.*

6| *Vgl. KMK, Bericht vom 19.10.2001, in der Fassung vom 27.06.2008.*

7| *S. Leitfaden Berufsorientierung, 6. Auflage 2015, S. 13.*

8| *Vgl. ebd.*

9| *S. ebd.*

Weg von Aschenputtel: Entwicklung der akademischen Lehre

Jürgen Oelkers

Die akademische Lehre wird häufig das „Stiefkind“ der Universität genannt. Ein Stiefkind gehört nicht dazu, ist irgendwie illegitim und wird ausgegrenzt, auch aus Gründen der Erbfolge und so der Sicherung des Anteils der leiblichen Kinder. Das bekannteste „arme Stiefkind“ der Literatur ist Aschenputtel. In den Leitbildern der Universität ist Lehre Universität weder Aschenputtel noch Stiefkind, sondern ein „Kernanliegen“, ohne dass so recht sichtbar würde, worin dieses Anliegen so genau bestehen soll.

Am 14. Januar 2011 veröffentlichten dreizehn namhafte Spitzenforscher von amerikanischen Forschungsuniversitäten im führenden Wissenschaftsmagazin „Science“ einen Aufruf zur Entwicklung der akademischen Lehre.¹ Die Forscherinnen und Forscher vertreten mehrheitlich Gebiete aus der Biologie und Chemie. Ihr inzwischen viel zitierter Appell macht Vorschläge, wie das aus dem Lot geratene Gleichgewicht zwischen Forschung und Lehre neu gefunden werden kann.

Ausgangspunkt für ihre Überlegungen ist folgender Befund, der von vielen Akteuren im Feld geteilt wird:

- Die Professoren haben zwei zentrale Aufgaben, neues Wissen zu generieren und für die Ausbildung ihrer Studenten zu sorgen.

- Das Belohnungssystem an den Forschungsuniversitäten legt das Schwergewicht auf Forschung und das geht oft zu Lasten der Lehre.
- Der Trend verstärkt sich in Disziplinen, die stark auf Drittmittelfinanzierung angewiesen sind.²

Die dialektische Verbindung zwischen Forschung und Lehre definiert die Selbstsicht von Universitäten bis heute. Meistens gilt dabei der Lehrsatz von Wilhelm Humboldt, wonach die eigene Forschung auch die Inhalte der eigenen Lehre bestimmen soll. Vor der Gründung der Berliner Universität (1810) war die universitäre Lehre gleichbedeutend mit der Nutzung entsprechender Lehrbücher. Vorlesungen rekapitulierten das Wissen und die Erkenntnislogik von tradierten Lehrbüchern. Die Universitäten waren keine Forschungsuniversitäten, sondern Anstalten der Berufsausbildung.

Humboldts Formel hält sich bis heute und dient auch dem Nachweis der Besonderheit des Studiums an Universitäten. Seit Ende der 1990er Jahre liegen Forschungen vor, die nachweisen, dass Universitäten in ihrem Selbstbild zwar großes Gewicht darauf legen, Forschung und Lehre zu verbinden, tatsächlich aber Forschung weit höher gewichten als Lehre (etwa: Smedy 1998). Früh wurde auch klar, dass die Forschungsorientierung wenn, dann mit der Stufe des Studiums zunimmt. Eingangsstudien und erste Studienabschlüsse sind so gut wie nicht forschungsorientiert, was allerdings zwischen Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften durchaus unterschiedlich ist. Generell lässt sich sagen, dass die Forschung die Lehre umso mehr bestimmt, je mehr die Studierenden in die Forschung eingebunden sind.

Der Aufruf der Spitzenforscher geht davon aus, dass fachliche Bildung und Fähigkeiten zur lebenslangen Fortbildung zu den entscheidenden Eigenschaften eines Forschers oder einer Forscherin gehören, egal, wo er oder sie tätig sind. Doch in vielen naturwissenschaftlich-technischen Fächern an amerikanischen Universitäten wird die Belastung mit Lehre genannt – „teaching load“ – beklagt und ist zu einem Unwort geworden. Lehre ist für viele eine Last, die nur von der Forschung abhält. Gegen diese Abwehrhaltung und so die Vernachlässigung der Lehraufgaben richtet sich der Aufruf, der ganz im Interesse der Forschung verstanden werden soll.

Die zentrale Frage ist dann, wie das Missverhältnis zwischen Forschung und Lehre geändert werden kann. In den einschlägigen Departementen

und Universitätskulturen wird selten und nicht angemessen genug nach Unterstützung gesucht, insbesondere wird nicht thematisiert, wie effektive Unterrichtsmethoden aus anderen Fächern oder Universitätskulturen übernommen und weiterentwickelt werden können. Der eigene Unterricht wird selten von außen beurteilt und nur sehr minimal oder sehr formal von innen. Insbesondere fehlt es an didaktischer Expertise, während die Universitätsprofessoren meistens davon ausgehen, die Expertise mit der eigenen Lehrerfahrung gleichsetzen zu können.

Es ist ein Irrtum anzunehmen, so die Autoren des Aufrufes zur Unterstreichung ihres Anliegens, dass Eltern, Geldgeber der Universität oder die größere Öffentlichkeit allein auf die Forschungsleistungen achten würden. Es ist für alle klar, dass künftige Spitzenforschung nur dann möglich ist, wenn die Qualität der akademischen Lehre angehoben wird. Doch die Studierenden verweisen darauf, dass diese Selbstverständlichkeit keineswegs Alltag in den amerikanischen Universitäten ist, weil zu wenig Bewusstsein vorhanden ist, dass hier etwas getan werden muss und die Lehre keine Nebensache ist.

Auffällig ist, dass bei solchen Vorstößen kaum das Curriculum berührt wird. Es geht um andere Einstellungen der Lehrenden, neue Methoden oder auch die Investition von „Goodwill“ in ein System, das zurzeit ganz anders codiert ist. Die Qualität der Lehre ist aber nicht allein abhängig von der Qualität der einzelnen Lehrpersonen. Natürlich kann man mit hochschuldidaktischen Programmen die persönliche Kompetenz von Hochschullehrenden verbessern, aber die Qualität insgesamt hängt auch vom Zustandekommen des Angebots ab und nicht nur von der Art und Weise, wie es vermittelt wird.

Die Rolle von Querschnittsthemen oder fachübergreifenden Angeboten wird bislang nur an wenigen Stellen der Diskussion berührt und die Steuerung des Lehrangebotes durch die Universität ist ebenfalls eher kein Thema, weil damit die Autonomie der Lehrenden berührt wäre.

- In der Praxis überwiegen pragmatische Ansätze, die projektförmig realisiert werden und je für sich eher kleine Reichweiten haben.
- Der gemeinsame Nenner ist, dass nicht „die“ Lehre entwickelt werden kann, sondern konkrete Probleme bearbeitet und Aufgaben gelöst werden,
- die allerdings von einer gemeinsamen Strategie ausgehen müssen.

Zwar bestehen zwischen verschiedenen Fachkulturen unterschiedliche Auffassungen über den Zweck und die Ausrichtung der akademischen Lehre, die Qualitätsfrage dagegen stellt sich allgemein.

Die gute Lehre ist dafür die gemeinsame Klammer. Die Lehre kann überall weiterentwickelt werden, sofern die Lehrenden sich veranlasst sehen, eine Verbesserung anzustreben und die Studierenden eingebunden sind. Dazu lassen sich konkrete Maßnahmen benennen, deren Ziel es ist, die Lernwege der Studierenden bestmöglich zu betreuen und Studienabbrüche zu vermeiden.

Verlauf und Ertrag von Lehrveranstaltungen werden regelmäßig evaluiert, die Überprüfung der Effekte ist ein integraler Teil der akademischen Lehre. Die Daten der Rückmeldungen der Studierenden und ihre Interpretation sind eine wesentliche Grundlage zur Weiterentwicklung der Lehre. Auf diesem Wege können die Anforderungen überprüft und die Lernkulturen verbessert werden. Gute und weniger gute Erfahrungen mit einer Lehrveranstaltung werden benannt und aufgegriffen, die Ziele des Curriculums werden entsprechend angepasst. Jedes Studienprogramm hat einen Programmverantwortlichen.

Die Studierenden sind die zentrale Ressource für den Erfolg der akademischen Lehre. Von ihren Erfahrungen nimmt die Qualitätssicherung ihren Ausgang, denn nur sie können beurteilen, was sie gelernt oder auch nicht gelernt haben. Seitens der Lehrenden wird besonderer Wert gelegt, die Ideen der Studierenden zur Verbesserung der Lehre aufzugreifen und nach Möglichkeit umzusetzen.

- In den Fakultäten und Instituten wird eine Diskussionskultur entwickelt, an der alle teilnehmen können, die mit Lehre zu tun haben.
- Ansprechpartner sind die Programmverantwortlichen.
- Die Diskussion verwendet die vorhandenen Evaluationsdaten und nutzt die Feedbackerfahrungen für das gemeinsame Ziel, die Lehre kontinuierlich zu verbessern.

Die Lehrenden bringen ihre Erfahrungen und möglichen Kritikpunkte ebenso ein wie die Studierenden. Die Verbesserung der Lehre kann nicht einseitig erreicht werden. Dabei geht es auch darum, den Sinn und besonderen Wert des akademischen Studiums vor dem Hintergrund der hohen Anforderungen verständlich zu machen.

Die Studieneingangsphase ist von hoher Bedeutung für den Studienerfolg, ihr kommt daher in der Qualitätssicherung ein besonderes Augenmerk zu. Vielfach entscheidet sich in den Anfangssemestern der Zugang zum Fach, einhergehend mit der Studienmotivation und der Leistungsbereitschaft. Zur Beantwortung von Fragen, die sich am Studienbeginn stellen und zur Überwindung von Unsicherheiten helfen Assessments, die den Studierenden auch deutlich machen, ob sie das richtige Fach gewählt und tatsächlich Lernfortschritte erzielt haben. Die Universitäten senken die Quote der Studienabbrecher durch gezielte Beratung vor dem Studium und vor allem während des ersten Studienjahres.

Die Anforderungen des Fachstudiums an einer Universität müssen deutlich kommuniziert werden. Dazu dienen auch online bereitgestellte Self-Assessments vor Studienbeginn. Die persönliche Eignung für ein Fachstudium ihrer Wahl wird von den Studierenden unterschiedlich eingeschätzt und konkretisiert sich erst mit dem Studienbeginn. Angestrebt wird, dass im ersten Studienjahr die Entscheidung fällt, ob das begonnene Studium fortgesetzt oder ein neues Studium angenommen wird.

Die Studierenden werden in ihrem Lernverhalten und der Reflexion ihrer Erfahrungen in den Eingangssemestern durch Tutoriate unterstützt, sie brauchen aber auch eine verbindliche Rückmeldung ihrer Fachvertreterinnen und Fachvertreter. Tutorinnen und Tutoren werden eigens ausgebildet, sie beraten den Lernprozess der Studienanfängerinnen und Studienanfänger und zeigen Alternativen auf.

- Gute Lehre verlangt von den Lehrenden eine kontinuierliche Abstimmung des inhaltlichen Angebots unter der Voraussetzung,
- dass Stärken gefördert und offensichtliche Schwachstellen beseitigt werden können.
- Die Dozierenden werden ihr Curriculum zu diesem Zweck kontinuierlich entwickeln, ausgehend von den Erfahrungen, die damit gemacht wurden.
- Leitend sind dabei die fachlichen Diskurse, aber auch die Entwicklungen hin zu interdisziplinären Studiengängen.

Eine solche inhaltliche Abstimmung des Lehrangebots ist bislang kaum üblich, aber sie kennzeichnet die Bereitschaft zur fortlaufenden Entwicklung der akademischen Lehre. Auch Hospitationen zwischen den Lehrenden sind bislang nicht üblich, können sich aber ebenfalls zur

Entwicklung der Lehre als nützlich erweisen. Schließlich können in den Instituten Arbeitsgruppen eingerichtet werden, die dem Austausch der Lehrerfahrungen dienen.

Was nicht gut ankommt, sind Versuche, die aus der Literatur bekannt sind, einfach die Lehr- und Lernformen aus der Grundschule auf die Universität zu übertragen. Es geht auch nicht, dass einfach lernpsychologische Kompetenzen vermittelt werden, die nicht zu den Fachkulturen passen. Die fachliche Ausbildung hat das Primat, was aber nicht bedeutet, die Ausbildung zum Hochschullehrer bzw. zur Hochschullehrerin im Fach vernachlässigen zu können. Wenn lernpsychologische Konzepte *dazu* dienen, haben sie Aussichten, angenommen zu werden.³

Professoren und Professorinnen erhalten eine unbefristete Anstellung und sind oft über Jahrzehnte in Forschung und Lehre tätig. Ihre Arbeit wird in der Forschung belohnt durch steigende Reputation, Forschungserfolge und damit verbundene Nachfrage. Die vorliegende Literatur ist sich darin einig, dass entsprechende Anreize in der Lehre fehlen. Wer berufen ist, kann lehren, wie er oder sie will, ohne dass Fortbildungen in der Lehre bislang auch nur postuliert werden würden. Dieses Privileg anzutasten ist wiederum heikel. Aber nichts spricht dagegen, Fortbildungen in geeigneter Form anzubieten und auf Nachfrage zu setzen.

- Der heikle Punkt ist, dass sich aus der Stellung eines Hochschullehrers bzw. einer Hochschullehrerin eine Autoritätsannahme ergibt, die Verhaltenskorrekturen schwer macht.
- Oftmals erreichen die Lehrenden keine ungeschminkten Rückmeldungen und vielfach dominiert die Annahme, dass der eigene Unterricht sehr wirksam ist und eigentlich nicht zur Verbesserung herausfordert.
- Die Lehre wird isoliert angeboten, es gibt keine Unterstützungsangebote und kollegialer Austausch ist bislang verpönt, sofern der Austausch überhaupt ein Thema ist.

Die Lehrenden aber sollten sich mit der Frage auseinandersetzen, was sie unter den gegebenen Umständen im Fach erreicht haben und auch nur erreichen konnten, welche Zielsetzungen sie verfolgen und wie diese Ziele überprüft werden. Dabei sind keine Detailvorschriften notwendig, sondern nur erfolgreiche Abstimmungsprozesse in den einzelnen Instituten bzw. Arbeitsgruppen. Anzustreben ist ein sinnvoller Ausbau der Modularisierung,

mit dem gestufte Lernfortschritte erreicht werden können. Für das Erreichen dieser Ziele sind besondere Anreize und zusätzliche Ressourcen nötig.

Zum Hochschullehrer bzw. zur Hochschullehrerin wird man bis heute nicht regulär ausgebildet. Anders als in allen anderen Lehrberufen werden die Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses für die akademische Lehre weitgehend autodidaktisch hervorgebracht. Assistierende lernen sich als akademische Lehrpersonen zu verhalten, indem sie Lehraufträge für Seminare übernehmen. Sie sind mit ihren Studienabschlüssen fachlich qualifiziert, aber nicht didaktisch. Auch die Gestaltung von akademischen Vorlesungen ist bislang kein Gegenstand einer Ausbildung.

Die Vorbereitung zum Hochschullehrer bzw. zur Hochschullehrerin sollte in Zukunft einen verbindlichen Anteil an Ausbildung in akademischer Lehre erhalten. Für den wissenschaftlichen Nachwuchs stehen für diesen Zweck eigene hochschuldidaktische Angebote zur Verfügung, die im Laufe der Qualifikationszeit genutzt werden. Dazu dienen Formen des fachbezogenen Coachings sowie weitere Formen der Ausbildung. Diese Kurse werden regelmäßig angeboten und erhalten in den Doktoratsprogrammen eigene ECTS-Punkte.

Auf diese Weise wird der wissenschaftliche Nachwuchs für die künftige Tätigkeit qualifiziert. Die Notwendigkeit ergibt sich auch aus Tatbestand, dass künftige Berufungsverfahren auf diese Qualifizierung vermehrt Wert legen werden. Für amtierende Professorinnen und Professoren sowie alle Dozierenden der Universität stehen Angebote zur Fortbildung in der Lehre zur Verfügung. Diese reichen von kollegialer Hospitation über Arbeitsgruppen bis zur Orientierung an Beispielen exzellenter Lehre auch an anderen Universitäten. Ein solcher Austausch soll gezielt ausgebaut und gefördert werden.

Aber wie soll das gehen und vor allem, wie soll das finanziert werden? Hier gibt es gute Nachrichten: Im Jahre 2010 ist in Deutschland ein Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ gestartet worden, für das der Bund insgesamt rund Zwei Milliarden Euro zur Verfügung gestellt hat, die zwischen 2011 und 2020 investiert werden sollen. Das ist eine sehr hohe Summe, für die es in der deutschen Universitätsgeschichte keinen Vergleich gibt. Sie hat nie wirklich die Lehre entwickelt und erhält jetzt genau dafür Ressourcen.

Für den Qualitätspakt konnten und können sich Hochschulen aller Art bewerben, also nicht nur Universitäten. Mit diesen beträchtlichen Mitteln soll erreicht werden, dass die Universitäten die Entwicklung der akademischen Lehre ernst nehmen und auch tatsächlich voranbringen. Insgesamt 186 Hochschulen aus allen 16 deutschen Bundesländern sind bislang an dieser Förderung beteiligt, darunter 78 Universitäten, 78 Fachhochschulen und 30 Kunst- und Musikhochschulen.⁴

Über die Effekte dieser neuen Entwicklungen in Deutschland lässt sich naturgemäß noch wenig sagen. Wenn man die Universitäten besucht und die Projekte zur Entwicklung der Lehre in Augenschein nimmt, dann erkennt man aber deutlich Indikatoren für Wandel und auch Chancen für Erfolg oder Misserfolg.⁵ Zusammenfassend kann das so gesagt werden: Die Entwicklung der Lehre kann vorangetrieben werden, wenn

- besondere Ressourcen bereitgestellt werden,
- Fachpersonal angestellt wird,
- eine geeignete Projektorganisation zur Verfügung steht,
- die örtlichen Gegebenheiten sowie die Fachkulturen beachtet werden,
- die neuen Möglichkeiten der Lerntechnologie genutzt werden
- und ziel-/evidenzbasiert vorgegangen wird.

Unter diesen Voraussetzungen kann mehr erreicht werden, als ständig nur den Charakter des Stiefkinds „Lehre“ zu betonen und dann vergeblich auf das gute Ende der Aschenputtelgeschichte zu warten. Eigentlich ruft die Geschichte ja zur Selbsthilfe auf, wobei die Fixierung auf den Prinzen nicht ganz genderkorrekt ist, wie überhaupt man auf den männlichen Aschenputtel wartet. Aber im Märchen muss Aschenputtel sich etwas einfallen lassen und erkennen, dass sich Jammern nicht lohnt, wenn das Ziel erreicht werden soll.

LITERATUR

- *Anderson, W.A.: Changing the Culture of Science Education at Research Universities. In: Science Vol. 331 14 January 2011, S. 152-153.*

- *Hunt, L./Chalmers, D. (Eds.): University Learning in Focus: A Learning-centered Approach. Camberwell, VIC: ACER Press 2012.*
- *Oelkers, J.: Bericht: Entwicklung der universitären Lehre. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2014.*
- *Smedy, J.: Knowledge Production and Knowledge Transmission: The Interaction between Research and Teaching an Universities. In: Teaching in Higher Education Vol. 3, No. 1 (1998), S. 5-20.*

1| *Vgl. Anderson et. al. 2011.*

2| *Ebd., S. 152.*

3| *Vgl. Hunt/Chalmers, 2012.*

4| *<http://www.bmbf.de/de/15375.php>.*

5| *Die These basiert auf Besuchen in fünf deutschen Universitäten, die im Herbst und Winter 2013 durchgeführt wurden. Die Besuche wurden protokolliert, Teil der Beschreibung sind auch interne Dokumente, die mir zur Verfügung gestellt worden sind (Oelkers 2014).*

Coolness & Didaktik: Wie Ausbildung gelingt

Michael Kiwall im Interview mit Elisabeth Hoffmann

E.H.: Herr Kiwall, Sie sind dabei, Ihr innovatives, erfolgreiches Ausbildungskonzept in einem Handbuch branchenübergreifend für alle ausbildenden Unternehmen darzustellen. Warum ist ein solches Handbuch notwendig?

M.K.: Es gibt Branchen, die kaum noch Auszubildende finden. Auf längere Sicht hin bedeutet dies das Aus für nicht wenige Betriebe. Der Titel meines Handbuches könnte auch heißen: Die Ausbildung von (jungen) Menschen ist eine der strategischen Hauptaufgaben eines Unternehmens. Aber: Ein Unternehmen muss dem an die Auszubildenden gestellten Leistungsanspruch erst einmal selbst gerecht werden. Ein Unternehmen, das attraktiv für Auszubildende, attraktiv für Kunden und Mitarbeiter ist, findet leichter geeignete Auszubildende. Wir stellen jedes Jahr zwei bis drei neue Azubis ein, es bewerben sich jährlich zwischen sechzig bis achtzig Interessenten, vom Abiturienten bis zum Förderschüler ist alles dabei.

E.H.: Rühren Sie dazu kräftig die Werbetrommel?

M.K.: Das erfolgreiche Ausbildungskonzept und die sehr gute Qualität der Arbeit, die unser Unternehmen leistet, ist die beste Azubi-Werbung, beides hat sich in der Region herumgesprochen. Wer möchte nicht gerne in einem erfolgreichen Unternehmen mit einem sorgfältig konzipierten Ausbildungskonzept arbeiten?

E.H.: Wen nehmen Sie?

M.K.: Das Allerentscheidenste ist, dass ein Bewerber oder eine Bewerberin wirklich Lust dazu hat, den Maler- und Lackierer-Beruf zu erlernen, ich nenne das „das Leuchten in den Augen“. Dies ist für den Berufserfolg unverzichtbar. Eine Fünf in Mathe kann aufgeholt werden, aber die Motivation eines Menschen ist kaum nachzubilden.

E.H.: Reicht die Motivation allein für eine Ausbildung?

M.K.: Sie ist gleichermaßen die Grundierung einer Ausbildung. Aber die Hauptfarben schulischen Grundlagenwissens (Rechnen, Schreiben, sprachlicher Ausdruck) sind zusätzlich wichtig und da zeigen viele junge Menschen, die sich bewerben, deutliche Defizite. Aber es wird Sie vielleicht erstaunen: Noch viel wichtiger für den Ausbildungserfolg ist die Sozialkompetenz. Und da ist bei vielen noch mehr Luft nach oben als bei den schulischen Basics.

E.H.: Ein Beispiel?

M.K.: Wir erfahren die Konsequenzen des Aufwachsens und der Prägung junger Menschen in einer „Ellebogengesellschaft“. Rücksichtslosigkeit, sich auf Kosten anderer profilieren: Absolutes „No Go“ bei uns!

E.H.: Oft hört man Klagen über mangelnden Leistungswillen...

M.K.: Wir erfahren die jungen Menschen als leistungswillig, sie wollen wirklich gefordert und gefördert werden, sind neugierig und lassen sich begeistern. Aber: Das hängt entscheidend davon ab, wie man mit ihnen umgeht. Wertschätzung ist der Schlüssel unserer gesamten Arbeit und für die Ausbildung bedeutet dies: Wir schauen jede(n) Azubi einzeln an, es gibt nicht „den/die Azubi“, sondern viele unterschiedliche Einzelpersönlichkeiten, die sich in verschiedenen Entwicklungsstadien, schulisch – sozial – persönlich, befinden. So erkennen wir bei jedem Einzelnen, wo er/sie steht und können gezielt in den einzelnen Gebieten fördern.

E.H.: Wie findet Fördern und Fordern bei Ihnen statt? Organisieren Sie Nachhilfe?

M.K.: Das Fördern und Fordern ist bei uns ein Gesamtkonzept, das sich nicht auf ein oder zwei Fördermodule beschränkt. Wir haben in den letzten Jahren erfolgreich unsere Azubi-Akademie aufgebaut, mit dem Ziel, unsere Auszubildenden bestmöglich für den weiteren Berufsweg aus- und weiterzubilden. Damit sichern wir unseren Bedarf an Fachkräften für die Zukunft. Auf vier Säulen ist unsere Akademie gebaut: Persönlichkeitsentwicklung – Ausbildung zum Unternehmer – Fachpraxis – Fachtheorie. Ein Team aus psychologisch geschulten Fachkolleginnen und -kollegen, dem aber ein Beirat der Gesellen und Azubis zur Seite steht, erreicht eine außergewöhnlich hohe Ausbildungsqualität. Bereits mit Ausbildungsbeginn werden die Azubis durch einen Paten (Geselle/Azubi im dritten Lehrjahr) begleitet, durch regelmäßige Lehrstandserhebungen (theoretisch, praktisch) können wir Schwachstellen durch Schulungen verbessern und ein konstant steigendes Niveau sicherstellen.

E.H.: Was gehört noch zur Azubi-Akademie?

M.K.: Kontinuierliche Schulungen, Auslandsaustausch für Azubis, Besten-Ehrungen, Jährliche Azubi-Battle: Der oder die Gewinnerin fährt ein halbes Jahr einen Smart mit der Aufschrift: „Chef's Bester (Azubi)“, in einem jährlichen Fest („STARTschuss“) begrüßen wir die neuen Auszubildenden mit ihren Familien und ehren die frischgebackenen Gesellen, wir machen alle drei Jahre eine Studienreise, jährlich finden Teambuildingmaßnahmen statt, wir finanzieren Monatstickets für Auszubildende und bieten vermögenswirksame Leistungen. Vielleicht würde man das von einem Unternehmen nicht erwarten, aber ich betone nochmals: Das Hauptziel aller Maßnahmen ist die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern.

E.H.: Wenn Persönlichkeitsentwicklung ein zentrales Ausbildungsziel ist: Gibt es ein Schulfach „Persönlichkeit“ oder hören Azubis Vorträge über Ethik und Moral?

M.K.: Die Entwicklung von Sozialkompetenz geschieht zu jeder Zeit und an jedem Ort, auf der Baustelle, bei Schulungen, Wettbewerben und gemeinsamen Feiern. Wir „tragen“ jungen Menschen nichts vor. Oft merken sie gar nicht, dass wir in der Ausbildung gezielt persönliche Kompetenz fördern, jeder in unserem Team ermuntert sie durch Vorbildsein zum Selbsttun. Aber wir haben auch explizite Methoden, insbesondere unseren Selbstkompetenztest, den jeder Azubi monatlich durchführt. Dort finden sich 24 Kompetenzen zum Selbstbewerten, 21 wurden von

den Azubis entwickelt, drei sind von mir. Es geht um persönliche und soziale Qualitäten (wie z.B. Herzlichkeit, Freundlichkeit im Umgang mit Kunden und Kollegen) aber auch um fachliche Kompetenzen (z.B. das akkurate Kleben von Rauhfaser-nahtstellen). Die Azubis bewerten sich selbst, die Ausbilder und Akademieleiter schauen sich die Eigenbewertungen an und holen sich dazu auch das Feedback durch die Baustellenleiter. Sie werden es nicht glauben: Aber nach drei Monaten geschieht etwas Wunderbares: Fast alle haben gelernt, sich adäquat selbst zu bewerten. So schulen wir u.a. die Selbsterkenntnis und Selbstkritikfähigkeit, aber auch die ermutigende Erkenntnis, dass durch gezielte Anstrengung Kompetenzen sichtbar steigen. Wir fangen mit diesem Test bereits mit Ausbildungsbeginn an, denn je früher wir Persönlichkeit und Sozialkompetenz schulen und festigen, umso erfolgreicher wird die spätere Fachkraft (und damit ja auch der Betrieb) sein. Sozial- und Persönlichkeitskompetenz sind unverzichtbar für Erfolg im Beruf, wichtiger als Fachkompetenz, denn die kann man viel einfacher nachbessern.

E.H.: Zwei Fragen: Brauchen Sie überhaupt noch die Berufsschule und: Bleibt bei so viel Energie für die Ausbildung noch etwas Kraft für den Kunden übrig?

M.K.: Die Berufsschulen, die bei uns zuständig sind, haben oft Ausfallzeiten des Lehrpersonals, das mag in anderen Berufsschulen besser laufen. Dies hilft aber meinem Betrieb wenig, wenn ich keinen Ehrgeiz für die Ausbildung zeige, wird es sonst niemand tun und Ausbildung wartet nicht – jeder Tag ist für den Azubi kostbar. Und zu Ihrer zweiten Frage: Die Investitionen in die Ausbildung zahlen sich voll aus: Für uns ist Wertschätzung der Ausbildungs-Mainstream. Das bedeutet: Wenn die Auszubildenden sich gewertschätzt fühlen und unsere jungen Leute unser Ausbildungskonzept als Wertschätzung begreifen, dann entwickeln sie Wertschätzung gegenüber ihrer Arbeit, ihren Kollegen und gegenüber Kunden. Sie möchten etwas „Tolles“ abliefern, weil sie stolz darauf sind, Teil eines attraktiven erfolgreichen Unternehmens zu sein. Die Wertschätzung, die wir unseren Azubis geben, kostet viel Zeit und auch Geld, aber das zahlt sich in jeder Hinsicht aus.

E.H.: Wie sind Sie auf das Konzept gekommen?

M.K.: Mit Mitte 20 schenkte mir ein Mentor das Buch „Wie man Freunde gewinnt“ (Dale Carnegie). Es geht in diesem Buch um Sozialkompetenzen,

bei mir selbst war zu diesem Zeitpunkt in puncto Sozialkompetenz auch noch ziemlich viel Luft nach oben, ich bin ohne Vater aufgewachsen und meine Mutter musste viel arbeiten. Ich habe das Buch, in dem es um Wertschätzung und Respekt als grundsätzliche Haltung geht, wie ein Schwamm aufgesogen. Danach habe ich im Rahmen von Fortbildungen immer mehr hinzugelernt und ein neues Unternehmens- und Ausbildungskonzept „ausgebrütet“. Den letzten Anstoß gab ein Seminar vor sechs Jahren, plötzlich wusste ich „wie ich meine PS auf die Autobahn kriegen konnte!“

E.H.: Wann erscheint Ihr Handbuch?

M.K.: Es ist fast fertig und ich bin auf der Suche nach einem Herausgeber, der die Veröffentlichung mitträgt. Es beschreibt übrigens die Arbeitsprinzipien einer ambitionierten Ausbildung nicht nur für den Beruf der Maler- und Lackierer, sondern es richtet sich an ausbildende Unternehmen in allen Branchen: Aus der Praxis für die Praxis – pragmatisch – illustrierend.

E.H.: Sie haben mit Ihrem Konzept einer beruflichen Ausbildung attraktive Farben gegeben. Denken Sie an eine Ausweitung der Farbpalette?

M.K.: Seit ungefähr einem Jahr denke ich über ein „Azubinat“ nach, ein Ort, der mehr ist als ein einfaches Wohnheim. Es sollte ein Ort sein, der jungen Menschen kostengünstig Wohnmöglichkeiten bietet und an dem sie auch einen festen Ansprechpartner finden, der sich um ihre Bedürfnisse kümmert.

E.H.: Ihr Beweggrund?

M.K.: Ich erlebe immer wieder, dass junge Menschen ihre Ausbildung abbrechen, weil sie in finanzielle Schwierigkeiten geraten sind. Andere, z.B. Auszubildende aus anderen Kulturkreisen, brechen ihre Ausbildung ab, weil sie in einem fremden Land nicht heimisch werden. Angesichts der vielen jungen Menschen, die nun von sehr weit und aus nicht-europäischen Kulturkreisen in unser Land kommen, wird die Wichtigkeit eines Azubinates noch deutlicher.

E.H.: Ihr Wunsch für die Zukunft?

M.K.: Ich wünsche mir, dass ich bei der Umsetzung des Azubinales Unterstützung finde, denn allein kann ich das nicht stemmen.

E.H.: Ihr Motto?

M.K.: Bei Ausbildung geht es um Spaß am Lernen und Leistung und um die Liebe zu Menschen.

Brauchen wir Mindeststandards?

Michael Steinmetz

Die Frage, die als Titel dieses Beitrags figuriert, mutet auf den ersten Blick etwas anachronistisch an. Schließlich sind die meisten Bildungsstandards mittlerweile über zehn Jahre alt. Sie sind als zentrale Zielbestimmungen der Schulen im Bildungssystem fest verankert, ihr Erreichen wird durch bundesweite Lernstandserhebungen aufwändig überprüft und ihre curriculare Verbindlichkeit ist durch die Einbindung in die Kerncurricula und Kernlehrpläne der Länder gesichert. Lohnt es da, eine Frage, die vor über zehn Jahren durch die Beschlüsse der KMK implizit beantwortet worden ist, neu zu stellen? Bekanntermaßen entschieden sich die Kultusminister 2003 dafür, für die einzelnen Fächer in den allgemeinbildenden Schulen Regelstandards statt Mindeststandards zu verabschieden. Die neu beschlossenen Bildungsstandards für die Hochschulreife aus dem Jahr 2012 konsolidieren diese Entscheidung, zumindest vorerst.¹

Ja, die Frage lohnt! Denn die von vielen Seiten geäußerte Kritik an den beschlossenen Regelstandards ist nicht nur im Rahmen der gegenwärtigen Debatten über die (defizitäre) Studierfähigkeit und Ausbildungsreife junger Schulabgänger aktuell, sie lässt sich auch mit Blick auf die Ergebnisse von zehn Jahren Implementation und Forschung sinnvoll reformulieren.

Zunächst die klare Antwort: Ja, wir brauchen Mindeststandards. Und ja, wir brauchen sie bald. Dieses Plädoyer lässt sich – und

so ist der Beitrag im Folgenden aufgebaut – mit der zentralen Funktion von Bildungsstandards, nämlich Orientierung zu bieten, begründen (1). Denn diese Funktion konfliktiert grundlegend mit bestimmten Eigenschaften der bisher beschlossenen Standards, nämlich mit dem fachlich-curricularen Vollständigkeitsanspruch (2), der unfreiwilligen Defizitorientierung (3) und – das ist der wichtigste Punkt – der mangelnden Realisierbarkeit (4). Um die Orientierungskraft der Bildungsstandards zu erhöhen, ist eine Überarbeitung unbedingt erforderlich; die Berücksichtigung eines Mindestniveaus wäre ein erster Schritt hin zu einem ehrlicheren Umgang mit vorhandenen Kompetenzen und definierbaren Kompetenzerwartungen (5).

1. ORIENTIERUNGSFUNKTION VON BILDUNGSSTANDARDS

Die prioritäre Funktion von Bildungsstandards, die vor über zehn Jahren sowohl von der Expertengruppe um Prof. Klieme als auch in den Papieren der KMK genannt worden ist, lässt sich *grosso modo* wie folgt bestimmen.²

Bildungsstandards sollen Schulen eine verbindliche Orientierung auf abschlussbezogene Kompetenzziele liefern.

Zur Zielgruppe dieser Orientierung gehören in erster Linie Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Darüber hinaus aber sind – im weitesten Sinne – alle Akteure im Bildungswesen gemeint, die direkt oder indirekt mit der schulischen Laufbahn von Heranwachsenden zu tun haben: die sozial- und sonderpädagogischen Fachkräfte in den Schulen, die Verantwortlichen in den Universitäten und Ausbildungsbetrieben sowie die Akteure der Bildungsadministration und Bildungsmedien. Wenn die Orientierungsfunktion erfüllt ist, dann wissen die Lehrerinnen und Lehrer, was sie mit welchen Zielen unterrichten sollen, die Schülerinnen und Schüler, welche Kompetenzen sie für einen Abschluss benötigen, die Ausbilder, auf welche Voraussetzungen sie bei den Absolventen zurückgreifen können, die Fortbildungsinstitute, welche Fort- und Weiterbildungsangebote sie den Lehrenden unterbreiten und die Verlage, worauf sie sich bei der Materialentwicklung berufen.

Von diesem Idealfall aber sind wir weit entfernt. Und das hat Gründe; Gründe, die u. a. in der Konzeption der beschlossenen Regelstandards selbst zu finden sind.

2. FACHLICH-CURRICULARER VOLLSTÄNDIGKEITS- ANSPRUCH DER AKTUELLEN STANDARDS

Zählt man versuchsweise die Standards für das Fach Deutsch, so kommt man für die Primarstufe auf 74, für den Hauptschulabschluss auf 113, für den Mittleren Schulabschluss auf 108 und für das Abitur auf 95 Einzelstandards. In anderen Fächern ist das Bild ähnlich. Die Standards vereinen demnach ein „Maximum an Integration von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen“³ und sind damit weit vom KMK-Anspruch entfernt, durch Fokussierung den „Kernbereich des jeweiligen Faches“⁴ abzubilden. Dass die Standards so weder Lehrenden noch Lernenden einen klaren Orientierungsrahmen bieten, ist unmittelbar einsichtig. Für Lehrende ist es durchaus verführerisch, die viel beschworene „Outcome-Orientierung“ unter Berufung auf die Standards großzügig zu ignorieren. Denn die Standards hindern keine Lehrkraft daran, ihren schon immer angebotenen Unterricht durch *Ad-libitum*-Zuordnungen – irgendein Standard passt immer – nachträglich zu rechtfertigen. Ein Schüler dagegen, der sich bei den Vorbereitungen auf seinen Abschluss an den Standards orientiert, ist hoffnungslos verloren. Mindeststandards zu konzipieren hieße in erster Linie, den Vollständigkeitsanspruch traditioneller Curricula, der sich in den aktuellen Standardpapieren manifestiert, nach unten zu lockern. Nicht alle fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die sich theoretisch denken lassen, gehören zum Kernbereich des Faches. Da sich Mindeststandards „auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen, das alle Schülerinnen und Schüler zu einem vorher festgelegten Zeitpunkt erreicht haben müssen“⁵, beziehen, müssten für deren Verwirklichung einige der derzeit verbindlichen Standards konsequent „entrümpelt“ werden.

3. UNFREIWILLIGE DEFIZITORIENTIERUNG DER AKTUELLEN STANDARDS

Maximalstandards haben eine Minimalverbindlichkeit, d.h., sie gelten nur für die Exzellenz der Schülerinnen und Schüler, Mindeststandards haben eine Maximalverbindlichkeit, d.h., sie gelten ausnahmslos für alle und jeden. Die Regelstandards stehen dazwischen: Sie beanspruchen Verbindlichkeit für die durchschnittlichen Schülerinnen und Schüler, was auch immer das heißen mag. Regelstandards als Orientierungsgröße anzubieten, heißt in jedem Fall, den schwachen Schülerinnen und Schülern positive Zielbestimmungen vorzuenthalten. Was die Schwächeren

leisten sollen, lässt sich im Grunde nur *ex negativo*, als defizitäre Abweichung vom Regelstandard bestimmen. Die tragische Ironie besteht darin, dass die beanspruchte *Orientierung* der Standards per Dekret für wenigstens ein Drittel der Lernenden⁶ in *Defizitorientierung* umschlägt. Die leistungsschwächeren Regelschülerinnen und Regelschüler können dann eben nicht „sich artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen äußern“, sie können nicht „Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten“ und sie können schon gar nicht in literarischen Texten „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen“. Aber was können sie eigentlich, und was sollen sie eigentlich können? Mit der aktuellen Logik wird politisch verordnet, was dem pädagogisch-didaktischen Mainstream als rotes Tuch gilt.⁷ Minimalstandards zu konzipieren würde bedeuten, die Verbindlichkeit der Anforderungen auf ein Maximum zu setzen und die systematische Defizitorientierung, die von den bisherigen KMK-Beschlüssen ausgeht, aufzuheben.

4. MANGELNDE REALISIERBARKEIT DER AKTUELLEN STANDARDS

Eine wichtige Frage ist, ob die „durchschnittlichen Schülerinnen und Schüler“ tatsächlich leisten (können), was die Regelstandards als Kompetenzerwartungen vorgeben? Die KMK versichert schon 2010 auf Basis der ersten Ergebnisse des IQB⁸, dass für die Sekundarstufe I „die Vorgaben der KMK-Regelstandards im Fach Deutsch von erheblichen Schüleranteilen in allen Ländern erreicht“⁹ werden. Für die Primarstufe wird dieser Befund durch die Ergebnisse des *IQB-Ländervergleichs 2011* bestätigt.¹⁰ Insofern sollte man beruhigt sein dürfen, was die Realisierbarkeit der Standards angeht. Bedenkt man außerdem, dass die Standards „die Vergleichbarkeit in unterschiedlichen Schularten erworbener schulischer Abschlüsse sichern“¹¹, indem sie „abschlussbezogen“¹² festlegen, was verbindlich erworben sein soll, dann ist ohnehin zu schlussfolgern, dass mit der Vergabe entsprechender Abschlüsse den Absolventen die Erfüllung der Standards weitgehend beglaubigt wird. Das hieße, dass 80 % aller Absolventen und Abgänger im Jahr 2012, insgesamt immerhin 899.726 Personen, durchschnittlich imstande sind, in literarischen Texten „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit, z.B. Wort , Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern)“¹³ zu erkennen.¹⁴

Es deutet einiges darauf hin, dass diese Schlussfolgerung irrig ist. Wie kommt das? Was die Kompetenzmessungen angeht, muss man mit Blick auf die Verlautbarungen der KMK einige Relativierungen vornehmen: Ein Großteil der Standards wird bei den bundesweiten Lernstandserhebungen des IQB aus testtheoretischen Gründen überhaupt nicht berücksichtigt. Bezogen auf die *Bildungsstandards für die Primarstufe Deutsch* heißt das: 12 von 74 Einzelstandards werden erfasst, mehr nicht.¹⁵ Hinzu kommt, dass im Grunde keine Einzelstandards überprüft werden, sondern übergreifende Kompetenzen, z. B. „Lesen“ im Fach Deutsch oder „Größen und Messen“ im Fach Mathematik, unter die sich idealerweise bestimmte Einzelstandards subsumieren lassen. Ob Schülerinnen und Schüler *in concreto* „Informationsquellen gezielt nutzen, insbesondere Bibliotheken, Nachschlagewerke, Zeitungen, Internet“¹⁶ oder „ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen“¹⁷, lässt sich auf Basis der IQB-Ergebnisse nicht klären.

Viel schwerer aber wiegt, dass die Überprüfung der Bildungsstandards auf Kompetenzmodellen beruht, deren Kompetenzstufen sich am empirischen Relativ orientieren. Das Regelstandardniveau einer Kompetenz wird definiert durch einen mittleren Wertebereich auf einer kontinuierlichen Kompetenzskala, auf der die Lösungshäufigkeit einer Testaufgabe und die Fähigkeit einer Person korrespondieren.¹⁸ Diese Skalen werden auf Grundlage repräsentativer, länderübergreifender Stichproben gebildet. Das bedeutet genau genommen, dass die Frage, ob ein Schüler das Regelstandardniveau einer bestimmten Kompetenz erreicht, in erster Linie davon abhängt, ob er in den Tests ähnlich abschneidet wie der Durchschnitt der Gesamtstichprobe.¹⁹ Vor diesem Hintergrund ist die Aussage, dass „die Vorgaben der KMK-Regelstandards im Fach Deutsch von erheblichen Schüleranteilen in allen Ländern erreicht“²⁰ werden, geradezu tautologisch.

Es gibt empirische Hinweise darauf, dass bestimmte Standards, wenn man sie denn als Einzelstandards operationalisiert, eher als Maximalstandards interpretiert werden müssen. Die vom BMBF geförderte Studie *Realisierbarkeit als Merkmal guter Bildungsstandards für das Abitur* konnte zeigen, dass Abiturienten in Abiturprüfungsarbeiten des Fachs Deutsch zwar in der Regel erfüllen, was die *Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss* erwarten, nicht aber, was in den verbindlichen Anforderungen für das Abitur ausgewiesen ist.²¹ Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die *Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss*

durchaus als im Sinne von Regelstandards realisierbare Kompetenzerwartungen interpretierbar sind, allerdings für Abiturienten, nicht für Abgänger mit Mittlerem Bildungsabschluss. Bestimmte Standards, die eigentlich für Regelschülerinnen und Regelschüler gedacht sind, müssen im Rahmen der Studie sogar als für Abiturienten nicht erreichbar interpretiert werden, etwa die bereits zitierte Anforderung „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkzusammenhängen und ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z.B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache“.²²

Es ist es also keineswegs der Fall, dass im Jahr 2012 insgesamt 899.726 Schulabgänger mit mindestens Mittlerem Bildungsabschluss „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkzusammenhängen und ihrer historischen Bedingtheit erkennen“, wenn sie literarische Texte lesen. Das leisten weder Abiturienten noch Studienanfänger in der Literaturwissenschaft zufriedenstellend. Dass die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern theoretisch dennoch ein Regelstandardniveau attestieren, kann nur bedeuten, dass sie die Standards ignorieren oder nach eigenem Ermessen modifizieren bzw. reduzieren.

Lehrerinnen und Lehrer haben gute Gründe, unrealistische Kompetenzerwartungen außer Acht zu lassen oder eigenhändig zu verändern. Das Problem ist nur, dass durch diese Praxis suggeriert wird, die Schülerinnen und Schüler können mehrheitlich, was die Zielvorgaben verlangen. Dass in den Universitäten und in der Wirtschaft häufig über die defizitäre Ausbildungsreife und Studierfähigkeit der Schulabgänger diskutiert wird, ist vor diesem Hintergrund nur allzu verständlich. Auf dem Papier stehen doch die Kompetenzen der Schulabgänger, darauf sollte man sich doch berufen dürfen. Das Problem sind in diesem Fall aber nicht die Schulabgänger, sondern unsere teils überzogenen, in verbindliche Normvorgaben gegossenen Erwartungen.

5. ORIENTIERUNG DURCH STANDARDDIFFERENZIERUNG

Von innen – etwa mit fachdidaktischer Brille – fällt das hohe Niveau der fachlichen Bildungsziele häufig gar nicht auf. Ein Blick von außen ist da aufschlussreich. Es wirkt wie ein Schlag ins didaktische Gesicht, wenn der Psychologe Thomas Städtler nach Sichtung der Lehrpläne, Bildungsstandards und Kerncurricula den Vorschlag macht, Literaturunterricht an allgemeinbildenden Schulen nur noch als Wahlfach anzubieten²³ oder „sicheres elementares Hauptschulniveau plus Freude/Interesse an der

Mathematik²⁴ als Ziel der Hochschulreife anzuvisieren. Zweifelsfrei sind diese Forderungen in ihrer polemischen Zuspitzung unhaltbar. Aber sie machen auf ein wesentliches Problem aufmerksam: In Sachen Bildungserwartungen stapeln wir gerne hoch. Während unsere Curricula hehre Kompetenzziele formulieren, die sich an akademischen Bildungsidealen orientieren, scheitern nach Städtler unsere Bildungseinrichtungen daran, den Lernenden zuverlässig Rechnen, Lesen, Schreiben und Textverstehen beizubringen.

Jugendliche scheinen weniger mitzubringen, als wir erwarten, und sie scheinen weniger mitzubringen – darin besteht das Bildungsparadox –, als wir ihnen attestieren. Die Folge ist Desillusionierung, und zwar auf verschiedenen Ebenen. Der Handwerksverband schlägt regelmäßig Alarm, dass den Auszubildenden die Ausbildungsreife fehlt, der Hochschulverband, dass die Studierenden einer angemessenen Studierfähigkeit entbehren. Und auch Auszubildende und Studierende sind ernüchtert, wenn sie auf ein Anforderungsniveau stoßen, die sie aus der Schule nicht gewohnt sind.

Die 2012 beschlossenen Bildungsstandards für die Hochschulreife weisen in eine Richtung, die es zu forcieren gilt. Sie unterscheiden zwischen grundlegendem und erweitertem Niveau. Zwar wird das grundlegende Niveau bedauerlicherweise als Regelniveau für Grund- und Leistungskurse konzeptualisiert, aber die strukturelle Idee einer Zweiteilung überzeugt. Man muss weitergehen: Lehrende und Lernende sollten genau wissen, welche Standards von den Schülerinnen und Schülern notwendig zu erfüllen sind, und welche als Bonbon gelten. Erst die Basis für alle, dann die Steigerung für wenige, so sollte die Baurichtung sein. Vorstellbar ist eine Art Schalenmodell mit einem Kern, der eine überschaubare Menge maximal verbindlicher Standards versammelt, und einer ungleich umfangreicheren Peripherie, in der all das untergebracht werden darf, was ein Fach traditionell curricular an Zielerwartungen definiert.²⁵ Die aus Fachperspektive schmerzhaft, aber in Sachen Verbindlichkeit notwendige Frage ist dann: Welche der in den aktuellen Bildungsstandards definierten Kompetenzerwartungen sind verzichtbar. Schließlich geht es um die Frage, hinter welche Zielerwartungen kein Jugendlicher zurückfallen soll.

Der Blick von außen kann dabei durchaus lohnenswert sein. Nach meiner fachfremden Einschätzung gehört ein erheblicher Teil der *Bildungsstan-*

ards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss in den weniger verbindlichen Peripheriebereich, etwa die Standards „lösen Gleichungen und lineare Gleichungssysteme kalkülmäßig bzw. algorithmisch, auch unter Einsatz geeigneter Software, und vergleichen ggf. die Effektivität ihres Vorgehens mit anderen Lösungsverfahren“²⁶ oder „wenden Sätze der ebenen Geometrie bei Konstruktionen, Berechnungen und Beweisen an, insbesondere den Satz des Pythagoras und den Satz des Thales.“²⁷ Zum Kern gehören aus meiner Sicht unbedingt Standards wie „verwenden Prozent- und Zinsrechnung sachgerecht“²⁸ oder „erkennen und beschreiben geometrische Strukturen in der Umwelt.“²⁹ Wie gesagt, das ist der Blick von außen.

Es bleibt zu hoffen, dass die bisher maximal-integrativen Standardpapiere mit einem mutigen Maß an Ehrlichkeit neu geordnet werden. Die Beschreibungen der Mindestniveau-Bereiche, die das IQB für die bisher entwickelten Kompetenzmodelle anbietet, sind von großem Wert. Es ist an der Zeit, diese Niveaubeschreibungen für eine qualitativ gestufte Neuordnung der heterogenen Einzelstandards in den Fächern zu nutzen.

LITERATUR

- *Böhme, Kathrin u.a.: Entwicklung von Testverfahren zur Überprüfung der länderübergreifenden Bildungsstandards im Primarbereich. In: Stanat, Petra u.a. (Hrsg.): Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe, S. 15-17.*
- *Böhme, Kathrin / Bremerich-Vos, Albert: Beschreibung der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In: Stanat, Petra u.a. (Hrsg.): Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe, S. 19-33.*
- *Eichmann-Ingwersen, Gerda (Hrsg.): Individuelle Förderung im Gymnasium. Praxisbeispiele. Münster: ISA, 2014.*
- *Hasselhorn, Marcus u.a.: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann, 2014.*

- *Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2004. KMK: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand, 2004.*
- *KMK: Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand, 2004, S. 12.*
- *KMK: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung der Bildungsstandards. München u.a.: Luchterhand, 2005, S. 14.*
- *KMK: Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen der zentralen Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch (Sekundarstufe I) in den Ländern, 2010.*
- *<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/stellungnahme-der-kultusministerkonferenz-zu-den-ergebnissen-der-zentralen-ueberpruefung-des-erreich.html> [letzter Abruf: 06.08.2015].*
- *Köller, Olaf / Knigge, Michel / Tesch, Bernd (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster u.a.: Waxmann, 2010.*
- *Köster, Juliane: Lesekompetenz im Licht von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen. In: Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde / Köller, Olaf (Hrsg.): Lernstandbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim u.a.: Beltz, 2008, S. 163-183.*
- *Stanat, Petra u.a. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster u.a.: Waxmann, 2012.*
- *Steinmetz, Michael: Zurück zu den Basics. Anmerkungen zu den Bildungsstandards Deutsch. In: Didaktik Deutsch 19 (2014) 37, S. 16-19.*
- *Steinmetz, Michael: Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: VS Springer, 2013.*

- 1| *Allerdings wurde die Entwicklung von Mindeststandards in den Verlautbarungen der KMK von Anfang an vage in Aussicht gestellt. (Vgl. dazu KMK: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung der Bildungsstandards. München u.a.: Luchterhand, 2005, S. 14.)*
- 2| *Vgl. Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2004, S. 9. Vgl. außerdem KMK: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung der Bildungsstandards, S. 11.*
- 3| *Köster, Juliane: Lesekompetenz im Licht von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen. In: Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde / Köller, Olaf (Hrsg.): Lernstandbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim u.a.: Beltz, 2008, S. 163-183, hier S. 178.*
- 4| *KMK: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung der Bildungsstandards, S. 6.*
- 5| *Vgl. ebd., S. 9.*
- 6| *Ein Drittel entspricht in etwa dem Anteil, der in den Kompetenzstufenverteilungen der IQB-Kompetenzmodelle in der Regel unter dem Regelniveau bleibt. (Vgl. Stanat, Petra u.a. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Münster u.a.: Waxmann, 2012.)*
- 7| *Es ist erziehungswissenschaftlich weitgehend Konsens, dass eine Überakzentuierung vorhandener Lerndefizite erwerbstheoretisch hochgradig problematisch ist, da sie im ungünstigsten Fall die fokussierten Defizite verstärkt. (Vgl. dazu exemplarisch Eichmann-Ingwersen, Gerda (Hrsg.): Individuelle Förderung im Gymnasium. Praxisbeispiele. Münster: ISA, 2014, S. 13-15.)*
- 8| *Vgl. Köller, Olaf / Knigge, Michel / Tesch, Bernd (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster u.a.: Waxmann, 2010.*
- 9| *KMK: Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen der zentralen Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch (Sekundarstufe I) in den Ländern. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/stellungnahme-der-kultusministerkonferenz-zu-den-ergebnissen-der-zentralen-ueberpruefung-des-erreich.html> [letzter Abruf: 06.08.2015].*
- 10| *Vgl. Stanat, Petra u.a. (Hrsg.): Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe.*
- 11| *KMK: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung der Bildungsstandards, S. 7.*
- 12| *Ebd. – S. 13.*
- 13| *KMK: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand, 2004, S. 14.*
- 14| *Der Standard bezieht sich auf den Mittleren Schulabschluss. Die Zahlen ergeben sich, wenn man alle Absolventen und Abgänger mit Mittlerem Schulabschluss, Fachhochschulreife und Hochschulreife summiert, schließlich sollten höhere Abschlüsse die Kompetenzen niedrigerer Abschlüsse voraussetzen. (Vgl. Hasselhorn, Marcus u.a.: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann, 2014.)*
- 15| *Das liegt zum größten Teil daran, dass nur solche Standards mit den psychometrischen Messverfahren erfasst werden können, „für die präzise Konstruktdefinitionen vorliegen oder auf der Basis vorhandener Theorien erarbeitet werden können und für die eine Operationalisierung gemäß den Gütekriterien für standardisierte Testungen möglich ist.“ (Böhme, Kathrin / Bremerich-Vos, Albert: Beschreibung der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In: Stanat, Petra u.a. (Hrsg.): Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe, S. 19-33, hier S. 27.)*

- 16| *KMK: Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, S. 12.*
- 17| *Ebd., S. 14.*
- 18| *Zwar weisen die Autoren der Testungen mehrheitlich darauf hin, dass „die Stufengrenzen in einem konsensuellen Verfahren“ durch „Expertinnen aus den Bereichen Fachdidaktik, Psychometrie und Bildungsadministration“ definiert werden, das ändert aber nichts an der Tatsache, dass das Regelstandardniveau aller am IQB entwickelten Kompetenzmodelle den Mittelwert der jeweiligen Lösungshäufigkeiten eingrenzt. (Böhme, Kathrin u.a.: Entwicklung von Testverfahren zur Überprüfung der länderübergreifenden Bildungsstandards im Primarbereich. In: Stanat, Petra u.a. (Hrsg.): Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe, S. 15-17).*
- 19| *Vgl. Steinmetz, Michael: Zurück zu den Basics. Anmerkungen zu den Bildungsstandards Deutsch. In: Didaktik Deutsch 19 (2014) 37, S. 16-19, hier S. 17.*
- 20| *KMK: Stellungnahme.*
- 21| *Vgl. Steinmetz, Michael: Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: VS Springer, 2013.*
- 22| *KMK: Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, S. 14.*
- 23| *Vgl. Städtler, Thomas: Die Bildungshochstapler. Warum unsere Lehrpläne um 90% gekürzt werden müssen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2011, S. 293.*
- 24| *Ebd., S. 110.*
- 25| *Vgl. Steinmetz: Der überforderte Abiturient, S. 296.*
- 26| *KMK: Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand, 2004, S. 12.*
- 27| *Ebd., S. 11.*
- 28| *Ebd., S. 10.*
- 29| *Ebd., S. 11.*

Akademische Bildung oder Berufsvorbereitung? Beschäftigungsfähigkeit als ein vernachlässigtes Bildungsziel an Hochschulen

Wilfried Schubarth

Mit Blick auf die gegenwärtige und künftige Entwicklung von Hochschulen sind es vor allem zwei Tendenzen, die ein erhebliches Konfliktpotenzial in sich bergen: Zum einen wollen Hochschulen ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit (Visibilität) erhöhen und sich als möglichst exzellente Forschungsuniversitäten profilieren und zum anderen wird Hochschulbildung zum Normalfall, d.h. immer mehr Jugendliche studieren (obwohl die Gesamtzahl der Jugendlichen aufgrund des demografischen Wandels abnimmt), was Hochschulen vor neue Herausforderungen stellt. Ursprünglich waren Hochschulen für eine kleine Elite ausgelegt. Jetzt müssen sie mit einer großen Zahl von Studierenden mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Erwartungen umgehen (CHE 2014). Das Spannungsverhältnis von Studium und Beruf, von Hochschule und Arbeitsmarkt, wird somit zum Kriterium moderner Hochschulbildung.

KONTROVERSEN UM DEN AUSBILDUNGS-AUFTRAG VON HOCHSCHULEN

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage an Brisanz, wie der im Hochschulrahmengesetz fixierte Ausbildungsauftrag der Hochschulen, auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten, in die Praxis umgesetzt wird. Dies auch deshalb, weil Beschäfti-

ungsfähigkeit zu einem bildungspolitischen Leitziel der Bologna-Reform erhoben wurde. *Beschäftigungsfähigkeit* (Employability) umfasst die Fähigkeit, sich erforderliche Kompetenzen bei sich verändernden Bedingungen anzueignen bzw. aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen bzw. aufrecht zu erhalten.¹

In der Hochschuldebatte ist allerdings die Meinung weit verbreitet, dass Beschäftigungsfähigkeit mit einem akademischen Bildungsanspruch kaum vereinbar sei. Wir vertreten dagegen die Auffassung, dass diese Argumentation häufig Alibi-Charakter hat und dass Beschäftigungsfähigkeit und akademischer Bildungsanspruch durchaus vereinbar sind, wenn mit Beschäftigungsfähigkeit nicht die unmittelbare Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt oder auf einen Beruf, sondern die notwendige Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt und die Befähigung für ein Tätigkeits- bzw. Berufsfeld gemeint ist. Beschäftigungsfähigkeit setzt die Integration von berufs- und arbeitsmarktrelevanten Aspekten in das Studium und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen voraus. Zentral ist dabei die Frage, welche Kompetenzen zur Ausbildung von Beschäftigungsfähigkeit beitragen und durch welche Lehr-Lernarrangements diese Kompetenzen entwickelt werden können. Damit ist Beschäftigungsfähigkeit ein wesentliches Merkmal der Lehr- und Studienqualität.

In diesem Sinne enthält nach Koepernik und Wolter (2010) eine *moderne Hochschulbildung* vier wesentliche Komponenten: Erstens den Erwerb von Fähigkeiten, die das Verständnis von wissenschaftlichen Methoden, Begriffen, Theorien, Informationen und Wissensbeständen und einen kritischen Umgang mit ihnen beinhalten („wissenschaftliches Denken“), zweitens die Vorbereitung auf die Wahrnehmung beruflicher Aufgaben, die auf fachwissenschaftlichem Wissen und im Fachkontext vermittelten Kompetenzen aufbaut, drittens den Erwerb einer spezifisch wissenschaftlichen Haltung, die auf intellektueller Neugierde, analytischem Verstand und Kritikfähigkeit basiert und viertens die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen oder -qualifikationen, wobei meist bestimmte soziale Kompetenzen im Mittelpunkt stehen.

Beschäftigungsfähigkeit bedarf jedoch der jeweiligen Konkretisierung, insbesondere nach Hochschulart, z.B. Universität oder Fachhochschule, und der spezifischen Fachkultur. So ist nach dem Grad des Berufsfeldbezugs der Fächer zu differenzieren, beispielsweise klar bestimmte Berufsfelder wie beim Studium von Lehramt, Medizin und Jura, weniger klare

Berufsfelder bei den Betriebs- und Ingenieurwissenschaften oder offenes Berufsspektrum bei den Geistes- und Sozialwissenschaften. Zwar gibt es an Hochschulen gute Ansätze – bei der konkreten Positionierung und fachspezifischen Umsetzung von Beschäftigungsfähigkeit stehen die meisten Hochschulen jedoch noch am Anfang.

STARKER WUNSCH NACH EINEM „PRAXIS- TAUGLICHEN STUDIUM“

Zahlreiche Studien bestätigen immer wieder den starken Wunsch der Studierenden nach einem „praxistauglichen Studium“.² Praxisbezüge seien demnach im Vergleich zur Bedeutung, die sie für die Studierenden einnehmen, im Studium zu wenig vorhanden. Große Defizite gebe es besonders bei der Berufsvorbereitung. Die Erträge an praktischen Fähigkeiten und an der Fähigkeit zu forschen, würden gering ausfallen. Praxis wird durch die Studierenden wichtiger eingeschätzt als Forschung. An Fachhochschulen seien die Praxisbezüge und Praxisanteile größer als an Universitäten, die ein Praxisdefizit hätten. Forschungsangebote seien an Universitäten allerdings kaum stärker verbreitet als an Fachhochschulen. Dabei seien Forschungs- und Praxisbezüge von zentraler Bedeutung: Gute Studienbedingungen sowie Angebote und Bezüge zur Forschung und Praxis fördern sowohl die fachlichen als auch die überfachlichen Fähigkeiten. Auch Arbeitgeber beklagen den mangelnden Praxisbezug und den geringen Stellenwert von Praxisphasen an Hochschulen. Sie sehen in zu kurzen Praxisphasen das größte Defizit der Bologna-Reform.

Zugleich machen die Studien auf unterschiedliche Erwartungen an eine moderne Hochschulbildung aufmerksam. Diese variieren je nach Perspektive der Akteure, aber auch nach Hochschultyp und Fachkultur. So werden seitens der Arbeitgeber von den Bachelorabsolvent(inn)en vor allem mehr soziale Kompetenzen gefordert. Wichtiger als spezielles Fachwissen ist den Unternehmen, dass sich die Absolvent(inn)en in neue Bereiche einarbeiten, mit neuen Problemen umgehen und ihr erworbenes Wissen anwenden können sowie über soziale Kompetenzen verfügen. So sind Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit elementare Anforderungen.

Der hohen und weiter steigenden Bedeutung von Schlüsselqualifikationen steht jedoch die *Einschätzung von Studierenden* gegenüber, die bei der Vermittlung sozialer und überfachlicher Kompetenzen deutliche Defizite

sehen, wobei sich wiederum Unterschiede zwischen den Hochschularten ergeben: Bei fachlichen Kompetenzen sehen sich Studierende und Absolvent(inn)en der Universitäten stärker gefördert, bei den sozialen Kompetenzen dagegen Fachhochschulstudierende und -absolvent(inn)en. Im internationalen Vergleich liegen die Stärken Deutschlands eher in den fachlichen Kompetenzen, während bei den Schlüsselkompetenzen, insbesondere bei Teamarbeit, Verhandeln, Arbeitsorganisation und Zeitmanagement, deutsche Absolvent(inn)en unter dem europäischen Durchschnitt liegen.

ZURÜCKHALTUNG BEI (UNI-)PROFESSOR(INN)EN

Nachdenklich stimmt in diesem Zusammenhang die *Perspektive vieler Hochschulangehöriger*: Nur 23 % der Universitätsprofessor(inn)en erachten eine verstärkte berufliche Relevanz des Studiums für sinnvoll, während 35 % gegenteiliger Meinung sind. Mehrheitlich wird auch eine stärkere Orientierung auf Arbeitsmarktrelevanz abgelehnt. Die Unterschiede nach Fachkulturen sind dabei eher gering. Nur Mediziner befürworten eine berufliche Relevanz des Studiums deutlich stärker. Vor diesem Hintergrund ist es auch nicht verwunderlich, dass drei Viertel der Universitätsprofessor(inn)en der Auffassung sind, dass das Bachelorstudium in ihrem Fach nicht berufsbefähigend und nur eine Zwischenetappe zum Master sei und dass der Bologna-Prozess insgesamt zu einer Verschulung von Studium und Lehre geführt habe. Die Mehrheit ist davon überzeugt, dass die Qualität des Studiums eher abgenommen habe und nur etwa ein Drittel sieht durch die Bologna-Reform einen höheren Stellenwert der Lehre.

Im Unterschied zu den Universitäten stellt sich die Situation an *Fachhochschulen*, die traditionell ein stärker praxisbezogenes Aufgabenprofil haben, anders dar: Hier befürwortet die Mehrheit der Professorenschaft eine verstärkte berufliche Relevanz des Studiums. Während an Fachhochschulen die wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) mit der Professorenschaft übereinstimmen, geht an Universitäten die Haltung zwischen der Professorenschaft und deren Mitarbeiter(inne)n auseinander: 41 % sind für eine stärkere berufliche Relevanz und nur 18 % sind eher dagegen.

Trotz der überwiegend distanzierten Haltung gegenüber dem Bildungsziel Beschäftigungsfähigkeit gibt es an vielen Hochschulen zahlreiche Ansätze, die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern. Viele dieser Ansätze fungieren

nicht immer unter dem Etikett „Beschäftigungsfähigkeit“, sondern eher unter forschendem Lernen, Service Learning oder problemorientiertem Lernen. So wurden im Zuge der Bologna-Debatte bereits eine Reihe von Konzepten entwickelt bzw. reaktiviert, die geeignet sind, ein akademisches Verständnis von „Beschäftigungsfähigkeit“ im Sinne eines praxistauglichen und berufsrelevanten Hochschulstudiums zu fördern. Die Hochschulrektorenkonferenz hat im Jahre 2014 ein weiteres Projekt zur Unterstützung der Hochschulen bei der Umsetzung der europäischen Studienreform gestartet, das neben der Studieneingangsphase und der Mobilität auch die Förderung der Übergänge in das Beschäftigungssystem zum Schwerpunkt hat.

ANSÄTZE ZUR FÖRDERUNG VON BESCHÄFTIGUNGSFÄHIGKEIT

Ausgehend von dem Bedarf und im Anschluss an aktuelle Hochschuldebatten haben wir ein eigenes heuristisches *Modell zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit* entworfen. Das Modell besteht aus sechs Komponenten, die miteinander in Beziehung stehen und in der Gesamtheit die Beschäftigungsfähigkeit befördern: Das Fundament bildet ein anwendungs- und kompetenzorientiertes Studium, bei dem die Theorie-Praxis-Verzahnung und die Entwicklung berufsfeldbezogener Schlüsselkompetenzen eine tragende Rolle spielen. Darauf aufbauend bedarf es spezieller Elemente (Module, Lehrangebote und dergleichen), die Beschäftigungsfähigkeit in besonderer Weise fördern und die fachspezifisch auszugestalten sind: Integrierte und betreute Praktika sowie berufsorientierende Angebote wie Berufsfeldvorstellung und -erkundung, Einbeziehung von Alumni, Praxisvertreter(inn)en, Kooperation mit externen Partnern, spezielle Forschungs- und Praxisprojekte wie beispielsweise forschendes Lernen und Service Learning sowie gegebenenfalls Projektstudien. Jeder Studiengang sollte die sechs Komponenten in fachspezifischer Form berücksichtigen. Den roten Faden eines an Beschäftigungsfähigkeit orientierten Studiums bilden die Anwendungs- und Kompetenzorientierung sowie die Theorie-Praxis-Verzahnung im gesamten Studium.

Ein Beispiel dafür, wie Beschäftigungsfähigkeit an Hochschulen konkret umgesetzt werden kann, ist das *Employability-Projekt der Universität Münster* (vgl. Knauer/Eimer 2014, vgl. auch die good practice Beispiele bei Schubarth/Speck 2013). Gemeinsam mit den Fachbereichen wird eine

wissenschaftlich begründete universitäts- und fachspezifische Begriffs- und Zielbeschreibung von Employability vorgenommen. So werden unterschiedliche Ziele von Employability rekonstruiert (z.B. Forschung, Humanismus, Unternehmertum, Arbeitsmarkt), entsprechende Teilziele formuliert und konkrete Maßnahmen abgeleitet. Das Projekt plädiert dafür, fachspezifische Positionierungen aufzuzeigen, indem folgende Fragen beantwortet werden: Was sind die (Aus-)Bildungsziele? Welche Verantwortung haben das Fach und die Studierenden? Welche beschäftigungsbefähigenden Attribute werden durch welche Maßnahmen erworben? Welche Tätigkeitsfelder werden dadurch erschlossen?

FAZIT UND AUSBLICK

Hochschulen sind für alle Studierenden da, nicht nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Die steuerfinanzierten Hochschulen haben eine gesetzlich fixierte berufliche Bildungsfunktion. Eine gute Ausbildung für alle würde letztlich auch dem eigenen Nachwuchs nützen. Bisher ist Beschäftigungsfähigkeit eher ein Schlagwort denn ein Leitziel. Veränderungen zu mehr Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent(inn)en sind dann möglich, wenn die Politik die Grundfinanzierung der Hochschulen verbessert, spürbare Anreize für eine höhere Wertschätzung der Lehre setzt und dem Bildungsziel Beschäftigungsfähigkeit auf allen Ebenen größere Beachtung geschenkt wird. Dass sich bereits heute viele Dozent(inn)en, Studierende, Mitarbeiter(inn)en von Career Services, Kooperationspartner(inn)en sowie zahlreiche Projekte für eine verstärkte Beschäftigungsfähigkeit engagieren, zeugt von den Möglichkeiten, Beschäftigungsfähigkeit zu einem bedeutsame(re)n Bildungsziel zu entwickeln.

LITERATUR

- *Blancke, Susanne/ Roth, Christian/ Schmid, Josef: Beschäftigungsfähigkeit ("Employability") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Arbeitsbericht Nr. 157. – Stuttgart, 2000.*
- *CHE Centrum für Hochschulentwicklung: Hochschulbindung wird zum Normalfall. Der gesellschaftliche Wandel und seine Folgen. – Gütersloh, 2014.*

- *HRK Hochschulrektorenkonferenz: Projekt nexus: Aufgaben und Ziele.* <http://www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/aufgaben-und-ziele/> (letzter Abruf: 08.08.2015).
- *Knauer, Jan/Eimer, Andreas: Das Projekt „Employability“ an der Universität Münster. Zwischenbericht 4/2012-9/2014. – Münster, 2014.*
- *Koepernik, Claudia/Wolter, Andrä: Studium und Beruf. Hans Böckler Stiftung (Hrsg.): Demokratische und Soziale Hochschule. Arbeitspapier 210, – Düsseldorf, Februar 2010.*
- *Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten unter Mitarbeit von Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Birgitta Zylla: Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. September 2013. www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf (letzter Abruf: 08.08.2015).*
- *Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/ Seidel/Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. – Wiesbaden: Springer VS, 2012.*

1| *Vgl. Blancke et al., 2000, S. 9.*

2| *Vgl. ausführlich Schubarth/Speck 2013, Schubarth et al. 2012.*

Von der Handlungsorientierung zur Kompetenzorientierung

Irmgard Frank

In den Konzepten und Schriften des Deutschen Bildungsrates Anfang der 1970er Jahre wurde der Begriff der Handlungskompetenz geprägt und im Zusammenhang mit der angestrebten Reform des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens auf breiter Ebene diskutiert. Nach Auffassung des Deutschen Bildungsrates müssen Inhalt und Form des Lernens dazu beitragen, Kompetenzen zu erlangen und „den jungen Menschen auf die Lebenssituation im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich so vorzubereiten, dass er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht“ (Deutscher Bildungsrat 1974). Die Diskussion um eine Neuausrichtung des gesamten Bildungswesens wurde darüber hinaus geprägt von Heinrich Roth (Roth 1970), der Kompetenz als menschliche Handlungsfähigkeit definiert, verbunden mit der Fähigkeit, in unterschiedlichen Situationen handeln zu können, welche die drei Teilbereiche Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz beinhaltet.

In der Berufsausbildung bildeten diese Überlegungen den Orientierungsrahmen für die Formulierung des Bildungszieles, das im Berufsbildungsgesetz (BBiG) festgeschrieben wurde, ohne allerdings die Kompetenzdimensionen explizit aufzunehmen, wenn es dort heißt: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich

wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen (Berufsbildungsgesetz (BBiG), § 1, Absatz 3).“

Bei der Frage, wie die Handlungsorientierung in den Berufsbildern umgesetzt werden könne, setzt sich in den Folgejahren das Modell der „Vollständigen Handlung“ durch. In dieser Vorstellung wird (berufliches) Handeln verstanden als ein regelgeleiteter Prozess, der in hierarchisch oder zyklisch miteinander verbundenen Phasen wie Information, Planung, Entscheidung, Durchführung und Bewertung (Kontrolle) unterteilt werden kann. Dem liegt die Auffassung zu Grunde, dass es zu einer kompetenten Berufsausübung gehört, Aufgaben von Anfang bis zum Ende auszuführen, die Arbeit zu planen, sie auszuführen und die Ergebnisse der eigenen Arbeit zu kontrollieren und zu bewerten. Das bedeutet, Denken und Handeln, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen (Euler/Hahn 2007).

Handlungskompetenzen im beruflichen Zusammenhang bezeichnen die Fähigkeit des Einzelnen in unterschiedlichen Situationen angemessen handeln zu können. Handeln kann dabei, wie bereits bei Roth ausgeführt, unterschiedliche Schwerpunkte beinhalten, etwa den Umgang mit Sachen oder mit Menschen, entsprechend werden die drei Teilbereiche Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz unterschieden. So können z. B. Einzelhandelskaufleute die verschiedenen Materialarten unterscheiden (Sachkompetenz), sie sind in der Lage, mit dem Kunden einen Kontakt aufzunehmen (Sozialkompetenz), sich eigenständig über die neuen Produkte zu informieren und das bei der alltäglichen Arbeit zu berücksichtigen (Selbstkompetenz). Kompetentes Handeln ist aber mehr als nur etwas zu wissen oder ausführen zu können. Vielmehr sind kompetente Mitarbeiter/innen in der Lage die Anforderungen am Arbeitsplatz in den fachlichen, sozialen und personalen sowie unter Wissens-, Fertigkeiten- und Einstellungsaspekten zu bewältigen. Verbunden mit dieser Beschreibung ist die Tatsache, dass es in der heutigen Arbeitswelt nicht mehr ausreicht, Arbeitsaufgaben und -prozesse nach vorgegebenen Mustern und Routinen zu bewältigen. Eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit in diesem Verständnis zeigt sich nicht in einem einmaligen Verhalten, sondern ist gerichtet auf eine angemessene, zielgerichtete und stabile Anwendung in unterschiedlichen beruflichen Handlungssituationen. Berufstätige sollen vielmehr bereit und in der Lage sein, bei der

Bewältigung der anstehenden Aufgaben und Arbeiten sowohl fachliche als auch soziale Sachverhalte angemessen zu berücksichtigen und sich flexibel auf immer neue Situationen im beruflichen Alltag einstellen zu können. Die sozial kompetente Einzelhandelskauffrau bleibt erfolglos, wenn sie nicht über eine fundierte fachliche Expertise verfügt. Gleichzeitig wird sie nicht erfolgreich arbeiten können, wenn sie nicht in angemessener Art und Weise auf den Kunden eingehen kann, oder z.B. die Fähigkeit vermissen lässt, mit den eigenen Lernerfahrungen reflexiv umgehen zu können.

Bei der konzeptionellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) wurden die frühen Überlegungen der kompetenzorientierten, subjektorientierten Gestaltung der Bildungsgänge mit den Dimensionen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Selbstständigkeit/Selbstkompetenz aufgenommen: Sämtliche Bildungsgänge sind zukünftig kompetenz- und lernergebnisorientiert zu gestalten, das gilt auch für den berufsbildenden Bereich. Der DQR soll dazu dienen, das gesamte Bildungssystem transparent zu beschreiben und aufeinander zu beziehen. Die Beschreibung erfolgt über acht Niveaus, die jeweils in den Niveaus zugeordneten Lernergebnissen zu beschreiben und zu erfassen sind (DQR 2011/2012).

EMPFEHLUNG DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB ZUR UMSETZUNG KOMPETENZORIENTIERTER ORDNUNGSMITTEL

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat in einer Arbeitsgruppe, in der alle relevanten Akteure vertreten waren, Umsetzungsempfehlungen für die zukünftige Gestaltung kompetenzorientierter Ordnungsmittel erarbeitet, die im Juni 2014 verabschiedet wurde (HA – 2014). Sie enthält den Vorschlag, die Ausbildungsordnungen konsequent für eine kompetenzfundierte Strukturierung und für das Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens zu öffnen. Als Orientierungsrahmen für die Darstellung und Gestaltung werden die Kompetenzdimensionen des DQR zugrunde gelegt, um Voraussetzungen zu einer übergreifenden Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit im Sinne der im DQR festgelegten Kriterien zu schaffen. Kompetenz bezeichnet im DQR „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungs-

kompetenz verstanden.“ Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten und personale Kompetenz, unterteilt in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit (im Sinne von Selbstkompetenz) dargestellt. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und wird deshalb in der DQR-Matrix nicht eigens erwähnt.

Die Hauptausschussempfehlung setzt die Handlungskompetenz des DQR in ein Entsprechungsverhältnis zur beruflichen Handlungsfähigkeit im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (vgl. Abbildung 1). Damit sind die Voraussetzungen zur Umsetzung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen gegeben.

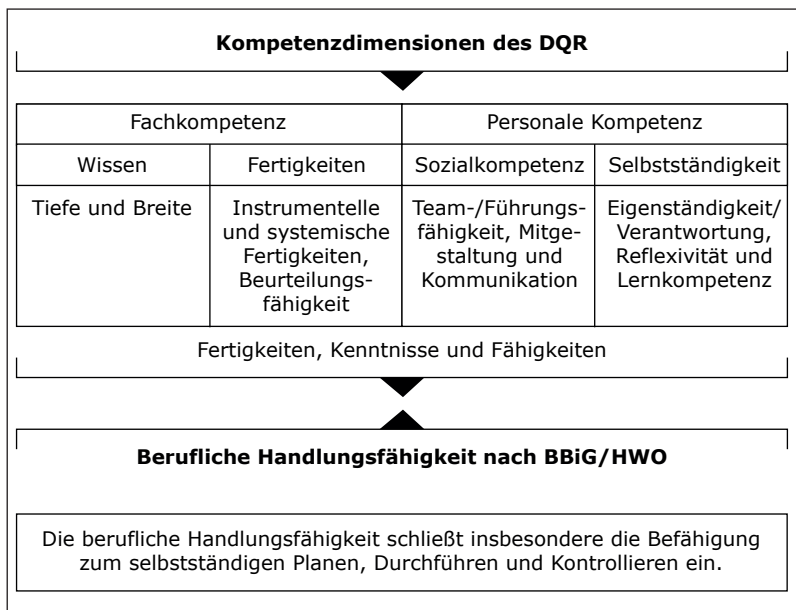


Abbildung 1: Gegenüberstellung Kompetenzdimensionen des DQR und Konstrukt Berufliche Handlungsfähigkeit nach BBiG/HWO.

KOMPETENZORIENTIERUNG IN BERUFSPROFILEN/ AUSBILDUNGSORDNUNGEN – UMSETZUNG DER HA – EMPFEHLUNG 160

Die HA – Empfehlung sieht vor, auf der Grundlage der DQR – Matrix (vgl. Abbildung 1) Berufsbilder/Ausbildungsordnungen zukünftig kompetenzorientiert zu beschreiben. Folgende Schritte sind vorgesehen:

Festlegung des Ausbildungsberufsbildes (zu erzielendes Lernergebnis des Berufes)

In diesem ersten Schritt erfolgt die Festlegung und Formulierung der Gesamtheit der für die Ausübung des Berufs erforderlichen Kompetenzen auf der Grundlage des Niveaus des DQR, dem der Beruf zugeordnet werden soll.

Strukturierung der Berufsbilder in berufsrelevante Handlungsfelder

Das Berufsbild umfasst alle die den Beruf prägenden Handlungsfelder. Dabei bildet der Katalog der Handlungsfelder den Rahmen für die Gestaltung des zukünftigen Berufsbildes. Handlungsfelder werden unter Berücksichtigung der für den Einzelberuf relevanten Arbeits- und Geschäftsprozesse entwickelt und festgelegt, sie bündeln inhaltlich zusammenhängende Kompetenzen und stellen sinnvolle Teilmengen des Berufsbildes (maximale Dauer sechs Monate) dar und bilden in ihrer Gesamtheit das vollständige Berufsbild. Handlungsfelder sind lernergebnisorientiert zu beschreiben, sie stellen zugleich Lerneinheiten dar, an Hand derer der Ausbildungsablauf geplant und gestaltet werden soll.

Festlegung der für den Beruf relevanten Kompetenzen

Bezugspunkt der Kompetenzen sind die fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen, die zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben und Anforderungssituationen erforderlich sind. Ausgehend von den formulierten relevanten Arbeits- und Geschäftsprozessen, den zugeordneten Aufgaben und Tätigkeiten sind die Kompetenzen bzw. die zu erreichenden Lernergebnisse als Mindeststandards/Mindestanforderungen für die einzelnen Handlungsfelder zu bestimmen, die mindestens erreicht werden sollen. Die Beschreibung der Kompetenzen sollte kontextbezogen und integrativ erfolgen, dabei sind die vier Kompetenzdimensionen ebenso zu berücksichtigen wie die Orientierung an dem Konzept der vollständigen Handlung (VH). Damit der Handlungs- und Praxisbezug hinreichend verdeutlicht werden kann, sollte die Beschreibung der Kompetenzen nicht zu kleinteilig erfolgen. Wichtig ist dabei eine hinreichende Graduierung der Kompetenzen, um sie ausreichend differenziert ausweisen zu können.

Abgleich der Handlungsfelder mit dem Berufsbild (Prüfung auf Vollständigkeit)

Zum Abschluss findet ein Abgleich der Handlungsfelder mit dem Berufsbild statt, dabei ist zu klären, inwieweit die Handlungsfelder in ihrer Gesamtheit das Berufsbild hinreichend abbilden, und ob die in den Handlungsfeldern formulierten Kompetenzen in Breite und Tiefe dem geforderten Niveau entsprechen, und ob die Kompetenzbeschreibungen verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar sind.

AUSBLICK:

Die zentrale Aufgabe in der Gestaltung der zukünftigen Berufsbilder besteht darin, für die Vielfalt der Berufe auf der Grundlage des Kompetenzverständnisses des DQR zu verbindlichen und präzisen Beschreibungen der zu erzielenden Lernergebnisse (Berufsbild) zu kommen und die Ordnungsmittel entsprechend zu gestalten. Dazu war es erforderlich, eindeutige, nachvollziehbare und geeignete Kriterien für die Gestaltung der Ordnungsmittel und die Formulierung der Kompetenzen zu entwickeln und den an der Ordnungsarbeit Beteiligten an die Hand zu geben.

Die Kompetenz- bzw. Lernergebnisorientierung lenkt den Blick auf das Ergebnis, es erfolgt ein „Denken vom Ende her“. Dabei verlieren die Inhalte nicht an Bedeutung, sie sind stärker in Handlungskontexten verankert, ihre isolierte Bedeutung im Lehr-Lernprozess geht zurück, Inputfaktoren gehen nicht verloren und auch Aspekte des Prozesses sind mit zu berücksichtigen. Die Frage: „Welche Inhalte sind zu vermitteln“, wird abgelöst von der Frage: „Was soll nach Absolvierung der beruflichen Ausbildung (Bildungsgang) gekonnt werden, welche Lernergebnisse werden angestrebt und über welche Kompetenzen in welcher Breite und Tiefe sollen die Absolventen verfügen.“ Die Umsetzung in den Lernorten und die Gestaltung angemessener Lehr- und Lernprozesse bei gleichzeitiger vertiefter Kompetenz des Lehr- und Ausbildungspersonals gewinnen bei der Umsetzung in den jeweiligen Lernorten an Bedeutung und haben eine zentrale Bedeutung für den Ausbildungserfolg.

LITERATUR

- *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011, URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de.*

- *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Gemeinsame Erklärung zur weiteren Umsetzung des EQR auf einen Deutschen Qualifikationsrahmen. BMBF/BMWi/KMK/WMK/DGB/BDA/ZDH/DIHK/BIBB: Vereinbarung vom 31.1.2012, http://www.bmbf.de/pubRD/Erklaerung_SpitzenegespraechKMK_BMBF31_1_12logos.pdf
Alle staatlich anerkannten Ausbildungsberufe wurden pauschal den Niveaus 3 (2-jährigen Berufe) und Niveau 4 (drei- und dreieinhalb-jährige Berufe) zugeordnet.*

- *Bundesinstitut für Berufsbildung: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom 26. Juni 2014 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. Veröffentlicht im Bundesanzeiger am 25. Juli 2014, BAnz AT 25.07.2914,S1. URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160.pdf>.*

- *Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzepte für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichen Lernen, Bonn 1974.*

- *Euler, Dieter, Hahn, Angela: Wirtschaftsdidaktik. Haupt Berne, 2007. Aus didaktischer Perspektive besteht die Aufgabe des Ausbildungspersonals darin, die Auszubildenden auf die Bewältigung von unterschiedlichen beruflichen Anforderungen (Abwicklung von Aufträgen, Berechnung von Löhnen und Gehältern, Anfertigung einer Zeichnung, Verkauf von Waren, etc.) vorzubereiten, und diese Aufgaben erst dann kompetent und angemessen bewältigt werden, wenn alles Phasen durchlaufen wurden.*

- *Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie, Hannover 1970.*

HERAUSGEBERINNEN, AUTORINNEN UND AUTOREN

Irmgard Frank

*Leiterin der Abteilung Struktur und Ordnung der Berufsbildung
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn*

Berit Heintz

*Leiterin des Referates Schulpolitik,
Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Berlin*

Christine Henry-Huthmacher

*Koordinatorin Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin*

Elisabeth Hoffmann

*Koordinatorin Familien- und Jugendpolitik
Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin*

Michael Kiwall

*Geschäftsführer des Unternehmens Malermeister Michael Kiwall,
Herdecke*

Stefan Küpper

*Geschäftsführer des Bildungswerkes der Baden-Württembergischen
Wirtschaft*

Prof. Dr. Jürgen Oelkers

*Universitätsprofessor für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erzie-
hungswissenschaften der Universität Zürich (em.)*

Prof. Dr. Wilfried Schubarth,

Bildungswissenschaften, Universität Potsdam

Dr. Michael Steinmetz

Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Germanistik

Prof. Dr. Gerhard Wolf

Lehrstuhl für Ältere deutsche Philologie an der Universität Bayreuth

Prof. Dr. Wilfried Schubarth

*Universitätsprofessor für Bildungswissenschaften an der Universität
Potsdam*

**ANSPRECHPARTNERINNEN IN DER
KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG**

Christine Henry-Huthmacher

Koordinatorin Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik

Hauptabteilung Politik und Beratung

Rathausallee 12

53757 Sankt Augustin

Telefon: +49 2241 246-2293

E-Mail: Christine.Henry-Huthmacher@kas.de

Elisabeth Hoffmann

Koordinatorin Familien- und Jugendpolitik

Hauptabteilung Politik und Beratung

Rathausallee 12

53757 Sankt Augustin

Telefon: +49 2241 246-2515

E-Mail: Elisabeth.Hoffmann@kas.de



Konrad
Adenauer
Stiftung

www.kas.de