

**Bildungs- und Qualifikationsziele
von morgen
Vorläufige Leitsätze
und Expertenbericht**



Arbeitsstab Forum Bildung

in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung



Hermann-Ehlers-Straße 10
53113 Bonn
Tel. (0228) 5402-142
Fax (0228) 5402-170
info@forumbildung.de
rohwedder@forumbildung.de

C:\Eigene Dateien\Forum Bildung\Datenbank
IB\texte\Leitsaetze-bq.doc

Stand: 14. Februar 2001

Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen

Vorläufige Leitsätze des Forum Bildung

Auf der Grundlage des Berichts der Expertengruppe "Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen" hat das Forum Bildung die folgenden Leitsätze beschlossen. Diese Leitsätze legen zunächst Grundlagen für die Bearbeitung der vier weiteren Themenschwerpunkte des Forum Bildung

- Förderung von Chancengleichheit
- Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb
- Lernen, ein Leben lang
- Neue Lern- und Lehrkultur.

Sie werden dabei im weiteren Verlauf der Arbeit des Forum Bildung konkretisiert.

Die Leitsätze sollen das Rad nicht neu erfinden, sondern zur breiten Umsetzung vorhandener Erkenntnisse und Vorschläge beitragen. Das Forum Bildung empfiehlt darüber hinaus eine vertiefende Aufarbeitung des Handlungsbedarfs für die Kompetenzbereiche Medienkompetenz, naturwissenschaftlich-technische Kompetenz und Sprachenkompetenz.

Die Vorläufigen Leitsätze werden in einen breiten öffentlichen Dialog mit Organisationen und Einzelpersonen eingebracht. Am Ende des Diskussionsprozesses werden die Leitsätze überarbeitet und in die Gesamtempfehlungen des Forum Bildung aufgenommen.

I. Drei Zieldimensionen

Bildung und Qualifikation zielen immer auf Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit. Diese drei Zieldimensionen lassen sich nicht voneinander trennen.

Die Begriffe Bildung und Qualifikation stehen traditionell in einem Spannungsverhältnis zueinander. In der bildungspolitischen Diskussion werden beide Begriffe nicht selten gegeneinander gestellt. Die Auffassung, wonach Bildung auf die Entwicklung der Persönlichkeit ziele, Qualifikation hingegen nur auf ökonomische Verwertung, wird jedoch der Realität von Bildungsprozessen nicht gerecht. Bildung zielt vielmehr im umfassenden Sinne auf ein Leben in einer menschenwürdigen Gesellschaft. Sie ist Voraussetzung zur aktiven Teilhabe am kulturellen Reichtum und begründet zugleich die Identität des Einzelnen wie der Gesellschaft.

Die Herausforderungen des technischen und sozialen Wandels führen zunehmend dazu, dass sich die Anforderungen an die Beschäftigungsfähigkeit (Qualifizierung für den Arbeitsmarkt) immer mehr in Bereiche ausdehnen, die traditionell eher dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung zugerechnet wurden (z.B. personale und soziale Kompetenzen). Persönlichkeitsentwicklung wiederum umfasst nicht nur die individuelle Selbstentfaltung, sondern auch die Fähigkeit, Verantwortung für andere und die Gemeinschaft zu übernehmen. Ohne eine vielseitig entwickelte Gesamtpersönlichkeit mit ausgeprägten Kompetenzen für persönliches und soziales Handeln ist Beschäftigungsfähigkeit heute nicht mehr denkbar; umgekehrt ist die Fähigkeit, den eigenen Lebensunterhalt durch Erwerbstätigkeit zu sichern, eine notwendige Voraussetzung für die Entfaltung der eigenen Person und für die Teilhabe an der Gesellschaft.

II. Kompetenzansatz statt Wissenskanon

In einer auf Pluralität und ständigem Wandel gegründeten Gesellschaft kann der Weg zur Realisierung dieses umfassenden Bildungsbegriffs nur über den Erwerb von Kompetenzen führen, die den Einzelnen zur Orientierung und zum produktiven Umgang mit Pluralität und Wandel befähigen. Zu diesen Kompetenzen zählen vor allem:

- **Lernkompetenz (Lernen des Lernens),**
- **die Verknüpfung von "intelligentem" inhaltlichen Wissen mit der Fähigkeit zu dessen Anwendung,**
- **methodisch-instrumentelle (Schlüssel-)Kompetenzen, insbesondere im Bereich Sprachen, Medien und Naturwissenschaften,**
- **soziale Kompetenzen sowie**
- **Wertorientierungen.**

Dieser Kompetenzansatz ermöglicht die Verwirklichung eines dynamischen Konzepts der ständigen Erneuerung und Ergänzung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Er rückt zugleich die Lernerperspektive und die wachsende Eigenverantwortung des Einzelnen für seinen jeweiligen Bildungs- und Qualifikationsprozess stärker in den Vordergrund. Der Kompetenzerwerb muss möglichst früh einsetzen und als lebenslanger Prozess

verstanden werden. Dabei ist in stärkerem Maße auch der Kompetenzerwerb in der Lebens- und Arbeitswelt einzubeziehen.

Der Kompetenzansatz dient als Schlüssel zu einem Bildungskonzept, das sich durch große Offenheit und Anpassungsfähigkeit auszeichnet. Demgegenüber wäre der Versuch der Formulierung eines Wissenskanons weder der Situation des immer schnelleren Wachstums des Wissens angemessen noch im wissenschaftlichen und politischen Konsens begründbar.

III. Lernen des Lernens

Lernprozesse selbst müssen wesentlich stärker zum Gegenstand von Bildung werden. Lernkompetenz (Lernen des Lernens) kann nicht durch ein neues Schulfach vermittelt werden, sondern muss in das Lernen von Inhalten fachlicher Lehr-/Lerneinheiten in allen Bildungsabschnitten ab dem Kindergarten integriert werden.

Lernkompetenz ist Voraussetzung für lebenslanges Lernen. Es umfasst den Aufbau von Kenntnissen über den Umgang mit neuen Informationen und mit Problemen sowie die damit verbundenen Kompetenzen zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens.

Der Erwerb von Lernkompetenz erfordert eine grundlegende Veränderung: Lernen des Lernens muss in Verbindung mit dem Lernen von Inhalten erfolgen. In allen Phasen von Bildung und Qualifizierung muss daher immer wieder zurückgeblickt und reflektiert werden, wie das konkrete Lernen tatsächlich stattgefunden hat und wie es hätte - noch besser - stattfinden können. Dies muss bereits im Kindergarten beginnen, stellt aber gleichermaßen neue Herausforderungen an Schule, Berufsausbildung, Hochschule und Weiterbildung. Daher muss die Vermittlung von Lernkompetenz immanenter Auftrag der Aus- und Weiterbildung der in der Bildung tätigen Personen, einschließlich der Hochschullehrer, sein.

Konsequenzen:

- Definition des Bildungsauftrags des Kindergartens (Vertiefung beim Themenschwerpunkt "Förderung von Chancengleichheit");
- Intensivierung der Forschung zur Vermittlung von Lernkompetenz sowie des Transfers von Forschungsergebnissen und guten Erfahrungen aus der Praxis;
- Einbeziehung in die Überprüfung von Rahmenlehrplänen, Ausbildungsordnungen, Curricula etc. aller Bildungs- und Qualifizierungsbereiche sowie die Aus- und Wei-

terbildung der in der Bildung tätigen Personen einschließlich der Hochschullehrer (Vertiefung bei den Themenschwerpunkten "Lernen, ein Leben lang" und "Neue Lern- und Lehrkultur").

IV. Fach- und Methodenkompetenz

Fachkompetenz setzt solides inhaltliches Wissen voraus. Zur Fachkompetenz gehört aber gleichermaßen die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens; dieser Aspekt muss stärkeres Gewicht in Lehre und Unterricht erhalten. Hinzu kommen überfachliche (Schlüssel-)Kompetenzen insbesondere im Bereich Sprach- und Medienbeherrschung sowie in den Naturwissenschaften. Fachliches Wissen und überfachliche Kompetenzen dürfen nicht isoliert voneinander vermittelt werden.

Das immer schnellere Wachstum von Wissen und seine - theoretisch - weltweite Verfügbarkeit infolge neuer Technologien bringen kaum abschätzbare Chancen für persönlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt. Dem steht die Gefahr gegenüber, dass Wissen wegen seiner Fülle, seiner Differenziertheit und seiner dynamischen Entwicklung immer schwerer zu erschließen ist. Die Fähigkeit, Wissen aufzufinden, auszuwählen und anzuwenden für die jeweils beste Lösung einer aktuellen Aufgabe, entscheidet immer mehr über persönliche Chancen sowie gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wettbewerb. Beides muss daher zusammen vermittelt werden: Solides Fachwissen und die erforderlichen Methodenkompetenzen zum Anwenden von Wissen ergeben zusammen Handlungskompetenz.

Welches Fachwissen erworben werden soll, muss von Fach zu Fach und in bestimmten Zeitabständen neu ermittelt werden. Die Antwort auf diese Frage unterliegt einer ständigen Entwicklung.

Unter überfachlichen (Schlüssel-)Kompetenzen werden hier jene Kompetenzen verstanden, die in unterschiedlichen Situationen und in verschiedenen Inhaltsbereichen dazu beitragen, notwendige Spezialkenntnisse schnell zu erwerben, neue Probleme effektiv zu lösen und wichtige Aufgaben zu bewältigen. Dieser Begriff schränkt Schlüsselkompetenzen im wesentlichen auf wichtige und vielfach nutzbare methodische und instrumentelle Kompetenzen ein. Von herausragender Bedeutung sind z.B. die (mündlichen und schriftlichen) sprachlichen Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse, allgemeine mathematisch-statistische Kompetenzen und Medienkompetenzen.

Überfachliche Kompetenzen können Fachwissen nicht ersetzen. Ihre Bedeutung kann nur in engem Zusammenhang mit Allgemein- und Fachwissen verstanden werden: Fachwissen wird erst durch methodisch-instrumentelle Kompetenzen voll nutzbar. Diese überfachlichen Kompetenzen werden am besten in Verbindung mit dem Erwerb von inhaltlichem Wissen vermittelt. Überfachliche Kompetenzen sollten in der Bildung daher das gleiche Gewicht erhalten wie der Erwerb von inhaltlichem Wissen. Dadurch

werden insbesondere Schule und Hochschule in die Lage versetzt, noch besser auf die Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten.

Dies bringt neue Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen, Lehrern, Ausbildern und Hochschullehrern.

Konsequenzen:

- Entwicklung von Konzepten der gemeinsamen Vermittlung von Fachwissen und überfachlichen Kompetenzen; Erarbeitung von Methoden und Verfahren zur kontinuierlichen Überprüfung des notwendigen Fachwissens einzelner Fachbereiche und Unterrichtsfächer;
- Einbeziehung dieser Konzepte und Verfahren in Rahmenlehrpläne, Ausbildungsordnungen, Curricula sowie in die Aus- und Weiterbildung der in der Bildung tätigen Personen (Vertiefung beim Themenschwerpunkt "Neue Lern- und Lehrkultur");
- Öffnung von Bildungseinrichtungen für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld (Vertiefung beim Themenschwerpunkt "Neue Lern- und Lehrkultur").

V. Soziale Kompetenzen

Der Erwerb sozialer Kompetenzen erfordert reflektierte soziale Erfahrungen. Diese werden begünstigt durch Gruppenunterricht, Teamarbeit und Konfliktlösungsaufgaben.

Soziale Kompetenzen umfassen soziales Verstehen, soziale Geschicklichkeit, soziale Verantwortung, Konfliktlösungskompetenz. Soziale Kompetenzen gehören heute zu den wichtigsten beruflichen Voraussetzungen. Sie sind zugleich wichtige Grundlagen für Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabe an der Entwicklung und Gestaltung der Gesellschaft.

Voraussetzung für die Entwicklung, zum Erwerb und zur Verbesserung der als soziale Kompetenzen bezeichneten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen sind angeleitete und reflektierte soziale Erfahrungen, beispielsweise bei verschiedenen Varianten des Gruppenunterrichts. Diese Lernform muss ein möglichst selbständiges Arbeiten und Zusammenarbeiten der Lernenden ermöglichen und ermutigen. Den Lehrenden oder Ausbildenden obliegt es jedoch, den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Regeln sozialer Interaktion, die Möglichkeiten des gemeinsamen Problemlösens sowie die Notwendigkeiten und Grenzen des arbeitsteiligen Lernens und vor allem die Strategien der Vermeidung und Lösung von sozialen Konflikten nahe zu bringen. Zugleich

muss der Lehrende dafür sorgen, dass nicht einzelne Teilnehmer in oder unter der Gruppe leiden. Ziel muss die Stärkung des Selbstwertgefühls aller Lernenden sein.

VI. Werte erfahren

Orientierung im Wandel setzt – auch und gerade in Bildungseinrichtungen – Gelegenheiten zum Erfahren und Reflektieren von Werten und zur Entwicklung von Perspektiven voraus.

In einer sich verändernden Gesellschaft ist die Fähigkeit, mit Wandel umzugehen, die darin liegenden Chancen zu nutzen und Wandel mitzugestalten, eine der wichtigsten Kompetenzen. Dies umfasst sowohl die Fähigkeit, die in der Gesellschaft wirksamen Werthaltungen zu erkennen und zu verstehen, als auch eigene Werthaltungen zu entwickeln. Die Herausbildung eigener Werthaltungen ist die Voraussetzung für persönliche Orientierung, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die Basis für Handeln in der Gesellschaft.

Dazu gehört in einer pluralen Gesellschaft insbesondere auch der kompetente Umgang mit kulturell und religiös begründeten Differenzen zur Verwirklichung des Toleranzgebotes. Gemeinsames Fundament und Maßstab sind dabei die im Grundgesetz und in den Länderverfassungen vor dem Hintergrund geschichtlicher Erfahrungen formulierten Grundwerte.

Werte lassen sich jedoch nicht abstrakt vermitteln. Bildungseinrichtungen müssen verstärkt Gelegenheiten schaffen zum Erleben, Erfahren und Reflektieren von Werten. Sowohl im Rahmen der konkreten Lernsituation (Unterricht) als auch bei der Gestaltung des gesamten Lernumfeldes (Schulkultur, Formen der Mit- und Selbstverwaltung) bedarf es einer Kultur des Miteinanders, die Schülerinnen und Schülern, Auszubildenden und Studierenden Vertrauen entgegenbringt und ihnen die Chance gibt, Verantwortung zu übernehmen. Der Erwerb von Werten hängt von Alltagserfahrungen und von Vorbildern ab, die Werte vorleben.

Konsequenzen:

- Auswertung von guten Beispielen von demokratischer Bildungskultur und der Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen
- Schaffung von Transfer- und Beratungsstrukturen für Bildungseinrichtungen (Vertiefung beim Themenschwerpunkt "Neue Lern- und Lehrkultur").

VII. Kompetenzerwerb in der Lebens- und Arbeitswelt

Kompetenzen werden nicht nur in den klassischen Bildungsinstitutionen erworben, sondern in starkem Maße auch in der Lebens- und Arbeitswelt. Bildungseinrichtungen müssen sich daher noch stärker öffnen für ihr soziales, kulturelles und wirtschaftliches Umfeld. Kompetenzen, die außerhalb von formaler Bildung erworben worden sind, müssen anerkannt und in formale Bildungsprozesse einbezogen werden.

Die Vorstellung einer Arbeitsteilung, die Bildung allein Bildungsinstitutionen überlassen will, entspricht vielfach nicht der Realität. Informelles Lernen findet in starkem Maße auch in der Familie, beim Fernsehen, im Freundeskreis, im Verein, in der Freizeit und im Betrieb statt. Der Bildungsauftrag der öffentlichen Bildungseinrichtungen wird dadurch nicht in Frage gestellt; die bewusste Entwicklung der informellen Lernorte stellt vielmehr neue Herausforderungen an diese Einrichtungen.

Eine Konsequenz aus dem Bewusstsein über die Bedeutung der Lernprozesse in der Lebenswelt ist, dass Bildungseinrichtungen sich noch stärker öffnen müssen für ihr soziales, kulturelles und wirtschaftliches Umfeld. Kindergärten, Schulen, Einrichtungen der Berufsausbildung, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen müssen intensivere Formen der Zusammenarbeit vor Ort entwickeln. Eine andere Konsequenz aus der Bedeutung des Lernens in der Lebens- und Arbeitswelt ist, dass Kompetenzen, die außerhalb von Bildungseinrichtungen erworben worden sind, beispielsweise im Betrieb oder in der Freizeit, auch förmlich anerkannt und in formale Bildungsprozesse einbezogen werden.

Konsequenzen:

- Entwicklung von Konzepten und Regelungen zur Anerkennung von Kompetenzen, die außerhalb von formaler Bildung erworben werden (Vertiefung beim Themenschwerpunkt "Lernen, ein Leben lang");
- Öffnung von Bildungseinrichtungen für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld als Teil von Profil und Arbeitsprogramm der Bildungseinrichtungen (Vertiefung beim Themenschwerpunkt "Neue Lern- und Lehrkultur");
- Auswertung von guten Beispielen für die Entwicklung einer Kultur der Zusammenarbeit vor Ort, Einbeziehung in die Aus- und Weiterbildung der in der Bildung tätigen Personen (Vertiefung beim Themenschwerpunkt "Neue Lern- und Lehrkultur").

Arbeitsstab Forum Bildung

in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung



Hermann-Ehlers-Straße 10
53113 Bonn
Tel. (0228) 5402-142
Fax (0228) 5402-170
info@forumbildung.de
rohwedder@forumbildung.de

C:\Eigene Dateien\Forum Bildung\Datenbank IB\texte\lex-bericht-
bq.doc

Stand: 14. Februar 2001

Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation

- Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung -

Das Forum Bildung hat eine Expertengruppe gebeten, den Themenschwerpunkt "Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen" zu behandeln. Fragestellungen an die Experten ergeben sich aus dem Arbeitspapier Nr. 3 des Forum Bildung, das die Einstiegsdiskussion im Forum wiedergibt.

Mitglieder der Expertengruppe sind:

Helmut Flöttmann, Miele und Cie. GmbH, Gütersloh

Prof. Dr. Dr. Rainer Lehmann, Humboldt-Universität Berlin

Dr. Irene Lischka, Institut für Hochschulforschung Wittenberg

Prof. Dr. Ingo Richter, Deutsches Jugendinstitut, München

Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Universität Heidelberg

Prof. Dr. Franz E. Weinert, MPI für psychologische Forschung, München.

Der Expertengruppe stand ein Zeitraum von Ende Mai bis Anfang Dezember 2000 zur Verfügung. Eine weitere Vertiefung der Ausführungen dieses Berichts ist daher erforderlich.

Der Bericht wendet sich primär an das Forum Bildung. Er dient als Grundlage für die Erarbeitung von Empfehlungen durch das Forum Bildung. Der Bericht wendet sich darüber hinaus an eine breite Öffentlichkeit, um die öffentliche Debatte von Empfehlungsentwürfen des Forum Bildung zum Themenschwerpunkt "Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen" zu unterstützen.

Inhalt:

| | |
|---|-----------|
| Zusammenfassung | 3 |
| I. Bildung und Qualifikation | 5 |
| 1. Dimensionen | 5 |
| 2. Kompetenzen | 6 |
| 2.1 Intelligentes Wissen | 6 |
| 2.2 Anwendungsfähiges Wissen | 8 |
| 2.3 Lernkompetenz (Lernen des Lernens) | 9 |
| 2.4 Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen | 9 |
| 2.5 Soziale Kompetenzen | 10 |
| 2.6 Wertorientierungen | 11 |
| 3. Lebenswelten | 12 |
| 3.1 Voraussetzungen und Formen des Kompetenzerwerbs in der Lebenswelt | 12 |
| 3.2 Neuentdeckung und Förderung der informellen Orte der Bildung und Qualifikation | 14 |
| II. Konsequenzen für die einzelnen Bildungsbereiche | 16 |
| 1. Kindergarten | 16 |
| 2. Schule | 17 |
| 3. Berufliche Ausbildung..... | 19 |
| 4. Hochschule | 19 |
| 5. Weiterbildung | 22 |
| Anhang | 24 |

Zusammenfassung

- Bildung und Qualifikation zielen auf Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit. Diese drei Dimensionen sind immer zusammen zu sehen.
- Die Expertengruppe hat bewusst von dem Versuch abgesehen, einen inhaltlich orientierten "Wissenskanon" aufzustellen, da dieser weder der Situation des immer schnelleren Wachstums des Wissens angemessen noch im wissenschaftlichen und politischen Konsens begründbar wäre. Sie versucht stattdessen, den Erwerb von sechs zentralen Kompetenzen mit Blick auf die damit verbundenen Prozesse zu beschreiben. Dieser Kompetenzansatz ermöglicht die Verwirklichung eines dynamischen Konzepts der ständigen Erneuerung und Ergänzung von Kenntnissen und Fertigkeiten, das sich zugleich durch große Offenheit und Anpassungsfähigkeit auszeichnet.
- Der Kompetenzerwerb muss möglichst früh einsetzen und als ein lebenslanger Prozess verstanden werden. Das bedeutet zum einen, Kindheit als Lernzeit und den Kindergarten als Lernort ernster zu nehmen als bisher, da hier die Grundlagen für späteres erfolgreiches Lernen gelegt werden.
- Auf der anderen Seite ist eine stärkere funktionale Abstimmung und Verzahnung der einzelnen zu oft noch voneinander isoliert betrachteten Bildungsbereiche erforderlich, um einen optimalen zeitlichen Aufbau des Kompetenzerwerbs in den verschiedenen Altersstufen zu ermöglichen. Eine Überprüfung der konkreten Ziele und des Auftrags der einzelnen Bildungsbereiche und ihre teilweise Neuausrichtung auf die Anforderungen der jeweils nachfolgenden Bildungsstufe ist dafür unerlässlich.
- Die Notwendigkeit, das Lernen zu lernen, erfordert zudem eine grundlegende Veränderung des Lehrens: Die Lernprozesse selbst müssen wesentlich stärker zum Gegenstand von Bildung werden. Dies kann nicht durch ein neues Schulfach oder die Vermittlung einiger weniger Regeln realisiert werden, sondern muss in den normalen Lehr- und Lernprozess integriert werden.
- Inhaltliches Wissen und die Fähigkeit zur Wissensanwendung lassen sich nicht isoliert vermitteln; gleiches gilt für den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen. Sie können nur im Zusammenhang miteinander erworben werden.
- Die Ausbildung von Wertorientierungen und demokratischen Tugenden setzt Gelegenheiten zum Erleben und Erfahren z. B. demokratischer Strukturen und Verhaltensweisen voraus. Jede Werteerziehung kann daher nur erfolgreich sein, wenn in diesen Lernorten ein Bewusstsein für Werte, ihre Bedeutung und ihre Grenzen existiert und aktiv vorgelebt wird.
- Kompetenzen werden nicht nur in den klassischen Bildungseinrichtungen, sondern in starkem Maße in der Lebens- und Arbeitswelt erworben. Die Orte der informellen Bildung müssen neu entdeckt, also ernst genommen, gestaltet und stärker gefördert werden.

- Ein Schlüssel für eine qualitative Bildungsreform liegt in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden. Professionalisierung und die Entwicklung einer demokratischen Bildungskultur bedingen sich gegenseitig.

I. Bildung und Qualifikation

1. Dimensionen

Die Begriffe Bildung und Qualifikation stehen traditionell in einem Spannungsverhältnis zueinander. Beide Begriffe werden in der bildungspolitischen Diskussion nicht selten gegenübergestellt.

Die Auffassung, wonach "Bildung" auf die Entwicklung der Persönlichkeit ziele, "Qualifikation" hingegen nur auf die ökonomische Verwertung, würde jedoch der Realität von Bildungsprozessen nicht gerecht. Die Herausforderungen des technischen und sozialen Wandels führen zunehmend dazu, dass sich die Anforderungen an die Beschäftigungsfähigkeit (Qualifizierung für den Arbeitsmarkt) immer mehr in Bereiche ausdehnen, die traditionell eher dem Bereich Gesamtpersönlichkeit zugerechnet wurden (z.B. sog. personale und soziale Kompetenzen). Persönlichkeitsentwicklung wiederum umfasst nicht nur die *individuelle* Selbstentfaltung, sondern auch die Fähigkeit, Verantwortung für andere und die Gemeinschaft zu übernehmen. Ohne eine vielseitig entwickelte Gesamtpersönlichkeit mit ausgeprägten Kompetenzen für persönliches und soziales Handeln ist Beschäftigungsfähigkeit heute nicht mehr denkbar; umgekehrt ist die Fähigkeit, den eigenen Lebensunterhalt zu sichern, eine notwendige Voraussetzung für die Entfaltung der eigenen Person und für die Teilhabe an der Gesellschaft.

Bildung und Qualifikation zielen daher immer auf Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft *und* Beschäftigungsfähigkeit. Diese drei Dimensionen lassen sich nicht voneinander trennen.

Die für ihre Verwirklichung notwendigen Elemente sind ständigem Wandel unterworfen. Der beste Weg, diesen Wandel zu verstehen, ist die Beschreibung von Kompetenzen, die aus heutiger Sicht für die Bewältigung der Anforderungen für morgen erforderlich erscheinen. Eine solche Beschreibung kann Tendenzen deutlich machen, bleibt aber eine Momentaufnahme in einem sich ständig weiterentwickelnden Prozess.

Die Expertengruppe hat daher bewusst davon abgesehen, einen zwangsläufig unvollständigen Kanon von Bildungs- und Qualifikationszielen und daraus abgeleiteter Inhalte aufzustellen, sondern stattdessen versucht, den Erwerb folgender zentraler Kompetenzen als *Prozess* zu beschreiben:

- Intelligentes Wissen
- Anwendungsfähiges Wissen
- Lernkompetenz (Lernen des Lernens)
- Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen
- Soziale Kompetenzen
- Wertorientierungen.

2. Kompetenzen

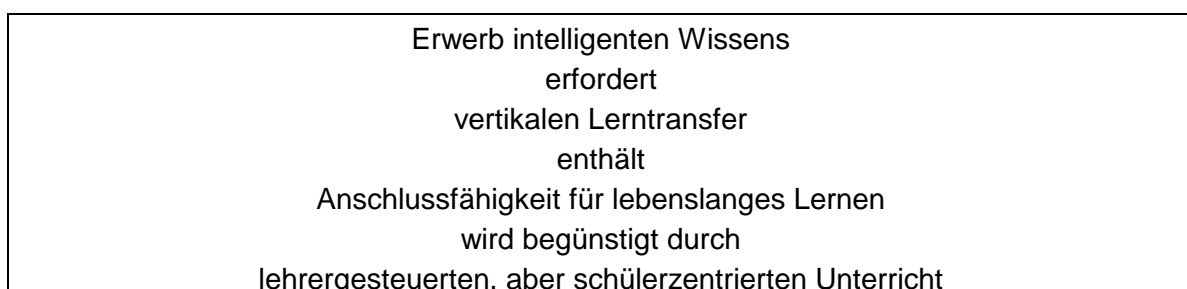
Bildungstheoretiker und Philosophen sind sich einig darüber, dass es in einer offenen, pluralistischen und sich schnell verändernden Welt keinen geschlossenen Kanon allgemein akzeptierter Bildungsziele gibt und geben kann. Erforderlich ist deshalb, aus den verschiedensten nationalen und internationalen Erfahrungsquellen (z. B. Theorien des guten Lebens, Modelle der wirtschaftlichen Prosperität, soziale Innovationsfähigkeiten und ihre individuellen Determinanten) jene Kompetenzen und Kompetenzsysteme zu identifizieren, die von Kindern, Jugendlichen und/oder Erwachsenen erworben werden müssen, um erwünschte individuelle wie gesellschaftliche Entwicklungen zu ermöglichen und zu befördern. Die auf einem solchen Weg definierten Bildungsziele stellen also einen offenen Katalog von Werten dar, die durch Erziehung, Unterricht und Selbstbildung anzustreben sind.

Was müssen also Kinder, Jugendliche und Erwachsene heute lernen, um jene Kompetenzen zu entwickeln und zu erwerben, die sie in Zukunft benötigen? Im Folgenden werden sechs Kompetenzbereiche unterschieden und kurz beschrieben. Dabei ist es eine durchaus offene Frage, ob man zum Beispiel die methodisch-instrumentellen Schlüsselkompetenzen als eine eigenständige Klasse von Kompetenzen definiert oder ob man sie lieber anderen Bereichen subsumieren möchte. Ebenso ungeklärt und im wissenschaftlichen Verständnis auch nicht zu klären ist, ob nicht eine zusätzliche Zielkategorie "Kompetenz zu autonomem, verantwortlichem Handeln" in den Katalog aufgenommen werden sollte.

Die folgende Charakterisierung der Bildungsziele erfasst nicht nur deren normativ-deskriptiven Gehalt, sondern berücksichtigt auch die unterschiedlichen Lernvorgänge und die dafür relevanten Lernbedingungen, um deutlich zu machen, dass eine realistische Bildungstheorie mehr als bisher das pädagogisch Wünschbare mit dem psychologisch Machbaren in Einklang bringen sollte.

Auch wenn dabei im Folgenden überwiegend auf Beispiele aus dem schulischen Kontext zurückgegriffen wird, sind die Aussagen jedoch zumeist für alle Bildungsbereiche gleichermaßen relevant. Eine Vertiefung dieses Ansatzes ist dringend erforderlich, um zu umsetzungsrelevanten Aussagen zu kommen.

2.1 Intelligentes Wissen

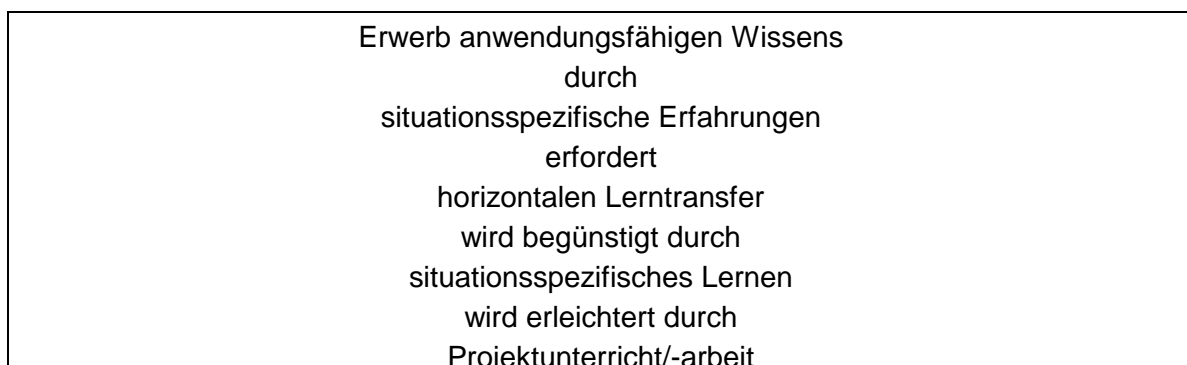


Jedes sinnerfüllte Lernen, Denken und Handeln erfordert die individuelle Verfügbarkeit einer relevanten Wissensbasis. Fehlende inhaltliche Kenntnisse können bei der Lösung schwieriger Aufgaben und Probleme auch durch hohe Intelligenz nicht kompensiert werden. Was im einzelnen an fachlichem und überfachlichem Wissen auf welcher Jahrgangsstufe und in welcher Schulform zu erwerben ist, muss durch Curricula festgelegt werden. In der Erwachsenenbildung sollten möglichst vielfältige Angebote (Module) verfügbar sein und miteinander konkurrieren.

Intelligentes Wissen ist das Gegenteil von trägem, totem, mechanisch erworbenem und mit der Lernsituation "verlötetem" Wissen. Mit intelligentem Wissen sind also Kenntnisse und Kompetenzen gemeint, die auf einem tiefen Verstehen von fachlichen und fachübergreifenden Phänomenen, Problemen und Problemlösungen beruhen; ein Wissen also, das reflexiv und – wenn immer möglich – auch automatisch genutzt werden kann ("gewusst was", "gewusst warum" und "gewusst wie"), das hierarchisch aufgebaut und mit anderen Wissenskomponenten innerhalb eines Inhaltsbereichs und zwischen verschiedenen Fachgebieten engmaschig vernetzt ist, das leichte Zugänglichkeit besitzt, wann und wo immer man es braucht, das in neuen Situationen flexibel genutzt werden kann und das für die Aufnahme neuer Informationen offen und anschlussfähig ist. Durch den Erwerb intelligenten Wissens wird künftiges Lernen auf ähnlichen Inhaltsgebieten erleichtert und verbessert. Man spricht von Lerntransfer. Da dieser Vorgang von elementarem zu komplexem, von bereits erworbenem zu neuem Wissen verläuft, ist ein systematischer Wissensaufbau von grundlegender Bedeutung (vertikaler Lerntransfer).

Eine wesentliche Bedingung für den Erwerb intelligenten Wissens ist die Steuerung des Lernens durch einen sachkundigen Lehrenden. Erforderlich ist eine lehrergesteuerte, aber schülerzentrierte direkte Instruktion, das Gegenteil eines stumpfsinnigen Paukunterrichts. Die interessante Darbietung neuer Inhalte, Veranschaulichungen jeglicher Art, selbständige Übungen und Experimente sind ebenso wichtige Bestandteile dieser Lehrmethode wie variabel gehaltene Frage- und Antwortketten. Entscheidend ist die Verantwortlichkeit und Aktivität des Lehrenden, durch die ein sachgerechtes aktives Lernen auf unterschiedlichen Begabungsebenen garantiert wird. Selbstgesteuertes Lernen ist immer dann möglich und wünschenswert, wenn der Lernende über die dafür erforderlichen Lernkompetenzen verfügt.

2.2 Anwendungsfähiges Wissen

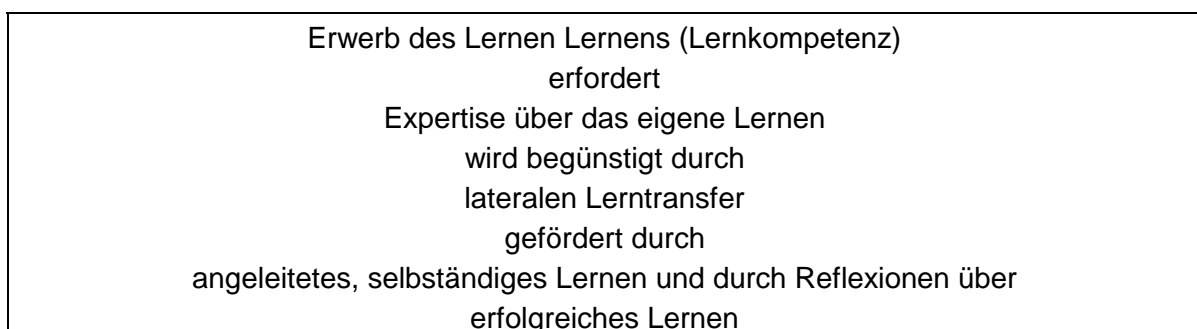


Wissen und Kompetenzen praktisch anzuwenden heißt, die aktuell benötigten Elemente aus der systematischen Ordnung der Wissensbasis herauszulösen, sie an die Anforderungen einer konkreten Situation anzupassen, dabei die situativen Nutzungskontexte zu berücksichtigen und angemessene Handlungsschemata zu entwerfen. Entscheidend sind dabei die variierenden Lern-, Denk- und Handlungskontexte. Sie müssen an Hand typischer und prototypischer Beispiele mit einem möglichst großen Realitätsgehalt selbst gelernt werden. Einige wenige Übungs- und Anwendungsbeispiele reichen in der Regel nicht aus, um systematisch erworbenes Wissen praxistüchtig zu machen.

Es geht also nicht nur um den Erwerb praxisrelevanten inhaltspezifischen Wissens, sondern auch um den mehr oder minder speziellen Erwerb von kontextsensitiven Anwendungskompetenzen. Zu erwarten ist bei dieser Art des Lernens horizontaler Transfer über verschiedene Nutzungskontexte hinweg. Solche Kontexte zeichnen sich oft durch ungewohnte Aufgabenstellungen, schlecht definierte Probleme, Notwendigkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Menschen und einer zwar begrenzten, aber starken Selbstverantwortlichkeit aus. Das dafür erforderliche situative Lernen vollzieht sich am besten in einer Gemeinschaft von Lernenden in verschiedenen Formen des Projektunterrichts, in lebensnahen Praktika oder in Situationen der dualen Berufsausbildung. Anleitungen und Reflexionshilfen durch Lehrer oder Praktiker erweisen sich dabei als nützlich, gelegentlich sogar als notwendig. Entscheidend ist jedoch stets die Verfügbarkeit einer praktischen Situation als authentischer Lerngelegenheit.

Der Erwerb inhaltlichen Wissens und das Erlernen der Wissensanwendung in unterschiedlichen Kontexten gehören zusammen, erfordern aber unterschiedliche Lehrmethoden. Das eine durch das andere zu ersetzen, ist eine völlig verfehlt Perspektive.

2.3 Lernkompetenz (Lernen des Lernens)



Unter Lernen des Lernens versteht man den Aufbau von Kenntnissen über den intelligenten Umgang mit neuen Informationen und mit schwierigen Problemen, sowie die damit verbundenen praktischen Kompetenzen zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens.

Das Erlernen des Lernens erfordert eine bildungstheoretische Revolution. Im Unterricht sollen nicht mehr ausschließlich die Lernprodukte im Mittelpunkt stehen, sondern die Lernprozesse selbst müssen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden.

Soll Lernen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden, so kann dies nicht durch Vermittlung einiger Prinzipien und Regeln oder – wie etwa von einer Kommission in den USA empfohlen – in Form eines gesonderten Schulfachs geschehen. Erforderlich ist vielmehr, dass nach jeder größeren Lehr-Lerneinheit analysiert, überlegt und geübt wird, wie Lernen tatsächlich stattgefunden hat und wie es hätte zweckmäßigerweise stattfinden sollen. Die dabei gewonnenen subjektiven wie objektiven Kenntnisse und Erkenntnisse sind dann zu systematisieren und auf der Verhaltensebene zu automatisieren. Auf diese Weise entsteht ein spezifischer, aber thematisch und situativ vielfach vernetzter Kompetenzbereich ("Lernkompetenz"), in dem sich zweckmäßig organisiertes Wissen über das eigene Lernen (mit entsprechendem vertikalen Lerntransfer) mit situational variablem, hoch automatisiertem "Lernen-Können" mit entsprechendem horizontalem Lerntransfer) zu einem integrativen Verbund zusammenfügen müssen (mit lateralem Lerntransfer als Kombination aus vertikalem und horizontalem Lerntransfer).

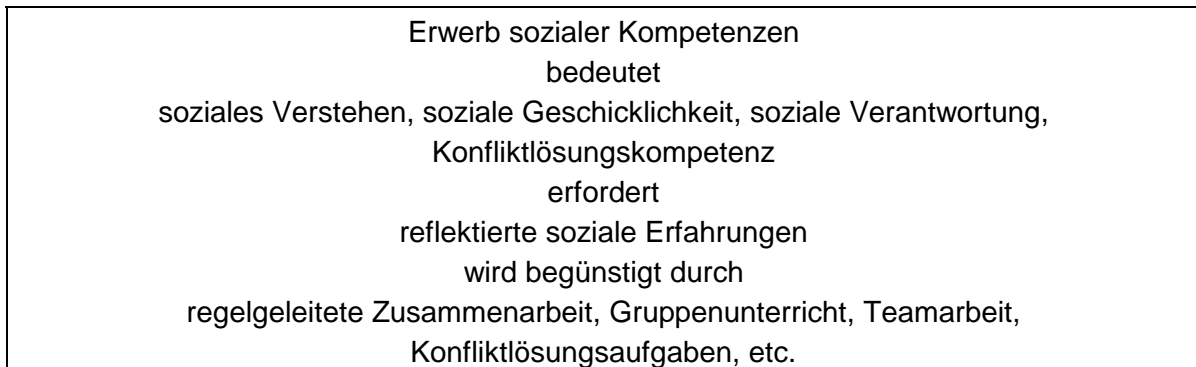
2.4 Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen

Erwerb variabel nutzbarer methodischer Schlüsselqualifikationen
erlaubt
vielfältige, flexible, variable, hoch automatisierte Nutzung wichtiger methodischer
Kompetenzen (zum Beispiel: muttersprachliche Kompetenzen, fremdsprachliche
Kompetenzen, Medienkompetenzen)
wird begünstigt durch
übungszentrierte Lehrformen

Unter Schlüsselkompetenzen werden hier jene prinzipiell erlernbaren und vermittelbaren Kompetenzen verstanden, die in möglichst unterschiedlichen Situationen und in verschiedenen Inhaltsbereichen dazu beitragen, notwendige Spezialkenntnisse schnell zu erwerben, neue Probleme effektiv zu lösen und wichtige Aufgaben zu bewältigen. Dieser Begriff schränkt Schlüsselkompetenzen im wesentlichen auf wichtige und vielfach nutzbare methodische Kompetenzen ein. Von herausragender Bedeutung sind z.B. die (mündlichen und schriftlichen) muttersprachlichen Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse, allgemeine mathematisch-statistische Kompetenzen und Medienkompetenzen.

Alle diese Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen müssen souverän beherrscht werden, weitgehend automatisiert sein und sich problemlos in sehr unterschiedlichen Situationen und beruflichen Positionen verwenden lassen.

2.5 Soziale Kompetenzen

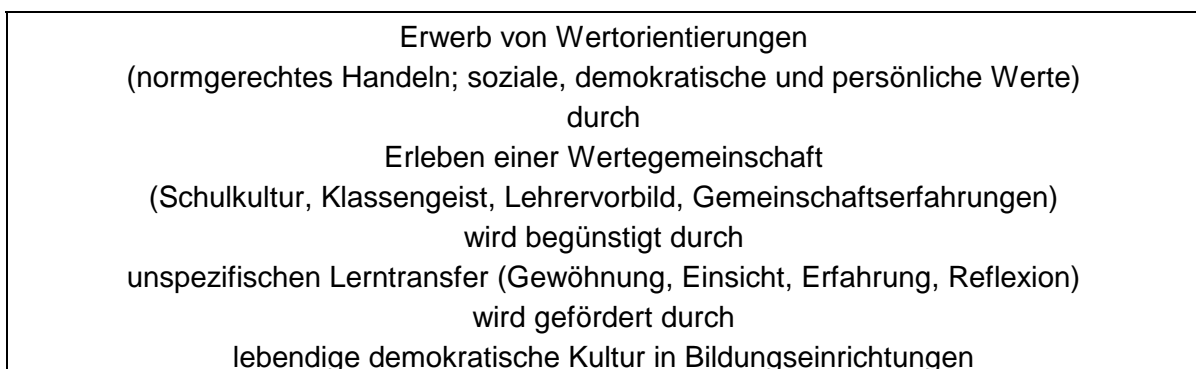


Angesichts der heutigen Arbeitsorganisation in weiten Teilen der Wirtschaft zählen soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit zu den wichtigsten beruflichen Voraussetzungen.

Voraussetzung für die Entwicklung, zum Erwerb und zur Verbesserung der damit gemeinten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen sind angeleitete und reflektierte soziale Erfahrungen, beispielsweise bei verschiedenen Varianten des Gruppenunterrichts. Diese Unterrichtsform muss ein möglichst selbständiges Arbeiten und Zusammenarbeiten der Lernenden ermöglichen und ermutigen. Dem Lehrer oder Ausbilder obliegt es jedoch, den Kindern und Jugendlichen die Regeln sozialer Interaktion, die Möglichkeiten des gemeinsamen Problemlösens sowie die Notwendigkeiten und Grenzen des arbeitsteiligen Lernens und vor allem die Strategien der Vermeidung und Lösung von sozialen Konflikten nahe zu bringen.

Zugleich muss der Lehrende dafür sorgen, dass nicht einzelne Teilnehmer in oder unter der Gruppe leiden und eventuell in ihrem Selbstwert beschädigt werden.

2.6 Wertorientierungen



Das Erlernen normgerechten Handelns und der Erwerb von Wertorientierungen sind wichtige Bildungsziele, weil das gesellschaftliche Leben, aber auch das berufliche und private Wirken entscheidend davon beeinflusst wird.

Nur durch eine mehrschichtige Werte-Erziehung entsteht das notwendige individuelle und kollektive Bewusstsein, Wissen und Handeln, das für eine individuell verbindliche, aber sozi-

al tolerante Wertorientierung charakteristisch ist. Zu den für die schulische Bildung wichtigen Wertorientierungen gehören nicht nur universelle moralische Normen (z.B. Gerechtigkeit, Fairness), sondern auch grundlegende

- persönliche Werte und die dafür notwendigen Kompetenzen (z.B. Fähigkeit und Bereitschaft zum autonomen Handeln, persönliche Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein);
- soziale Werte (z.B. Nicht-Diskriminierung anderer, Toleranz ohne Opportunismus oder Gleichgültigkeit, Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft);
- kulturelle Werte (z.B. gute Sitten, kulturelles Engagement).

Für den Aufbau und die Entwicklung solcher Wertorientierungen ist ein regelgeleitetes soziales Zusammenleben im Kontext einer lebendigen Schul- und Schulklassenkultur erforderlich. Dazu gehören:

- Ein selbstverständliches Leben und Arbeiten z.B. in einer Klassengemeinschaft, in der moralische Normen, kulturelle Werte und soziale Regeln vereinbart sind, für alle gelten und bei Übertretungen allgemein akzeptierte Sanktionen nach sich ziehen;
- Schulen, in denen Normen und Werte anhand konkreter Beispiele reflektiert werden;
- Schulklassen, in denen persönliche Wertbindung und soziale Toleranz gelten, Intoleranz aber unter keinen Umständen hingenommen wird; Klassen, in denen soziale Konflikte gemeinsam bearbeitet und argumentativ gelöst werden;
- Schulen, die sich im individuellen Leben und Erleben der Schüler wie der Lehrer profilieren und die durch Feste und Feiern zu institutionellen Objekten der Identifikation werden.

Entscheidend ist langfristig eine stärkere Professionalisierung des Lehrens und vor allem der Lehrenden. Der Schlüssel für eine qualitative Bildungsreform liegt deshalb in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern, Hochschullehrern und Ausbildern.

Die Humanisierung der Bildungseinrichtungen steht dabei nicht im Gegensatz zur Professionalisierung; Lernkultur ist kein Widerspruch zu anspruchsvoller Leistungsatmosphäre; Wert-erziehung und Kompetenzerwerb schließen einander nicht aus. Es gibt gute Argumente für die These, dass sich das scheinbar Gegensätzliche sogar wechselseitig befördert.

3. Lebenswelten

Kompetenzen werden nicht nur in Bildungseinrichtungen erworben, sondern in hohem Maße auch in der sozialen Umwelt, in der Kinder, Jugendliche und Erwachsene aufwachsen, leben und arbeiten (Lebenswelt). Zu dieser Lebenswelt gehören Gemeinschaften, Einrichtungen und Veranstaltungen, die zwar nicht in erster Linie dem Kompetenzerwerb dienen, die aber (sekundär) auch diesen Zweck verfolgen (z.B. Familie, Betrieb oder Medien), aber natürlich auch die Bildungseinrichtungen selbst. Die oben beschriebenen Kompetenzen gelten auch für das Lernen in der Lebenswelt.

Die wichtigsten Orte des Kompetenzerwerbs außerhalb der Bildungsinstitutionen sind:

- der familiäre Lebensraum,
- die medial vermittelte Information und Kommunikation (Telefon, Internet, Presse und Literatur, Radio und Fernseher, Tonträger u.a.m.),
- Nachbarschaft, Peers, Freizeitgruppen u.a.m. (unmittelbares soziales Umfeld) sowie
- die organisierten Gemeinschaften (Religionsgemeinschaften, Parteien und Verbände, Einrichtungen der Jugendhilfe u.a.m.),
- die Betriebe und die sonstigen Arbeitsstätten.

3.1 Voraussetzungen und Formen des Kompetenzerwerbs in der Lebenswelt

Unter welchen Voraussetzungen ermöglichen diese Orte als Lebenswelten den Kompetenzerwerb?

Gelegenheitsstrukturen (Settings)

Für Gelegenheitsstrukturen des Kompetenzerwerbs in Familie, Betrieb, Fernsehen oder Fußballclub müssen verschiedene Voraussetzungen gegeben sein:

- **Bildungsbewusstsein:** Wir müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sich in den Lebenswelten ständig Kompetenzen entwickeln, verändern und auflösen, und zwar auch und gerade, wenn es eigentlich gar nicht um "Bildung" geht, z.B. in der Disco oder im Fußballclub.
- **Bildungsförderung:** Die "Pädagogisierung" der informellen Bildungsorte ist der Tod des Kompetenzerwerbs in der Lebenswelt. Z. B. haben Kinder und Jugendliche ein feines Gespür dafür, wann die Erwachsenen ihre Lebenswelten zum Zwecke der Bildung umfunktionieren, z.B. in der "Anti-Drogen-Disco" oder beim "Rock gegen Rechts". Die Lebenswelt kann nur dann als Gelegenheitsstruktur des Kompetenzerwerbs begriffen werden, wenn die in ihnen lebenden Menschen sie als solche begreifen können.
- **Bildungserfolge:** Der Kompetenzerwerb an Orten informeller Bildung muss sichtbar werden.

Selbst-Bildung

An informellen Orten der Bildung gibt es keinen Lehrplan, keine Lehrpersonen, weder Didaktik noch Methodik; das Subjekt bildet sich selbst, - oder eben nicht. Wie wird Selbst-Bildung an solchen Orten möglich?

- **Selbsterkenntnis:** Kinder und Jugendliche gehen nicht auf Fußballfelder und in Keller-Discos um sich zu bilden. Da sie jedoch in ihren Lebenswelten auch Kompetenzen erwerben, ist der erste Schritt zur Selbst-Bildung in den Lebenswelten die Erkenntnis, dass

Lebenswelten auch Bildungswelten sind.

- **Akzeptanz und Motivation:** In den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen herrscht häufig ein geradezu "bildungsfeindliches Klima", u.a. weil die Bildungsinstitutionen zu viel Zeit der Kinder und Jugendlichen in Anspruch nehmen, weil sich die Kinder und Jugendlichen dort als fremdbestimmt erleben und weil die Lebenswelten demgegenüber als "Reich der Freiheit und Selbstbestimmung" erscheinen. Deshalb gilt es, bildungspolitisch die Tatsache des Kompetenzerwerbs in den Lebenswelten nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch zu akzeptieren, gegebenenfalls sogar als Motiv zu begreifen.
- **Aufbau und Integration:** Lernen ist eine Aufbau- und Verknüpfungsleistung, d.h. Kompetenzen werden auf der Grundlage erworbener Kompetenzen weiter entwickelt und aus verschiedenen Bereichen zusammengesetzt. Dies ist für das Lernen in Lebenswelten geradezu konstitutiv.

Wertbildung

Der inter- wie der intragenerationelle Wertetransfer ist ungebrochen stark, d.h. die Kinder und Jugendlichen erwerben von der Elterngeneration sowie von Geschwistern und Peers durchaus eine Kenntnis der Werte und ihrer Ordnungen. Kinder und Jugendliche erleben jedoch eine andere Wertordnung als diejenige, die Elternhaus und Schule vermitteln; sie sind mit der "Doppelmoral" der Gesellschaft großgeworden. Werteerziehung in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen wird nur möglich sein, wenn in den Lebenswelten selbst ein Bewusstsein für die Werte und ihre Geltung, ihre Bedeutung, ihre Widersprüche und ihre Grenzen entsteht und wenn dies als Bildung thematisiert wird.

3.2 Neuentdeckung und Förderung der informellen Orte der Bildung und Qualifikation

Die gegenwärtige Bildungsdiskussion ist immer noch ganz überwiegend auf die formellen Bildungsinstitutionen fixiert. In den Diskussionen um die Bildungsreform wird daher verkannt, dass Bildung und Qualifikation tendenziell aus den formellen Bildungsinstitutionen "auswandern" und sich neue Orte suchen, z.B. in der New Economy, im Internet oder in den Szenen der Jugendkultur. Die Orte der informellen Bildung müssen also neu entdeckt, neu definiert, neu gestaltet und gefördert werden. Der Bildungsauftrag der öffentlichen Bildungsinstitutionen wird hierdurch nicht in Frage gestellt; ganz im Gegenteil: Die Entwicklung der Orte informeller Bildung fordert die Gewährleistung der Chancengleichheit im und durch das öffentliche Bildungswesen geradezu heraus:

Bewusstsein und Gestaltungswille: Ein Umdenken ist nötig. Die Vorstellung einer zunehmenden Arbeitsteilung, die die Bildung allein den Bildungsinstitutionen überlassen will, entspricht vielfach nicht der Realität. An den Orten der informellen Bildung muss das Prinzip "laissez-faire" dem Willen zu einer bewussten Gestaltung der Gelegenheitsstrukturen zur Selbst-Bildung weichen.

Zeit: Notwendig ist außerdem in neues Verhältnis zum Zeit-Budget der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass zur täglich mehrstündigen Fernsehzeit eine tägliche mehrstündige Internetzeit hinzukommt. Die Zeitstruktur der formellen Bildungsinstitutionen muss neu durchdacht werden, und zwar sowohl in ihrer täglichen wie in ihrer biographischen Dimension. Umgekehrt müssen wir die Bildungszeit in den informellen Bildungsarten überhaupt erst als Bildungszeit wahrnehmen und anerkennen. Gibt es nicht ungenutzte Zeitreserven für die Bildung, z.B. im Nachhilfeunterricht oder bei den Zeiten des Mobilseins?

Unterstützung: Wenn sich ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass die Orte informeller Bildung neu entdeckt und bewusst gestaltet werden müssen, dann bieten sich vielfältige Formen der Unterstützung und Hilfe an, insbesondere Beratungssysteme, Netzwerkbildung, mediale Unterstützung, Modellentwicklung, Dokumentation und Dissemination u.a.m. Schließlich muss im Rahmen der Neuorientierung der Bildungsfinanzierung auch über die Finanzierung der informellen Bildungsarten nachgedacht werden.

Anerkennung: Orte informeller Bildung dürfen nicht in das System der formellen Bildungsinstitutionen eingefügt werden. Die Bedeutung der Informalität von Bildungsprozessen schließt jedoch ihre öffentliche Anerkennung nicht aus. Bildung sollte zum Image der Orte informeller Bildung gehören, und in den Bildungsbiographien sollten die Orte informeller Bildung nicht verschwiegen, sondern vielmehr deutlich bezeichnet werden.

Forschungsfragen: Die angeblich nachlassende Bildungskraft der Familie wird allenthalben beklagt, jedoch nicht untersucht. Welche Bildungsaufgaben nehmen welche Familien heute wahr? Verändert das Internet den Wissenserwerb, und was lernen Kinder und Jugendliche durch das Internet? Die Bedeutung der Wertvermittlung durch das soziale Umfeld steigt nach allgemeiner Meinung. Wie erfolgt die Weiterbildung in Peer groups heute, z.B. in den Fragen der Fremdenfeindlichkeit und des Rechtsradikalismus? Welche Ergebnisse bringt die politische, religiöse, soziale, kulturelle, naturkundliche und technische Bildung in den Einrichtungen und Verbänden der Jugendhilfe nach § 11 Abs. 2 KJHG? Welche Beiträge leisten heute Betriebe neben der Vermittlung von Qualifikationen zur Herausbildung von Einstellungen und Verhaltensweisen? Wie wirkt der Transfer von den in informellen Orten der Bildung erworbenen Kompetenzen in das Bildungs- und Beschäftigungssystem?

II. Konsequenzen für die einzelnen Bildungsbereiche

Funktion des Nachfolgenden ist *nicht*, alle denkbaren Reformnotwendigkeiten und -wünsche zu benennen. Vielmehr sollen die im vorausgegangenen Teil gemachten abstrakten Aussagen auf die einzelnen Bildungsbereiche angewendet und konkretisiert werden.

Als generelle Konsequenz aus dem Kompetenzansatz lässt sich feststellen, dass der Aufbau und die Entwicklung der genannten Kompetenzen als lebenslanger Prozess gesehen werden müssen, zu dem die einzelnen Bildungsbereiche vom Kindergarten an ihren je spezifischen Beitrag leisten. Bildungs- und Qualifikationsziele, die in der Vergangenheit für die einzelnen Bereiche sowohl konzeptionell als auch in der Umsetzung sehr spezifisch und isoliert voneinander definiert wurden, bewegen sich dabei verstärkt aufeinander zu. Eine Überprüfung der Ziele und des Auftrags der einzelnen Bildungsbereiche und ihre teilweise Neuausrichtung auf die Anforderungen der jeweils nachfolgenden Bildungsstufe ist daher unerlässlich, um zu einer stärkeren funktionalen Abstimmung und Verzahnung der einzelnen Bildungsbereiche zu gelangen.

Zugleich ist in allen Bildungsbereichen zu berücksichtigen, dass das lebensweltliche und informelle Lernen wachsenden Einfluss auf den Kompetenzaufbau in den institutionalisierten Bereichen hat. Der Umstand, dass alle fünf nachfolgenden Bildungsbereiche gleichermaßen gefordert sind, die Vielfalt lebensweltlicher Bildung künftig produktiver zu nutzen und differenziert mit den eigenen Zielen zu verknüpfen, wird zusätzlich dazu beitragen, die historisch gewachsene Distanz zwischen den einzelnen Bildungsbereichen abzubauen.

1. Kindergarten

Die Herausforderung des Lernen Lernens und des lebenslangen Lernens rückt auch die frühe Lebensphase als Lernzeit und damit den Kindergarten als Lernort stärker als bisher ins Blickfeld. Spielend Lernen heißt die Forderung, nicht frühes Lernen im Sinne einer Vorverlagerung formellen Lernens. Für die in Teil II. beschriebenen kognitiven, personalen und sozialen Kompetenzen werden Voraussetzungen bereits im Vorschulalter gelegt. In dieser Phase entstehende Defizite müssen später durch aufwändige Fördermaßnahmen nachgeholt werden.

Der Kindergarten ist in Deutschland jedoch nur unzureichend auf diese Rolle als Bildungseinrichtung vorbereitet. Ein expliziter Bildungsauftrag für diesen Bereich existiert erst seit Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) im Jahre 1996, indem die Förderung der Entwicklung und der Erziehung zur Aufgabe der Jugendhilfe wurde und das Gesetz damit einen Bildungsauftrag formulierte. Bislang gibt es aber weder eine Definition dessen, was zum Beispiel unter einer "eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" zu verstehen sei, noch ein konsensfähiges Curriculum zur Erreichung dieses Ziels. Erste Ansätze in dieser Richtung ergeben sich aus dem vom Bundesfamilienministerium geförderten Projekt "Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen".

Die Expertengruppe unterstreicht die Bedeutung dieses Aspekts auch im Hinblick auf die weiteren Themenschwerpunkte des Forum Bildung und sieht zugleich erheblichen Diskussionsbedarf hinsichtlich der Konsequenzen (Forschungsressourcen, Curriculumentwicklung, Aus- und Weiterbildung des Personals).

2. Schule

Das allgemeinbildende Schulsystem steht unter der Herausforderung, die Voraussetzungen für ein breites Spektrum beruflicher Ausbildung zu schaffen, das von Kurzformen der Berufsausbildung bis hin zu einem erfolgreichen Hochschulstudium reicht. All diese ‚Abnehmersysteme‘ setzen ihrerseits mit dem Kriterium der Beschäftigungsfähigkeit auch die Bereitschaft und Fähigkeit der Absolventen zu lebenslangem Lernen voraus. Unstrittig ist jedoch, dass damit der Bildungsauftrag der Schule nicht vollständig umschrieben ist. Letztlich geht es um die vielseitige Entwicklung der jeweiligen Gesamtpersönlichkeit, um die Möglichkeit zur Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen zu sichern.

Die entsprechenden Lernprozesse beginnen lange vor dem Schuleintritt, erstrecken sich über die gesamte Schulzeit und enden nicht mit dem Erwerb eines Schulabschlusszeugnisses. Sie haben über weite Strecken kumulativen Charakter. Auch sind sie nicht auf Bildungsinstitutionen beschränkt, sondern sie vollziehen sich stets in einer Lebenswelt, in der verschiedene Lerngelegenheiten, Lernanreize und Lernansprüche einander ergänzen oder entgegenstehen.

Entsprechend der unter I.2 entwickelten Systematik muss der Erwerb der „Kompetenzen für morgen“ auf allen Schulstufen und in allen Schulfächern gefördert werden. So ist beispielsweise die primäre Aneignung der sog. „Kulturtechniken“ Lesen, Schreiben, Rechnen an den Grundschulen durchaus als reflexiver Erwerb *intelligenten Wissens* zu beschreiben, auch wenn diese Fertigkeiten erst durch die allmähliche Automatisierung zur Grundlage später stattfindender Lernprozesse werden können. Somit handelt sich bei den Kulturtechniken um Schlüsselqualifikationen *par excellence*, auf die zwar wiederum der Bildungsauftrag der Grundschule nicht reduziert werden kann, gegen die jedoch andere Bildungsziele nicht ausgespielt werden dürfen.

Beispiele für die Möglichkeit und Notwendigkeit, an den Schulen den Erwerb *anwendungsfähigen Wissens* mehr als bisher zu begünstigen, lassen sich neueren internationalen Schulleistungsvergleichen entnehmen. So sind deutsche Schülerinnen und Schüler z. B. bei ungewohnten mathematischen und naturwissenschaftlichen Aufgabenstellungen in der Sekundarstufe häufig weniger erfolgreich, als es ihre formal-operativen Fähigkeiten erwarten lassen. Obwohl bisher nur wenige entsprechende Belege für andere Bereiche schulischen Lernens vorliegen, kann vermutet werden, dass auch hier – neben dem Aufbau einer verlässlichen Wissensbasis – der Erwerb kontextsensitiver Anwendungskompetenzen stärker als bisher gefördert werden kann und muss.

Angesichts des hohen zeitlichen Stellenwerts der Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen, angesichts auch ihrer fundamentalen Bedeutung für daran anschließende Lernprozesse steht das *Lernen des Lernens* stets im Zentrum schulischer Arbeit, wenn auch oft nur implizit. Die Schule stellt dafür eine breite Erfahrungsbasis zur Verfügung und hat zugleich eine besondere Verantwortung für den Erfolg des Bemühens um den Erwerb dieser Kompetenz. Vieles spricht dafür, dass durch explizite Thematisierung von Lernerfahrungen, Lernerfolgen und Lernschwierigkeiten in vielfältigen unterrichtlichen Kontexten eine nachhaltige Optimierung der Lernstrategien der Betroffenen erzielt werden kann.

Im Hinblick auf die *methodischen Schlüsselkompetenzen* wurde unter 1.2 darauf verwiesen, dass hohe intellektuelle Fähigkeiten diesem Begriff am besten entsprechen, vor allem in der Form vielfach einsetzbarer methodischer Kompetenzen. Genannt wurden u. a. drei Bereiche, die seit langem zum Kernauftrag der Schule gehören: schriftliche und mündliche mütter- (bzw. unterrichts-) sprachliche Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse und allgemeine mathematische Fähigkeiten. Vieles spricht dafür, mit dem Erwerb bestimmter Teilkompetenzen, soweit dieser bisher der Sekundarstufe vorbehalten war, bereits in den Grundschulen zu beginnen, etwa in der Fremdsprachenerziehung. Zweifellos wird das Gewicht der vierten oben genannten Schlüsselkompetenz – der Fähigkeit zum Umgang mit und der Beherrschung von elektronischen Medien – in Zukunft noch wachsen.

Dass es zu den wichtigsten Aufgaben der Schule zählt, Kindern und Jugendlichen im Zusammenwirken mit den Familien und dem übrigen sozialen Umfeld den Erwerb *sozialer Kompetenzen* zu ermöglichen, wurde ebenfalls unter 1.2 bereits ausgeführt. Über die dort betonten didaktischen Aspekte hinaus sollten aber auch institutionelle Voraussetzungen für das Gelingen entsprechender Lernprozesse erwähnt werden. Schulen und die darin tätigen Lehrkräfte unterliegen nicht nur selber den Regeln sozialer Interaktion, deren Aneignung und Aufrechterhaltung ermöglicht werden soll, sondern sie sind ihrerseits auf Strategien gemeinsamen Problemlösens, arbeitsteiliges Lernen und die Vermeidung bzw. Lösung sozialer Konflikte angewiesen. Dies unterstreicht zugleich die Vorbildfunktion der Schulleitungen und Lehrkräfte und die Notwendigkeit, eine entsprechende Praxis konsequent einzuhalten und für die Schülerschaft nachvollziehbar darzustellen.

In engem Zusammenhang hiermit steht der Erwerb von *Wertorientierungen*, von dem zwar unbestritten ist, dass seine Förderung zu den wichtigsten Aufgaben der Schule gehört, der aber zugleich immer in der Gefahr steht, entweder zu einem Indoktrinationsprozess oder zu einer mit Toleranzgeboten verbrämten Desorientierung zu missraten. Die Verbindung einer lebendigen und anregenden Schul- und Unterrichtskultur, in der moralische Normen, kulturelle Werte und soziale Regeln geteilt werden und deren Einhaltung ggf. auch durchgesetzt wird, mit der Verpflichtung auf soziale Toleranz und rational-konstruktive Konfliktlösung ist dafür konstitutiv. Viele der entsprechenden Lernprozesse haben eine kognitiv vermittelte und vermittelbare Grundlage. Man hat zeigen können, dass in so geprägten Schulen und Lerngruppen auch das auf die Prinzipien der Demokratie bezogene – sowohl „intelligente“ als auch „anwendungsbezogene“ – Wissen besonders hoch entwickelt ist.

3. Berufliche Ausbildung

Durch die Veränderungen der Arbeitsprozesse sowie der Hierarchiestrukturen in den Betrieben, die Minimierung der Schnittstellen, Einführung der Teamarbeit und mehr Verantwortung für die Qualität und die Prozessabläufe sind die Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter deutlich gestiegen. Ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein, Denken in Prozessen, verbesserte kommunikative Fähigkeiten und die Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung sind Notwendigkeiten, die sich unter anderem aus diesen Veränderungen ergeben.

Die Ausbildung im dualen System muss sich den neuen Herausforderungen stellen und hat junge Menschen auf die veränderten Strukturen und Aufgaben vorzubereiten. Neben einer stetig zu verändernden Fachausbildung müssen die Ausbilder zunehmend auch darauf vorbereitet sein, früher als selbstverständlich vorausgesetzte Schlüsselqualifikationen im Ausbildungsprozess selbst zu vermitteln. Dies erhöht zugleich die Anforderungen an die Qualifikation der Ausbilder.

In der Ausbildungsmethodik gibt es viele Ansätze zu neuen Lernwegen. Mit der klassischen 4-Stufen-Methode sind, weil sie auch oft falsch angewandt wurde, Nachahmer ausgebildet worden. Ausbilder als Moderatoren oder in der Rolle des Coach müssen es den Auszubildenden ermöglichen, Lösungswege selbst zu suchen und sich Wissen im Selbstlernverfahren eigenständig anzueignen. Die Ausbildung an komplexen Projekten und nicht nur an Detailaufgaben ermöglicht den Erwerb und die Umsetzung anwendungsfähigen Wissens.

Durch eine gemischte Altersstruktur der Mitarbeiter in den Unternehmen, den Umgang mit Kunden, betriebliche Teamarbeit und klare gesetzliche sowie tarifvertragliche Regelungen wird soziale Kompetenz in der betrieblichen Ausbildung nahezu „automatisch“ vermittelt. Der Lernprozess zu dem Bildungsziel kann zusätzlich durch Gruppenarbeit, Übernahme von Gemeinschaftsaufgaben und die Durchführung sozialer Projekte gefördert werden.

Der Erwerb von Werteorientierung allein reicht nicht aus. Die in der Gesellschaft akzeptierten Werte müssen auch dem jungen Menschen so vermittelt und in Vorbildfunktion vorgelebt werden, dass er sie selbst akzeptieren und leben kann.

Unternehmen können zu einem verbesserten Werteverständnis beitragen, indem sie den Aspekt „Unternehmen als sozialer Raum“ wieder stärker in den Vordergrund stellen.

4. Hochschule

Die Notwendigkeit, auch mit Hochschulbildung auf die sich wandelnden Lebens- und Arbeitswelten vorzubereiten, zwingt dazu, deren Ziele vor diesem Hintergrund zu prüfen und neu zu vereinbaren. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass einzelne Bildungsinstitutionen bzw. einzelne Bildungsgänge künftig nicht mehr in der Lage sein werden, die Absolventen mit einem solchen Wissen auszustatten, das allein ein Leben lang trägt. Auch die Qualifikationsanforderungen an Hochschulabsolventen werden sich in Zukunft grundlegend

verändern. Reines Fachwissen wird nur noch eine Säule der Qualifikation sein. Der Erwerb von

- Anwendungskompetenz,
- Lernkompetenz und
- Sozialkompetenz

wird im Verhältnis zur fachlichen Kompetenz deutlich an Bedeutung gewinnen.

Die Notwendigkeit der Überprüfung der Ziele von Hochschulbildung ergibt sich in erster Linie aus den bereits erfolgten und den künftigen Veränderungen im Hochschulbereich selbst, in der Arbeitswelt und hinsichtlich der Werte, Lebensstile und –ziele der Studierenden.

Veränderungen im Hochschulbereich meinen in erster Linie den Funktionswandel von Hochschulbildung, u.a. bedingt durch den Anstieg der Studierenden je Altersjahrgang und die veränderte gesellschaftliche Stellung von Hochschulabsolventen. Hochschulbildung, ursprünglich primär auf die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit angelegt, erhält zunehmend die Funktion der Vorbereitung für berufliche Tätigkeiten außerhalb der Wissenschaften (Employability) - auch wenn damit nicht gilt, dass die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit deshalb nicht mehr relevant ist. Im Gegenteil: *Entwicklung der Persönlichkeit durch Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten sollte die künftige Chiffre der Funktion von Hochschulbildung heißen.* Dementsprechend müssen die Ziele von Hochschulbildung, auch die von universitärer Bildung, in wesentlich stärkerem Maße als bislang die Veränderungen in der Arbeitswelt aufgreifen.

Die Veränderungen der Arbeitswelt bestehen insbesondere darin, dass Anzahl und Anteil der Arbeitsplätze für hochqualifizierte Absolventen des Bildungssystems weiter zunehmen. Komplexe Tätigkeiten, die einen breiten Überblick über mehrere Fachdisziplinen erfordern, gewinnen an Bedeutung. Das erfordert gleichzeitig ein stärkeres Arbeiten in Teams.

Dem stehen teilweise konträre Veränderungen der Verhaltensweisen und Werte der Jugend gegenüber. Einerseits verliert das traditionelle Karriereschema an Bedeutung, immaterielle Gesichtspunkte der Lebensqualität (z.B. Spaß) spielen eine zunehmende Rolle. Andererseits steht die zunehmende Unfähigkeit, konsensuell statt im Konflikt mit anderen Menschen zu leben (Tendenz zur Ego-Gesellschaft) im Widerspruch zu einer Arbeitswelt, in der Teamarbeit absolut dominieren wird und gleichzeitig im Widerspruch zu dem zunehmend eigenen Wunsch junger Erwachsener nach einem guten Team- und Betriebsklima.

Beschäftigungsfähigkeit erfordert auch kaum eine stärkere Spezialisierung, sondern den Erhalt der Breite des zu erwerbenden Wissens in den Grundlagen und Zusammenhängen bei gleichzeitig wesentlich stärkerer Befähigung zu praxisbezogener Anwendung und Verknüpfung.

Fachliche Kompetenzen von Hochschulabsolventen meinen das Verstehen grundlegender und systematischer Zusammenhänge in ihrer Disziplinarität und Interdisziplinarität sowie die Fähigkeit der praktischen Anwendung intelligenten Wissens.

Allerdings könnte intelligentes Wissen bei Reduktion auf wenige Fächer nur sehr bedingt erworben werden. Das Verstehen der vielgestaltiger werdenden Berufs- und Lebenswirklichkeit setzt mehr denn je vor allem komplexes Wissen aus unterschiedlichen Fächern, Fachdisziplinen voraus. Insofern muss Hochschulbildung gerade aufgrund der stärkeren Orientierung auf Berufsfähigkeit breit angelegt bleiben. Eine Verengung auf ausschließlich exemplarisches oder fachspezifisches Wissen würde letztlich auch Reduzierung der Berufsfähigkeit sowohl in der Wissenschaft als auch außerhalb der Hochschulen bedeuten.

Erwerb anwendungsfähigen Wissens erfordert vor allem die curriculare Einbindung von interdisziplinären Projekten und Praktika in sämtliche Studiengänge; die Vorbereitung, Moderation, Begleitung und Auswertung der Projektarbeiten und Praktikumsaufträge durch Hochschullehrer. In Antizipation einer Arbeitswelt, in der Absolventen sowohl der Universitäten als auch der Fachhochschulen ihre im Studium und in anderen Lernbereichen erworbenen Kompetenzen auf ständig neue Situationen beziehen müssen, resultiert daraus die Notwendigkeit, die Studierenden auf Formen und Methoden des Anwendens vorzubereiten. Das meint vor allem die Befähigung, theoretisches Wissen auf unterschiedlichste praktische Erfordernisse zu transformieren.

Das wird u.a. möglich über curricular in sämtliche Studiengänge (der Universitäten und Fachhochschulen) eingebundene Arbeiten in Projekten - Projekte, die von Studenten eigenständig bearbeitet, aber von Hochschullehrern begleitend moderiert werden müssen. Solche Projekte haben idealerweise interdisziplinären fachübergreifenden Charakter, d.h. erfordern Wissen, Kompetenzen aus mehreren Fächern.

Anwendungsbezug wird auch mit der gezielten Nutzung von Praktika erreicht. Gegenwärtig werden die Potenziale der Praktika nur bedingt ausgeschöpft, weil sie curricular nur teilweise fest eingebunden sind, Gegenstand und Ablauf damit eher zufälligen Charakter haben. Effiziente Praktika benötigen klare Ziel- und Aufgabenstellungen sowie Auswertungen an den Hochschulen. Nur dann wird es möglich, praktische Erfahrungen vor theoretischem Hintergrund zu systematisieren, einzuordnen und gleichzeitig die Notwendigkeit theoriegeleiteten Wissens für praktische Anwendungsfälle zu demonstrieren.

Ziel von Hochschulbildung zur Ausrichtung auf Beschäftigungsfähigkeit ist auch die Befähigung zu lebenslangem Lernen durch Kompetenzen der eigenständigen Wissensgenerierung, -aneignung und -anwendung. Studium als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen mit dem Ziel der Entwicklung von Lernkompetenzen erfordert insbesondere die Dominanz problemorientierter vor fachorientierter Ausrichtung, die Berücksichtigung der außeruniversitären lebensweltlichen Erfahrungen im Studium, Modularisierung der Studiengänge in einzeln abrufbare und zertifizierbare Einheiten, flexible Zugangsregelungen und Abschlussmöglichkeiten bei Aufhebung einerseits der strengen Trennung von Aus- und Weiterbildung, Direkt- und Fernstudium und andererseits deutlicher Verschiebung der Gewichtung zugunsten von wissenschaftlicher Weiterbildung.

Beschäftigungsfähigkeit erfordert die Entwicklung sozialer Kompetenzen (Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit) durch Hochschulbildung. Traditionelle, aber auch mediengestützte individualisierte Lern- und Vermittlungsformen sind dazu nur be-

dingt geeignet. Vielmehr sind auch dafür mehr Projektarbeiten verbesserter Qualität (moderiert durch Hochschullehrer, interdisziplinär, stark anwendungsbezogen) notwendig.

Insgesamt erfordert dies

- breite Akzeptanz einer veränderten Funktion und veränderter Ziele von Hochschulbildung in den Hochschulen selbst,
- Modernisierung der Studiengangskonzepte, Studienordnungen, Curricula vor dem Hintergrund der veränderten Funktion von Hochschulbildung,
- qualifizierte obligatorische hochschuldidaktische Weiterbildungen für Hochschullehrer,
- engere Vernetzung der Hochschulen mit der Wirtschaft bzw. Institutionen außerhalb der Hochschulen,
- eine darauf bezogene Berufs- und Studienberatung sowie
- Prüfung der Hochschulvorbereitung.

5. Weiterbildung

Bildung ist mehr denn je als lebenslanger Prozess zu verstehen, der nicht mit der Jugendphase abgeschlossen ist. Daraus lassen sich folgende zentrale Schlussfolgerungen für den Bereich der Weiterbildung ziehen:

- *Umfassendes Bildungsverständnis*

Auch für den Bereich der Weiterbildung ist ein umfassendes Bildungsverständnis einzufordern, das die genannten drei Dimensionen – Entfaltung der Persönlichkeit, Zugang zum Arbeitsmarkt und die Befähigung zur aktiven Teilhabe an Gesellschaft – integriert. Auf der einen Seite ist die tradierte Differenzierung zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung in vielen Teilbereichen nicht mehr tragfähig, zumindest nehmen die Überschneidungen zu. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass die – unbestrittene – Bedeutung von lebenslangem Lernen für die Wirtschaft die aktuelle Diskussion dominiert und zu einer funktionalistischen Engführung der Diskussion führt. Demgegenüber muss ein integratives Bildungskonzept auch Bildungsziele für den privaten Lebensbereich umfassen, für dessen Ausgestaltung angesichts der Tendenzen zur Pluralisierung bzw. Individualisierung von Lebensstilen und Lebenslagen vielfältiges neues Orientierungs- und Reflexionswissen erforderlich ist. Schließlich sind unter dem Gesichtspunkt der Förderung von Demokratie und Gemeinwohl Stellenwert und didaktische Konzepte zur attraktiven Ausgestaltung politischer Bildung neu auszuloten.

2. *Selbststeuerung von Lernprozessen als neues Leitbild*

Als Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel gewinnt die Selbststeuerung der Lernenden als neues Leitbild für die Weiterbildung an Bedeutung. Dafür werden anthropologische, lerntheoretische sowie gesellschaftspolitische Begründungen angeführt. Die Selbststeuerung kann zunächst als Selbstmanagement interpretiert werden in dem Sinne, dass das Individuum die Initiative ergreift, um Ziele, Inhalte, Orte und Evaluationsstrategien von Lernprozessen aktiv zu gestalten. Dies setzt ein positives Selbstkonzept, elaborierte Strategien des

Umgangs mit Wissen und eine hohe, auch intrinsische Motivation voraus. Weiter bezieht sich die Debatte um die Selbststeuerung von Lernprozessen auf die didaktische Ebene. Um Selbststeuerung innerhalb der konkreten Lernsituationen zu intensivieren, ist eine neue Lehr- und Lernkultur erforderlich, die die Subjektperspektive anstelle der Angebotsperspektive bzw. die Aneignungs- anstelle der Vermittlungsperspektive in den Vordergrund rückt. Neben den formalisierten Lernmöglichkeiten, die innerhalb der Erwachsenenbildung in den letzten dreißig Jahren im Mittelpunkt der Diskussion standen, wird im Zuge der Diskussion um lebenslanges Lernen den non-formalen bzw. informellen Lernkontexten im Sinne eines dritten Verständnisses bzw. einer dritten Dimension der Selbststeuerung größere Aufmerksamkeit gewidmet.

3. Gestaltung von Rahmenbedingungen für eine Weiterbildung für alle

Wenn davon auszugehen ist, dass der Ressource Wissen sowohl für die Entwicklung von Individuen als auch der Gesellschaft zukünftig eine zentrale Bedeutung zukommen wird und wenn es nicht bei der bloßen Proklamation des Leitbildes der Selbststeuerung bleiben soll, dann ist es unter dem Gesichtspunkt von Chancengleichheit von zentraler Bedeutung, Rahmenbedingungen für die Inanspruchnahme von Weiterbildung zu schaffen, die eine Spaltung der Gesellschaft in solche, die über einen unproblematischen Zugang zu Wissen verfügen, und solche, für die dies nicht gilt, zu vermeiden.

Um dies zu gewährleisten, ist ein Mindestmaß an öffentlicher Verantwortung für diesen Bildungsbereich auf der Basis der Trägerpluralität unverzichtbar, die keineswegs mit einer Verstaatlichung gleichzusetzen ist. Dazu gehören die Bereitstellung einer Grundversorgung mit Weiterbildungsangeboten, eine sozialverträgliche Gestaltung der Gebühren, die Sicherstellung zeitlicher Ressourcen, die Professionalität des Personals, der Aufbau unterstützender Strukturen der Information, Beratung und Qualitätssicherung sowie die Unterstützung der Kooperation und Koordination der beteiligten Akteure.

Anhang

Franz E. Weinert

Lernen des Lernens

1.

Das Lernen zu lernen ist zur Zeit eines der am häufigsten genannten und geforderten Ziele der schulischen, universitären und berufspraktischen Bildung. Die Forderung ist verständlich, denn die Dynamik der wissenschaftlich-technischen, der beruflichen und der gesellschaftlichen Veränderungen ist so groß, dass traditionelle Bildungs-Vorrats-Modelle desolat geworden sind und durch Bildungs-Erneuerungs-Modelle ersetzt werden müssen. Das bedeutet nichts anderes, als dass die jetzt heranwachsende Generation im Verlauf ihres Lebens - ggf. sogar mehrfach - erlernen muss, was sie zu einem bestimmten Zeitpunkt an neuem Wissen und veränderten Kompetenzen benötigen wird. Lebenslanges Lernen ist deshalb nicht nur ein inflationär gebrauchtes Schlagwort, sondern schon heute eine zwingende Notwendigkeit. Voraussetzung des lebenslangen Lernens ist es jedoch, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene das Lernen erlernt haben oder erlernen.

2.

Insofern ist es nicht erstaunlich, dass alle Welt vom Lernen Lernen spricht, - ohne in der Regel zu wissen, was mit diesem Begriff gemeint ist oder gemeint sein könnte und wie Lernen Lernen praktisch realisiert werden kann.

3.

Was versteht man unter Lernen Lernen - oder genauer: Was sollte man unter Lernen Lernen verstehen?

- Versteht man unter Lernen Lernen, dass durch beliebige vorausgehende Lern- und/oder Denkvorgänge nachfolgende Lernprozesse in signifikanter Weise begünstigt oder gefördert werden, so kann diese Erwartung wissenschaftlich als falsifiziert gelten, denn die funktionalen Wirkungen der unterstellten kognitiven Transfermechanismen sind marginal.
- Versteht man unter Lernen Lernen den systematischen Erwerb eines Systems allgemeiner Lern- und Denkstrategien, so ist eine solche spezifische Förderung zwar möglich, doch ist der praktische Nutzen für die Optimierung späterer selbstgesteuerter Lernvorgänge in der Regel geringer als erwartet wird und als manche Sachbuch-Autoren fälschlicherweise suggerieren. Theoretisch gilt nämlich: Je allgemeiner eine Regel oder Strategie ist, d.h. in je mehr unterschiedlichen Situationen sie mit Gewinn angewandt

werden kann, desto geringer ist ihr Beitrag zur Lösung inhaltlich anspruchsvoller Lernaufgaben.

- Versteht man unter Lernen Lernen nicht nur den Erwerb einiger allgemeiner Strategien der Handlungsplanung, der Informationsbeschaffung, der Lernsteuerung, der Fortschrittsdiagnose und der laufenden Ergebnisbewertung, sondern auch und vor allem den Erwerb spezifischer Lernstrategien, die in enger Verbindung mit dem Lernen inhaltlichen Wissens aufgebaut, bewusst gemacht, eingeübt und genutzt werden, so ist damit eine effektive Förderung der persönlichen Lernkompetenzen verbunden.

Die systematische Verbesserung des Lernens durch vorausgehendes Lernen Lernen erfolgt also dann am wirkungsvollsten, wenn der Aufbau persönlicher Lernkompetenzen im Zusammenhang mit dem Erwerb domänenspezifischen Wissens und Könnens erfolgt.

4.

Schon Vorschulkinder entwickeln die Fähigkeit zur Introspektion; sie bauen sich langsam ihr physikalisches, biologisches, soziales und vor allem psychologisches Weltbild auf, das lange Zeit aparte Mischungen zwischen Phantasie und Realität erkennen lässt; sie haben zunehmend mehr autobiografische Erinnerungen; und sie erwerben erste metakognitive Kompetenzen, also Wissen über eigenes Wissen, über vorhandene und fehlende Kompetenzen und bauen damit ein häufig viel zu optimistisches Selbstbild auf. Damit sind die mentalen Voraussetzungen gegeben, um nicht nur zu lernen, sondern Erfahrungen über das eigene Lernen zu verarbeiten und damit Vorformen des Lernen Lernens zu entwickeln.

Dieser naturwüchsige Erwerb erster Lernkompetenzen in der frühen Kindheit setzt sich unter dem Einfluss der Schule verstärkt fort. Kulturvergleichende Studien belegen die Bedeutung schulischer Erfahrungen für die metakognitive Entwicklung. Kinder und Jugendliche beobachten im Klassenzimmer sich und andere Schüler beim Lernen, registrieren damit verbundene Erfolge und Misserfolge, nehmen die Reaktionen und Bewertungen des Lehrers wahr, so dass Lernen zu einer expliziten Sequenz zunehmend angereicherter Erfahrungen wird.

Trotzdem bleiben die Ergebnisse bei der Entwicklung persönlicher Lernkompetenz defizitär, so dass selbst viele Studenten darunter leiden und darüber klagen, nicht richtig lernen zu können.

Soll dieser Mangel überwunden werden, so muss Lernen in Schulen nicht nur - wie bisher - zum Mittel, sondern auch zum Gegenstand des Unterrichts werden. Das heißt aber nichts anderes, als eine psychologisch-didaktische Revolution zu fordern (Nuthall, 1999).

5.

Die zentrale psychologische Komponente des Lernen Lernens ist der Aufbau metakognitiver Kompetenzen. Darunter versteht man den Erwerb von Wissen über die allgemeinen Regelmäßigkeiten des Lernens und des Gedächtnisses, über nahe liegende Fehler und Missverständnisse bei bewussten und unbewussten Lernprozessen, über verschiedene Lernstrate-

gien zur Erreichung unterschiedlicher Ziele, über variable Schwierigkeitsgrade und Anforderungsspezifika von Aufgaben, über eigene kognitive Stärken und Schwächen, sowie den Erwerb automatisierten metakognitiven Könnens zur Kontrolle und Steuerung eigener Lernprozesse (Schneider & Pressley, 1997). Metakompetenzen können zum Teil gelehrt und zum Teil trainiert werden, erfordern aber im Prinzip eine Einbettung in vielfältige inhaltliche Lerngebiete, so dass sie auf verschiedenen Allgemeinheitsebenen verfügbar sind.

| Metakompetenzen | |
|--|---|
| (1) Deklaratives (explizites und aussprechbares) Wissen <ul style="list-style-type: none">• über eigene Fähigkeiten und eigenes Wissen• über verfügbare Strategien• über eigene Fähigkeits-, Wissens- und Strategiedefizite• über unterschiedliche Aufgabenschwierigkeiten• über verfügbare Strategien und Zuordnung zu Aufgaben | (2) Prozedurales (automatisiertes) Wissen/Können <ul style="list-style-type: none">• Planungskompetenzen• Prognostische und retrospektive Einschätzung eigener Leistungen• Überwachung des Lernverhaltens• Korrigieren• Selbstevaluieren |

6.

Wie können Schulen diese neue Bildungsaufgabe des Lernen Lernens bewältigen? Um es vorab noch einmal zu betonen: Das menschliche Gedächtnis ist kein Muskel, den man trainieren kann; Lernen Lernen ist weder mit dem Einprägen eines Gedichtes noch mit dem Erwerb naturwissenschaftlichen Wissens vergleichbar. Lernen Lernen kann weder durch die Vermittlung allgemeiner Prinzipien und Regeln noch durch Hinweise auf verschiedene Lerntricks (z.B. die Verwendung von Eselsbrücken) gelernt werden. So hat sich z.B. experimentell gezeigt, dass Unterstreichen zwar eine förderliche Technik beim Lernen aus Texten ist; Unterstreichungsübungen führen aber dazu, dass sich die Lernenden statt auf den Inhalt des Textes bevorzugt auf das Unterstreichen konzentrieren, was zu einem Abfall der Leistung führt. Die fruchtbare Wirkung des Unterstreichens ergibt sich nur, wenn man den zu lernenden Inhalt versteht und zu gleicher Zeit automatisiert "weiß", dass Unterstreichen ein nützliches Hilfsmittel ist.

Sollte also – wie in den USA gelegentlich empfohlen – ein eigenes Unterrichtsfach "Lernen und Denken" eingeführt werden? Dieser Vorschlag erscheint völlig verfehlt.

Notwendig ist vielmehr, und das von der ersten Grundschulklasse an bis zur universitären Ebene, dass nach jeder größeren Lehr-Lerneinheit expliziert, analysiert und überlegt wird, wie verschiedene Schüler gelernt haben, welche Erfahrungen damit gemacht wurden und wie man zweckmäßigerweise hätte lernen sollen.

Der amerikanische Kognitionspsychologe Mayer (1989) hat aus den vorliegenden Untersuchungen zum Lernen Lernen unter schulischen Bedingungen folgende didaktische Schlussfolgerungen gezogen:

- Versuche, viele spezielle methodische Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und nicht eine allgemeine Kompetenz des Lernens und des Lernen Lernens;
- Konzentriere dich dabei stärker auf die Lernprozesse als auf die Lernergebnisse;
- Vermittle Strategien und Metastrategien des Lernens nicht in Form separater Kurse über Lernen Lernen, sondern bei der Erarbeitung wichtiger Lerninhalte.

7.

So gehandhabt, können Lernen Lernen und Lernen Lehren künftig zu einer ebenso wichtigen wie realisierbaren Bildungsaufgabe unseres gesamten Schulsystems werden. Der Erwerb persönlicher Lernexpertise, effektiver Lernstrategien und selbständiger Lernkontrolle erfordert den Aufbau eines eigenen Kompetenzbereichs mit spezifischen intelligenten Wissensbeständen, vorgebahnten situierten Transferprozessen und automatisiertem Können (Weinert & Schrader, 1997).

8. Zusammenfassung:

Erwerb des Lernen Lernens (Lernkompetenz)
erfordert
Expertise über das eigene Lernen
wird begünstigt durch
lateralen Lerntransfer
gefördert durch
Bewusstmachen eigener und fremder Lernerfahrungen;
Erprobung und Automatisierung wirksamer Lernstrategien im Kontext
unterschiedlicher Lerninhalte;
Übungen in der Planung, Steuerung, Überwachung und Beurteilung
eigener Lernvorgänge (unter Anleitung)

Literatur:

- Mayer, R.E. (1989). Teaching for thinking: Research on the teachability of thinking skills. In I.S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall Lecture Series* (Vol. 9, pp. 137-164). Washington, DC: American Psychological Association.
- Nuthall, G. (1999). Learning how to learn: The evolution of students' minds through the social processes and culture of the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(3), 139-256.
- Schneider, W., & Pressley, M. (1997). *Memory development between two and twenty* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinert, F.E. & Schrader, F.W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F.E. Weinert & H. Mandl (Eds.), *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie* (Vol. 4, pp. 295-335). Göttingen: Hogrefe.

Ingo Richter

Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen

1. These

Kompetenzen werden von jungen Menschen nicht nur in Einrichtungen erworben, deren primärer Zweck eben dieser Kompetenzerwerb ist (insbesondere Schule und Hochschule), sondern auch in der sozialen Umwelt, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen (Lebenswelt). Zu dieser Lebenswelt gehören wiederum sowohl die Einrichtungen des primären Kompetenzerwerbs (s.o.) sowie die Gemeinschaften, Einrichtungen und Veranstaltungen, die zwar nicht in erster Linie dem Kompetenzerwerb junger Menschen dienen, die aber (sekundär) auch diesen Zweck verfolgen (z.B. die Familie, der Betrieb oder die Medien). Da Kinder und Jugendliche in diesen Zusammenhängen leben und aufwachsen, bilden sie in ihrer Gesamtheit, und zwar unabhängig vom primären und sekundären Kompetenzerwerbszweck die Lebenswelt der jungen Menschen, in der sie in je unterschiedlicher Weise unterschiedliche Kompetenzen erwerben.

2. Kompetenzen

In Kapitel II.2 werden diejenigen Kompetenzen benannt, die Kinder und Jugendliche in Zukunft benötigen. Sie wurden dort vornehmlich im Hinblick auf formelle Bildungsinstitutionen benannt. Sie gelten aber für alle Orte der Bildung.

Nimmt man die Gesamtheit des Kompetenzerwerbs in den Blick, so lassen sich verschiedene Bereiche identifizieren und beispielhaft illustrieren, die die volle Breite und die große Bedeutung des Kompetenzerwerbs an allen Orten zeigen:

- im kognitiven Bereich, z.B. beim sprachlichen Code-Switching,
- im psychischen Bereich, z.B. bei der Bewältigung von Unglück durch Mitleid, Trauer und Tapferkeit,
- im körperlichen Bereich, z.B. im Umgang mit Gesundheitsrisiken,
- im sozialen Bereich, z.B. bei der Konsensbildung und Konfliktaustragung,
- im kommunikativen Bereich, z.B. bei der Informationssuche und -verarbeitung,
- im sexuellen Bereich, z.B. beim Erleben und Einüben partnerschaftlicher Verhaltensweisen,
- im kreativem Bereich, z.B. bei der aktiven und passiven Aneignung von Musik jeder Art,
- im betrieblichen Bereich, z.B. bei der Teamarbeit,
- im technologischen Bereich, z.B. bei der Erhaltung der Funktionsfähigkeit von Geräten durch Reparaturen,
- im politischen Bereich, z.B. beim Umgang mit politischer radikaler Abweichung.

3. Voraussetzungen und Orte des Kompetenzerwerbs in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen

Die wichtigsten Orte des Kompetenzerwerbs außerhalb der Bildungsinstitutionen sind schnell aufgezählt und gruppiert:

- der familiale Lebensraum,
- die medial vermittelte Information und Kommunikation (Telefon, Internet, Presse und Literatur, Radio und Fernseher, Tonträger u.a.m.),
- Nachbarschaft, Peers, Freizeitgruppen u.a.m. (unmittelbares soziales Umfeld) sowie
- die organisierten Gemeinschaften (Religionsgemeinschaften, Parteien und Verbände, Einrichtungen der Jugendhilfe u.a.m.),
- die Betriebe und die sonstigen Arbeitsstätten.

Eigentlich müsste man nach dem oben Gesagten (Nr. 1) auch die Lebenswelten der Bildungsinstitutionen hinzuzählen, z.B. die informellen schulischen Beziehungen, die Hausaufgabengemeinschaften, die Hobbygruppen, den Schulsport u.a.m. Die Gruppierung kann nicht trennscharf sein; sie soll nur die Unterschiedlichkeit der Lebenswelten junger Menschen verdeutlichen.

3.1 Voraussetzungen des Kompetenzerwerbs

Unter welchen Voraussetzungen lassen sich diese Orte als Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen begreifen, die den Kompetenzerwerb im Sinn der genannten Ziele (s.o., Nr. 2) ermöglichen?

3.1.1 Gelegenheitsstrukturen (Settings)

Da weder die Familie noch der Betrieb, weder das Fernsehen noch der Fußballclub als zweckgerichtete Bildungsinstitution definiert bzw. umdefiniert werden können, kommt es darauf an, sie als Gelegenheitsstrukturen des Kompetenzerwerbs zu begreifen. Hierfür müssen verschiedene Voraussetzungen gegeben sein:

- Bildungsbewusstsein: Wir müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sich in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ständig Kompetenzen entwickeln, verändern und auflösen, und zwar auch und gerade, wenn es eigentlich gar nicht um „Bildung“ geht, z.B. in der Disco oder im Fußballclub.
- Bildungsförderung: Die „Pädagogisierung“ der informellen Bildungsorte ist der Tod des Kompetenzerwerbs in der Lebenswelt. Kinder und Jugendliche haben ein feines Gespür dafür, wann die Erwachsenen ihre Lebenswelten zum Zwecke der Bildung umfunktionieren, z.B. in der „Anti-Drogen-Disco“ oder beim „Rock gegen Rechts“. Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen kann nur dann als Gelegenheitsstruktur des Kompetenzerwerbs begriffen werden, wenn die jungen Menschen sie als solche begreifen können.

- Bildungserfolge: Der Kompetenzerwerb an Orten informeller Bildung muss sichtbar werden. X spricht viel besser englisch seit sie Fan der Y-Gruppe ist; Z piesackt seinen kleinen Bruder nicht mehr seit er bei den „Young Lions“ kickt.

Wenn „alles bildet“ (Hartmut v. Hentig), dann können alle Lebenswelten Orte informeller Bildung sein.

3.1.2 Selbst-Bildung

An informellen Orten der Bildung gibt es keinen Lehrplan, keine Lehrpersonen, weder Didaktik noch Methodik; das Subjekt bildet sich selbst, - oder eben nicht. Wie wird Selbst-Bildung an solchen Orten möglich?

- Selbsterkenntnis: Fußballfelder und Keller-Discos dienen dem sportlichen Spiel bzw. der Geselligkeit und Beziehungsentwicklung; Kinder und Jugendliche wollen dort spielen und tanzen, und niemand sollte sie daran hindern; sie gehen nicht dorthin, um sich zu bilden. Da sie jedoch in ihren Lebenswelten auch Kompetenzen erwerben, ist der erste Schritt zur Selbst-Bildung in den Lebenswelten die Erkenntnis, dass Lebenswelten auch Bildungswelten sind.
- Akzeptanz und Motivation: In den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen herrscht häufig ein geradezu „bildungsfeindliches Klima“, u.a. weil die Bildungsinstitutionen zu viel Zeit der Kinder und Jugendlichen in Anspruch nehmen, weil sich die Kinder und Jugendlichen dort als fremdbestimmt erleben und weil die Lebenswelten demgegenüber als „Reich der Freiheit und Selbstbestimmung“ erscheinen. Deshalb gilt es, die Tatsache des Kompetenzerwerbs in den Lebenswelten nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern auch zu akzeptieren, gegebenenfalls sogar als Motiv zu begreifen.
- Aufbau und Integration: Lernen ist eine Aufbau- und Verknüpfungsleistung, d.h. Kompetenzen werden auf der Grundlage erworbener Kompetenzen weiter entwickelt und aus verschiedenen Bereichen zusammengesetzt. Dies gilt für geplante und institutionalisierte Lernprozesse; für das Lernen in Lebenswelten ist es geradezu konstitutiv.

Die verschiedenen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen bieten unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb der verschiedenen Kompetenzen (s. Abschnitt 2) durch Selbst-Bildung.

3.1.3 Wertbildung

Es ist so viel vom „Verfall der Werte“ die Rede, und es wird dementsprechend mehr Werteerziehung in Familie und Schule gefordert. Gemeint ist vermutlich die Moralerziehung, die Vermittlung von Tugenden und die Befolgung moralischer Verhaltensregelungen. Die Forschung zeigt, dass sowohl der inter- wie der intragenerationelle Wertetransfer ungebrochen stark ist, d.h. die Kinder und Jugendlichen erwerben von der Elterngeneration sowie von Geschwistern und Peers durchaus eine Kenntnis der Werte und ihrer Ordnungen. Es ist einfach unzutreffend anzunehmen, dass die jugendlichen Einbrecherbanden nicht wüssten, dass

Diebstahl verboten und strafbar ist. Man kann auch davon ausgehen, dass rechtsradikale Jugendgruppen durchaus wissen, dass der Hitlergruß verboten ist; aber diese Verbote tragen sogar noch zum Reiz rechtsradikalen Verhaltens mit bei. Viele Kinder und Jugendliche halten sich jedoch offensichtlich nicht an tradierte Wertordnungen, sondern handeln im Rahmen anderer Wertordnungen. Wir müssen also wohl davon ausgehen, dass die Vermittlung von Tugenden und die Moralerziehung nicht mehr wirksam sind und dass die Gratifikations- und Sanktionssysteme ebenfalls wenig bewirken. Die Ursachen für die „Umwertung der Werte“ liegen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen und der Erwachsenen. Kinder und Jugendliche erleben eine andere Wertordnung als diejenige, die Elternhaus und Schule vermitteln; sie sind mit der „Doppelmoral“ der Gesellschaft großgeworden. So steht z.B. die Tugend der Sparsamkeit im deutlichen Gegensatz zum vorherrschenden Konsum- und Kreditverhalten. Alle Jugendlichen wissen, dass die Videotheken in den ihnen nicht zugänglichen Teilen voll von gewaltverherrlichenden und pornographischen Videos sind, und viele Jugendliche machen sie sich zugänglich. Das durch Gewinnerorientierung und Rationalität geprägte betriebswirtschaftliche Denkmodell hält Einzug in Bereiche öffentlichen Handelns, in denen gleichzeitig Idealismus, Selbstlosigkeit, Engagement und Partizipation „gepredigt“ werden. Wenn 80 Prozent der Jugendlichen in der vorletzten Shellstudie sagen, das Volk würde von den Politikern häufig belogen, steht dies im deutlichen Widerspruch zum Anspruch auf Glaubwürdigkeit, die die Politik erhebt. Nun gibt es Gründe für die Veränderungen im öffentlichen und privaten Verhalten, das die modernen westlichen Gesellschaften heute prägt, und es wäre illusorisch und verfehlt zu fordern, dass sich zunächst die Welt ändern müsse, bevor Werteerziehung möglich ist. Werteerziehung in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen wird nur möglich sein, wenn in den Lebenswelten selbst ein Bewusstsein für die Werte und ihre Geltung, ihre Bedeutung, ihre Widersprüche und ihre Grenzen entsteht und wenn dies als Bildung thematisiert wird.

3.2 Orte des Kompetenzerwerbs in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen

3.2.1 Die Familie ist immer wieder als die „Keimzelle der Gesellschaft“ bezeichnet worden, als der Ort, an dem die Kinder aufwachsen und Lebenskompetenzen erwerben; doch die Familie darf in dieser Beziehung auch nicht überschätzt und überfordert werden. Sie bildet für kleine Kinder selbstverständlich die Gelegenheitsstruktur für den Erwerb der Kompetenzen, die für die individuelle Lebensbewältigung unerlässlich sind; sie ist das Zentrum des alltäglichen Lebens kleiner Kinder. Die Kompetenz zur individuellen Lebensbewältigung wird in der Familie umso erfolgreicher sein, je mehr die Familie die Selbst-Bildung der kleinen Kinder fördert, und insbesondere für die Integration der verschiedenen Kompetenzen sorgt. Die Bewegung zum „home-schooling“ überschätzt jedoch die Leistungsfähigkeit der meisten Familien, wenn sie die individuelle Entwicklung insgesamt in die Hände der Familie legen will. Familien sind auch nicht die „Schulen der Demokratie“, denn sie beruhen weder auf dem Prinzip der Gleichheit, noch auf dem Prinzip der Mehrheit; Familien lehren vielmehr das Leben in Gemeinschaften unter Bedingungen von Bindungen trotz Ungleichheit. Jedes Mitglied der Familie erwirbt eine eigene deutliche Identität, die weit über die Familie hinausgeht, und das Leben in jeder Familie zwingt zu einer Sozialität, die in allen Gemein-

schaften gefragt ist. Das „soziale und kulturelle Kapital“, das - nach den Einsichten der letzten Jahrzehnte - für Bildung grundlegend ist, wird vor allem in der Familie angesammelt.

Familien im Sinne von Orten des Kompetenzerwerbs sind nicht nur die „vollständigen Familien“, sondern alle Formen des intergenerationellen Zusammenlebens, wenn sie die Merkmale von Nähe und Dauer aufweisen.

3.2.2 Die Medien werden zur Zeit einerseits verteufelt und andererseits überschätzt. Die „Verdummung der Massen“, die „Zerstörung der Gemeinschaften“ und die „Verrohung der Sitten“ werden ihnen angelastet. „Unbegrenzte Information“, „weltweite Kommunikation“ und eine „befreite Kreativität“ werden von ihnen erwartet. Es empfiehlt sich jedoch, genau hinzuschauen, ob und wie die Medien für den Erwerb welcher Lebenskompetenzen Gelegenheitsstrukturen der Selbst-Bildung bieten. Es kommt vor allem darauf an, um welche Medien und um welche Kompetenzen es geht. Medien – so muss man zunächst nüchtern festhalten – sind heute selbstverständlicher Teil der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen; wir können und dürfen nicht unterscheiden zwischen „natürlichen“ und „künstlichen“ Lebenswelten, zwischen „bildendenden“ und „bildungsfeindlichen“ Medien, zwischen „E und U“, zwischen den Medienwelten der Erwachsenen und der der Kinder und Jugendlichen. Die Medien besitzen in ihrer Vielfalt für die individuelle Kompetenzentwicklung geradezu ideale Voraussetzungen, wenn sie Prozesse der Selbst-Bildung gestatten, wenn sie insbesondere Kinder und Jugendliche zum Kompetenzerwerb aktivieren. Dem individuellen Kompetenzerwerb im Alltag dienen nicht die „Ratgeber“, sondern alle Medien, wenn sie von Kindern und Jugendlichen bewusst erlebt und genutzt werden. Es ist unzutreffend, dass die Medien gemeinschaftsfeindlich und vereinsamend wirken; sie bieten vielmehr Gelegenheitsstrukturen für Beziehungsentwicklung und Gemeinschaftsbildung. Es fällt uns freilich angesichts der Überwältigung durch die mediale Entwicklung schwer, das Bild einer medial geprägten Persönlichkeit an die Stelle des „faustischen Menschen“ zu setzen. Man darf allerdings nicht übersehen, dass die mediale Entwicklung die Gefahr neuer Chancenungleichheit mit sich bringt, und zwar weltweit.

3.2.3 Das unmittelbare soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen gewinnt mit zunehmendem Alter an Bedeutung für den Kompetenzerwerb, weil die Familien in ihrer Bedeutung mehr und mehr zurücktreten und gleichzeitig die informellen Beziehungsstrukturen an Bedeutung gewinnen. Nachbarschaftliche und freundschaftliche Beziehungen, die hier an erster Stelle zu nennen sind, haben sich freilich verändert, und zwar insbesondere durch die Medien, durch die Mobilität und durch das Kommunikations- und Konsumverhalten. Die klassische Peer-group-Forschung bildet das soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen nicht mehr zutreffend ab. Die Beziehungen sind offener, flexibler und formloser geworden, - jedoch nicht weniger bedeutsam. Als Gelegenheitsstrukturen des Kompetenzerwerbs wirken sie freilich nur, wenn sie als „Gegenstruktur“ zur Familie und Schule akzeptiert werden, wenn jede Form der „Pädagogisierung“ vermieden wird, die „latente Bildungsfeindlichkeit“ solcher Strukturen jedoch abgebaut werden kann. Die individuelle Entwicklung zeigt sich in der Gestal-

tung des sozialen Umfeldes, das eine Vielzahl von Gelegenheiten für den Erwerb individueller Kompetenz zur Lebensbewältigung bietet; die eigentliche Bedeutung des sozialen Umfeldes liegt jedoch in der Herausbildung der Gemeinschaftsfähigkeit und der Entwicklung von Identität und Sozialität, denn im Unterschied zu Familie und Schule handelt es sich um frei gewählte und im Unterschied zu Vereinen und Verbänden um frei gestaltbare Gemeinschaften.

- 3.2.4 Zu nennen sind auch die organisierten Gemeinschaften; zwischen ihnen und dem sozialen Umfeld gibt es fließende Grenzen und die Jugendforschung zeigt seit Jahren eine Verschiebung von den formellen zu den informellen Gemeinschaften. Auch ähneln die organisierten Gemeinschaften in vielem den formellen Bildungsinstitutionen, und zwar insbesondere die Einrichtungen der Jugendhilfe mit ihren Beratungs-, Betreuungs- und Erziehungsfunktionen. Im Unterschied zu den anderen Orten des Kompetenzerwerbs gehören Bildung und Qualifikation bei diesen Gemeinschaften zum Zweck: die religiöse Bildung bei den Kirchen, die politische Bildung bei den Parteien, die sportliche Leistungsfähigkeit bei den Sportvereinen und allgemein die Lebensbewältigung in der Jugendhilfe. Dennoch bieten auch diese Gemeinschaften Gelegenheitsstrukturen zum Kompetenzerwerb jenseits des Bildungszwecks: die Kirche durch das Gemeindeleben, die Parteien durch die politische Willensbildung, die Sportvereine durch das Vereinsleben und die Jugendhilfe durch den besonderen Charakter der jeweiligen Einrichtungen. Für den Kompetenzerwerb ist eben beides bedeutsam, der Gemeinschaftszweck „Bildung“ wie auch das Gemeinschaftsleben. An Gelegenheitsstrukturen für den Kompetenzerwerb mangelt es also in den organisierten Gemeinschaften nicht, möglicherweise aber an den Chancen zur Selbstbildung, denn der kollektive Geist der organisierten Gemeinschaften neigt zur „Überwältigung“ der Individualität der Mitglieder. Der individuellen Entwicklung messen die organisierten Gemeinschaften dennoch große Bedeutung zu; man denke nur an die „Initiationsriten“ - auch sind sie vielen Fragen der individuellen Lebensbewältigung näher als andere Orte der Bildung. Ähnlich wie das soziale Umfeld liegt das Schwergewicht ihrer Bildungsbedeutsamkeit jedoch bei der Herausbildung der Gemeinschaftsfähigkeit, - von Identität und Sozialität.
- 3.2.5 Von besonderer Bedeutung sind schließlich die Betriebe und alle Formen des betriebsförmig organisierten Arbeitens, mag es sich dabei um das gelegentliche Jobben, um schulische Praktika um die betriebliche Berufsausbildung, um richtige Arbeitsverhältnisse oder um Maßnahmen der Arbeitsförderung handeln. Ähnlich wie in der Familie sind Jugendliche in den Betrieben in eine soziale Organisation eingebunden, im Unterschied zur Familie freiwillig. Diese Organisation wird durch formelle und informelle Regeln beherrscht, vom Tarifrecht bis zu den Trinksitten. Grundlegende Bedingungsfaktoren treten hier mit Ernstcharakter hervor, Arbeit und Leistung einerseits, Geltung und Macht andererseits. Trotz der grundsätzlichen Trennung von Arbeit und Leben und trotz der Arbeitsteilung im Betrieb behalten die Arbeitsstätten einen ganzheitlichen Charakter, auch wenn man heute vielleicht von Mc-Donald nicht so umfassend geprägt wird wie einst durch Krupp. In den Betrieben begegnet den Jugendlichen erstmals die von der Familie und dem sozialen Umfeld getrennte Welt der Erwachsenen und sie erfahren etwas vom Ernstcharakter der Arbeit einschließ-

lich der hierfür aufgewandten Zeit. Die Bedeutung betriebswirtschaftlicher Erfahrung kann deshalb für den Kompetenzerwerb von Jugendlichen gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, und zwar jenseits betrieblich organisierter formeller Lernprozesse.

4. Neuentdeckung und Förderung der informellen Orte der Bildung und Qualifikation

Die gegenwärtige Bildungsdiskussion ist immer noch ganz und gar auf die formellen Bildungsinstitutionen fixiert. Sie verlässt sich darauf, dass die Orte informeller Bildung auch weiterhin „funktionieren“; sie beklagt allenfalls den „Verfall der Familie“ in ihrer Erziehungsfunktion und warnt vor den „Gefahren der Medien“. In den Diskussionen um die Bildungsreformen wird nicht zur Kenntnis genommen, dass sich die Orte der informellen Bildung radikal verändern. Individualisierung und Pluralisierung gestalten die familialen Beziehungen um, und sie verändern die organisierten Gemeinschaften grundlegend, so dass der Ruf nach der „Wiederherstellung“ der Familie und die Beschwörung des politischen, kirchlichen und gewerkschaftlichen Engagements ungehört verhallen. In den Diskussionen um die Bildungsreform wird verkannt, dass Bildung und Qualifikation tendenziell aus den formellen Bildungsinstitutionen „auswandern“ und sich neue Orte suchen, z.B. in der New Economy, im Internet oder in den Szenen der Jugendkultur. Die Orte der informellen Bildung müssen also neu entdeckt, neu definiert, neu gestaltet und gefördert werden. Was muss geschehen, um den erforderlichen Wandel in der Bildungsreformdiskussion herbeizuführen?

4.1 Bewusstsein und Gestaltungswille

Ein Umdenken ist nötig. Wir müssen die Vorstellung einer zunehmenden Arbeitsteilung aufgeben, die die Bildung den Bildungsinstitutionen überlassen will, damit sich die Familien auf die Reproduktion, die Betriebe auf die Produktion und Dienstleistung, die Medien auf die Unterhaltung und die sozialen Gemeinschaften auf die Freizeitgestaltung konzentrieren können. Wir müssen uns von dem Anspruch einer totalen Professionalisierung verabschieden, die nur ausgebildete und geprüfte „Bildner“ zulassen will, neben den Lehrerinnen und Lehrern die Ausbilder, die Erwachsenenbildner, die Freizeitpädagogen, die Animateure, die Medienpädagogen usw.; der Begriff des „Ehrenamtes“ muss neu definiert werden. An den Orten der informellen Bildung muss das Prinzip „laissez-faire“ dem Willen zu einer bewussten Gestaltung der Gelegenheitsstrukturen zur Selbst-Bildung weichen.

4.2 Zeit

Wir müssen ein neues Verhältnis zum Zeit-Budget der Kinder und Jugendlichen gewinnen. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass zur täglich mehrstündigen Fernsehzeit eine tägliche mehrstündige Internetzeit hinzukommt. Allein dies verändert schon das Zeit-Budget. Auch für junge Menschen ist Zeit keine beliebig verfügbare Ressource mehr, mit der die Erwachsenen nach Gutdünken verfahren können. Die Zeitstruktur der formellen Bildungsinstitutionen muss neu durchdacht werden, und zwar sowohl in ihrer täglichen wie in ihrer biographischen Dimension. Wenn Bildung zum Teil aus den Bildungsinstitutionen „auswandert“, muss dies Folgen für den Stundenplan haben. Können wir uns zum Beispiel einer Halbierung der

Wochenstundenzahl in der Schule vorstellen? – Eine Sequenzialisierung der Lebensbildungszeit? – Umgekehrt müssen wir die Bildungszeit in den informellen Bildungsorten überhaupt erst als Bildungszeit wahrnehmen und anerkennen. Gibt es nicht ungenutzte Zeitreserven für die Bildung, z.B. im Nachhilfeunterricht oder bei den Zeiten des Mobilseins?

4.3 Hilfe

Wenn sich ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass die Orte informeller Bildung neu entdeckt und bewusst gestaltet werden müssen, dann bieten sich vielfältige Formen der Hilfe an, insbesondere Beratungssysteme, Netzwerkbildung, mediale Unterstützung, Modellentwicklung, Dokumentation und Dissemination u.a.m. Schließlich muss im Rahmen der Neuorientierung der Bildungsfinanzierung, z.B. im Rahmen eines Gutscheinsystems, auch über die Finanzierung der informellen Bildungsorte nachgedacht werden.

4.4 Anerkennung

Orte informeller Bildung dürfen nicht in das System der formellen Bildungsinstitutionen eingefügt werden. Eigentlich versteht sich das zwar von selbst – man denke nur an die Familie oder die Medien –; dennoch gab und gibt es Forderungen nach einer „Formalisierung informeller Bildung“, z.B. in der politischen und kulturellen Bildung. Die Bedeutung der Informalität von Bildungsprozessen schließt jedoch ihre öffentliche Anerkennung nicht aus. Bildung sollte zum Image der Orte informeller Bildung gehören, und in den Bildungsbiographien sollten die Orte informeller Bildung nicht verschwiegen, sondern vielmehr deutlich bezeichnet werden. Unter besonderen Bedingungen könnte man auch an Zertifizierungen und Akkreditierungen denken.

Rainer Lehmann

Zum Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz in Schule und Unterricht

Das Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz ist einer der Brennpunkte in den gegenwärtigen Kontroversen um die Qualität des deutschen Bildungswesens und um die Möglichkeiten zu ihrer Verbesserung. Zugespitzt formuliert stehen sich zwei Positionen gegenüber:

- Die erste Position: Schulisch entwickelte Fachkompetenz, verstanden als der Inbegriff bestimmter disziplinärer Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten stellt nur einen schmalen Ausschnitt möglicher Grundlagen erfolgreichen Handelns dar. Sie veraltet rasch infolge des exponentiellen Wachstums verfügbarer Informationen und wissenschaftlicher Erkenntnisse. Sie kann deshalb die ihr zugeordnete Rolle einer lebenslang wirksamen Grundlage erfolgreicher Entfaltung und Bewährung des individuellen Handlungs- und Reflexionspotenzials nicht dauerhaft erfüllen. Daher hat die Schule die Aufgabe, die Entwicklung allgemeiner, fächerübergreifender, interdisziplinärer und transferfähiger Kompetenzen zu fördern. Hierzu gehört das Konzept einer generalisierten Methodenkompetenz ebenso wie die Leitbegriffe „Problemlösefähigkeit“ und „Kreativität“.
- Die Gegenposition: Eine *generelle* Methodenkompetenz, eine *allgemeine* Problemlösefähigkeit oder Kreativität *an sich* sind nur bedingt sinnvolle Ziele schulischer und unterrichtlicher Arbeit, und zwar aus zwei Gründen. Sie können – wenn überhaupt – nur in der Auseinandersetzung mit konkreten, nicht notwendig disziplinär beschränkten Inhalten erprobt, entfaltet und gefördert werden, so wie sie sich prinzipiell nur in konkreten Kontexten manifestieren können. Dabei spielen inhaltliche Gemeinsamkeiten zwischen dem Kontext des Erwerbs und dem Kontext der Bewährung eine entscheidende Rolle. Deshalb gilt es, Methodenkompetenz, Problemlösefähigkeit und Kreativität an ausgewählten geeigneten Gegenständen *exemplarisch* zu entfalten.

Im Folgenden sollen einige Aspekte der Fach- und Methodenkompetenz im schulischen und unterrichtlichen Bereich aus der Perspektive beleuchtet werden, wie man ihr Vorhandensein überprüfen kann und welche Einsichten sich daraus für die Bestimmung ihres Verhältnisses ergeben. Dabei wird zwischen dem Primarschulbereich und dem Sekundarschulbereich nicht prinzipiell, wohl aber graduell unterschieden. Solche Unterschiede ergeben sich, aus der Sicht der Grundschule, daraus,

- dass einem Teil der dort maßgeblichen Lerngegenstände, insbesondere die sog. Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen, explizit grundlegende Funktionen für später stattfindende Lernprozesse zugeschrieben werden und
- dass die Transformation teilweise eigenständig entwickelter Problemlösungen in routinisierte, automatisierte und jederzeit flexibel einsetzbare Operation unverzichtbar erscheint.

Aus der Sicht der weiterführenden Schulen ergeben sich Besonderheiten aus

- der allgemein höheren Schwierigkeit und Komplexität der zu überprüfenden Anforderungen einschließlich eines wachsenden Anteils produktiver Leistungen,

- der zunehmend spezifischen Fachlichkeit der Unterrichtsziele sowie
- der Gliederung der Schülerschaft in verschiedene Schulformen oder Kursniveaus.

Zum Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz im Primarbereich

Obwohl der Unterricht im Primarbereich nach seinem zeitlichen Ablauf und hinsichtlich des Einsatzes von Lehrkräften vielfach weniger streng fachbezogen organisiert ist als im Sekundarbereich, haben sich in den letzten zehn Jahren im deutschsprachigen Raum alle größeren Untersuchungen, in denen der Lernerfolg im Mittelpunkt stand, auf die *Fachleistung* bezogen: Lese- und Schreibfähigkeit, Mathematik und Naturwissenschaft, Sozialkunde sind zu nennen. Der wichtigste Grund hierfür dürfte in der Notwendigkeit liegen, den Lernerfolg curricular valide zu messen, also nur solche Lernstände und ggf. -fortschritte zu untersuchen, die im Lehrplan enthalten sind.

Dabei werden in wissenschaftlichen Untersuchungen kaum noch die traditionellen standardisierten Tests verwendet, bei denen die Erfolge der Schülerinnen und Schüler lediglich über deren relative Position gegenüber der Werteverteilung in der Eichstichprobe bestimmt werden. Erheblich aussagekräftiger sind die neuen sog. „*kriteriumsorientierten*“ Tests, mit denen der Grad – technisch gesprochen: die Wahrscheinlichkeit – der Beherrschung bestimmter, meist gestufter, Lernziele ermittelt wird. Dabei geht es also um den Vergleich von Maßen für die Schulleistung mit der „Sachnorm“, die auf die im Curriculum enthaltenen Lehr-Lern-Ziele, nicht dagegen auf den Lernerfolg in einer Vergleichsgruppe („Sozialnorm“) oder die individuellen Lernvoraussetzungen („Individualnorm“) bezogen ist.

Vergleichsweise selten sind dagegen in Schulleistungsstudien zum Grundschulbereich bisher schulfachunabhängige kognitive Merkmale wie Kreativität oder die Fähigkeit zum Problemlösen untersucht worden, und zwar interessanterweise zumeist eher mit dem Ziel, Fachleistung zu erklären, als unter der Prämisse, dass darin Kriterien des Unterrichtserfolges aus eigenem Recht zu sehen wären.

Eine gewisse Ausnahme stellen spezielle Tests etwa zur Informationsentnahme aus Karten, Tabellen und Diagrammen dar, womit eine am ehesten dem Leseverständnis verwandte, aber damit nicht identische und jedenfalls keinem Schulfach zuzuordnende Fähigkeit erfasst werden kann. So bleibt festzuhalten, dass bisher die häufig unter dem Sammelbegriff der „kognitiven Schlüsselqualifikationen“, der Fachleistung bzw. den „Kulturtechniken“ programmatisch entgegengesetzten Fähigkeiten kaum in die schulische Leistungsmessung einbezogen worden sind. Allerdings ist hierbei zu bedenken, dass zwar Möglichkeiten, die Kreativität, das Lernpotential (im Sinne eines „Lernens des Lernens“) oder die Fähigkeit zum Lösen von Problemen günstig zu beeinflussen, empirisch belegt werden konnten, dass dabei aber immer wieder die fundamentale Bedeutung bereichsspezifischer Kenntnisse und Routinen deutlich wurde. So erweisen sich diese vermeintlich übergreifenden Fähigkeiten im konkreten Fall ihrerseits als abhängig von vorgängigen, oft unmittelbar unterrichtsgebundenen Lernerfahrungen und eignen sich deshalb wenig als *eigenständiges*, gar die Fachleistung ersetzendes Kriterium der Schulleistung.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Befürchtung, der vermehrte Einsatz von Instrumenten der schulischen Leistungsmessung verschiebe unvermeidlich den Schwerpunkt grundschulpädagogischer Arbeit in Richtung auf beschränkte Zielsetzungen des Wissenserwerbs und

der Aneignung von starren Routinen, entschieden zu relativieren. Zum einen erlauben die modernen Messverfahren, gerade solche – tendenziell anspruchsvollen – Aspekte der Schulleistung zu berücksichtigen, die sich nicht im Abruf von Faktenwissen und in der Anwendung von Routineoperationen erschöpfen. Zum anderen wird eben dadurch dem Umstand Rechnung getragen, dass neue („kreative“) Problemlösungen um so wahrscheinlicher gelingen, je umfangreicher die bereichsspezifische Basis an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist.

Zum Verhältnis von Fach- und Methodenkompetenz im Sekundarbereich

Auch im Sekundarbereich hat sich die schulische Leistungsmessung bisher ganz überwiegend auf die Fachleistung konzentriert, sofern man das Leseverständnis hier nicht als eine fächerübergreifende Fähigkeit betrachten will. Entsprechende Studien liegen vor allem – erinnert sei an TIMSS und PISA – für die Mathematik und die Naturwissenschaften vor. Auch Aufsatzleistungen sind in repräsentativen Stichproben und mit vergleichsweise hoher Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Bewertungen untersucht worden. Ein deutlicher Nachholbedarf besteht hingegen noch für den Fremdsprachenunterricht.

Die zunehmende Ausdifferenzierung der Curricula in der Sekundarstufe bietet für die schulische Leistungsmessung im Vergleich mit Primarstufenuntersuchungen zusätzliche Erkenntnismöglichkeiten; zugleich stellt sie aber auch deutlich höhere Anforderungen an den methodischen Aufwand.

Grundsätzlich ermöglichen die hohen Leistungsunterschiede an den Sekundarschulen innerhalb einer Klassenstufe, die den Lernzuwächsen von mehreren Schuljahren entsprechen können, feiner abgestufte Interpretationen der Testergebnisse, als dies an den Primarschulen möglich ist. Die entsprechenden Bandbreiten können mit modernen testtheoretischen Ansätzen prinzipiell ohne Schwierigkeit erfasst werden. Besonders hervorzuheben ist dabei die Möglichkeit, insbesondere anspruchsvolle Aufgaben, die jedenfalls für die Lernenden Problemlösungen im eigentlichen Sinne verlangen, in die Bestimmung des jeweils erreichten Fähigkeitsniveaus einzubeziehen.

Dagegen steht das Bemühen, das jeweils schulformspezifische Curriculum – nicht zuletzt das von den Lehrkräften implementierte Curriculum – möglichst präzise abzubilden und bei den Schülerinnen und Schülern vor allem Überforderung durch Testaufgaben zu vermeiden, die als zu fremdartig oder zu schwierig wahrgenommen werden. Dabei ist bemerkenswert, dass solche Befürchtungen nicht selten mit verbalen Bekenntnissen zur hohen pädagogischen Bedeutung kognitiv anspruchsvoller und kreativer Problemlösungen einhergehen. Rein technisch allerdings ergeben sich aus der Verwendung unterschiedlich schwieriger Testformen für die verschiedenen Schulformen keine unüberwindlichen Schwierigkeiten.

Für das Ziel, auch fächerübergreifende Fähigkeiten in die Leistungsmessung einzubeziehen gibt es im Sekundarbereich vielversprechende Ansätze, die sich auf Theorien des Problemlösens beziehen. Eine der Grundideen ist es dabei, im Anschluss an lebensweltliche Erfahrungsbestände der Schülerinnen und Schüler curricular bedingte Unterschiede in der Wissensbasis so weit als möglich zu umgehen. Dennoch ist der statistische Zusammenhang der entsprechenden Testergebnisse mit den Fachleistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch (Ausnahme: Rechtschreibung) und Englisch offenbar deutlich höher als der Zusammenhang mit der messbaren (nonverbalen) Intelligenz.

Auch hier stellt sich die Frage nach der pädagogischen Berechtigung der Leitvorstellung, wegen der unvorhersagbaren Vielfalt künftiger Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler und wegen des raschen Wachstums und Wandels disziplinären Wissens die Förderung fächerübergreifender Fähigkeiten besonders stark zu betonen. Abgesehen von der bereits erwähnten Schwierigkeit, dass die Beeinflussbarkeit solcher Fähigkeiten zwar als grundsätzlich nachgewiesen gelten darf, dass aber eine gut entwickelte Wissensbasis in jedem Falle die wichtigste Voraussetzung für die Lösung ungewohnter Probleme bleibt, muss auch betont werden, dass es gerade kumulative und nicht bloß assoziative Lernprozesse sind, die für die Reichhaltigkeit und Verlässlichkeit dieser Wissensbasis sorgen. So betrachtet behält die fachbezogene Überprüfung von erreichten Fähigkeitsniveaus eine durchaus eigenständige Legitimation.

Schlussbetrachtung

Es gilt daran zu erinnern, dass mit Fachleistungstests immer nur Momentaufnahmen von Lernständen gewonnen werden können, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht worden sind. Das trifft auch für Zeitreihen zu, die in den wenigen bisher durchgeführten Längsschnittstudien gewonnen worden sind: Stets werden Ergebnisse relativ kurzfristiger Lernprozesse festgestellt, über deren Verhältnis zur prinzipiell unbekanntem Zukunft der betroffenen Kinder und Jugendlichen wenig bekannt ist. Zudem folgt aus der methodisch unvermeidlichen Beschränkung der Untersuchungsergebnisse auf eine oder einige wenige Dimensionen, dass aus pädagogischer Sicht grundsätzlich mehrere Kriterien gleichzeitig betrachtet werden müssten, und zwar wegen der von vornherein anzunehmenden Wechselwirkung zwischen kognitiven und psychosozialen Lernprozessen letztlich auch die hier bisher ausgeblendeten nichtkognitiven Bildungsziele.

Im Zusammenhang der Qualifikationsforschung wird häufig unterschieden zwischen „*Output*“ als dem unmittelbar feststellbaren Ergebnis eines Lernprozesses und „*Outcome*“ als der langfristigen, für die Bewältigung künftiger Aufgaben eigentlich entscheidenden Prägung und Befähigung des Lerners. In welchem Verhältnis diese beiden Aspekte zueinander stehen, bedarf weiterer Klärung. Dabei ist die Frage wegen der nur graduellen Unterschiedlichkeit des Lehrens und Lernens an Grund- und Sekundarschulen relativ leichter zu beantworten als an der unmittelbaren Schnittstelle zwischen der Sekundarschule und ihren Abnehmer-systemen, seien dies die Hochschulen oder das System der beruflichen Ausbildung. Erst recht werden solche Probleme beim (endgültigen) Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem und in einem weiteren Sinne in gesellschaftliche Handlungszusammenhänge virulent. Hinzu kommt, dass besonders wichtige „*Outcomes*“ wie eine bleibende Lernbereitschaft oder die Fähigkeit zu sozial verträglichem Handeln vergleichsweise stabil, also schwer systematisch zu beeinflussen, sind und Wurzeln im vor- und außerschulischen Bereich haben.

Angesichts dessen ist es geboten, vor einer denkbaren Überschätzung der Bedeutung der schulischen Leistungsmessung zu warnen, gleichzeitig aber deren Potenzial realistisch zu nutzen. Sie eröffnet in den von ihr erfassten, eng auf die expliziten Unterrichtsziele abgestimmten Bereiche Möglichkeiten, sowohl lokal als auch auf Systemebene bestimmte Fehlentwicklungen zu erkennen und den Prozess der Qualitätsentwicklung zielgerichtet zu steuern. Sie bleibt aber angewiesen darauf, bei der Spezifikation ihrer Kriterien den Zusammenhang mit tiefer liegenden und längerfristigen Bildungszielen zu wahren.

Helmut Flöttmann

Weiterentwicklung des dualen Berufsausbildungssystems

Das duale Ausbildungssystem ist in besonderer Weise geeignet, für junge Menschen einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Berufstätigkeit zu gestalten. Schule ist überwiegend die Welt der Kinder und Jugendlichen. Die Erwachsenen in dieser Bildungsinstitution sind die Minderheit und das zudem noch in einer besonderen Funktion. Betrieb ist überwiegend die Welt der Erwachsenen, die Jugendlichen bilden die Minderheit. Die gemischte Altersstruktur der Mitarbeiter in den Unternehmen und die Andersartigkeit der Aufgaben und des Umgangs miteinander ermöglichen den Auszubildenden ein in den meisten Fällen nahezu problemloses Hineinwachsen in eine andere Sozialstruktur mit einem anderen Ernstcharakter.

Das Ausbilden des Fachkräftenachwuchses für die Arbeitswelt und die Anforderungen von morgen sind die Hauptaufgaben der beruflichen Bildung. Das duale Ausbildungssystem bietet die Chancen, diese Ausbildung praxisorientiert in Unternehmen durchführen zu können, die auf einem technisch aktuellen Stand sein müssen und aktuelle Organisations- und Fertigungsstrukturen benötigen, um sich am Markt erfolgreich behaupten zu können.

Es ist Aufgabe aller in der Gestaltung der beruflichen Bildung Verantwortlichen, diese Systemvorteile nicht durch zu starre Regelungen zu mindern. Es ist aber auch Aufgabe aller, die in den Unternehmen Einfluss auf die Gestaltung und Durchführung der betrieblichen Ausbildung haben, ihre Verantwortung für Bildungsmaßnahmen, die auf und für die Entwicklung junger Menschen entscheidenden Einfluss haben, sehr ernst zu nehmen.

Vorteile des dualen Ausbildungssystems für die ausbildenden Unternehmen sind unter anderem, dass sie auf betriebliche Anforderungsprofile in der Ausbildungszeit Rücksicht nehmen können und sich durch die Ausbildung bei vielen Auszubildenden eine Verbundenheit zu dem Ausbildungsbetrieb entwickelt.

Zukunftschancen hat unser zunächst sehr kostenintensives duales System trotz aller Vorteile aber nur dann, wenn es uns gelingt, es inhaltlich und strukturell zeitlich angemessen an die Veränderungen in der Wirtschaft anzupassen. Im Rahmen des Konsensprinzips der Sozialpartner tragen diese für die Zukunftsentwicklung des derzeitigen Berufsbildungssystems eine ganz besondere Verantwortung.

Durch die Bemühungen um die Bereitstellung einer ausreichenden Zahl an Ausbildungsplätzen für die vorläufig noch steigenden Schulabgängerzahlen dürfen die qualitativen Weiterentwicklungen der Berufsausbildung nicht vernachlässigt werden. Die Weiterentwicklung ist erforderlich aufgrund von Veränderungen in den Betrieben und wirtschaftlicher Strukturen. Diese Veränderungen sind u. a.:

- neue Arbeits- und Organisationsstrukturen,

- veränderte Hierarchiestrukturen,
- Globalisierung der Märkte,
- kürzere Entwicklungszeiten,
- Minimierung der Schnittstellen,
- mehr Verantwortung für Qualität und Prozessabläufe.

Aus diesen Veränderungen ergeben sich Konsequenzen für die Ausbildung wie:

- Förderung eigenverantwortlichen Handelns,
- Erlernen von Fremdsprachen,
- Befähigung zum eigenständigen Lernen,
- Prozessdenken,
- Weiterentwicklung kommunikativer Fähigkeiten,
- Entwicklung einer ganzheitlichen Handlungskompetenz.

Die zumeist im überfachlichen Bereich angesiedelten Qualifikationen, die in allen Bildungsdiskussionen derzeit eine besondere Rolle spielen, dürfen nicht zur Vernachlässigung der Weiterentwicklung fachlicher Qualifikationen führen. Der immer kürzer werdende Zeitraum zwischen einer Idee und ihrer Umsetzung führt zu der Notwendigkeit einer immer schnelleren Wissensveränderung.

In der Ausbildung muss den jungen Menschen vermittelt werden, dass sie selbst für ihr Wissen verantwortlich sind. Dazu gehört aber auch, sie weiterbildungsfähig zu machen und ihnen Bildungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Die derzeitigen Strukturen der Erstausbildung sind zu reformieren. Sie kommen teilweise noch aus einer Zeit, als man davon ausgehen konnte, dass die während der Ausbildungszeit erlernten Fertigkeiten und Kenntnisse die solide Basis für viele Berufsjahre waren.

Ausbildung heute kann zumeist nur noch für den beruflichen Einstieg und für die Befähigung zur Weiterbildung qualifizieren. Benötigt wird also eine noch bessere Verzahnung der Aus- und Weiterbildung. Eine breit angelegte Grundbildung sollte eine Grundqualifikation und ein Grundverständnis für den zu erlernenden Beruf entwickeln. Die oft sehr unterschiedlichen Gebiete der Fachausbildung könnten in „Bausteine“ aufgeteilt werden, von denen einige, auch entsprechend der Möglichkeiten der Ausbildungsbetriebe, in der Erstausbildung zu vermitteln sind und weitere im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen den Umfang des Facharbeiterwissens erweitern können. Entstehen könnte dadurch ein „dynamischer Facharbeiterbrief“.

Die reduzierte Fertigungstiefe hat in vielen Betrieben die Einsatzmöglichkeiten und die Einsatzbereiche für Facharbeiter erheblich verändert. Vorbereitend auf den zunehmenden Einsatz der Facharbeiter in Fertigungs- und Prozessabläufen muss der Zeitanteil in betrieblichen Fachabteilungen während der Ausbildung ausgeweitet werden. Projekt- und auftragsorientierte Ausbildung fördert das Denken in Prozessen.

Der Ordnungsgeber kann durch veränderte Ausbildungsordnungen fördernd tätig werden. So ist z. B. eine Zuordnung der zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse zu den Ausbildungsjahren in vielen Fällen nicht mehr sinnvoll, da Gesamtprozesse oft nicht aufteilbar sind. Flexibler gestaltete Ausbildungsordnungen ermöglichen zudem eine schnellere und bessere Anpassung der Ausbildung an veränderte Anforderungen.

Theorie und Praxis bilden im Arbeitsprozess eine Einheit. Dennoch haben Schule und Betrieb im Rahmen der Ausbildung als gemeinsame Partner eine große Bedeutung. Um die Effizienz beider Partner zu erhöhen, sind Kooperationsformen zu entwickeln, die zu ergänzendem Handeln führen.

Auszubildende wollen mehrheitlich ihre Leistungsfähigkeit in Prüfungen messen und das Ergebnis in einem Zertifikat dokumentieren lassen. Zudem wirken Prüfungen leistungsmotivierend. Das darf, bezogen auf die Ausbildungsbemühungen, nicht unterschätzt werden. Die Prüfungsanforderungen sowie die Prüfungsart müssen dem Stand der betrieblichen Praxis entsprechen. Erst dann können Prüfling und Prüfungsbetrieb einen erkennbaren Sinn in der Notwendigkeit einer Prüfung erkennen. Daraus ergibt sich, dass teilweise auch die derzeitigen Prüfungen dringend weiterentwickelt werden müssen. Praxisnahe Aufgabenstellungen mit Überprüfung des Verständnisses von ganzheitlichen Prozessabläufen gehören zu den Grundlagen einer Prüfung. Zeitnahe Prüfungen zu der Vermittlung der Fertigkeiten und Kenntnisse, aus denen ein Prüfungsgesamtergebnis gebildet wird, fördern unter Umständen die Prüfungseffizienz. Die Entwicklung neuer Prüfungsformen muss sich an der Machbarkeit in der Breite, an dem Kostenaufwand und der Aussagefähigkeit des Prüfungsergebnisses auch im Hinblick auf die Vergleichbarkeit für gleiche Berufe in der Bundesrepublik messen lassen.

Die Zunahme der Arbeitsplätze, die notwendigerweise mit Fachkräften zu besetzen sind, die höheren Qualifikationsanforderungen entsprechen, darf nicht dazu führen, dass wir in den Bemühungen, Zukunftsperspektiven für lernschwächere Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, nachlassen. In diese Bemühungen sollte sich auch Unternehmen stärker als bisher einbinden lassen. Bei einem zu erwartenden Fachkräftemangel wird dieser Schülergruppe voraussichtlich noch eine besondere Bedeutung zukommen.

Irene Lischka

Erwerb anwendungsbezogener Fach- und Methodenkompetenzen sowie sozialer Kompetenzen durch Hochschulbildung

Vorbemerkungen: Hochschulbildung steht derzeit in besonderer Weise im Zentrum von Diskussionen und unterschiedlicher Reformbemühungen, um die Qualität und Effizienz nachhaltig zu verbessern. Dazu bedarf es verschiedenartiger Maßnahmen, beginnend bei der Finanzierung, der Steuerung der Hochschulen, ihrer Strukturen, der Entwicklung der Studiengänge, des Qualitätsmanagements usw. Zahlreiche Vorschläge liegen dazu vor, werden z.T. schon erprobt und evaluiert. Es ist nicht Anliegen der vorliegenden Darstellung, diese zu bündeln oder zu bewerten bzw. das gesamte Spektrum der für die Entwicklung der Hochschulbildung relevanten Fragen aufzugreifen. Vielmehr geht es nachfolgend darum, die von der Expertengruppe „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“ konsensuell vertretenen Positionen zu den künftig in allen Bildungsstufen anzustrebenden übergreifenden Kompetenzen – jeweils differenziert in Form, Methode oder Ausprägung - auch exemplarisch auf den Hochschulbereich zu beziehen. Wenn dabei Fach-, Methoden und soziale Kompetenzen in ihrer gegenseitigen Verknüpfung hervorgehoben werden, andere Kompetenzen nur marginal betrachtet werden, so deshalb, weil vor allem diesbezüglich das bisherige Verständnis von Hochschulbildung aufgebrochen werden muss.

• **Hauptgründe für veränderte Ziele von Hochschulbildung**

Hochschulen (auch andere Bildungsinstitutionen) müssen künftig auf die Bewältigung wesentlich komplexerer, vielgestaltigerer und sich rasch wandelnder Lebens- und Arbeitswelten vorbereiten, als das in der Vergangenheit der Fall war. Stellungnahmen und Gutachten einzelner Gremien aus Hochschule und Wirtschaft betonen das in jüngster Vergangenheit m.E. sehr zu Recht. Hervorzuheben sind insbesondere die Stellungnahme des Wissenschaftsrates zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem und das Memorandum 21 D (Stellungnahme 1999; Bensler, Weiler 2000). Die Notwendigkeit, auch mit Hochschulbildung auf die sich wandelnden Lebens- und Arbeitswelten vorzubereiten zwingt dazu, die Ziele von Hochschulbildung vor diesem Hintergrund zu prüfen und neu zu vereinbaren. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass einzelne Bildungsinstitutionen bzw. einzelne Bildungsgänge künftig nicht mehr in der Lage sein werden, die Absolventen mit einem solchen Wissen auszustatten, das allein ein Leben lang trägt. Vielmehr kommt es darauf an, dass Schüler, Studierende usw. befähigt werden, erworbenes Wissen eigenständig zu transformieren und zu erweitern. Das bedeutet, auch fachliche Kompetenzen sind generell sowohl auf grundlegende, systematische Zusammenhänge als auch auf Prinzipien der Anwendung zu beziehen. Methodische Kompetenzen dürfen sich nicht nur darauf beschränken, Wissen zu generieren, Wissen zu verknüpfen, sondern Wissen anzuwenden.

Die Überprüfung bzw. Präzisierung der Ziele von Hochschulbildung muss sich in erster Linie orientieren an den Erwartungen an künftige Hochschulabsolventen aufgrund der absehbaren bzw. denkbaren Entwicklungen des gesamten gesellschaftlichen Umfeldes. Das heißt, dabei kann es nicht nur darum gehen, aktuelle Defizite und Reformbedarfe von Hochschulbildung

in Ansatz zu bringen. Die derzeitigen Diskussionen resultieren u.a. aber auch daraus, dass in der Vergangenheit (teilweise auch heute noch) hartnäckig an einem tradierten Bild und Selbstverständnis vor allem der Universitäten festgehalten wurde, Veränderungsprozesse an den Hochschulen selbst und im gesellschaftlichen Umfeld als wenig relevant bzw. mit den Formen traditioneller Hochschulbildung als zu bewältigen interpretiert wurden.

Die Notwendigkeit der Überprüfung der Ziele von Hochschulbildung ergibt sich in erster Linie aus den bereits erfolgten und den künftigen Veränderungen

- im Hochschulbereich selbst
- in der Arbeitswelt und
- der Werte, Studier- und Lebensstile der Studierenden.

Veränderungen im Hochschulbereich meinen in erster Linie den Funktionswandel von Hochschulbildung (Landfried, 1998). Das Selbstbild der deutschen Universitäten ist noch immer stark durch die neuhumanistische Universitätsreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts geprägt, also u.a. durch die damals tragfähigen Grundsätze der von sämtlichen unmittelbaren gesellschaftlichen Interessen freien Forschung und Lehre, der Abhebung universitärer Bildung sowohl vom schulischen Unterricht als auch von beruflicher Praxis, der Ablehnung von Wissenschaft und Lehre im Anwendungsbezug, der anwendungsfreien Beschäftigung mit den Wissenschaften. Diese Funktion von Hochschulbildung hatte ihre Berechtigung in einer Zeit, in der weniger als ein Hundertstel eines Altersjahrgangs Hochschulbildung in Anspruch nahm und damit primär auf die weitere Pflege und Entwicklung der Wissenschaften vorbereitet wurde.

In dem Maße, wie sich die Arbeitswelt veränderte, veränderte sich praktisch die Funktion von Hochschulbildung, obwohl das teilweise bis in die Gegenwart versucht wird zu negieren. In dem Maße, wie Wissenschaft zur entscheidenden Grundlage der Entwicklung von Technik, Technologien, Wirtschaft und Dienstleistungen wurde, wurden wissenschaftlich qualifizierte Menschen erforderlich, diese Arbeitswelt zu bewältigen. Das bedingte u.a. eine Bildungsexpansion ungekannten Ausmaßes, einen Anstieg der Studienanfängeranteile von 3 auf rd. 30 Prozent eines Altersjahrgangs innerhalb von 50 Jahren. Auch das trug zur Veränderung der Funktion von Hochschulbildung bei. Ein Drittel eines Altersjahrgangs (und in den kommenden Jahrzehnten mit Sicherheit weiter ansteigend) kann und will nicht in der Forschung tätig sein. Vielmehr will die Mehrzahl außerhalb der Hochschulen beruflich tätig sein (Weiss 2000) und wird auch vorwiegend nur dort berufliche Einsatzmöglichkeiten finden.

Die Inanspruchnahme von Hochschulbildung wird aber allein auch schon deshalb weiter steigen, weil Bildung wieder Bildungsinteresse erzeugt. Das meint, in dem Maße, wie in den zurückliegenden Jahrzehnten das Bildungs- und Qualifikationsniveau von Altersjahrgang zu Altersjahrgang stieg, wird sich das tendenziell fortsetzen – eben „allein“ schon auf Grund des verändernden Bildungsstatus der Elternjahrgänge. Denn Kinder hochgebildeter Eltern fragen bekanntermaßen überdurchschnittlich häufig selbst hohe Bildung nach (Eigenreproduktion von Akademikern).

In der Summe heißt das, auf Hochschulbildung, die ursprünglich primär auf die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit und nur marginal auf die Vorbereitung auf berufliche Tätig-

keiten ziele, kommt insofern eine veränderte Aufgabe zu, als dass der Aspekt der Vorbereitung für berufliche Tätigkeiten (Employability) deutlich an Bedeutung gewonnen hat und weiter gewinnen wird - auch wenn damit nicht gilt, dass die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit deshalb nicht mehr relevant ist.

Im Gegenteil: *Entwicklung der Persönlichkeit durch Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten sollte die künftige Chiffre der Funktion von Hochschulbildung heißen. Schließlich wird sich die berufsvorbereitende Funktion von Hochschulbildung künftig weiter ausprägen.*

Für die jüngere Hochschulart, die Fachhochschulen, wird das weitgehend akzeptiert, liegt ihnen doch schon diese Funktionszuschreibung zu Grunde. Für die Universitäten heißt das sowohl vorzubereiten auf eine berufliche Tätigkeit in der Wissenschaft als auch auf eine berufliche Tätigkeit außerhalb der Wissenschaft. Die Mehrheit der Absolventen von Universitäten ist bereits gegenwärtig nicht in Wissenschaft und Forschung tätig.

Dementsprechend müssen die Ziele von Hochschulbildung in wesentlich stärkerem Maße als bislang die Veränderungen in der Arbeitswelt aufgreifen - ohne eng auf einzelne Berufsfelder oder gar Berufe zu orientieren. Die Veränderungen der Arbeitswelt bestehen insbesondere darin, dass einerseits vorhandene Berufe/berufliche Tätigkeiten an Bedeutung verlieren, andererseits neue Berufe/berufliche Tätigkeiten entstehen, Anzahl und Anteil der Arbeitsplätze für hochqualifizierte Absolventen des Bildungssystems weiter zunehmen werden, einfache Tätigkeiten in zunehmendem Maße ersetzt werden können. Dagegen gewinnen komplizierte, schöpferische und kreative Tätigkeiten – und das ist entscheidend - die einen breiten Überblick über mehrere Fachdisziplinen, über den Zusammenhang zwischen den einzelnen Disziplinen erfordern, an Bedeutung (Tessaring 1996; Weidig, Hofer, Wolff 1999). Parallel dazu wird eine zunehmende Entberuflichung erwartet, indem für wechselnde Anforderungen weniger spezifisches berufliches Wissen, sondern viel mehr Kompetenzen, sich spezifisches Wissen selbst anzueignen, erforderlich werden. Das steht im Zusammenhang mit der weiteren Fragmentierung von Berufsbiografien, indem der bisherige Zyklus Ausbildung, Beruf, berufliche Weiterentwicklung, Aufstieg künftig mehrfach unterbrochen und überlagert werden wird. Die Arbeitswelt wird sich zudem entscheidend durch zunehmende Internationalisierung und Globalisierung verändern. Kooperationen mit Unternehmen anderer Länder oder Arbeiten in einem Unternehmen an Standorten in verschiedenen Ländern werden weiter zunehmen. Solchen Anforderungen zu entsprechen, bedarf es mehr als nur der Fremdsprachenkenntnisse. Diese dürften in Zukunft eher *elementare Grundvoraussetzung* für den Eintritt ins Berufsleben sein, dementsprechend müssen Schule und Hochschule sichere Sprachkompetenzen entwickeln. Internationalisierung der Arbeitswelt erfordert vor allem ein Mehr an Flexibilität und Mobilität, erfordert Einstellungen und Fähigkeiten, sich auf wechselnde Arbeitsaufgaben und Arbeitsplätze einzulassen, mit Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft kooperativ und im Team zusammen zu arbeiten.

Dem stehen teilweise konträre Veränderungen der Verhaltensweisen, Werte und Positionen der Jugend gegenüber. Das traditionelle Schema *mehr Einkunft, mehr Karriere, mehr demonstrativer Konsum* hat an Bedeutung verloren und an seine Stelle tritt eine neue Gewichtung von Prioritäten, in der immaterielle Gesichtspunkte der Lebensqualität (z.B. freie Zeit, Spaß) eine herausragende Rolle spielen (Beck 1997). Das gilt in erster Linie für die alten Bundesländer, während in den neuen Bundesländern auch in naher Zukunft die Sicherung der eigenen Existenz, die Höhe der Einkommen und finanzielle Aufwendungen für Bildung

das Bildungsverhalten vermutlich noch etwas stärker prägen werden. Trotzdem bestehen offenbar gleiche Entwicklungstrends. Jüngste Untersuchungen bei Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge bestätigen dies insofern, als dass diese bislang als besonders aufstiegsorientiert geltenden Absolventen das Wohlfühlen im Arbeitsteam und im Betrieb als den weitaus wichtigsten Aspekt ihrer künftigen beruflichen Tätigkeit ansehen und dabei keine Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern erkennbar sind (Lischka 2000). Gesellschaftliche Veränderungen in der Jugendphase bestehen auf der anderen Seite aber auch darin, dass im Ergebnis gesellschaftlich gewollter Individualisierung tendenziell eine Verschiebung von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft erfolgt. Die zunehmende Unfähigkeit, konsensuell statt im Konflikt mit anderen Menschen zu leben (interpretiert als Missverständnis der Freiheits- und Individualisierungsbestrebungen und Tendenz zur Ego-Gesellschaft) steht im Widerspruch zu einer Arbeitswelt, in der Teamarbeit absolut dominieren wird und gleichzeitig im Widerspruch zu dem nunmehr offenbar zunehmend eigenen Wunsch junger Erwachsener nach einem guten Team- und Betriebsklima.

2. Zielperspektiven für Hochschulbildung

Wenn Hochschulen auf die sich verändernden Anforderungen der Arbeitswelt und des gesellschaftlichen Umfelds vorbereiten sollen, ist in Ansatz zu bringen, dass sich die Qualifikationsanforderungen an Hochschulabsolventen in Zukunft aller Voraussicht nach grundlegend verändern werden. Reines Fachwissen wird nur noch eine Säule der Qualifikation sein. Der Erwerb von

- Anwendungskompetenz,
- Lernkompetenz und
- Sozialkompetenz

wird im Verhältnis zur fachlichen Kompetenz deutlich an Bedeutung gewinnen.

2.1. Systematischer Erwerb intelligenten Wissens

Intelligentes Wissen, verstanden als Wissen um kausale Zusammenhänge, das das Verstehen des Wesens einzelner Erscheinungen ermöglicht, unterscheidet sich von einfachem (trägem) Wissen vor allem dadurch, dass es offen ist für Erweiterungen und Transformationen in andere Wissensbereiche. Der Erwerb intelligenten Wissens im Rahmen von Hochschulbildung entspricht weitgehend den Traditionen und dem Selbstverständnis der Hochschulen.

Allerdings könnte intelligentes Wissen bei Reduktion auf wenige Fächer nur sehr bedingt erworben werden. Verknüpfungen, Erweiterungen, Transformationen, nötig für das Verstehen der vielgestaltiger werdenden Berufs- und Lebenswirklichkeit, setzen mehr denn je vor allem komplexes Wissen aus unterschiedlichen Fächern, Fachdisziplinen voraus. Insofern muss z.B. auch Hochschulbildung gerade aufgrund der stärkeren Orientierung auf die Berufsfähigkeit breit angelegt bleiben. Eine Verengung auf ausschließlich exemplarisches oder

fachspezifisches Wissen würde letztlich auch Reduzierung der Berufsfähigkeit sowohl in der Wissenschaft als auch außerhalb der Hochschulen bedeuten.

Der Erwerb intelligenten Wissens steht angesichts der wachsenden Informationsdichte und Wissensfülle jedoch in engstem Zusammenhang mit dem Erwerb von Lernkompetenzen.

2.2. Erwerb anwendungsfähigen Wissens

Im Unterschied zum erstgenannten Bildungsziel besteht zu der Forderung, verstärkt anwendungsfähiges Wissen zu erwerben, erst geringerer Konsens. Dabei kommt aber gerade diesem Ziel und den Bemühungen um seine Umsetzung erstrangige Bedeutung zu, um Hochschulbildung, dabei insbesondere universitäre Bildung, zu modernisieren. Polemisierungen negieren entweder z.B. den Funktionswandel von Hochschulbildung oder verkennen nicht selten den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis (Schulze 2000). Auch der Verdacht der Berührungs- oder Versagensangst „reiner“ Theorie vor der Praxis kommt im Zusammenhang damit auf.

In Antizipation einer Arbeitswelt, in der Absolventen sowohl der Universitäten als auch der Fachhochschulen ihre im Studium und in anderen Lernbereichen erworbenen Kompetenzen auf ständig neue Situationen, auf wechselnde und unbekanntere Anforderungen beziehen müssen, resultiert daraus die Notwendigkeit, die Studierenden auf Formen und Methoden des Anwendens vorzubereiten. Damit wird deutlich, dass Anwendungsbezug keine stärkere Spezialisierung oder Vorbereitung auf ein Anwendungsfeld meint, sondern vielmehr die Befähigung, theoretisches Wissen auf unterschiedlichste praktische Erfordernisse zu transformieren. Betonung des Anwendungsbezugs – das ist keine ganz neue Zielsetzung für Hochschulbildung. Ihre Umsetzung oder Akzeptanz ist aber offenbar nur marginal gelungen. Darauf verweisen die wiederholten und massiver werdenden Forderungen sowohl der Wirtschaft als auch der Hochschulabsolventen. Konzerne und Wirtschaftsunternehmen beklagen teilweise sogar eine „Verschlechterung“ der Hochschulabsolventen dahingehend, dass die quasi schon älteren Forderungen nach Anwendungsbezug immer noch nicht zu Veränderungen in der Hochschulbildung führten und die erst in jüngerer Vergangenheit besonders relevant gewordenen Ansprüche an Team- und Kommunikationsfähigkeit in ihrer Wahrnehmung nun weitere Defizite der Absolventen markieren. Vor diesem Hintergrund erklären sie u.a. auch die Notwendigkeit, eigene Hochschulen und Akademien zu gründen (Güpner 2000).

Studierende zu befähigen, theoretisches Wissen anzuwenden, erfordert curricular in sämtlichen Studiengängen sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen eingebundene Arbeiten in Projekten - Projekte, die von Studenten eigenständig bearbeitet werden, die aber von Hochschullehrern begleitend moderiert werden müssen. Solche Projekte haben idealerweise interdisziplinären fachübergreifenden Charakter, d.h. erfordern Wissen, Kompetenzen aus mehreren Fächern. An einzelnen Hochschulen gibt es dafür bereits entsprechende Beispiele. Wesentlich für den Erfolg ist die Moderation, die Rückkopplung der Hochschullehrer und Kommilitonen, um methodisches Vorgehen kritisch zu reflektieren und auszuwerten. Offen ist noch, inwieweit duale Studiengänge, gestufte Studiengänge (Bachelor/Master) und Berufsakademie-Studiengänge – allesamt entstanden im Bemühen um die Reform von Hochschulbildung – bereits solchen Ansprüchen entsprechen.

Anwendungsbezug wird auch mit der gezielten Nutzung von Praktika erreicht. Gegenwärtig werden die Potentiale der Praktika – sofern sie überhaupt obligatorisch vorgesehen sind - nur bedingt ausgeschöpft, weil sie curricular nur teilweise fest eingebunden sind, Gegenstand und Ablauf damit eher zufälligen Charakter haben. Effiziente Praktika benötigen klare Ziel- und Aufgabenstellungen. Insbesondere aber ist es erforderlich, deren Inhalt und Ergebnisse an den Hochschulen auszuwerten. Nur dann wird es möglich, praktische Erfahrungen vor theoretischem Hintergrund zu systematisieren, einzuordnen und gleichzeitig die Notwendigkeit theoriegeleiteten Wissens für praktische Anwendungsfälle zu demonstrieren.

In den letzten Jahren sind unterschiedliche berufsorientierende Praxisinitiativen an Universitäten entstanden, die den Berufsstart von Absolventen insbesondere geisteswissenschaftlicher Studiengänge erfolgreich unterstützen (Ehlert, Welbers 1999). Mehrheitlich sind das jedoch Zusatzprogramme, die erstens nur sehr wenige Studierende erfassen und zweitens letztlich eher „reparieren“, was im Studium curricular nicht angelegt war. Der Erfolg spricht dafür, solche Praxiskontakte nicht nur zu verstetigen, sondern vielmehr curricular zu integrieren und damit traditionelle Studieninhalte im Lichte der Berufs- und Arbeitswelt zu reflektieren.

2.3. Erwerb von Lernkompetenzen

Kompetenzen, eigene Wissenslücken zu orten, selbständig Informationen zu finden, darauf zugreifen zu können, sich selbst Wissen anzueignen, dabei Wesentliches von Unwesentlichem bzw. Exemplarischem zu unterscheiden, werden in zunehmendem Maße erforderlich sein, um das sich rascher verändernde gesellschaftliche Umfeld und die Arbeitswelt zu verstehen. Diese Lernkompetenzen sind Bestandteil der Befähigung zu lebenslangem Lernen, das sowohl institutionalisiert als auch außerhalb von Institutionen erfolgen muss.

Einerseits bestehen im Bereich der Hochschulbildung dafür gute Voraussetzungen, indem es nach wie vor Bildung durch Beschäftigung mit Wissenschaft und eigenständige, selbst organisierte Erkenntnisfindung betont - wenn auch nicht unbedingt unter der Chiffre lebenslanges Lernen. Gleichzeitig gilt aber, dass sich darüber hinaus trotz der seit 25 Jahren begründeten Forderungen, Bildungsprozesse im Sinne lebenslangen Lernens zu entwickeln, darüber hinaus erst wenig verändert hat (Lischka 2000a). Selbst die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung, als nur einem Element lebenslangen Lernens, stehen deutlich hinter den Forderungen und den Notwendigkeiten zurück.

Studium als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen mit dem Ziel der Entwicklung von Lernkompetenzen erfordert in Anlehnung an *Dohmen* insbesondere die

- Dominanz problemorientierter vor fachorientierter Ausrichtung des Studiums
- Berücksichtigung der außeruniversitären lebensweltlichen Erfahrungen der Studierenden im Studium
- Gliederung des Studiums in Module, die einzeln abrufbar und zertifizierbar sind
- Förderung selbständigen Suchens und Lernens, um Kreativität und Unternehmungsgeist zu fördern

- Flexible Zugangsregelungen und Studienunterbrechungen, Abschlussmöglichkeiten ohne Bindung an fachsystematische Studiengänge oder Lehrveranstaltungsbesuche
- Aufhebung einerseits der strengen Trennung von Aus- und Weiterbildung, Direkt- und Fernstudium, Voll- und Teilstudium, formalem und informellem Lernen bei andererseits deutlicher Verschiebung der Gewichtung zugunsten von wissenschaftlicher Weiterbildung, Fern- und Teilstudium im Zuge des mediengestützten Lernens (Dohmen 1996).

Das beinhaltet einerseits einen generell veränderten Studienaufbau. In Korrespondenz mit den für erforderlich gehaltenen wesentlich intensiveren Arbeiten in Projekten und praktischen Studienabschnitten zur Ausprägung des Anwendungsbezugs gilt andererseits, dass solche Studienformen auch geeignet sind, selbständiges Suchen und Lernen zu fördern, stärker problemorientierte Aufgaben zu lösen (die aber systematische fachwissenschaftliche Kompetenzen voraussetzen).

Gegenwärtig bestehen starke Bestrebungen zur Einführung gestufter Studienabschlüsse und modularisierter Studiengangskonzepte, auch wenn dafür andere Ursachen bestehen. Dabei stellt sich die Frage, ob es curricular möglich ist, abgegrenzte thematische Studieneinheiten nach individuellen Interessen selbstgesteuert zu nutzen und individuell zu kombinieren. Das wäre z.B. denkbar auch in Form eines Teilzeitstudiums, das verbindlich zu regeln wäre. Ein Teilzeitstudium bzw. ein Studienablauf in Verbindung mit beruflichen Tätigkeiten bietet auch die Chance, berufliche Kenntnisse, Erfahrungen der Lebenswelt in das Studium einzubringen bzw. die Arbeits- und Lebenserfahrungen vor theoretischem Hintergrund zu reflektieren.

2.4. Erwerb sozialer Kompetenzen

Zu den Kriterien, nach denen die Wirtschaft Hochschulabsolventen auswählt, zählen seit einigen Jahren mit an oberster Stelle Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit. Diese Kriterien dürften künftig weiter an Bedeutung gewinnen, wenn es darum geht, in ständig wechselnden Teams und an wechselnden Aufgabenstellungen interdisziplinär und höchsteffizient zusammenzuarbeiten. Hochschulabsolventen, die künftig nicht befähigt sind, sich mit Kollegen anderer Disziplinen zu verständigen, in Akzeptanz individuell sehr unterschiedlicher Wissensbestände ohne Hemmschwellen auf andere zuzugehen, verschiedenartige fachkulturelle Vorgehensweisen zu akzeptieren, werden schlecht für den Arbeitsmarkt vorbereitet sein. Probleme im Team zu lösen bedarf auch der Fähigkeiten, Verantwortung für andere und für ein Anliegen zu tragen, offen unterschiedliche sachliche Meinungen zu artikulieren, diese nicht persönlich aufzufassen, nach Streitigkeiten aufeinander zuzugehen, quasi einen Konsens zu finden. In einer Gesellschaft, die stark individualisiert ist, sind das Anforderungen, die gezielt neu erworben werden müssen. Massiv wird von Vertretern der Wirtschaft darauf verwiesen, dass die Hochschulausbildung selbst in den relativ wirtschaftsnahen Studiengängen (wie Betriebswirtschaft) darauf nicht vorbereitet – mit der Konsequenz, dass große Universitäten in zunehmendem Maße eigene Hochschulen gründen (Güpner 2000). Aber auch die Hochschulabsolventen selbst werden sich ihre Arbeitsplätze künftig in erster Linie nach dem Klima im Arbeitsteam und im Betrieb wählen bzw. abwählen,

denn die Funktion der beruflichen Tätigkeit könnte sich tendenziell von der Existenzsicherung zugunsten der sozialen Eingebundenheit verschieben (Lischka 2000b).

Wenn unter dem Aspekt des Anwendungsbezugs für vermehrtes und intensiveres Lernen in Projekten plädiert wurde, dann auch, weil moderiertes Zusammenarbeiten in den Projekten auch Chancen bietet, die genannten Kompetenzen der Teamarbeit zu erarbeiten.

Moderation erfordert eine intensive Betreuung der Studierenden durch Hochschullehrer. Unter heutigen Bedingungen, mit den derzeitigen Studiengangsstrukturen, den bekannten Überlast- und Unterfinanzierungsproblemen ist das sicher kaum umsetzbar. Wenn es aber z.B. im Hochschulbereich tatsächlich gelingt, im Sinne lebenslangen Lernens verstärkt Fernstudienelemente einzubauen, moderne Kommunikationsmedien zu nutzen und Studiengänge von einzelnen althergebrachten Inhalten zu entrümpeln, bestehen Chancen, Projektstudien, Projektarbeiten und Praktika zu intensivieren und zu qualifizieren.

3. Konsequenzen

- Wesentlichste Konsequenz aus den beschriebenen Anforderungen ist die Notwendigkeit, Studiengangskonzepte, Studienordnungen und Curricula vor dem Hintergrund der künftigen Funktion von Hochschulbildung zu überprüfen und ggf. neu zu entwickeln. Die aktuellen Anlässe der Akkreditierungen und Evaluierungen bieten dazu eine Gelegenheit, einhergehend mit der Fortführung des Diskurses über die Modernisierung von Hochschulbildung. Parallel dazu sind insbesondere für die praktische Umsetzung modernisierter Studiengangskonzepte weitere Konsequenzen erforderlich.
- Auch aus der Perspektive der mit Hochschulbildung zu erwerbenden Kompetenzen ist eine Erweiterung, Verstetigung und Intensivierung der Kooperationen zwischen den Hochschulen und der Wirtschaft erforderlich. Gegenwärtig besteht der Eindruck, dass die Hochschulen entsprechende Angebote von Unternehmen nur bedingt annehmen und umgekehrt Hochschulen eher defensiv sind, wenn es z.B. darum geht, gezielte studentische Praktika mit Unternehmen zu vereinbaren.
- Das Ziel, Studierende in wesentlich stärkerem Maße zu anwendungsbezogenen Fach- und Methodenkompetenzen/sozialen Kompetenzen zu führen, ist nur umsetzbar, wenn Hochschullehrer dafür entsprechende Voraussetzungen besitzen. Eigene umfassende Erfahrungen in der Nutzung theoretischer Wissensbestände in der Wirtschaft bzw. Institutionen außerhalb der Hochschulen sind erforderlich, um z.B. studentische Praktika curricular einzubinden und zu nutzen. Das heißt, der klassische, ausschließlich in Bildungsinstitutionen verortete Berufsweg der Hochschullehrer, trägt künftig nicht mehr. Ähnlich wie bisher schon für Fachhochschulen sollten Berufungen an Universitäten künftig – bei Verzicht auf Habilitationen - auch an praktische berufliche Erfahrungen geknüpft werden.
- Damit bestünden auch verbesserte Voraussetzungen für die fachlich und sozial moderierende Betreuung von Projektarbeiten. Darüber hinaus bedarf es dafür einer

grundlegenden hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung. Eine solche Forderung ist nicht neu, entsprechende eher eng gefasste Versuche brachten scheinbar wenig Erfolg. Noch immer gilt „*learning by doing*“, „*ins Wasser springen und schwimmen*“ als das alleinige Rezept. Für professionalisierte Hochschullehrer wird das künftig nicht mehr ausreichen (vgl. Welbers 1997).

- Ferner sind die Potenziale, die studentische Tutorien bieten, offenbar noch nicht ausgeschöpft. Studierende der oberen Semester sind aufgrund ihrer Erfahrungen im Studium und ihrer biografischen Nähe zu Studierenden niederer Semester ebenfalls geeignet, einzelne - nicht sämtliche - Projektaufträge im Studium zu begleiten. Das ist nicht nur finanziell wenig aufwendig, sondern trägt auch zur fachlich-methodischen und sozialen Stabilisierung der angehenden Hochschulabsolventen bei.
- Konsequenzen aus veränderten Bildungs- und Qualifikationszielen von Hochschulbildung ergeben sich auch hinsichtlich der Hochschulvorbereitung. Berufs- und Studienberatung müssen diese aufgreifen und Studierende unterstützen, ihre Studienentscheidung vor diesem Hintergrund zu treffen und ihr Studium entsprechend auch selbst zu gestalten. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die einzelnen Studiengänge curricular bereits so angelegt sind, die benannten Kompetenzen wesentlich stärker zu betonen.
- In Vorbereitung auf die Berufs- und Studienentscheidung erscheint es aus der Perspektive von Hochschulbildung geboten, dass auch die allgemeinbildenden Schulen in stärkerem Maße auf die Arbeits- und Lebenswelt in ihrer Komplexität vorbereiten. Das würde eine Erweiterung der Zielperspektiven für allgemeine Schulbildung nahe legen. Besondere Bedeutung käme dabei neuen Zielen zu, wie dem Verstehen wirtschaftlich-sozialer und technisch-technologischer Zusammenhänge, u.a. durch die Anwendung mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissens. Eine Erweiterung und Intensivierung mathematisch-naturwissenschaftlicher und wirtschaftlicher Bildung in den allgemeinbildenden Schulen mit Blick auf die sich weiter verändernde Funktion von Hochschulbildung wäre dafür eine Voraussetzung.
- Aus Sicht des Hochschulbereichs lässt sich nicht einschätzen, inwieweit gesonderte Fächer in Ergänzung des traditionellen Fächerkanons sinnvoll und notwendig sind. Allerdings zeigen die bisherigen Bemühungen, im Rahmen der bestehenden Fächer bzw. Curricula Verbindungen zur Wirtschaft herzustellen, nur eine begrenzte Wirksamkeit dieses Ansatzes. Mithin scheint es geboten, sowohl die Einführung gesonderter Fächer, als auch parallel dazu die zielgerichtete Verknüpfung der bisherigen Unterrichtsfächer im Sinne eines projektorientierten Unterrichts zu prüfen. Mit Blick auf die angezielte Anwendungsfähigkeit fachlichen Wissens könnte bereits in der Sekundarstufe eine curriculare Verankerung fächerübergreifender Projekte bzw. Praktika wünschenswert sein.

Literatur:

Beck, H.: Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. – Darmstadt, Winklers 1997

Bensel, N.; Weiler, H. N.: Hochschulen für das 21. Jahrhundert zwischen Staat, Markt und Eigenverantwortung. Ein hochschulpolitisches Memorandum im Rahmen der Initiative D21 unter Federführung der DaimlerChrysler Services (Debis) AG. Berlin, Frankfurt/Oder, Stanford (USA), 2000

Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) Bonn, 1996

Ehlert, H.; Welbers, U.: Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. - Neuwied, Luchterhand 1999 (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis)

Güpner, A.: Qualitätssicherung im Hochschulbereich. Die Anforderungen aus Sicht der Arbeitgeber. Vortrag anlässlich der Abschlusskonferenz Projekt Q der Hochschulrektorenkonferenz am 11./12.12.00 in Bonn. Dresdner Bank (bisher unveröffentlichtes Manuskript)

Landfried, K.: Ausbildung versus Bildung? – Internationale Erfahrungen der Hochschulentwicklung. Kath. Universität Eichstätt 1998 (Eichstätter Hochschulreden)

Lischka, I.: Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten. . HoF Wittenberg 2000 a(Arbeitsbericht 5/00)

Lischka, I.: Erwartungen an den Übergang ins Berufsleben. HoF Wittenberg 2000 b (noch unveröffentlichter Arbeitsbericht)

Orth, H.: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven.- Neuwied, Luchterhand 1999 (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis)

Schulze, W.: Zwischen Elfenbeinturm und Beschäftigungsorientierung. Zur Vermittlung zweier Klischees. In: Forschung und Lehre, H. 8/2000

Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Wissenschaftsrat (Hrsg.):_ Bonn/Würzburg 1999 (Stellungnahmen des Wissenschaftsrates)

Tessaring, M. (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung: Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit 26.-27. März 1996 in Nürnberg. IAB (Hrsg.)- Nürnberg 1996 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 201)

Welbers, U.: Die Lehre braucht hochschuldidaktische Qualifikation: Ein Aus- und Weiterbildungsprogramm auf Fachbereichsebene. In: Welbers (Hrsg.) Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. - Neuwied, Luchterhand 1997 (Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis)

Weidig, I.; Hofer, P.; Wolff, H.: Arbeitslandschaft 22010 nach Tätigkeiten und Tätigkeitsniveau. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. - Nürnberg 1999 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 227)

Weiss, C.: Begrüßung. In: Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). - Bonn, 2000 (Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2000)

Christiane Schiersmann

Selbststeuerung als Leitbild für die Weiterbildung

Wachsender Stellenwert von Weiterbildung

Lernprozesse im Erwachsenenalter haben zunehmend an Bedeutung gewonnen, und es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass sich dieser Trend weiter fortsetzen wird. Hierfür ist im *beruflichen Bereich* die zunehmende Geschwindigkeit des Wandels der Anforderungen der Arbeitswelt verantwortlich. Diese wird u.a. durch den Trend zur Globalisierung der Märkte, die sich beschleunigende Innovationsdynamik, die Informatisierung der Arbeitsvollzüge und die Implementation neuer Formen der Arbeitsorganisation und Betriebspolitik ausgelöst und hat gravierende Konsequenzen für Lern- und Bildungsprozesse zur Folge:

- Im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung erworbene Kompetenzen veralten immer schneller. Sie erweisen sich immer häufiger zur Bewältigung des gesamten Berufslebens als unzureichend.
- Arbeitsplätze mit geringen Anforderungen werden u.a. aufgrund des Einsatzes neuer Technologien weiter reduziert. An den verbleibenden Arbeitsplätzen steigen die Anforderungen.
- Die Veränderung von einer berufsbezogenen zu einer prozessorientierten Betriebs- und Arbeitsorganisation (vgl. Baethge/ Schiersmann 1998) erfordert in erhöhtem Maße soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Selbstständigkeit oder Kommunikationsfähigkeit, die in klassischen Berufsausbildungen nur bedingt vermittelt wurden.
- Angesichts der Reduktion beruflicher Normalbiographien und der Zunahme diskontinuierlicher Berufsbiographien – auch für Männer – wachsen die Anforderungen zur beruflichen Neu- bzw. Umorientierung.

Auch im *nicht-beruflichen Bereich* sind gravierende Veränderungen zu verzeichnen, die hier in aller Kürze mit den Stichworten der Pluralisierung von Lebenslaufmustern und der Entstandardisierung von Lebenslagen charakterisiert seien. Sie führen zu einer Individualisierung von Lernbedürfnissen im Erwachsenenalter, denen mit herkömmlichen Konzepten der Zielgruppenorientierung nicht mehr angemessen begegnet werden kann. Erwachsenenbildung bekommt in verstärktem Maße die Aufgabe zugewiesen, Orientierungshilfen angesichts der unsicheren Lebenslagen zu bieten und die soziale Kohäsion in einer segmentierten Gesellschaft zu fördern (vgl. Ehse/ Zech 1999, S. 33). Dabei sind die Bildungsinteressen kaum längerfristig antizipierbar, sondern changieren je nach situativer Befindlichkeit und lebensphasenspezifischer Situation.

Die gestiegene Bedeutung der Weiterbildung schlägt sich bereits in hohen Teilnahmequoten und wachsenden Ausgaben für diesen Bildungsbereich nieder. So nahm 1997 nahezu jeder

zweiten Erwachsene an Weiterbildung teil (vgl. Bundesminister für Bildung und Forschung 2000). Gleichzeitig wird angesichts der gestiegenen Bedeutung von Weiterbildung der Blick verstärkt auf die Tatsache gelenkt, dass immer noch ein großer Teil der Bevölkerung nicht an Weiterbildung teilnimmt.

1. Lernfähigkeit im Erwachsenenalter

Voraussetzung für die Beschäftigung mit Bildungs- und Qualifikationszielen für Erwachsene ist die Verständigung über deren Lernfähigkeit. In der Praxis hält sich stellenweise hartnäckig das Vorurteil, dass Erwachsene mit zunehmendem Alter an Lernfähigkeit einbüßen. Demgegenüber bescheinigen neuere Forschungsergebnisse den Erwachsenen eine gute bis sehr gute Lernfähigkeit (vgl. Baltes 1990; Weidenmann 1991; Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1995):

- Es lässt sich kein biologisch vorprogrammierter kontinuierlicher Abbauprozess von Intelligenz und Lernfähigkeit im Erwachsenenalter feststellen (vgl. Baltes/ Dittmann-Kohli 1982).
- Demgegenüber bestehen große Unterschiede in der Entwicklung von Intelligenz und Lernfähigkeit zwischen verschiedenen Personen(gruppen) gleichen Alters (vgl. Baltes 1990).
- Die Lernleistungen Erwachsener sind veränderbar. Unter günstigen Bedingungen ist es prinzipiell möglich, Lernpotentiale bis ins höchste Lebensalter aufrechtzuerhalten und zu nutzen (vgl. Baltes/ Smith 1990).

2. Begründungen und Konzepte für das Leitbild der Selbststeuerung

Die Diskussion um die gestiegene Bedeutung von Weiterbildung geht einher mit der programmatischen Forderung nach der Selbststeuerung von Lernprozessen Erwachsener. Die damit verbundene Umorientierung wird vielfach bereits als Paradigmenwechsel beschrieben. Für die Betonung dieser Perspektive werden u.a. die folgenden Begründungen bzw. Interessen angeführt (vgl. Weinert 1982, S. 102; Faulstich 1998, S. 12):

- *anthropologische*: Erwachsene tragen die Verantwortung für sich selbst und damit auch für ihr Lernen. Ergänzend wird dabei häufig auf das durchschnittlich gestiegene Bildungsniveau verwiesen, dass die Eigensteuerung von Lernprozessen erleichtere.
- *gesellschaftspolitische*: Mit dem permanenten Wandel kann nur Schritt gehalten werden durch die Internalisierung der Eigeninitiative zum Lernen und der Eigenverantwortlichkeit für Lernprozesse.
- *lerntheoretische*: Die Lernergebnisse sind besser, wenn die Lernprozesse aus der eigenen Initiative resultieren und an die eigenen Bedeutungskontexte anknüpfen können.

Die auf einer allgemeinen Ebene zu beobachtende hohe Übereinstimmung in Bezug auf diese Zielperspektiven verdeckt jedoch, dass im einzelnen gar nicht immer klar ist, was genau gemeint ist. Die Begriffe ‚selbstgesteuertes‘, ‚selbstorganisiertes‘, ‚autonomes‘, ‚eigenverantwortliches‘, ‚selbstinitiiertes Lernen‘ bzw. ‚Selbstlernen‘ werden häufig synonym gebraucht, teilweise aber auch voneinander abgegrenzt. Eine begriffliche und theoriebezogene Verständigung über Begründungen und Ziele von Selbststeuerung ist dringend anzumachen, an dieser Stelle jedoch nicht leistbar.

In Anlehnung an Knowles (1975) kann in pragmatischer Absicht ein weites Verständnis von selbstgesteuertem Lernen formuliert werden, demzufolge dieses als Prozess zu verstehen ist, bei dem die Lernenden - mit oder ohne Hilfe anderer - initiativ werden, um ihre Lernbedürfnisse festzustellen, Lernziele zu formulieren, menschliche und dingliche Ressourcen für das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren und die Lernprozesse zu evaluieren. Diese Sichtweise weist dem Lernenden die Rolle des selbst entscheidenden Handelnden in Bezug auf das Wann, Wie, Wo und Womit des Lernens zu (vgl. auch Weinert 1982, S.102; Straka 1999). Das Prinzip der Selbststeuerung bezieht sich damit auf verschiedene Dimensionen. In Anlehnung an die von Reischmann (1999) unter Bezug auf die amerikanische Diskussion¹ vorgenommene Systematisierung lassen sich die folgenden Ebenen unterscheiden:²

Ein konzeptioneller Ansatz von Selbststeuerung fokussiert das *Selbst-Management* des Lernens. Hier stehen Eigenschaften und Verhaltensweisen von Personen, insbesondere kognitive Variablen im Vordergrund, die sich in einem ‚Idealbild‘ vom selbstgesteuerten Lernenden wie folgt zusammenfassen lassen: Dieser zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass er ‚aktiv‘ ist bezogen auf verschiedene Aspekte des Lernens: Er ergreift die Initiative, um Lernbedürfnisse zu befriedigen, setzt sich Lernziele und setzt diese in Pläne um, greift situativ auf unterschiedliche Formen der Unterstützung zurück, wählt geeignete Hilfsmittel beim Lernen, verfolgt und überprüft den Lernprozess, verfügt über realistische Einschätzungen der eigenen Unzulänglichkeiten und Grenzen sowie über ein positives Selbstbild, das auf vergangenen Erfahrungen beruht, und kennt seine Stärken, Fähigkeiten und Motivationslagen (vgl. Kraft 1999, S. 836).

Es ist vielfach belegt (vgl. Deci/Ryan 1993), dass ein höherer Grad an Selbststeuerung zu besseren Lernleistungen führt und das Gelernte dauerhafter gespeichert wird. Dabei spielen die Motivation bzw. das Interesse sowie das Selbstkonzept eine herausragende Rolle.

Dieses Konzept der Selbststeuerung setzt stark auf kontextunabhängige überdauernde Persönlichkeitsvariablen und steht in der Gefahr, die Verantwortung für das Lernen und dessen Selbststeuerung einseitig dem Individuum zuzuweisen (vgl. Reischmann 1999, S. 46). Erfolgreich wird dieses Vorgehen vor allem von ‚bildungsgewohnten‘ Personen praktiziert.

¹ Auf die Diskussion im angloamerikanischen Sprachraum, die bereits seit 30 Jahren intensiv geführt wird, wird auch deshalb zurückgegriffen, weil in vielen deutschen Publikationen zu dieser Thematik die spezifische Verwendung des Begriffs der Selbststeuerung nicht hinreichend expliziert wird.

² Außer acht bleibt dabei u.a. ein aus der konstruktivistischen Diskussion abgeleitetes Verständnis von Selbststeuerung, demzufolge jede Aneignung von neuen Informationen als selbstgesteuerter Prozess im Sinne der kognitiven Verarbeitung verstanden wird.

Brookfield (1986, S. 41) postuliert, dass "besonders jene Individuen über die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen verfügen, die analytisch orientiert, sozial unabhängig, innengeleitet und individualistisch sind und über ein profiliertes Selbstkonzept verfügen."

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die von pädagogischer Seite so hoch gelobte Selbststeuerung den Individuen paradoxerweise zum Teil durchaus als Zwang erscheinen kann, z.B. wenn von Seiten der Arbeitgeber von den Beschäftigten eine entsprechende Einstellung gefordert wird. Insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung wird quasi selbstverständlich eine permanente Anpassung an technologische oder arbeitsorganisatorische Anforderungen eingefordert, die in zunehmendem Maße als Selbststeuerung verkauft wird (vgl. Kraft 2000, S. 133f.).

Ein zweiter Ansatz fokussiert *didaktische Aspekte*. Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, in welcher Weise und in welchem Umfang Lernsituationen so gestaltet werden können, dass den Lernenden innerhalb von Lernsituationen (Kursen, Seminaren, aber auch arbeitsplatzbezogenen Formen des Lernens) Möglichkeiten zur Selbststeuerung eröffnet werden können, d.h. es geht um die Ausgestaltung von Lernsituationen im Interesse der Erhöhung der Anteile an Selbststeuerung.

Im Hinblick auf lernorganisatorische Aspekte ist kritisch zu hinterfragen, wie weit die Selbststeuerung der Weiterbildung geht bzw. gehen soll. Für die berufliche, insbesondere die betriebliche Weiterbildung zeigen vorliegende empirische Befunde (vgl. Kraft 2000, S. 137), dass sich diese oftmals weitgehend auf den Lernort und die Lernzeit beschränkt. Die Selbstbestimmung von Zielen, Inhalten und Methoden bleibt demgegenüber häufig ein Desiderat. In diesem Sinne geht es dann bestenfalls um die selbständige Ausführung vorgegebener Aufgaben und die selbständige Aneignung fremddefinierter Inhalte (vgl. Kraft 2000, S. 137).

Ein weiteres Konzept zum selbstgesteuerten Lernen rekuriert stark auf *autodidaktisches bzw. informelles Lernen*. Dieses Konzept, das an die viel rezipierte Untersuchung von Tough (1968) anknüpft, verweist darauf, dass ein großer Teil der Lernprozesse sich außerhalb von Institutionen im Lebenszusammenhang vollzieht, dass diese aber bislang zu wenig berücksichtigt worden sind. Diese Konzeptualisierung von Selbststeuerung kritisiert implizit oder explizit die etablierten institutionellen und professionellen Kontexte des Lernens Erwachsener. In diesem Zusammenhang kommt auch dem Einsatz neuer Technologien eine zentrale Rolle zu, der häufig als identisch mit Selbststeuerung gesehen wird. Weiter ist eine relativ große Nähe von diesem Verständnis von Selbststeuerung zu dem zu konstatieren, was gegenwärtig als arbeitsnahes oder arbeitintegriertes Lernen diskutiert wird (vgl. Baethge/Schiersmann 1998).

Dieser dritten Ausgestaltung von selbstgesteuertem Lernen ist entgegenzuhalten, dass selbstgesteuertes Lernen keineswegs mit informellen Lernprozessen gleichzusetzen ist. Vielmehr kann die Teilnahme an institutionalisierten Lernangeboten durchaus Resultat eines hohen Grades an Selbststeuerung sein.

3. Voraussetzungen und Grenzen selbstgesteuerten Lernens

Es ist davon auszugehen, dass eine Orientierung am Leitbild der Selbststeuerung prinzipiell sowohl wünschenswert erscheint als auch angesichts der skizzierten raschen Wandlungstendenzen erforderlich ist. Dennoch ist auf verschiedene Problemlagen und Begrenzungen hinzuweisen:

Anknüpfend an neuere Überlegungen zur Motivation von Deci/ Ryan (1993) ist zu betonen, dass die schlichte Polarisierung zwischen Selbst- und Fremdsteuerung nicht aufrecht zu erhalten und eine reine Selbststeuerung auch nicht wünschenswert ist (vgl. auch Straka 1999), sondern eher von einem Kontinuum zwischen diesen Polen auszugehen ist.

Die aktuelle bildungspolitische Debatte suggeriert in vielen Fällen, dass die Fähigkeit zur Selbststeuerung von Lernprozessen quasi selbstverständlich gegeben sei. Demgegenüber ist die Frage ernst zu nehmen, ob die voraussetzungslose Orientierung an diesem Leitbild nicht die Gefahr enthält, dass damit bestehende Bildungsbenachteiligungen eher verschärft als abgebaut werden (vgl. Arnold/ Lehmann 1998; Weber 1998).

Im Hinblick auf die notwendigen Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen lassen sich zumindest drei Faktorenbündel ausdifferenzieren (vgl. Straka 1997; Faulstich 1999):

- *Personenbezogene, überwiegend kognitive Einflussfaktoren*
Hierbei spielen Faktoren wie die Motivation, das Selbstkonzept oder die Lernstrategien (Informationsverarbeitung, Ressourcen, Kontrolle) eine besondere Rolle. Sind die oben bereits erwähnten Komponenten des selbstgesteuerten Lernens nicht stark ausgeprägt, so dürften die Betroffenen Probleme mit dieser Verhaltenserwartung bekommen.
- *Auf die konkreten Lernsituationen bezogene Einflussfaktoren*
Dieser Aspekt verweist auf die Frage, inwieweit die konkrete Lernsituation die Selbststeuerung unterstützt. Die Bemühungen um eine Stärkung der Selbststeuerung durch die didaktisch-methodischen Arrangements erfordern eine starke Veränderung der Lernkultur von einer angebotsorientierten zu einer nutzerorientierten Perspektive.
- *Soziale bzw. gesellschaftliche Einflussfaktoren*
Schließlich ist hervorzuheben, dass auch der soziale Kontext die Möglichkeit zur Selbststeuerung von Lernprozessen erheblich beeinflusst. Dies betrifft z.B. zeitliche und materielle Ressourcen. Bietet die berufliche sowie private Situation überhaupt zeitliche Spielräume für selbstgesteuerte Lernprozesse und wie hohe finanzielle Mittel müssen dafür aufgewendet werden? Außerdem spielt die Verwendungssituation und der darauf bezogene erwartete Nutzen eine wichtige Rolle für die Bereitschaft zum selbstgesteuerten Lernen, d.h. die Frage, was und wofür gelernt werden soll. Auch beim Aspekt des Vorhandenseins und regionalen Erreichbarkeit des gewünschten Angebots (einschließlich geeigneter Lernsoftware) handelt es sich um eine wichtige Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen. Schließlich stellen geeignete Support-Systeme wie mediale Informationsquellen oder Beratungsangebote angesichts der hohen Intransparenz des Weiterbildungsbereichs einen wichtigen Faktor dar.

Als Fazit ist daher festzuhalten, dass das Leitbild des selbstgesteuerten Lernens für die Weiterbildung die Gesellschaft keineswegs aus ihrer Verpflichtung zur Gestaltung von Rahmenbedingungen entlässt. Zwar ist zukünftig den nicht-formalen und informellen Lernprozessen größere Aufmerksamkeit zu widmen, jedoch ist die Orientierung am Leitbild der Selbststeuerung nicht mit De-Institutionalisierung gleichzusetzen. Im Interesse der Umsetzung dieses Leitbildes in der Praxis wird es darauf ankommen, die dafür notwendigen Voraussetzungen zu identifizieren und nach (bildungs-)politischen Möglichkeiten zu suchen, um die Realisierung der erforderlichen Bedingungen bei möglichst vielen Bevölkerungsgruppen zu gewährleisten.

Dabei ist weiter davon auszugehen, dass auch selbstgesteuerte Lernprozesse der professionellen pädagogischen Unterstützung bedürfen. Die Tendenzen zum selbstgesteuerten Lernen verändern allerdings die Rolle der Weiterbildner nachhaltig. Die Vermittlung von Wissen wird zwar keineswegs überflüssig, es werden sich jedoch Elemente dieser Berufsrolle verstärken, die auf eine eher mittelbare Unterstützung der Lernprozesse im Sinne der Beratung zielen.

Literatur

- Arnold, R.; Lehmann, B. (1998): Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium. In: Derichs-Kunstmann, K.; Faulstich, P. (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung." Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main S. 89-100.
- Baethge, M./Schiersmann, Ch. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektive und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '98. Münster (Waxmann), S. 15-87
- Baltes, P.B./ Dittmann-Kohli, F. (1982): Einige einführende Überlegungen zur Intelligenz im Erwachsenenalter. In: Neue Sammlung, 22, 1982, S. 261-278
- Baltes, P.B. (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. In: Psychologische Rundschau, 41, S. 1-24
- Baltes, P.B./ Smith, J. (1990): Weisheit und Weisheitsentwicklung: Prolegomena zu einer psychologischen Weisheitstheorie. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 22, S. 95-135
- Brookfield, S. (1986): Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practices. Milton Keynes (Open University Press)
- Bundesminister für Bildung und Forschung (2000) (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung. Integrierter Gesamtbericht. Bonn
- Deci, E.; Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1993, 2, S. 223-238
- Ehse, Ch./Zech, R. (1999): Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: Zech, R./ Ehse, Ch. (Hrsg.) (1999): Organisation und Lernen (Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit, Bd. 5). Hannover (Expressum), S. 13-57

- Faulstich, P. (1998): "Selbstorganisiertes Lernen" als Impuls für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K. u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Frey Erwachsenenbildung. (Beiheft zum Report). Frankfurt (DIE), S. 10-16
- Faulstich, P. (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, S. u.a.(Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt a. M. (DIE), S. 24-39
- Knowles, M.S. (1975): Self-Directed learning: A Guide for Learners and Teachers. New York (Cambridge Books)
- Kraft, Susanne (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis, In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 1999, 6, S. 833-845
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel
- Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden, in: Weinert, Franz E./ Mandl, Heinz (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4 Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag
- Reischmann, J. (1999): Selbstgesteuertes Lernen - Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion In: Dietrich, S.: Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. (Materialien für Erwachsenenbildung). Frankfurt (DIE) S. 40-56
- Straka, G. (1997): Forschungsbericht 1984-1997. <http://www-user.uni-bremen.de/~los/german/band2/inhalt.htm>
- Straka, G. (1999): Forschungsbericht 1999. <http://www-user.uni-bremen.de/~los/german/band2/inhalt.htm>
- Tough, A. (1968): Why Adults Learn. Toronto
- Weidenmann, B. (1991): Lernen im Erwachsenenalter. In: Grundlagen der Weiterbildung, 2, S. 7-11
- Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, 1982, S. 99-10
- Weber, K. (1996): Selbstgesteuertes Lernen: Ein Konzept macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung. Zeitschrift, 7, 1996, 4, S. 178-182