

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Bildung. Mehr als Fachlichkeit

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Bildung. Mehr als Fachlichkeit

Gutachten

WAXMANN

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtel, Geschäftsführer, Leiter Abteilung Bildung

Wissenschaftliche Koordination:

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Universität Hamburg, Vorsitzender des Aktionsrats Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:

Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld, Prof. Dr. Wilfried Bos,

Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel, Prof. Dr. Bettina Hannover, Prof. Dr. Olaf Köller,

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Prof. Dr. Tina Seidel,

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Prof. Dr. Ludger Wößmann

Das Gutachten wurde unterstützt vom:

vbm – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V.

Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:

Manuela Schrauder, Christine Klement, Julia Schmidt

www.aktionsrat-bildung.de

1. Auflage 2015

ISBN 978-3-8309-3260-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Gesamtgestaltung und Satz: **KNOBLINGDESIGN** GmbH, München

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATS BILDUNG	13
1 Mehrdimensionale Bildung	19
1.1 Zur Geschichte des europäischen Bildungsverständnisses	19
1.2 Dimensionen mehrdimensionaler Bildung	24
1.2.1 Fachliche Kompetenzen	25
1.2.2 Nicht fachspezifische, übergeordnete Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale	27
1.2.3 Der Zusammenhang zwischen fachlichen Kompetenzen und nicht fachspezifischen, übergeordneten Kompetenzen	37
2 Bildung in der Lebensspanne	41
3 Mehrdimensionale Bildung als Aufgabe der Bildungsinstitutionen	45
3.1 Frühkindliche Bildung	45
3.1.1 Zielvorstellungen und Programmatik	45
3.1.2 Empirischer Forschungsstand zu den Auswirkungen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung auf die Entwicklung von Kindern und zum Übergang vom Kindergarten in die Primarstufe	51
3.1.3 Interventionsfelder	56
3.2 Primarstufe	61
3.2.1 Mehrdimensionale Bildungsziele und ihre Umsetzung in den Lehrplänen	62
3.2.2 Empirische Befunde zur mehrdimensionalen Bildung in der Primarstufe	64
3.2.3 Interventionsfelder	75

3.3	Sekundarstufe	78
3.3.1	Entwicklungsvoraussetzungen und Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler	78
3.3.2	Umsetzung mehrdimensionaler Bildungsziele in den Lehrplänen	81
3.3.3	Ein- oder mehrdimensionale Bildung? Empirische Befunde	84
3.3.4	Interventionsfelder	99
3.4	Hochschulbildung	102
3.4.1	Ausgangslage	102
3.4.2	Vernachlässigte Dimensionen der Hochschulbildung	104
3.4.3	Förderung mehrdimensionaler Bildung im Hochschulbereich: „Good Practice“-Beispiele	107
3.4.4	Interventionsfelder	113
3.5	Berufliche Aus- und Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung	120
3.5.1	Bildungsverständnis und Kompetenzdimensionen	120
3.5.2	Empirischer Forschungsstand zu Kompetenzanforderungen	126
3.5.3	Interventionsfelder	146
4	Handlungsempfehlungen	151
4.1	Frühkindliche Bildung	151
4.2	Primarstufe	152
4.3	Sekundarstufe	154
4.4	Hochschulbildung	156
4.5	Berufliche Aus- und Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung	157
	Literatur	161
	Abbildungsverzeichnis	195
	Tabellenverzeichnis	196
	Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG	197
	Verzeichnis der externen Experten	203

Vorwort

Unsere Gesellschaft steht in Zeiten raschen Wandels vor großen Herausforderungen. Neue Technologien, wirtschaftlicher Strukturwandel und die wachsende demografische Lücke verändern die Arbeitswelt. Das führt zu steigenden Anforderungen an den Fachkräftenachwuchs. Neben Fachwissen sind daher soziale Kompetenz und Persönlichkeit das Rüstzeug nachwachsender Generationen für zukünftige Aufgaben. Ganzheitliche Bildung ist Voraussetzung für ein erfolgreiches Erwerbsleben sowie Schutz vor Arbeitslosigkeit und damit die beste Sozialpolitik, die unser Land haben kann.

Dabei muss die Vermittlung von fachlichen und übergeordneten Kompetenzen der Eckpfeiler unseres Bildungssystems sein. Wissenschaftliche Untersuchungen wie PISA haben die Leistungsfähigkeit der Schulen im internationalen Vergleich gemessen. Viele bildungspolitische Reformen wurden angestoßen. Fachwissen ist Voraussetzung für den Einstieg in Ausbildung, Studium oder Berufsleben. Aber Bildung ist mehr als Fachwissen. Ein ganzheitliches Förderangebot in Kindergarten und Schule liefert Kindern und Jugendlichen das Rüstzeug für ein erfülltes privates, gesellschaftliches und berufliches Leben. Mit anderen Worten: Nicht nur Mathematik, Deutsch und Englisch sind relevant. Eine gesunde Charakterbildung ist genauso wichtig. Moralische, interkulturelle oder soziale Kompetenzen sind auch aus Sicht der Arbeitgeber unverzichtbar.

Daher begrüßen wir es, dass die Experten des Aktionsrats Bildung in ihrem neuen Gutachten „Bildung. Mehr als Fachlichkeit“ der Frage nachgehen, wie mehrdimensionale Bildung aussehen muss. Dabei sprechen sie konkrete Handlungsempfehlungen aus. Sie liefern eine maßgebliche Vorlage dafür, welchen Beitrag das Bildungssystem neben der Vermittlung von Fachkompetenzen leisten kann, um Persönlichkeitsstruktur, Verhaltenssicherheit und Charakterbildung der Heranwachsenden zu stärken.

Ich danke den Mitgliedern des Aktionsrats Bildung für ihre innovative Arbeit. Das Gremium ist seit seiner Gründung im Jahr 2005 aus der bundesdeutschen Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenken. Die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. hat es als einen Baustein ihres bildungspolitischen Engagements ins Leben gerufen, um Reformprozesse voranzutreiben und Veränderungen anzustoßen. In diesem Sinne wünsche ich allen Leserinnen und Lesern eine aufschlussreiche Lektüre.

Alfred Gaffal

Präsident

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Einleitung

Die Reformbemühungen um das (nicht nur) deutsche Bildungswesen der letzten zehn bis fünfzehn Jahre sind insbesondere auch als Reaktion auf die für Deutschland und andere Länder problematischen Leistungsergebnisse von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen zurückzuführen, die in zahlreichen verschiedenen internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen sichtbar wurden. Nicht zuletzt aufgrund der Empfehlungen des **AKTIONSRATS BILDUNG** seit dem Erscheinen von „Bildung neu denken“ (vgl. vbw 2003) und anderer Empfehlungen hat eine in der Geschichte des deutschen Bildungswesens nahezu einzigartige grundlegende Reform des Bildungswesens in seinen Strukturen, im Hinblick auf die Professionalisierung des Personals, durch eine gründliche Revision von Curricular- und Lehrmaterialien bis hin zur Änderung des aktuellen Unterrichts stattgefunden. Das Bewusstsein der Bevölkerung und der Politik im Hinblick auf die Verbesserung der Lehr-Lern-Ergebnisse hat sich gründlich erweitert und Veränderungsbereitschaft und -erwartung sind gewachsen. In breiten Kreisen der Gesellschaft ist deutlich geworden, dass zur Sicherung eines zukunftsfähigen Beschäftigungssystems wie auch der Lebensqualität einer Gesellschaft mehr gewusst und gekonnt werden muss, als dies noch vor fünfzehn Jahren der Fall war.

Angesichts dieser nachdrücklichen und weitreichenden Reformen, die insbesondere die Förderung von Wissen und Kompetenz betrafen und betreffen, so scheint es, könnte das Bewusstsein davon in den Hintergrund getreten sein, dass Bildungseinrichtungen mehr sind als Dienstleistungsinstitutionen für die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten. Dieser Eindruck verstärkt sich auch im medialen Bild einer Gesellschaft, die durch wachsende soziale Konflikte, Deprivationen, Ungleichheiten und ständig steigende Leistungserwartungen gekennzeichnet ist. In einer solchen Gesellschaft können Menschen nur dann zu sich selbst und einem erfüllten Leben gelangen, wenn sie über Wissen und Kompetenz hinaus über eine Persönlichkeitsstruktur verfügen, die ihnen neben Verhaltenssicherheit auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Gestaltung ihres eigenen Lebens und zur Beteiligung an den gesellschaftlichen Herausforderungen – auch im globalen Maßstab – vermittelt.

Aus diesem Grund hat sich der **AKTIONSRAT BILDUNG** entschieden, seinen Auftrag auch als einen solchen zu verstehen, der Empfehlungen für das Angebot einer mehrdimensionalen Bildung für das gesamte Bildungssystem umfasst.

Mehrdimensionale Bildung geht über die Vermittlung fachlichen Wissens und formaler und funktionaler Kompetenzen hinaus und verweist auch auf die normative Dimension des Bildungssystems. Für die „richtigen“ Normen kann empirisch gesättigte wissenschaftliche Empfehlung allerdings keinen Beitrag liefern. Die Fixierung von Zielen für das individuelle wie für das gesellschaftliche Leben ist Aufgabe von ethischen Diskursen innerhalb anderer gesellschaftlicher Systeme wie Politik und Religion. Wohl aber ist es Aufgabe des **AKTIONSRATSBILDUNG**, die empirischen Bedingungen der Entstehung von Persönlichkeit im Sinne von Identität, moralischer und politischer Kompetenz, interkultureller Fähigkeiten, aber auch musischer und ästhetischer Bildung herauszuarbeiten und mit der Entwicklung von Empfehlungen zu beginnen, die die Aufmerksamkeit auf diese oftmals für nachrangig gehaltene Dimension richten lassen. Wegen der seit der 1970er Jahre eher in den Hintergrund getretenen Aufmerksamkeit für diese Thematik existiert bei weitem nicht ein so entfaltetes empirisches Wissen über Vorgänge der Persönlichkeitsentwicklung, wie es in Bezug auf Lehr-Lern-Prozesse der Fall ist, die zu Wissen und Kompetenz führen.

Der **AKTIONSRATSBILDUNG** hält es gleichwohl für wichtig, mit dieser Empfehlung eine Diskussion anzustoßen und einen Anfang zu setzen, der in einer Gesellschaft und in einer Welt an Bedeutung gewinnt, die wie kaum je zuvor durch soziale, politische, ökonomische und religiöse Differenzen gekennzeichnet sind.

Die vorliegende Studie erinnert deswegen zunächst an die bis noch vor wenigen Jahrzehnten sehr reichhaltige Geschichte des europäischen Bildungsverständnisses, arbeitet die Dimensionen heraus, die mehrdimensionale Bildung haben muss, grenzt sie von den rein fachlichen Kompetenzen ab und zeigt aber auch den Zusammenhang zu diesen. Mehrdimensionale Bildung muss sich in den Bildungsphasen abspielen, die sich von denen nicht unterscheiden, die auch für die Vermittlung von Wissen und formalen sowie funktionalen Kompetenzen wesentlich sind. Deswegen greift der **AKTIONSRATSBILDUNG** auch in diesem Gutachten auf die in den meisten vorangehenden Studien bewährte Differenzierung in Bildungsphasen zurück: frühkindliche Bildung, Primarstufe, Sekundarstufe, Hochschulbildung, berufliche Aus- und Weiterbildung sowie allgemeine Erwachsenenbildung. Dabei werden jeweils die für eine Bildungsphase relevanten Dimensionen mehrdimensionalen Lehrens und Lernens herausgearbeitet, die empirischen Rahmenbedingungen mehrdimensionaler Bildungsprozesse identifiziert und Handlungsempfehlungen auf empirischer Grundlage für die einzelnen Bildungsphasen gegeben.

Der **AKTIONSRATSBILDUNG** geht davon aus, dass es noch umfangreicher Reformen und eines langen Atems bedarf, bis sich das Bildungssystem (wieder) seiner Mehrdimensionalität in Auftrag und Wirklichkeit nicht nur bewusst wird, sondern diese Dimensionen auch ausfüllt. Dazu möchte das vorliegende Gutachten einen Impuls liefern, der auf den ersten Blick in seiner Thematik erstaunlich sein mag, verglichen mit den Empfehlungen, die der **AKTIONSRATSBILDUNG** für ganz unterschiedliche Dimensionen des Bildungsgeschehens bisher verfasst hat. Es ist besonders erfreulich, dass gerade diese Fragestellung beziehungsweise ihre Bearbeitung auf die ausdrückliche Zustimmung der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. stieß, die in Wahrnehmung ihrer Verantwortung für die Zukunft des Beschäftigungssystems sehr genau um die Bedeutung von entwickelten Persönlichkeiten im Arbeits- und Berufsleben weiß. Nicht selten klagen heute Arbeitgeber und Dienstvorgesetzte über Reifungs- und Persönlichkeitsdefizite bei (nicht nur) Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern.

Das Gremium hat sich zur Bearbeitung von Teilaspekten der vorliegenden Studie der externen Expertise von Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen, und Prof. Dr. Frithjof Grell, Leiter des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik an der Universität Bamberg, versichert und bedankt sich im Namen des Vorsitzenden. Für die unablässige Unterstützung der Arbeit des **AKTIONSRATSBILDUNG** und die Ermutigung, dieses auf den ersten Blick ungewöhnliche Thema zu fokussieren, ist der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. und namentlich ihrem Präsidenten Alfred Gaffal sowie ihrem Hauptgeschäftsführer Bertram Brossardt ausdrücklich zu danken. Dieser Dank umschließt die kompetente diskursive Begleitung der Arbeit des Gremiums durch den Geschäftsführer und Leiter der Abteilung Bildung, Dr. Christof Prechtel, und sein Team in der Geschäftsstelle des **AKTIONSRATSBILDUNG** mit dessen Projektleiter Michael Lindemann und den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Manuela Schrauder, Christine Klement und Julia Schmidt. Das Team hat in den Jahren mit seiner Unterstützungsarbeit für den **AKTIONSRATSBILDUNG** eine Professionalität und Zuverlässigkeit entwickelt, ohne die die Arbeit des **AKTIONSRATSBILDUNG** leerläufe. Die Mitglieder bedanken sich deshalb ausdrücklich dafür.

Ein weiterer Dank ist aus gegebenem Anlass des Abschieds aus dem **AKTIONSRATSBILDUNG** Prof. Dr. Manfred Prenzel zu sagen, der wegen der Übernahme des Amtes des Wissenschaftsratsvorsitzenden im Jahr 2014 zur Vermeidung von Interessenkonflikten auf eigenen Wunsch aus dem **AKTIONSRATSBILDUNG** ausgeschieden ist. Er war während der langen Jahre seiner Mitarbeit eine

tragende Stütze. Neu aufgenommen sind in diesem Zuge Prof. Dr. Tina Seidel von der Technischen Universität München und Prof. Dr. Olaf Köller, Direktor des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel. Die Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG werden in dieser Konstellation auch künftig aktuelle wie grundlegende Fragen der notwendigen Veränderungen unseres Bildungssystems entschlossen fokussieren.

Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATSBILDUNG

Die besondere Verantwortung des deutschen Bildungssystems für mehrdimensionale Bildung. Vor dem Hintergrund eines außerordentlich komplexen Erziehungs- und Bildungsgeschehens in der globalisierten Gesellschaft hat sich der Auftrag des Bildungssystems wesentlich erweitert. Lehr-Lern-Prozesse in vorschulischen, schulischen und hochschulischen Einrichtungen sowie solchen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und allgemeinen Erwachsenenbildung können sich nicht mehr auf die Vermittlung von Wissen und formalen oder funktionalen Kompetenzen beschränken. Solche Lehr-Lern-Prozesse bleiben hinter ihren Möglichkeiten zurück, wenn sie nicht von einer gezielten Persönlichkeitsentwicklung im Sinne mehrdimensionaler Bildung begleitet werden. Eine solche mehrdimensionale Bildung erfüllt sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Erfordernisse. Gesellschaftlich gesehen muss mehrdimensionale Bildung den Beitrag der beziehungsweise des Einzelnen zu einem Zusammenleben in der globalisierten Welt im Sinne von Problemlösung, Konsensfindung, Partizipationsfähigkeit, Toleranz und sozialem Gestaltungswillen leisten. Im Hinblick auf das Individuum ist es die Aufgabe mehrdimensionaler Bildung, Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei der Entwicklung einer verhaltenssicheren und lebensfähigen Persönlichkeit zu unterstützen. Für die individuelle wie für die gesellschaftliche Aufgabe kann sich das Bildungssystem nicht darauf beschränken, Lernmotivation und -bereitschaft durch ausschließlich erlebnisgesättigte Lernarrangements zu erzeugen. Vielmehr gehört zu den Pflichten von Bildungseinrichtungen auch die Förderung von Dispositionen wie Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz, Durchhaltevermögen und Anstrengungsbereitschaft. Ziel ist hierbei die Unterstützung der Entwicklung von Persönlichkeiten, die in der Lage sind, ihr eigenes Leben ebenso wie das der Gesellschaft als ganzer (mit) zu gestalten. Das zur Verfügung stehende empirische Wissen über die Möglichkeiten und Auswirkungen schulischer Bildungsprozesse auf die Persönlichkeitsentwicklung ist noch nicht sehr entfaltet. Hier besteht dringender Forschungs- und Forschungsförderungsbedarf. Dort, wo dieser noch nicht erfüllt ist, muss auf empirisches Wissen aus anderen Sozialisationszusammenhängen (z. B. Familie, außerschulische Einrichtungen, Peer-Learning) zurückgegriffen werden.

Vor diesem Hintergrund spricht der AKTIONSRATSBILDUNG folgende Empfehlungen aus:

Konkretisierung der Ziele und Mittel mehrdimensionaler Bildung in Lehrplänen und pädagogischen Konzepten. Für die Ausbildung des pädagogischen Personals und die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse muss konkret benannt und explizit transparent gemacht werden, welche Aspekte mehrdimensionaler Bildung in den unterschiedlichen Bildungsphasen jeweils besonders berücksichtigt werden sollen und wie diese im Unterricht beispielhaft zu fördern sind. Aus Sicht des AKTIONSRATSBILDUNG sind die folgenden Kompetenzen im Rahmen einer mehrdimensionalen Bildung besonders relevant:

- Förderung von Lernkompetenz sowie von Freude und Interesse an den Lerninhalten,
- instrumentelle Lernmotivation, Berufs- und Lebensorientierung,
- Identitätsentwicklung und Förderung von Kompetenzen zur Lebensbewältigung,
- moralische und politische Kompetenz,
- Medienkompetenz,
- interkulturelle Kompetenz,
- musische und ästhetische Bildung.

Zur Förderung dieser und verwandter Kompetenzbereiche sind aus Sicht des AKTIONSRATSBILDUNG z. B. folgende Maßnahmen geeignet:

- Entwicklung von Unterrichtskonzepten zur integrierten Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen,
- Gestaltung komplexer Lernumgebungen und Schaffung von Möglichkeiten zur Partizipation und Verantwortungsübernahme (z. B. Service-Learning-Projekte, sonstige außerunterrichtliche Projekte und gemeinsame Freizeitaktivitäten, Schülermitverwaltung, Tutorensystem, Teilnahme an Wettbewerben, selbstgestalteter/offener Unterricht),
- Individualisierung des Unterrichts im Sinne einer Anpassung an die Lernbedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen (z. B. selbstständige Lernarbeit oder Arbeit in Kleingruppen, Zusatzkurse für Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf, geschlechtsspezifische Angebote, Blended Learning im Hochschulbereich),
- Vermittlung handlungsrelevanter Kompetenzen durch Lösungs- und Problemorientierung der Lehrveranstaltungsformate (z. B. Fallstudienmethode im Hochschulbereich).

Berücksichtigung der Ergebnisse nationaler und internationaler Vergleichsstudien und Weiterentwicklung der erfassten Merkmalsbereiche hin zu einem noch breiteren Kompetenzverständnis. Die Kompetenzmodelle, auf denen die Testverfahren der großen nationalen und internationalen Vergleichsstudien

basieren, decken bereits in gewissem Umfang Kompetenzen ab, die über rein fachliches Wissen hinausgehen. In der öffentlichen Diskussion werden diese aber bis heute noch wenig wahrgenommen. So werden entsprechende Erkenntnisse, wie die Defizite bei der Aufgabenentwicklung im Mathematikunterricht oder die geschlechtsspezifischen Benachteiligungen im Bereich der motivational-affektiven und sozialen Merkmale von Grundschülerinnen und -schülern, bei der Unterrichts- und Aufgabenentwicklung noch zu wenig berücksichtigt. Darüber hinaus sind die bei den großen Vergleichsstudien erfassten Kompetenzen um Merkmalsbereiche auszubauen, die über solche erweiterten kognitiven Anforderungen hinausgehen (z. B. moralische Urteilsfähigkeit und Kompetenzen zur Lebensgestaltung). Nur auf diese Weise können auf der Grundlage einer systematischen Evaluation geeignete Lehr-Lern-Formate zur Förderung entsprechender Kompetenzen identifiziert und weiterentwickelt werden.

Entwicklung valider diagnostischer Instrumente und Förderung der Diagnosefähigkeit von pädagogischem Personal und Führungskräften. Nur wenn bestehende überfachliche Kompetenzen und Defizite als solche erkannt werden, können sie beachtet und genutzt beziehungsweise durch spezielle Fördermaßnahmen ausgeglichen werden. Darüber hinaus belegen Studien, dass Persönlichkeits-, Leistungs- und Verhaltensaspekte bei der Notengebung von Lehrkräften häufig nicht ausreichend unterschieden werden, so dass schädliche Auswirkungen auf die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu befürchten sind. Das Lehrpersonal in Bildungsinstitutionen und das Führungspersonal in Unternehmen muss daher in der Identifikation und Beurteilung mehrdimensionaler Kompetenzen eingehend geschult werden. Unterstützend sind diagnostische Instrumente zu entwickeln, die geeignet sind, mehrdimensionale Bildungsergebnisse verlässlich abzubilden. Im Bereich der Erwachsenenbildung ist die bereits relativ gängige Anwendung offener, auf Selbstauskünften und Selbstreflexion beruhender Beurteilungsverfahren durch den Ausbau professioneller Beratungsmöglichkeiten zu unterstützen.

Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals im Rahmen von systematisch angelegten Personalentwicklungsmaßnahmen. Für die Vermittlung mehrdimensionaler Kompetenzen und Orientierungen muss das Lehrpersonal zum einen über entsprechende didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, z. B. mit dem Ziel der Anpassung der Sozialformen des Unterrichts an die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen oder der Verzahnung des Unterrichts mit außerunterrichtlichen Gestaltungselementen. Zum anderen spielt in diesem Bereich das Lernen am Vorbild eine nicht unwesentliche

Rolle, so dass bei der Auswahl und Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte nicht zuletzt deren eigene mehrdimensionale Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigt werden muss.

Schaffung von Freiräumen für mehrdimensionale Bildungsinhalte und -gelegenheiten. Für alle Bildungsphasen ist hiermit vor allem die Bereitstellung von ausreichend großen Zeitanteilen für die Vermittlung mehrdimensionaler Bildungsinhalte angesprochen. Dieses Ziel kann am besten im Rahmen von Ganztagschulen erreicht werden, die durch die Entzerrung des Unterrichtstages z. B. auch eine Vertiefung von Lerninhalten über Fächergrenzen hinweg und die systematische Verknüpfung des Unterrichts mit außerunterrichtlichen Gestaltungselementen erlauben. Darüber hinaus ist die Vermittlung breiter angelegter Kompetenzen und Kenntnisse häufig an Vorgaben der Prüfungsform gebunden und durch diese eingeschränkt. Im Zuge der Aufwertung mehrdimensionaler Kompetenzen gegenüber den rein fachlichen Kenntnissen müssen solche organisatorischen Barrieren beseitigt werden. Ähnlich kann die transparente Trennung von Lernzeiten und Prüfungszeiten dazu beitragen, dass Lehrende und Lernende sich in den reinen Lernphasen besser auf die Unterrichtsinhalte konzentrieren und diese vertiefen können.

Gestaltung von Strukturen, die zum Aufbau und langfristigen Erhalt von Lernkompetenz und -motivation beitragen. Besonders für bildungsferne Milieus ist es wichtig, dass Bildungsstrukturen möglichst unbürokratisch und motivierend gestaltet sind. Um über die verschiedenen Bildungsphasen hinweg eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Lernkompetenz und -motivation zu gewährleisten, müssen Bildungsstrukturen von Beginn an gut durchdacht und aufeinander abgestimmt sein. Folgende Maßnahmen erscheinen aus diesem Blickwinkel besonders geeignet:

- Förderung einer über den Lebenslauf hinweg zunehmenden Selbstorganisation und Verantwortungsübernahme für den eigenen Bildungsprozess (z. B. durch eine stufenweise Anpassung der Lehrformate und Prüfungsformen),
- Anpassung der Prüfungsformen an mehrdimensionale Inhalte (z. B. mündliche Prüfungen und Referate, Seminararbeiten, Vergrößerung der abgeprüften Module),
- Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern (besonders relevant für den frühkindlichen Bereich),
- Formulierung eines Leitbildes in Bildungseinrichtungen, das mehrdimensionale Zielstellungen berücksichtigt und die Grundlage für eine partizipative Organisationskultur bildet.

- Durch eine Modularisierung der beruflichen Ausbildungsprogramme kann nach kürzerer Zeit ein nachweisbarer Bildungserfolg erzielt werden. Dies fördert die Lernmotivation und kann helfen, Auszubildenden auch nach längeren Unterbrechungsphasen einen erfolgreichen Abschluss zu ermöglichen. Mit der gleichen Zielstellung sollten die Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungszweigen flexibilisiert und besonders geförderte Bildungsmöglichkeiten für leistungsschwache Zielgruppen geschaffen werden.
- Schaffung eines engen wechselseitigen Bezugs von Theorie und Praxis, um den Schülerinnen und Schülern, Auszubildenden und Studierenden die Erfahrung zu ermöglichen, dass das Gelernte von unmittelbarer Relevanz für die Umsetzung eigener Zielstellungen ist.

1 Mehrdimensionale Bildung

1.1 Zur Geschichte des europäischen Bildungsverständnisses

Mehrdimensionale Bildung – das Thema dieses Gutachtens ist eigentlich ein Pleonasmus. Denn: In der Tradition des kontinentaleuropäischen und insbesondere des klassischen deutschen Bildungsdenkens geht, so könnte man zugespitzt sagen, Bildung entweder über reines Fachwissen hinaus oder es handelt sich gar nicht um Bildung, sondern lediglich um Ausbildung. Von Bildung zu sprechen unterstellt also, dass zur gesellschaftlichen Lebensfähigkeit und Funktionalität mehr gehört als der Besitz von Wissen und Fähigkeiten, wie es in der deutschsprachigen Adaption der in den internationalen Vergleichsuntersuchungen wie PISA („Programme for International Student Assessment“) dominanten englischen Begriffe „knowledge“ und „competency“ (Wissen und Kompetenz) nahegelegt wird. Der Bildungsbegriff ist aber ein Spezifikum der deutschen Sprache. Er ist nahezu unübersetzbar in solche Sprachen, die jeweils nationalsprachliche Varianten des englischen Begriffs „education“ verwenden. Hinter „education“ und „Bildung“ stehen sehr unterschiedliche Konzepte für den Umgang mit der nachwachsenden Generation. Eine der wesentlichen Differenzen betrifft die mit beiden Begrifflichkeiten in unterschiedlicher Weise einhergehende Vorstellung des Lernens und vor allen Dingen der Herausbildung einer Persönlichkeit. „Education“, ein Begriff, der in vielen indogermanischen Sprachen verwendet wird, weist auf die lateinische Wurzel „ducere“ („herausführen“) zurück und damit auf die Bedeutung „aus der Kindheit herausführen“, ein Vorgang, der nicht notwendigerweise mit einem bestimmten Ziel verbunden sein muss, auf das hin die „education“ im Sinne einer Persönlichkeitsbildung gerichtet ist.

Diese Vorstellungswelt hat sich in der angloamerikanisch geprägten pädagogischen Literatur spätestens seit John Locke (1823) mit dem Gedanken verbunden, dass diese Tätigkeit des Herausführens Gegenstand professionellen Handelns ist. Die Eltern delegieren die Erziehungsaufgabe an dafür bezahltes Personal, das sowohl Funktionen des Unterrichts übernehmen kann als auch solche der „Aufzucht“ im Sinne der Überführung vom Zustand der Kindheit in den des Erwachsenseins. Die Metapher der Aufzucht wurde aus der gärtnerischen Vorstellungswelt gewonnen. Das gilt auch für die Erziehungstheorie Jean-Jaques Rousseaus (2012). Mit der Idee seiner „negativen“ Erziehung verfolgt er den Gedanken, dass es die Aufgabe des professionellen Erziehers bei Hofe sein müsse, den jungen Menschen im Vorgang seines Wachsens durch die Schaf-

fung von Lernanlässen zu „richten“. Aus diesem Grunde schafft der Lehrer des jungen „Zöglings“ Emile unablässig Lernanlässe, die diesen veranlassen sollen, spezifisches Wissen und spezifische Kenntnisse zu erwerben, beispielsweise, um sich nicht im Wald zu verlaufen oder um in der Lage zu sein, Einladungen zu attraktiven Feierlichkeiten selbst lesen zu können und diese nicht zu verpassen. So wie man einen Baum nicht einfach aktiv hochziehen kann, sondern bei seinem natürlichen Wachstum unterstützen muss (um ihm beispielsweise eine Richtung zu geben), gilt diese Metapher im Bedeutungsfeld der Erziehung auch für Kinder. Diese wachsen selbsttätig. Ihr Wachstum, das nicht auf das Körperliche beschränkt ist, muss in irgendeiner Weise „gerichtet werden“.

Der Begriff der Bildung geht indessen auf eine völlig andere Vorstellungswelt zurück. Er ist theologischen Ursprungs. So geht die christliche Vorstellung von der grundlegenden Beschaffenheit des Menschen als eines „nach dem Bilde Gottes“ geschaffenen Individuums aus. Gott hat sich den Menschen „eingebildet“. Damit ist der Mensch aber nicht göttlich, sondern zunächst nur grundsätzlich in der Lage, „gottadäquat“ zu leben. Um diese Möglichkeit (und Bestimmung) zu erfüllen, bedarf es neben der „Imago Dei“ (Ebenbild Gottes) eines zweiten Bestimmungsstückes: Der Mensch kann nur in der „Imitatio Christi“, also im Nachleben des christlichen Leidensweges, die Chance wahrnehmen, gottadäquat zu handeln, zu leben und zu werden. Dies ist seine christliche Pflicht.

Ein Kind muss dementsprechend dazu angehalten werden, den Leidensweg Christi nachzuleben. Das Kind dazu zu bringen, ist Christenpflicht des Erwachsenen. Denn, wenn dies nicht gelingt, kann das (später erwachsene) Kind vor dem Auge Gottes nicht bestehen. Es verfehlt seine Bestimmung mit entsprechenden Konsequenzen für das Leben nach dem Tod. „Bildung“ bedeutet also, dass ein Mensch sich selbst, da er grundsätzlich nach dem Bild Gottes geschaffen ist, so verhält, dass er während des gesamten Lebenslaufs mehr und mehr dem Bild Gottes adäquat wird. Das heißt, dass die Bildungsmetapher im Gegensatz zu der Vorstellung der „education“ davon ausgeht, dass ein Bildungsprozess niemals abgeschlossen ist, sondern dass das ganze Leben durch ihn charakterisiert wird.

Das zweite Element der Differenz zu „education“ besteht darin, dass Bildung keine Aktivität ist, die ein Erwachsener an einem Kind vornimmt, sondern Bildung ist seit dem frühen 19. Jahrhundert immer „Selbstbildung“, also eine Aktivität des Menschen, die dieser an sich selbst vollzieht. Bildungssubjekt und -objekt fallen mithin in einer Person zusammen. Und: Bildung ist nicht nur Prozess,

sondern auch Resultat. Da der Mensch grundsätzlich nach dem Bilde Gottes geschaffen ist, ist er, drittens, auch bildsam. Jeder Mensch kann sich bilden. Bildung ist gewissermaßen unvermeidlich. Aber eine gebildete Persönlichkeit ist mehr, nämlich zielgerichtet gebildet. Über das Ziel allerdings gibt es in der Geistesgeschichte unterschiedliche Vorstellungen. So steht für die Aufklärung die Bildung der Verstandeskkräfte im Mittelpunkt, während es in voraufklärender Zeit noch die Gottadäquatheit war. Sodann verbindet sich mit der Bildungserwartung der Gedanke der gesellschaftlichen Nützlichkeit (vgl. Campe 1785), später in der deutschen Klassik und Romantik die Idee der Vervollkommnung, des Fortschritts und nach Herder (1891) die Idee der Humanität als Bildungsziel, das Goethe (1950) zufolge nur als Einheit aus Geist, Körper und Haltung gedacht werden kann.

Die Tätigkeit des Erwachsenen hat vor diesem Hintergrund einen völlig anderen Charakter als die des „Duzierens“. Der Erwachsene kann lediglich die Umstände arrangieren, unter denen der bildsame junge Mensch sich selbst bildet. Instruktion und Belehrung haben deshalb mit Bildung nichts zu tun. Die Tätigkeit des Erwachsenen besteht – systemisch gesprochen – also darin, dem lernenden Bewusstseinssystem hinreichende Lernanlässe zu bieten, durch die die entwickelten Ausdifferenzierungen ständig neu irritiert werden, damit Lernen veranlasst wird. Es wird schnell sichtbar, dass sich die Differenz zwischen „education“ und „Bildung“ also bis hin in den Unterricht und in die einzelne pädagogische Handlung durchsetzt. Jean-Jacques Rousseau hat dies bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert mit dem Begriff der „negativen“ Erziehung charakterisiert.

In der neuhumanistisch geprägten Philosophie des frühen 19. Jahrhunderts tritt ein wesentliches Element hinzu. Wilhelm von Humboldt geht davon aus, dass die Bildung (im Sinne von Selbstbildung) des Menschen sich nicht vor dem Hintergrund seines eigenen Interesses daran, „gebildet“ zu sein, erschöpft, sondern dass der Mensch durch den Umstand seines Gebildet-Seins einen Beitrag zur „Höherbildung der Menschheit“ leistet. Das bedeutet, dass, im Gegensatz zu „education“, die Bildungsvorstellung der deutschen Klassik eine doppelte Funktionalität besitzt: Sie dient dem Individuum und durch es hindurch einer sittlichen Verbesserung, einer „Entrohung“ der Menschheit. Dabei löst Humboldt (1903) den entstandenen Konflikt in der Frage, ob das Individuum oder die Gesellschaft im Vordergrund des Bildungsprozesses zu stehen habe, dadurch auf, dass er dem Staat die Aufgabe zuweist, die Rahmenbedingungen für derartige Bildungsprozesse bereitzustellen, und die Gesellschaft gewissermaßen von der Gebildetheit der Individuen als ganze profitiert. Diese Überzeugung

verlässt das kontinentaleuropäische Denken dauerhaft nicht, auch wenn in restaurativen oder sozialrevolutionären Phasen der Geschichte entweder Bildung als „Verbildung“ durch „Lesesucht“ kritisiert werden kann oder als klassenspezifisches Ständesprivileg (vgl. Marx 1961). Diese Gedanken sind der angloamerikanischen Welt fremd. Ein über das Interesse des Individuums hinausgehendes allgemeines Interesse besteht eher in der Nützlichkeit des Individuums. Sein Wissen und seine Kompetenz dienen instrumentell und nicht substanziell seinem Lebenslauf, etwa im Sinne der Befähigung zur Ausübung eines Berufes, und der Gesellschaft, insofern als kompetente Gesellschaftsmitglieder für diese nützlich sind. Das bedeutet implizit, dass eine universelle Zielvorstellung für eine weiterzuentwickelnde Gesellschaft wenig existiert, sondern dass an deren Stelle eher funktionalistische Vorstellungen treten. So bedeutet beispielsweise die Erziehung eines „Zöglings“ im Sinne des „Gentlemen-Ideals“, dass der so Erzogene für die gesellschaftliche Schicht passfähig ist, in der dieses Ideal eine Rolle spielt. Eine über die Stabilisierung dieser Sozialität hinausreichende Absicht wird nicht verfolgt.

Die Frage, auf welche Weise Bildung ermöglicht werden muss, so dass in der Folge von einer Höherbildung der Menschheit ausgegangen werden kann, beantwortet Humboldt mit dem Verweis auf eine – gewiss idealisierte – Welt der griechischen Antike, die als höher entwickelt als die vorgefundene Gesellschaft gewertet wird. Die Grundlage von Bildung ist in der humboldtschen Vorstellung beispielsweise der Erwerb der klassischen Sprachen. Hier liegt die Ursache für eine im Laufe des 19. Jahrhunderts wachsende Entfernung der Allgemeinbildungsvorstellung von dem Gedanken, Bildung müsse in irgendeiner Weise nützlich für den Lebensvollzug, etwa im Sinne einer Berufsausübung, sein. Ein elitärer Zug ist insofern zeitweise Bestandteil der Bildungsvorstellung. Gleichwohl wird und bleibt der Gedanke der Notwendigkeit allgemeiner Bildung, die nicht primär auf Verwendbarkeit gerichtet ist, ein fester Bestandteil des deutschen Schulkanons, selbst bis in das berufliche Bildungswesen hinein. Mit Inhalten einer „Allgemeinbildung“ soll sichergestellt werden, dass der Mensch in seinen Lernprozessen nicht nur einem egoistischen Selbstzweck nachgeht, der etwa darin besteht, durch „education“ möglichst optimale Voraussetzungen für das Erwerbsleben zu erhalten. Vielmehr bindet der Bildungsbegriff dieses individuelle Interesse immer zurück an ein solches der das Individuum umgebenden Gemeinschaft.

Wenn heute, etwa mit Blick auf die zurückliegenden Bemühungen um eine Optimierung von Lernerfolgen in den durch internationale Vergleichsuntersuchungen

definierten Kompetenzfeldern, gesehen wird, dass die Konzentration auf Wissen und Kompetenz die Aufmerksamkeit für die Entwicklung von Persönlichkeiten abgelenkt hat, dann entsteht diese Klage historisch in einer Vorstellungstradition, der zufolge die „Aufzucht“ der nachwachsenden Generation sich nicht darin erschöpfen kann, ihr Wissen und Kompetenzen „beizubringen“, sondern dass das Individuum einen Bildungsbedarf hat, der über diese utilitaristische Bestimmung hinausgeht, weil es ohne eine solche Persönlichkeitsbildung Gefahr läuft, „asozial“ zu sein. Jedenfalls ist die Klage über fehlende Persönlichkeitsbildung, sowohl bei Vertretern der „Abnehmer“ von Qualifikationen als auch im politischen und medialen Bereich, Konsequenz des Gedankens, dass Bildungsprozesse auch sozial verpflichtet sein müssen.

Da die Bearbeitung dieser Erwartung sich nicht in der Formulierung normativer Forderungen erschöpfen kann, erhebt sich die Frage, wie eine „soziale“ Persönlichkeit zur Entstehung gebracht werden kann, außer durch Wissens- und Kompetenzakkumulation. Die Mehrdimensionalität von Bildung kann als eine solche gedacht werden, die grundsätzlich aus drei Dimensionen besteht: aus Wissen, Kompetenz und (Persönlichkeits-)Bildung. Vor diesem Hintergrund bearbeitet das vorliegende Gutachten die Frage, ob und inwieweit der (gesetzliche und übergesetzliche) Auftrag in diesen drei Dimensionen erfüllt werden kann. Dabei kommt es insbesondere darauf an, einen Weg dafür zu finden, wie durch die Persönlichkeitsentwicklung hindurch eine normative Determination von Individuum und Gesellschaft verhindert werden kann, ohne gleichzeitig die „Bildungsrichtung“ eine beliebige sein zu lassen.

In dieser Schere zwischen Normativität und Evidenzbasierung hat sich das vorliegende Gutachten an Letzterer orientiert. Das bedeutet nicht, dass die Autorinnen und Autoren die Frage der Bildungsziele für irrelevant halten. Sie werden indessen eher in einem gewiss auch wissenschaftlich aufklärbaren, aber politischen Raum verortet, der nicht durch gutachterliche Expertise determiniert werden kann. Eine solche notwendige, vor dem Hintergrund neuer Barbarei unabweisbare Diskussion und daraus folgende Aktivitäten müssen Gegenstände einer gesonderten Expertise sein.

1.2 Dimensionen mehrdimensionaler Bildung

Das vorliegende Gutachten möchte – unbeschadet einer notwendigen normativen Auseinandersetzung – den Blick für die Mehrdimensionalität von Bildungszielen schärfen und Handlungsempfehlungen geben, wie mehrdimensionale Bildungsziele in den verschiedenen institutionell geprägten Bildungsphasen erreicht werden können. Abbildung 1 verdeutlicht das Vorgehen in diesem Gutachten entlang dreier Achsen. In einer mehrdimensionalen Betrachtung wird zwischen fachlichen Kompetenzen auf der einen Seite und nicht fachspezifischen, übergeordneten Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen auf der anderen Seite (Achse 1) unterschieden. Sie werden in ihrer Entwicklung über die fünf institutionell geprägten Bildungsphasen – frühkindliche Bildung, Primarstufe, Sekundarstufe, Hochschule sowie berufliche Aus- und Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung (Achse 2) – differenziert nach Interventionsfeldern, über die zur Erreichung mehrdimensionaler Bildung beigetragen werden kann – wie z. B. Familie, (Unterrichts-)Qualität und Curricula, Organisation, Persönlichkeit des Lehrpersonals, organisationales Klima sowie Beurteilungswesen/Zertifizierung (Achse 3) – dargestellt.

In diesem Kapitel wird die Unterscheidung in fachliche Kompetenzen und nicht fachspezifische, übergeordnete Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale (Achse 1) erläutert, in Kapitel 2 werden aus einer Perspektive der Lebensspanne heraus die zur Erreichung mehrdimensionaler Bildung jeweils relevanten Interventionsfelder (Achse 3) dargestellt, und in Kapitel 3 wird diskutiert, wie in den verschiedenen Phasen (Achse 2) mehrdimensionale Bildung (Achse 1) in unterschiedlichen Interventionsfeldern (Achse 3) entwickelt und gefördert werden kann.

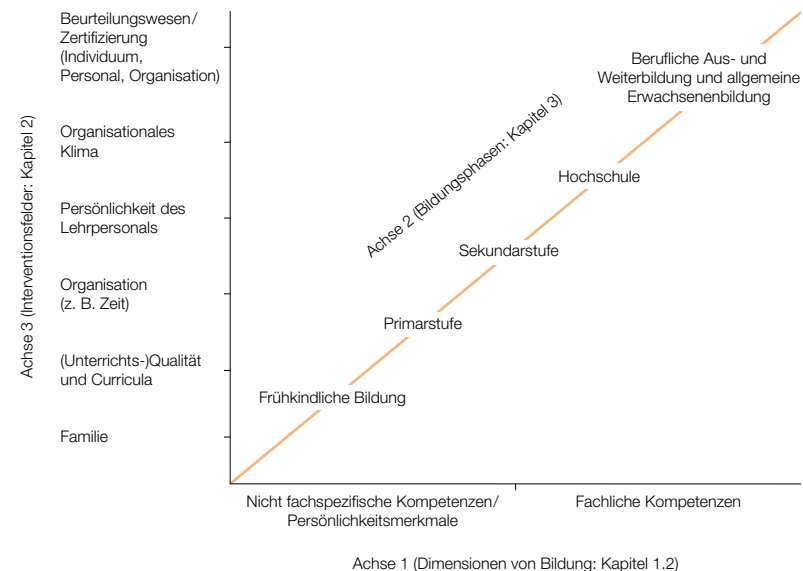


Abbildung 1: Bildung in den verschiedenen institutionell geprägten Bildungsphasen, differenziert nach potenziellen Interventionsfeldern zur Erreichung mehrdimensionaler Bildung (eigene Darstellung)

1.2.1 Fachliche Kompetenzen

Einhergehend mit dem Perspektivenwechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung im Bildungswesen (vgl. vbw 2010, 2011) ist der Erwerb von Kompetenzen in den Mittelpunkt der Erfassung des Outcome von Bildung gerückt. Im Zuge des enormen Aufschwungs der empirischen Bildungsforschung in den vergangenen beiden Dekaden wurden theoretische Fundierungen der Ziele formaler Bildung vorgelegt und Methoden und Prozeduren zu ihrer empirischen Erfassung bedeutsam vorangetrieben. So sind die kognitionspsychologischen Grundlagen der Kernfächer des schulischen Curriculums – wie etwa die Beherrschung der Verkehrssprache sowie alltagsmathematische, fremdsprachliche und Problemlösekompetenzen – inzwischen weitestgehend verstanden. Sie werden sichtbar in der Entwicklung von Kompetenzmodellen, die Strukturen, Ausprägungen und den Aufbau von Kompetenzen beschreiben, in psychometrischen Modellen, die die Brücke zwischen diesen theoretischen Modellen und

Messungen der Kompetenzen schlagen, und schließlich in der Entwicklung von Aufgaben (für Schulen auf nationaler Ebene durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen Berlin, IQB) und Technologien, die zu ihrer Förderung und Messung verwendet werden (vgl. z. B. das DFG-(Deutsche Forschungsgemeinschaft-)Schwerpunktprogramm 2007–2013, Klieme/Leutner/Kenk 2010).

Die Messung von Kompetenzen, die auf fachliche Domänen bezogen sind, ermöglicht es inzwischen nicht nur, Lernergebnisse auf individueller Ebene zu erfassen, sondern auch die Qualität von Bildungsangeboten zu bewerten und auf dieser Grundlage bildungspolitische Steuerungen vorzunehmen. So sind beispielsweise für die allgemeinbildenden Schulen in den Jahren 2003, 2004 und 2012 von der Kultusministerkonferenz (KMK) Bildungsstandards verabschiedet worden, die aufbauend auf dem Kernbereich des jeweiligen schulischen Unterrichtsfachs fachspezifische (mit Aufgabenbeispielen veranschaulichte) Kompetenzen beschreiben, die Schülerinnen und Schüler am Ende bestimmter Klassenstufen erreichen sollen. Zwischenzeitlich sind die folgenden Bildungsstandards für sämtliche allgemeinbildenden Schulen in Deutschland verbindlich:¹

- Mathematik und Deutsch am Ende der vierten Jahrgangsstufe (in manchen Ländern der Zeitpunkt des Übertritts in die Sekundarstufe),
- Mathematik, Deutsch und eine erste Fremdsprache (Englisch oder Französisch) in Jahrgangsstufe 9 (Hauptschulabschluss),
- Deutsch, Mathematik, eine erste Fremdsprache, Biologie, Chemie und Physik in Jahrgangsstufe 10 (mittlerer Schulabschluss),
- Deutsch, Mathematik und eine weitergeführte Fremdsprache (Englisch oder Französisch) am Ende der gymnasialen Oberstufe (Abitur).

Der der Messung des Outcome von Bildung zugrundeliegende Kompetenzbegriff bringt es mit sich, dass sich die im Rahmen der empirischen Bildungsforschung bisher untersuchten Merkmalsbereiche typischerweise auf kognitive Kompetenzen, also den Erwerb von Wissen und dessen Anwendung für die Lösung von fachspezifischen Problemen, beziehen. Kompetenzen sind definiert als die Fähigkeit zur Bewältigung situationsspezifischer Anforderungen und sind entsprechend durch den Umgang mit diesen Anforderungen erlern- und beeinflussbar (stärker als beispielsweise Intelligenz). Die Definition, auf die dabei in aller Regel Bezug genommen wird, wurde von Weinert (2002) vorgelegt, der

Kompetenzen beschreibt als „(...) bei Individuen verfügbare oder von ihnen erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27). Klieme und Leutner definierten in dem von ihnen geleiteten DFG-Schwerpunktprogramm Kompetenzen wie folgt: „Im Forschungskontext sind Kompetenzen definiert als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen im Sinne von spezifischen Lern- und Handlungsbereichen beziehen. Kompetenzen werden durch Erfahrung und Lernen erworben und können durch äußere Interventionen und institutionalisierte Bildungsprozesse beeinflusst werden.“² Solcherart fachbezogene Kompetenzen sind es auch, die als Bilanzierung individueller Bildungsprozesse letztlich abgeprüft und zertifiziert werden.

1.2.2 Nicht fachspezifische, übergeordnete Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale

Betrachtet man die bereits gut erforschten und messbaren fachlichen Kompetenzen, die in formellen Bildungskontexten erworben werden, so wird eine deutliche Diskrepanz zu den hohen mit Bildung insgesamt verfolgten Zielen deutlich, die beispielsweise von der „Organisation for Economic Co-operation and Development“ (OECD) im Rahmen des Forschungsprogramms „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“ (DeSeCo) definiert worden sind. Hier wurden die „key competencies for a successful life and a well-functioning society“ in drei Bereiche differenziert, nämlich die Kompetenzen „interacting in socially heterogeneous groups“, „acting autonomously“ und „using tools interactively“ (vgl. Rychen/Salganik 2003). Das Ziel von Bildung ist somit die Befähigung von Personen, in einer globalisierten Welt gemäß eigenen Zielen ihr Leben erfolgreich zu gestalten (vgl. vbw 2008). „The importance of flexibility, adaptability, and mobility in the global economy and the information society is a leading theme in current discourse on education and training. Adults of the 21st century are expected to fulfill many different roles throughout life, act in different texts, and meet multiple challenges. (...) Key competencies are conceptualized as contributing to a successful life and a well-functioning

¹ Vgl. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>.

² Vgl. http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/Kompetenzmodelle_Flyer_d_27032012_rz.pdf.

society, as expressed by universal values such as respect for human rights, sustainable development, and democratic processes“ (Rychen/Salganik 2003, Klappentext).

Auch die auf nationaler Ebene, z. B. in den Präambeln der Landesverfassungen als Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schulen oder in Modulhandbüchern universitärer Studiengänge beschriebenen Ziele von Bildung weisen über die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten in fachlich definierten Domänen weit hinaus und beziehen sich beispielsweise auf den Erwerb bestimmter Geisteshaltungen (z. B. zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer) oder bestimmter motivationaler und volitionaler Kompetenzen (z. B. Leistungswille, Eigenverantwortung, soziale Bewährung).³

Zweifelsohne umfassen Bildungsziele mehr als den Erwerb fachlicher Kompetenzen, nämlich Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung komplexer (in sozialen, politischen, ökonomischen oder kulturellen Zusammenhängen entstehender) Anforderungssituationen, die selbstorganisiertes Handeln erfordern und in denen neben fachlichen und methodischen Kompetenzen auch motivationale, ethische, personale, volitionale, emotionale sowie soziale Dimensionen angesprochen sind.

Auf Grundlage der weinertschen Kompetenz-Definition (vgl. Weinert 2002, S. 27) sind zahlreiche Taxonomien von überfachlichen Kompetenzen vorgelegt worden, in denen diese in Form von Merkmalslisten beschrieben und voneinander unterschieden werden. Die folgende Auflistung von Kompetenzbereichen, die von sehr vielen Autorinnen und Autoren als bedeutsam genannt werden, beansprucht weder Vollständigkeit noch Überlegenheit gegenüber zahlreichen anderen Klassifikationssystemen, die für eine Systematisierung verschiedener Kompetenzen erzeugt worden sind; die Auswahl der Kompetenzbereiche erfolgt aufgrund ihrer besonderen Relevanz für das Thema „mehrdimensionale Bildung“. In den Teilkapiteln zu den verschiedenen institutionellen Bildungsphasen (vgl. Kapitel 3) werden insbesondere diese Kompetenzbereiche wieder aufgegriffen – und durch weitere, phasenspezifisch besonders bedeutsame ergänzt.

³ Vgl. § 1 Schulgesetz für Baden-Württemberg, http://www.boorberg.de/sixcms/media.php/1123/9783415051089_Ebert_Schulrecht-BW_LPR.pdf.

Lernkompetenz umfasst angemessenes metakognitives (deklaratives und prozedurales) Wissen über die eigene Person als Lernende beziehungsweise Lernender und optimistische persönliche Überzeugungen betreffend die eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten (positive Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten, hohe Selbstwirksamkeit).

Motivationale und volitionale Kompetenz bedeutet, dass die Person sich selbst zu zielorientierten Handlungen motivieren kann und in der Lage ist, die Motivation zur Erreichung eines Ziels in entsprechende Handlungen umzusetzen und diese aufrechtzuerhalten.

Soziale und emotionale Kompetenz bedeutet das Verfügen über ein Repertoire angemessener Verhaltensweisen und hinreichender Problemlösekompetenzen, aufgrund dessen diese situationsangemessen ausgewählt werden können; ebenso wie das Verstehen, Ausdrücken (verbal und mimisch) und Regulieren eigener Emotionen und der Emotionen anderer Personen.

Persönlichkeit und Charakterstärke beziehen sich auf bestimmte Tugenden und das Bejahen von Werten, die kulturübergreifend akzeptiert und wertgeschätzt werden (z. B. Menschlichkeit, Gerechtigkeit).

Lernkompetenz. Unter dem Begriff „Lernkompetenz“ werden Konstrukte zusammengefasst, die metakognitives Wissen und persönliche Überzeugungen betreffen, die die Person über sich selbst in Bezug auf Lernen und Kompetenzerwerb hat.

Neben Intelligenz und Vorwissen ist das Selbstkonzept eigener Fähigkeit ein wichtiger Prädiktor von Leistungen. Das Fähigkeitsselbstkonzept bezeichnet den Ausschnitt aus dem Selbstbild, der auf die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten bezogen ist; es differenziert sich im Laufe der Grundschuljahre in domänenspezifische Subkonzepte aus (z. B. „Ich bin gut in Mathe“, „Es fällt mir schwer, eine Fremdsprache zu erlernen“). Fähigkeitsselbstkonzepte und Leistungsergebnisse beeinflussen sich wechselseitig (vgl. z. B. Marsh u. a. 2005): Je besser die Leistung einer Person in einer Domäne ist, desto positiver ist ihr entsprechendes Fähigkeitsselbstkonzept, und je mehr eine Person von ihrer Kompetenz überzeugt ist, desto erfolgreicher wird sie in der betreffenden Domäne sein. Dies bedeutet auch, dass Fähigkeitsselbstkonzepte nicht vollständig durch tatsächliche Leistungsergebnisse erklärt werden können; weitere Einflussfaktoren sind Erwartungen relevanter Bezugspersonen und soziale Stereotype (vgl. Schoon/Eccles 2014) sowie soziale und internale Vergleichsprozesse (vgl. Möller/

Marsh 2013). So sind beispielsweise die geringeren Fähigkeitsselbstkonzepte von Mädchen in der Mathematik (vgl. Kapitel 3.3) durch ihre Leistungen nicht vollständig zu erklären: Nach Kontrolle des Einflusses ihrer tatsächlichen Leistungen halten sich Mädchen noch immer für weniger kompetent als Jungen (mit vergleichbaren Leistungen) (vgl. vbw 2009). Die Förderung positiver Fähigkeitsselbstkonzepte stellt ein Ziel mehrdimensionaler Bildung dar; denn von ihnen geht eine motivierende Wirkung aus: Menschen engagieren sich in den Inhaltsdomänen, in denen sie sich für (besonders) kompetent halten; ein negatives Fähigkeitsselbstkonzept erzeugt negative Emotionen in der Lernsituation, senkt deshalb das Interesse und die Anstrengungsbereitschaft. Bei der Förderung eines positiven Selbstkonzepts darf aber auch nicht unberücksichtigt bleiben, dass ein Erziehungsziel die realistische Selbsteinschätzung eigener Stärken und Schwächen sein muss. Aus Forschungsarbeiten zu den fachspezifischen Selbstkonzepten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist beispielsweise bekannt, dass insbesondere im Fach Mathematik die eigene Leistungsfähigkeit überschätzt wird (vgl. Shajek/Lüdtke/Stanat 2006). Hier kann ein Erziehungsziel möglicherweise eher in der Balance zwischen Steigerung des Selbstkonzepts und realistischen Erfolgserwartungen liegen.

Zur Lernkompetenz gehört weiterhin eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Sie bezeichnet die Erwartung, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich ausführen zu können, auch wenn sich Hindernisse in den Weg stellen („Konzept der Barriere“, vgl. Bandura 1994). In Bildungskontexten führt eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung dazu, dass die Person sich mehr anstrengt, sich aufgrund einer größeren Zuversicht stärker herausfordernde Aufgaben sucht und Fehlerfeedback oder Misserfolg als Ansporn anstatt als Entmutigung wahrnimmt. Im Ergebnis erreicht eine hoch selbstwirksame Person mehr als eine Person mit gleichem Potenzial, aber geringerer Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung hat sich nicht nur in Lehr-Lern-Kontexten als günstig erwiesen, sondern sagt auch einen effektiveren Umgang mit Stress und Krankheit, einen höheren Selbstwert, eine bessere soziale Anpasstheit und eine höhere Lebenszufriedenheit vorher (vgl. z. B. Judge/Bono 2001; Rottinghaus 2003; Cox/Winnett/Fritz 2011). Aus den genannten Gründen stellt die Förderung von Selbstwirksamkeit ein bedeutsames Ziel mehrdimensionaler Bildung dar.

Schließlich gehört zur Lernkompetenz metakognitives (deklaratives und prozedurales) Wissen über die eigene Person als Lernende beziehungsweise Lernender. Metakognition meint die Bewusstheit einer Person über ihren kognitiven Apparat;

sie dient der Überwachung und Steuerung kognitiver Prozesse. Sie umfasst Wissen über das eigene kognitive System und die Lernanforderungen (sogenannte systemische Komponente), Wissen über das eigene Wissen und seine Lücken, Wissen über die eigene aktuelle kognitive Verfassung (sogenannte epistemische Komponente) sowie Fertigkeiten der Planung, Überwachung und Steuerung eigener kognitiver Aktivitäten (sogenannte exekutive Komponente) (vgl. Hasselhorn 1992). Aufgrund der durch sie ausgelösten Reflexion über den eigenen Lernprozess und die wiederum dadurch ausgelösten strategischen Aktivitäten (z. B. den Einsatz von Lern- und Gedächtnisstrategien) sind Maße der Metakognition prädiktiv für Leistungen (für einen Überblick vgl. z. B. Dörfler 2010). Die Förderung metakognitiver Prozesse stellt also ein bedeutsames Ziel mehrdimensionaler Bildung dar.

Motivationale und volitionale Kompetenz. Motivation meint die Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf positiv bewertete Zielzustände. Zwei für Bildungskontexte besonders zentrale Subkonzepte sind die der Lern- und Leistungsmotivation. Lernmotivation beschreibt die Bereitschaft einer Person, sich intensiv und ausdauernd mit einem Lerngegenstand zu befassen, in der Absicht, etwas hinzuzulernen. Leistungsmotivation ist eine Unterform der Lernmotivation und ist definiert durch das Bestreben, bei einer Tätigkeit, für die man einen Gütemaßstab für verbindlich hält, die man also mehr oder weniger gut machen kann, die eigene Tüchtigkeit zu steigern oder aufrechtzuerhalten (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2010).

Volition meint die ausdauernde Ausführung geeigneter Handlungen bis zur Erreichung eines Ziels. Theorien der Volition beschreiben also, wie zur Zielerreichung erforderliche Handlungen von der Person initiiert und in Konkurrenz zu anderen Handlungsimpulsen, z. B. wenn die Aufmerksamkeit beeinträchtigt oder ein neues motivationales Ziel aktiviert wird, bis zur Erreichung des Ziels aufrechterhalten bleiben (vgl. das Rubikonmodell der Handlungsphasen, Heckhausen/Heckhausen 2010).

Lernkompetenz sowie motivationale und volitionale Kompetenz bilden gemeinsam die Voraussetzung für selbstreguliertes Lernen, nämlich die Kompetenz zum selbstständigen, eigenverantwortlichen Aneignen von neuem Wissen oder neuen Fertigkeiten. Gemeinsamkeiten verschiedener Definitionen selbstgesteuerten Lernens sind die folgenden: a) Die Person setzt sich Ziele, motiviert sich also selbst, entwickelt Interesse und erhält dieses aufrecht. b) Es sind regulatorische Mechanismen vorhanden, die einer effizienten und organisierten Zielerreichung dienen. Regulatorisch wirkt hier zum einen metakognitives Wissen über das Selbst als Lernende beziehungsweise Lernender. Zum anderen sind hiermit volitionale

Strategien zur Initiierung von Handlungen und ihrer Abschirmung gegenüber konkurrierenden Handlungsimpulsen, zur Steuerung der eigenen Aufmerksamkeit und Anstrengungsbereitschaft sowie zur Herstellung von lernunterstützenden Umgebungsbedingungen (z. B. Zeitmanagement, Arbeitsplatz) gemeint. c) Die Person verfügt über den eigenen Lernprozess regulierende Selbsteinschätzungen, hierzu gehören eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung und optimistische domänenspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte (vgl. Sitzmann/Ely 2011).

Lernkompetenz sowie motivationale und volitionale Kompetenz stellen gleichermaßen die Grundlage wie das Ergebnis erfolgreichen Lernens dar. Ihre Förderung ist somit ein bedeutsames Ziel mehrdimensionaler Bildung.

Soziale und emotionale Kompetenzen. Es sind zahlreiche Definitionen für soziale Kompetenz entwickelt worden, „some would argue nearly as many as there are researchers on the topic“ (Cummings/Kaminski/Merrell 2008, S. 930). Eine Gemeinsamkeit verschiedener Definitionen kann darin gesehen werden, dass soziale Kompetenz eine handlungsbezogene Kompetenz ist, die unterschiedliche kognitive, motivationale und emotionale Teilkompetenzen voraussetzt. Rose-Krasnor (1997) definiert sie als „effectiveness in social interaction“. Nach Bierman und Welsh (1997) oder Cummings, Kaminski und Merrell (2008) können sozial kompetente Personen auf ein Repertoire sozial angemessenen Verhaltens zurückgreifen und haben gleichzeitig hinreichende Problemlösekompetenzen, die es ihnen erlauben, diese Verhaltensweisen auf eine Weise auszuwählen und auszuüben, dass sie der Situation und den sozialen Interaktionspartnern in der jeweiligen Situation angemessen sind. Greenberg und Mitarbeitende (vgl. z. B. Greenberg u. a. 2003) betonen die Bedeutung kognitiver Strategien, wie z. B. die Antizipation der Reaktion anderer oder die Fähigkeit zu einer flexiblen Anpassung eigenen Verhaltens als zentrale Dimensionen sozialer Kompetenz. Hinsch u. a. (2007) heben hervor, dass soziale Kompetenz eine Fähigkeit ist, in sozialen Situationen so zu agieren, dass eigene Bedürfnisse unter angemessener Berücksichtigung der Bedürfnisse anderer realisiert werden. Voraussetzung für sozial kompetentes Handeln ist dieser Definition zufolge somit, dass die Person eigene Bedürfnisse und die Bedürfnisse anderer erkennen, eigene Bedürfnisse angemessen zum Ausdruck bringen und im Falle von Konflikten, also wenn eigene Bedürfnisse mit denen anderer unvereinbar sind, einen fairen Interessenausgleich erreichen kann.

Caldarella und Merrell (1997) haben für die Entwicklung einer empirisch basierten Taxonomie zur Beschreibung sozialer Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen faktorenanalytische Forschung (über zwei Dekaden hinweg) synthetisiert. Sie identifizierten in den verschiedenen Konzepten konsistent die folgenden fünf verhaltensbasierten Dimensionen: Beziehungen zu Gleichgestellten (positiv und unterstützend), Selbstmanagement (z. B. kann Kritik annehmen, Ruhe bewahren), schulbezogenes Verhalten (z. B. kann zuhören, kann selbstständig arbeiten), „compliance“ (hält sich an Anweisungen und Regeln) und Selbstbehauptung (z. B. kann sozialen Kontakt herstellen).

Wie die beispielhaft dargestellten Definitionen sozialer Kompetenz zeigen, sind das Erkennen eigener Emotionen und der Emotionen anderer sowie das angemessene Zeigen eigener Emotionen zentral für erfolgreiche soziale Interaktionen. Aus diesem Grund wird von vielen Autorinnen und Autoren emotionale Kompetenz als Teil sozialer Kompetenz definiert und überlappen sich Theorien der sozialen Kompetenz mit Theorien der emotionalen Kompetenz.

Emotionale Kompetenz bezeichnet das Verstehen, Ausdrücken (verbal und mündlich) und Regulieren eigener Emotionen und der Emotionen anderer Personen (für einen Überblick über verschiedene Theorien emotionaler Kompetenz vgl. z. B. Halberstadt/Denham/Dunsmore 2001). Eine Gemeinsamkeit verschiedener Definitionen emotionaler Kompetenz besteht darin, dass sie kognitive und verhaltensbezogene Komponenten emotionaler Kompetenz beschreiben. Die kognitive Komponente bezieht sich auf das Wissen über Emotionen („emotion understanding“, „emotion knowledge“). Die verhaltensbezogene Komponente meint die Berücksichtigung dieses Wissens beim Handeln in sozialen Interaktionen, nämlich beim Umgang mit eigenen Emotionen und den Emotionen anderer Personen. So differenziert Denham (2006) zwischen kognitiven und behavioralen Komponenten emotionaler Kompetenz, wenn sie einerseits von kognitiven „Skills“ spricht – wie z. B. das Verwenden angemessener Begrifflichkeiten bei sprachlicher Kommunikation über Emotionen, die differenzierte Identifikation und das Verstehen eigener Emotionen und der Emotionen anderer Personen – und andererseits handlungsbasierte Aspekte beschreibt, wie z. B. die Fähigkeit, nonverbal angemessen auf emotionale Reaktionen anderer einzugehen und eigene Gefühle nonverbal auf eine situational angemessene, für andere nachvollziehbare Weise zu kommunizieren.

Saarni (1999) definiert emotionale Kompetenz als Demonstration von Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden Interaktionen. Sie unterscheidet acht Schlüsselkompetenzen, z. B. Bewusstheit über eigene Emotionen, die Verwen-

derung angemessenen Emotionsvokabulars, Bewusstheit über mögliche Abweichungen zwischen Emotionsausdruck und tatsächlichem Emotionserleben sowie die Fähigkeit, negative Emotionen selbstreguliert zu bewältigen. „Emotional self-efficacy“ meint dann die Kompetenz, jedwede eigene emotionale Empfindung zunächst einmal zu akzeptieren und in das eigene Selbst zu integrieren.

Mayer und Salovey (1997) haben den viel zitierten Begriff der „emotional intelligence“ geprägt, als „the ability to perceive emotions, to access and to generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth“ (S. 5). Emotionale Intelligenz setzt sich ihnen zufolge aus vier Kompetenzen zusammen: a) eigene Emotionen und die Emotionen anderer wahrnehmen und eigene Emotionen ausdrücken können („emotion perception“), b) emotionale Empfindungen herstellen können, um gedankliche Prozesse zu unterstützen („emotion facilitation“), c) die Emotionen anderer analysieren können („emotion understanding“) und d) Emotionen regulieren können, mit dem Ziel der Förderung emotionalen und intellektuellen Wachstums („emotion regulation“).

Wie in Kapitel 1.2.3 noch genauer dargestellt wird, sind soziale und emotionale Kompetenzen nicht nur prädiktiv für Leistungen im akademischen Bereich, sondern auch generell für psychosoziale Anpassung, Erfolg und Zufriedenheit im Leben. Ihre Förderung stellt somit ein bedeutsames Ziel mehrdimensionaler Bildung dar.

Persönlichkeit/Charakterstärke. Die Diskussion über Persönlichkeit oder Charakterstärke als Gegenstände und Entwicklungsziele von Bildung wird innerhalb der „positive psychology“-Bewegung geführt, die sich der Untersuchung der Frage verschrieben hat, wie positive Emotionen („happiness“) und positive Charaktereigenschaften („character strengths and virtue“) entstehen und durch welche Institutionen oder Maßnahmen sie gefördert werden können (vgl. Seligman u. a. 2005). Als Ergänzung für das diagnostische Manual, das zur Klassifikation psychischer Störungen (also zur Klassifikation negativer Emotionen und dysfunktionaler Charaktereigenschaften) verwendet wird (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM), haben Peterson und Seligman (2004) die in Tabelle 1 wiedergegebene Taxonomie zur Beschreibung von insgesamt 24 positiven Charakterstärken entwickelt. Jede dieser Charaktereigenschaften soll zu individueller Erfüllung und zu persönlichem Glück beitragen, ist in sich selbst moralisch wertvoll (nicht nur als Mittel zu Zweck), hat keine Nachteile für andere (z. B. erzeugt keine Eifersucht, sondern Bewunderung), kann als eine stabile,

über Situationen hinweg generalisierbare persönlichen Eigenschaft aufgefasst werden und „is the deliberate target of societal practices and rituals that try to cultivate it“ (Seligman u. a. 2005, S. 411).

Die 24 Charaktereigenschaften unterliegen sechs übergeordneten Tugenden oder Werten (siehe Tabelle 1), die von verschiedensten Kulturen weltweit akzeptiert und wertgeschätzt werden (vgl. Seligman u. a. 2005, S. 411): Weisheit und Wissen, Mut, Liebe-Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Besonnenheit und Transzendenz.⁴

Peterson und Seligman (2004) haben ein aus 240 Items bestehendes Messinstrument zur Selbsterfassung der 24 Charakterstärken vorgelegt. Eine 24-Item-Kurzform des Messinstruments wurde von Furnham und Lester (2012) entwickelt. Park und Peterson haben speziell auf die Zielgruppen Kinder (2006a) und Jugendliche (2006b) ausgerichtete Versionen vorgelegt. Ruch u. a. (2014) haben das Messinstrument für Jugendliche ins Deutsche übertragen. Die Selbstangaben zu den 24 Charakterstärken haben sich als zeitlich relativ stabil erwiesen (z. B. Ruch u. a. 2014) und konnten durch Fremdbeurteilungen deutscher und schweizerischer Jugendlicher (z. B. Ruch u. a. 2014) validiert werden.

Furnham und Lester (2012) erfassten neben Selbstangaben zu den 24 Charakterstärken auch Selbstauskünfte auf dem Persönlichkeits-Messinstrument zu den „Big Five“. Außerdem fragten sie ihre Testpersonen, für wie stark religiös sie sich halten und wo sie sich im politischen Links-rechts-Spektrum verorten. Die Selbstangaben zu den Charakterstärken waren systematisch mit ideologischen Überzeugungen verbunden: Je stärker sich die Personen als religiös bezeichneten, desto stärker schrieben sie sich die Charakterstärken Liebe-Menschlichkeit und Transzendenz zu. Je stärker rechts im politisch-ideologischen Spektrum sich die Testpersonen beschrieben, desto mehr stimmten sie den Charakterstärken Liebe-Menschlichkeit und Weisheit zu. Weiterhin erwiesen sich die Selbstangaben zu den Charakterstärken als stark korreliert mit bestimmten

⁴ Empirisch ließ sich diese Sechsfaktorenstruktur allerdings nicht immer konsistent belegen. Manche Studien fanden fünf Faktoren, die Peterson u. a. (2008) als interpersonell, Tapferkeit („Fortitude“), kognitiv, Transzendenz und Mäßigkeit bezeichnen. Aus einer Analyse der Faktorladungen ergaben sich bei Peterson u. a. (2008) zwei Faktoren, die sie als „Interpersonal“ vs. „Cognitive“ bezeichnen. Furnham und Lester (2012) fanden die folgende Faktorstruktur (unter Einsatz der von ihnen entwickelten Kurzversion der Skala zur Messung von Charakterstärken nach Peterson und Seligman 2004): Liebe-Menschlichkeit, Transzendenz, „Fun-loving“ (setzt sich zusammen aus Weisheit und Gerechtigkeitsaspekten nach der ursprünglichen theoretischen Version von Peterson und Seligman 2004), Mäßigkeit und Mut.

Tabelle 1: Klassifikation der sechs Tugenden/Werte und 24 Charakterstärken nach Peterson und Seligman (2004) (vgl. Seligman u. a. 2005, S. 412)

Virtue and strength	Definition
1. Wisdom and knowledge	Cognitive strengths that entail the acquisition and use of knowledge
Creativity	Thinking of novel and productive ways to do things
Curiosity	Taking an interest in all of ongoing experience
Open-mindedness	Thinking things through and examining them from all sides
Love of learning	Mastering new skills, topics, and bodies of knowledge
Perspective	Being able to provide wise counsel to others
2. Courage	Emotional strengths that involve the exercise of will to accomplish goals in the face of opposition, external or internal
Authenticity	Speaking the truth and presenting oneself in a genuine way
Bravery	Not shrinking from threat, challenge, difficulty, or pain
Persistence	Finishing what one starts
Zest	Approaching life with excitement and energy
3. Humanity	Interpersonal strengths that involve "tending and befriending" others
Kindness	Doing favors and good deeds for others
Love	Valuing close relations with others
Social intelligence	Being aware of the motives and feelings of self and others
4. Justice	Civic strengths that underlie healthy community life
Fairness	Treating all people the same according to notions of fairness and justice
Leadership	Organizing group activities and seeing that they happen
Teamwork	Working well as member of a group or team
5. Temperance	Strengths that protect against excess
Forgiveness	Forgiving those who have done wrong
Modesty	Letting one's accomplishments speak for themselves
Prudence	Being careful about one's choices; not saying or doing things that might later be regretted
Self-regulation	Regulating what one feels and does
6. Transcendence	Strengths that forge connections to the larger universe and provide meaning
Appreciation of beauty and excellence	Noticing and appreciating beauty, excellence, and/or skilled performance in all domains of life
Gratitude	Being aware of and thankful for the good things that happen
Hope	Expecting the best and working to achieve it
Humor	Liking to laugh and tease; bringing smiles to other people
Religiousness	Having coherent beliefs about the higher purpose and meaning of life

Persönlichkeitseigenschaften. Es fanden sich insbesondere Zusammenhänge von Verträglichkeit (als eine der „Big Five“, der fünf Hauptdimensionen der Persönlichkeit) mit Liebe-Menschlichkeit, von Gewissenhaftigkeit (als eine weitere der „Big Five“) mit Transzendenz, Mäßigkeit und Mut sowie von Extraversion (als eine weitere der „Big Five“) mit Transzendenz, Fun-loving, Mäßigkeit und Mut. Interessanterweise zeigten sich keine Unterschiede in den Selbstangaben zu Charakterstärken in Abhängigkeit vom Bildungsstand der Befragten.

In Stichproben von insgesamt über 2.000 Jugendlichen aus Deutschland und der Schweiz im Alter zwischen zehn und siebzehn Jahren fanden Ruch u. a. (2014), dass bestimmte Charakterstärken positiv mit Selbstangaben zu Lebenszufriedenheit (z. B. Liebe, Dankbarkeit, Hoffnung) und Selbstwirksamkeit (z. B. Hoffnung, Perspektive, Kreativität) der Jugendlichen zusammenhängen.

Die Förderung der beschriebenen Persönlichkeitsmerkmale oder Charakterstärken stellt ein bedeutsames Ziel mehrdimensionaler Bildung dar, weil sie zu individueller Erfüllung und persönlichem Glück beitragen und mit anderen überfachlichen Kompetenzen, wie z. B. hoher Selbstwirksamkeit, kovariieren.

1.2.3 Der Zusammenhang zwischen fachlichen Kompetenzen und nicht fachspezifischen, übergeordneten Kompetenzen

Empirische Befunde konvergieren darin, dass nicht nur fachliche, sondern auch nicht fachspezifische, übergeordnete Kompetenzen prädiktiv für Bildungserfolg – typischerweise gemessen über fachliche Kompetenzen –, Wohlbefinden und psychosoziale Anpassung (Gesundheit, Abwesenheit von Devianz) sind. Das bedeutet, dass zum einen fachliche Kompetenzen einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung nicht fachspezifischer, übergeordneter Kompetenzen haben und sich umgekehrt das Vorhandensein nicht fachspezifischer Kompetenzen positiv auf die Ausprägung fachlicher Kompetenzen auswirkt. Zudem sagen beide Arten von Kompetenzen gemeinsam Erfolg und Zufriedenheit im Leben vorher (vgl. z. B. Pinguart/Sörensen 2000; Robbins u. a. 2004; Murphy/Hall 2011). Verschiedene Studien zeigen für das Schulalter, dass soziale Kompetenzen, die Kinder zum Zeitpunkt des Eintritts in die Schule aufweisen, ihre Leistungsentwicklung auf viele Jahre hinweg vorhersagen, und zwar auch dann, wenn der Einfluss fachlicher Kompetenzen kontrolliert wird (vgl. z. B. Stevenson/Newman 1986; Alexander/Entwisle 1988; Huffman/Mehlinger/Kerivan 2000). Greenberg und Mitarbeitende konnten zeigen, dass eine hohe sozial-emotionale Kompe-

tenz (z. B. gemessen über Lehrkraft-Einschätzungen) bei Grundschulkindern, vermittelt über eine höhere Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung („attention skills“; vgl. Rhoades u. a. 2011) oder Impulskontrolle („inhibitory control“, vgl. Rhoades/Greenberg/Domitrovich 2009), positiv mit schulischen Leistungen zusammenhängt. Duncan u. a. (2007) untersuchten Maße von „school readiness“ im Hinblick auf ihre prädiktive Kraft für späteren Schulerfolg. In einer Analyse von sechs Längsschnittdatensätzen fanden sie, dass neben Vorläuferkompetenzen zur Mathematik und zum Lesen im Schulstartalter Aufmerksamkeitsfähigkeiten („attention skills“) prädiktiv für späteren Schulerfolg waren (soziale Kompetenzen erwiesen sich hier allerdings als nicht prädiktiv).

Für die Gruppe der jungen Erwachsenen fanden Robbins u. a. (2004) in einer Metaanalyse über 109 Studien, dass zwei Indikatoren von Erfolg im College – nämlich der kumulierte „Grade Point Average“ (GPA) und „Persistenz“ (Beharrungsvermögen) – aus psychosozialen und Studierkompetenzen („psychosocial and study skill factors“: „achievement motivation“, „academic goals“, „institutional commitment“, „perceived social support“, „social involvement“, „academic self-efficacy“, „general self-concept“, „academic-related skills“, „contextual influences“) vorhergesagt werden konnten, und zwar auch nach Kontrolle des Einflusses von sozioökonomischem Status, von standardisierten Leistungsmaßen und des High School GPA.

Für die Gruppe berufstätiger Erwachsener fanden Joseph und Newman (2010) in einer Metaanalyse über 171 Studien zum Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und beruflicher Leistung („job performance“), dass emotionale Kompetenz (im Sinne eines Fähigkeitsverständnisses emotionaler Intelligenz, siehe oben) prädiktiv für berufliche Leistung in „high emotional labor jobs“ (z. B. Beratung, Vermittlertätigkeiten), nicht aber in „low emotional labor jobs“ (z. B. Forschung, Militär) waren; die Stärke der beruflichen Anforderungen im Hinblick auf den Umgang mit Emotionen moderierte also die Beziehung zwischen emotionaler Kompetenz und beruflichem Erfolg.

Pinquart und Sörensen (2000) sagten in einer Metaanalyse über 286 Studien subjektives Wohlbefinden im höheren Erwachsenenalter aus sozioökonomischem Status, Sozialkontakten und Alltagskompetenz vorher. Sozioökonomischer Status wurde über Einkommen und Ausbildungsniveau gemessen; hier erwies sich das Einkommen als vergleichsweise stärker prädiktiv für das Wohlbefinden als das Ausbildungsniveau. Sozialkontakte wurden über die Quantität und Qualität von Beziehungen zu Freunden und zu erwachsenen Kindern gemessen. Die Qualität

der Kontakte erwies sich dabei als stärker prädiktiv als die Quantität. Während die Quantität von Kontakten mit Freunden stärker mit Wohlbefinden im hohen Erwachsenenalter zusammenhing als die Quantität der Kontakte zu erwachsenen Kindern, war die Qualität der Kontakte zu Kindern bedeutsamer als die Qualität der Kontakte zu Freunden. Alltagskompetenz wurde über grundlegende Fertigkeiten operationalisiert, die für die Aufrechterhaltung von Unabhängigkeit im Alltag erforderlich sind (z. B. Mobilität, Einkaufen), und über die Kompetenz, eigenen Interessen oder Motiven folgende tagesgestaltende Aktivitäten zu entfalten (beide Aspekte von Kompetenz setzen also basale Problemlösekompetenzen und domänenspezifisches Wissen voraus). Dabei erwiesen sich Defizite in basalen Kompetenzen, die für eine unabhängige Lebensgestaltung erforderlich sind, als besonders das Wohlbefinden beeinträchtigend. Hinweise auf längerfristige Auswirkungen von frühen kognitiven beziehungsweise fachlichen Kompetenzen auf nicht fachliche Kompetenzen im späteren Leben finden sich auch in Langzeitstudien zu den Auswirkungen von frühpädagogischen Interventionsprogrammen für benachteiligte Kinder in den USA (vgl. auch Anders 2013). So zeigten sich z. B. im „Child-Parent Center (CPC) Education Program“ – einer breit angelegten Intervention für sozial benachteiligte Kinder im Schulsystem Chicagos – bei Kindern der Interventionsgruppe gegenüber Kindern einer Kontrollgruppe deutlich bessere Werte in kognitiv-leistungsbezogenen Maßen im Alter von fünf Jahren (vgl. Clements/Reynolds/Hickey 2004), die auch weiter fortgetragen wurden. Im Alter von 26 Jahren gab es bei den Personen der Interventionsgruppe z. B. eine geringere Wahrscheinlichkeit von Klassenwiederholungen, eine höhere Wahrscheinlichkeit, einen mittleren bis höheren sozioökonomischen Status zu erreichen, weniger Drogen- und Alkoholmissbrauch sowie weniger Inhaftierungen (Reynolds u. a. 2011). Für das „Perry Preschool Project“ – ebenfalls eine Interventionsstudie, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer bis zum 40. Lebensjahr verfolgt wurden – schließen Schweinhart u. a. (2005), dass der am Ende der frühpädagogischen Intervention erreichte kognitive Entwicklungsstand langfristige Folgen für die Lebensbewältigung und die Reduzierung kriminellen Verhaltens hat.

2 Bildung in der Lebensspanne

Durch Bildung bedingte oder begleitete Veränderungen des Menschen stellen einen lebenslangen Prozess dar. Die lange in der pädagogischen und der psychologischen Fachdisziplin vorherrschende Vorstellung, dass maßgebliche Veränderungsprozesse beim Menschen vor allem in seiner Kindheit zu beobachten sind und dass die frühe Kindheit die weitere Entwicklung des Menschen stark beeinflusst, wenn nicht gar determiniert, ist der Vorstellung gewichen, dass sich Menschen lebenslang entwickeln und verändern. Mit dieser Sichtweise korrespondiert die Tatsache, dass Menschen heute lebenslang lernen müssen, um den sich stetig und schnell wandelnden Anforderungen – auf dem Arbeitsmarkt genauso wie im privaten Bereich – entsprechen zu können.

Dem Verständnis der Psychologie der Lebensspannenperspektive folgend (vgl. Baltes 1990) betrachtet der **AKTIONSRATBILDUNG** Entwicklung a) als ein Zusammenspiel von Gewinnen und Verlusten (statt eines stetigen Zuwachses an Kompetenzen und Kapazitäten), b) als multidirektional, d. h., sie vollzieht sich nicht nur innerhalb, sondern auch zwischen verschiedenen Funktionsbereichen (z. B. fachliche vs. sozial-emotionale Kompetenzen) und c) als durch hohe intra-individuelle Plastizität gekennzeichnet – d. h. durch die menschliche Fähigkeit, sich lebenslang an wechselnde Anforderungen und Umweltbedingungen anzupassen –, so dass sich, im Ergebnis, Entwicklungsverläufe zwischen Individuen über die Lebensspanne hinweg deutlich voneinander unterscheiden können.

Bei den Funktions- und Leistungsbereichen, in denen der Mensch sich lebenslang verändert, werden (neben der neurologisch-körperlichen Entwicklung, die die biologischen Grundlagen der Veränderungen über die Lebensspanne beschreibt) die kognitive Entwicklung auf der einen Seite und die sozial-emotionale Entwicklung auf der anderen Seite unterschieden. Die kognitive Entwicklung bezieht sich auf Veränderungen mentaler Funktionen über die Zeit, also z. B. von Intelligenz und Wissen, in der Sprach- oder Problemlösekompetenz oder in Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsprozessen; der Erwerb fachlicher Kompetenzen fällt in diesen Entwicklungsbereich. Die sozial-emotionale Entwicklung hingegen betrifft Veränderungen in der Selbstwahrnehmung oder den Gefühlen gegenüber der eigenen Person, im moralischen Urteilen und Verhalten sowie in der Gestaltung sozialer Beziehungen. In diesen Entwicklungsbereich fallen die oben diskutierten nicht fachspezifischen, übergeordneten Kompetenzen. Mehrdimensionale Bildung zielt außer auf die Förderung fachlicher

Kompetenzen auf die Entwicklung von Fähigkeiten im interpersonalen, sozialen und emotionalen Bereich und auf die Entwicklung der Persönlichkeit und des Charakters der zu Bildenden.

Lebensaltersabhängig ist der Einfluss verschiedener Sozialisationsinstanzen unterschiedlich bedeutsam und die fünf institutionell geprägten Bildungsphasen (siehe Abbildung 1) sind mit unterschiedlichen prototypischen Lehr-Lern-Settings verbunden. Mit Bronfenbrenner (1979) gesprochen kann das Durchlaufen der verschiedenen Bildungsetappen als eine Abfolge von Übergängen von einem Beziehungssystem oder prototypischen Setting in ein anderes beschrieben werden. So ist beispielsweise vor Eintritt in den Kindergarten oder die Schule die Familie das wichtigste Setting. Innerhalb des Lernkontextes „Familie“ wird die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung des Kindes durch die Aneignung übergeordneter Wissensbestände und Überzeugungssysteme der jeweiligen Kultur im Austausch mit Menschen vorangetrieben, die sich ihrerseits diese Kultur bereits angeeignet haben, nämlich in Spiel-, Lehr- oder Instruktionssituationen mit Eltern oder kenntnisreicheren Peers (vgl. Vygotsky 1978). Dabei wird das Kind von diesen Interaktionen jedoch nicht passiv geprägt, sondern es gestaltet diese von Anfang an aktiv mit, z. B. dank bestimmter (teilweise biologisch determinierter) Merkmale, die es selbst mitbringt (etwa sein Temperament). Formale Bildungssettings können in besonderem Maße das gewährleisten, was Vygotsky (1978) als „die Zone der nächsten Entwicklung“ bezeichnet hat: Diese stellt den Entwicklungsbereich dar, den ein Lernender bei angemessener Unterstützung von außen in absehbarer Zeit erreichen kann. Die Ausschöpfung der Zone der nächsten Entwicklung als Ziel institutioneller Bildung ist eine Vorstellung, die Grundlage für die Entwicklung verschiedener pädagogisch-psychologischer Konzepte des Unterrichtens war (sogenanntes „Scaffolding“).

Mit dem Eintritt in formelle Bildungssettings, wie z. B. Kindergarten oder Schule, treten für das Kind mit Bronfenbrenner (1979) gesprochen neue Beziehungssysteme hinzu (z. B. Lehrkraft-Schüler-Interaktion, Peer-Interaktionen) und geht die relative Bedeutung der Familie als Erziehungs- und Bildungsinstanz zurück. Außerdem beginnen auch Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Systemen sozialisatorisch relevant zu werden. So wirkt es sich beispielsweise auf die weitere Entwicklung des Lernenden günstig aus, wenn die verschiedenen Systeme miteinander vereinbar sind und in einem System gemachte Lernerfahrungen auch in anderen Systemen anwendbar sind. Das Ausscheiden aus Bildungsinstitutionen oder Berufsleben (z. B. bei „School-dropout“, Arbeitslosigkeit, Berentung) kann nach Bronfenbrenner (1979) dann umgekehrt bedeuten, dass

die „Mikrosysteme“, wie Familie oder Peergroup, wieder bedeutsamer für die psychologische Situation des Individuums werden.

Mit den unterschiedlichen institutionell geprägten Bildungsphasen korrespondieren Anforderungen, denen das Individuum in der jeweiligen Entwicklungsphase entsprechen muss. Sogenannte Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1972) stellen sich in Abhängigkeit von altersgraduierten Reifungsprozessen und von Anforderungen der Umwelt. Während in der Kindheit und Jugend Anforderungen dominieren, die kulturell an bestimmte Altersstufen gebunden sind, sich also lebensaltersabhängig und typischerweise für alle Individuen stellen (z. B. Einschulung), ist das Erwachsenenalter vergleichsweise stärker durch nicht normative Anforderungen charakterisiert, d. h. durch altersunabhängige und irreguläre Ereignisse, die nur manche Personen betreffen (z. B. Scheidung, Arbeitslosigkeit). In Bezug auf die institutionell geprägten Bildungsphasen sind bedeutsame Anforderungen beispielsweise der Eintritt in den Kindergarten, der Übergang in die Sekundarstufe oder in die Berufstätigkeit. Weil Entwicklungsaufgaben von der Umwelt gestellt werden, variieren sie mit epochalen Einflüssen und in Abhängigkeit von kulturellen Normen. Auf Bildung bezogene Entwicklungsaufgaben gestalten sich beispielsweise in dem Maße flexibler, in dem die Durchlässigkeit des Bildungssystems steigt oder die Optionen zunehmen, über die bestimmte Bildungszertifikate erlangt und bestimmte berufliche Karrieren verfolgt werden können. Zwar gilt auch heute noch, dass bestimmte bildungsbezogene Entwicklungsaufgaben typischerweise in bestimmten Altersphasen gelöst werden (z. B. ist das Schuleintrittsalter gesetzlich festgelegt) oder dass mit einem einmal eingeschlagenen Bildungsweg die weitere Bildungskarriere determiniert ist (z. B. determiniert die Art der Sekundarschule den höchstmöglichen Bildungsabschluss), jedoch haben die Optionen deutlich zugenommen, bildungsbezogene Entwicklungsziele und berufliche Karrieren gegebenenfalls auch zu einem anderen (auf das chronologische Alter der Person bezogenen) Zeitpunkt oder auf einem anderen Weg – wenn eventuell auch mit größerem Aufwand verbunden – zu erreichen (z. B. Besuch einer Berufsfachschule nach Erwerb des erweiterten Hauptschulabschlusses; Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg; Aufnahme eines Senioren-Hochschulstudiums nach abgeschlossener Berufsphase; Erreichen eines höheren beruflichen Status durch berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung). Nach wie vor bestehen soziale Erwartungen und Normen darüber, wann Individuen welche bildungs- und berufsbezogenen Ziele verfolgen und wann sie welche Etappen in ihrer Bildungs- und Berufsbiografie erreicht haben sollten. Dennoch ist eine Flexibilisierung im Hinblick auf diese Erwartungen und auch auf institutionelle Regelungen festzu-

stellen (z. B. vorzeitige oder verspätete Einschulung auf Elternwunsch; Flexibilisierung von Altersgrenzen zur Verbeamtung oder zum Ausscheiden aus dem Berufsleben), durch die insbesondere auch bei Abweichungen von der „Standard-Bildungsbiografie“ größere Chancen entstanden sind, individuelle bildungsbezogene und arbeitsmarktbezogene Ziele dennoch zu erreichen (vgl. Haase/Heckhausen/Wrosch 2013). Hierin sieht der **AKTIONSRATBILDUNG** ein großes Potenzial, insbesondere auch im Hinblick auf die Erreichung mehrdimensionaler Bildungsziele. So sind beispielsweise heute Vorschule und Schule durchaus darauf vorbereitet, mit der Aufgabe konfrontiert zu werden, sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern zu fördern, deren Elternhäuser bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe wenig unterstützend sein können. Oder die vielfältigen Optionen, die sich einem Jugendlichen bieten, der aus dem schulischen System herausgefallen ist, können weitere Ansatzpunkte für die Förderung nicht fachspezifischer, übergeordneter Kompetenzen sein. Allerdings wird diesen Flexibilisierungstendenzen dort eine Grenze gesetzt, wo Abweichungen von der „Standard-Bildungsbiografie“ für das Individuum mit (zu) hohen psychologischen oder sozialen Kosten verbunden (z. B. ein Schüler auf zweitem Bildungsweg, der deutlich älter ist als seine Klassenkameraden) oder mit biologischen und entwicklungspsychologischen Entwicklungsfristen unvereinbar sind (z. B. zeitlich stark verzögerter Erwerb der Unterrichtssprache für Kinder aus nicht deutschsprachigen Elternhäusern; das Dilemma von Frauen mit Kinderwunsch beim Erreichen einer beruflich anspruchsvollen Position).

In den folgenden Teilkapiteln möchte der **AKTIONSRATBILDUNG** mehrdimensionale Bildungsziele in den einzelnen institutionell geprägten Bildungsphasen genauer beschreiben und Handlungsempfehlungen im Hinblick darauf aussprechen, wie – durchaus unter Nutzung flexibilisierter Entwicklungsfristen – der Erwerb von fachlichen und nicht fachspezifischen, übergreifenden Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen in den jeweiligen Entwicklungsphasen gefördert werden kann.

3 Mehrdimensionale Bildung als Aufgabe der Bildungsinstitutionen

3.1 Frühkindliche Bildung

3.1.1 Zielvorstellungen und Programmatik

Im Bereich von Kindertageseinrichtungen wird die Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung seit langem als Begründung für entsprechende Konzepte herangezogen. Der Förderauftrag von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege „umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein“ (Sozialgesetzbuch [SGB] VIII § 22 Abs. 3). Während über die Dreiheit der Funktionen von Erziehung, Bildung und Betreuung weithin Einigkeit besteht, zeigen sich historisch und aktuell große Unterschiede im Verständnis der Begriffe, ihres Zusammenhangs und ihrer Gewichtung im Rahmen eines übereinstimmend als „ganzheitlich“ angesehenen Förderauftrags.

So wurden Erziehung, Bildung und Betreuung in Deutschland lange Zeit eher als eine aufsteigende Abfolge im Lebenslauf des Kindes beziehungsweise Jugendlichen konzipiert. Dem Kindergarten wurden dabei in der Hauptsache Betreuungs- und Erziehungsfunktionen zugeschrieben. Bildung, hier verstanden als planmäßige Vermittlung fachlichen Wissens – als „Fachlichkeit“ in einem weiteren Sinne –, blieb bewusst ausgeklammert und sollte ganz der nachfolgenden Schule vorbehalten bleiben. Gegenüber der weitgehenden Unterschätzung der Seite der Bildung innerhalb der Kindertagesbetreuung in Deutschland (und einer entsprechenden Vernachlässigung der Betreuungs- und Erziehungsfunktionen der Schule) wurde jedoch auch immer wieder auf die Bildungsfunktionen des Kindergartens, besonders seine schulvorbereitenden Aufgaben, hingewiesen. Im Unterschied zur historisch wirksam gewordenen Tradition des deutschen Kindergartens werden gegenwärtig in Politik und Öffentlichkeit die lange Zeit vernachlässigten Bildungsfunktionen von Kindertageseinrichtungen (wieder) verstärkt zur Geltung gebracht. Mit der geforderten Transformation von „Kindertageseinrichtungen“ in „Bildungseinrichtungen“ (vgl. Fthenakis 2003) korrespondiert ein Bildungsbegriff, der besonders die (im weitesten Sinne) „fachlichen“ Dimensionen der frühkindlichen Bildung akzentuiert und Kindertageseinrichtungen, mit Blick auf die nachfolgende Bildungskarriere und in Erwartung von ausglei-

chenden Effekten für benachteiligte Kinder, verstärkt Aufgaben der kognitiven Förderung, der Kompetenzvermittlung und der Schulvorbereitung zuweist (vgl. vbw 2007).

Um Missverständnisse zu vermeiden, ist es nötig, die drei Begriffe zu präzisieren. In der Geschichte der Frühpädagogik und im allgemeinen Sprachgebrauch werden Betreuung, Erziehung und Bildung häufig als ein additives Verhältnis aufgefasst (vgl. Wasmuth 2011): Der klassischen Dreiteilung des Menschen in Körper, Seele (beziehungsweise Wille) und Geist entsprechend zielt(e) Betreuung auf das körperliche Wohlbefinden, Erziehung auf das soziale Wohlverhalten und Bildung auf die kognitive Wohlinformiertheit des Kindes (vgl. Grell 2013). Das in einem überholten Persönlichkeitsmodell verankerte Additionskonzept findet noch dort seinen Niederschlag, wo Aufbewahrung und Versorgung (Betreuung), Förderung des Sozialverhaltens (Erziehung) beziehungsweise kognitiver Kompetenzen (Bildung) als drei mehr oder weniger selbstständige und unabhängige Funktionen beschrieben werden, die zusammen das „Ganze“ des Förderauftrages von Kindertageseinrichtungen und Kindertagesbetreuung ausmachen. Im Unterschied zum traditionellen Additionskonzept (Betreuung plus Erziehung plus Bildung) muss die Beziehung zwischen Betreuung, Erziehung und Bildung als ein wechselseitiges Bedingungs- und Ermöglichungsverhältnis verstanden werden. Grundlegend ist ein verändertes, vertieftes und erweitertes Bildungsverständnis jenseits von schulförmig aufbereitetem beziehungsweise erworbenem Wissen.

Bildung in der frühen Kindheit meint dabei die „Ausbildung“ basaler kultureller, instrumenteller, sozialer und personaler Kompetenzen, damit diese sich entfalten können, eine tätige Aneignung der Welt erlauben und zu einer selbstbestimmten Individualität führen. Die kindliche Aneignungstätigkeit entspricht dem Drang des (Klein-)Kindes, selbst tätig zu sein, seine Umwelt zu erkunden, zu beobachten, zu fragen und sich ein Bild von der Welt zu machen. Kinder nehmen ihre Umwelt spontan, aktiv und individuell wahr, sie lernen ihre Fähigkeiten zu entwickeln, sich ihre Lebenswelt anzueignen und sich neue Erfahrungsräume aus eigener Initiative und mit eigenen Mitteln zu erschließen. Aufgrund ihrer hochgradigen „Umweltabhängigkeit“ (Roth 2011, S. 41) sind kindliche Entwicklungsverläufe aber zugleich außerordentlich störanfällig, verletzlich und auf angemessene „Reaktionen“ der Erwachsenen, d. h. auf die Unterstützung einer anregungsreichen, liebevollen und beschützenden Umgebung, angewiesen. Dies ist die Aufgabe der frühkindlichen Betreuung. „Sie umfasst die Einbindung in eine Gemeinschaft und die altersangemessene Pflege und Versorgung des Kindes, um seine elementaren physischen und psychischen Bedürfnisse zu stillen“ (Stamm

2010, S. 13). Erziehung schließlich umfasst alle „individuellen, familialen und öffentlichen Anstrengungen, die (idealerweise) auf die Anregung jener elementaren (grundlegenden) motorischen, sensuellen, sprachlichen, kognitiven, sozialen und emotional-voluntativen Vermögen gerichtet sind, die für die Teilhabe und zunehmend selbstständige Teilnahme an der gesellschaftlich-kulturellen Entwicklung unentbehrlich sind“ (Grell 2012, S. 173). Auf der Grundlage dieses erweiterten und vertieften Verständnisses von Bildung (Ausbildung basaler Kompetenzen), Betreuung (angemessene Pflege und Versorgung als sichere emotionale Basis der kindlichen Aneignungstätigkeit) und Erziehung (bewusste, mit Blick auf Bildung arrangierte Gestaltung der Umwelt und der Interaktionen) sowie ihres interdependenten Verhältnisses erweist sich die Dichotomie von Erziehung (Persönlichkeitsbildung, Sozialkompetenz) und Bildung (kognitive Kompetenzen, Fachlichkeit) als irreführend und nicht länger tragfähig: Bildung beschreibt – akzentuiert im Selbstverständnis des frühpädagogischen Bereichs – vielmehr ein mehrdimensionales Konstrukt, das kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Dimensionen und Kompetenzen umfasst, die zu ihrer Entfaltung auf angemessene Rahmenbedingungen (Betreuung) und bewusst unterstützende Maßnahmen (Erziehung) angewiesen sind. Im Selbstverständnis des frühpädagogischen Bereichs bleibt die Förderung von Fachlichkeit im Sinne der Ausbildung basaler kultureller und instrumenteller Kompetenzen deshalb konstitutiv an die Förderung basaler sozialer und personaler Kompetenzen gebunden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2005, S. 148ff.).

Die Bedeutung und Notwendigkeit vorschulischer Einrichtungen für kindliche Bildungsprozesse ergibt sich aus der Sicht der Frühpädagogik dann, wenn und wo die primären Lebensverhältnisse des Kindes ausreichende Erfahrungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten entweder nicht (mehr) oder nur (noch) in unzureichender oder bruchstückhafter Form bereithalten. Die Familie bildet zwar den Nährboden für elementare kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen sind deren Möglichkeiten, Kindern die erforderlichen Erfahrungsmöglichkeiten bereitzustellen und die Teilhabe an der komplexen, pluralistischen und einem schnellen Wandel unterworfenen Gesellschaft zu ermöglichen, in der Regel aber „nicht mehr ausreichend“ (so Friedrich Fröbel bereits 1844). In der Kleinkindphase, spätestens ab dem dritten Lebensjahr, bedürfen Kinder deshalb neuer Bildungsgelegenheiten, die den familialen Rahmen unterstützen, ergänzen und erweitern (vgl. BMFSFJ 2005, S. 27ff., S. 264ff.).

Eine Fächerorientierung wie in der Schule ist der Frühpädagogik traditionell und aktuell nach wie vor weitgehend fremd (vgl. Jugendministerkonferenz (JMK)/Kultusministerkonferenz (KMK) 2004). Gleichwohl ist die Unterscheidung basaler Bildungsbereiche, in denen sich die kindliche Neugier artikuliert und diese zugleich angeregt wird, sinnvoll und notwendig: Für die pädagogischen Fachkräfte sollen sie eine unverzichtbare Grundlage bilden, auf der sie ihre Arbeit organisieren und strukturieren und sich über den Umfang und die wesentlichen Dimensionen ihres Förderauftrages Klarheit verschaffen (vgl. vbw 2012a). Die inhaltlichen Bildungsbereiche stehen dabei nicht isoliert, sondern durchdringen sich gegenseitig: Durch angemessene Lernarrangements sollen möglichst mehrere Entwicklungsdimensionen gleichzeitig angeregt werden. Um einer einseitigen Ausrichtung auf fachliche Domänen vorzubeugen, ist es Aufgabe der pädagogischen Praxis, diese Verbindung und die gegenseitige Durchdringung der Felder zu wahren und gezielt zu gestalten. Durch die Beschäftigung mit Inhalten soll das Kind nicht nur bereichsspezifische, sondern auch grundlegende Kompetenzen und Persönlichkeitsressourcen entwickeln. Dementsprechend werden in den Bildungs-, Erziehungs- oder Rahmenplänen der Länder für die frühe Bildung Aufgaben und zu erbringende Leistungen der Kindertageseinrichtungen, nicht aber Qualifikationsniveaus vorgeschrieben, die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat. Es werden Querschnittsaufgaben definiert, wie z. B. die Entwicklung lernmethodischer Kompetenzen, die Beteiligung von Kindern an Entscheidungen, die ihr Leben in der Einrichtung betreffen (Partizipation), eine geschlechterbewusste Bildung, die Integration und Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken und drohender Behinderung, die Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen (vgl. BMFSFJ 2005, S. 4) sowie in zunehmendem Maße auch die Förderung interkultureller Kompetenzen (vgl. vbw 2008). Die in den Bildungsplänen aufgelisteten inhaltlichen Bildungsbereiche müssen als Aufforderung an alle Kindertageseinrichtungen und das pädagogische Personal verstanden werden, die Bildungspotenziale des Kindes in diesen Bereichen zu beachten und zu fördern. In dem gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen werden als Bildungsbereiche genannt: Sprache, Schrift und Kommunikation, personale und soziale Entwicklung, Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik, musische Bildung, Umgang mit Medien, Körper und Gesundheit sowie Natur und kulturellen Umwelten (vgl. JMK/KMK 2004). Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS)/Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) 2012) werden „Querschnittsaufgaben“ und „Bildungsbereiche“ z. B. folgendermaßen konkretisiert beziehungsweise differenziert:

Basiskompetenzen des Kindes (personale Kompetenzen, Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext, lernmethodische Kompetenz und kompetenter Umgang mit Veränderungen und Belastungen); themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven (Übergänge, Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt); themenbezogene Bildungs- und Erziehungsbereiche, die weiter differenziert werden in „Sprach- und medienkompetente Kinder“ (Sprache und „Literacy“, Informations- und Kommunikationstechnik, Medien), „Fragende und forschende Kinder“ (Mathematik, Naturwissenschaft und Technik, Umwelt), „Künstlerisch aktive Kinder“ (Ästhetik, Kunst und Kultur, Musik), „Starke Kinder“ (Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport, Gesundheit) sowie „Werteorientiert und verantwortungsvoll handelnde Kinder“ (Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte). Damit ist besonders auch der Stellenwert der Bildungsbereiche „Werteorientierung“ und „Religiosität“ als bedeutsam anerkannt.

Als Bezugspunkt des pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen wird das Kind als Persönlichkeit betrachtet, das zu seiner Entfaltung auf vielfältige Anregungen von Seiten der Erwachsenen angewiesen ist (vgl. Liegle 2013, besonders S. 66ff.). Grundlegende Voraussetzung einer in diesem Sinne ganzheitlichen Förderung der Persönlichkeit ist die Wahrnehmung der Fragen, Interessen und Themen der Kinder. In didaktischer Hinsicht ist frühkindliche Förderung deshalb etwas anderes als „Unterricht“ im schulischen Sinne. Die Förderung basaler (hier im engeren Sinne fachlicher) Kompetenzen meint im Selbstverständnis des frühpädagogischen Bereichs nicht „Zersplitterung“ des Kinderalltags in einzelne fachliche „Unterrichts“-Sequenzen. Gegen „Unterricht“ sprechen auch fehlende entwicklungspsychologische Voraussetzungen (vgl. z. B. Hasselhorn 2005). Bei Kindern in diesem Alter herrschen informelle, erkundende und spielerische Lernformen vor, die von Erwachsenen begleitet, aber auch gesteuert werden. Förderung im Elementarbereich bedeutet deshalb, entsprechende Lern- und Bildungsgelegenheiten in das Alltagsgeschehen einer Einrichtung zu integrieren und zu nutzen. Die Lernarrangements sollen dabei so gestaltet werden, dass sie bei den Kindern Lust und Freude am Lernen und den kindlichen Forscherdrang anregen, erweitern und unterstützen und das Kind an Themen heranzuführen, die sich nicht aus der unmittelbaren Anschauung und dem Erleben erschließen (vgl. BMFSFJ 2005, S. 6). Aufgrund der engen Wechselwirkungen zwischen der sensomotorischen und der kognitiven Entwicklung in diesem Alter (vgl. Zimmer 2013) kommt der Schaffung und Ausgestaltung von Räumen zur Anregung des Bewegungsapparates (etwa in sogenannten Bewegungskindergärten) und der Verwendung von Materialien zur „Übung der Sinne“ (etwa im Sinne Maria Montessoris) eine besondere Bedeutung zu.

Auch die Förderung von Sozialkompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung (d. h. überfachlicher Kompetenzen) bedarf – im Regelfall – keiner spezifischen Fördereinheit „Sozialkompetenz/Persönlichkeitsentwicklung“, wohl aber herausfordernder und anregender Lerngelegenheiten, der gezielten Berücksichtigung im Alltag und einer Unterstützung und Förderung rücksichtsvollen und kooperativen Verhaltens durch die Erzieherinnen und Erzieher (vgl. Liegle 2013, S. 130ff.). Das verlangt unter Umständen aber auch ein Eingreifen durch die Erzieherinnen und Erzieher, wenn z. B. Konflikte zwischen Kindern nicht von diesen selbst gelöst werden (können).

Im pädagogischen Selbstverständnis des frühpädagogischen Bereichs wird zentral auch das Verhältnis zur Primarstufe diskutiert (vgl. Roßbach/Kluczniok 2013). Dieses Verhältnis von Kindergarten und Schule war in der Bundesrepublik Deutschland lange Zeit von Abgrenzung geprägt. Bis in die 1960er Jahre hinein wurde die Aufgabe des Kindergartens außerhalb eines pädagogischen Begründungszusammenhangs gesehen und primär als sozialfürsorgliche Maßnahme verstanden. Erst mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970) wurde eine neue Verhältnisbestimmung vorgenommen, indem der Elementarbereich als Grundstufe des Bildungssystems betrachtet wurde. Die Zuordnung des Elementarbereichs zum Bildungssystem war aber nicht organisatorisch. Die bereits von Friedrich Fröbel (1782–1852) vertretene Auffassung, dass Bildungsprozesse sukzessive aufeinander aufbauen und dass eine Bestimmung des Bildungsauftrags des Kindergartens nur im Rahmen eines organisatorisch und prozessual abgestimmten Bildungswesens im Ganzen erfolgen kann, konnte sich nicht durchsetzen. Während sich gegenüber der Familie die Auffassung entwickelte, dass dem Kindergarten ein „eigenwertiger Bildungsauftrag“ zukommt, blieb die Formel vom „eigenständigen Bildungsauftrag“ gegenüber dem der Schule unvermindert in Kraft. Damit ist für den Elementarbereich eine „unklare Situation“ (Franke-Meyer 2011, S. 237) entstanden, die durch die Kulturhoheit der Länder bei gleichzeitiger Zuständigkeit des Bundes für den Sozialbereich noch gesteigert wird. Seit PISA 2000 sind die Debatten zum Verhältnis von Kindergarten und Schule neu entbrannt, wie sich etwa in dem Ruf nach Einführung einer Kindergartenpflicht zeigt (vgl. vbw 2007). Aus Angst vor einer Verschulung des Kindergartens halten zahlreiche Repräsentantinnen und Repräsentanten einer Pädagogik der frühen Kindheit nach wie vor am „eigenständigen Bildungsauftrag“ fest (vgl. etwa Liegle 2007). Andere wiederum treten nachdrücklich dafür ein, die traditionellen Vorstellungen fallen zu lassen, die Fixierung auf die (vermeintliche) Eigenständigkeit des Bildungsauftrages des Kindergartens aufzugeben und durch die Sicherstellung „anschlussfähiger Bildungsprozesse“ als

Kernaufgabe des Elementarbereichs zu ersetzen (vgl. z. B. Faust u. a. 2004). Es bleibt deshalb zu hoffen, dass es zukünftig zu einer qualitativ, konzeptionell und organisatorisch überzeugenden Verbindung von Kindergarten und Schule kommen wird, die geeignet ist, sowohl den besonderen Bedürfnissen der Kindheit als auch den fachlichen Aufgaben der Schulvorbereitung Rechnung zu tragen.

3.1.2 Empirischer Forschungsstand zu den Auswirkungen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung auf die Entwicklung von Kindern und zum Übergang vom Kindergarten in die Primarstufe

Auswirkungen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung auf die kindliche Entwicklung in verschiedensten Bereichen werden zwar schon seit längerem untersucht, jedoch hat die empirische Forschung in den letzten Jahren deutlich zugenommen – nicht zuletzt infolge der Durchführung großangelegter und methodisch verfeinerter Längsschnittuntersuchungen in verschiedenen Ländern der Welt. Dies gilt auch für Untersuchungen in Deutschland. Bei diesen Untersuchungen kann grob zwischen drei Entwicklungsbereichen unterschieden werden (vgl. Roßbach 2005; Anders 2013):

- Kognitiv-leistungsbezogene Entwicklung (hier „fachliche“ Kompetenzen): Als Beispiele können genannt werden: allgemeine kognitive Grundfähigkeiten (z. B. Intelligenz) und vor allem bereichsspezifische kognitive Kompetenzen, und hier im Besonderen sprachliche und mathematische Kompetenzen,
- sozial-emotionale Entwicklung (hier „überfachliche“ Kompetenzen): Als Beispiele können genannt werden: allgemeine soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten, Anpassungsfähigkeit, Verantwortlichkeit, kooperatives und soziales Verhalten, Peer-Beziehungen, Unabhängigkeit, selbstregulatorische Fähigkeiten, Selbstbehauptung, Disziplinprobleme, antisoziales Verhalten, Verhaltensauffälligkeiten, Aggressionen und sozialer Rückzug,
- Lebensbewältigung: Hierzu zählen z. B. Klassenwiederholungen, frühes Risikoverhalten, späteres Einkommen, Gesundheitsverhalten, Drogenmissbrauch oder kriminelles Verhalten.

In der Regel werden die Auswirkungen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung bei unter dreijährigen Kindern getrennt von denen für Kinder ab etwa drei Jahren bis zum Schulbeginn untersucht. Ebenfalls muss zwischen den Auswirkungen der Quantität des Besuchs einer Kindertageseinrichtung (z. B. Dauer in Monaten und Stunden pro Woche, Zeitpunkt des Beginns, Stabilität) und der Qualität der besuchten Einrichtung unterschieden werden. Um den empirischen

Forschungsstand zu skizzieren, kann nicht auf die einzelnen Kompetenzen eingegangen werden, vielmehr werden die Ergebnisse globaler im Hinblick auf kognitiv-leistungsbezogene (fachliche) und sozial-emotionale (überfachliche) Kompetenzen sowie Maße der Lebensbewältigung zusammengefasst (vgl. für die im Folgenden berichteten Ergebnisse den differenzierten Forschungsüberblick von Anders 2013).

Im Hinblick auf die Quantität des Besuchs einer Kindertageseinrichtung finden sich keine eindeutigen Belege dafür, dass eine institutionelle Betreuung zu Beeinträchtigungen in der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder führt. Die Mehrzahl der Studien findet hier weder positive noch negative Auswirkungen. Im Unterschied dazu zeigt sich, dass die kognitiv-sprachliche Entwicklung durch den frühen Besuch einer Kindertageseinrichtung positiv beeinflusst wird. Der Betreuungsumfang sollte dabei aber moderat sein, d. h., zu hohe Betreuungsumfänge – speziell im ersten Lebensjahr – sollten vermieden werden. Bildungsökonomische Studien in Deutschland legen nahe, dass ein früher Besuch – unter Kontrolle sonstiger Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung – mit einer höheren Wahrscheinlichkeit hoher Bildungsabschlüsse in Verbindung steht (vgl. Fritschi/Oesch 2008). Für Kinder ab drei Jahren bis zum Schulanfang zeigen sich im Hinblick auf die fachliche Entwicklung deutliche positive Auswirkungen. Dabei scheint die Gesamtdauer des Besuchs einer Kindertageseinrichtung von größerer Bedeutung als der Unterschied zwischen Halbtags- und Ganztagsbetreuung. Im Unterschied zur fachlichen Entwicklung sind die Untersuchungsergebnisse zur Quantität des Besuchs einer Kindertageseinrichtung im Hinblick auf den sozial-emotionalen Bereich weniger eindeutig.

Die meisten Untersuchungen, die sowohl die Quantität der Nutzung als auch die Qualität der Anregungsprozesse in den Kindertageseinrichtungen untersucht haben, verdeutlichen, dass die Auswirkungen maßgeblich von der in den Einrichtungen erfahrenen Qualität abhängen. Hochwertige Anregungsprozesse haben deutliche positive Auswirkungen im fachlichen Bereich, unabhängig von der Altersgruppe der Kinder. Für die jüngeren Kinder spielt hier insbesondere die sprachliche Anregungsumwelt eine wichtige Rolle, die deutlich mit der kognitiv-sprachlichen Entwicklung in Verbindung steht. Die positiven Auswirkungen sind langandauernd und zeigen sich – obwohl sie sich mit der Zeit etwas abschwächen – auch noch im Jugendalter, in einigen Studien bis ins Erwachsenenalter. Im Hinblick auf den sozial-emotionalen Entwicklungsbereich sind die Ergebnisse zwar weniger eindeutig, aber auch hier gibt es Studien, die positive Auswirkungen bis ins Jugendalter aufzeigen und z. B. belegen, dass eine hohe Qualität der Anregungen während einer Kindertages-

betreuung in den ersten drei Lebensjahren mit einem geringeren Auftreten von Problemverhalten im Alter von 15 Jahren in Zusammenhang steht (vgl. Vandell u. a. 2010). Allerdings muss auch festgehalten werden, dass gleichzeitig familiäre Faktoren einen großen Einfluss auf die fachliche und überfachliche Entwicklung der Kinder nehmen.

In der Zusammenschau der verschiedenen Untersuchungen wird deutlich, dass die Auswirkungen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung sich deutlicher, konstanter und stärker im kognitiv-leistungsbezogenen Bereich als im sozial-emotionalen Bereich zeigen. Es lässt sich vermuten, dass hier der Einfluss familialer Faktoren auf die sozial-emotionale Entwicklung noch größer ist als auf die kognitiv-leistungsbezogene Entwicklung (vgl. Anders 2013, S. 265). Allerdings muss auch festgehalten werden, dass es insgesamt weniger Studien gibt, die Auswirkungen im überfachlichen Bereich im Vergleich zum fachlichen Bereich als Gegenstand haben.

Die Ergebnisse der wenigen Längsschnittstudien in Deutschland ordnen sich in die internationalen Ergebnisse ein. In einer schon älteren Längsschnittuntersuchung, die Mitte der 1990er Jahre startete, erwies sich die Qualität, die Kinder während ihrer Kindergartenzeit erfahren hatten, als prädiktiv für den Entwicklungsstand in der zweiten Grundschulklasse: Je höher die Kindergartenqualität, desto besser der passive Sprachstand und die Schulleistungen der Zweitklässler (gemessen über Tests) auf der fachlichen Seite und desto besser die Bewältigung von Alltagssituationen und die Sozialkompetenz auf der überfachlichen Seite (vgl. Tietze/Roßbach/Grenner 2005). In der neueren Längsschnittstudie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schuler (BiKS 3–10)“ (Kindergartenstichprobe) steht die Prozessqualität im Kindergarten, wie sie die Kinder ab dem Alter von drei Jahren erfahren haben – und hier insbesondere die Anregungsqualität im Bereich Mathematik – in positiver Verbindung mit der Entwicklung früher mathematischer Fähigkeiten während der Kindergartenzeit (drei bis fünf Jahre lang) (vgl. Anders u. a. 2012). Der Effekt lässt sich zumindest noch in der Grundschule nachweisen (vgl. Anders u. a. 2013). Ein Effekt der Anregungsqualität im Kindergarten auf die sprachliche Entwicklung ließ sich nicht nachweisen (vgl. Ebert u. a. 2013). Die Auswirkungen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung auf den sozial-emotionalen Bereich waren in dieser Untersuchung weniger zu erkennen. Es zeigte sich aber, dass die Kinder, die in ihrer vorschulischen Zeit einen Kindergarten mit einer höheren allgemeinen Qualität besucht hatten, in der zweiten Grundschulklasse von einer höheren Lernfreude und einer größeren Anstrengungsbereitschaft berichten (vgl. Lehrl/Richter 2012).

Die vorhandenen empirischen Untersuchungen belegen somit recht deutlich, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung – und vor allem die dort erfahrene Anregungsqualität – sich positiv auf die fachliche sowie (etwas schwächer) auf die überfachliche Entwicklung der Kinder auswirkt. In den letzten rund zehn Jahren – auch im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse – ist der Ruf laut geworden, die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen stärker auf Schulvorbereitung und die Förderung bereichsspezifischer Kompetenzen, wie sprachlicher oder mathematischer Kompetenzen, auszurichten und dies auch in den Bildungsplänen zu verankern (vgl. Kapitel 3.1.1). Allerdings werden in diesem Zusammenhang auch Befürchtungen geäußert, dass die Betonung von fachlichem Lernen auf Kosten der sozial-emotionalen Entwicklung und der Persönlichkeitsförderung gehen würde (vgl. international z. B. Marcon 1993). Auch dies ist ein tief verwurzeltes Spannungsverhältnis, das die fast 200-jährige Geschichte von Kindertageseinrichtungen immer schon begleitet hat. Allerdings ist die Beleglage für diese Befürchtungen schwach. In der Evaluation des Modellprojekts „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“ wurde dieser Frage explizit nachgegangen (vgl. Roßbach/Sechtig/Freund 2010; Klucznik u. a. 2014). Der Modellversuch KiDZ war ein Kooperationsprojekt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (KM), des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS) und der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) e. V., unterstützt durch den Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V. und die Stiftung Bildungspakt Bayern (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern 2007). KiDZ hat eine Reihe von Grundideen und Leitlinien aufgenommen, die aus Wissenschaft, Forschung und erfolgreicher Praxis begründbar und auf eine frühe Förderung von kindlichen bereichsspezifischen Kompetenzen – speziell im Hinblick auf „Literacy“, Mathematik und Naturwissenschaften – gerichtet sind. Die praktische Arbeit wurde durch Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer unterstützt. Führt diese im Vergleich zu anderen Einrichtungen stärkere fachliche und kognitiv-leistungsorientierte Förderung zu Einbußen im sozial-emotionalen Bereich?

In einem längsschnittlichen Kontrollgruppendesign wurde der Einfluss der Teilnahme an KiDZ auf das Wohlbefinden und die Lernfreude der Kinder sowie auf ihre Ängste und Befürchtungen untersucht. Unter Kontrolle anderer potenzieller Einflussfaktoren zeigte sich, dass die KiDZ-Kinder am Ende ihrer Kindergartenzeit ein (signifikant) höheres Wohlbefinden und eine (tendenziell) höhere Lernfreude äußerten als Kinder in der Kontrollgruppe. Im Hinblick auf Befürchtungen der Kinder zeigten sich keine Unterschiede im Vergleich zur Kontrollgruppe (vgl. Klucznik u. a. 2014). Der Besuch eines Kindergartens, der seine Arbeit

stärker auf ein frühes fachliches Lernen der Kinder speziell in den Bereichen „Literacy“, Mathematik und Naturwissenschaften ausrichtet, führt also nicht zu Einbußen in den betrachteten Aspekten der überfachlichen Entwicklung, im Gegenteil sogar zu leichten Vorteilen im Wohlbefinden und bei der Lernfreude. Allerdings muss dabei die Art und Weise berücksichtigt werden, in der in KiDZ diese stärkere bereichsspezifische Förderung von fachlichen Kompetenzen erfolgte. Die Förderung von „Literacy“, Mathematik und Naturwissenschaften geschah in KiDZ nicht in Form von einzelnen „Unterrichtseinheiten“, vielmehr wurde sie so weit wie möglich in die Alltagsaktivitäten der Kinder integriert und bedeutet somit explizit keine „Vorverlegung von Unterrichtseinheiten“. Eltern, die besorgt sind, dass die sozial-emotionale Entwicklung ihres Kindes durch die in der Nach-PISA-Zeit verstärkte Fokussierung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen auf fachliche Kompetenzen – wie sie sich in den Bildungsplänen andeutet – beeinträchtigt werden könnte, können somit beruhigt werden: Diese führt nicht zu Einbußen in der sozial-emotionalen Entwicklung.

Neben empirischen Untersuchungen, die die Auswirkungen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung und ihrer Qualität auf die Entwicklung von Kindern und ihre Schulkarriere untersucht haben, wenden sich einige wenige der Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Primarstufe zu, der oftmals als eine besondere Problemzone betrachtet wird (vgl. Faust 2013). In der Fachliteratur wird verschiedentlich festgestellt, dass ein Drittel bis die Hälfte der Kinder Probleme durch den Übergang – also durch die Unterschiede in den Anforderungen von Kindergarten und Grundschule – hätten. Zudem wird angenommen, dass eine erfolgreiche Bewältigung dieses Übergangs auch zur erfolgreichen Bewältigung späterer Übergänge beiträgt. Allerdings gibt es kaum systematische Belege für diese Aussagen. In der Längsschnittstudie BiKS 3–10 finden sich keine Belege für ein höheres Maß von Schuleingangskrisen. Im Gegenteil: Im Umkreis des Übergangs – hier neun Monate vor der Einschulung bis neun Monate nach der Einschulung – gibt es kaum Aufmerksamkeitsprobleme, ängstlich-depressives Verhalten oder körperliche Beschwerden bei den Kindern (vgl. Faust/Kratzmann/Wehner 2013). Es kann also in einem weiteren Punkt Entwarnung gegeben werden: Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist kein besonderer Auslöser von Krisen bei den Kindern. Die Kinder, die problematisches Verhalten im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule zeigten, hatten diese Probleme schon früher während der Kindergartenzeit. Die Probleme waren somit nicht durch den Übergang erzeugt, sondern traten höchstens in der Übergangszeit etwas mehr in den Vordergrund. Als Konsequenz aus diesem Ergebnis lässt sich schließen, dass eher auf kostspielige, auf diese

Phase bezogene Interventionen verzichtet und der Schwerpunkt auf die schon frühere Unterstützung dieser Kinder beim Besuch des Kindergartens gelegt werden sollte.

Die Längsschnittstudie BiKS 3–10 zeigt auch, dass die gegenwärtigen und teilweise weit verbreiteten Kooperationsmaßnahmen (wie z. B. gegenseitige Besuche von Kindergarten- und Grundschulkindern, Zusammenarbeit Lehrkräfte – Erzieherinnen/Erzieher, Zusammenarbeit Erzieherinnen/Erzieher – Eltern, Vorschulprogramme) kaum einen Einfluss auf die Bewältigung des Schulanfangs haben (vgl. BiKS 3–10; Faust/Wehner/Kratzmann 2013). In internationalen Untersuchungen haben sich positive Auswirkungen bei zwei auf das Lernen der Kinder bezogenen Kooperationsmaßnahmen gezeigt: gegenseitige Abstimmungen der Curricula sowie Austausch beziehungsweise Weitergabe von Entwicklungsdokumentationen der Kinder vom Kindergarten an die nachfolgende Institution. Diese beiden Kooperationsmaßnahmen sind aber in Deutschland selten.

3.1.3 Interventionsfelder

Aufgrund der Traditionen und des Selbstverständnisses (vgl. Kapitel 3.1.1), aber abgesichert auch durch empirische Untersuchungen (vgl. Kapitel 3.1.2) gibt es für den frühpädagogischen Bereich der Kindertageseinrichtungen keinen Konflikt zwischen fachlichen und überfachlichen Zielen. In den Konzepten und auch in den Auswirkungen werden beide Bereiche angesprochen, obwohl die Auswirkungen im kognitiv-leistungsbezogenen (fachlichen) Bereich deutlicher und konsistenter zu sehen sind als im sozial-emotionalen (überfachlichen) Bereich. Gleichwohl aber ist diese doppelte Zielerreichung gebunden an eine hohe allgemeine und bereichsspezifische Qualität der Anregungsprozesse in den Einrichtungen. Förderungen von einzelnen fachlichen oder überfachlichen Entwicklungsbereichen sind dabei nicht als mehr oder weniger isolierte Förder-einheiten zu verstehen. Vielmehr verweisen Konzepte, Best-Practice-Beispiele und auch Forschungsergebnisse auf die Möglichkeiten einer – bewussten, gezielten und konsistenten – Einbettung der Förderung der verschiedenen fachlichen und überfachlichen Entwicklungsbereiche in das Alltagsgeschehen einer Kindertageseinrichtung. Eine solche Integration geschieht allerdings nicht „naturwüchsig“, sondern erfordert ein anspruchsvolles Vorgehen. Damit eröffnen sich vor allem die folgenden Handlungsfelder:

Weiterarbeit an Erziehungs-, Bildungs- und Orientierungsplänen (kurz „Bildungsplänen“). „Bildungspläne“ – als Oberbegriff für die verschiedenen Bezeichnungen in den 16 Bundesländern – geben normative Orientierungen für die pädagogische Arbeit in der Praxis. Unabhängig davon, ob sie auf dieser normativen Ebene verbleiben oder darüber hinaus Handlungskonzepte im engeren Sinne enthalten (sollen) (vgl. Diskowski 2008), bedarf es einer permanenten Reflexion und Revision der Bildungspläne, um sie an gegebenenfalls veränderte Rahmenbedingungen anzupassen. Dazu sind aber regelmäßige Evaluationen erforderlich, die über mehr oder weniger beliebige Befragungen des pädagogischen Fachpersonals und/oder der Eltern der betreuten Kinder hinausgehen und systematisch die Berücksichtigung sowie Umsetzungen der Bildungspläne und ihre Anpassung an die Gegebenheiten einer Kindertageseinrichtung vor Ort analysieren.

Handlungskonzepte innerhalb von Bildungsplänen oder solche, die darüber hinaus für die Unterstützung der Praxis entwickelt wurden oder werden, sollten den besonderen Charakter der Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der frühen Kindheit berücksichtigen. Das beinhaltet zumindest zweierlei:

- Handlungskonzepte sollen deutlich auf die didaktisch-methodischen Möglichkeiten der gezielten Förderung in den verschiedenen Entwicklungsbereichen ausgerichtet sein, um dem pädagogischen Fachpersonal ein Handlungsrepertoire für Förderungen an die Hand zu geben, das flexibel in verschiedenen Situationen einsetzbar ist. Ein solches Handlungsrepertoire sollte als Hintergrundfolie zur Verfügung stehen, nicht als Aufforderung, isolierte Fördereinheiten umzusetzen. Zugleich sollte dabei verdeutlicht werden, dass es nicht zwangsweise einen Konflikt zwischen der Förderung fachlicher und der Förderung überfachlicher Ziele gibt, d. h., dass eine stärkere Betonung der Förderung von fachlichen Zielen nicht auf Kosten der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder erfolgt.
- Damit einher geht die Aufgabe, deutlich herauszustellen, wie solche Handlungsmöglichkeiten in den Alltag einer Kindertageseinrichtung integriert werden können (vgl. hierzu z. B. die praktischen Beispiele im KiDZ-Handbuch, Stiftung Bildungspakt Bayern 2007).

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit soll als Beispiel auf die Förderung der moralischen Entwicklung im Alltag einer Kindertageseinrichtung hingewiesen werden (vgl. Nunner-Winkler 2013, S. 661f.). Kinder erwerben ihr moralisches Wissen besonders auch durch ihre Interaktionserfahrungen, wenn z. B. Erzieherinnen

und Erzieher bei Konflikten um konventionelle Regeln kompromissbereit sind, gleichzeitig aber bei moralischen Verstößen unnachgiebig bleiben und die Folgen von solchen Verstößen für andere Personen thematisieren. Werden Kinder demokratisch an der Aushandlung und Festlegung von Regeln in ihrer Gruppe beteiligt, dann sind sie auch motivierter, die Regeln zu befolgen und sich um eine diskursive (gewaltfreie) Konfliktlösung bei Regelverstößen zu bemühen. Routinen und Rituale sind für eine Bildung von moralischen Gewohnheiten förderlich. Zur Werteerziehung für besondere Zielgruppen (hier Kinder aus benachteiligten Familien) gibt es aus den USA unter dem Schlagwort „character education“ spezielle und umfangreiche Förderprogramme, um sozial-emotionale Kompetenzen, Charakterstärke (z. B. Ehrlichkeit, Respekt, Freundschaft) und moralische Dispositionen von Kindern zu fördern (vgl. Christopher/Nelson/Nelson 2003; Cohen 2006). Das wohl erfolgreichste und einflussreichste Programm in den USA ist „Character Counts!“, welches 1992 vom Josephson Institute of Ethics entwickelt wurde (vgl. Christopher/Nelson/Nelson 2003; Josephson Institute of Ethics 2014). Dieses basiert auf sechs inhaltlichen Säulen (Zuverlässigkeit, Respekt, Verantwortung, Fairness, Fürsorge, Bürgerschaft/Mitglied der Gesellschaft), mit denen ein universelles grundlegendes Wertesystem aufgebaut werden soll.

Aus- und Weiterbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. Eine Integration der Förderung fachlicher und überfachlicher Ziele in das Alltagsgeschehen einer Kindertageseinrichtung verlangt erhebliche diagnostische und didaktisch-methodische Kompetenzen des frühpädagogischen Personals. Neben allgemeinpädagogischem Wissen ist hier vor allem Wissen über die Entwicklungen in den verschiedenen Entwicklungsbereichen/Domänen („Fachwissen“) und Wissen über die Art und Weise der Fördermöglichkeiten in diesen Domänen („fachdidaktisches Wissen“) erforderlich (vgl. hierzu ausführlicher Anders 2012; vbw 2012a). Ebenso spielen die diesbezüglichen pädagogischen Orientierungen des Fachpersonals eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang sollte auch explizit auf die vorzufindende Befürchtung eingegangen werden, dass die Betonung von fachlichem Lernen auf Kosten der sozial-emotionalen Entwicklung und der Persönlichkeitsförderung gehen würde. Auch wenn solche Befürchtungen eine lange Tradition im frühpädagogischen Bereich haben, lassen sich hierfür kaum Belege finden. Unabhängig vom Ausbildungsort (z. B. Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik, Hochschule) sollte das Ausbildungscurriculum systematisch auf die Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen ausgerichtet sein.

Eine entsprechende Kompetenzorientierung ist auch für die Fort- und Weiterbildung des frühpädagogischen Fachpersonals maßgeblich. Auch wenn eine Integration der Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in das Alltagsgeschehen an das Selbstverständnis des frühpädagogischen Bereichs anschließt, ist nicht gesichert, dass das bestehende frühpädagogische Fachpersonal über das entsprechende Wissen und die diesbezüglichen Handlungskompetenzen verfügt, die Förderung definierter Entwicklungsbereiche bewusst, gezielt und konsistent im Alltagsgeschehen umzusetzen (vgl. vbw 2012a). Es sei hier nur an die anspruchsvolle Aufgabe erinnert, frühe mathematische Kompetenzen von Kindern nachhaltig zu fördern (vgl. z. B. Steinweg 2007). Wie bereits in Kapitel 3.1.2 ausgeführt, geschieht eine solche gezielte Förderung nicht auf Kosten der Förderung des sozial-emotionalen Bereichs.

Qualitätsentwicklung. Die Bereitstellung von Zielorientierungen über Bildungspläne und die Vermittlung von entsprechenden Kompetenzen in Aus-, Fort- und Weiterbildung sind wichtige Voraussetzungen zur Verbesserung der Förderpraxis in Kindertageseinrichtungen. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass darüber hinaus auch Qualitätsentwicklungsmaßnahmen unmittelbar in den Einrichtungen vor Ort erforderlich sind. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten, z. B. Qualitätshandbücher, Supervision, Vergabe von Gütesiegeln als Anreiz, aber auch externe Beobachtungen der Anregungsqualität mit anschließendem systematischem Feedback (zu den verschiedenen Qualitätsentwicklungsmaßnahmen vgl. z. B. Esch u. a. 2006). Besonders erfolgversprechend sind hier Teamfortbildungen, professionell angeleitete Gesprächskreise oder Coaching, wie sie z. B. gegenwärtig in dem Bundesprogramm „Evaluation: Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“ erprobt werden.⁵

Zusammenarbeit mit Familien. Untersuchungen zeigen auf, dass für Entwicklungsunterschiede zwischen Kindern die Unterschiede zwischen den Familien – auch aufgrund von genetischen Konfundierungen – zwei- bis dreimal so bedeutend sind wie jene zwischen den frühpädagogischen Einrichtungen (vgl. z. B. Tietze/Roßbach/Grenner 2005; Anders 2013). Zudem sind die Auswirkungen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung und ihrer Qualität auf den fachlichen (kognitiv-leistungsorientierten) Bereich deutlicher und konsistenter als im überfachlichen (sozial-emotionalen) Bereich. Dies warnt zum einen vor übertriebenen Erwartungen an die Leistungsfähigkeit unserer (frühpädagogischen) Institutionen. Zum anderen kommt damit der Elternarbeit eine besondere Bedeutung zu. Im

⁵ Vgl. www.fruehe-chancen.de.

vorliegenden Zusammenhang gilt es, falsche Vorstellungen von der Förderung in Kindertageseinrichtungen aufzubrechen. Solche Vorstellungen lassen sich z. B. mit den beiden folgenden konträren Sätzen formulieren:

- „Die Kindertageseinrichtungen fördern zu wenig. Sie müssen viel mehr auf Schulvorbereitung hin ausgerichtet sein.“
- „Lasst die Kinder Kinder sein. Die Betonung von Fachlichkeit und Förderung von schulvorbereitenden Kompetenzen zerstört die Kindheit. Fachlichkeit sollte erst in der Schule beginnen.“

Der letzte Satz übersieht, dass sich fachliche und überfachliche Kompetenzen bereits deutlich vor Schulbeginn entwickeln und dass diese Entwicklungen – positiv oder negativ – von den Erfahrungsmöglichkeiten abhängen, die ein Kind in den Kindertageseinrichtungen (und in der Familie) vorfindet. Damit geht es nicht um die Frage, ob z. B. fachliche Kompetenzen gefördert werden sollen oder nicht, sondern darum, unter welchen Bedingungen sich die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder optimal „entfalten“ können. Der erste Satz verkennt die Art und Weise der Förderpotenziale in Kindertageseinrichtungen: Nicht „vorverlegter Unterricht“ oder viele spezifische und isolierte Fördereinheiten sind der optimale Weg zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung, sondern eine bewusste Integration von die Entwicklung herausfordernden Anregungen in das Alltagsgeschehen in den Einrichtungen und in das Spielen der Kinder. Es ist damit die Aufgabe der Kindertageseinrichtungen, Eltern gezielt über die Art und Weise ihrer pädagogischen Arbeit „aufzuklären“. Für die Kindertageseinrichtungen ergeben sich über Elternarbeit und Elterninformationen diesbezüglich vielfältige Interventionsmöglichkeiten, speziell auch über informelle Gespräche, wenn Eltern ihre Kinder zu den Einrichtungen bringen oder sie von dort abholen.

Eine besondere Möglichkeit, falsche Vorstellungen abzubauen, bieten Familienzentren, die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse in Kindertageseinrichtungen mit einer intensiven Einbeziehung der Eltern und Familienbildung verbinden (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008). Familienzentren stellen über ihre Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit hinaus Angebote einer niedrigschwelligen Elternbildung bereit, von denen besonders Kinder aus benachteiligten Familien und solche mit Migrationshintergrund profitieren können. Eine weitere Unterstützung der Familien kann auch über spezifische Programme zur Förderung der fachlichen und sozial-emotionalen Entwicklung für Kinder aus benachteiligten Familien erfolgen. Als ein Beispiel kann das Förderprogramm „Opstapje“ betrachtet werden. „Opstapje“ ist ein präventives Programm zur Entwicklungsförderung zweijähriger Kinder und zur Entwicklung von Kom-

petenzen für Eltern, für die es aus unterschiedlichen Gründen schwierig ist, angemessen auf die Bedürfnisse ihrer Kinder einzugehen (vgl. Sann/Thrum 2005).

Verbindung mit der Primarstufe. In Kapitel 3.1.2 wurde bereits ausgeführt, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in der Regel keine besondere Problemzone darstellt. Die Kinder erfahren keine besonderen Belastungen durch den Übergang, und sie profitieren bei guter fachlicher und überfachlicher Anregungsqualität während ihres Besuchs einer Kindertageseinrichtung auch im Hinblick auf ihre weitere Schul- und Bildungskarriere. Gleichwohl spielt die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule eine wichtige Rolle. Allgemeine Kooperationsmaßnahmen wie z. B. gegenseitige Besuche von Kindergarten- und Grundschulkindern oder die heute gegebenen Informationsveranstaltungen für Eltern fördern zwar nicht die Anpassung der Kinder an die Anforderungen der Grundschule – sie behindern sie aber auch nicht. Unter dem Gesichtspunkt einer allgemeinen Information und eines allgemeinen Bekanntmachens der Kindergartenkinder und ihrer Eltern mit der nachfolgenden Bildungsstufe können sie als wichtig betrachtet werden. Allerdings sind gegenwärtig Kooperationsmaßnahmen wenig verbreitet, die sich in der internationalen Forschung als förderlich für die kindliche Entwicklung in der Grundschule erwiesen haben: konkreter Austausch über die lernbezogenen Anforderungen der beiden Bildungsstufen und Weitergabe von (abgestimmten) Entwicklungsdokumentationen der einzelnen Kinder von der Kindertageseinrichtung an die Grundschule. Das heißt, konkret auf das Lernen und die Entwicklung der Kinder bezogener Austausch zwischen Kindergarten und Grundschule erweist sich als produktiv.

3.2 Primarstufe

Mehrdimensionale Bildungsziele spielen im Primarbereich eine bedeutende Rolle. Sie sind in den Lehrplänen der Primarstufe fest verankert und von entscheidender Bedeutung für die Bildungskarrieren von Schülerinnen und Schülern. In dieser Bildungsphase werden wichtige Weichen für die Bildungskarriere gestellt. Sie ist institutionell der Grundschule zuzuordnen. Die Grundschule steht als zuständige Instanz für primäre Bildungsprozesse in der Verantwortung, zur umfassenden Persönlichkeitsentwicklung und anschlussfähigen Grundbildung von Schülerinnen und Schülern beizutragen (vgl. Wendt/Tarelli/Bos 2012, S. 559).

3.2.1 Mehrdimensionale Bildungsziele und ihre Umsetzung in den Lehrplänen

In den „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ der KMK ist als Aufgabe der Primärstufe ausformuliert, Schülerinnen und Schüler mit „unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten so zu fördern, dass sich Grundlagen für selbstständiges Denken, Lernen und Arbeiten entwickeln“. Zudem ist als weiterer Auftrag von Grundschulen festgehalten, Schülerinnen und Schülern „Erfahrungen im gestaltenden menschlichen Miteinander“ (1994, S. 3) zu vermitteln. Es handelt sich hierbei um eine Doppelaufgabe: Einerseits beinhaltet sie aus Sicht der Schülerinnen und Schüler auf individueller Ebene die Erschließung ihrer Lebenswirklichkeit sowie die Unterstützung bei der Bewältigung ihrer Lebensaufgaben, andererseits die Vorbereitung auf die Angebote und Anforderungen weiterführender Schulen. Neben einem kognitiv ausgerichteten Unterricht sollen Grundschulen in Deutschland somit auch gemeinschaftsbildende, spielerische, künstlerische, motorische und umwelterkundende Aktivitäten umfassen (vgl. Haarmann 2001; Schorch 2007; Wendt/Tarelli/Bos 2012, S. 565).

Mehrdimensionale Bildungsziele sind in den Lehrplänen für die Primarstufe aller Bundesländer als pädagogischer Auftrag ausformuliert und fest verankert. In den „Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen“ ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag für Grundschulen folgendermaßen formuliert:

„Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten. Schülerinnen und Schüler werden in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (Koedukation)“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 11).

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Bildungsauftrag fachliche wie auch überfachliche und personale Kompetenzen umfasst, die zur Teilhabe am „sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen

Leben“ (S. 11) befähigen sollen. Soziale und emotionale Kompetenzen sowie Aspekte der Persönlichkeitsbildung werden dabei beispielsweise besonders im „Bildungs- und Erziehungsauftrag. Bildungsplan Grundschule“ der Hansestadt Hamburg (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (BSB) 2004) betont, finden sich aber in ähnlicher Weise in den Bildungsplänen aller Bundesländer:

„Unterricht und Erziehung richten sich an den Werten des Grundgesetzes und der Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg aus. Es ist Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und Solidarität sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken und für ein friedliches Zusammenleben der Kulturen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten, das eigene körperliche und seelische Wohlbefinden ebenso wie das der Mitmenschen wahren zu können und Mitverantwortung für die Erhaltung und den Schutz der natürlichen Umwelt zu übernehmen. (...) Die Grundschule vermittelt allen Schülerinnen und Schülern in einem gemeinsamen Bildungsgang grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und schafft so die Grundlage für die weitere schulische Bildung (...). Die pädagogische Arbeit der Grundschule ist auf eine Stärkung der Persönlichkeit, der Lernmotivation und der Anstrengungsbereitschaft sowie des Erhaltens und Weckens von Neugier und Wissbegierde aller Schülerinnen und Schüler auszurichten. Der Unterricht führt die Kinder an selbstständiges Lernen und Arbeiten heran und ermöglicht ihnen ein breites Spektrum gemeinsamer kulturell bedeutsamer Erfahrungen. Eltern und Schule unterstützen sich gegenseitig bei der Arbeit für diese Ziele“ (BSB, S. 5).

Aus den Beispielen wird eine institutionelle Verankerung mehrdimensionaler Bildungsziele in den Lehrplänen für Grundschulen deutlich (vgl. Frey 2013, S. 54ff.). Mit Lichtenstein-Rother und Röbe (2005) lassen sich in Bezug auf den pädagogischen Auftrag von Grundschulen drei Dimensionen unterscheiden: die Dimension der Lebensorientierung, die Dimension der Lebensgestaltung und die Dimension der Lebensbewältigung. Während die Dimension der Lebensorientierung eine zum Verständnis der Alltagswirklichkeit notwendige Vermittlung von Wissen und Können impliziert, die Lerntechniken und -strategien sowie Kompetenzen im Bereich der Kommunikation und Interaktion voraussetzt, umfasst die Dimension der Lebensgestaltung Aspekte wie Respekt, Toleranz und Solidarität, die im

Rahmen einer Demokratie- und Friedenserziehung vermittelt und eingeübt werden sollen. Bei der Dimension der Lebensbewältigung steht die Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund. Außer in der Vermittlung von zentralen Kulturtechniken wie dem Schriftspracherwerb sollen Grundschulen Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen, und ihnen Gelegenheiten zur eigenständigen Entscheidungsfindung bereitstellen. Zudem sollen Grundschulen Schülerinnen und Schüler darin bestärken, sich selbstständig Ziele zu setzen und diese zu verfolgen sowie Eigeninitiative und Eigenverantwortung zu entwickeln (vgl. Lichtenstein-Rother/Röbe 2005; Wendt/Tarelli/Bos 2012, S. 565).

3.2.2 Empirische Befunde zur mehrdimensionalen Bildung in der Primarstufe

In den letzten 20 Jahren haben international vergleichende Schuluntersuchungen erheblich dazu beigetragen, dass in Deutschland Daten zur Verfügung stehen, die es ermöglichen zu überprüfen, inwiefern die in den Lehrplänen gesetzten Bildungsziele auch erreicht werden (vgl. Kapitel 3.3). Auf Basis der Daten von repräsentativen Studien – wie beispielsweise der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) oder der „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) – lassen sich die Besonderheiten und Veränderungen des Grundschulwesens in Deutschland beobachten und Problembereiche identifizieren. Im Fokus stehen dabei Lernergebnisse, die für eine problemorientierte, selbstständige und verantwortungsbewusste Wissensanwendung wichtig werden und persönlichkeitsbildend wirken. Zu bedenken ist dabei, dass die genannten Studien mit ihren Leistungsmessungen mittels standardisierter Testverfahren zwar Leistungen in einzelnen Bereichen wie Leseverständnis, Mathematik oder Naturwissenschaften ins Zentrum stellen, sie jedoch in ihrer Konzeption der Erfassung dieser Merkmale und beeinflussender Faktoren keineswegs eindimensional angelegt sind. Die Kompetenzmodelle, die den aktuellen Leistungsuntersuchungen für den Grundschulbereich zugrunde liegen, zeichnen sich vielmehr durch eine mehrdimensionale Konzeption von Bildung aus, indem beispielsweise systematisch relevante Inhalts- und Anwendungsbereiche nach deklarativen und prozeduralen Wissensanforderungen auf unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad differenziert werden und auch Aspekte des Lernverhaltens und motivationaler Orientierungen Berücksichtigung finden (vgl. z. B. Mullis u. a. 2009). Eindeutig liegt der Fokus hier jedoch auf fachlichen Kompetenzen und es wird deutlich, dass in der Forschung noch Entwicklungsbedarf besteht, was die

standardisierte Erhebung und Erfassung von überfachlichen und sozialen wie emotionalen Kompetenzen von Grundschülerinnen und Grundschulern betrifft. Daher lassen sich auf Basis empirischer Daten kaum Aussagen darüber treffen, inwieweit Grundschulen ihren Aufgaben bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern gerecht werden.

Aus diesem Grund, aber auch weil die Leistungsvergleichsuntersuchungen als Monitoringstudien konzipiert sind, liegen repräsentative und aussagekräftige Daten nur für ein überschaubares Set an Merkmalen vor. Lernergebnisse in ausgewählten Leistungsbereichen stehen dabei im besonderen Fokus der Studien und werden mittels aufwendig konstruierter Testverfahren standardisiert erhoben. Hingegen werden Merkmalsbereiche, die jenseits von kognitiven Leistungen relevant sind – meist aus organisatorischen und ökonomischen Erwägungen –, mittels standardisierter schriftlicher Befragungen erfasst. In IGLU und TIMSS – aber auch in anderen Vergleichsstudien – werden u. a. fachspezifisch relevante Motivationen (im Sinne etwa von motivationalen Orientierungen wie Leistungsmotivation oder Interesse) oder aber Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Fähigkeiten und Stärken mittels Einstellungsskalen erhoben (vgl. z. B. Bos u. a. 2012a). Diese Merkmale geben zum einen Hinweise auf die Qualität von Unterricht und dienen als Prädiktoren für Leistungsunterschiede. Die Erziehung und Bildung von Schülerinnen und Schülern zu motivierten und selbstbewussten Lernenden, die ihre Leistungsfähigkeit realistisch bewerten können, stellt darüber hinaus einen eigenständigen Zielbereich von Unterricht dar, so dass diese Merkmale auch selbst als relevante Ergebnisse von Unterricht und Schule zu verstehen sind. Zudem ermöglichen Erweiterungen der Kontextfragebögen in den Studien es, das Erreichen weiterer Bildungsziele differenziert nach personalen und überfachlichen Kompetenzen in den Blick zu nehmen: So standen beispielsweise die sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschulzeit im Zentrum einer für Deutschland realisierten Erweiterungsstudie von TIMSS 2007 (vgl. Frey 2013). Neben der Förderung von personalen Kompetenzen (z. B. soziale Kompetenz, Motivation und Selbstkonzepte) kommen der Grundschule aber auch wichtige Aufgaben bezüglich der Förderung von überfachlichen Kompetenzen (u. a. kulturelle, politische und Medienkompetenz) zu. Insbesondere der kompetente Umgang mit Medien und hier vor allem der Umgang mit Computern sind für die erfolgreiche Alltagsbewältigung gegenwärtig zentral. In TIMSS wird daher ebenfalls – mittels Befragungen von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern – untersucht, inwieweit Grundschulkinder die Gelegenheit haben, in der Schule einen kompetenten Umgang mit Medien zu erlernen. Wichtige Befunde zu den drei genannten Kompetenzbe-

reichen „Lernverhalten, Motivation und Selbstkonzepte“, „soziale Kompetenzen“ sowie „Medienkompetenzen“ aus den Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS sind folgende:

Lernverhalten, Motivation und Selbstkonzepte am Ende der Grundschulzeit.

Freude und Interesse am Lernen, aber auch eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten können als wichtige Zieldimensionen von fachlichem Lernen im Grundschulalter gelten, stellen sie doch eine wichtige Voraussetzung dafür dar, in der Sekundarstufe zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Im Rahmen der für Deutschland repräsentativen Studien für den Grundschulbereich wurden unterschiedliche Indikatoren zur Erfassung von emotionalen und motivationalen Merkmalen von Schülerinnen und Schülern mittels Fragebögen erhoben. In Abbildung 2 sind Ergebnisse aus den Studien IGLU und TIMSS aus dem Jahr 2011 zu Aspekten der fachbezogenen Motivation dargestellt.

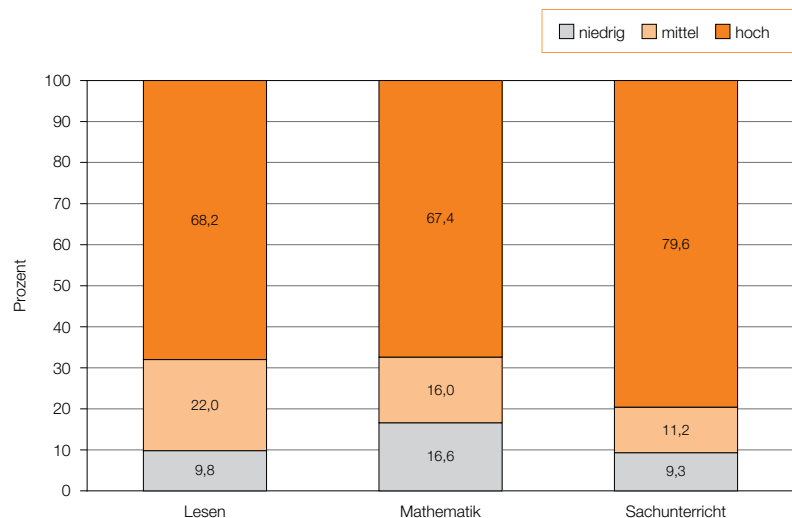


Abbildung 2: Anteile von Viertklässlerinnen und Viertklässlern mit hohen, mittleren und niedrigen fachbezogenen Einstellungen zum Lesen sowie zu den Fächern Mathematik und Sachunterricht (Anteile in Prozent, vgl. Bos u. a. 2012a; Bos u. a. 2012b)

Die Ergebnisse aus IGLU/TIMSS 2011 zeigen bezüglich der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zum Lesen (z. B. Zustimmung zu der Aussage: „Ich lese gerne“) sowie zu den Fächern Mathematik und Sachunterricht folgendes Bild: Für Lesen und Mathematik geben gut zwei Drittel aller Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland am Ende der vierten Klasse hohe positive Einstellungen an. Den Sachunterricht mögen sogar nahezu vier von fünf Kindern sehr. Nichtsdestoweniger zeigen die Ergebnisse aber auch, dass in Bezug auf das Lesen und den Sachunterricht etwa zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler keine positiven Einstellungen äußern. In Mathematik sind es mit rund 17 Prozent aller Schülerinnen und Schüler deutlich mehr Grundschulkindern, die nicht gerne lernen.

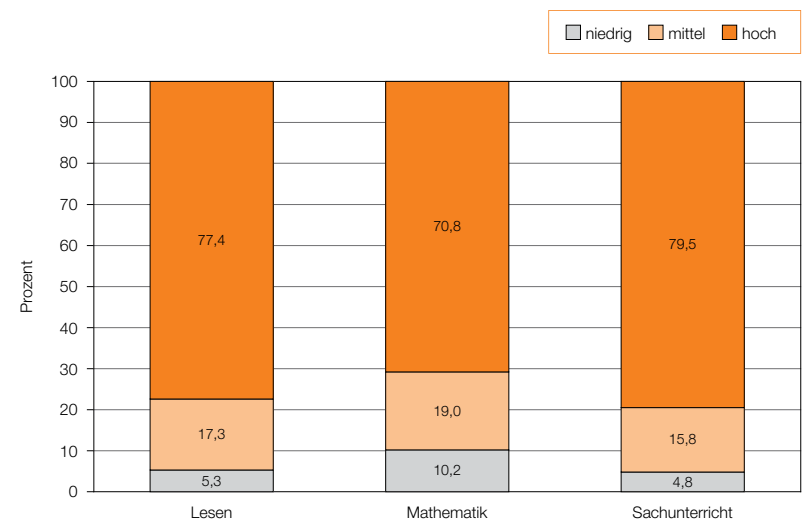


Abbildung 3: Anteile von Viertklässlerinnen und Viertklässlern mit hohen, mittleren und niedrigen fachbezogenen Selbstkonzepten im Lesen sowie in den Fächern Mathematik und Sachunterricht (Anteile in Prozent, vgl. Bos u. a. 2012a; Bos u. a. 2012b)

In Abbildung 3 sind Ergebnisse aus den Studien IGLU und TIMSS zu Aspekten der fachbezogenen Selbstkonzepte aus dem Jahr 2011 dargestellt. Die Ergebnisse aus IGLU/TIMSS 2011 zeigen bezüglich der Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern folgendes Bild: Für alle drei Lernbereiche beschreiben – durch Zustimmung zu Aussagen wie „Lesen fällt mir leicht“ – mehr als zwei

Drittel aller Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland am Ende der vierten Klasse ihre fachbezogenen Fähigkeitsselbstbilder sehr positiv.

Etwa 80 Prozent der Kinder weisen hohe positive Einstellungen zum Fach Sachunterricht auf. Die Anteile von Jungen und Mädchen mit hohen positiven sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepten ergeben ähnliche Prozentsätze. Die Befunde aus TIMSS belegen zudem sehr deutlich, dass Einstellungen und Selbstkonzepte in engem Zusammenhang mit den fachspezifischen Leistungen stehen. So zeigt sich für die meisten Vergleiche zwischen den Leistungstypen, dass in Gruppen mit höherer Leistung auch der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit hohen positiven Einstellungen zum Lesen signifikant höher ist. In Bezug auf Einstellungen zur Mathematik und zu den Naturwissenschaften trifft dies jedoch nicht zu. Hier ist festzustellen, dass in den Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit extrem niedrigen beziehungsweise extrem hohen Leistungswerten etwa mit gleicher Häufigkeit besonders positive Einstellungen zur Mathematik beziehungsweise zu den Naturwissenschaften geäußert wurden. Letzteres deutet darauf hin, dass sowohl Kinder mit herausragenden Leistungen als auch solche mit sehr geringen Leistungen gleichermaßen für Mathematik beziehungsweise Naturwissenschaften begeistert zu sein scheinen (vgl. Wendt u. a. 2012, S. 26). In Bezug auf Fähigkeitsselbstkonzepte lässt sich feststellen, dass die Werte umso günstiger ausfallen, je höher das allgemeine Leistungsniveau liegt, und desto positiver sind folglich auch die fachbezogenen Selbstkonzepte. Beispielsweise ist zu beobachten, dass in Leistungstypen mit höherer Leistung in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit hohen lesebezogenen Selbstkonzepten signifikant größer ist. Ebenso zeigen sich in leistungsstärkeren Schülergruppen signifikant größere Anteile an Schülerinnen und Schülern mit hohen mathematikbezogenen Selbstkonzepten. Dieser Zusammenhang gilt grundsätzlich auch für das sachunterrichtsbezogene Selbstkonzept (vgl. Bos u. a. 2012c, S. 292–293).

Die Ergebnisse aus IGLU und TIMSS verweisen darüber hinaus auf geschlechtsspezifische Unterschiede im Bereich der fachbezogenen Einstellungen und Selbstkonzepte. Dies wird beispielsweise im Fach Mathematik deutlich, wo der Geschlechtervergleich zugunsten der Jungen ausfällt: Jungen weisen sowohl eine höhere positive Einstellung zur Mathematik als auch ein höheres mathematikbezogenes Selbstkonzept auf. Hingegen treten in der Domäne „Lesen“ in Bezug auf das Leseverhalten Geschlechtereffekte auf, die im internationalen Vergleich sehr groß sind und deutlich zugunsten der Mädchen ausfallen (16 Prozent der Jungen vs. sechs Prozent der Mädchen geben an, nie außerhalb der Schule

zu ihrem Vergnügen zu lesen). Betrachtet man diesbezügliche Veränderungen über die letzten zehn Jahre, lassen sich insgesamt kaum beziehungsweise nur geringfügige positive Veränderungen feststellen: Allerdings ist der Anteil von Kindern, die angeben, ungern Mathematik zu lernen, von 14 Prozent im Jahr 2007 leicht, aber signifikant auf 16,6 Prozent im Jahr 2011 angestiegen. Hingegen lassen sich bezüglich des Leseverhaltens positive Veränderungen festhalten: Gaben im Jahr 2001 noch 18 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland an, dass sie nie oder fast nie in ihrer Freizeit lesen, sind es im Jahr 2011 nur noch elf Prozent und damit sieben Prozent weniger (vgl. Bos u. a. 2012b). Hier zeigt sich anscheinend ein Erfolg der Leseprogramme, die infolge der ersten Ergebnisse von IGLU 2001 ins Leben gerufen wurden.

Soziale Kompetenzen. Das soziale Miteinander und der Umgang mit Gleichaltrigen, aber auch mit Lehrkräften, gehört zum Alltag von Schülerinnen und Schülern. Der Blick auf die Schulgesetze und Lehrpläne der Länder zeigt, dass die Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule institutionell verankert ist und Schulen eine entscheidende Rolle beim Ausbau und bei der Aufrechterhaltung dieser nicht fachspezifischen, übergeordneten Kompetenz zugesprochen wird. Frey (2013) hat im Rahmen einer Zusatzstudie zu TIMSS 2007 soziale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschulzeit untersucht. Anhand von Befragungen der Kinder, ihrer Eltern und Lehrkräfte wurde betrachtet, inwieweit sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Selbst- und Fremdeinschätzung von Grundschulkindern in Bezug auf ihre soziale Kompetenz in den Dimensionen Perspektivenübernahme, Empathie, Regulation der Gefühle anderer, prosoziales Verhalten, Impulsivität und Durchsetzungsfähigkeit ergeben. Als Ergebnis ist zunächst festzuhalten, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit durchaus in der Lage sind, ihre sozialen Kompetenzen differenziert einzuschätzen. Im Vergleich der Geschlechter zeigt sich, dass Mädchen sowohl in der Selbst- als auch in der Eltern- und Lehrerfremdeinschätzung höhere Werte sozialer Kompetenz aufweisen als ihre Mitschüler (vgl. Frey 2013). Zudem werden Mädchen auch von ihren Lehrkräften in Bezug auf ihr Arbeits- und Sozialverhalten positiver eingeschätzt als ihre Mitschüler (vgl. Frey/Bonsen 2013). Hingegen nehmen sich Jungen in der Tendenz selbst als durchsetzungsfähiger wahr und erhalten auch von ihren Eltern höhere Werte für dieses Merkmal. Während die Einschätzung der sozialen Kompetenzen von Eltern und Kindern weitgehend unabhängig von schulischen Leistungen ist, zeigt sich für die Lehrerfremdeinschätzung, dass auch unter Berücksichtigung anderer relevanter Schülermerkmale die Einschätzung sozialer Kompetenzen in Zusammenhang mit den schulischen Leistungen der Kinder steht (vgl. Frey 2013). Auch

theoretische Modelle (vgl. Piaget 1974; Crick/Dodge 1994) zur Entwicklung von Sach- und Sozialkompetenzen und empirische Befunde (vgl. Lintorf 2012, S. 82ff.; Frey/Bonsen 2013) deuten auf deutliche Zusammenhänge hin. Für Deutschland repräsentative Befunde haben Frey und Bonsen (2013) auf Basis der Daten aus TIMSS 2007 vorgelegt: Sie konnten zeigen, dass in Bezug auf das von Lehrkräften eingeschätzte Arbeits- und Sozialverhalten von Grundschulkindern insbesondere die Einschätzung des Arbeitsverhaltens (Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft, Leistungsmotivation, Gewissenhaftigkeit und Fleiß, Pünktlichkeit und Disziplin, selbstständiges Arbeiten/Lernen) mittlere bis hohe Zusammenhänge mit den Fachnoten aufweist, wohingegen für das Sozialverhalten (angemessenes Konfliktverhalten, Sozialverhalten, Teamfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft) mittlere Zusammenhänge festzustellen waren. Schüler mit schlechten Fachnoten erhalten also mit höherer Wahrscheinlichkeit auch bezüglich ihres Arbeits- und Sozialverhaltens eine weniger positive Beurteilung. Diese Befunde weisen darauf hin, dass Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden müssen, bei Beurteilungen von Schülerinnen und Schülern zwischen Persönlichkeits-, Leistungs- und Verhaltensaspekten zu unterscheiden.

Überfachliche Kompetenzen – Beispiel: Medienkompetenz. Bereits Grundschulkindern sind an einen kompetenten Umgang mit Medien und hier vor allem an den Umgang mit Computern heranzuführen, spielen diese doch im Alltag vieler Kinder eine zentrale Rolle. Ein kompetenter Umgang mit Medien ist zudem spätestens für eine erfolgreiche Bewältigung von schulischen Aufgaben in der Sekundarstufe zentral. In TIMSS wird daher untersucht, inwieweit Grundschulkindern in der Schule die Gelegenheit haben, den Umgang mit neuen Medien zu erlernen. Hierbei können bisher nur Ausstattungsmerkmale von Schulen nach Angabe der Schulleitungen sowie Auskünfte von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften zur Nutzung in den Blick genommen werden. Studien wie E-PIRLS – in deren Rahmen das Lesen von elektronischen Texten (u. a. Hypertexten) erfasst wird – liefern inzwischen detailliertere Erkenntnisse über die tatsächlichen medienbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Da sich die Bundesländer gegen eine Teilnahme an derartigen Studien entschieden haben, werden diesbezügliche Ergebnisse für Deutschland weiterhin nicht verfügbar sein. Nichtsdestotrotz ist die Betrachtung der in TIMSS erfassten Merkmale relevant, denn eine umfangreiche Ausstattung der Schulen bildet die wichtigste Grundlage für den Erwerb von Medienkompetenzen. In Tabelle 2 ist die Ausstattung von Grundschulen in Deutschland mit Computern für Unterrichtszwecke im internationalen Vergleich dargestellt.

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, stehen nach Angaben der Schulleitungen an Grundschulen in Deutschland für die vierte Jahrgangsstufe durchschnittlich etwa 15 Computer für Unterrichtszwecke zur Verfügung. In Relation zur Jahrgangsstufengröße teilen sich in Deutschland damit etwa durchschnittlich vier Kinder einen Computer. Auch wenn dies im gesamteuropäischen Bild noch eine relativ gute Ausstattung ist, zeigt sich im Vergleich zu in dieser Hinsicht besonders fortschrittlichen Staaten – wie beispielsweise Großbritannien – noch Nachholbedarf. Darüber hinaus fällt auf, dass digitale Medien und hier insbesondere Computer, im Vergleich zu traditionellen Medien relativ selten im Deutschunterricht (vgl. Lorenz/Gerick 2014, S. 69), im Mathematikunterricht (vgl. Kahnert/Endberg 2014, S. 95) und im naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. Eickelmann/Vennemann 2014, S. 82) eingesetzt werden. Eine zentrale zukünftige Herausforderung besteht darin, den Medieneinsatz in Grundschulen zu forcieren. Eickelmann und Lorenz (2014) zufolge müssen zusätzlich Unterstützungsstrukturen für Lehrpersonen im Bereich Technik und bei der Ausschöpfung des Gestaltungsspielraumes von Schule und Unterricht bezüglich der didaktischen Nutzung „neuer Medien“ auf der Prozessebene der Schule aufgebaut werden. Entwicklungspotenzial besteht den Autoren zufolge insbesondere im Bereich des Austauschs über die Nutzung digitaler Medien unter Lehrpersonen sowie im Bereich der Zusammenarbeit auf Schulebene (vgl. S. 55).

Übergang in die Sekundarstufe: Einflussfaktoren der Übergangsempfehlung und Auswirkungen auf Selbstkonzept, Motivation und Lernfreude. In allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland wird – allerdings mit großen Unterschieden in der Umsetzung – das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern in Schulzeugnissen oder Entwicklungsberichten bewertet (vgl. Frey/Bonsen 2013). Auch bei der Festlegung der Übergangsempfehlungen sollen nach Vorgabe der KMK neben den Fachleistungen auch allgemeine leistungsrelevante Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden (vgl. KMK 2006). Befunde aus einer Reihe von Studien (vgl. z. B. Anders/McElvany/Baumert 2010) zeigen, dass dies durchaus auch Praxis ist. Problematisch ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass, so lassen die Ergebnisse von Kaufmann (2007) auf Basis einer Längsschnittuntersuchung an Bayerischen Grundschulen vermuten, die Übergangsempfehlung selbst die Lernfreude, das schulische Selbstkonzept sowie die Anstrengungsbereitschaft beeinflusst. Zudem zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler den bevorstehenden Übergang in Abhängigkeit von ihren schulischen Leistungen unterschiedlich erleben (vgl. Kurtz u. a. 2010). Es ist also zu vermuten, dass es Schülerinnen und Schülern mit einer ungünstigen Übergangsprognose aufgrund der demotivierenden Wirkung weniger

Tabelle 2: Anzahl von Computern (absolute Zahlen) für Unterrichtszwecke und Verfügbarkeit von Computern im Fachunterricht (in Prozent) im internationalen Vergleich (vgl. Bos u. a. 2014)

Teilnehmende Länder	2007	2011	Anzahl der Computer für Unterrichtszwecke (4. Klasse)		Verfügbarkeit von Computern		Internetzugang	
			Anzahl ^A	Mathematikunterricht vorhanden ^B in Prozent	2011	2007	2011	2007
Belgien (Fläm. Gem.)	3		16,1	–	52,0	–	51,4	–
Dänemark	3	2,3	18,7	53,1	70,4	94,8	69,9	94,2
Deutschland			15,1	11,9	57,5	53,6	46,6	37,6
England	1,3	1,3	42,5	26,4	71,5	75,7	69,9	72,3
Finnland			17,4	–	59,2	–	58,5	–
Irland			11,6	–	55,4	–	52,6	–
Italien	2	3	21,4	19,0	25,4	30,8	16,5	15,6
Litauen	2	2	14,0	11,4	43,9	39,0	38,4	23,5
Malta		1	13,7	–	69,1	–	65,9	–
Niederlande	3	3	11,7	15,3	83,5	84,0	83,3	78,4
Nordirland		3	24,1	–	75,7	–	75,6	–
Österreich		2	6,2	7,0	61,7	69,5	51,7	43,2
Polen			11,3	–	16,4	–	13,8	–
Portugal			6,9	–	42,6	–	36,2	–
Rumänien			17,0	–	23,9	–	17,2	–
Schweden			11,6	11,6	59,7	66,9	57,8	65,6
Slowakei			26,8	16,2	37,6	47,0	35,9	38,7
Slowenien			21,1	20,4	31,5	39,1	27,9	35,6
Spanien		2	21,8	–	35,9	–	32,6	–
Tschechische Republik		2	22,1	22,2	49,8	58,9	47,7	47,0
Ungarn			20,0	14,8	33,9	23,2	27,1	12,6
VG EU			17,7	–	50,3	–	46,5	–

Teilnehmende Länder	2007	2011	Verfügbarkeit von Computern		Internetzugang	
			2011	2007	2011	2007
Belgien (Fläm. Gem.)		3	84,4	–	83,4	–
Dänemark	3	2,3	80,7	91,4	79,7	91,2
Deutschland			60,9	64,2	55,1	48,7
England	1,3	1,3	74,1	77,1	74,1	75,2
Finnland			65,8	–	64,1	–
Irland			62,2	–	59,9	–
Italien	2	3	31,5	25,0	24,9	17,3
Litauen	2	2	49,5	37,4	44,1	18,6
Malta		1	74,3	–	72,3	–
Niederlande	3	3	64,2	61,6	64,0	58,4
Nordirland		3	78,1	–	78,1	–
Österreich		2	72,6	74,2	64,0	51,4
Polen			19,2	–	16,2	–
Portugal			46,7	–	40,1	–
Rumänien			27,8	–	20,5	–
Schweden			67,7	76,8	65,9	75,3
Slowakei			44,6	51,3	43,0	45,0
Slowenien			40,7	53,1	37,5	45,7
Spanien		2	39,5	–	38,2	–
Tschechische Republik		2	52,8	53,6	52,1	49,9
Ungarn			36,0	24,3	30,2	20,2
VG EU			55,9	–	52,7	–

Kursiv gesetzt sind die Länder, für die von einer eingeschränkten Vergleichbarkeit ausgegangen werden muss.

¹ Die nationale Zielpopulation entspricht nicht oder nicht ausschließlich der vierten Jahrgangsstufe.

² Der Ausschöpfungsgrad und/oder die Ausschlüsse von der nationalen Zielpopulation erfüllen nicht die internationalen Vorgaben.

³ Die Teilnahmequote auf Schul- und/oder Schülerebene erreicht nicht die internationalen Vorgaben.

^A Die Angaben stammen aus dem Schulleitungsfragebogen.

^B Die Angaben stammen aus dem Lehrerfragebogen.

– Für diese Länder liegen für den Studienzyklus 2007 keine Ergebnisse vor.

gelingen wird, im letzten Schulhalbjahr ihre Leistung zu steigern. Dabei zeigt sich, dass sich die motivationalen Merkmale in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft deutlich unterscheiden. Autoren der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (aber auch anderer Studien; vgl. z. B. Maaz u. a. 2010) verweisen seit nunmehr zehn Jahren darauf, dass neben Fachleistungen und leistungsrelevanten Schülermerkmalen (kognitive Fähigkeiten, Anstrengungsbereitschaft, Prüfungsangst) auch Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien, die nicht unmittelbar mit Leistung in Verbindung stehen, einen Zusammenhang mit den Übergangsempfehlungen der Grundschullehrkräfte aufweisen. Tabelle 3 illustriert diesen Befund. In der Tabelle sind die relativen Chancen (odds ratios) auf eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der sozialen Lage der Schülerfamilien dargestellt. Als Referenzgruppe dienen jeweils Kinder, deren Lehrkräfte eine Präferenz für eine andere Schulform als das Gymnasium haben und deren Eltern der Gruppe der Facharbeiter angehören. Ohne Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren ist die Chance einer Schülerin beziehungsweise eines Schülers, deren beziehungsweise dessen Eltern der oberen Dienstklasse angehören, auf für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkraft dann 4,71 mal so hoch wie die eines (Fach-)Arbeiterkindes. Auch bei Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler lassen sich noch deutlich unterschiedliche Chancen auf eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte in Abhängigkeit von der sozialen Lage feststellen. Hier ist die Chance einer Schülerin beziehungsweise eines Schülers, deren beziehungsweise dessen Eltern der oberen Dienstklasse auf eine Gymnasialpräferenz der Lehrkraft dann immer noch 3,41 mal so hoch wie die eines (Fach-)Arbeiterkindes.

Diese Effekte der sozialen Herkunft widersprechen dem Anspruch der Chancengleichheit und bedürfen besonderer Aufmerksamkeit. Schließlich weisen verschiedene Studien darauf hin, dass die Verteilung auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I auch eine Zuweisung in unterschiedlich qualitätsvolle Lernumwelten ist, durch die leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler günstigere Entwicklungschancen erhalten. Dies bedeutet, dass der Übergang Auswirkungen auf die weitere kognitive Entwicklung, die Chancen des Kompetenzerwerbs in zentralen Schulfächern, die Bildungskarriere und den Lebenslauf haben kann (vgl. zusammenfassend Baumert/Maaz/Jonkmann 2010) und sich hier Ungleichheiten in der Sozialstruktur reproduzieren. Auch diese Befunde weisen darauf hin, dass Lehrkräfte dafür sensibilisiert werden müssen, bei Beurteilungen von Schülerinnen und Schülern zwischen Persönlichkeits-, Leistungs- und Verhaltensaspekten zu unterscheiden. Mitunter können valide

diagnostische Instrumente zur Erfassung sozialer Kompetenzen helfen, Lehrkräfte bei solchen Differenzierungsleistungen zu unterstützen.

Tabelle 3: Relative Chancen (odds ratios) für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte beziehungsweise der Eltern nach sozialer Lage (EGP) der Schülerfamilien (vgl. Stubbe/Bos/Euen 2012, S. 219)

Sozioökonomische Stellung der Familie (EGP-Klassen)	Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte		
	Modell I	Modell II	Modell III
Obere Dienstklasse (I)	4,71 *	4,33 *	3,41 *
Untere Dienstklasse (I)	2,64 *	2,48 *	1,94 *
Routinedienstklasse (III)	– ns	– ns	– ns
Selbstständige (IV)	– ns	– ns	– ns
(Fach-)Arbeiter (V, VI)	Referenzgruppe (odds ratio = 1)		
Un- und angelernte Arbeiter (VII)	0,62 *	0,66 *	– ns
Mc-Fadden R ²	0,10	0,18	0,31

Signifikanzniveaus: ns = nicht signifikant; * = signifikant ($p < 0,01$)

Modell I: ohne Kontrolle von Kovariaten

Modell II: Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten

Modell III: Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten und der Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen (nationale Skalierung)

3.2.3 Interventionsfelder

Wie am Beispiel der Länder Nordrhein-Westfalen und Hamburg verdeutlicht werden konnte, sind mehrdimensionale Bildungsziele in den Lehrplänen für die Primarstufe der einzelnen Bundesländer als Erziehungs- und Bildungsauftrag ausformuliert. Der Blick auf empirische Befunde, die sich auf die Frage beziehen, ob und inwieweit mehrdimensionale Bildungsziele im Primarbereich verwirklicht und erreicht werden, zeigt zudem, dass in diesem Bereich einige positive Entwicklungen festzustellen sind.

Förderung sozialer Kompetenzen. Hinsichtlich der Förderung sozialer Kompetenzen ist zwar zu konstatieren, dass diese in den Schulgesetzen und Lehrplänen der Länder institutionell verankert ist. Allerdings ist gleichzeitig festzuhalten, dass in der Schulpraxis das Problem auftritt, dass Urteile zu sozialen Kompetenzen mit Urteilen zu Leistungsaspekten konfundiert werden. Dies hat, wie bereits beschrieben, mit dem Problem zu tun, dass Lehrkräfte in vielen Fällen aufgrund des Klassenlehrerprinzips sowohl für die Beurteilung von Leistungsaspekten

als auch für die Beurteilung sozialer Kompetenzen zugleich verantwortlich sind und sich eine Differenzierung von Persönlichkeits-, Leistungs- und Verhaltensaspekten schwieriger gestaltet als bei reinen Fachlehrern. Lehrkräfte müssen daher zum einen dahingehend geschult werden, dass sie Maße sozialer Kompetenz eher im Kontext pädagogischer Rückmeldungen als im Kontext von Beurteilungen zu nutzen lernen. Zum anderen müssen sie bei dieser Aufgabe durch die Bereitstellung geeigneter valider Diagnoseinstrumente zur Erfassung sozialer Kompetenzen unterstützt werden.

Förderung von Medienkompetenz. Positive Befunde sind hinsichtlich der Förderung medienbezogener Kompetenzen zu berichten. Computer kommen im Lese-, Mathematik- und Sachunterricht verstärkt zum Einsatz. Dies gewährleistet, dass Schülerinnen und Schüler relativ früh die Gelegenheit bekommen, den Umgang mit Medien beziehungsweise Computern einzuüben.

Förderung personaler Kompetenzen. Auch für den Bereich der personalen Kompetenzen sind viele der Entwicklungen, die sich aus den vorliegenden Studien ablesen lassen, sehr positiv zu bewerten, so z. B. die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Lesen und zur Mathematik sowie die fachbezogenen Selbstkonzepte. Nimmt man diese „mehrdimensionale“ Rückmeldung aus den internationalen Vergleichen über die letzte Dekade, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die große Mehrheit der Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland gerne zur Schule geht und dass ihnen das Lernen Freude bereitet. Den deutschen Grundschullehrkräften kann also dahingehend ein Lob ausgesprochen werden, als es ihnen zu gelingen scheint, sowohl Aufgabenstellungen als auch Leistungsrückmeldungen derart zu gestalten, dass sie sich positiv auf die fachbezogenen Einstellungen und Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler auswirken. Diese empirischen Befunde sind ein Indiz dafür, dass Lehrkräfte an Grundschulen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler im Blick haben und darauf im Unterricht reagieren. Dieser Eindruck wird durch Befunde zu Maßnahmen bestätigt, die individuelle Förderung ermöglichen. Individuell unterstützende Maßnahmen im Unterricht scheinen ein wichtiger Faktor in Bezug auf die Erreichung mehrdimensionaler Bildungsziele zu sein, so vor allem im Bereich personaler Kompetenzen wie Motivation und Geduld. Die Daten zeigen auch, dass am Ende der Grundschulzeit wichtige Phasen der Persönlichkeitsentwicklung – z. B. die realistische Einschätzung der eigenen schulischen Leistungen – noch nicht abgeschlossen sind. Handlungsbedarf in der Unterstützung von Freude und Interesse zeichnet sich insbesondere für die Mathematik ab, ein Phänomen, das sich wie im Kapitel 3.3 beschrieben auch in

die Sekundarstufe weiterträgt. In Mathematik und Naturwissenschaften sind es dabei die motivationalen Merkmale von Mädchen, die in den Blick genommen werden sollten; im Lesen hingegen zeigt sich besonderer Unterstützungsbedarf der Jungen. Beide Punkte sind deswegen wichtig, weil sie mit der Leistung im jeweiligen Fach korrespondieren.

Auf- und Ausbau von rhythmisierten Ganztagschulen. Ein weiterer entscheidender Faktor ist in diesem Zusammenhang der Ausbau der Ganztagschullandschaft in rhythmisierter Form, da mit diesem – durch erweiterte Lernzeiten – der Ausbau von Betreuungs- und individuellen Förderangeboten wie beispielsweise Deutschkursen, Kursen in Lerntechniken für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sowie Computerkursen ermöglicht wird (vgl. diesbezügliche Forderungen des AKTIONSRATSBILDUNG in vbw 2013). Besonders Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status sowie Kinder mit Migrationshintergrund könnten von einem derart erweiterten Lern- und Förderangebot profitieren. Auf diese Weise leistet der weitere Ausbau der Ganztagschullandschaft – nicht zuletzt durch die Ermöglichung individueller Förderung im Rahmen erweiterter Lernzeiten – auch einen entscheidenden Beitrag dazu, defizitäre Kompetenzen von Kindern zu kompensieren. In diesem Rahmen können zudem für die Sekundarstufe I anschlussfähige Kompetenzen gefördert werden, um besonders leistungsschwache Schülerinnen und Schüler auf ihre weitere Schullaufbahn vorzubereiten.

Anpassung der Personalentwicklungskonzepte für Schulleitungen und Lehrpersonal. Damit Grundschulen ihren pädagogischen Auftrag beziehungsweise ihre Doppelaufgabe – die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung ihrer Lebensaufgaben einerseits sowie andererseits die Vorbereitung auf die Angebote und Anforderungen weiterführender Schulen – erfolgreich gestalten können, bedarf es nicht nur eines verstärkten Ausbaus von Ganztagsgrundschulen, es bedarf zudem „starker“ Schulleitungen, die sich intensiver mit Aufgaben im Bereich der Personal- und Unterrichtsentwicklung beschäftigen. Wie bereits dargestellt, haben empirische Befunde gezeigt, dass die Verzahnung von Unterricht mit außerunterrichtlichen Gestaltungselementen bisher nur an sehr wenigen Ganztagsgrundschulen gelingt. Erweiterte Lern- und Förderangebote können jedoch nur dann gewährleistet werden, wenn Schulleitungen die Ganztagsschulentwicklung aktiv und bewusst gestalten und Kooperationen mit außerschulischen Partnern absichern. Entsprechend müssen Schulleitungen, aber auch Lehrkräfte, in Bezug auf Aufgaben im Bereich der Verzahnung und inhaltlichen Konzeption des Ganztagsbereichs zukünftig intensiver vorbereitet

werden, was auch Umstellungen in der Aus- und Weiterbildung zur Folge hat. Darüber hinaus muss in diesem Rahmen eine Sensibilisierung für mehrdimensionale Bildungsziele angestrebt werden, da gerade mit Ganztagsgrundschulen das Ziel verfolgt wird, Bildungsbenachteiligungen von Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status sowie von Kindern mit Migrationshintergrund abzubauen und fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Dieser spezifische gesellschaftliche Auftrag setzt genuin mehrdimensionale Bildungsangebote und -prozesse voraus, da gerade diese eine umfassende Persönlichkeitsbildung gewährleisten, die es benachteiligten und/oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich im Alltag und somit auch in der Schule auftretenden Herausforderungen erfolgreich zu stellen.

3.3 Sekundarstufe

Die grundlegenden Bildungsziele, wie sie z. B. in der bayerischen Verfassung oder in Unterrichts- und Erziehungsgesetzen postuliert werden, beanspruchen Geltung für das ganze Schulsystem und die gesamte Schullaufbahn. Dennoch stehen die verschiedenen Bildungsphasen vor sehr unterschiedlichen Herausforderungen, wenn es darum geht, die Ziele zu realisieren.

3.3.1 Entwicklungsvoraussetzungen und Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler

Mit dem Übertritt in die Sekundarstufe I verbindet sich für den größten Teil der Schülerinnen und Schüler ein Wechsel ihrer Schule wie auch der Schulform. Dies bedeutet in vielen Fällen veränderte Schulwege, eine neue Zusammensetzung des Klassenverbandes, ein anderes Schulprogramm und die Auseinandersetzung mit einer größeren Vielfalt an Lehrkräften. Bereits diese beispielhaften Merkmale spiegeln Herausforderungen und Entwicklungsschritte in Richtung einer höheren Selbstständigkeit. Die Kinder bewegen sich nicht nur zunehmend souverän in ihrer Umgebung, sondern sie erweitern sukzessive ihre Freundeskreise, Peergroups und sozialen Räume. Damit verringert sich notwendigerweise die Zeit, die im Elternhaus und im engen Familienkreis verbracht wird. Die Anteile von eigenen Beschäftigungen und Aktivitäten mit unterschiedlichen Gruppen hingegen nehmen zu: Die Kinder nehmen das Elternhaus anders wahr und beginnen, von diesem unabhängig zu werden. Vor allem ändern sich die Interaktionsstrukturen im Elternhaus, wenn die Kinder allmählich zu Jugendlichen

werden und mehr intellektuelle Fähigkeiten, Wissen, Erfahrung und Selbstbewusstsein in Gespräche und Diskussionen einbringen. Für die Elternhäuser bringt all dies deutlich veränderte pädagogische Herausforderungen mit sich. Die eigentlich gewünschte zunehmende Selbstständigkeit kann durchaus als Widerpart empfunden werden, wenn die Eltern weiterhin ihre persönlichen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen umzusetzen suchen. Und auch pädagogisch wohlgemeinte Bemühungen von Elternseite, Einfluss zu nehmen und – wo nötig – Kontrolle auszuüben, treffen in der Adoleszenz zunehmend auf Widerstand und geraten in Gefahr, eher Reaktanz hervorzurufen, als wirksam zu sein.

Als beschleunigende Faktoren für das Entwicklungsgeschehen in den ersten Jahren der Sekundarstufe müssen die mit der einsetzenden Pubertät verbundenen Veränderungen und Einflüsse betrachtet werden. Sie verstärken die Wahrnehmung der jungen Menschen von sich selbst und färben die Wahrnehmung der anderen, sie veranlassen zur Rückbesinnung auf die eigene Persönlichkeit mit ihren Facetten sowie zur Klärung der Beziehungen zu anderen Subjekten und Gruppen und letztlich der wahrgenommenen Welt überhaupt. Existenzielle Fragen gewinnen an Gewicht, Erwartungen und Rollen werden hinterfragt und auf die eine oder andere Weise erprobt. In der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen und Entwicklungsaufgaben werden die Peers zu einer entscheidenden Bezugsgruppe. Die Jugendlichen bauen eine persönliche und soziale Identität auf, in der Gruppenmitgliedschaften eine große Rolle spielen. Die heute verfügbaren digitalen Medien erlauben eine fast ständige Präsenz relevanter Bezugsgruppen mit Kommunikationsmöglichkeiten zu jeder Zeit und verstärken somit die Einflüsse der Peers. Zugleich bieten die neuen Medien jederzeit verfügbare virtuelle Welten, mit jeweils eigenen Erprobungs- und Erfahrungsmöglichkeiten inklusive Kompetenzerlebnissen, die sich deutlich von der „harten Realität“ unterscheiden können.

Das Jugendalter ist die entscheidende Phase der Identitätsbildung. Vorstellungen von der eigenen Person – mit ihren Besonderheiten in ihrem Verhältnis zur Umwelt mit deren Gelegenheiten und Angeboten wie auch Erwartungen und Rückmeldungen bis hin zu Misserfolgen und Zurückweisungen – müssen geklärt, vereinbart und möglichst ausbalanciert werden. Der zunehmende Ernstcharakter von Orientierungen und Entscheidungen wird im Sekundarstufenalter spätestens durch die steigenden rechtlichen Verantwortlichkeiten und Partizipationsmöglichkeiten unterstrichen. Die gesellschaftliche und politische Teilhabe wird zu einem relevanten Thema.

Mit dem fortschreitenden Jugendalter zeichnet sich außerdem das Ende der Lebensphase „Schule“ und der notwendige Übergang in andere Ausbildungsabschnitte beziehungsweise Beschäftigungsverhältnisse ab, verbunden mit der Frage, wie man sein weiteres Leben beruflich füllen und finanzieren möchte und kann. Je nach Schulart rückt die Entscheidung über den Beruf und damit verbundene Lebensperspektiven in hohem Tempo näher. Es stellt sich aber auch die Frage nach anderen Lebensthemen und Interessen, die neben dem Beruf als bedeutsam und wertvoll erlebt werden, die Persönlichkeit profilieren und mit anderen Gemeinschaften oder Kulturen geteilt werden können. Nicht zuletzt gilt es, Vorstellungen über Lebensformen jenseits der eigenen Herkunftsfamilie zu entwickeln, Partnerschaften einzugehen und sich in diesen zu erfahren.

Diese Zusammenschau von anthropologischen, entwicklungspsychologischen und soziologischen Besonderheiten charakterisiert die Altersphase von ca. zehn bis achtzehn (oder gar zwanzig) Jahren, die den Sekundarstufen I und II entspricht. Sie ist in einem hohen Maße facettenreich und durch Herausforderungen an die sich entwickelnde Persönlichkeit bestimmt, die zahlreichen Dimensionen zugeordnet werden können. Der Stellenwert mehrdimensionaler Bildungsziele nimmt in der Sekundarstufe somit keineswegs ab. Diese gewinnen eher noch an Gewicht. Das Ende der Sekundarstufe markiert zugleich das Ende der allgemeinbildenden Schule und damit das Ende eines entsprechend institutionalisierten Bildungs- und Erziehungsauftrags. Entwicklungen, die bis zu diesem Zeitpunkt versäumt wurden, können gravierende individuelle und gesellschaftliche Folgen haben. Positiv gewendet bietet die Schule in der Sekundarstufe aber auch die Möglichkeit, zahlreiche Potenziale zu entwickeln, die in anderen Umgebungen des Aufwachsens junger Menschen häufig nicht gefördert werden.

Die Zusammenschau von Besonderheiten lässt schließlich erkennen, dass pädagogische Unterstützungen und Einflussnahmen in der Sekundarstufe besondere Anforderungen stellen: Sie müssen sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen berücksichtigen und es schaffen, die jungen Menschen anzusprechen und mitzunehmen. Zudem müssen positive wie negative Entwicklungen erkannt und rückgemeldet werden. Vor allem aber müssen die pädagogischen Handlungen in dieser Altersstufe nachvollziehbar begründet werden. Die Berücksichtigung mehrdimensionaler Bildungsziele in der Sekundarstufe wird damit zu einer höchst anspruchsvollen professionellen Aufgabe von Unterricht und Schule.

3.3.2 Umsetzung mehrdimensionaler Bildungsziele in den Lehrplänen

Der schulische Auftrag zur Berücksichtigung mehrdimensionaler Bildungsziele findet sich z. B. prägnant in der bayerischen Verfassung: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“ (Artikel 131 Abs. 1). Diese Forderung wird in den weiteren Sätzen des Artikels ergänzt. Eine weitergehende Präzisierung und Differenzierung der Zielstellung erfolgt im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG), etwa in dessen § 2: Hier ist die Wissensvermittlung ein Ziel neben zahlreichen anderen, die u. a. wichtige Persönlichkeitsaspekte ansprechen (Selbstständigkeit, Verantwortung, Toleranz, friedliche Gesinnung, Achtung anderer, europäisches Bewusstsein, Vorbereitung auf Arbeitswelt, Beruf und Berufswahl). Auch in den anderen Bundesländern werden übergeordnete Bildungsziele im Rahmen von Gesetzen (meist Schulgesetzen) beschlossen. Auf diese Weise werden die normativen Zielvorgaben für die Schule parlamentarisch und demokratisch verankert. Diese gesetzlichen Regelungen bilden den Hintergrund für die Entwicklung von Lehrplänen beziehungsweise Curricula.

Exemplarisch sollen in diesem Kapitel nur die entsprechenden Dokumente in Bayern betrachtet werden. Dabei wird untersucht, wie die umfassenden mehrdimensionalen Bildungsziele in den Lehrplänen für die Sekundarstufen der verschiedenen Schularten in Bayern berücksichtigt werden.

Der Lehrplan für die Mittelschule in Bayern (vormals Hauptschule) setzt folgende Schwerpunkte: Allgemeinbildung, Wertorientierung, Aufschließen für gesellschaftliche Grund- und Zeitfragen sowie politische Bildung, Hilfe zur persönlichen Lebensgestaltung, Vorbereitung auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben sowie ganzheitliche Bildung (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2004, Kapitel 1). Bemerkenswert ist z. B. unter dem Punkt „Allgemeinbildung“ die Formulierung der Wissensziele: Es soll ein „Grundbestand von Wissen und Können“ vermittelt werden. Explizit wird unter diesem Punkt das Wecken neuer Interessen aufgeführt. Unter „Wertorientierung“ wird gesagt, dass die Schule hilft, sich in der Vielfalt widersprüchlicher Werte zu orientieren. Unter den „gesellschaftlichen Grund- und Zeitfragen“ wird eine Reihe von Aspekten (z. B. Menschenwürde, Frieden, freiheitliche Ordnung, interkulturelle Erziehung, Umwelt) weiter konkretisiert und erläutert. Die „Hilfen für die persönliche Lebensgestaltung“ tangieren die Bereiche Gesundheit, Sexualität/Partnerschaft/Elternschaft, Verbrauchererziehung, Freizeit, Medien, Verkehrs- und Sicherheitserziehung.

Im Lehrplan für die Realschulen in Bayern werden folgende Gliederungspunkte verwendet: breite allgemeine und berufsvorbereitende Bildung, Vermittlung und Förderung eines soliden Grundwissens, Vermittlung und Förderung grundlegender Kompetenzen und Einstellungen, Lernen lernen, Teamfähigkeit, vernetztes Denken, berufliche Orientierung, Sprachpflege, Verantwortung für sich und die Gemeinschaft, kulturelle und interkulturelle Erziehung, ethisches Urteilen und Handeln, Umwelterziehung, Mitverantwortung und Mitgestaltung in der demokratischen Gesellschaft, Erziehung zu Selbstständigkeit und Eigeninitiative sowie außerunterrichtliche Aktivitäten (vgl. ISB 2007, S. 14ff.). Besonders akzentuiert wird „die Vermittlung eines soliden Grundwissens“ (S. 14). Die Schülerinnen und Schüler sollen das, was sie gelernt haben, wirklich verstanden und dauerhaft, auch über die Schulzeit hinaus, verwenden können. Die „grundlegenden Kompetenzen und Einstellungen“ (S. 15) werden offensichtlich fächerübergreifend verstanden. Genannt werden u. a. Arbeitstugenden, Eigeninitiative, Kommunikationsfähigkeit, Konzentrationsvermögen, Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit.

Der Lehrplan für das Gymnasium in Bayern beschreibt das Profil und den Anspruch mit folgenden Hauptpunkten: allgemeine Hochschulreife, Schülerpotenzial, vertieftes Grundlagenwissen, Wertorientierung, ästhetische Bildung, Verantwortung, Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ISB 2009, S. 7ff.). Unter dem Stichwort „Schülerpotenzial“ (S. 7) werden Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler formuliert, die ein Gymnasium besuchen: Sie sollen geistig besonders beweglich und phantasievoll sein, gern, schnell und zielstrebig lernen und über ein gutes Gedächtnis verfügen. Mit „vertieftem Grundlagenwissen“ ist gemeint, dass die Fähigkeit zu Abstraktion und Theoriebildung geschult werden soll. Zu „Persönlichkeitsentwicklung“ wird ausgeführt: „Der Schüler, der ein Gymnasium besucht, erfährt somit eine ganzheitliche Bildung. Das Gymnasium vermittelt ihm ein breites kulturelles, ethisch-religiöses und ökonomisches Wissens- und Wertefundament und macht ihm ästhetische Maßstäbe bewusst. Gleichzeitig bleibt die Förderung personaler Kompetenzen wesentlicher Auftrag gymnasialer Bildung. Als lebensbejahende und weltoffene Persönlichkeiten sollen Schüler, die ein Gymnasium besuchen, dazu befähigt werden, später den Beitrag zu leisten, den Staat und Gesellschaft von ihnen erwarten dürfen“ (S. 8). Detailliertere, aber ebenfalls knapp gefasste Aussagen über spezifischere Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung werden den Fachlehrplänen vorgeschaltet.

Die hier kurz präsentierten Gliederungen der Lehrpläne (beziehungsweise der Präambeln) lassen keine schulartübergreifende Systematik für die Differenzierung

von umfassenden Bildungszielen erkennen. In allen Lehrplänen sind zwar Bezüge zu der Begrifflichkeit des Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes erkennbar und explizit. Die in den Lehrplänen angesprochenen Zieldimensionen bewegen sich wohl im Geiste des Gesetzes. Allerdings variieren die Ausführungen zu den Zielen deutlich im Umfang, in der Zuordnung, im Grad der Detaillierung sowie in den Bemühungen um argumentative Begründungen und Einbettungen. Ebenso unterscheiden sich Anstrengungen, aktuellere Herausforderungen bei den Zielbeschreibungen zu berücksichtigen und diese so zeitgemäß zu interpretieren und zu profilieren. Nicht immer wird klar, ob die Ziele als Verpflichtung für die Schule oder für die Schülerinnen und Schüler verstanden werden.

Die in den Lehrplänen verwendeten Terminologien orientieren sich in einer allgemeinen und eher plakativen Weise an den Begrifflichkeiten des Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes. Begriffe werden damit meist in alltagssprachlicher Bedeutung verwendet. Gelegentlich – eher ausnahmsweise – werden Konzepte angesprochen, die in der einschlägigen pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Forschung verwendet werden. Dies beginnt bereits bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs in den Lehrplänen, der im Unterschied zur wissenschaftlichen Diskussion (vgl. z. B. Hartig/Klieme/Leutner 2008) als fächerübergreifende Fähigkeit verstanden wird. Ebenso erstaunlich sind die Divergenzen zwischen den Lehrplänen für die einzelnen Schularten, wenn Versuche unternommen werden, den eigentlich konkretesten Aspekt von Bildungszielen begrifflich zu fassen, nämlich den Begriff „Wissen“ beziehungsweise „Grundwissen“. Hier entsteht der Eindruck, dass es eher darum geht, Differenzen im Anspruch der Schularten festzuschreiben, als Systematiken (z. B. für deklarative und prozedurale Wissensaspekte) zu verwenden und innerhalb dieser Niveaus zu differenzieren. Selbstverständlich gilt das im Realschullehrplan geforderte, auf Dauer angelegte Durchdringen und Beherrschen von Grundkonzepten für alle Schularten. Es wird aber in den Lehrplänen der anderen Schularten nicht vergleichbar thematisiert.

Selbst inzwischen in der Lehrerschaft gebräuchliche Konzepte wie „Lernstrategien“ oder „Selbstregulation“ werden nicht genutzt, um etwa Aspekte der Selbstständigkeit begrifflich zu fassen und zu präzisieren. An manchen Stellen treten in einzelnen Lehrplänen Begriffe und Begründungen mit aktuellem Potenzial auf (z. B. „sich in der Vielfalt widersprüchlicher Werte (zu) orientieren“ im Mittelschullehrplan, ISB 2004, S. 8), die für alle Schularten interessant sein könnten. Das gilt auch für die im gleichen Lehrplan angesprochenen „Hilfen zur persönlichen Lebensgestaltung (S. 8f.)“ mit den verschiedenen Facetten oder für die „Teamfähigkeit“ (Lehrplan für die Realschulen, vgl. ISB 2007, S. 15f.).

Insgesamt besteht in den Lehrplänen eine Tendenz, Facetten einer umfassenderen Bildungsvorstellung in einer allgemeinen, alltagssprachlichen und doch zwischen den Schularten variierenden Weise zu umreißen. Ungenutzt bleiben Chancen, durch Bezugnahme auf empirisch fundierte Modelle einen höheren Grad an Konkretheit und Verbindlichkeit zu erlangen. Bemerkenswert ist außerdem der Verzicht darauf, Aspekte der im Gesetz thematisierten Persönlichkeitsbildung oder Berufsorientierung in Verbindung mit der Klärung und Entwicklung von Interessen in der Schule zu bringen, obwohl inzwischen bekannt sein dürfte, dass hier entscheidende Orientierungen in der Sekundarstufe erfolgen. Die Klärung von Interessen und die Unterstützung der Interessensentwicklung könnten z. B. passable und relativ leicht zu konkretisierende Bildungsziele von Schule sein.

Ohne jeden Zweifel ist das Ausdifferenzieren und Konkretisieren von Bildungsdimensionen ein kompliziertes und aufwendiges Unterfangen. Deshalb wäre es naheliegend, zumindest innerhalb eines Bundeslandes wie Bayern bei der Entwicklung von Lehrplänen mit vergleichbaren Modellen und Begrifflichkeiten zu arbeiten beziehungsweise diese gemeinsam und Stück für Stück zu entwickeln. Solange es nicht gelingt, klarere Vorstellungen von anzustrebenden Bildungsdimensionen darzulegen, zu modellieren und zu konkretisieren, dürfte es den Lehrkräften schwerfallen, Schülerinnen und Schüler mit Blick auf ein breiteres Spektrum von Bildungszielen wahrzunehmen, anzuregen und in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Mit Blick auf eine erfolgreiche Umsetzung der umfassenden mehrdimensionalen Bildungsziele aus der Verfassung und dem Erziehungs- und Unterrichtsgesetz gibt es zumindest in Bayern auf der Ebene der Lehrpläne noch weitere Entwicklungsaufgaben. Vieles spricht dafür, dass dieses Desiderat auch auf andere Bundesländer übertragbar ist.

3.3.3 Ein- oder mehrdimensionale Bildung? Empirische Befunde

Internationale Vergleichsstudien haben in Deutschland erheblich dazu beigetragen, die Frage nach den Lernergebnissen zu stellen, die am Ende von Schulabschnitten erzielt werden. Mit diesen repräsentativen Studien begann auch in Deutschland eine systematische und indikatorengestützte Beobachtung des Bildungssystems, die zunächst mit wenigen Fachbereichen startete und sich allmählich ausweitete. Professionelles Handeln macht es erforderlich, zu prüfen, ob die gesetzten Ziele (an den Schulen eben „Bildungsziele“) erreicht wurden. An den Schulen ist dies bis heute noch keineswegs selbstverständlich, denn die

Konfrontation mit den tatsächlichen Ergebnissen ist häufig enttäuschend oder gar schmerzhaft. Allerdings ist es für eine langfristige Qualitätsentwicklung entscheidend, dass die professionellen Akteure und Verantwortlichen wie auch die Öffentlichkeit ein realistisches Bild von den tatsächlichen Lernergebnissen erhalten.

In den vergangenen 15 Jahren wurden in Deutschland große Fortschritte hinsichtlich eines stärker ergebnisorientierten Unterrichts in vielen Leistungsbe-reichen erzielt. Für eine Reihe von Fächern und Schulstufen wurden Bildungsstandards formuliert, konkretisiert und festgesetzt. Vergleichsarbeiten liefern nicht nur Rückmeldung über das Wissen und Können, sondern auch nützliche Informationen für die Unterrichtsentwicklung. Mit repräsentativen Studien kann nicht nur ein Gesamtbild gewonnen werden, sondern es können insbesondere Problembereiche identifiziert und längerfristige Erfolge von Maßnahmen beobachtet werden.

Allerdings wurden in den letzten Jahren von manchen Seiten Bedenken dahingehend geäußert, dass die Leistungsvergleiche und Bildungsstandards sowie andere Verfahren der Qualitätssicherung den Blick auf die Ergebnisse von Schule im Sinne einer simplen Leistungsorientierung verengten – und dies erstaunlicherweise gerade zeitgleich mit Fortschrittmeldungen (z. B. deutliche Verbesserung der Ergebnisse in allen untersuchten Domänen, Reduzierung von Disparitäten aufgrund von Herkunftsmerkmalen) und der Veröffentlichung von positiven Ergebnisberichten (vgl. z. B. Prenzel u. a. 2013). Dabei wird auch unterstellt, dass die Tests in nationalen wie internationalen Vergleichsstudien einfach zu reproduzierendes Wissen (also z. B. Faktenwissen) betonten. Eine Nebenwirkung der Vergleichsstudien und damit verbundenen stärkeren Ergebnisorientierung sei eine Entwicklung in Richtung Paukschule, die den Horizont einenge und u. a. die Entfaltung der Persönlichkeit behindere. Dazu trügen nicht nur die ständig eingesetzten Multiple-Choice-Testbatterien bei, sondern auch entsprechend gefertigte und industriell vertriebene Unterrichtsmodule (vgl. „Open letter“ an Andreas Schleicher, The Guardian, 06.05.2014⁶).

Betrachtet man die Faktenlage, dann lässt sich durchaus zeigen, dass die internationalen Vergleichsstudien und die Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland Einfluss auf die Vorstellungen von dem in der Schule aufzubauenden Wissen und Können hatten, dies jedoch in einem anderen Sinne, als dies in den

⁶ Vgl. <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>.

Kritiken moniert wird. Hier ist es hilfreich, sich einmal an Unterricht und Schule in Deutschland vor den internationalen Vergleichsstudien zu erinnern. Bereits bei den ergänzenden Studien zu der 1995 durchgeführten „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) wurde dem Unterricht in Deutschland eine einförmige und didaktisch wenig durchdachte Aufgabenkultur bescheinigt: Die im deutschen Mathematikunterricht verwendeten Aufgaben waren meist algorithmisch leicht zu lösen, verlangten selten außermathematische Anwendungen und deckten nur ein sehr enges Spektrum mathematikdidaktischer Möglichkeiten ab (vgl. z. B. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 1997; Baumert/Bos/Lehmann 2000). Differenzierte Analysen der Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler (beispielsweise im Rahmen von PISA) ergaben, dass diese im internationalen Vergleich Routineaufgaben relativ gut lösen konnten, während sie gerade bei anspruchsvolleren Aufgaben, die Nachdenken und intelligente Problemlösungen erforderten, vergleichsweise häufig an ihre Grenzen stießen (vgl. Klieme/Neubrand/Lütke 2001; Blum u. a. 2004). Die Qualität der etwa im Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht verwendeten Aufgaben war vor PISA also sehr weit von den in den Lehrplänen angestrebten Bildungszielen entfernt. Die mit den Vergleichsstudien entwickelten internationalen Rahmenkonzeptionen für die Testerhebungen setzten auch in der bildungstheoretischen Begründung sehr viel breiter an und übersetzten typische Anforderungen internationaler Curricula einschließlich ihrer Präambeln in differenzierte Kompetenzmodelle. Dabei wurde u. a. ersichtlich, welche weit reichende Bedeutung die Lesekompetenz für die Grundbildung und gesellschaftliche Teilhabe spielt – eine Erkenntnis, die gerade in Deutschland bitter notwendig war, weil sich bis dahin die Leseförderung nur auf die Primarstufe und vorwiegend auf einfachere Lesetechniken beschränkt hatte.

Die Kompetenzmodelle, die den aktuellen nationalen wie internationalen Vergleichsstudien zugrunde liegen, zeichnen sich grundsätzlich dadurch aus, dass systematisch relevante Inhalts- und Anwendungsbereiche nach deklarativen und prozeduralen Wissensanforderungen auf unterschiedlich anspruchsvollen Niveaus differenziert werden. Im jeweiligen fachlichen Kontext wird zudem gezielt untersucht, wie die Schülerinnen und Schüler z. B. Sachverhalte argumentieren, Ergebnisse interpretieren, Befunde bewerten oder Zusammenhänge reflektieren. Diese Kompetenzmodelle für fachliche Leistungen sind also bereits in sich mehrdimensional angelegt und gestatten entsprechend, nicht nur die kognitiven Lernergebnisse abzubilden. Sie fokussieren insbesondere Lernergebnisse, die für eine problem- und verantwortungsbewusste Wissensanwendung wichtig werden und persönlichkeitsbildend wirken. Hervorzuheben ist außerdem, dass die länderübergreifenden Bildungsstandards, die in Deutsch-

land seit 2003 entwickelt und verabschiedet wurden, allesamt auf entsprechend ausdifferenzierten Kompetenzmodellen beruhen. Sie tragen erheblich dazu bei, dass bisher abstrakte Lehrplananforderungen durch systematische Modelle und Aufgabenbeispiele konkretisiert werden und gerade auch die hoch interessanten Übergangsbereiche in andere Bildungsdimensionen (z. B. Argumentation, Kommunikation, Bewertung) angesprochen werden.

Wie sieht es nun mit Aspekten von Bildungszielen aus, die über erweiterte kognitive Anforderungen hinausreichen?

Repräsentative und aussagekräftige Daten liegen für ein überschaubares Set an Merkmalen vor. Während für die kognitiven Dimensionen von Schulfächern und Domänen (z. B. „Naturwissenschaften“) erprobte und ausgeklügelte Testverfahren existieren, hinkt die Entwicklung von Assessments für weitere Dimensionen und Persönlichkeitsmerkmale deutlich hinterher. Das lässt sich zum Teil dadurch erklären, dass bestimmte Merkmalsbereiche (z. B. Empathie) nicht so einfach mit Papier-und-Bleistift-Tests sowie in knapper Testzeit reliabel und valide erfasst werden können. Deshalb werden aus pragmatischen Gründen bei „Large-Scale-Assessments“ vorwiegend Einschätzskalen und Fragebögen verwendet, um breitere Merkmalsbereiche jenseits des fachbezogenen wie fächerübergreifenden Wissens zu erfassen.

Motivationale Konstrukte. Im Blickpunkt von nationalen und internationalen Vergleichsstudien stehen hier vor allem motivationale Konstrukte. Diese gewinnen unter mehreren weiteren im Kontext Schule Bedeutung: Sie können als Prozessmerkmale verstanden werden, die Hinweise auf die Qualität von Unterricht geben und die Prädiktoren für Leistungsunterschiede sind. Motivationale Orientierungen wie Leistungsmotivation oder Interesse können und müssen zugleich aber auch als relevante Ergebnisse von Unterricht und Schule verstanden werden. Am deutlichsten wird dies vielleicht am Merkmal „Interesse“ (vgl. Krapp/Prenzel 2011): Es zeigt an, ob und wie sehr die Schülerinnen und Schüler bestimmten Inhaltsbereichen oder Fächern am Ende eines Schulabschnitts Bedeutung beimessen, diesen aufgeschlossen gegenüberstehen oder diese intensiver (z. B. durch die Wahl von Kursen, Ausbildungs- oder Studienangeboten) weiterverfolgen wollen.

Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten. Ein anderer, häufig untersuchter Merkmalsbereich, der sich sehr gut mit wenigen Items in Fragebögen erfassen lässt, betrifft Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Fähigkeiten und Stärken. Neben dem Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit (vor

allem das verbale und mathematische) werden seit einiger Zeit vermehrt Überzeugungen im Hinblick auf die eigene Selbstwirksamkeit in einer Domäne gemessen. Hier beurteilen die Schülerinnen und Schüler an konkreten Aufgabenbeschreibungen, ob sie glauben und überzeugt sind, diese meistern zu können, und zwar auch dann, wenn Hindernisse auftreten (z. B. hohe Aufgabenschwierigkeit oder Unruhe in der Klasse). Auch diese Konzepte können als Bedingungen und Ergebnisse von schulischem Lernen betrachtet werden. Es liegt auf der Hand, dass ein schwach ausgeprägtes Selbstkonzept oder mangelnde Selbstwirksamkeitserwartungen eher ungünstige Voraussetzungen für weiteres Lernen und Arbeiten in dem entsprechenden inhaltlichen Feld sind.

Aktuelle Befunde aus PISA 2012. Wie sieht in diesen Bereichen die aktuelle Befundlage aus? Bei PISA 2012 wurden z. B. mathematikbezogene emotionale und motivationale Merkmale mittels Einschätzskalen erhoben (vgl. Schiepe-Tiska/Schmidtner 2013). Die Stichprobe bildeten hier fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler. Solche internationalen Vergleiche von Variablen, die durch Selbsteinschätzungen erhoben werden, bergen typischerweise methodische Probleme. So zeigen Forschungsarbeiten, dass es teilweise sehr stark kulturabhängig ist, ob Schülerinnen und Schüler Aussagen in Fragebögen zustimmen. Beispielsweise zeigt sich für asiatische Schülerinnen und Schüler immer wieder, dass sie bewusst ihre eigene Leistungsfähigkeit niedrig einschätzen, da es kulturell akzeptiert ist, eher zurückhaltend bei der Selbsteinschätzung zu sein. In den USA beobachtet man dagegen genau das Gegenteil. Letztendlich weist dies darauf hin, dass die Validität solcher Selbsteinschätzungen in internationalen Vergleichen geringer ist als die der Leistungstests. Für den Vergleich von emotionalen und motivationalen Merkmalen bedeutet dies, dass Interpretationen deutlich vorsichtiger sein sollten als bei den Leistungen.

Akzeptiert man diese Grenzen der Validität, so wird man die in Abbildung 4 gezeigten Ausprägungen für die Skalen „Freude und Interesse für Mathematik“ sowie „Ängstlichkeit“, und zwar für Deutschland im Vergleich zu „mathematikstarken“ europäischen Staaten und zur OECD (z-skaliert, OECD-Mittelwert = 0), vorsichtig interpretieren müssen. „Freude und Interesse an Mathematik“ sind in Deutschland geringer ausgeprägt als im OECD-Durchschnitt. Doch befindet sich Deutschland in „guter Gesellschaft“: In Finnland und den Niederlanden ist das Interesse an der Mathematik noch schwächer ausgeprägt als in Deutschland und der Kennwert für die Schweiz unterscheidet sich nicht vom OECD-Mittelwert. Auffallend sind in allen Staaten die beträchtlichen Geschlechterdifferenzen, die ein deutlich höher ausgeprägtes Interesse an der Mathematik bei den Jungen belegen.

Die Ängstlichkeit gegenüber Mathematikaufgaben und dem Mathematikunterricht ist hingegen in Deutschland (wie auch in der Schweiz, Finnland und den Niederlanden) deutlich niedriger ausgeprägt als im Durchschnitt der OECD-Staaten. Auch hier werden signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gefunden: Mädchen empfinden in diesem fachlichen Kontext deutlich mehr Ängstlichkeit als Jungen.

Diese etwas gemischten Befunde zeigen zunächst kein dramatisches Bild. Positiv ist die insgesamt gering ausgeprägte Ängstlichkeit deutscher Schüler zu bewerten. Dagegen ist die im Geschlechtervergleich höhere Ängstlichkeit der Mädchen eine Herausforderung (nicht nur) für Deutschland. Bezüglich „Freude und Interesse“ ist für Deutschland ebenfalls Verbesserungsbedarf erkennbar. Zumindest zeigt das Beispiel Schweiz, dass sehr gute Leistungen in Mathematik nicht mit einem unterdurchschnittlichen Interesse einhergehen müssen.

Schülermerkmal	Zustimmung in Prozent	OECD-Staaten	M	(SE)	SD	Differenz* Jungen – Mädchen	Effektstärke
Freude und Interesse							
Ich mache Mathematik, weil es mir Spaß macht.	39,0	Deutschland	-0,11	(0,02)	1,07		0,39
	32,4	Niederlande	-0,33	(0,02)	0,86		0,24
	48,5	Schweiz	-0,02	(0,02)	0,98		0,51
	28,8	Finnland	-0,22	(0,02)	0,92		0,22
	38,1	OECD-Durchschnitt	0,00	(0,00)	0,97		0,22
Ängstlichkeit							
Ich fühle mich beim Lösen von Mathematikaufgaben hilflos.	25,1	Deutschland	-0,28	(0,02)	1,14		0,36
	18,8	Niederlande	-0,39	(0,02)	0,91		0,29
	25,7	Schweiz	-0,29	(0,02)	1,03		0,51
	27,3	Finnland	-0,33	(0,02)	0,90		0,44
	29,8	OECD-Durchschnitt	0,00	(0,00)	0,97		0,30

* Alle Werte sind signifikant.

Abbildung 4: PISA 2012: Emotionale und motivationale Orientierungen in Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz, Finnland und der OECD (vgl. Schiepe-Tiska/Schmidtner 2013, S. 107)

Die Abbildung 5 stellt für die gleiche Staatenkonstellation die Kennwerte für die Skalen „Selbstkonzept“ und „Selbstwirksamkeit“ dar. Das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit liegt bei den Schülerinnen und Schülern aus Deutschland signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Hervorzuheben sind insbesondere die Werte für die Selbstwirksamkeitserwartung. Die Werte für Deutschland liegen sehr deutlich über dem OECD-Durchschnitt (und auch deutlich über den Werten von Finnland und den Niederlanden). Dieses Maß ist letztlich aussagekräftiger als das Selbstkonzept, da die Einschätzung anhand konkreter Aufgabenanforderungen erfolgt. Außerdem wird die Selbstwirksamkeitserwartung nicht durch soziale Vergleichsinformationen beeinflusst, die in das Selbstkonzept über die Leistungsbeurteilungen und Zensuren einfließen. Auch bei diesen beiden Skalen zeichnen sich jedoch deutliche Geschlechterdifferenzen ab.

Schülermerkmal	Zustimmung in Prozent	OECD-Staaten	M	(SE)	SD	Differenz* Jungen – Mädchen	Effektstärke
Selbstkonzept							
In Mathematik lerne ich schnell.	55,5	Deutschland	0,11	(0,02)	1,11		0,52
	55,5	Niederlande	0,06	(0,02)	0,94		0,42
	57,0	Schweiz	0,12	(0,02)	1,04		0,66
	56,6	Finnland	0,03	(0,02)	1,05		0,39
	51,8	OECD-Durchschnitt	0,00	(0,00)	0,98		0,36
Selbstwirksamkeitserwartung							
Ausrechnen, wie viel billiger ein Fernseher bei 30 Prozent Rabatt wäre.	83,9	Deutschland	0,33	(0,02)	0,96		0,53
	85,5	Niederlande	-0,17	(0,02)	0,93		0,46
	87,5	Schweiz	0,25	(0,02)	0,96		0,48
	72,3	Finnland	-0,27	(0,02)	0,94		0,45
	79,8	OECD-Durchschnitt	0,00	(0,00)	0,98		0,34

* Alle Werte sind signifikant.

Abbildung 5: PISA 2012: Mathematikbezogene Selbstbilder in Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz, Finnland und der OECD (vgl. Schiepe-Tiska/Schmidtner 2013, S. 110)

Interessant ist nun die Frage, ob und inwieweit sich die entsprechenden Schülermerkmale im Verlauf der letzten Jahre verändert haben. Bei PISA 2012 konnte für die Schülerinnen und Schüler in Deutschland ein Vergleich mit den Skalenergebnissen von PISA 2003 vorgenommen werden. Abbildung 6 stellt die Ergebnisse dar: Die Veränderung der Merkmale „Ängstlichkeit“, „Instrumentelle Motivation“ und „Selbstkonzept“ ist statistisch nicht bedeutsam. Die „Selbstwirksamkeitserwartungen“ sind zwischen PISA 2003 und PISA 2012 signifikant gestiegen, jedoch haben „Freude und Interesse“ in diesem Zeitraum signifikant abgenommen. Die Zu- beziehungsweise Abnahmen betrafen die beiden Geschlechter jeweils gleichermaßen. Die signifikanten Verbesserungen in den Mathematikleistungen seit PISA 2003 (um elf Punkte) gehen also einher mit einer Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung, die auf einem im internationalen Vergleich hohen Niveau liegt. Unverändert bleiben die (im internationalen Vergleich) niedrige Ängstlichkeit und ein überdurchschnittliches Fähigkeitsselbstkonzept. Jedoch ist eine Abnahme bei „Freude und Interesse an der Mathematik“ zu verzeichnen.

Nimmt man diese „mehrdimensionale“ Rückmeldung aus den internationalen Vergleichen über die letzte Dekade, dann zeichnet sich vor allem Handlungsbedarf in Form von Unterstützung von Freude und Interesse an der Mathematik ab. Generell gilt für die Selbstvorstellungen und motivationalen Merkmale, dass es einer besonderen Unterstützung der Mädchen bedarf.

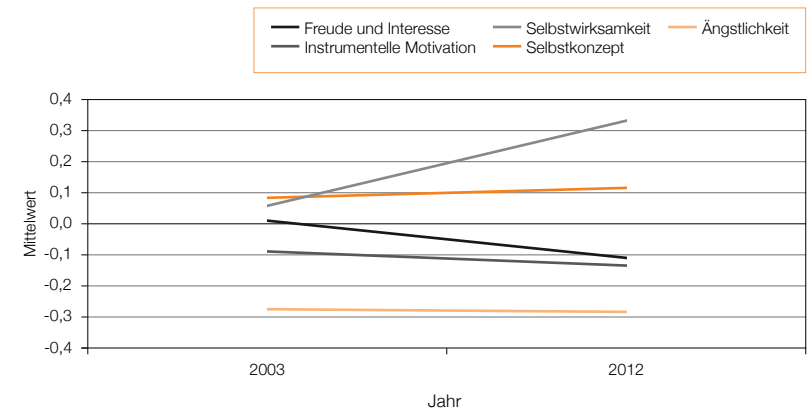


Abbildung 6: Veränderung von Schülermerkmalen in Deutschland zwischen PISA 2003 und PISA 2012 (z-Werte, OECD-Mittelwert = 0; vgl. Schiepe-Tiska/Schmidtner 2013, S. 114)

Der Stellenwert einer verstärkten Interessenförderung wird im Übrigen von den Befunden des IQB-Ländervergleichs unterstrichen (vgl. Pant u. a. 2013). So zeigen etwa die Analysen motivationaler Merkmale der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe (vgl. Jansen/Schroeders/Stanat 2013), dass es zwar einen positiven Zusammenhang zwischen mathematischer wie naturwissenschaftlicher Kompetenz und Interesse gibt, aber zugleich beträchtliche Anteile der Schülerinnen und Schüler mit ausgezeichneten Leistungswerten den Gegenstandsbereichen kein besonders ausgeprägtes Interesse entgegenbringen (siehe Abbildung 7). Mit Blick auf die Nachwuchsförderung im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) erscheint es als kritisch, wenn sich zahlreiche Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Leistungspotenzial nicht in einem ähnlichen Maße für die Gegenstandsbereiche begeistern können (vgl. Prenzel/Schütte/Walter 2007).

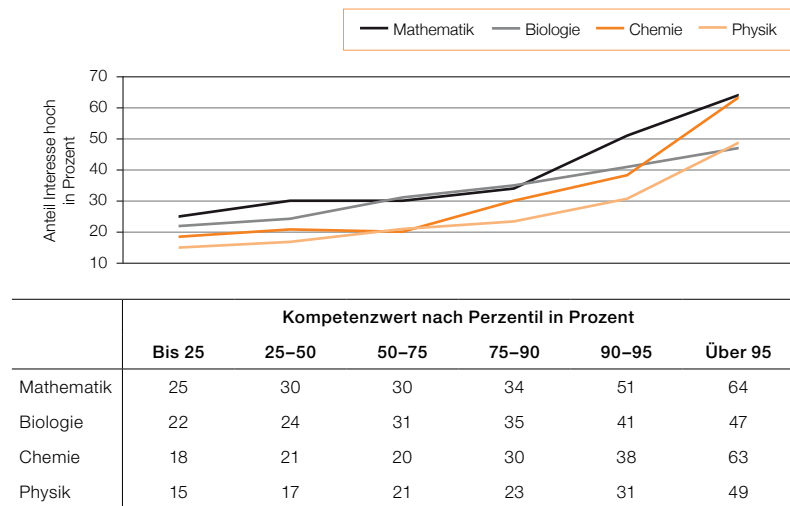


Abbildung 7: Anteil der Schülerinnen und Schüler (neunte Klassenstufe) mit hohem Interesse nach Kompetenzstufe (vgl. Jansen/Schroeders/Stanat 2013, S. 360)

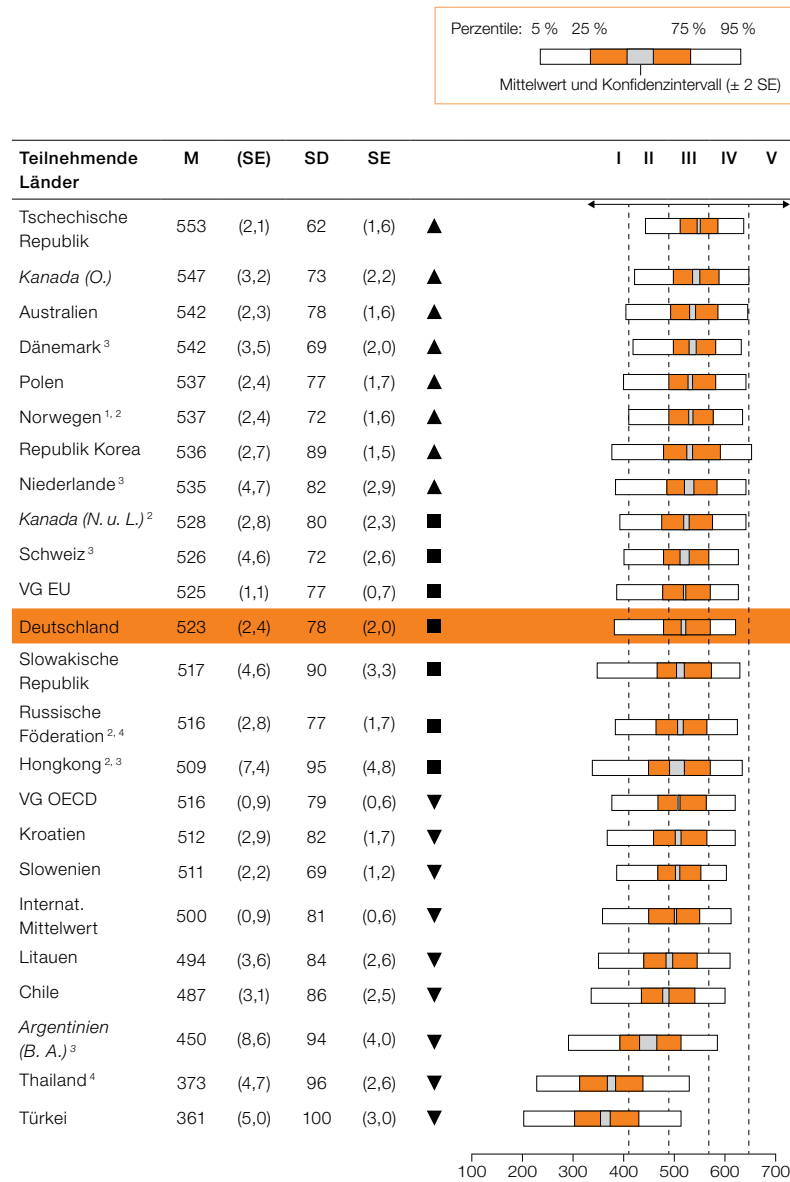
Anmerkung: Innerhalb der naturwissenschaftlichen Fächer wurden die Testwerte über die Kompetenzbereiche Fachwissen und Erkenntnisgewinnung gemittelt.

Insgesamt scheinen die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe in Deutschland nicht ungern zur Schule zu gehen. Im internationalen Vergleich gibt es relativ wenig Absenzen (Schwänzen, Zuspätkommen) und die Schülerin-

nen und Schüler fühlen sich zum größten Teil an den Schulen wohl und diesen zugehörig (vgl. Sälzer/Prenzel/Klieme 2013). Das Zugehörigkeitsgefühl in Deutschland liegt deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Dennoch weisen viele Befunde auf Motivationsprobleme im Fachunterricht hin, die nicht nur intrinsische Komponenten (Freude, Interesse) betreffen, sondern auch die zweckorientierten Begründungen für Lernanstrengungen (instrumentelle Motivation). Entsprechende Begründungen sollten nicht auf einen abstrakten Nutzen in der Zukunft verweisen oder eine pauschale Steigerung der Lernfähigkeit versprechen, sondern konkret an Situationen und Aufgabenbeispielen erfahren lassen, wo die aufgebaute Kompetenz im Alltag und in der weiteren Bildungsbiografie sinnvoll angewendet werden kann. Im Kontext Mathematik wird deren Bedeutung und Nutzen etwa dann besser erfahren, wenn in der Schule auch Anwendungen in breiteren Bereichen wie z. B. den Sozialwissenschaften (etwa statistische Probleme) oder den Geisteswissenschaften (Logik, „Digital Humanities“) erfahren werden.

Computer- und informationsbezogene Kompetenzen. Mit den rasanten technologischen Entwicklungen und der fortgeschrittenen Technisierung aller Lebens- und Arbeitsbereiche nimmt die Bedeutung der Fähigkeiten, medial vermittelte Informationen auszuwählen, zu verstehen, zu nutzen, zu kommunizieren und kritisch zu bewerten, stetig zu. Daraus erwächst die Relevanz, Heranwachsenden den kompetenten Umgang mit neuen Technologien als eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts zu vermitteln. Mit der „International Computer and Information Literacy Study“ (ICILS) 2013, die den Bereich der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen fokussiert, wird erstmals computerbasiert und international vergleichend diese fächerübergreifende Schlüsselkompetenz von Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe untersucht. Im Sinne eines Bildungsmonitorings stellt die Studie eine breite Datenbasis zum Leistungsniveau von Achtklässlerinnen und Achtklässlern in Deutschland im internationalen Vergleich sowie Informationen zu den Rahmenbedingungen des Kompetenzerwerbs bereit.

Befunde zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe in ICILS 2013. Abbildung 8 zeigt die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Achtklässlerinnen und Achtklässler in Deutschland weisen mit 523 Punkten ein mittleres Leistungsniveau auf und liegen damit im Bereich der Vergleichsgruppe EU sowie signifikant über dem Mittelwert der Vergleichsgruppe OECD und dem



- ▲ Länder, die signifikant über dem Mittelwert von Deutschland liegen ($p < 0,05$).
- Kein signifikanter Unterschied zum Mittelwert in Deutschland.
- ▼ Länder, die signifikant unter dem Mittelwert von Deutschland liegen ($p < 0,05$).
Kursiv gesetzt sind die Benchmark-Teilnehmer.
- ¹ Die nationale Zielpopulation entspricht nicht der achten Jahrgangsstufe.
- ² Die Gesamtausschlussquote liegt über fünf Prozent.
- ³ Die Schüler- und Schulgesamteilnahmequote liegt unter 75 Prozent.
- ⁴ Abweichender Erhebungszeitraum.

Abbildung 8: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (vgl. Bos u. a. 2014)

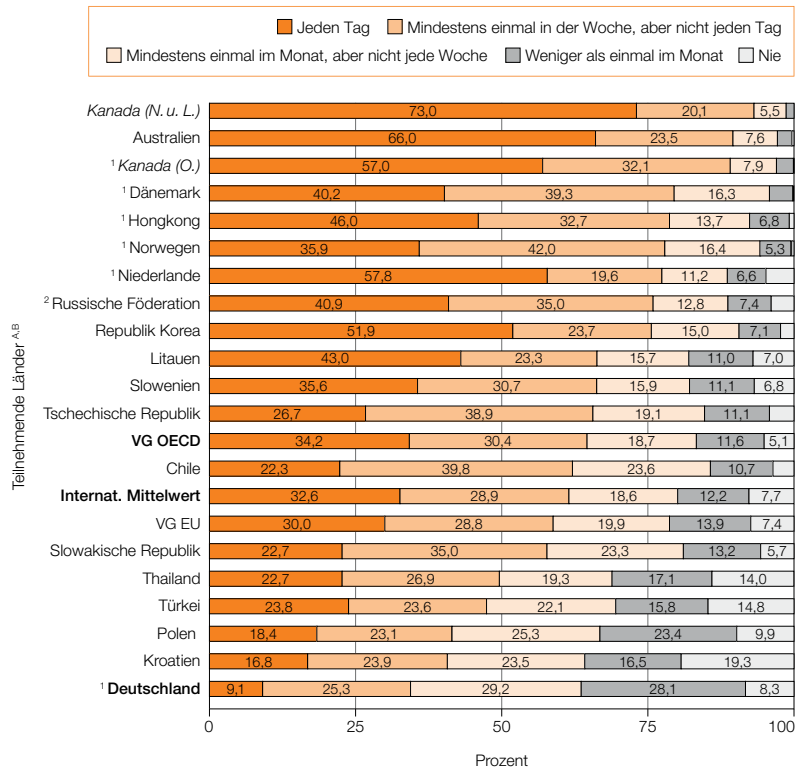
internationalen Mittelwert. Signifikant höhere Leistungsmittelwerte erreichen Schülerinnen und Schüler in der Tschechischen Republik, Kanada (Ontario), Australien, Dänemark, Polen, Norwegen, der Republik Korea und den Niederlanden. Die mittlere Leistungsstreuung liegt in Deutschland mit 78 Punkten im mittleren Bereich. In der Tschechischen Republik, dem Spitzenreiter des Länderrankings, gelingt es dagegen, nicht nur ein hohes mittleres Leistungsniveau zu erreichen, sondern auch die Streuung der Schülerleistungen gering zu halten.

Das Spektrum der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen reicht von rudimentären Fertigkeiten im Umgang mit computerbasierten Informationen (Kompetenzstufe 1) bis zu sehr hohen Kompetenzen, die auch den sicheren und reflektierten Umgang mit digitalen Informationen umfassen (Kompetenzstufe 5).

Der Blick auf die Kompetenzstufenverteilung macht deutlich, dass in Deutschland etwa 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht die Kompetenzstufe 3 erreichen und damit nur über rudimentäre beziehungsweise basale Fertigkeiten verfügen wie z. B. das Anklicken eines Links oder die einfache Bearbeitung von Dokumenten (z. B. „copy and paste“). Dieser Anteil liegt für Schülerinnen und Schüler an Schulen, die keinen oder nicht ausschließlich einen gymnasialen Bildungsgang anbieten, für Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten Familien sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund noch höher, nämlich bei etwa 40 Prozent. Für diese Jugendlichen muss befürchtet werden, dass sie nicht über die Kompetenzen verfügen, die für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts benötigt werden. In Deutschland erreichen nur 1,5 Prozent der Achtklässlerinnen und Achtklässler die Kompetenzstufe 5 und sind damit in der Lage, Informationen sicher zu bewerten und zu organisieren sowie inhaltlich und formal anspruchsvolle Informationsprodukte zu erzeugen. Die Befunde verdeutlichen, dass die weit verbreitete Annahme, dass Heranwachsende in einer von neuen Technologien geprägten Welt automatisch zu kompetenten Nutzerinnen und Nutzern würden, nicht aufrechterhalten werden

kann. Es ist perspektivisch davon auszugehen, dass Deutschland ohne eine curriculare Verankerung des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien in der Schule im internationalen Vergleich nicht über ein mittleres Leistungsniveau hinauskommen wird (vgl. Bos u. a. 2014).

Mit Blick auf die Häufigkeit der unterrichtlichen Computernutzung durch Lehrpersonen wird deutlich, dass Lehrpersonen in keinem anderen ICILS-2013-Teilnehmerland Computer seltener im Unterricht einsetzen als in Deutschland. Lehrpersonen in Deutschland, die in der achten Jahrgangsstufe unterrichten, berichten im internationalen Vergleich am seltensten eine regelmäßige, d. h. mindestens wöchentliche Nutzung (34,4 Prozent). Nur 9,1 Prozent der Lehrkräfte in Deutschland setzen täglich Computer in ihrem Unterricht ein und 8,3 Prozent geben an, dies nie zu tun.



Kursiv gesetzt sind die Benchmark-Teilnehmer.

¹ Die Lehrer- und Schulgesamteilnahmequote liegt unter 75 Prozent.

² Abweichender Erhebungszeitraum.

^A Differenzen zu 100 Prozent sind im Rundungsverfahren begründet.

^B Aufgrund der sehr geringen Rücklaufquoten für die Lehrerbefragung können keine Befunde für Argentinien (Buenos Aires) und die Schweiz angeführt werden.

Abbildung 9: Häufigkeit der Computernutzung durch Lehrpersonen im Unterricht im internationalen Vergleich (Angaben der Lehrpersonen in Prozent, vgl. Bos u. a. 2014)

Wissenschaftspropädeutik und Persönlichkeitsentwicklung in der gymnasialen Oberstufe. Die gymnasiale Oberstufe hat den Auftrag, Jugendliche systematisch auf ein anschließendes Studium vorzubereiten. In den voruniversitären Angeboten der Sekundarstufe II sollen die Schülerinnen und Schüler vertiefte fachliche Kenntnisse erwerben, hier vor allem in der Verkehrssprache, Deutsch, der fortgeführten Fremdsprache und der Mathematik. Darüber hinaus sollen fachliche und überfachliche Lernsituationen bereitgestellt werden, in denen Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens in unterschiedlichen Domänen (Fächern) kennengelernt werden und auch Grenzen wissenschaftlicher Theorien und wissenschaftlichen Arbeitens aufgezeigt werden. Studierfähigkeit umfasst demnach das, was den Schülerinnen und Schülern inhaltlich und methodisch aus der gymnasialen Oberstufe mitgegeben wird und sie auf das wissenschaftliche Arbeiten/Studieren an der Universität vorbereitet. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive konstituiert sich Studierfähigkeit aus vertiefter Allgemeinbildung in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und einer fortgeführten Fremdsprache sowie der Wissenschaftspropädeutik, wobei Letzterer eine Schlüsselrolle zukommt (vgl. Trautwein/Lüdtke 2004): „Die Wissenschaftspropädeutik hat die Funktion der Enkulturation: Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten wachsen hierdurch in die Kultur der Wissenschaft hinein. Wissenschaftspropädeutik meint Bildung zur Wissenschaft und zielt auf eine Haltung, die dem Einzelnen Wissenschaft öffnet und erschließt und den Blick dafür schärft“ (Schmidt 1991, S. 200). Weitere Kriterien einer hinreichenden Studieneignung sind nach Einschätzung der KMK-Expertenkommission von 1995 sogenannte Schlüsselqualifikationen in den Bereichen der (1) sozialen Kompetenz, (2) Selbststeuerung des Lernens und (3) Eigenverantwortlichkeit.

Ergebnisse zur studienpropädeutischen Funktion der gymnasialen Oberstufe liegen u. a. aus den Studien „Transformation of Secondary School Systems and Academic Careers“ (TOSCA, vgl. Köller u. a. 2004) und „TOSCA-Repeat“ (TOSCA-R, vgl. Trautwein u. a. 2010) vor. Beide Studien, die Schülerinnen und Schüler unmittelbar vor der Abiturprüfung untersuchten, belegen, dass übliche Tätigkeiten

wissenschaftlichen Arbeitens (Literaturrecherchen, Experimentieren, Computernutzung, Referate) Gegenstand voruniversitären Unterrichtens sind. Allerdings zeigt sich auch, dass diese in ihrer Auftretenshäufigkeit an den Schulen sehr stark variieren. In den Studien berichteten rund 50 Prozent der Befragten, dass sie noch nie selbstständig ein Experiment durchgeführt hätten. Der Besuch naturwissenschaftlicher Leistungskurse stellte dagegen sicher, dass in der Oberstufe experimentell gearbeitet wurde.

Ebenfalls in der TOSCA-Studie wurden epistemologische Überzeugungen untersucht. Im Wesentlichen lassen sich hier positivistische Überzeugungen von relativistischen Überzeugungen unterscheiden.⁷ Abiturientinnen und Abiturienten wiesen hier in der Tat stärker relativistische als positivistische Überzeugungen auf. In der Oberstufenuntersuchung der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie (TIMSS) zeigten allerdings Köller, Baumert und Neubrand (2000), dass vor allem der Besuch eines Physikleistungskurses eher positivistische Überzeugungen auf Kosten relativistischer Überzeugungen stärkt.

Hinsichtlich wichtiger lernrelevanter Persönlichkeitsmerkmale (intellektuelle Offenheit, Gewissenhaftigkeit) zeigen die Befunde der TOSCA-Studie, dass Schule hier auf einen sehr begrenzten Einfluss hat. Durch Schule oder Schulform werden lediglich ein bis drei Prozent der Varianz in diesen Persönlichkeitsmerkmalen erklärt. Befunde von Lüdtke u. a. (2011) deuten darauf hin, dass eher Reifungseffekte und weniger institutionelle Effekte für einen Anstieg der Merkmale Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und intellektuelle Offenheit verantwortlich zu machen sind.

Fasst man die Befunde zusammen, so scheint es in der Oberstufe recht gut zu gelingen, nicht kognitive Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens anzubahnen. Für zentrale Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung kommen dagegen eher intraindividuelle und außerschulische Ursachen in Frage.

⁷ Eine Person mit positivistischer Überzeugung geht tendenziell davon aus, dass Erkenntnisse, die einmal auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse erzielt wurden, unumstößlich und unveränderbar sind, wohingegen sich nach relativistischer Überzeugung Erkenntnisse über die Welt ändern können, wenn sich Theorien in ihren Annahmen als falsch erweisen.

3.3.4 Interventionsfelder

Umfassende, mehrdimensionale Bildungsziele werden in den Unterrichtsgesetzen und Lehrplänen postuliert. Sie repräsentieren ein breites Spektrum von Anforderungen an Schule und Unterricht, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern zur Bildung der Persönlichkeit beizutragen.

Aussagen darüber, ob, in welchem Umfang und wie diese Ziele im Schulalltag verfolgt werden, lassen sich mit empirischen Daten bisher nur ansatzweise belegen. Die im letzten Abschnitt zitierten Befunde weisen wohl darauf hin, dass die Entwicklung von fachbezogenen Fähigkeitsvorstellungen und das Vertrauen in eigene Wirksamkeit an den Schulen in Deutschland erfreulich positiv verlaufen. Die Unterstützung des Vertrauens in die eigene Fähigkeit ist möglicherweise das Ergebnis eines Unterrichts, der Aufgabenschwierigkeiten besser an Lernvoraussetzungen anpasst und ermunternde Rückmeldungen gibt, ohne explizit als Förderung einer realistischen Vorstellung vom eigenen Können durch die Lehrkräfte intendiert zu sein. Wenn auf diese Weise unbeabsichtigt das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler gestärkt wird, ist das positiv zu bewerten. Dieses Beispiel mag verdeutlichen, dass breitere Bildungswirkungen des Unterrichts (z. B. Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung) durch die Gestaltung der Lernumgebung (adäquate und zunehmend gesteigerte Aufgabenschwierigkeiten, falls erforderlich „Scaffolding“, Rückmeldungen) erzielt werden können und nicht unbedingt eigene Veranstaltungen erfordern. Ausbaufähig sind in Deutschland auf der anderen Seite die „Freude an der Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten“ und die Interessensentwicklung. Die diesbezüglichen Daten weisen auf einen möglichen „blinden Fleck“ im Verständnis von Unterricht hin: Die Entwicklung von Freude und Interesse erscheint hier nicht als relevante Zielkategorie, sondern als Nebeneffekt, der wohl eintreten kann, und zwar in Abhängigkeit von bestimmten Merkmalen der Schülerinnen und Schüler und nicht so sehr des Unterrichts. Allerdings: Was geschieht, wenn die Schülerinnen und Schüler zwar lernen, aber das Interesse an den Inhalten und Gegenständen verlieren? In den relativ gut untersuchten Bereichen des Mathematik- und Naturwissenschaftsunterrichts ist das ein immer wieder beobachteter Befund (vgl. Krapp/Prenzel 2011). Diese Befunde stellen nachhaltige Wirkungen des Unterrichts in Frage (weil Gegenstandsbereiche gemieden und das Wissen nicht in fragend-interessierten Begegnungen reaktiviert wird), sie reduzieren den Beitrag zu einer allgemeinen Bildung und engen Perspektiven auf die weitere Ausbildungs-, Studien- und Berufswahl frühzeitig ein. Dieses Beispiel mag verdeutlichen, wie notwendig es ist, breite Bildungsziele tatsächlich im Blick zu

haben und die Fortschritte und Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler entsprechend gezielt zu verfolgen.

Damit umfassende, mehrdimensionale Bildungsziele erreicht werden können, müssen sie in Unterricht und Schule präsent sein und sichtbar werden. Das heißt nicht, dass sie ständig proklamiert werden müssen, aber sie müssen vorgelebt und über Aufgabenstellungen sowie Rückmeldungen als Ziele und Kriterien erkennbar werden. Das heißt, dass sie auch in der professionellen Wahrnehmung Beachtung finden und Aspekte der Beobachtung von Schülerhandlungen werden müssen. Lehrkräfte können mit Bedacht Gelegenheiten schaffen, in denen z. B. soziale Fähigkeiten und Wertorientierungen erkennbar werden und zugleich die Schülerinnen und Schüler in ihren jungen Persönlichkeiten in einem bestimmten Profil erscheinen können.

Ein naheliegender nächster Punkt betrifft das Schaffen von Gelegenheiten, im Unterricht ein breiteres Fähigkeitsspektrum und Wertbewusstsein anzusprechen, zu fördern und einer Bewährungsprobe auszusetzen (vgl. Seidel/Reiss 2014); d. h. also, Gelegenheiten für Erfahrungen und Lernen zu schaffen und für Feedback und gegebenenfalls Reflexionen zu sorgen. Wenn soziale Fähigkeiten und Orientierungen entwickelt werden sollen, sind soziale Arbeits- und Lernformen notwendig, beginnend beim gegenseitigen Lehren und Lernen über kooperative Gruppenarbeiten bis hin zu Projekten. Die vorhandene Evidenz weist im Übrigen darauf hin, dass mit diesen Lehr-Lern-Formen zugleich ausgezeichnete fachliche Lernfortschritte erzielt werden können. Diese Maxime kann für alle möglichen Zielbereiche durchkonjugiert werden: Wenn Eigenständigkeit angestrebt wird, braucht es Gelegenheiten und Aufgaben, die selbstständiges Planen, Arbeiten und Überprüfen verlangen. Wenn die Urteilsfähigkeit gefördert werden soll, gilt es Kriterien zu klären, Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, Begründungen und Reflexionen zu fordern und diese im Diskurs durchzustehen. Es mag trivial erscheinen, auf diese Weise Gelegenheiten zu schaffen, doch weisen alle jüngeren Unterrichtsbeobachtungen und Videostudien darauf hin, dass die Häufigkeiten und Zeitanteile solcher Gelegenheiten für eine mehrdimensionale Persönlichkeitsbildung am Ende (im Mittel über Klassenzimmer hinweg) sehr klein ausfallen (vgl. z. B. Seidel u. a. 2006; Pauli/Lipowsky 2007; Seidel 2014a).

Ein anderer Faktor kann in der Person der Lehrkraft lokalisiert werden (vgl. Seidel 2014b). Lässt sie erkennen, dass sie auch an dem aktuellen Stoff interessiert ist? Demonstriert sie, wie Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und reflektiert werden? Bezieht sie die Schülerinnen und Schüler

in Entscheidungen demokratisch ein? Lebt sie Toleranz gegenüber (unterschiedlichen) kulturellen Werten, zeigt sie aber auch Standhaftigkeit, wenn es erforderlich ist? Lässt sie erkennen, wie sie mit widersprüchlichen Werten oder auch nur Daten oder Interpretationen umgeht? Und schließlich für die gymnasiale Oberstufe: Macht sie den Schülerinnen und Schülern klar, dass wissenschaftliche Erkenntnisse Produkte menschlicher Forschung sind, die sich im Zeitverlauf auch als falsch erweisen können?

Während die bisher genannten Faktoren in erster Linie auf der Ebene des Unterrichts angesiedelt sind, können auch auf Ebene der Schule in mannigfaltiger Weise mehrdimensionale Bildungsziele verfolgt werden. Sehr anschauliche Beispiele für die systematische Anregung und Unterstützung einer breiten Persönlichkeitsbildung auf Schulebene findet man in den Schulen, die sich erfolgreich am Wettbewerb „der Deutsche Schulpreis“ der Robert Bosch Stiftung beteiligt haben (vgl. z. B. Fauser/Prenzel/Schratz 2007; Prenzel/Schratz/Schulte-braucks-Burgkart 2011; Schratz/Pant/Wischer 2013). Hier zeigen Schulen, wie die Verantwortung für sich selbst und das eigene Lernen erweitert wird durch eine Verantwortungsübernahme für andere (z. B. Tutorensystem), für die Schule (z. B. Gestaltung von Schulanlagen), zunächst innerhalb der Schule (Mitwirkung, Schulklima) und dann über die Schule hinaus (in der Gemeinde bis zu Partnerschaften mit Schulen in Entwicklungsländern). Eine wesentliche Rolle mit Blick auf die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins und sozialen Engagements spielen die Partizipationsmöglichkeiten in der Schulgemeinschaft und bei der Profilierung der Schule in Richtung eines Leitbildes. Fast schon selbstverständlich sind die Anregungs- und Unterstützungsmöglichkeiten einer umfassenden Persönlichkeitsbildung, die außerhalb des Unterrichts durch vielfältige und gut betreute Projekte und Arbeitsgemeinschaften geschaffen werden. Hier bestehen alle Möglichkeiten, das gesamte Spektrum an Fähigkeiten, kulturellen Inhalten und sozialen Aktivitäten anzusprechen, und dies in einer Weise, die gerade die jugendlichen Schülerinnen und Schüler herausfordert und zu sichtbaren Ergebnissen führt. Dass hier Schulen mit Ganztagsprogrammen über besondere Möglichkeiten verfügen, muss nicht extra betont werden (vgl. vbw 2013).

Für alle Aktivitäten auf Schulebene gilt wiederum, dass sie nur dann starke Wirkung entfalten, wenn sie in einem Schulprogramm oder Leitbild der Schule verankert sind, das sich der Bezüge zu umfassenden mehrdimensionalen Bildungszielen bewusst ist und immer wieder prüft, ob die Maßnahmen, Initiativen und Projekte angenommen werden und die erwünschten Wirkungen zeigen.

3.4 Hochschulbildung

3.4.1 Ausgangslage

Als Ziel des Hochschulstudiums gilt mehr denn je die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit und die Vermittlung der dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse. Reines Fachwissen ist für den Berufseinstieg und die berufliche Bewährung in einer sich rasch wandelnden Arbeitswelt allein jedoch nicht mehr ausreichend. Befragungen von Studierenden zeigen, dass ein großer Anteil von ihnen sich trotz guter Fachkenntnisse nicht ausreichend auf eine spätere Berufstätigkeit vorbereitet fühlt. In einer im Frühjahr 2014 an Fachhochschulen und Universitäten durchgeführten Befragung von mehr als 2.000 Studierenden aller Fachrichtungen waren lediglich 23 Prozent der befragten Studierenden der Meinung, dass ein Bachelorabschluss ausreichend auf das Berufsleben vorbereite. Mehr als die Hälfte geht zudem davon aus, dass auch Arbeitgeber dieser Ansicht seien. Es verwundert daher nicht, dass 61 Prozent der Bachelorstudierenden planen, im Anschluss an den Bachelor noch einen Masterabschluss zu machen (vgl. Reemtsma Begabtenförderungswerk/Institut für Demoskopie Allensbach 2014, S. 46–51).

Zweifel daran, in welchem Maße ein Bachelorstudium die Studierenden zur Berufstätigkeit befähigt, zeigen sich auch in anderen Studien. Nach den Ergebnissen des Studienqualitätsmonitors, einer im Wintersemester 2012/2013 vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung gemeinsam mit der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz durchgeführten Befragung von rund 5.000 Studierenden, fühlen sich nur 25 Prozent der Bachelorstudierenden an Universitäten und 45 Prozent der Bachelorstudierenden an Fachhochschulen gut durch ihr Studium auf den Beruf vorbereitet (vgl. Bargel u. a. 2014, S. 5–6). Zu einem ganz ähnlichen Ergebnis kommt eine vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gemeinsam mit dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) und der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) durchgeführte Studie über die Arbeitsmarktbefähigung, die aktuelle Arbeitsmarktsituation und die Perspektiven von Bachelorstudierenden sowie -absolventinnen und -absolventen. Nach den Ergebnissen der im Jahr 2010 durchgeführten Befragung von 4.800 deutschen Studierenden im Erststudium fühlen sich durch ihr Bachelorstudium nur 20 Prozent der Universitäts- und 40 Prozent der Fachhochschulstudierenden auf ihre spätere Berufstätigkeit in hohem oder sehr hohem Maße vorbereitet (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2011, S. 40–41).

Befragungen von Bachelorabsolventinnen und -absolventen zeigen übereinstimmend, dass diese davon überzeugt sind, sich im Studium ausreichendes Fachwissen und Lernkompetenz angeeignet zu haben. Auch würden sie ihrer Meinung nach über eine gute mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit sowie umfangreiche EDV-Kenntnisse verfügen. Demgegenüber schätzen sie ihre Fremdsprachenkenntnisse und interkulturellen Kompetenzen – je nach Fachrichtung – sehr unterschiedlich ein. Große Defizite nehmen Bachelorabsolventinnen und -absolventen selbst im Bereich der Sozialkompetenzen wahr (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2011, S. 58–63). Nach den Ergebnissen der im Juli 2014 veröffentlichten zwölften Erhebung zur Studiensituation an Universitäten und Fachhochschulen der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz (Ramm u. a. 2014) liegt der Fokus der Hochschulausbildung sehr stark auf der fachlichen Seite (S. 349). Allgemeine Fähigkeiten wie sprachliche Kompetenzen, fachübergreifendes Wissen, soziales Verantwortungsbewusstsein und Kritikfähigkeit werden demgegenüber im Studium zu wenig gefördert. Nur vier von elf allgemeinen Kompetenzen erreichen im Urteil der Studierenden eine insgesamt befriedigende Note, lediglich die Befähigung zu autonomem Denken und Handeln schneidet gut ab (S. 356f.).

Die Selbstwahrnehmung der Bachelorabsolventinnen und -absolventen deckt sich weitgehend mit der Fremdwahrnehmung durch die Unternehmen. Die im Rahmen der Studie des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft befragten Unternehmen beurteilen das Fachwissen und die Lernkompetenz der Bachelorabsolventinnen und -absolventen mehrheitlich positiv (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2011, S. 89ff.). Sie klagen jedoch darüber, dass „sie Experten bekommen, aber dass Courage, Neugierde und Unternehmertum nicht zu dem gehören, was junge Bachelor- und Masterabsolventen mitbringen“.⁸ Neben Fachkenntnissen sind für Arbeitgeber ganz offensichtlich auch Persönlichkeitseigenschaften und außerfachliche Qualifikationen von zentraler Bedeutung. Da in der Arbeitswelt komplexe Aufgaben zunehmen, die eine Integration von Fachwissen aus mehreren Disziplinen erfordern, ist interdisziplinäre Teamarbeit unerlässlich. Hochschulabsolventinnen und -absolventen müssen über eine gewisse persönliche Reife verfügen, weil sie früher oder später gegebenenfalls auch Führungsaufgaben übernehmen. Im Bereich der Persönlichkeitsbildung und der außerfachlichen Qualifikationen weisen die heutigen Bachelorabsolventinnen und -absolventen die gleichen Defizite auf wie früher die Diplomab-

⁸ Vgl. Sattelberger 2014, zitiert nach Forschung & Lehre 2014, S. 423 – URL: http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?page_id=316 – Download vom 11.11.2014.

solventinnen und -absolventen (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2011, S. 95). Nach den vorliegenden Studien hat die Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses bisher nicht zu einer besseren außerfachlichen Qualifizierung und Persönlichkeitsbildung der Bachelorabsolventinnen und -absolventen geführt. Vielmehr hat mit dem Bologna-Prozess die Verschulung drastisch zugenommen, und überfachliche Bildungsziele wurden weiter marginalisiert.

Ein Hochschulstudium soll jedoch nicht nur für eine berufliche Tätigkeit qualifizieren. Der neuzeitliche Bürger muss nach Höffe (2014) sowohl Arbeitssubjekt als auch Staatsbürger sein. Studierende müssen einerseits unmittelbar für das Berufsleben relevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, einschließlich der Fähigkeit zum beruflichen und sozialen Weiterlernen und zur beruflichen und sozialen Mobilität, sowie Einstellungen wie Arbeitswillen, Leistungs- und Kooperationsbereitschaft und nicht zuletzt Kreativität (S. 113). Andererseits sollten sie sich als Staatsbürger für Gerechtigkeit, Moral, Literatur, Musik und bildende Kunst sowie für das eigenständig-kritische Denken engagieren (S. 21). Da der moderne Mensch beides in einem sein muss, fällt den Hochschulen die Aufgabe zu, den Studierenden dabei zu helfen, selbst denkende Arbeits- und Staatsbürger zu werden.

3.4.2 Vernachlässigte Dimensionen der Hochschulbildung

Zu den Anforderungen der Arbeitswelt und der Zivilgesellschaft an Hochschulabsolventinnen und -absolventen zählen neben dem fachlichen Wissen eine entwickelte Persönlichkeit und eine Reihe von überfachlichen Qualifikationen.

Persönlichkeitsentwicklung. Befragungen von Studienberechtigten durch die HIS GmbH zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die zur Aufnahme eines Studiums neigen, nicht zuletzt auch ihre Persönlichkeit entfalten möchten (vgl. Lörz/Quast/Woisch 2011, S. 36, S. 40). Die Persönlichkeitsbildung der Studierenden als Bildungsziel der Hochschulen ist im Bologna-Prozess jedoch stark vernachlässigt worden. Im Kern ist der Bologna-Prozess eine Studienstrukturreform, die auf eine Stufung der Studienangebote in Bachelor- und Masterprogrammen und auf eine Modularisierung der Fachinhalte abzielt. Die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden wird demgegenüber als Reformziel nicht thematisiert und ist in der Regel weder in den Studiengängen curricular verankert, noch wird sie in den Lehrveranstaltungen systematisch gefördert. Die formale Reform der Studienstrukturen hat die Lehrkultur wenig verändert. Nach

wie vor erfolgt die Hochschullehre zumeist in vortragsgestützter Form und ist auf reproduzierendes Lernen ausgerichtet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 133). Persönlichkeitsbildende Momente kommen im Hochschulstudium nicht zuletzt wegen der vorherrschenden Lehrform viel zu kurz. So werden beispielsweise eine kritisch-prüfende Lernhaltung oder die Reflexion eigenen und fremden Handelns durch das vorherrschende Lehr-Lern-Arrangement nicht gefördert (vgl. Spoun/Wunderlich 2005a, S. 23).

Ein Hochschulstudium sollte Studierenden nicht nur den Erwerb von Wissen ermöglichen und ihnen berufliche und wirtschaftliche Möglichkeiten erschließen, sondern es sollte den Studierenden in erster Linie Gelegenheit bieten, sich selbst umfassend zu bilden und im kantischen Sinne mündig zu werden. Durch geeignete Lehr-Lern-Arrangements müssen Hochschulen es den Studierenden ermöglichen, Probleme allein und in Gruppen zu durchdenken, sich an Fragen der Wissenschaft abzuarbeiten und auch die ethische Dimension der Wissenschaft zu reflektieren (vgl. Dörpinghaus 2009, S. 5). Hochschulabsolvierende sollten das Ethos der Wissenschaft verinnerlicht haben und aufgrund ihrer hochschulischen Sozialisation in der Lage sein, kluge und begründete Entscheidungen zu fällen, demokratische Prinzipien zu vertreten sowie gesellschaftliche und ethische Aspekte in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Letztlich geht es dabei „um den ‚mündigen Bürger‘, der nicht nur seine Interessen sozialverträglich verfolgt, sondern auch die Rechte und Interessen anderer Individuen und der Gemeinschaft als Ganzes respektiert“ (Bode 2014, S. 2). Die Befähigung „zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat“ (Hochschulrahmengesetz 1999, § 7) „wird von den meisten deutschen Hochschulen nicht oder jedenfalls nicht ernsthaft wahrgenommen, teils übersehen, teils auch ausdrücklich als unwissenschaftliche Anmutung abgelehnt“ (Bode 2014, S. 2). Angesichts der rasch fortschreitenden Globalisierung müssten Hochschulen das Bildungsziel des auf lokaler und nationaler Ebene mündigen Bürgers nicht nur aktiv unterstützen, sondern sie müssten ihre Studierenden darüber hinaus zu Weltbürgern qualifizieren. Eben dies hat die Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) bereits 2008 gefordert: „Die Ausbildung der nachwachsenden Generation an deutschen Hochschulen verfolgt das Ziel, junge Menschen nicht nur berufsfähig zu machen, sondern für die Wahrnehmung eines Weltbürgertums („global citizenship“) zu qualifizieren“ (HRK 2008, S. 3).

Überfachliche Qualifizierung. Überfachliche Qualifikationen werden seit Mitte der 1970er Jahre in Anlehnung an den Volkswirt Dieter Mertens auch als

Schlüsselqualifikationen bezeichnet. Sie bilden „den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen“ (Mertens 1974, S. 36). Kataloge von Schlüsselqualifikationen enthalten nach Mertens (1974, S. 40) häufig folgende Kategorien:

„Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis, Planungsfähigkeit, Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit, Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude.“

Die mit dem Terminus „Schlüsselqualifikationen“ umschriebenen Bildungsziele fokussieren nicht auf spezialisierte Fertigkeiten und Faktenwissen, sondern auf die Befähigung zur Bewältigung von meist unvorhersehbaren Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens. Bildung bedeutet für Mertens (1974) deshalb vor allem „(to) know how to know“ (S. 40).

Nach Mertens (1974, S. 40) unterliegen auch Schlüsselqualifikationen einem zeitlichen Wandel. Kataloge von Schlüsselqualifikationen müssen deshalb von Zeit zu Zeit überarbeitet werden. Vor dem Hintergrund, dass in den letzten 20 Jahren bedingt durch den technologischen Wandel in allen Lebensbereichen gravierende Veränderungen zu verzeichnen sind, wurden in jüngster Zeit verschiedene Initiativen lanciert, um die Qualifikationen zu definieren, die für eine hochschulische und berufliche Karriere im 21. Jahrhundert von entscheidender Bedeutung sind („the full range of knowledge and skills necessary to succeed in college and 21st-century careers“; Lai/Viering 2012, S. 2).

Im Rahmen des internationalen Projekts „Assessment & Teaching of 21st Century Skills“⁹, das im Jahr 2008 von den Unternehmen Cisco Systems, Intel und Microsoft initiiert wurde und von der Weltbank, der „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation“ (UNESCO) und der OECD unterstützt wird, werden überfachliche Qualifikationen in vier Bereichen unterschieden (vgl. Griffin/McGaw/Care 2012):

- Denkart („Ways of thinking“),
- Arbeitsweisen („Ways of working“),
- Arbeitsmittel („Tools for working“),
- Soziales Miteinander („Living in the world“).

Im Bereich „Denkart“ sind folgende überfachliche Qualifikationen für den hochschulischen und beruflichen Erfolg im 21. Jahrhundert von besonderer Bedeutung: Kreativität und Innovation, kritisches Denken, Problemlösen und Entscheidungsfindung, Lernen zu lernen und metakognitive Reflexivität. Im Bereich „Arbeitsweisen“ stehen kommunikative Fertigkeiten und Teamfähigkeit im Zentrum. Im Bereich „Arbeitsmittel“ sind die Informations- und die ICT-Kompetenz („Information and Communication Technologies“-Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, mit Computer, Mobiltelefon und Internet umzugehen) von besonderer Bedeutung. Die Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement (lokal und global) stellt das zentrale Bildungsziel im Bereich „soziales Miteinander“ dar. Hochschulen im 21. Jahrhundert müssen demnach wesentlich mehr Bildungsziele verfolgen als lediglich das Ziel der Vermittlung von Fachwissen. Im Leitbild der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) Zürich beispielsweise wird der mehrdimensionale Bildungsauftrag der Hochschule wie folgt definiert: „Ihren Studierenden vermittelt die ETH Zürich bestes Wissen und Können. Sie sucht junge Menschen in die Lage zu versetzen, sich in einer komplexen, rasch wandelnden Umwelt zu orientieren, und fördert in ihnen das Verständnis für ethische und kulturelle Werte, so dass sie sich nach Abschluss ihres Studiums nicht nur als hochqualifizierte Fachleute sehen, sondern auch als Verantwortung tragende Mitglieder der Gesellschaft“.¹⁰ Doch wie können im Zeichen von Bologna mehrdimensionale Bildungsziele in Lehre und Studium verankert und gelebt werden?

3.4.3 Förderung mehrdimensionaler Bildung im Hochschulbereich: „Good Practice“-Beispiele

An der ETH Zürich beispielsweise werden den Studierenden nicht bloß disziplinäres Wissen und Methodenkompetenz vermittelt, sondern auch interdisziplinäre und systemorientierte Denk- und Arbeitsweisen. Mit der im Jahr 2014 lancierten „Critical Thinking“-Initiative „will die ETH Zürich Studierende dazu motivieren, sowohl eigenverantwortlich als auch in interdisziplinären und interkulturellen

⁹ Vgl. <http://www.atc21s.org>.

¹⁰ Vgl. <https://www.ethz.ch/de/die-eth-zuerich/portraet/selbstverstaendnis-und-werte/leitbild.html>.

Teams zu arbeiten. Sie sollen in mehreren Sprachen und mit unterschiedlichen Interessengruppen souverän kommunizieren und interagieren können. Die Absolventinnen und Absolventen der ETH Zürich sollen sich durch geistige Beweglichkeit, kritisches Denken und unternehmerisches Handeln auszeichnen. Ebenso sollen sie befähigt werden, gesellschaftsrelevante und ethische Aspekte sowie die Prinzipien der nachhaltigen Entwicklung in ihre Tätigkeit einzubeziehen.“¹¹

Die Schlüsselqualifikation „Critical Thinking“ zeichnet ihre Trägerin beziehungsweise ihren Träger durch eine sokratische Frage- und Denkhaltung aus (vgl. Paul 1992). Dem „Critical Thinking“-Ansatz liegt die Überzeugung zugrunde, dass „the heart of education lies exactly where traditional advocates of a liberal education always said it was – in the processes of inquiry, learning and thinking rather than in the accumulation of disjointed skills and senescent information“ (Facione 1990, S. 1). In einem Konsensuspapier der American Philosophical Association wird eine kritisch denkende Person wie folgt beschrieben: „The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit“ (Facione 1990, S. 2).

Befragungen von Unternehmensvertretern in den USA, die für die Rekrutierung von hochqualifizierten Mitarbeitenden zuständig sind, zeigen, dass bei heutigen Hochschulabsolvierenden vor allem kritisches und unabhängiges Denken sowie komplexe Problemlösefähigkeit vermisst werden (vgl. Taylor 2010; siehe auch Abbildung 10). Aus kognitionspsychologischer Sicht ist kritisches und unabhängiges Denken vor allem für das Lösen komplexer, unstrukturierter Probleme unabdingbar (vgl. Sternberg 1986). Komplexes Problemlösen ist nach Greiff (2012) ein „kognitiver Prozess, der sich in einem Variablenraum vollzieht. Die Variablen zeichnen sich aus durch nicht unmittelbar ersichtliche kausale Beziehungen untereinander; mit diesen Variablen muss der Problemlöser interaktiv und dynamisch in Beziehung treten, um einen gewünschten Zielzustand zu erreichen. Daraus resultieren unmittelbar drei Aufgaben an den Problemlöser: (1) die Beschaffung fehlender aber für die Problemlösung relevanter Informationen über die beteiligten Variablen und deren kausale Beziehung, (2) die Integration dieser Informationen in ein Situationsmodell, welches die Elemente und

Zusammenhänge des Problems adäquat abbildet, sowie (3) unter Berücksichtigung des aktuellen Zustands des Variablenraums eine bedachte Auswahl möglicher Eingriffsoptionen und deren Applikation“ (S. 23).

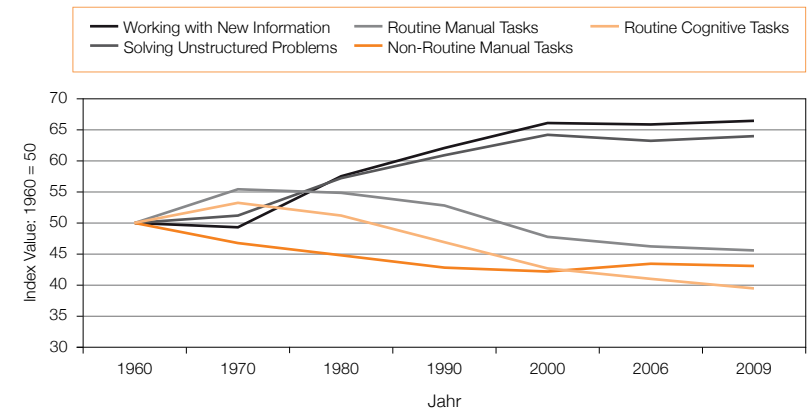


Abbildung 10: Index of Changing Work Tasks in the U.S. Economy 1960–2009 (vgl. Levy/Murnane 2013, S. 18; Levy/Murnane 2003)

Komplexe Probleme zeichnen sich demnach dadurch aus, dass sowohl die Ausgangslage als auch der angestrebte Endzustand eines Variablenraums unscharf definiert sind. Beim Lösen komplexer, unstrukturierter Probleme sind viele Variablen zu berücksichtigen, welche in nicht linearer und intransparenter Weise miteinander verknüpft sind. Erschwerend kommt hinzu, dass der Systemzustand sich fortlaufend ändert, auch ohne dass der Proband Entscheidungen trifft und durch Maßnahmen in das System eingreift. Komplexe Probleme zeichnen sich ferner dadurch aus, dass mehrere kontradiktorische Ziele simultan verfolgt werden müssen.

Der Umgang mit komplexen Situationen, sogenannten Mikrowelten, wird in der Denkpsychologie durch den Einsatz von computersimulierten Szenarien untersucht. Das Szenario „Lohhausen“ (vgl. Dörner u. a. 1983) simuliert beispielsweise die Mikrowelt einer fiktiven Kleinstadt. Die Untersuchungsperson soll in der Rolle eines Bürgermeisters über einen Zeitraum von zehn Jahren für das Wohlergehen der Kommune sorgen. Zu diesem Zweck können die Probanden zu verschiedenen Zeitpunkten eine oder mehrere Maßnahmen ergreifen (z. B. Lohnerhöhung der Bediensteten der Stadt), die ihrer Meinung nach dazu geeignet

¹¹ Vgl. <https://www.ethz.ch/de/die-eth-zuerich/lehre/grundsuetze/critical-thinking-initiative.html>.

sind, das Ziel des Wohlergehens der Stadt zu erreichen. Zu den Kernvariablen für das Wohlergehen der Stadt zählen u. a. die Höhe der Steuereinnahmen, der Lebensstandard der Einwohner und das Ausmaß der Arbeitslosigkeit. Die Entscheidung der Probanden werden in einen Rechner eingegeben, der die Mikrowelt „Lohhausen“ (etwa 2.000 Variablen) simuliert. Durch die Computersimulation werden die Auswirkungen der jeweiligen Entscheidungen der Versuchspersonen ermittelt und an diese rückgemeldet. Computersimulierte Szenarien sind auch für das Lösen komplexer Probleme durch Teams entwickelt worden und werden bereits von einigen Hochschulen als Assessment- und Trainingsinstrument für vernetztes Denken eingesetzt (vgl. Neubert u. a. in Druck).

Die Förderung von kritischem Denken und der Kompetenz zum Lösen komplexer Probleme erfordert neuartige Lehr- und Prüfungsformen. Frontalunterricht und Multiple-Choice-Prüfungen sind dafür denkbar ungeeignet. Adäquate Lehrformen für die Entwicklung von kritischem Denken und komplexer Problemlösekompetenz beruhen vielmehr auf der sokratischen Methode, d. h., ein Lehrgebiet wird in einem interaktiven Dialog zwischen Lehrperson(en) und Studierenden durch Fragen und Gegenfragen erarbeitet (vgl. Browne/Keeley 2006; Golding 2011). Ein prominentes Beispiel für ein solches Lehrformat ist das „Oxford Tutorial“ (vgl. Beck 2008): Das Oxford Tutorial „... is a pedagogical framework involving low student-to-teacher ratios (usually ranging from 1:1 to 4:1). For each fortnightly tutorial, pupils are typically required to write a short essay, which focuses the tutorial. Students generally read aloud or summarize their work, after which the tutor/or peers offer comment and critique“ (Cosgrove 2011, S. 344).

Als sehr wirksame Methode für die Förderung von kritischem und unabhängigem Denken hat sich eine Kombination aus webbasierten Lernmaterialien, die von den Studierenden zu Hause gelesen werden, und der Diskussion, Vertiefung und kritischen Reflexion des Lernstoffs in studentischen Arbeitsgruppen an der Hochschule erwiesen (sogenanntes „Blended Learning“). Dieses Lehr-Lern-Arrangement, das auf den hochschuldidaktischen Methoden „Peer Instruction“ (vgl. Mazur 1997) und „Flipped Classroom“ beruht, wurde von dem Physik-Professor Eric Mazur an der Universität Harvard in den 1990er Jahren entwickelt¹² und in den USA vom National Center for Academic Transformation (o. J.) weiterentwickelt. In Deutschland wird das Konzept des „umgekehrten Hörsaals“ beispielsweise von Hochschullehrern aus Bielefeld, Heidelberg und Marburg

propagiert und erfolgreich in der Lehre eingesetzt (vgl. Handke/Sperl 2012). Bei diesem Veranstaltungskonzept bereiten sich Studierende zu Hause mit Videoaufzeichnungen oder Podcasts von Vorlesungen und anderen Lernhilfen im Internet auf die anschließende Diskussion in kleinen Gruppen im Hörsaal vor.

Für die Förderung komplexer Problemlösefähigkeit hat sich darüber hinaus die Fallstudienmethodik als Lehrkonzept bewährt. Die Fallstudienmethodik wurde an der Harvard Business School bereits vor etwa hundert Jahren entwickelt¹³ und wird heute nicht nur in betriebswirtschaftlichen Studiengängen eingesetzt. An der ETH Zürich wird die Fallstudienmethodik beispielsweise seit 1993 in umweltwissenschaftlichen Studiengängen eingesetzt, um unterschiedliche Bildungsziele (u. a. Problemlösefähigkeit, vernetztes Denken, Transdisziplinarität, Teamfähigkeit, Internationalität und Diversität, Berücksichtigung des Prinzips der nachhaltigen Entwicklung) in einem integrativen Ansatz zu verfolgen: „The case study gives students the opportunity to attain competence in applied research in a transdisciplinary setting by focusing on a combination of research, learning and application. (...) In contrast to the Harvard case method, where students only work on a case in a classroom setting, ETH students also investigate the case directly in the field. (...) (T)he ETH case study approach is highly transdisciplinary and gives students the opportunity to attain a broad set of competences on field-related knowledge, methods, social capabilities and key qualifications by working together with the stakeholders of the considered case of complex real-world problems“ (Steiner/Laws 2006).¹⁴

Der Hochschulverbund der staatlichen Universitäten in New York (CUNY) hat auf den Vorwurf der Arbeitgeber, die Absolventinnen und Absolventen seien auf eine berufliche Tätigkeit schlecht vorbereitet und eine wesentliche Aufgabe der Hochschulen sei es deshalb, „to teach the (students) the analytical skills, the critical thinking skills and the communication skills that are necessary for almost every job in today's economy“ (Gashurov/Matsuuchi 2013, S. 70), im Jahr 2011 mit einer „Critical Thinking Skills“-Initiative reagiert, die darauf abzielt, die Beschäftigungsfähigkeit durch die Vermittlung von Informationskompetenz („information literacy“) zu verbessern: „students were introduced to critical thinking skills by learning to differentiate and evaluate the authority of different types of online sources, and to apply principles of academic integrity in the use of visual, textual, and multimedia information“ (S. 71).

¹² Vgl. <http://harvardmagazine.com/2012/03/twilight-of-the-lecture>, <http://cft.vanderbilt.edu/2013/04/using-peer-instruction-to-flip-your-classroom-highlights-from-eric-mazurs-recent-visit/>.

¹³ Vgl. <http://www.hbs.edu/mba/academic-experience/Pages/the-hbs-case-method.aspx>.

¹⁴ Vgl. http://www.uns.ethz.ch/translab/cs_methods.

Mehr und mehr Mitglieder der Hochschulen befürchten, dass die Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses dazu führt, dass eine umfassende Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden zugunsten von fachlichen Leistungsanforderungen vernachlässigt wird. Lenzen (2014) kommt zu dem Schluss, dass Studierende heute von Prüfung zu Prüfung hetzen und Schmalspurwissen erwerben würden und so menschlich unvorbereitet seien, wenn sie auf den Arbeitsmarkt kommen. Durch den Bologna-Prozess wird „(d)as Studium (...) substanzial entleert. (...) Dafür sorgt, dass solche Lehr- und Lernformen übernommen und erneuert werden, die keines problembezogenen Austauschs von Lehrenden und Lernenden bedürfen“ (Narr 2011, S. 213). Nach einem in den USA heftig diskutierten Buch vernachlässigen auch die amerikanischen Ivy-League-Universitäten inzwischen die Persönlichkeitsbildung ihrer Studierenden. „The problem is that students have been taught that that is all that education is: doing your homework, getting the answers, acing the test. Nothing in their training has endowed them with the sense that something larger is at stake. They've learned to „be a student“, not to use their minds. (...) Very few saw college as part of a larger project of intellectual discovery and development, one that they directed by themselves and for themselves“ (Deresiewicz 2014, S. 13).

Vor diesem Hintergrund erfährt die Idee eines allgemeinen Bildungsauftrags der Hochschulen über die reine Fachausbildung hinaus zurzeit eine Renaissance (vgl. Spoun/Wunderlich 2005b). Die Leuphana Universität Lüneburg und die 2003 gegründete private Zeppelin Universität in Friedrichshafen und Berlin suchen beispielsweise explizit nach studentischen Persönlichkeiten mit ausgeprägter Individualität. Die ebenfalls private European Business School (EBS) in Schloss Reichartshausen betont seit ihrer Gründung im Jahr 1980, dass neben dem fachlichen und methodischen Know-how die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ein integraler Bestandteil der Ausbildung ist. Die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden wird im Studium durch die drei Bestandteile „Studium Universale“, „Personal Mastery“ und „Socio-Cultural Impact“ gefördert¹⁵ (für eine Beschreibung weiterer Instrumente der EBS für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden vgl. Thommen/Peterhoff 2005, S. 317ff.).

Durch das „Studium universale“ soll den Studierenden der Blick über den Tellerand ihres Studiengangs ermöglicht und ganzheitliches Denken und Handeln

gefördert werden. Im Rahmen des Studium universale setzen sich die Studierenden mit grundlegenden philosophischen, wissenschaftstheoretischen und ethischen Fragestellungen auseinander. Das „Personal Mastery“-Element zielt darauf ab, die Fähigkeit zum Selbstmanagement der Studierenden zu verbessern, damit sie die Anforderungen im Studium aktiv, selbstständig und effizient bewältigen können. „Socio-Cultural Impact“ umfasst Sprachkurse, in denen sich die Studierenden auf ein Semester im nicht englischsprachigen Ausland vorbereiten, und Projekte, welche die Studierenden eigenständig definieren und durchführen oder im Rahmen derer sie in gemeinnützigen Einrichtungen tätig sind, um das Prinzip der globalen sozialen Verantwortung praktisch umzusetzen (sogenanntes „Service Learning“).

3.4.4 Interventionsfelder

Die meisten deutschen Hochschulen verfügen heute über kein umfassendes Gesamtkonzept für die Förderung mehrdimensionaler Bildung im Studium. In den letzten Jahren wurden jedoch vielerorts Einzelmaßnahmen ergriffen, um Persönlichkeitsentwicklung und überfachliche Kompetenzen der Studierenden zu fördern. Im Kern zielen diese Einzelmaßnahmen darauf ab, „selbstständige, kritische Persönlichkeiten (zu) formen, anstatt reine Lernfabriken zu betreiben, die nur Spezialwissen vermitteln“ (Lenzen 2014, Klappentext).

Für die Verwirklichung mehrdimensionaler Bildungsziele im Hochschulbereich können die vier Interventionsfelder Studienmodelle, Studieninhalte, Lehrveranstaltungsformate und Studienstruktur identifiziert werden, die im Folgenden anhand bestehender Best-Practice-Beispiele erläutert und veranschaulicht werden.

„Studium generale“ als integraler Bestandteil des Curriculums. An der im Jahr 2000 gegründeten Bucerius Law School, der ersten privaten Hochschule für Rechtswissenschaft in Deutschland, ist das Studium generale integraler Bestandteil des Curriculums. Das Studium generale der Bucerius Law School versteht sich als ein umfassendes Bildungskonzept, das den Studierenden in Ergänzung ihres juristischen Fachstudiums ein fachübergreifendes Qualifikationsangebot zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und zur Erweiterung ihres Bildungshorizontes bietet und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt. Die Förderung und Entwicklung von Persönlichkeiten stellt die zentrale Aufgabe des Studium generale dar. Die Absolvierenden sollen sich durch kriti-

¹⁵ Vgl. <https://www.ebs.edu/business-school/studium/full-time-bachelor/bachelor-in-general-management/studienaufbau/personal-development.html>.

sches Denken und reflektiertes Handeln auszeichnen. Sie sollen bereit und in der Lage sein, komplexe Probleme zu lösen, schwierige Entscheidungen zu treffen und hierbei moralisch-ethische Überlegungen anzustellen. Die Ausbildungsinhalte des Studium generale umfassen die Bereiche „Geschichte, Philosophie und Gesellschaft“, „Wirtschaft, Politik und internationale Beziehungen“, „Kunst und Kultur“, „Natur und Technik“ sowie „Soft Skills“. Sie zielen darauf ab, den Studierenden ein breites Wissen zu vermitteln, das sie zu kritischer Reflexion, fächerübergreifendem und vernetztem Denken und zur Entwicklung interdisziplinärer Problemlösungen ebenso befähigt wie zu verantwortungsbewusstem Handeln im beruflichen und sozialen Alltag. Die Studierenden haben die Möglichkeit, aktiv an der Gestaltung des Studium generale mitzuwirken, indem sie in Eigenregie „Students' Lectures“ organisieren. Dadurch erwerben die Studierenden überfachliche Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise Projektmanagement- und Teamarbeitskompetenz, Konflikt- und Konsensfähigkeit sowie Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit (vgl. Pluschke 2005, S. 353ff.).

Liberal-Arts-Studienangebote als integraler Bestandteil einer Hochschule.

Der Wissenschaftsrat hat in seinen Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen die Einrichtung von Liberal-Arts-Studiengängen nach dem niederländischen Modell empfohlen. Das niederländische Modell stellt eine Alternative zu den disziplinären grundständigen Studienangeboten dar, indem es ein interdisziplinäres, vom Studium generale inspiriertes Bachelorprogramm bietet (vgl. Wissenschaftsrat 2010). Liberal-Arts-Studiengänge ersetzen nicht die Bachelorstudiengänge konventionellen Typs, die von den Universitäten weiterhin angeboten werden, sondern sie stellen ein zusätzliches Studienangebot der Hochschulen dar. Liberal-Arts-Studiengänge nach dem niederländischen Modell weisen folgende Charakteristika auf:

- Multidisziplinarität (Studienprogramme, die auf einer breiten Qualifikation in mindestens zwei Fächergruppen basieren),
- Intensität der Betreuung (tutoriale Begleitung und Sprechstunden, Beratung durch „Fellows“ und andere Lehrende),
- Internationalität (Englisch als Unterrichtssprache, mehrsprachiger Campus) (vgl. auch vbw 2012b),
- Campusleben (Wohnheime, Mensa und Arbeitsräume liegen dicht beisammen),
- Auswahl der Studierenden (gute Noten und Gesamtpersönlichkeit),
- Orientierungsmöglichkeiten in der Studieneingangsphase,
- Angebot einer hochschulischen Ausbildung mit einer flexiblen Kombination von breiter wissenschaftlicher Orientierung und Spezialisierung (vgl. Wissenschaftsrat 2010, S. 97ff.).

Nach dem niederländischen Modell ist in Deutschland das College der Leuphana Universität Lüneburg organisiert. Das Leuphana College ermöglicht es Studierenden im Bachelorstudium, ihre fachwissenschaftlichen, fächerübergreifenden und sozialen Fähigkeiten auszubilden. Kritisches Denken und Hinterfragen sowie persönliche Verantwortung in gemeinsam gestalteten Projekten stehen im Zentrum des Studiums am Leuphana College.¹⁶

Kritische Informations- und Medienkompetenz als integraler Bestandteil der Curricula.

Die Entwicklung von Informations- und Medienkompetenz wird gemeinhin als schulische Aufgabe gesehen (vgl. Bos u. a. 2014). Der Erwerb von Informations- und Medienkompetenz muss jedoch auch als Bildungsziel der Hochschulen proklamiert werden, da empirische Studien zeigen, dass viele Studierende nicht über die Kompetenzen verfügen, die gemeinhin den Angehörigen der Generation „digital natives“ zugeschrieben werden (vgl. Bennett/Maton/Kervin 2008, S. 778). Insbesondere bereitet das kritische Bewerten und Beurteilen von elektronischen Quellen im Internet vielen Studierenden Schwierigkeiten. Nach Hargittai u. a. (2010) könnten „initiatives that help educate people in this domain (...) play an important role in achieving an informed Internet citizenry“ (S. 487). Ein Beispiel für eine derartige Initiative ist die Verankerung der kritischen Informations- und Medienkompetenz im Lehramtsstudium an Universitäten und pädagogischen Hochschulen (vgl. Schiefner-Rohs 2012).

Kulturelle und ästhetische Lehrangebote mit Studienbezug.

Kulturelle Bildung ist ein facettenreiches Gebiet, das sich über die gesamte Lebensspanne und zugleich über alle Bildungsbereiche erstreckt (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2013). Nach einer Untersuchung von Kerst (2013, S. 187f.) gehen fast zwei Drittel aller Studierenden einer kulturellen oder künstlerischen Aktivität nach, häufig jedoch ohne Studienbezug. Die Hochschulen haben an den kulturellen Aktivitäten der Studierenden insgesamt wenig eigenen Anteil. Der größte Teil der Aktivitäten findet außerhalb der Hochschulen statt. Im Hochschulbereich ist seit Jahren ein Rückgang der Förderung kultureller Projekte der Studentenwerke bei steigender Nachfrage der Studierenden nach Kulturangeboten zu verzeichnen (vgl. Deutsches Studentenwerk 2013). Damit Studierende sich umfassend bilden („self cultivation“) und ihre Persönlichkeit entwickeln können, sind auch kulturelle und ästhetische Angebote erforderlich. Positiv hervorzuheben ist beispielsweise das Angebot der Bucerius Law School, die im Rahmen des Studium generale eine Lernpartnerschaft mit einer Kanzlei eingegangen ist, welche

¹⁶ Vgl. <http://www.leuphana.de/ueber-uns/organisation/college.html>.

Studierende durch Besuche von Museen, Galerien oder exklusiver Privatsammlungen in die Kunstwelt einführt (vgl. Pluschke 2005, S. 364).

Problembasiertes Lernen. Das hochschuldidaktische Lehrformat des problembasierten Lernens verfolgt folgende Ziele: Es will a) die Problemlösefähigkeiten der Studierenden fördern, b) die dem selbst gesteuerten Lernen zugrunde liegenden Fähigkeiten entwickeln, c) die Zusammenarbeit in Teams trainieren und d) die intrinsische Lernmotivation steigern. In einer Lehrveranstaltung, die dem Konzept des problembasierten Lernens folgt, wird in Kleingruppen gearbeitet. Eine Tutorin beziehungsweise ein Tutor präsentiert einen Fall, den die Studierenden schrittweise analysieren. Die Analyse ergibt eine Reihe von Punkten, zu denen weitere Informationen notwendig sind, damit eine Lösung gefunden werden kann. Jedes Gruppenmitglied versucht die notwendigen Daten zu sammeln und präsentiert diese in der Kleingruppe. Ein wesentliches Element ist die Diskussion mit anderen „studentischen Experten“, die es ermöglicht, andere Perspektiven kennenzulernen und damit das eigene Wissen anzureichern beziehungsweise weiter zu differenzieren. Die Fälle sind in der Regel so konstruiert, dass Erkenntnisse aus unterschiedlichen Fachrichtungen benötigt werden, damit eine Lösung gefunden werden kann (vgl. Lang-von Wins/Rosenstiel 2005, S. 311f.).

Um selbstbestimmtes, entdeckendes und fächerübergreifendes Lernen zu fördern, orientiert sich an der Universität Maastricht die gesamte Lehre am „Problem-Based Learning“-Format.¹⁷ In Deutschland ist beispielsweise der Studiengang Medizin der Charité diesem Ansatz verpflichtet (vgl. Hitzblech/Maaz/Peters 2014).

Forschendes Lernen. Die Idee des forschenden Lernens ist ein altes Ideal der Hochschulbildung. Es ist ein methodisches Prinzip für die Gestaltung der Lehre, welches sich nach Euler (2005, S. 266f.) wie folgt spezifizieren lässt:

- „Lernen beziehungsweise Studieren zielt auf den Erwerb von Handlungskompetenzen zur Bewältigung praktischer Lebenssituationen. Kompetenzen bezeichnen eine wechselseitige Bezogenheit von theoriebasiertem Denken und praktischem Tun, von Reflexion und Aktion.
- Die Bewältigung praktischer Lebenssituationen beinhaltet sowohl das Verstehen und Erklären des Gegebenen als auch dessen kritische Evaluation und konstruktive Weiterentwicklung.

¹⁷ Vgl. <http://www.maastrichtuniversity.nl/web/Schools/UCM/TargetGroup/ProspectiveStudents1/ProblemBasedLearning.htm>.

- Handlungskompetenzen sprechen nicht nur die intellektuell-kognitive Seite des menschlichen Handelns an, sondern beinhalten auch die Dimensionen Selbst- und Sozialkompetenzen.
- Konstitutiv für das Studieren ist die Grundlegung einer praxisbezogenen und herausfordernden Problemstellung.
- Der didaktische Zuschnitt der Problemstellung erfolgt in Abstimmung mit den Voraussetzungen der Studierenden sowie den verfolgten Lernzielen. In diesem Zusammenhang ist auch zu entscheiden, inwieweit in einer Studieneinheit mehrere Kompetenzdimensionen gleichzeitig angestrebt werden. Über den längeren Zeitraum etwa eines Kurses oder Semesters schließt der Ansatz sowohl fachliche als auch überfachliche Handlungskompetenzen ein.
- Problemorientierte Didaktik kann in unterschiedlichen Studienformen mit unterschiedlichen Anteilen von Selbst- und Fremdsteuerung des Lernenden umgesetzt werden. Insofern sind auch sogenannte traditionelle Methoden (z. B. Vorlesung oder Lehrgespräch) integrierbar – immer jedoch angebunden an eine für den Lernenden herausfordernde Problemstellung. Je nach den bestehenden Lernvoraussetzungen kann eine ausgeprägte Unterstützung durch den Lehrenden erforderlich sein, wenngleich als Leitlinie ein im Fortgang des Studierens zunehmender Grad an Selbststeuerung und -bestimmung des Lernens durch den Studierenden angestrebt wird.“

Forschendes Lernen erfordert demnach eine enge Verbindung von Praxiserfahrung und wissenschaftlichen Theorien. Unter Bezugnahme auf konkrete Praxisfälle ist herauszuarbeiten, inwieweit wissenschaftliche Theorien hilfreiche Werkzeuge zur Erklärung und Gestaltung von Praxis darstellen. Ausgangspunkt sind beispielsweise Seminarsitzungen, in denen Vertreterinnen und Vertreter eines Berufsfelds konkrete Probleme aus ihrer Praxis schildern. Die Studierenden bilden anschließend Teams, um zu den Problemen aus der beruflichen Praxis mögliche Lösungen zu entwickeln. Die entwickelten Problemlösungen werden den Praktikern vorgestellt und mit ihnen diskutiert. Im Prozess der Problemlösung erhalten die Studierenden verschiedene Formen der Unterstützung. Im Rahmen eines „Blended Learning“-Ansatzes würde die Unterstützung beispielsweise folgende Elemente umfassen: a) eine Online-Video-Vorlesung über problemrelevante Theorien mit einer b) virtuellen Sequenz für Fragen der Studierenden und Antworten der Lehrperson, c) eine Lernplattform mit Ressourcen zur Bearbeitung der Problemstellung und d) eine persönliche Sprechstunde mit der Lehrperson (vgl. Euler 2005, S. 269f.; vgl. auch Savin-Baden 2003, Kapitel 9 „Reconceptualizing Problem-based Learning Curricula“).

Studentische Wettbewerbe. Für die integrierte Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Qualifikationen haben sich studentische Wettbewerbe bewährt. Die „Formula Student“ beispielsweise ist der weltweit größte Wettbewerb für angehende Ingenieurinnen und Ingenieure. Für diesen internationalen Wettbewerb konstruieren studentische Teams ein Jahr lang jeweils einen Rennwagen und nehmen damit selbst an einem Autorennen teil. Neben Teamarbeit stellen die Studierenden ihre Kenntnisse in Beschleunigung, Ausdauer, Treibstoff-/Energieeffizienz, Design und Finanzplanung unter Beweis.¹⁸

„Moot Courts“ haben international im rechtswissenschaftlichen Studium einen hohen Stellenwert, sie sind in Deutschland jedoch nur vereinzelt Bestandteil der Juristenausbildung (vgl. Henking/Maurer 2014, S. 48f.). Beim „Moot Court“ handelt es sich um einen Wettbewerb im Rahmen der juristischen Ausbildung, bei dem Studierenden ein Fall, beispielsweise aus dem Völkerrecht oder dem Europarecht, zugeteilt wird und sie jeweils eine der Prozessparteien vertreten müssen. Bei den großen internationalen Wettbewerben treten Studierende aus aller Welt an und argumentieren vor renommierten Rechtswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, die als fiktives Gericht fungieren.¹⁹ Demgegenüber wird beim „Mock Trial“ ein alltäglicher Fall aus dem Zivilrecht oder dem Strafrecht vor einem deutschen Gericht simuliert (vgl. Henking/Maurer 2014, S. 48). „Moot Courts“ und „Mock Trials“ bieten Studierenden Gelegenheit, sich mit der juristischen Berufspraxis vertraut zu machen und das im Studium Gelernte realitätsnah anzuwenden. Durch dieses Veranstaltungsformat werden Studierende in Argumentationstechnik, Rhetorik, Sprech- und Stimmbildung sowie im Auftreten geschult. Sie verbessern ihre Teamfähigkeit und ihr Stressmanagement und erfahren vielfach eine deutliche Steigerung ihres Selbstbewusstseins sowie der Freude an der Jurisprudenz.²⁰

In den Natur- und Lebenswissenschaften sind in den letzten Jahren „Science Slams“ sehr populär geworden. Im Rahmen dieses Lehrformats müssen Studierende in zehn Minuten ein eigenes Forschungsprojekt vor einem Laienpublikum unterhaltsam und verständlich vorstellen.²¹ In Deutschland wurde der erste „Science Slam“ 2006 in Darmstadt veranstaltet. Seit 2010 finden jährlich deutschsprachige Meisterschaften mit zum Teil mehr als 1.000 Besucherinnen

und Besuchern statt.²² Das Format ist in erster Linie geeignet, die wissenschaftliche Kommunikationsfähigkeit der Studierenden zu fördern.

Service Learning. Das Lehrveranstaltungsformat „Service Learning“ ist eine Form der projektorientierten Lehre, die gesellschaftliches Engagement mit der Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen verbindet (vgl. HRK 2014, S. 68ff.). Beim „Service Learning“ stellen Studierende ihr Fachwissen einer Einrichtung ehrenamtlich zur Verfügung. Sie erwerben auf diese Weise Praxiserfahrung und zeigen soziale Verantwortung. An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ist das „Service Learning“ fest im Curriculum verankert. Alle Studierenden müssen in einem Wahlpflichtbereich Schlüsselkompetenzen erwerben. Eine der Möglichkeiten dazu sind die „Service Learning“-Projekte.²³ „Service Learning“ gehört an immer mehr Hochschulen zum Lehrangebot. Dem bundesweiten Netzwerk „Bildung durch Verantwortung“ haben sich 25 Hochschulen angeschlossen.²⁴

Achtsemestrige Bachelorstudiengänge. Hochschulen können nach einem Beschluss der KMK seit 2005 achtsemestrige Bachelorstudiengänge anbieten. Im Rahmen eines achtsemestrigen Studiums könnten der allgemeinbildende Studienanteil erhöht und Auslandssemester sowie Forschungs- und/oder Berufspraktika in das Curriculum integriert werden. Von dieser Möglichkeit machen bisher jedoch nur wenige Hochschulen Gebrauch. Von den derzeit 4.100 Bachelorstudiengängen an Universitäten beziehungsweise 3.310 Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen haben nur 93 (Universitäten; entspricht ca. zwei Prozent) beziehungsweise 352 (Fachhochschulen; entspricht ca. elf Prozent) eine achtsemestrige Studiendauer.²⁵

Modulgröße. Um nicht nur spezielles Fachwissen, sondern auch vernetztes Denken und ganzheitliche Problemlösungsfähigkeit vermitteln, fördern und prüfen zu können, müssen Studienmodule konzipiert werden, die mindestens fünf ECTS-Punkte umfassen. Bei der Umsetzung der Bologna-Studienreform wurden häufig zu kleine Module konzipiert, die zu einer Verschulung des Studiums und zu einer „horrenden Prüfungsbelastung“ (Pietzonka 2014, S. 220) geführt haben.

¹⁸ Vgl. <https://www.formulastudent.de/>.

¹⁹ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Moot_Court.

²⁰ Vgl. <http://www.rechtaktiv.jura.uni-koeln.de/2660.html?&L=0>.

²¹ Vgl. http://www.scienceslam-karlsruhe.de/index/Science_Slam_Karlsruhe/Science_Slam_Karlsruhe.html.

²² Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Science-Slam>.

²³ Vgl. <http://www.servicelearning.uni-halle.de/cms/index.php?id=31>.

²⁴ Vgl. <http://www.netzwerk-bdv.de/content/home/index.html>.

²⁵ Vgl. http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/akkr_nach_hstyp_a.htm.

Curriculare Verankerung von Mobilitätsfenstern. Nach der Umsetzung der Studienstrukturreform im Rahmen des Bologna-Prozesses hat an vielen Hochschulen die absolute Anzahl der Bachelorstudierenden, die im ERASMUS-Programm einen Auslandsaufenthalt absolvieren, zwar zugenommen, gemessen an der ebenfalls wachsenden Gesamtzahl aller an der jeweiligen Hochschule immatrikulierten Bachelorstudierenden jedoch abgenommen. Der Hauptgrund für den Rückgang der Mobilitätszahlen ist die Nichtberücksichtigung der Auslandsmobilität bei der Entwicklung der reformierten Studiengänge. Bisher haben nur wenige Fachbereiche und Fächer ihre Studienverlaufspläne, Modulhandbücher und Prüfungsordnungen so geändert, dass Mobilitätsfenster für Auslandsaufenthalte in die Bachelorprogramme integriert sind. Die curriculare Verankerung von Mobilitätsfenstern ist zwingend notwendig, damit Studierende ohne Studienzeitverlängerung Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen mit dem Ziel der Bildung zum Weltbürgertum erwerben können (vgl. Weiß 2012).

3.5 Berufliche Aus- und Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung

3.5.1 Bildungsverständnis und Kompetenzdimensionen

Kompetenzen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In Deutschland erfolgt die Berufsausbildung außerhalb des allgemeinbildenden Systems entweder in der vollzeitschulischen Berufsausbildung oder im dualen Ausbildungssystem. Diese Organisationsformen haben weit reichende Implikationen für den Zeitpunkt des Berufseintritts, für die Art und Weise, wie in einer Gesellschaft Arbeitsplätze mit Arbeitskräften besetzt werden, und für die Fähigkeit der Arbeitskräfte und Arbeitsorganisationen, sich auf neue Anforderungen im Berufsstrukturwandel flexibel und lernend einzustellen (vgl. Blossfeld 2006). Die Mehrheit junger Menschen, die eine Berufsausbildung beginnen, tritt in das duale System ein (siehe Abbildung 13). Beide Formen der Berufsausbildung werden in Deutschland durch ein überbetrieblich anerkanntes Zertifikat abgesichert. Diese Ausbildungszertifikate haben für die Arbeitskräfte und die Arbeitgeber beim Berufseinstieg und im späteren Berufsverlauf einen hohen Informations- und Orientierungswert bezüglich der vorhandenen beruflichen Kenntnisse und möglichen Einsatzfelder (vgl. Blossfeld 2006). Entsprechend verläuft in Deutschland der Übergang von der beruflichen Ausbildung in das Berufsleben, wenn man ihn mit anderen Ländern

vergleicht, relativ reibungslos und traditionell unter Vermeidung hoher (Jugend-) Arbeitslosigkeitsraten (wie etwa in Südeuropa).

Die schulischen Berufsausbildungen in sozialen und Dienstleistungsberufen werden mehrheitlich von Frauen, duale Ausbildungsgänge in den gewerblichen Berufsfeldern hingegen vornehmlich von Männern gewählt. Die rein schulische Berufsausbildung hat den Vorteil, dass sie die Arbeitskräfte weniger durch soziale Definitionen auf enge berufliche Aufgabengebiete festlegt und damit die spätere berufliche Flexibilität und Mobilität der Arbeitskräfte erhöht. Sie konfrontiert junge Auszubildende aber oftmals nur unzureichend mit realistischen Arbeitsmarktanforderungen und stattet sie nur bedingt mit praktischen Problemlösekompetenzen aus. Das sollte nicht nur die fachlichen Kompetenzen, sondern auch die Fähigkeit zur Bewältigung berufsspezifischer Anforderungen sowie die Überzeugungen im Hinblick auf Selbstwirksamkeit beeinflussen. Das duale Ausbildungssystem schafft über die Kombination von theoretischem Lernen in der Berufsschule und praktischer Ausbildung am Arbeitsplatz für die Jugendlichen eine institutionelle Brücke zwischen dem Bildungssystem und den Firmen (vgl. Blossfeld 2006). Die duale Ausbildung hat darüber hinaus den Vorteil, dass die Auszubildenden realen Arbeitsplatzanforderungen ausgesetzt sind und mit berufspraktischen Problemen konfrontiert werden. Das fördert das Verständnis von Arbeits- und Kundenbeziehungen (soziale Kompetenz), unternehmensspezifischen Anforderungssituationen (prozedurale Kompetenz) und berufsspezifischen Handlungskontexten (interpretative Kompetenz). Damit sollen nicht nur die fachlichen Kompetenzen, sondern auch die sozialen und motivationalen Kompetenzen zur Bewältigung berufspraktischer Anforderungen sowie die Überzeugungen zur Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst werden. Auszubildende im deutschen System steigen zudem meist auf Positionen in den Arbeitsmarkt ein, die ihrer individuellen Qualifikation entsprechen, und werden nicht (wie etwa in den vergleichsweise unstandardisierten Berufsausbildungssystemen in anderen Ländern wie Frankreich oder den USA) mit hoher Erwerbsunsicherheit und häufigen Arbeitsplatzwechseln zu Beginn ihrer Erwerbskarriere konfrontiert (vgl. Blossfeld/Stockmann 1999, S. 10f.).

Sicher lässt sich festhalten, dass die Vermittlung von Kompetenzen ein zentrales Ziel in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist. Dies liegt daran, dass davon auszugehen ist, dass die erreichten Kompetenzen von Absolventinnen und Absolventen in konkreten Anforderungsbereichen immer auch einen Beitrag der Bildung und Ausbildung zur gesellschaftlichen Entwicklung darstellen. Mittlerweile sind die Verfahren der Kompetenzdiagnostik in der interdisziplinären Arbeits- und Berufswissenschaft enorm ausdifferenziert und es lassen sich Kompetenzgruppen erkennen, denen jeweils verschiedene Erkenntnisinteressen

zugrunde liegen: Kompetenzen als Persönlichkeitseigenschaften, als Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, als fachbezogene Qualifikationen und als soziale Kommunikationsvoraussetzungen in beruflichen Aus- und Weiterbildungskontexten (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003).

In den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten des Aus- und Weiterbildungsbereichs wird der Kompetenzerwerb vorrangig nach Fachkompetenz, Lern- und Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, personaler Kompetenz und Handlungskompetenz unterschieden (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003; Edelmann/Tippelt 2008).

Aktuelle Entwicklungen. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), der Kompetenzen zusammenfasst, die durch eine hierarchisch gegliederte, achtstufige Skala zur Transparenz in Bezug auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus beitragen soll, unterscheidet zwischen fachlichen und personalen Kompetenzen. Es wird versucht, berufliche und akademische Bildungsabschlüsse in Form von Kompetenzbeschreibungen sichtbar und vergleichbar zu machen (vgl. Arbeitskreis DQR 2011). Die personale Kompetenz wird weiter in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit gegliedert. Unter Sozialkompetenz wird das Ausmaß der Team-, Führungs-, Mitgestaltungs- und Kommunikationsfähigkeit verstanden. Selbstständigkeit wird durch die Dimensionen Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz operationalisiert. Allerdings ist es bislang noch nicht gelungen, nonformal und informell erworbene Kompetenzen beim Erwerb der Kompetenzniveaus empirisch hinreichend zu berücksichtigen, was in der Entwicklung des DQR auch selbstkritisch erkannt ist.

Neben diesen Verfahren zur Kompetenzdiagnostik werden Kompetenzen auch – und in den letzten Jahren verstärkt – von den internationalen Vergleichsstudien erfasst, insbesondere um Aussagen über den Kompetenzerwerb von bestimmten sozialen Gruppen treffen zu können. In der empirischen Bildungsforschung wurden zu diesem Zweck die erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und fachdidaktischen Grundlagen zur Erstellung psychometrischer Modelle sowie konkrete Messverfahren entwickelt. Es lässt sich sagen, dass diese Form der Kompetenzmessung zunehmend Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen hat und zur Begründung von pädagogischen und didaktischen Entscheidungen in Einzelfällen herangezogen wird (vgl. Klieme/Leutner/Kenk 2010, S. 9). Seit der Studie „Programme for International Assessment of Adult Competences“ (PIAAC) ist die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit nicht nur auf die 15-Jährigen im Schulalter gerichtet (die im Rahmen der PISA-Studie untersucht wurden), sondern fokussiert jetzt auch das gesamte Erwachsenenalter. Die PIAAC-Studie

erfasst Alltagskompetenzen von Erwachsenen im Alter von 16 bis 65 Jahren in den Bereichen Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen in einer technologiebasierten Umwelt (Problem Solving in Technology-Rich Environments). Diese Studie wurde in 25 Ländern vergleichend durchgeführt und von der OECD initiiert. In Deutschland wurde ergänzend eine Erhebung zu „Competences in Later Life“ (CiLL) für die Erwachsenen im Alter von 66 bis 80 Jahren realisiert, wobei das gleiche Instrumentarium wie bei der PIAAC-Hauptstudie eingesetzt wurde (vgl. Friebe/Schmidt-Hertha/Tippelt 2014). Allerdings wurden zusätzlich zu den quantitativen Kompetenztests auch kontrastiv angelegte qualitative Fallstudien durchgeführt, in denen Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Personen in besonderen sozialen Kontexten stattfanden (Migranten, Personen mit Pflgetätigkeit, Erwerbstätige über 66 Jahre und zivilgesellschaftlich aktive Personen).

Kompetenz wird in der PIAAC-Studie als die Fähigkeit verstanden, in einer bestimmten Situation angemessen zu handeln, und umfasst die Anwendung von Wissen, die Benutzung von Werkzeugen sowie kognitive und praktische Strategien und Routinen. Zudem beinhalten Kompetenzen auch Überzeugungen, Veranlagungen und Werte. Die bisherige Konzentration auf die Erfassung und Verarbeitung von Texten, den Gebrauch von mathematischen Modellen, das naturwissenschaftliche Verständnis und das Lernen und Problemlösen in alltags- und berufsrelevanten Bereichen ist sicherlich notwendig, um Basiskompetenzen auch durch konkrete Diagnostik (vgl. Rammstedt 2013) zu identifizieren. Die in theoretischer und methodischer Hinsicht anspruchsvolle empirische Erfassung von Kompetenzen kann sich in der Aus- und Weiterbildung zunächst auf fachliche Kompetenzen konzentrieren, aber gleichzeitig ist dies nicht hinreichend, denn es geht in der Aus- und Weiterbildung wie in der Erwachsenenbildung auch um die Vermittlung und Identifizierung fächerübergreifender Kompetenzen, wie z. B. Gesundheitskompetenz, zivilgesellschaftliche Kompetenz, ökologische Kompetenz, Selbstregulierungskompetenz, Kompetenzen für dynamisches Problemlösen, Bewertungskompetenz, aber auch moralische Kompetenzen und Umweltkompetenz.

Man wird angesichts solcher Ansprüche sagen müssen, dass sich die reale empirische Diagnose von Kompetenzen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung wie der allgemeinen Erwachsenenbildung noch in einem Anfangsstadium befindet. Es gibt zahlreiche Konzepte, es gibt auch Ansätze zur Diagnostik und es gibt Möglichkeiten, bestimmte Kompetenzen als besonders vorrangig zu erläutern, aber es gibt keine flächendeckenden Kompetenzmessungen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Instrumente

und Befunde aus den „Large-Scale-Assessments“ wie etwa PIAAC oder „Adult Literacy and Lifeskills Learning“ (ALL) sind allerdings wichtige Voraussetzungen für die Diagnose von Basiskompetenzen im Erwachsenenalter, um darauf aufbauend weitere Dimensionen der beruflichen Grundbildung zu konzipieren.

Die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen. Aus Sicht der beruflichen Aus- und Weiterbildung steht sicherlich der Erwerb von Fachkompetenz und intelligentem Wissen in einer spezifischen Domäne nach wie vor im Vordergrund. Dies kann durch vertikalen Lerntransfer, die Anschlussfähigkeit für lebenslanges Lernen und durch gesteuertes, aber teilnehmerzentriertes Lehren und Lernen realisiert werden.

Überfachlich geht es in der Aus- und Weiterbildung allerdings auch um den Erwerb von Methodenkompetenz oder von Lernkompetenz. Das heißt, in der Aus- und Weiterbildung muss die Expertise über das eigene Lernen gefördert werden, was vor allem durch prozessorientiertes, aber immer inhaltlich spezifisches Lernen begünstigt wird und was durch angeleitetes und gleichzeitig selbstständiges Lernen sowie durch Reflexion über das eigene erfolgreiche Lernen gefördert werden kann.

Bedeutsam ist in der Aus- und Weiterbildung die Entwicklung sozialer Kompetenzen, wie z. B. Empathie („role-taking“), soziale Verantwortung und Konfliktlösekompetenz. Dies wird durch reflektierte soziale Erfahrungen am Arbeitsplatz gefördert und begünstigt durch regelgeleitete Zusammenarbeit, Gruppenunterricht, Teamarbeit, aber auch durch sich im Arbeitsalltag stellende reale Konfliktlösungsaufgaben.

Der Erwerb von personaler und kultureller Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung bedeutet zunächst das Erlernen normgerechten und normkritischen Handelns. Grundlage für einen solchen Lernprozess bildet das Erleben einer Wertegemeinschaft sowie einer humanen, aktiven und lebendigen Arbeits- und Lernkultur im Betrieb, die Vorbilder und Gemeinschaftserfahrungen ermöglicht und sich durch einen unspezifischen Lerntransfer auf der Basis von Gewöhnung, Einsicht, Erfahrung, aber auch persönlicher Reflexion realisieren lässt.

Zentral für die berufliche Aus- und Weiterbildung ist der Erwerb anwendungsfähigen Wissens und damit einhergehend der Erwerb von Handlungskompetenz. Diese bedarf situationsspezifischer Erfahrungen und erfordert horizontalen Lerntransfer, d. h., dass Gelerntes auf reale Arbeitssituationen übertragbar sein muss. Dies wird wiederum durch situiertes Lernen, also durch authentische Lernsituationen im Betrieb, begünstigt und kann durch arbeitsplatznahes Lernen und durch Projektunterricht erleichtert werden. In der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist dabei auch die sensomotorische Kompetenz stark zu berücksichtigen,

da besonders im Bereich des Handwerks und der Fertigung motorische Handlungsabläufe habitualisiert eingeübt werden müssen. Ist diese in hohem Maß vorhanden und sind somit die Routineaufgaben verlässlich verinnerlicht, werden gleichzeitig Kapazitäten zur intelligenten Kontrolle von Handlungen und zur Problemlösung bei schwierigen beruflichen Tätigkeiten verfügbar.

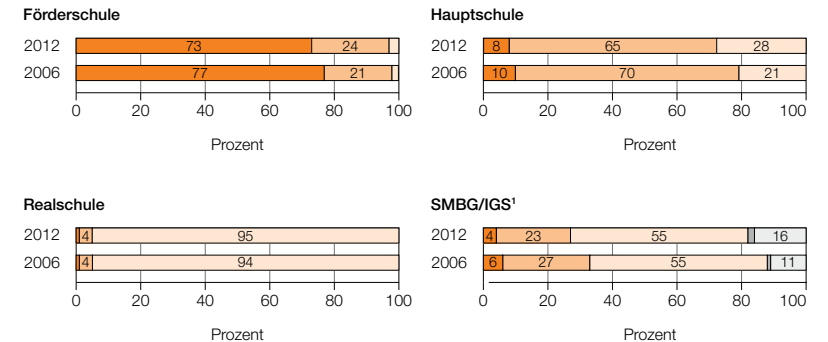
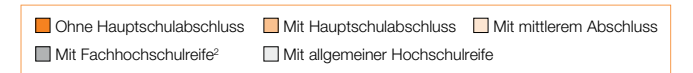
In der allgemeinen Erwachsenenbildung wird zwar die berufliche Kompetenzentwicklung berücksichtigt, aber auch die allgemeine Kompetenzentwicklung und vor allem die nachberufliche Kompetenzentfaltung der über 66-Jährigen sind wichtige Themen der Praxis und der Forschung. Die neueren empirischen PIAAC- und vor allem die CiLL-Daten signalisieren, dass die alltagsmathematischen Basiskompetenzen, das Leseverständnis und das IT-basierte Problemlösen mit dem Alter abnehmen und insbesondere ab dem 75. Lebensjahr teilweise dramatische Kompetenzeinbußen zu verzeichnen sind. Im Bereich der Erwachsenenbildung wird derzeit diskutiert, ob es tatsächlich altersspezifische Effekte sind oder ob die Unterschiede – vor dem Hintergrund einer sehr realen, sozialhistorischen Basis – auch durch generationenspezifische Bildungsbiografien zu erklären sind, denn die schulische und berufliche Basisausbildung der über 55-Jährigen ist deutlich geringer als die der Jüngeren und die Bildungserfahrungen der heute über 75-Jährigen waren durch die Kriegs- und Nachkriegsphase dramatisch negativ geprägt. Auch in der Erwachsenenbildung werden Kompetenzen verstanden als „kontextspezifische, kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderung in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme/Leutner 2006, S. 879). Allerdings werden die Situationen und Domänen in der Erwachsenenbildung nicht primär beruflich definiert und es wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen auch im Erwachsenenalter durch erfahrungsnahes und teilnehmerzentriertes Lernen in Bildungseinrichtungen erworben werden können, so dass auch das nonformale und informelle Lernen im Erwachsenenalter durch institutionalisierte Bildungsprozesse lebensbegleitend beeinflusst wird (vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) 2011; Tippelt/Hippel 2011).

Ein Blick in die Statistik der Volkshochschulen (VHS) 2012 zeigt, dass bei über 6,2 Millionen Kursbelegungen die Bereiche Gesundheit (36,6 Prozent), Sprachen (27,7 Prozent) und Kultur/Gestalten (14,9 Prozent) dominieren, während Politik und Gesellschaft (9,5 Prozent), Arbeit und Beruf (9,1 Prozent) sowie Grundbildung und Schulabschlüsse (2,1 Prozent) deutlich geringer nachgefragt werden. Über die jeweiligen spezifischen Kompetenzen lassen sich auf Basis der VHS-Statistik oder des VHS-Monitors der Weiterbildung und Bildungsberatung (WB) allerdings keine Aussagen treffen.

3.5.2 Empirischer Forschungsstand zu Kompetenzanforderungen

In diesem Teilkapitel wird zunächst auf den Übergang von der Schule in das Berufsbildungssystem eingegangen, für den mehrdimensionale Bildung in vielerlei Hinsicht eine zentrale Rolle spielt. Erstens kommen bei diesem Übergang gerade überfachliche Kompetenzen zum Tragen, die zur Bewältigung der mit dem Übergang verbundenen Anforderungen erforderlich sind: Dabei geht es einerseits um die Bewältigung der mit dem Übergang verbundenen psychischen Belastungen (vgl. Heinz 2000) und andererseits um die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze. Zweitens werden im Rahmen des Übergangs auch überfachliche Kompetenzen gestärkt beziehungsweise im sogenannten Übergangssystem gezielt ausgebaut. Der Verlauf dieser Übergänge ist daher unmittelbar relevant für mehrdimensionale Bildungsprozesse. Drittens bietet die berufliche Ausbildung selbst vielseitige Möglichkeiten mehrdimensionaler Bildung und trägt – wie im vorangegangenen Teilkapitel bereits ausgeführt – entscheidend zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen bei. Im weiteren Verlauf des Teilkapitels werden ausgewählte Felder mehrdimensionaler Bildung und überfachlicher Kompetenzentwicklung aufgegriffen, die in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und in der allgemeinen Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung haben. Die Auswahl orientiert sich dabei an aktuellen wissenschaftlichen Diskursen und bildungspraktischen Schwerpunktsetzungen.

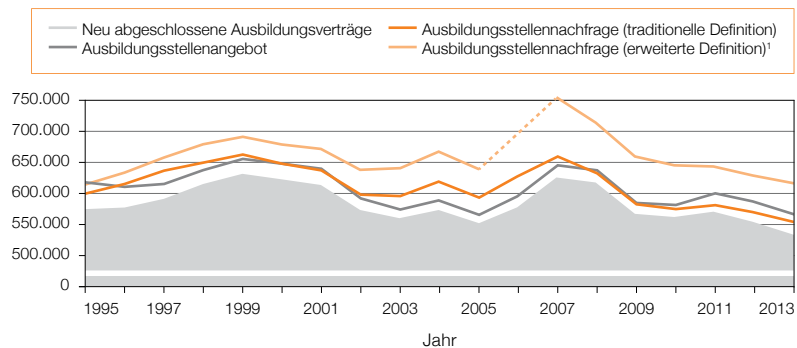
Mehrdimensionale Bildung im Übergang zur Sekundarstufe. Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II des Bildungssystems ist heute aufgrund des demografischen Wandels durch eine Abnahme der Größe der Schuljahrgänge gekennzeichnet. Gleichzeitig steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die den Weg über das Gymnasium zur allgemeinen Hochschulreife wählen, weiter an, so dass sowohl die absolute als auch die relative Anzahl der Absolventinnen und Absolventen, die das allgemeinbildende Bildungssystem mit einem Hauptschulabschluss oder einem mittleren Schulabschluss verlassen, seit einigen Jahren sinken. Erfreulicherweise fällt auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die das Bildungssystem ohne Hauptschulabschluss in verschiedenen Schularten verlassen (siehe Abbildung 11).



¹ Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie integrierte Gesamtschulen.
² Abweichungen zur KMK-Statistik erklären sich dadurch, dass auch Personen erfasst sind, die nur den schulischen, nicht aber den beruflichen Teil der Fachhochschulreife erlangten.

Abbildung 11: Entwicklung der Absolventenstruktur 2006 und 2012 in ausgewählten Schularten (Anteile der Absolventinnen und Absolventen nach Schulart in Prozent; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 94)

Obwohl das Ausbildungsstellenangebot insgesamt und die Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge seit einigen Jahren leicht zurückgehen, übersteigt heute aufgrund der guten konjunkturellen Lage und der demografischen Entwicklung das Angebot an Ausbildungsstellen die Nachfrage nach beruflichen Ausbildungsplätzen (jedenfalls wenn man diese Nachfrage traditionell an den Absolventenzahlen festmacht, siehe Abbildung 12). Obwohl sich für die Schulabgängerinnen und Schulabgänger der Übergang an der ersten Schwelle (von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung) damit etwas entspannt hat, ist die Situation der Ausbildungsstellensuchenden heute bei weitem noch nicht befriedigend. Denn die Anzahl der Ausbildungsplätze und der Firmen, die eine Ausbildungsstelle anbieten, nimmt ebenfalls ab. Falls man Jugendliche in die Nachfrageberechnung aufnimmt, die ihr Ausbildungsinteresse bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) aufrechterhalten, nachdem sie im Jahr ihrer Bewerbung keinen Ausbildungsplatz erhalten haben und zwischenzeitlich in eine alternative Maßnahme vermittelt worden sind (d. h. die sogenannten „Altbewerber“ im Übergangssystem), bleibt weiterhin ein größerer Nachfrageüberhang auf dem Ausbildungsstellenmarkt bestehen (siehe Abbildung 12).



Gestrichelte Linie: Kein Wert für 2006.

¹ Neuverträge und unvermittelte Bewerber und Bewerber mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Vermittlungswunsch (letztere Gruppe bis 1997 nur Westdeutschland und Westberlin).

Abbildung 12: Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System 1995 bis 2013 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 101)

Anmerkung: Bis 2008 ohne, ab 2009 mit Daten der zugelassenen kommunalen Träger (zkZ). Bis 2012 ohne Ausbildungsplätze, die regional nicht zuzuordnen sind, und ohne Bewerber mit Wohnsitz im Ausland.

Deutlich rückläufig ist aber seit 2005 die Zahl der Schulabgängerinnen und Schulabgänger, die in das sogenannte Übergangssystem eintreten (von 417.649 Personen im Jahr 2005 auf 257.626 Personen im Jahr 2013; siehe Abbildung 13). Dort wird eine berufliche Grundbildung vermittelt, die noch nicht Bestandteil einer vollqualifizierenden Ausbildung ist und sich häufig für die Teilnehmer als Sackgasse herausstellt. Das Übergangssystem stellt nicht selten nur eine Warteschleife dar. Der Anteil der Neuzugänge, bezogen auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems (duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem), ist deswegen mit 26,6 Prozent im Jahr 2013 noch relativ hoch. Im Übergangssystem sind Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss, mit Migrationshintergrund und seit ein paar Jahren vor allem Männer überproportional vertreten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Inwieweit die Expansion bis zur ersten Hälfte des letzten Jahrzehnts und die sich daran anschließende Schrumpfung des Übergangssystems mit einem Auf und Ab der tatsächlichen Ausbildungsreife der jeweiligen Absolventinnen und Absolventen verbunden ist, ist bei den gegenwärtigen Messmethoden schwer zu beurteilen. Wahrscheinlich ist aber als Hauptursache für die Expansion und die nachfolgende Schrumpfung des Übergangssystems der Ausbildungsplatzmangel zu

verorten. „Selbst wenn alle Jugendlichen ‚ausbildungsreif‘ gewesen wären, hätte das Ausbildungsplatzangebot (in der ersten Hälfte des letzten Jahrzehnts) nicht ausgereicht“ (Ulrich 2008, S. 9).

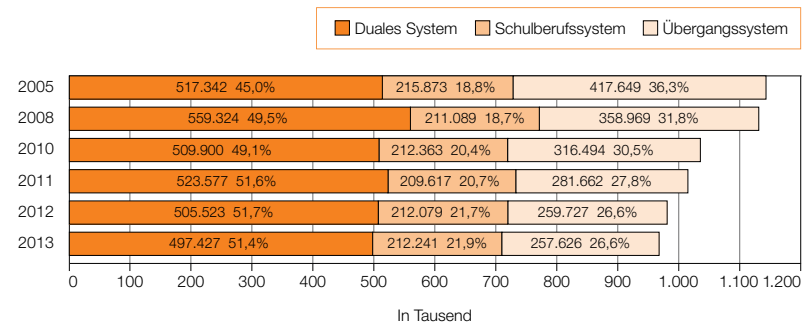


Abbildung 13: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005 bis 2013 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 98)

Aus biografischer Sicht stellt der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung für junge Menschen eine bedeutsame Statuspassage dar. Mit dem Verlassen der Schule und dem Eintritt in die Berufsausbildung wächst die Autonomie und es geht um langfristig bindende Entscheidungen bezüglich der beruflichen Zukunft und der damit verbundenen Pläne für den eigenen weiteren Lebenslauf. Die kognitiven und schulischen Leistungen der Bewerberinnen und Bewerber um einen Ausbildungsplatz sowie die damit einhergehenden Überzeugungen in Bezug auf das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit spielen dabei für die Ausbildungsfähigkeit und -bereitschaft eine große Rolle.

Es ist zu vermuten, dass die Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule ohne Schulabschluss sowie der Haupt- und Realschule mit Lerndefiziten und schlechten Noten auch relativ geringe Selbstwirksamkeitserwartungen und ein eher schwaches Selbstkonzept aus der Schule in die Berufsausbildung mitbringen. Wenn diese Jugendlichen dann in größerer Zahl „(...) durch Maßnahmekarrieren (im Übergangssystem vagabundieren) und (...) noch vor dem Einstieg in Beruf und Arbeit die Erfahrung (machen), dass sie nicht gebraucht werden“ (Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 51), zeichnet sich bei dieser Gruppe ein Handlungsbedarf nicht nur bezüglich der kognitiven Dimensionen der Ausbildungsreife ab, sondern auch bezüglich der emotionalen, motivationalen und volatilen Kompetenzen. Es geht also auch darum, die Maßnahmen so zu gestalten, dass sie den Leistungswillen und die Leistungsmotivation dieser jungen Leute möglichst stärken.

Tabelle 4: Bewertung des Nutzens der Bildungsgänge im Übergangssystem durch ihre Absolventinnen und Absolventen (vgl. Ulrich 2008, S. 13)

	Art des Bildungsgangs			Total
	Berufs- vorbe- reitung ¹	Berufs- grund- bildung	Berufs- fach- schule	
	Prozent	Prozent	Prozent	
Freude an der Teilnahme				
sehr niedrig	5	8	6	6
eher niedrig	14	11	9	9
eher hoch	38	36	43	43
sehr hoch	44	45	42	42
insgesamt	100	100	100	100
Fachlicher Nutzen				
sehr niedrig	7	3	2	4
eher niedrig	23	10	9	14
eher hoch	35	46	45	42
sehr hoch	36	41	44	40
insgesamt	100	100	100	100
Nutzen für die persönliche Entwicklung				
sehr niedrig	9	2	1	4
eher niedrig	20	18	15	17
eher hoch	40	52	50	47
sehr hoch	32	28	34	32
insgesamt	100	100	100	100
Nutzen für den weiteren beruflichen Werdegang				
sehr niedrig	4	2	2	3
eher niedrig	13	16	10	12
eher hoch	55	49	40	48
sehr hoch	29	33	48	38
insgesamt	100	100	100	100
Fallzahl (ungewichtet)	210	203	501	914

¹ Entweder im Rahmen eines schulischen Berufsvorbereitungsjahres oder im Rahmen berufsvorbereitender Maßnahmen. Die Anteilsberechnungen erfolgten auf Basis der gewichteten Daten.

Untersuchungen von Ulrich (2008), in denen der Nutzen der Bildungsgänge des Übergangssystems durch ihre Absolventinnen und Absolventen bewertet wurde, zeigen zwar, dass die Freude an der Teilnahme, ihr fachlicher Nutzen, der Nutzen für die persönliche Entwicklung und der Nutzen für den weiteren persönlichen Werdegang durchaus überwiegend positiv beurteilt werden (siehe Tabelle 4). Man muss bei diesen Bewertungen aber auch berücksichtigen, dass viele junge Menschen das Bedürfnis haben, ihre eigenen berufsbiografischen Erfahrungen positiv zu deuten (vgl. Ulrich 2008). In den überwiegend positiven Beurteilungen spiegelt sich auch, dass rund drei Monate nach Abschluss des Bildungsgangs im Übergangssystem sich etwa die Hälfte und nach gut 15 Monaten gut zwei Drittel der Teilnehmer in einer Berufsausbildung befinden (vgl. Ulrich 2008). „Doch sollten die durchaus anerkennenswerten Leistungen nicht über die Schatten hinwegtäuschen, die in der Verbleibsverteilung ebenfalls erkennbar sind: Für rund ein Fünftel schließt sich ein Bildungsgang des Übergangssystems unmittelbar an den anderen an; ein weiteres Fünftel findet sich in fragwürdigen Verbleibsformen außerhalb des Bildungssystems“ (Ulrich 2008, S. 14). Die beste Förderung des Selbstkonzepts und der Leistungsmotivation dieser jungen Menschen dürfte deswegen im Zugang zu einer richtigen Berufsausbildung liegen, in der diese jungen Menschen ihre Interessen und Fähigkeiten zur Geltung bringen können und sich selbst beweisen können. Wird übereinstimmend mit den meisten Fachleuten davon ausgegangen, dass die Ausbildungsanforderungen als Folge der Modernisierung der Berufswelt und der Ausbildungsordnungen gestiegen sind, dann könnte der Lücke zwischen mangelnder Ausbildungsreife und den Anforderungen der Berufswelt für die Gruppe der Leistungsschwächeren auch dadurch begegnet werden, dass man für eine Reihe einfacherer Berufe die Ausbildungsanforderungen reduziert und die Ausbildungszeiten verkürzt. Wie die Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung von Buchholz u. a. (2012) mit Längsschnittdaten zeigen, lassen sich in der Schweiz auch Jugendliche mit geringeren kognitiven PISA-Kompetenzwerten erfolgreich mithilfe von verkürzten beruflichen Ausbildungen in den Ausbildungs- und qualifizierten Arbeitsmarkt integrieren. Anders als Deutschland ist die Schweiz bei einem vergleichbaren allgemeinen und beruflichen Bildungssystem damit deutlich erfolgreicher, leistungsschwächeren Jugendlichen eine Ausbildungschance zu bieten.

Mehrdimensionale Kompetenzen in der Erwachsenenbildung und der Weiterbildung. Wenn im Folgenden von Erwachsenen- und Weiterbildung gesprochen wird, ist damit ein stark ausdifferenzierter Bereich gemeint. Zahlreiche Autoren verwenden die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung heute identisch. Sinnvoll ist es nach wie vor, zwischen beruflicher, allgemeiner und politischer

Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu unterscheiden. Auch ist hervorzuheben, dass dieser Bildungsbereich nach dem Prinzip der Subsidiarität organisiert ist, so dass Weiterbildung in öffentliche (z. B. Volkshochschulen), betriebliche, private und wissenschaftliche Weiterbildung (z. B. Hochschulen) unterschieden werden kann (vgl. Tippelt/Kadera 2014, S. 456). Mehrdimensionale Kompetenzen werden in allen diesen Teilbereichen thematisiert.

Personale Kompetenzen am Beispiel der Lernkompetenz und der moralischen Kompetenz. Die Relevanz der Lernkompetenz und damit der grundsätzlichen Befähigung zur Teilhabe am lebenslangen Lernen ist in allen Bereichen des Bildungssystems unstrittig. Es werden in allen Bildungsbereichen Konzepte und Instrumente zur gezielten Förderung von Lernkompetenz realisiert, während Instrumente zu deren empirischer Erfassung weitaus seltener sind und Befunde zur Ausprägung von Lernkompetenz im Erwachsenenalter bislang kaum und vor allem für Deutschland nicht in systematischer Form vorliegen. Ausgehend von einem Kompetenzbegriff, der neben kognitiven auch motivationale und volitionale Komponenten umfasst, muss Lernkompetenz neben kognitiven und metakognitiven Lernstrategien (vgl. Wild/Wild 2001) auch die grundsätzliche Bereitschaft, an Lernprozessen teilzuhaben, und die damit verbundenen Einstellungen und Motivationen in den Blick nehmen (vgl. Hoskins/Fredriksson 2008). In den bislang vor allem für verschiedene Teilgruppen vorliegenden Studien zu Weiterbildungseinstellungen und -motiven wird deutlich, dass es sich um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, das sich kaum in ein hierarchisches Kompetenzmodell einfügt. Motivationale und volitionale Aspekte von Lernkompetenz im Erwachsenenalter differieren interindividuell, aber auch situational und sind vor allem auch als Ergebnis lernbiografischer Erfahrungen zu verstehen. So konnten für ältere Erwerbstätige drei Gruppen hinsichtlich ihrer Lern- und Weiterbildungseinstellungen differenziert werden, die Lernen entweder als Grundbedürfnis, als Mittel zum Zweck oder als zumindest in beruflichen Kontexten weitgehend nicht zugängliches Feld beschreiben (vgl. Schmidt 2009). Ältere Studien verweisen aber auf eine generell positive Haltung von Erwachsenen gegenüber lebenslangem Lernen (vgl. Chisholm/Larson/Mossoux 2005). Über die motivationalen und einstellungsbezogenen Dispositionen hinaus gibt es in verschiedenen europäischen Ländern Arbeiten zur Entwicklung von Instrumenten für die Erfassung von kognitiven und affektiven Facetten von Lernkompetenz (vgl. Hoskins/Fredriksson 2008), die bislang aber noch nicht in Large-Scale-Studien umgesetzt wurden.

Die Lernbereiche in schulischen oder betrieblichen Kontexten vermitteln einerseits Fachwissen, regen andererseits aber zur Auseinandersetzung mit moralischen

und emotionalen Fragen und Problemen an (vgl. Oser/Althof 1992; Lempert 1993). Die Entwicklung und Herausbildung des moralischen Urteilsvermögens kann offenbar auch in der Aus- und Weiterbildung nicht an spezielle Fächer wie Religion, Ethik oder Literatur delegiert werden, sondern es ist der berufliche Alltag und es sind die spezifischen Kooperations- und Konfliktsituationen, die die Entfaltung moralischer Kompetenz beeinflussen. Moralische Kompetenz ist auch nicht allgemein dem politischen Bereich der Gesellschaft zuzuschreiben, denn moralische Kompetenz integriert einerseits das gesamte demokratische Gemeinwesen und entfaltet sich durch eine „moralische Atmosphäre“ (Beck 1998, S. 5) im Umgang miteinander in Organisationen und in der spezifischen beruflichen Ausbildung.

Moralische Kompetenz basiert auf der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die u. a. durch die sozialen Erfahrungen mit den unterschiedlichen sozialen Gruppen im beruflichen Alltag geübt wird (vgl. Tippelt 1986). Moralische Kompetenz umfasst neben der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auch soziales und moralisches Regelwissen sowie moralisches Urteilsvermögen und Emotionen. Die Theorie zur moralischen Bildung geht davon aus, dass implizite und explizite Lerngelegenheiten diese Fähigkeiten als Bestandteile moralischer Kompetenz fördern (vgl. Nunner-Winkler 2009). Moralische Kompetenz kann unterstützt werden, wenn berufliche Bildungsinstitutionen dies in ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag aufnehmen. Die Herausforderung für Bildungs- und Entwicklungsumgebungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung besteht darin, Lernenden in ihren Arbeits- und Lernumgebungen die Erfahrung von Partizipation und Gestaltung zu ermöglichen. Hypothetisch geht man davon aus, dass die Erfahrungen in konkreten schulischen und betrieblichen Kontexten im Jugendalter die Handlungsperspektiven im Erwachsenenalter stark beeinflussen (vgl. Schmidt-Huber/Tippelt 2014).

Moralische Kompetenz entfaltet sich aber sicher nicht nur in intentionalen Erziehungs- und Bildungssituationen, sondern sie entwickelt sich auch im außerschulischen Umfeld durch implizite Lerngelegenheiten. Es hat sich gezeigt, dass die situative und sprachliche Qualität der Kommunikation zwischen Erwerbstätigen im Alltag – wie sie beim Verstehen von moralischen Normen notwendig ist – für die Entfaltung moralischen Urteilsvermögens in der Praxis entscheidend ist (vgl. Buzzelli 1993).

Forschungen zur moralischen Bildung zeigen, dass moralische Kompetenz durch sozialen Anpassungsdruck nicht gefördert werden kann und sich auch die reflektierte Urteilsbildung der Moral nicht lediglich altersbedingt ausformt (vgl. Lind 2002). Vielmehr geht man seit langem davon aus, dass die moralische Kompetenz auch während der beruflichen Erstausbildung beeinflusst wird,

aber nur dann, wenn kontinuierlich Bildungs- und informelle Lerngelegenheiten für Heranwachsende geschaffen werden (vgl. Lüdecke-Plümer 2007) und man weiß, dass auch die Entwicklung moralischer Kompetenz Erwachsener prinzipiell unabgeschlossen ist (vgl. Brookfield 1998; Lind 2002). Alle Programme zur Förderung moralischer Kompetenz in der berufspädagogischen Diskussion wurzeln im Stufenkonzept der moralischen Entwicklung des Moralpsychologen Lawrence Kohlberg (2000): „Seine Theorie steht in der Tradition Kants, Meads, Deweys und Piagets und hat die psychologischen und pädagogischen Überlegungen zur Erlangung moralischer Urteilsfähigkeit bis heute wesentlich geprägt. In „Die Psychologie der Lebensspanne“ zeigt Kohlberg die einzelnen Etappen der moralischen Entwicklung in einem Menschenleben auf und macht deutlich, dass jeder Altersabschnitt von charakteristischen moralischen Konflikten oder Krisen betroffen ist. Die moralische Entwicklung in der Frühadoleszenz und im Jugendalter wird dann als eine Phase der Selbstfindung beschrieben, wobei das Erreichen einer konventionellen Moral von den Erwartungen der jeweiligen sozialen Gruppe, der man angehört, geprägt wird. (...) Im frühen Erwachsenenalter geht es um das Finden fester, aber nicht dogmatischer Orientierungen. Das reife und späte Erwachsenenalter ist charakterisiert durch rück- und vorausblickende Sinnstiftung, Verantwortung und generative Fürsorge“ (Schmidt-Huber/Tippelt 2014, S. 18).

Die Herausforderungen der Arbeitswelt können Anlass sein, die eigenen moralischen Positionen zu überdenken und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung den gemeinsamen Erfahrungsprozess in einem beruflichen Kontext zu erkennen und zu integrieren. Vor allem die sozial-kognitive Leistung der Perspektivenübernahme und der Empathie verhelfen dem Individuum dazu, das Verhalten und die Interessen der anderen zu verstehen und nachvollziehen zu können, um beides bei den eigenen Überlegungen und Handlungen zu berücksichtigen. Diese soziale Kompetenz ermöglicht es, die Erwartungen von Interaktionspartnern zu erkennen und zu interpretieren, um so beispielsweise auch im beruflichen Alltag interkulturelle Kompetenz im Umgang mit anderen Kulturen oder intergenerative Kompetenz im Umgang mit anderen Altersgruppen und Generationen zu entfalten.

In beruflichen Ausbildungsordnungen werden soziale und personale Kompetenzen bislang eher randständig behandelt. Schreiber (2009) kommt im Rahmen der Analyse von Ausbildungsordnungen in fünf sehr unterschiedlichen Berufssparten (Kaufmann im Groß- und Außenhandel, Medizinischer Fachangestellter, Personaldienstleistungskaufmann, Tischler, Zerspanungsmechaniker) zu dem Ergebnis, dass diese Kompetenzbereiche in den Lernzielen nur jeweils ca. fünf Prozent ausmachen, während Sach- und Methodenkompetenz mit 50 bis 60 Prozent beziehungsweise 21 bis 36 Prozent deutlich die anvisierten Lernziele do-

minieren. Für akademische Ausbildungen konnte die Studie von Rothland (2010) zeigen, dass sich die soziale Kompetenz bei angehenden Lehrkräften, Jurist(inn)en und Ärzt(inn)en im Studium positiv entwickelt. Dabei werden soziale Kompetenzen nicht nur im Zuge der Modernisierung und Digitalisierung moderner Arbeitsplätze zunehmend für alle Bereiche des Erwerbssektors relevant (vgl. z. B. Ainley/Corbett 1994; Schmidt-Hertha u. a. 2011), sondern erweisen sich gerade im Kontext von betrieblichen Reorganisationsprozessen als wesentliche Ressource der Erwerbstätigen für den Umgang mit neuen Anforderungen (vgl. Bellmann 2011). Gleichzeitig ist Sozialkompetenz auch als Ressource während der beruflichen Ausbildung zu verstehen, die einen wesentlichen Beitrag zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen leisten kann (vgl. Quante-Brandt 2005).

In der Personalentwicklung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist soziale Kompetenz meist eingebettet in die Förderung und das Assessment von Fach-, Methoden- und personaler Selbstkompetenz. Dies zeigt sich u. a. in den zahlreichen Messverfahren zu übergreifenden und vernetzten Kompetenzen (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003), wie z. B. im Persönlichkeitsinventar zur Integritätsabschätzung, im Multi-Motiv-Gitter, im Personalauswahlverfahren Soziale Kompetenz (SOKO) der Bayerischen Polizei, im situativen Interview zur Messung von Kooperationswissen, im Kompetenzrad, in zahlreichen Führungsanalyseinstrumenten, im Response-360-Grad-Feedback, im KODE-Kompetenz-Explorer oder international auch in der DACUM-Curriculumentwicklungsmethode.

Überfachliche Kompetenzen: Qualifikationsanforderungen im Kontext von

Web 2.0. Die sich kontinuierlich fortsetzende Digitalisierung vieler Arbeitsfelder und -bereiche bringt neue, erweiterte Anforderungen an vielen Arbeitsplätzen mit sich. In Studien, die im Rahmen einer Förderinitiative zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen durchgeführt wurden (vgl. Dworschak/Zaiser 2012), hat man in mehreren Bereichen die einschneidenden Veränderungen hinsichtlich der Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanforderungen herausgearbeitet, die sich durch die Weiterentwicklung digitaler Technologien in verschiedenen Branchen bereits heute abzeichnen oder in unmittelbarer Zukunft zu erwarten sind. Während die zunehmende Nutzung von Internettechnologien in manchen Branchen zu radikalen Veränderungen in Dienstleistungs- und Produktionsprozessen führte (z. B. im Bereich Logistik oder in der Baubranche; vgl. Dworschak u. a. 2010), hat die Verbreitung von Web-2.0-Anwendungen auch ohne deren gezielten und geplanten Einsatz Auswirkungen auf viele Arbeitsbereiche. In einer Untersuchung von zwei exemplarisch ausgewählten Arbeitsfeldern (Kfz-Herstellung beziehungsweise -zulieferer und Mediendienstleistungen) wurden Qualifika-

tionsanforderungen sichtbar, die auch und gerade für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne akademische Ausbildung zukünftig von größerer Bedeutung sein werden (vgl. Schmidt-Hertha u. a. 2011). Diese erweiterten Anforderungen beziehen sich einerseits auf den Umgang mit der über das Internet verfügbaren Vielfalt von Informationsressourcen, die gelungene Kommunikation mit Kunden, Zulieferern und Kooperationspartnern über virtuelle Plattformen und die gezielte Nutzung des Internets für die Darstellung des eigenen Kompetenzportfolios und damit auf die moderne Medienkompetenz. Andererseits sind durch die Verbreitung interaktiver Internetanwendungen auch Fragen des Datenschutzes und der Vertraulichkeit für einen immer größeren Teil der Belegschaften bedeutsam, ebenso wie neue Anforderungen an interdisziplinäre und interkulturelle Kooperation, die durch digitale Kommunikationskanäle an vielen Arbeitsplätzen bereits jetzt oder in unmittelbarer Zukunft alltäglich wird (vgl. Schmidt-Hertha u. a. 2011). Damit gehen die mit Web 2.0 verbundenen Anforderungen an Arbeitsplätzen der mittleren Qualifikationsebene weit über eine – vor allem jüngeren Menschen ohnehin unterstellte – Mediennutzungskompetenz hinaus und umfassen auch generelle kommunikative, interkulturelle und rechtliche Kompetenzen, die sich nicht unmittelbar auf digitale Technologien beziehen, durch diese aber eine deutliche Aufwertung erfahren und nun auch für eine breite Gruppe von Erwerbstätigen relevant werden.

Personale und soziale Kompetenzen älterer und jüngerer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Die Entwicklung von Kompetenz im Erwachsenenalter wurde bislang vor allem durch eine Psychologie der Lebensspanne (vgl. Baltes 1987; Baltes/Mittelstraß/Staudinger 1994) thematisiert, wobei der Fokus hier auf der Entwicklung im höheren Lebensalter lag. Insofern fällt der Lebensspannenpsychologie, aber auch verschiedenen gerontologischen Forschungsarbeiten das Verdienst zu, die Plastizität und Reversibilität menschlicher Entwicklung, die Gleichzeitigkeit von Entwicklungsgewinnen und -verlusten sowie den Erhalt von Entwicklungspotenzialen bis ins höchste Alter beschrieben zu haben und so die Defizitorientierung in der Alters- und Entwicklungsforschung zu Erwachsenen überwunden zu haben. Aktuelle empirische Studien aus der Bildungsforschung bestätigen diese Befunde und differenzieren die für die Kompetenzentwicklung im Erwachsenenalter relevanten Rahmungen weiter aus: Die Entwicklung von Kompetenz im Erwachsenenalter ist weniger vom kalendrischen Alter als von der aktuellen Lebenslage, den Lernanregungen im Umfeld und den vorangegangenen Bildungserfahrungen abhängig. Während die Lebenslage entscheidend für die Kontexte ist, in welchen sich Erwachsene bewegen, und diese ihnen verschiedene Lerngelegenheiten und -anregungen bieten sowie

unterschiedliche Kompetenzanforderungen an sie richten, sind es eben diese Lernanregungen, die für die Entwicklung beruflicher und außerberuflicher Kompetenzen von zentraler Bedeutung sind. So zeigen u. a. die Studien von Baethge und Baethge-Kinsky (2004), dass der lernförderliche Charakter von Arbeitsplätzen von der jeweiligen beruflichen Position bestimmt ist und positiv mit formalen Qualifikationen der Erwerbstätigen assoziiert ist.

Inwieweit äußere Bedingungen, Anreize und Lerngelegenheiten konstruktiv genutzt werden, hängt u. a. von den individuellen Einstellungen, Motiven und Lernkompetenzen sowie dem Selbstbild der Lernenden ab. Nicht nur Studien zum informellen Lernen betonen den interindividuell unterschiedlichen Umgang mit Lernanreizen (vgl. z. B. Friebe/Schmidt-Hertha 2013), sondern auch Untersuchungen aus dem Bereich der Teilnehmerforschung weisen auf die Relevanz individueller Einstellungen und Lernmotivationen für den Lernerfolg in Weiterbildungsveranstaltungen hin.

Neben dem Aufbau neuer Kompetenz spielt der Erhalt erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten durch deren Anwendung im Erwachsenenalter eine zentrale Rolle (vgl. Staudt/Kley 2001), wobei informelle wie formelle, berufliche wie außerberufliche Kontexte in den Blick zu nehmen sind. Vor diesem Hintergrund analysieren Studien zur Kompetenzerfassung im Erwachsenenalter – wie z. B. PIAAC, ALL oder die Erwachsenenkohorte in NEPS – auch die Kompetenznutzung im beruflichen und außerberuflichen Alltag und fragen u. a. danach, inwieweit einmal erworbene Grundkompetenzen aktuell noch abgerufen beziehungsweise abgefordert werden.

Zur Kompetenzentwicklung im Verlauf des Erwerbslebens liegen bislang kaum Daten vor. Allerdings verweisen ältere Untersuchungen auf ein relativ klares Bild auf Seiten der Personalverantwortlichen. Hübner, Kühl und Putzing (2003) fanden auf Basis der Daten des Betriebspanels des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) überraschend wenige Differenzen zwischen jüngeren und älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in allen der zwölf abgefragten Leistungsbereiche. Von den befragten Personalverantwortlichen wurde am deutlichsten ein altersbedingter Abbau körperlicher Belastbarkeit und der Lernmotivation unterstellt. Hier sahen je 28 Prozent der Befragten einen Leistungsvorsprung bei den jüngeren Mitarbeitern. Im Bereich Kreativität und Lernbereitschaft sahen nur je 17 Prozent einen Vorteil bei Jüngeren, sieben Prozent beziehungsweise vier Prozent bewerteten sogar die Älteren als leistungsfähiger in diesen Kriterien. Insgesamt zugunsten der Älteren fielen die Bewertungen von Qualitätsbewusstsein und Arbeitsmoral aus. Hier attestierten 24 Prozent beziehungsweise 28 Prozent der Befragten den älteren Erwerbstätigen stärkere Ausprägungen dieser Leistungsmerkmale, während nur je vier Prozent die gegenteilige Ansicht vertraten.

Erwartungsgemäß am deutlichsten fiel der Vorsprung Älterer im Bereich Erfahrungswissen aus: Über die Hälfte (53 Prozent) sehen hier ältere Mitarbeiter im Vorteil, lediglich vier Prozent gehen vom Gegenteil aus. Während viele Kompetenzfacetten, die für moderne Unternehmen von zentraler Bedeutung sind, positiv mit dem Alter der Belegschaft korreliert zu sein scheinen, ist die von den Personalverantwortlichen wahrgenommene nachlassende Lernbereitschaft gerade hinsichtlich demografischer Veränderungen und der Erfordernisse eines modernen Arbeitsmarkts als Herausforderung zu sehen. Eine geringere Lernmotivation älterer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter kann dabei auch als Ergebnis im Unternehmen vorherrschender Altersstereotype gesehen (vgl. Bellmann/Stegmaier 2006; Schmidt 2011) und als Herausforderung für eine altersgerechte Personalentwicklung verstanden werden.

Zwei Aspekte, die im Kontext altersheterogener Belegschaften zunehmend in den Fokus rücken, sind die Befähigung zu konstruktiver Zusammenarbeit in generationenübergreifenden Teams und der intergenerationelle Wissensaustausch. Die intergenerative Kompetenz umfasst einerseits das Wissen über andere Generationen sowie deren historisch-kulturelle Sozialisationsbedingungen und andererseits die Fähigkeit, eigene Stereotype über Altersgruppen und Generationen kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen. Darauf aufbauend ermöglicht intergenerative Kompetenz, die unterschiedlichen Perspektiven und Orientierungsmuster verschiedener Generationen konstruktiv aufeinander zu beziehen und so die (berufliche) Handlungsfähigkeit intergenerationeller Teams zu erhöhen. Intergenerative Kompetenz kann aber auch als wichtige Anforderung an Führungskräfte und Personalverantwortliche hervorgehoben werden, die in ihrem Bereich für den Abbau altersdiskriminierender Strukturen und Stereotype verantwortlich sind und dabei auch die eigenen Alters- und Generationenbilder immer wieder kritisch hinterfragen müssen (vgl. Schmidt-Huber/Tippelt 2014, S. 34).

Überfachliche Kompetenzen – Digitalisierung als berufliche Herausforderung.

Eine generelle Medienkompetenz spielt – neben berufs- und branchenspezifischen Formen der Mediennutzung – vor dem Hintergrund der bereits angesprochenen Digitalisierung von Arbeitsfeldern und Arbeitsplätzen in der beruflichen Weiterbildung eine wichtige Rolle. Erste Ergebnisse einer aktuellen Studie mit Studierenden verschiedener Fachrichtungen verweisen darauf, dass es auch (oder gerade) in akademischen Bildungsgängen nicht systematisch gelingt, die Studierenden auf die medienbezogenen Anforderungen des anvisierten Berufsfelds vorzubereiten. Es zeigte sich z. B. für erziehungswissenschaftliche und betriebswirtschaftliche Berufsfelder eine deutliche Differenz zwischen den

Fähigkeiten und Kenntnissen der Studierenden und den Anforderungen im jeweiligen Berufsfeld, bezogen auf verschiedene Teilbereiche und Facetten von Medienkompetenz (vgl. Schmidt-Hertha/Rott 2014). Diese Qualifizierungslücke kann nach Eintritt in das Erwerbsleben durch spezifische Angebote beruflicher Weiterbildung geschlossen werden. Wenn sich aber selbst für die Generation der sogenannten Digital Natives Weiterbildungsbedarf im Bereich berufsbezogener Medienkompetenz ergibt, dann liegt dieser gerade bei älteren Erwerbstätigen, die in ihrer frühen Mediensozialisation noch weit weniger mit digitalen Technologien konfrontiert waren, auf der Hand. Eine Reihe von Studien verweist auf deutlich weniger Erfahrungen im Umgang mit digitalen Technologien bei älteren Erwachsenen (vgl. z. B. van Eimeren/Frees 2011) und entsprechend weniger ausgeprägte Fähigkeiten und Wissensressourcen im Umgang mit diesen Medien (vgl. Rammstedt 2013).

Strategien der Kompetenzvermittlung in der beruflichen Praxis. In der beruflichen Aus- und Weiterbildung geht es wesentlich darum, situiertes und kompetenzbasiertes Lernen zu realisieren. Unter situiertem Lernen versteht man, erfahrungsnah Problemstellungen zu bearbeiten und trübes Wissen zu vermeiden. Wichtig ist, dass Lernende ihren eigenen Lernprozess selbst steuern und kontrollieren können. Der Aspekt von situiertem und gleichzeitig selbstverantwortlichem Lernen und Handeln kommt in den Konzeptionen beruflicher Aus- und Weiterbildung verschiedener betrieblicher Ausbildungsstätten zum Ausdruck. Exemplarisch sei an dieser Stelle die Firma Audi erwähnt (vgl. Omert 2013). Bei Audi werden Fertigungsberufe, Produktberufe, Prozessberufe und Berufe zum IT-Service ausgebildet. Systematisch geht es dabei darum, Ausbildungsphasen und einen flexiblen Berufseinstieg zu koordinieren. In den Konzepten der Ausbildungsphasen werden die eingangs dominanten klassischen Lernformen abgelöst von der zunehmenden Integration von Lernen und Arbeiten, wobei in den späteren Ausbildungsjahren und in der beruflichen Fort- und Weiterbildung ausgehend von lernintensiven Arbeitsplätzen die Integration von Arbeit und Lernen überwiegt. Im Vordergrund steht von Anfang an das Interesse, durch reale Arbeitsaufgaben das Lernen und das Arbeiten eng aufeinander zu beziehen. Nach der Vermittlung von Grundlagen folgen die Lernstationen im Betrieb und die Planung von individuell flexiblen Berufseinstiegen sowie Konzepte einer individuell zugeschnittenen beruflichen Weiter- und Fortbildung. Berufliche Ausbildung und berufliche Weiterbildung werden also in einem Zusammenhang gesehen. Konkret heißt dies, dass es nach der Berufsausbildung von ca. drei Jahren und einer Facharbeiterperiode von vier bis fünf Jahren möglich ist, fachliche Kompetenz, pädagogisch-didaktische Kompetenz und Erfahrungswissen aufeinander

zu beziehen und beispielsweise als Lernstationsbeauftragter die Ausbildung zu koordinieren. Erst dann kommt die Phase der Ausbildung der Ausbilder, die dann für ausgewählte Mitarbeiter in die Phase der Ausbildung der Weiterbilder übergeht. Bei Audi mündet dies beispielsweise sachlogisch in die Phase der Rekrutierung von betrieblich Vorgesetzten nach ausgedehnten betrieblichen Weiterbildungsphasen.

Im Vordergrund des Lernprogramms steht die Förderung der Selbstständigkeit und Verantwortung jedes Auszubildenden und dann später jedes Weiterbildungsaktiven, um das lebensbegleitende Lernen nicht nur vorzubereiten, sondern auch tatsächlich zu realisieren. Methodisch heißt das, Kompetenzentwicklung zu realisieren, und zwar durch realitätsnahe Übungen, dann durch ganzheitliche Lern- und Arbeitsaufgaben und später in der Ausbildung durch Projekte beziehungsweise die Erfüllung echter Kundenaufträge. Hierbei werden neben der fachlichen Kompetenz die Lernbereitschaft, die Selbstlernkompetenz, die Problemlösekompetenz, die Methodenkompetenz und auch das Reflektieren über die eigene personale Kompetenz geschult. Die kompetenzbasierte Ausbildung fördert einen wachsenden Selbststeuerungsgrad in der Aneignung von Wissen und Können. Methodisch wiederum folgen nach dem Lernen durch Lehren und die eigenverantwortliche Prüfungsvorbereitung die teamintegrierte, aber selbstverantwortliche Projektarbeit, die produktive Arbeit, die Arbeit mit Leittexten, die problemnah zu formulieren sind, und dies bereits in der Ausbildungsphase. Die Förderung von sozialen und beruflichen Kompetenzen ist nicht vorstellbar ohne die Installierung eines Feedbacksystems für Auszubildende, um jedem einzelnen deutlich zu machen, wo die eigenen Stärken und Schwächen liegen, damit die eigenen Stärken verbessert und die Schwächen abgebaut werden können. Systematisch baut die Ausbildung also darauf auf, dass durch das Feedback der Ausbilder oder Trainer die fachliche Kompetenz, die individuelle Kompetenz, die soziale Kompetenz und das unternehmerische Denken und Handeln gefördert werden. Allerdings ist dieser Feedbackprozess bei modernen betrieblichen Berufsausbildungen – wie bei Audi – keine Oneway-Kommunikation. Es gibt auch ein Feedback der Auszubildenden an die Ausbilder und Trainer. Hier geht es darum, die Fachkenntnisse, die Unterstützungsleistungen, die Förderung der Selbstständigkeit, die Zusammenarbeit, also die Betreuung und den Informationsfluss sowie auch die Fähigkeiten zur Anleitung durch die Auszubildenden, an die Ausbilder zurückzumelden.

Personale und soziale Kompetenzen in der allgemeinen Erwachsenenbildung – Lebenskompetenz und europäische Schlüsselkompetenzen. Das Konstrukt der Lebenskompetenz hat sich vor allem in der Kindheits- und Jugendforschung

bewährt (vgl. Münchmeier 2002), kann aber in allen Lebensphasen für die Beschreibung grundlegender Kompetenzen zur praktischen Alltagsbewältigung jenseits schulischer Curricula herangezogen werden. Lebenskompetenz umfasst einerseits konkretes Handlungswissen, um sich in verschiedenen sozialen Kontexten sicher zu bewegen, andererseits aber auch selbstreflexive Kompetenzen und Resilienz zur Bewältigung von Entwicklungskrisen und riskanten Lebenslagen. Dabei umfasst das Konstrukt Lebenskompetenz nach einer breit rezipierten Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) eine Reihe von Teilkompetenzen, die kommunikative, kreative und soziale Fähigkeiten, aber auch Problemlösekompetenzen umfassen.

„Life skills are abilities for adaptive and positive behavior that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life“ (WHO 1996, S. 72).

Dieses breite Verständnis von Lebenskompetenz der WHO konkretisiert sich in den Teilbereichen Selbstwahrnehmung, Empathie, Stressbewältigung, Emotionsregulation, Kommunikationsfähigkeit, kritisches und kreatives Denken, Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit sowie Beziehungsfähigkeit (vgl. auch Bühler/Heppekausen 2005). Dadurch, dass Lebenskompetenz diese zahlreichen Einzelkompetenzen in sich vereint, überrascht es wenig, dass kaum empirische Befunde zur Erfassung des Gesamtkonstrukts vorliegen. Für einzelne Teilkompetenzen sind durchaus valide und reliable Messinstrumente verfügbar, die bislang wohl nicht in größeren Large-Scale-Erhebungen zum Einsatz kamen, so dass hier also keine Aussagen zur Ausprägung von Lebenskompetenz oder der entsprechenden Teilbereiche für die erwachsene Bevölkerung insgesamt getroffen werden können.

Einzelne Kompetenzbereiche sind aber – so legen es verschiedene Forschungsbefunde nahe – gerade im Erwachsenenalter relevant und unterliegen auch nach der Kindheits- und Jugendphase einer erheblichen Entwicklungsdynamik. Ergebnisse gerontologischer Studien verweisen z. B. darauf, dass die Problemlösekompetenz Erwachsener nicht unabhängig von deren Alter ist und sich im höheren Erwachsenenalter Problemlösekompetenz in einer Qualität zeigen kann, die mit dem Konzept der Weisheit beschrieben wird (vgl. Baltes/Staudinger 2000). Auch Kreativität scheint sich bei manchen Personen über die gesamte Lebensspanne kontinuierlich weiterzuentwickeln und kreative Leistungen scheinen dann im höheren Alter eine vorher kaum denkbare Qualität zu erreichen (vgl. Kruse 2011). Entscheidungsfähigkeit, kommunikative Kompetenz und Stressbewältigung sind grundlegende Voraussetzungen für eine erfolgreiche Lebensbewältigung, insbesondere auch in beruflichen Kontexten. Diese Soft Skills spielen daher sowohl in der beruflichen wie in der allgemeinen Weiterbil-

dung eine wesentliche Rolle und werden in der Erwachsenenbildungsforschung auch als Interaktionswissen (vgl. Schrader 2003) betrachtet. Über die Stabilität von Empathie, Emotionsregulation und Selbstwahrnehmung im Erwachsenenalter ist zwar wenig bekannt, aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist aber davon auszugehen, dass die wesentlichen Grundlagen für die Facetten von Lebenskompetenz im Kindes- und Jugendalter gelegt werden.

Die von der WHO genannten Facetten von Lebenskompetenz finden sich interessanterweise fast in gleichem Wortlaut in der Beschreibung der von der Europäischen Union formulierten acht Schlüsselkompetenzen im Kontext lebenslangen Lernens.

„There are a number of themes that are applied throughout the Reference Framework: critical thinking, creativity, initiative, problem-solving, risk assessment, decision-taking, and constructive management of feelings play a role in all eight key competences“ (European Union 2006, S. 3).

Damit tauchen die Charakteristika von Lebenskompetenz nun als Teilaspekte von acht sehr unterschiedlichen Kompetenzbereichen wieder auf. Zu diesen Bereichen gehören – neben den auch in PISA erfassten und vor allem mit der schulischen Grundbildung verbundenen Kompetenzdomänen (mündliche und schriftliche Kommunikation in der Muttersprache, mündliche und schriftliche Kommunikation in einer Fremdsprache, mathematische Kompetenz und naturwissenschaftliche Grundbildung) – Bereiche, die sich vielfach mit den hier bereits genannten Kompetenzen decken (digitale Kompetenz, Lernkompetenz, soziale und bürgerschaftliche Kompetenz sowie interkulturelle Kompetenz und kulturelles Ausdrucksvermögen). Darüber hinaus wird „sense of initiative and entrepreneurship“ (European Union 2006) als grundlegende Fähigkeit für europäische Bürger eingeführt. Gemeint ist damit vor allem die Fähigkeit, eigene Ideen in die Tat umzusetzen, was neben Innovationsfähigkeit auch eine gewisse Risikobereitschaft sowie Planungskompetenzen einschließt. Dieses Konstrukt ist dabei kaum als klar abgrenzbare und in sich homogene Kompetenzdomäne zu verstehen, sondern ist eher der Versuch, die für erfolgreiche Entrepreneurs erforderlichen Fähigkeiten zusammenzufassen.

Überfachliche Kompetenzen in der allgemeinen Erwachsenenbildung – Gesundheitskompetenz. Ein ebenfalls auf europäischer Ebene zunehmend in den Blick genommenes Konzept grundlegender Kompetenzen ist die Gesundheitskompetenz, die – so eine aktuelle Modellierung (vgl. Soellner u. a. 2010) – sich vor allem auf eine aus Wissen, grundlegenden Fertigkeiten und Motivation gespeiste Handlungskompetenz bezieht. International steht das Konzept der Health Literacy im Mittelpunkt, das sich ausschließlich auf die kognitiven Kom-

ponenten dieser Kompetenzdomäne konzentriert (vgl. Sørensen u. a. 2012). Für den auf Basis dieses begrifflichen Konzepts entwickelten European Health Literacy Survey (HLS-EU) sind für Deutschland bislang keine Ergebnisse publiziert, Befunde aus dem Nachbarland Dänemark weisen aber darauf, dass dort insbesondere bildungsferne und sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen eine geringere Gesundheitskompetenz aufweisen und Männer in dieser Domäne deutlich schlechter abschneiden als Frauen (vgl. Heide u. a. 2013). In der Studie konzentriert sich das Konzept der Health Literacy auf kognitive Aspekte, insbesondere die Fähigkeiten, gesundheitsbezogene Informationen zu finden, zu verstehen, anzuwenden und weiterzugeben. Diese Befunde sind einerseits wenig überraschend und rechtfertigen andererseits die – nicht nur in Deutschland – erkennbaren Verknüpfungen von Alphabetisierungskampagnen und Integrationskursen mit Facetten von Gesundheitsbildung zur Stärkung fundamentaler Gesundheitskompetenz (vgl. Günther 2013; Wist/Schulze 2013). Mit der wachsenden Bedeutung von Gesundheitsprävention in Unternehmen reiht sich das Konzept der Health Literacy neben Lesen, Schreiben und mathematischen Grundkompetenzen auch in die Reihe der im weiteren Sinne arbeitsmarktbezogenen Grundkompetenzen ein und ergänzt die im Zuge des demografischen Wandels und des steigenden Durchschnittsalters von Belegschaften gewachsenen gesundheitspräventiven Bemühungen. Auch außerhalb beruflicher Weiterbildung gewinnt das Themenfeld Gesundheit kontinuierlich an Bedeutung. 2011 waren 28 Prozent aller in der Verbundstatistik des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (vgl. Horn/Ambos 2013) erfassten Veranstaltungen diesem Themenfeld zuzuordnen und 18 Prozent aller Unterrichtsstunden entfielen auf den Bereich Gesundheitsbildung, der damit der seit 2002 am stärksten expandierende und inzwischen zweitgrößte Bereich außerberuflicher Erwachsenenbildung (nach den Sprachkursen) ist (vgl. ebd., S. 73f.). Neben dem wachsenden Segment der Gesundheitsbildung trägt Weiterbildung – darauf verweisen die Ergebnisse englischer Längsschnittstudien (vgl. Feinstein u. a. 2003) – generell zu einem gesundheitsbewussteren Lebensstil bei und leistet indirekt einen Beitrag zur praktischen Gesundheitskompetenz im Erwachsenenalter.

Überfachliche Kompetenzen in der allgemeinen Erwachsenenbildung – Politische Kompetenz. Eine hervorzuhebende Rolle in der allgemeinen Jugend- und Erwachsenenbildung spielt die politische Kompetenz. Die Vermittlung von politischer Kompetenz wird dort als nonformale Bildung verstanden und in Konzepte der lebensbegleitenden Bildung integriert. Politische Bildung und die Vermittlung politischer Kompetenz haben in öffentlicher Verantwortung und in pluraler Trägerschaft immer einen spezifischen Auftrag in der Gesellschaft und sie ist

ein eigener und von anderen Lernfeldern durchaus abgrenzbarer biografischer Lern-, Erfahrungs- und Bildungsraum über die gesamte Lebensspanne (vgl. Bundesausschuss Politische Bildung (BAP) 2014, S. 22). Politische Kompetenz ist schwer zu definieren, aber umfasst – dies kann als Konsens in der Jugend- und Erwachsenenbildung verstanden werden – die Möglichkeiten,

- Aufklärung und Orientierung sowie die kritische Wahrnehmung von Wissenserwerb, um das Politische zu erschließen,
- gegenseitige Anerkennung, Respekt, Achtung im Umgang mit Fremdheit zu festigen,
- neue Erfahrungen und Veränderungen der Erfahrungsstrukturierung und die damit verbundenen Verunsicherungen und Irritationen zu bearbeiten,
- zur Teilhabe in allen Lebensbereichen der Gesellschaft und zur Gestaltung von Demokratie und politischer Kultur beizutragen,
- zur gesellschaftlichen Inklusion und Integration sowie zur Kohäsion und zum Zusammenhalt des Gesellschaftlichen zu befähigen,
- zur Reflexivität, kritischen Aufmerksamkeit und politischen Orientierung einen Beitrag zu leisten,
- zur Subjektentwicklung, Handlungsfähigkeit und Lebensbewältigung beizutragen,
- den Zusammenhang von biografischem Erfahrungswissen und politischem beziehungsweise wissenschaftlichem Deutungswissen ernst zu nehmen,
- die Kritikfähigkeit, die Ambiguitätstoleranz und die Kompromissbereitschaft zu fördern sowie
- zu einem subjektiven Kompetenzgefühl und damit verbunden zum Kompetenzerwerb für politisches und gesellschaftliches Engagement (Handeln) zu ermutigen und kommunikative und politische Partizipation sowie Selbstwirksamkeit in der demokratischen Öffentlichkeit zu ermöglichen (vgl. BAP 2014).

Politische Kompetenz schließt an Definitionen von Erpenbeck und Rosenstiel (2003) zum Kompetenzbegriff an, die vor allem die Selbstorganisation und die zugehörigen personalen Dispositionen hervorheben:

„Kompetenzen sind nicht beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten (Domänen) (...), sondern solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen (...) Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des gedanklichen und gegenständlichen Handelns“ (S. 11).

Politische Kompetenz setzt auf Selbststeuerung und realisiert sich im lebensbegleitenden Lernen. Ziel der Vermittlung von politischer Kompetenz ist es, zu

selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln zu befähigen und dabei ohne Reduktion auf kognitive Leistungen den normativen Bedeutungsüberhang, der mit dem Ziel des selbstverantwortlichen Handelns verbunden ist, zu berücksichtigen (vgl. Hartig/Klieme 2007). Dies mündet dann in der Erwachsenenbildung in Formulierungen, das selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernen und damit die Aneignungsperspektive im Erwachsenenlernen zu akzentuieren (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 34). Hafenecker und Krieg (2014, S. 45) fassen für die politische Kompetenzdebatte in der Erwachsenenbildung zusammen, dass es um ein orientierendes Denken und um gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen gehe, wobei Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung, historische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz und ökonomische Kompetenz in ein Konzept politischer Kompetenz Eingang finden. Das Problem der Kompetenzdebatte in der politischen Bildung und der Erwachsenenbildung generell ist, dass sie vor allen Dingen auf Kompetenzkonzepte Bezug nimmt, deren Evidenz bislang noch nicht hinreichend überprüft ist. Dies ist keine Kritik an den Kompetenzkonzepten selbst, signalisiert aber ein gravierendes empirisches Forschungsdesiderat (vgl. Tippelt 2014).

Politische Kompetenz wird also in einer „auf Mündigkeit, Aufklärung und Selbstbestimmung zielenden demokratischen politischen Bildung“ (Hafenecker 2009, S. 863) erworben, basiert auf Wissensvermittlung einerseits und dem Aufbau von Handlungskompetenz andererseits. Entsprechend könnten verschiedene Niveaustufen der mit den jeweiligen Wissensbeständen und Kompetenzen verbundenen Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten unterschieden werden (vgl. auch Schmidt-Hertha 2011). Hierfür liegen bislang noch keine tragfähigen Taxonomien vor, wenngleich erste Vorarbeiten zur Definition von Teilkompetenzen (vgl. Krammer 2008; Deichmann 2004) anschlussfähig wären. Die Lern- und Bildungsaktivitäten Erwachsener im Bereich politischer Erwachsenenbildung sind – im Spiegel einschlägiger Weiterbildungsstudien – zwar gering, es ist jedoch gerade in diesem Bereich von einer hohen Relevanz informeller Lernformen auszugehen. Als erweitertes Konzept in der politischen Bildung wurde auf europäischer Ebene die „Bürgerkompetenz“ stark gemacht und auch in den Referenzrahmen zum lebenslangen Lernen der Europäischen Union (2006) integriert. Die in diesem Referenzrahmen geforderte Befähigung zu demokratischer Teilhabe kann nicht allein über Kenntnisse zur Funktionsweise der politischen Systeme erlangt werden, sondern basiert auch auf dem Erkennen der eigenen sozialen Lage und der Fähigkeit, andere für gemeinsame Ziele zu gewinnen.

3.5.3 Interventionsfelder

Berufsbildung: Übergänge optimieren. Die strukturierte Berufsausbildung im dualen System oder im schulischen Berufsbildungssystem ermöglicht nicht nur den Einstieg in eine berufsbezogene fachliche Ausbildung, sondern setzt auch die in der schulischen Ausbildung angelegte mehrdimensionale Bildung fort und fördert insbesondere ein breites Spektrum überfachlicher Kompetenzen. Der Ausschluss von den sich in der beruflichen Bildung bietenden Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs (beispielsweise durch Arbeitslosigkeit) bedeutet einen – wenn auch vielfach nur vorübergehenden – Bruch in der Bildungsbiografie und in der persönlichen Entwicklung.

Im gegenwärtigen deutschen dualen System existiert nur ein kurzes Zeitfenster von drei bis vier Jahren für den Einstieg in eine Berufsausbildung, das leistungsschwache und benachteiligte Jugendliche oft nicht für sich nutzen können. Sinnlose Warteschleifen sowie demotivierende Konkurrenz von Altbewerbern und Neubewerbern um Ausbildungsplätze führen dazu, dass ein hoher Prozentsatz an Jugendlichen auf Dauer ungelernt bleibt, da sie während dieses Zeitfensters keinen Einstieg in das duale Ausbildungssystem finden. Eine lebenslange Ausgrenzung und Demotivation ist bei diesen ungelernten Personen häufig die Folge, da sie ohne das Ausbildungszertifikat von qualifizierten Arbeitsmärkten praktisch ausgeschlossen werden (vgl. Blossfeld 2006). Die duale Ausbildung in Deutschland bietet (zum Teil im klaren Gegensatz zu Österreich und der Schweiz) insbesondere in ihrem Verlauf keine definierten Einstiegspunkte für anderweitig Vorqualifizierte. Zwischeneinstiege sind schwierig und vorzeitige Ausstiege führen nicht zu einer Anerkennung der erworbenen Qualifikation. Einzelne Modellprojekte zeigen allerdings, dass eine intensive Begleitung des Übergangs von der Schule in den Beruf die Friktionen in diesem Übergangsprozess deutlich reduzieren kann (vgl. z. B. bayme vbm 2014): Die bayerischen Metall- und Elektroarbeitgeberverbände bayme vbm und die Bundesagentur für Arbeit (BA) haben 2011 das Modellprojekt power(me) gestartet. Ziel des Projektes ist es, Jugendliche mit Defiziten bei schulischen Leistungen und/oder sozialen Kompetenzen durch ein spezielles Begleitprogramm über die gesamte Ausbildungszeit hinweg zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss zu verhelfen. Insgesamt 154 Jugendliche wurden im Rahmen von power(me) in eine Ausbildung in einem der 67 beteiligten bayme vbm Mitgliedsbetriebe vermittelt. Für die BA wie für die Wirtschaft gilt dabei gleichermaßen, mit dem Projekt für Jugendliche manche vermeintlich verschlossene Tür zur Ausbildung zu öffnen und einen Beitrag zur Gewinnung von Fachkräften für die Betriebe zu leisten. Das Projekt hat zur Konzeption und Einführung der assistierten Ausbildung der

BA beigetragen. Mit diesem neuen Regelinstrument der BA soll deutschlandweit und über alle Branchen hinweg ein Unterstützungstool für Jugendliche und Betriebe implementiert werden (quasi eine Kombination aus ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) und sozialpädagogischer Unterstützung), um Jugendlichen mit hohen Bildungsrisiken durch fachliche und überfachliche Kompetenzvermittlung und Begleitung den direkten Weg in eine Ausbildung zu ebnet.

Den im internationalen Vergleich glatteren Übergang von einer betrieblichen Ausbildung in das Beschäftigungssystem (zweite Schwelle) erkaufte Deutschland mit einer hohen Selektivität an der ersten Schwelle (von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung; siehe oben die Probleme mit dem Übergangssystem) und mit einer hohen Rate an Ausbildungsabbrüchen: Die duale Berufsausbildung hat eine durchschnittliche Vertragsauflösungsquote von 22 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Davon sind allerdings Personen mit unterschiedlichem Vorbildungsniveau verschieden betroffen: Bei Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss gibt es eine mehr als doppelt so hohe Vertragsauflösungsquote wie bei denjenigen mit Fachabitur oder Abitur (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Dass jeder Fünfte eine Ausbildung abbricht, weist auf strukturelle Defizite der dualen Berufsausbildung in ihrer bestehenden Form und auf Motivationsprobleme der Auszubildenden hin.

Ein zweites großes Problem für das deutsche Berufsausbildungssystem stellt die noch immer unzureichende Durchlässigkeit zwischen dem dualen Ausbildungssystem und den nachgelagerten Bildungsgängen dar. In den letzten Jahren hat sich das Verhältnis von mittlerer Berufsausbildung und tertiärer Bildung aber deutlich verbessert. Durch Reformen hat sich eine Erhöhung der Studienberechtigtenzahlen und der Quote der Studienberechtigten in der dualen Ausbildung ergeben. Durch die Verschiebung der Schulabsolventenströme zum Hochschulstudium ist in den letzten Jahren eine neue Konstellation im Verhältnis der beiden großen Ausbildungsbereiche – duale Berufsausbildung und Hochschulstudium – eingetreten. Sie führt gegenwärtig mehr oder weniger naturwüchsig ansatzweise auch zu neuen Zwischenformen (Hybridisierung) zwischen Berufsausbildung und Studium, über deren Entwicklungsdynamik noch wenig Transparenz herrscht. Offensichtlich ist, dass es eines neuen Konzepts zur Koordination der verschiedenen Bereiche des Bildungssystems bedarf.

Ausgewählte Konsequenzen für die Berufsausbildung. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass berufliche Ausbildung, insbesondere die betrieblichen Aspekte der beruflichen Ausbildung in modernen dualen Strukturen, darauf abzielt, die berufliche und die persönliche Entwicklung zu fördern, besondere

Stärken des einzelnen Auszubildenden zu erkennen, um sie dann weiterzuentwickeln, gleichzeitig aber auch individuelle Schwächen zu diagnostizieren und abzubauen. Es geht darum, frühzeitig individuelle Probleme zu erkennen, Interessen und Potenziale der Lernenden offenzulegen und in die passenden beruflichen Förderstrategien einmünden zu lassen.

Vor dem oben beschriebenen Hintergrund ist es geboten, über erweiterte Möglichkeiten des Quereinstiegs in berufliche Ausbildungsgänge sowie das Nachholen von berufsqualifizierenden Abschlüssen nachzudenken. Ein Ausbau der Modularisierung der beruflichen Ausbildungsprogramme könnte eine Anerkennung erbrachter Leistungen ermöglichen und die Motivation, zu einem erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss zu kommen, erhöhen.

Überdies könnte eine Modularisierung auch neue Möglichkeiten zur besseren Koordination des Übergangs vom berufsbildenden System ins Hochschulsystem für die Lernenden schaffen. Die gewachsene Zahl von Auszubildenden mit Hochschulzugangsberechtigung und die im Sinne des lebenslangen Lernens wesentliche Anschlussfähigkeit von beruflicher und akademischer Bildung erfordern eine bessere Koordination und neue Konzepte, um beruflich Qualifizierten den Einstieg in ein Studium zu erleichtern und so letztlich auch die berufliche Ausbildung wieder attraktiver zu machen.

Erwachsenen- und Weiterbildung: Kompetenzentwicklung sichtbar machen.

Damit die Wertschätzung und Verwertbarkeit überfachlicher Kompetenzen im Kontext beruflicher Allokationsprozesse sicher gestellt werden können, kommt der Erfassung dieser Kompetenzen eine wichtige Funktion zu. Die Prüfung und Zertifizierung von Kompetenzen im Erwachsenenalter auf individualdiagnostischer Ebene wird dabei insbesondere von Erwachsenenbildungsträgern und Personalentwicklungsabteilungen geleistet, wobei entsprechende standardisierte Verfahren hierfür in vielen Bereichen erst noch entwickelt beziehungsweise erprobt werden müssen. In der Erwachsenen- und Weiterbildung sind Kompetenzerfassungsverfahren bislang noch wenig verbreitet und valide Messinstrumente liegen nur in wenigen Bereichen vor (z. B. Tests zur Erfassung von Fremdsprachenkompetenz auf verschiedenen Niveaustufen). Seit den 1990er Jahren wurden allerdings Systeme der Kompetenzvalidierung auf europäischer wie nationaler Ebene vorangetrieben und entwickelt, die zwar psychometrische Messverfahren zur Erfassung einzelner Kompetenzdomänen keinesfalls ersetzen können, aber durch offene, auf Selbstauskünften und Selbstreflexion beruhende Verfahren versuchen, komplexe Kompetenzprofile Erwachsener für die Lernenden selbst und andere sichtbar zu machen (vgl. Kaufhold 2011). Im Fokus stehen dabei weniger die Lernergebnisse selbst als die informellen, nonformalen und formellen

Lernprozesse und Bewältigungserfahrungen, aus denen auf gewonnene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten geschlossen wird.

Die Möglichkeiten der Kompetenzerfassung in der Erwachsenen- und Weiterbildung sind vielfältig und enthalten z. B. den ProfilPASS, das Modell Kobra, den QualiPASS, die Kompetenzbilanzierung auf der Basis von freiwilligem Engagement, den Kompetenznachweis Kultur, das KAB-Kompetenz-Entwicklungsprogramm, den Talentkompass in NRW, die hybride Kompetenzerfassung nach Kode, den Demokratieführerschein oder den Kompetenzcheck Rheinland-Pfalz (vgl. BAP 2014, S. 83ff.).

Hervorzuheben ist allerdings das Kompetenzerfassungsinstrument ProfilPASS (vgl. Harp u. a. 2010), da der ProfilPASS eine hohe Akzeptanz und Verbreitung erreichen konnte und auf nationaler Ebene als das derzeit sichtbarste Instrument zur Kompetenzerfassung außerhalb schulischer und beruflicher Kontexte angesehen werden kann. Der vom DIE, vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover entwickelte ProfilPASS (vgl. Seidel 2010) trägt zur Anerkennung von erworbenen Kompetenzen bei, indem sich eine Person in Beratungsprozessen ihrer Stärken bewusst wird und fachliche und insbesondere auch überfachliche Kompetenzen sichtbar gemacht werden, so dass diese z. B. in Bewerbungsprozessen in Unternehmen realistisch und selbstbewusst dargestellt werden können. Der ProfilPASS ist als ein „lebensbegleitendes Instrument“ (Harp u. a. 2010, S. 17) entwickelt worden und kann auf der Basis eines Rückblicks auf das bisherige Leben die in Bildungseinrichtungen, in der Freizeit oder auch der Familie erworbenen Kompetenzen sichtbar machen. Für die Nutzung dieses Beratungsinstruments sind die jeweils individuellen Reflexionsprozesse ausschlaggebend, aber die eigentliche Kompetenzformulierung wird durch eine professionelle Beratung begleitet. Der ProfilPASS dient also der selbstreflexiven Erfassung erworbener Kompetenzen und individueller Entwicklungsmöglichkeiten und ist somit vor allem als Instrument zur Orientierung und Planung der Lernenden selbst konzipiert. Die Verwendung des Verfahrens zur Zertifizierung von Kompetenzen ist bislang kaum möglich und würde eine wesentliche Weiterentwicklung beziehungsweise Ergänzung des Instruments voraussetzen, die u. a. eine stärkere Spiegelung der Selbstberichte und Selbsteinschätzungen an Fremdbeurteilungen und Testverfahren umfassen müsste.

Ausgewählte Konsequenzen für die Weiterbildung. Vor dem Hintergrund demografischer Entwicklungen gewinnt die berufliche wie außerberufliche Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Vor allem sind Angebote zur Stärkung intergenerationaler Kompetenz für Führungskräfte zukünftig bedeutsam. Eine

demografie-sensible Personalpolitik und Personalentwicklung meint dabei nicht nur die Ausrichtung von Arbeitsplätzen an den altersbezogenen Bedürfnissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sondern insbesondere das Erkennen und Abrufen von deren spezifischen Potenzialen und die Schaffung von Räumen für den intergenerationellen Dialog. Letzteres ist gerade im Kontext eines generationenübergreifenden Wissensmanagements von großer Relevanz.

In diesem Kontext sind auch medienbezogene Anpassungsfortbildungen gerade (aber nicht nur) für ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in vielen Berufsfeldern wesentlich, wobei auch informelle Lernprozesse am Arbeitsplatz für diese Zielgruppe eine zentrale Rolle spielen können. Die erweiterten Anforderungen, die sich aus einer neuen Qualität interaktiver Internetanwendungen ergeben, sind grundsätzlich als Herausforderung für die berufliche Weiterbildung zu verstehen, die sich dann u. a. datenschutzrechtlichen Themen, aber auch Fragen der virtuellen Kundenkommunikation oder der Zusammenarbeit im virtuellen Raum widmen muss.

In der allgemeinen Erwachsenenbildung wie auch der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, aber auch im Ehrenamt und in der freiwilligen Arbeit gibt es mittlerweile zahlreiche Strategien, Kompetenzen sichtbar zu machen, und es wurden auch diagnostische Instrumente entwickelt. So können in der Personalauswahl im Kontext der beruflichen Allokation und Weiterentwicklung Kompetenznachweise das individuelle Qualifikationsprofil ergänzen. Mithilfe von Nachweisverfahren können Kompetenzen nicht nur identifiziert werden, sondern sie können auch auf künftige Tätigkeiten bezogen werden. Klassische Bewerbungsgespräche sowie Assessment-Center, die auch betriebsspezifische Tests und Beobachtungsverfahren enthalten, basieren auf solchen Verfahren zur Erfassung auch von überfachlichen Kompetenzen (vgl. Gnahn 2007).

Wenn derzeit aber nur 36 Prozent der Teilnehmer an betrieblicher Weiterbildung einen entsprechenden Nachweis für ihre Weiterbildungsleistung erhalten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012), dann ist das ein Grund dafür, auf andere Nachweisverfahren zurückzugreifen, und signalisiert darüber hinaus einen Zertifizierungsbedarf, denn insbesondere auch überfachliche Kompetenzen bedürfen der Diagnose oder allgemeiner der Sichtbarmachung.

4 Handlungsempfehlungen

Die stetig wachsenden und sich rasch verändernden Herausforderungen der Gegenwart machen es zur Bedingung, dass sich Menschen in den unterschiedlichen Funktions- und Leistungsbereichen, in die sie eingebunden sind, über das gesamte Leben hinweg entwickeln und verändern; dies gilt vor allem auch für die durch Bildung bedingten oder begleiteten Veränderungsprozesse eines Individuums. Diese umschließen die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung der Person sowie die Ausbildung nicht fachspezifischer, übergeordneter Kompetenzen. Ziele dieser mehrdimensionalen Bildung sind die Förderung von Fachkompetenzen auf der einen Seite und die Entwicklung von Fähigkeiten im interpersonalen, sozialen und emotionalen Bereich sowie die Entwicklung der Persönlichkeit auf der anderen Seite. An formelle Bildungssettings sind unterschiedliche Herausforderungen und grundlegende Bildungsaufgaben geknüpft, zu deren erfolgreicher Bewältigung der **AKTIONSRATBILDUNG** die folgenden Empfehlungen ausspricht:

4.1 Frühkindliche Bildung

Die empirischen Befunde zeigen, dass es – ein entsprechendes didaktisch-methodisches Vorgehen vorausgesetzt – im frühpädagogischen Bereich entgegen gängigen Vorstellungen keinen Konflikt bei der Verfolgung von fachlichen und überfachlichen Zielen gibt: Das eine geht nicht auf Kosten des anderen. Solche Befürchtungen, die in der Elementarpädagogik im Grundsatz längst obsolet, in Theorie und Praxis aber nach wie vor weit verbreitet sind, müssen auf den Ebenen der Entwicklung von Bildungsplänen und pädagogischen Konzepten, der Aus- und Weiterbildung des frühpädagogischen Fachpersonals sowie der Elternarbeit überwunden werden. Vor diesem Hintergrund sind vor allem drei Empfehlungen wichtig:

Anpassung von Bildungsplänen und pädagogischen Konzepten zugunsten der integrierten Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen.

Hierbei sollte ein erweitertes Bildungs- und Erziehungsverständnis zugrunde gelegt und der besondere Charakter der Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen berücksichtigt werden. Nicht spezielle und isolierte Förderung einzelner Kompetenzen, sondern eine Integration der Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in das Alltagsgeschehen einer

Kindertageseinrichtung sollte im Vordergrund stehen. Die klassische und moderne Elementarpädagogik verfügt über einen reichen Fundus an methodischen und didaktischen Anregungen, die aufzeigen, wie Bildung für diese Altersstufe in dem beschriebenen Sinn gestaltet und ermöglicht werden kann. Gleichwohl müssen die Wirkungen derartiger Maßnahmen verstärkt wissenschaftlich evaluiert und als sinnvoll erkannte frühpädagogische Settings auf der Basis evidenzbasierter Forschung weiterentwickelt werden.

Förderung von Kompetenzen des frühpädagogischen Fachpersonals zur Verwirklichung mehrdimensionaler Bildungsziele. Aus- und Weiterbildung sollten eine breite fachliche und überfachliche Kompetenzorientierung verfolgen. Aufgrund der besonderen Struktur und Bedeutung „elementarer“ Bildungsprozesse sind dabei sowohl die jeweils aktuellen kollektiven und individuellen Bildungsbedürfnisse der Kinder als auch deren zukünftige Bildungskarrieren im Auge zu behalten, insofern diese erst durch ein förderliches Umfeld in den frühpädagogischen Einrichtungen und der Familie möglich werden.

Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern. Die frühpädagogischen Einrichtungen sollten dabei besonderen Wert darauf legen, dass falsche Vorstellungen von Eltern über eine zu behütende Kindheit oder über Lernen als Vorverlegung von Unterricht überwunden werden. Zu diesem Zweck müssen sie die Eltern gezielt über die Art und Weise ihrer pädagogischen Arbeit aufklären.

4.2 Primarstufe

In der Grundschule werden wesentliche Weichen für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler gestellt. Besonders die emotionalen und motivationalen Grundlagen, die die Voraussetzung für alle weiteren Lernprozesse bilden, werden im Grundschulalter verfestigt und zeigen erste Auswirkungen auf die fachspezifischen Leistungsergebnisse. In der Primarstufe besteht daher stärker als in den darauf folgenden Phasen noch die Möglichkeit, herkunftsspezifisch und kulturell bedingte Benachteiligungen der Schülerinnen und Schüler, speziell auch mit Blick auf mehrdimensionale Kompetenzbereiche, auszugleichen. Vor diesem Hintergrund sieht der AKTIONSRAT **BILDUNG** für den Primarbereich folgende Handlungsnotwendigkeiten:

Geschlechtsspezifische individuelle Förderung im motivational-affektiven und sozialen Bereich von Schülerinnen und Schülern. Die bei den nationalen und internationalen Vergleichsstudien berücksichtigten nicht kognitiven Merkmale stehen in engem Zusammenhang zu den fachspezifischen Leistungen. Um möglichst allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, ihre Potenziale in den jeweiligen Fachgebieten voll auszuschöpfen, ist eine geschlechtsspezifische Förderung unabdingbar. Im Einzelnen müssen Defizite in folgenden Bereichen bearbeitet werden:

- Fähigkeitsselbstkonzepte, Motivation und Lernfreude im Fach Mathematik, besonders bei Mädchen,
- Lesemotivation von Jungen,
- soziale Kompetenz von Jungen,
- Durchsetzungsfähigkeit von Mädchen.

Verstärkte Differenzierung von Persönlichkeits-, Leistungs- und Verhaltensaspekten bei der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler. Die Studie „Trends in International Mathematics and Science“ (TIMSS) hat offenbart, dass zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Persönlichkeit und dem Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers sowie der Notengebung ein Zusammenhang besteht, der durch eine verzerrte Wahrnehmung der Lehrkräfte bezüglich der tatsächlichen Schülerleistungen bedingt sein könnte. Einer solchen unzulässigen und für die weitere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler möglicherweise schädlichen Vermengung von Beurteilungskriterien kann zum einen durch die Sensibilisierung des Lehrpersonals für diese Problematik im Rahmen von Aus- und Weiterbildung entgegengewirkt werden. Zum anderen sollten Lehrerinnen und Lehrer bei der Aufgabe der adäquaten Beurteilung von Schülerkompetenzen und -leistungen durch die Bereitstellung valider diagnostischer Instrumente zur Erfassung sozialer Kompetenzen unterstützt werden.

Forcierung des Medieneinsatzes in Grundschulen. Bereits in der Grundschule sollten Kinder an einen reflektierten und effektiven Umgang mit neuen Medien herangeführt werden. Zum einen kann dies durch eine weitere Verbesserung der technischen Ausstattung an Schulen erreicht werden. Zum anderen müssen der Einsatz von und der Umgang mit Medien fester Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung werden, damit die im internationalen Vergleich an Schulen bereits relativ umfangreich vorhandenen technischen Mittel im Unterricht auch tatsächlich zum Einsatz kommen. Zusätzlich müssen Unterstützungsstrukturen für Lehrpersonen im Bereich Technik sowie bei der Ausschöpfung des Gestaltungsspielraums von Schule und Unterricht bezüglich der didaktischen Nutzung „neuer Medien“ auf der Prozessebene der Schule aufgebaut werden.

Weiterer Ausbau der Ganztagsgrundschulen in rhythmisierter Form. Grundsätzlich stellt der Ausbau der Ganztagserschullandschaft durch eine Erweiterung der Lernzeiten eine große Chance für das Erreichen mehrdimensionaler Bildungsziele dar. Wie bereits im Gutachten „Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen“ (vgl. vbw 2013) dargestellt, bietet vor allem die Ganztagsgrundschule in rhythmisierter Form Rahmenbedingungen, die eine Verbesserung der Schülerleistungen und den Ausgleich sozialer Benachteiligungen erwarten lassen. In Verbindung mit entsprechenden Anpassungen in der Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen und Lehrkräften eröffnet dieser Schultyp im Hinblick auf die Förderung mehrdimensionaler Bildungsziele folgende Möglichkeiten:

- Individualisierung des Unterrichts durch Rückgriff auf unterschiedliche Sozialformen des Unterrichts, z. B. Phasen selbstständiger Lernarbeit oder Arbeit in Kleingruppen: Hierdurch können u. a. die personalen Kompetenzen von Kindern gestärkt werden. Besonders bedeutsam ist dies für Kinder, die aus einem Elternhaus mit niedrigem sozioökonomischem Status und/oder Migrationshintergrund stammen.
- Verzahnung des Unterrichts mit außerunterrichtlichen Gestaltungselementen.
- Sensibilisierung von Lehrkräften für mehrdimensionale Bildungsziele.

4.3 Sekundarstufe

Pädagogische Unterstützungen und Einflussnahmen stellen in der Sekundarstufe aufgrund der anthropologischen, entwicklungspsychologischen und soziologischen Besonderheiten dieser Bildungsphase eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe dar. Interventionen zum Erreichen mehrdimensionaler Bildungsziele können auf der Ebene des Unterrichts wie auch auf der Ebene der Schule angesiedelt werden. Der AKTIONSRATBILDUNG sieht hierfür folgenden Handlungsbedarf:

Curriculare Verankerung und Konkretisierung der anzustrebenden Bildungsdimensionen. Um das Lehrpersonal in die Lage zu versetzen, mehrdimensionale Bildungsaufgaben im Unterricht umzusetzen, müssen die anzustrebenden Bildungsdimensionen konkretisiert und in den Lehrplänen verankert werden. Bei der Entwicklung der Curricula ist die entscheidende Phase der Identitätsbildung im Jugendalter in Verbindung mit dem notwendigen Übergang in andere Ausbildungsabschnitte beziehungsweise in ein Beschäftigungsverhältnis am Ende der Sekundarstufe stärker zu berücksichtigen.

Förderung von Freude und Interesse an den Lerninhalten. Mit Blick auf die Persönlichkeitsbildung und Berufsorientierung stellt dieser Aspekt ein bedeutsames Bildungsziel dar. Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Leistungspotenzial in bestimmten Gegenstandsbereichen müssen die notwendige Unterstützung erfahren, damit die zur Entfaltung dieser Potenziale zugehörige Motivation und ein entsprechendes Interesse entwickelt werden können. Zu diesem Zweck sollten den Lernenden mittels konkreter Situationen und Aufgabenbeispiele die sinnvolle Anwendung der aufgebauten Kompetenzen sowie deren Nutzen und Bedeutung im Alltag und für die weitere Bildungsbiografie verdeutlicht werden. Nicht zuletzt mit Blick auf die Nachwuchsförderung im MINT-Bereich und den zu erwartenden Fachkräftemangel in Deutschland besteht hier im Fach Mathematik und bei Schülerinnen großer Handlungsbedarf.

Stärkere Berücksichtigung der vorhandenen mehrdimensionalen Erkenntnisse aus PISA und ICILS. Bildungsziele, die eine problem- und verantwortungsbewusste Wissensanwendung einschließen und persönlichkeitsbildend wirken, basieren auf erweiterten kognitiven Anforderungen und werden in den Kompetenzmodellen, die den nationalen und internationalen Vergleichsstudien zugrunde liegen, bereits umfangreich abgebildet. Die Erkenntnisse aus diesen Untersuchungen, wie z. B. die Defizite in der Aufgabenentwicklung im deutschen Mathematikunterricht oder die nur mittleren Leistungswerte deutscher Schülerinnen und Schüler im Bereich der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen sowie die nicht unerheblichen herkunftsbedingten Leistungsunterschiede in diesem Kompetenzbereich, müssen in Zukunft in der Unterrichtsentwicklung und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften noch stärker berücksichtigt werden.

Entwicklung weiterer Testverfahren zur Abbildung mehrdimensionaler Bildungsergebnisse und zur Identifikation geeigneter Unterrichtsmethoden. Über die bestehenden Instrumente der großen Vergleichsstudien hinaus bedarf es der Entwicklung von Testverfahren zur Überprüfung noch breiterer Bildungswirkungen (z. B. moralische Urteilsfähigkeit und soziale Orientierungen). Diese können auch dazu beitragen, zur Förderung mehrdimensionaler Bildungsziele geeignete Lernumgebungen, Unterrichtsmethoden und Aufgabenstellungen zu identifizieren.

Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften als Grundlage mehrdimensionaler Bildung. Auf der Unterrichtsebene kommt für die mehrdimensionale Persönlichkeitsbildung der Lernenden der Person der Lehrkraft eine

besondere Bedeutung zu. Damit breiter angelegte Bildungsziele in der professionalen Wahrnehmung Beachtung finden und Aspekte der Beobachtung von Schülerhandlungen werden, bedarf es der entsprechenden Qualifizierung des Lehrpersonals. Hierbei sind nicht zuletzt auch Angebote auszubauen, die zur Ausbildung entsprechender Werthaltungen und Kompetenzen bei den Lehrkräften selbst beitragen, damit diese den Schülerinnen und Schülern gegenüber als glaubwürdige Vorbilder und Motivatoren in Bezug auf den Erwerb mehrdimensionaler Bildungsinhalte auftreten können.

Bereitstellung von Zeitanteilen für mehrdimensionale Bildungsziele im Unterricht. Als wesentliche Grundlage der Vermittlung mehrdimensionaler Bildungsziele müssen den Lehrkräften im Unterricht ausreichend Zeitanteile zur Schaffung von Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt werden, in denen z. B. soziale Fähigkeiten und Wertorientierungen als Ziel erkennbar sind und in angemessenem Umfang ausgebildet werden können.

Förderung von außerunterrichtlichen Bildungsgelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten auf Schulebene. Auf der Schulebene kann die systematische Anregung und Unterstützung einer breiten Persönlichkeitsbildung insbesondere durch Partizipationsmöglichkeiten in der Schulgemeinschaft und bei der Profilierung der Schule in Richtung eines Leitbildes gefördert werden. Ein entsprechendes Angebot sollte ein möglichst vielfältiges Spektrum an Fähigkeiten, kulturellen Inhalten und sozialen Aktivitäten umschließen und in einer Weise unterbreitet werden, die Jugendliche herausfordert und ihnen sichtbare Ergebnisse präsentiert.

4.4 Hochschulbildung

Der AKTIONSRATBILDUNG empfiehlt die Entwicklung von Gesamtkonzepten für die Förderung mehrdimensionaler Bildung im Studium. In den Interventionsfeldern Studienmodelle, Lerninhalte, Lehrveranstaltungsformate und Studienstruktur erscheinen dem AKTIONSRATBILDUNG die folgenden Maßnahmen für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und von fachübergreifenden Kompetenzen besonders empfehlenswert:

Anpassung der Studienmodelle an mehrdimensionale Bildungsziele. Eine mehrdimensionale Bildung im Studium kann zum einen durch die Integration fachübergreifender Qualifizierungsangebote in ansonsten stark spezialisierte

Studienangebote erreicht werden. Entsprechende Qualifizierungsangebote (z. B. im Rahmen eines Studium generale) sollen sich explizit durch das gesamte Fachstudium ziehen („L-Studienmodell“). Zusätzlich empfiehlt der AKTIONSRATBILDUNG die Schaffung von Studienangeboten an allen Hochschulen, die von Grund auf interdisziplinär angelegt sind („Liberal Arts“-Studiengänge).

Integration mehrdimensionaler Inhalte in die regulären Studienangebote. Der AKTIONSRATBILDUNG empfiehlt, Informations- und Medienkompetenz im Sinne der Fähigkeit nicht nur zur Beschaffung von Informationen, sondern auch zur kritischen Beurteilung von deren Inhalten und Ursprüngen als integralen Bestandteil in alle Curricula aufzunehmen. Auch kulturelle und ästhetische Kursangebote sollten mit einem direkten Bezug zu den jeweiligen fachlichen Inhalten fest in die Studiengänge eingebunden werden.

Neuausrichtung der Lehrveranstaltungsformate zugunsten der Vermittlung handlungsrelevanter Kompetenzen. Alle Studienangebote an Hochschulen sollten auf Basis der Prinzipien des problembasierten und forschenden Lernens darauf abzielen, die theoretischen Inhalte mit dem Aufbau von handlungsrelevanten Kompetenzen zu verbinden. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es eines Ausbaus der entsprechenden Weiterbildungsangebote für Dozierende an Hochschulen. Darüber hinaus empfiehlt der AKTIONSRATBILDUNG die Förderung von studentischen Wettbewerben und von Service-Learning-Projekten.

Reform der Studienstruktur mit dem Ziel der zeitlichen und organisatorischen Verankerung mehrdimensionaler Bildungsinhalte. Um mehrdimensionale Bildungsinhalte zeitlich und organisatorisch im Studium verankern zu können, empfiehlt der AKTIONSRATBILDUNG den Ausbau achtsemestriger Bachelorstudiengänge, die Erhöhung der ECTS-Zahl der Studienmodule und die feste Integration von Mobilitätsfenstern für Auslandsaufenthalte in die Curricula.

4.5 Berufliche Aus- und Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung

Generell lässt sich feststellen, dass die Bereiche Berufsbildung sowie Erwachsenen- und Weiterbildung für weite Teile der Bevölkerung bedeutsame Abschnitte der Bildungsbiografie abdecken und daher in Bezug auf die Verfolgung mehrdimensionaler Bildungsziele einen hohen Stellenwert genießen müssen. Während

es im Bereich Berufsbildung vor allem darum geht, möglichst vielen Jugendlichen Zugang zu dieser für die Persönlichkeitsentwicklung extrem relevanten Bildungsgelegenheit zu ermöglichen, muss im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung der Fokus darauf liegen, mehrdimensionale Kompetenzen durch die Entwicklung entsprechender standardisierter Verfahren im Lebenslauf der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sichtbar und nutzbar zu machen. Der AKTIONSRAT **BILDUNG** empfiehlt im Einzelnen die Umsetzung folgender Maßnahmen:

Intensivierung der Begleitung des Übergangs von der Schule in das berufsbildende System sowie Erweiterung und Flexibilisierung der Zugangsmöglichkeiten. Um möglichst wenige Jugendliche und junge Erwachsene aus dem System der Berufsausbildung auszuschließen, muss zum einen die Begleitung des Übergangs von der Schule in den Beruf intensiviert werden. Zu diesem Zweck müssen Schulen und Betriebe die an einen erfolgreichen Übergang zu stellenden Anforderungen reflektieren und durch frühe Kooperationen Gelegenheiten schaffen, bewusste Übergangentscheidungen zu treffen. Um die Interessen und Fähigkeiten der Heranwachsenden besser mit den Anforderungen an diese Stellen in Einklang zu bringen, haben sich Phasen der Berufsorientierung und Betriebspraktika schon während der schulischen Ausbildung bewährt. Entscheidungsprozesse bei Übergängen können auch durch systematische Beratung vorbereitet und begleitet werden. Besonders wichtig ist eine gegenseitige Wertschätzung der beteiligten Institutionen (abgebende und aufnehmende Institutionen), und auch gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften sowie Ausbilderinnen und Ausbildern tragen zur Erarbeitung von kooperativen Übergangskonzepten bei. Darüber hinaus müssen vermehrt spezielle Ausbildungsangebote sowie Möglichkeiten zum Quereinstieg und zum Nachholen berufsqualifizierender Abschlüsse geschaffen werden.

Erleichterung des Übergangs von der dualen Berufsausbildung in weiterführende Bildungsgänge. Um möglichst vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine optimale Ausschöpfung ihrer Potenziale zu ermöglichen, müssen die Anschlussmöglichkeiten an das berufsbildende System weiter gefördert werden. Dazu gehört nicht zuletzt auch die Schaffung von Unterstützungsstrukturen (z. B. Brückenkurse in Mathematik u. Ä.), die Übergänge in weiterführende Bildungsgänge nicht nur rechtlich, sondern auch faktisch möglich machen. Zugleich müssen durch solche Flexibilisierungstendenzen entstehende Zwischenformen zwischen Studium und Ausbildung kontrolliert und in ihrer Funktionalität für den Arbeitsmarkt besser aufeinander abgestimmt werden.

Modularisierung beruflicher Ausbildungsprogramme. Eine solche Strukturänderung kann dazu beitragen, erbrachte Leistungen anzuerkennen, und zu einem Abschluss der Berufsausbildung motivieren. Auch die Koordination des Übergangs ins Hochschulsystem könnte hierdurch verbessert werden.

Entwicklung standardisierter Verfahren zur Abbildung überfachlicher Kompetenzen und Unterstützung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern bei der entsprechenden Profilbildung durch professionelle Beratung. Um überfachliche Kompetenzen für Arbeitgeber und Arbeitnehmer sichtbar und verwertbar zu machen, empfiehlt der AKTIONSRAT **BILDUNG**, die Entwicklung standardisierter Verfahren voranzutreiben, mit denen solche Kompetenzen geprüft und zertifiziert werden können. Der bereits relativ verbreitete Einsatz offener, auf Selbstauskünften und Selbstreflexion beruhender Verfahren sollte durch professionelle Beratung begleitet werden. Hierzu sind Servicestellen mit entsprechendem geschultem Personal einzurichten.

Förderung von Diagnosefähigkeit und intergenerationeller Kompetenz von Führungskräften in Bezug auf mehrdimensionale Bildungsziele. Die Arbeitnehmerschaft ist heute nicht zuletzt aufgrund der demografischen Entwicklung heterogener als jemals zuvor. Dies stellt das Führungspersonal vor die komplexe Herausforderung, die unterschiedlichen lebensgeschichtlich erworbenen überfachlichen Kompetenzen für Unternehmen sichtbar und nutzbar zu machen sowie auch Fortbildungsbedarfe bei Defiziten bestimmter Altersgruppen (z. B. Medienkompetenz) zu identifizieren. Hieraus lässt sich die Forderung ableiten, Weiterbildungen für den Bereich intergenerationeller Kompetenz sowie zur Schulung der Diagnosefähigkeit von Führungspersonal zu fördern.

Ausbau und Weiterentwicklung zielgruppengerechter Angebote zur Förderung von Identitätsentwicklung und Kompetenzen zur Lebensbewältigung. Außerhalb beruflicher Kontexte und insbesondere in der Nacherwerbsphase sind die Identitätsentwicklung über die Lebensspanne und die aktuelle Lebensbewältigung als Bildungsziele im Blick zu behalten. Um überfachliche Kompetenzen in den verschiedenen sozialen Milieus zu fördern – auch in den bildungsfernen und sozial benachteiligten Milieus –, sind jeweils teilnehmerorientierte und lebensweltnahe Angebote zu entwickeln beziehungsweise weiterzuentwickeln und auszubauen.

Förderung moralischer und politischer Kompetenz. Diese Aspekte mehrdimensionaler Bildung sind Grundlage sozialer Integration und tragen entscheidend

zur Stärkung zivilgesellschaftlicher Partizipation bei. Moralische und politische Fähigkeiten und Orientierungen können effektiv gefördert werden, wenn Bildungsinstitutionen dies in ihrem Erziehungsauftrag unterstützen. Das Ausmaß und die Qualität intentionaler moralischer Erziehung korrelieren mit der Moralentwicklung. Wenn keine bewusste moralische Bildung stattfindet, dann erschwert dies das Selbstlernen moralischer Fähigkeiten. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass es ein breites Angebotspektrum in diesem Bereich der Erwachsenenbildung gibt. Allerdings folgt moralische Erziehung keinem Konzept oder Curriculum, das nur noch gelehrt werden müsste. Bildungssettings sind so zu gestalten, dass es Lernenden – und dies trifft auf Heranwachsende wie auf Erwachsene zu – möglich ist, die moralische Erziehung partizipierend mitzugestalten. Moralische Sensibilität wird darüber hinaus nicht nur durch institutionalisierte Bildungsgelegenheiten gefördert, sondern entwickelt sich auch in außerschulischen und impliziten Lerngelegenheiten. Beispielsweise ist die situative und sprachliche Qualität der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern im Alltag für das Verstehen von moralischen Normen notwendig. Die moralische Entwicklung und Sozialisation basiert also auf einem autoritativen fordernden und gleichzeitig erklärend fördernden Erziehungsstil.

Förderung von Lernkompetenz. Die mit dem Komplex der Lernkompetenz verbundenen Fähigkeiten und Orientierungen werden vor allem im Kindheits- und Jugendalter herausgebildet, können und müssen aber auch im Erwachsenenalter gepflegt und weiterentwickelt werden. Weiterbildung kann hierzu einen Beitrag leisten, wenn Maßnahmen und Angebote im quartären Sektor überfachliche Möglichkeiten zur Reflexion und Erweiterung der eigenen Lernstrategien bieten. Situatives praxisbezogenes Lernen, Lernberatung und didaktisch-methodische Vielfalt sind Möglichkeiten, Weiterbildungsangebote so anzureichern, dass Lernkompetenzen gefördert werden.

Literatur

- Ainley, P./Corbett, J. (1994): From vocationalism to enterprise: Social life and skills become personable and transferable. In: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, No. 3, pp. 365–374.
- Alexander, K. L./Entwisle, D. R. (1988): Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 53, No. 2, pp. 1–157.
- Anders, Y. (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“. – München: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. – URL: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf – Download vom 04.03.2015.
- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16. Jg., H. 2, S. 237–275.
- Anders u. a. 2013 = Anders, Y./Grosse, C./Ebert, S./Roßbach, H. G./Weinert, S. (2013): Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. In: *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 24, No. 2, pp. 195–211.
- Anders, Y./McElvany, M./Baumert, J. (2010): Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. – Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 313–330.

- Anders u. a. 2012 = Anders, Y./Roßbach, H. G./Weinert, S./Ebert, S./Kuger, S./Maurice, J. von (2012): Learning environments at home and at preschool and their relationship to the development of numeracy skills. In: *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 27, No. 2, pp. 231–244.
- Arbeitskreis DQR (2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. – Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. – Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. – Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung*. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): edition QUEM, Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess*. – Bd. 18 – Münster: Waxmann, S. 9–200.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> – Download vom 27.06.2008.
- Baltes, P. B. (1987): *Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics Between Growth and Decline*. In: *Developmental Psychology*, Vol. 23, No. 5, pp. 611–626.
- Baltes, P. B. (1990): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze*. In: *Psychologische Rundschau*, H. 41, S. 1–24.
- Baltes, P. B./Mittelstraß, J./Staudinger, U. (Hrsg.) (1994): *Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studientext zur Gerontologie*. – Berlin: De Gruyter.
- Baltes, P. B./Staudinger, U. M. (2000): *Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence*. In: *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, pp. 122–136.
- Bandura, A. (1994): *Self-efficacy: The exercise of control*. – New York: Freeman.
- Bargel u. a. 2014 = Bargel, T./Heine, C./Multrus, F./Willige, J. (2014): *Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012. (Forum Hochschule/2014)*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): *TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. – Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Maaz, K./Jonkmann, K. (2010): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als Forschungsgegenstand: Robuste Befunde, die Bewährung von Wert-Erwartungs-Modellen und offene Fragen*. In: *Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. – Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 313–330.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS)/Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.) (2012): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. – 5. erw. Aufl. – Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- bayme vbm (Hrsg.) (2014): *Ausbildung erfolgreich begleiten: Von der Berufsorientierung bis zur Beschäftigung*. – URL: www.baymevbm.de/powerme. – Download vom 24.11.2014.
- Beck, K. (1998): *Moralerziehung in der Berufsausbildung?* – Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität.

- Beck, R. J. (2008): Towards a pedagogy of the Oxford Tutorial. – URL: http://www2.lawrence.edu/fast/beckr/pdfs/OxfordTutorial_7_05_06.pdf – Download vom 05.02.2015.
- Bellmann, L. (2011): Beschäftigungs- und Lohnwirkungen von betrieblichen Reorganisationsprozessen. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung, Bd. 44, H. 1–2, S. 65–72.
- Bellmann, L./Stegmaier, J. (2006): Betriebliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen. Der Einfluss betrieblicher Sichtweisen und struktureller Bedingungen. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 29–40.
- Bennett, S./Maton, K./Kervin, L. (2008): The „digital natives“ debate: A critical review of the evidence. In: British Journal of Educational Technology, Vol. 39, pp. 775–786.
- Bierman, K. L./Welsh, J. A. (1997): Social relationship deficits. In: Mash, E. J./Terdal, L. G. (Eds.): Assessment of childhood disorders. – New York: Guilford, pp. 328–365.
- Blossfeld, H.-P. (2006): Globalisierung, wachsende Unsicherheit und die Veränderung der Chancen der jungen Generation in modernen Gesellschaften. Ausgewählte Ergebnisse des GLOBALIFE-Projekts. In: Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, H. 15, S. 151–166.
- Blossfeld, H.-P./Stockmann, R. (1999): The German Dual System in comparative perspective. In: International Journal of Sociology, Vol. 28, pp. 3–28.
- Blum u. a. 2004: Blum, W./Neubrand, M./Ehmke, T./Senkbeil, M./Jordan, A./Ulfig, F./Carstensen, C. H. (2004): Mathematische Kompetenz. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolf, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. – Münster: Waxmann, S. 47–92.
- Bode, C. (2014): The Global Citizen – Der Bildungsauftrag der Hochschulen in Zeiten der Globalisierung oder: minima moralia für die Führungskräfte des 21. Jahrhunderts. – Klappholttal: Hochschulforum Sylt 2014 (unveröffentlichtes Vortragsmanuskript).

- Bos u. a. 2012a = Bos, W./Wendt, H./Köller, O./Selter, C. (Hrsg.) (2012a): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 269–301.
- Bos u. a. 2012b = Bos, W./Bremerich-Vos, A./Tarelli, I./Valtin, R. (2012): Lesekompetenzen im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 91–135.
- Bos u. a. 2012c = Bos, W./Wendt, H./Ünlü, A./Valtin, R./Euen, B./Kasper, D./Tarelli, I. (2012): Leistungsprofile von Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Deutschland. In: Bos, W./Wendt, H./Köller, O./Selter, C. (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 269–301.
- Bos u. a. 2014 = Bos, W./Eickelmann, B./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburg, K./Schwippert, K./Senkbeil, M./Schulz-Zander, R./Wendt, H. (Hrsg.) (2014): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development: Experiment by nature and design. – Cambridge: University Press.
- Brookfield, S. (1998): Critically Reflective Practice. In: Journal of Continuing Education in the Health Professions, Vol. 18, No. 4, pp. 162–184.
- Browne, N./Keeley, S. (2006): Asking the right questions: A guide to critical thinking. – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Buchholz u. a. 2012 = Buchholz, S./Imdorf, C./Hupka-Brunner, S./Blossfeld, H.-P. (2012): Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittanalyse zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen im Nachbarland Schweiz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 64, S. 701–727.

- Bühler, A./Heppekausen, K. (2005): Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht. – Bd. 6 – Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bundesausschuss Politische Bildung (BAP) (Hrsg.) (2014): Expertisen zur Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. Berlin: Bundesausschuss für Politische Bildung. – Berlin: BAP.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Jugendhilfe in Deutschland. – URL: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf – Download vom 31.10.2014.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.) (1997): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 60 – Bonn.
- Buzzelli, C. (1993): Morality in Context. A Sociocultural Approach to Enhancing Young Children's Moral Development. In: *Child and Youth Care Forum*, Vol. 22, No. 7, pp. 375–386.
- Caldarella, P./Merrell, K. W. (1997): Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. In: *School Psychology Review*, Vol. 26, pp. 264–278.
- Campe, J. H. (Hrsg.) (1785): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens: von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. – Bd. 1 – Hamburg.
- Chisholm, L./Larson, A./Mossoux, A.-F. (2005): Lebenslanges Lernen. Die Einstellung der Bürger in Nahaufnahme. Ergebnisse einer Eurobarometer-Umfrage. – Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

- Christopher, J. C./Nelson, T./Nelson, M. D. (2003): Culture and character education: Problems of interpretation in a multicultural society. In: *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, Vol. 23, No. 2, pp. 81–101.
- Clements, M. A./Reynolds, A. J./Hickey, E. (2004): Site-Level Predictors of Children's School and Social Competence in the Chicago Child-Parent Centers. In: *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 19, No. 2, pp. 273–296.
- Cohen, J. (2006): Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. In: *Harvard Educational Review*, Vol. 76, pp. 201–237.
- Cosgrove, R. (2011): Critical thinking in the Oxford tutorial: a call for an explicit and systematic approach. In: *Higher Education Research & Development*, Vol. 30, pp. 343–356.
- Cox, M./Winnett, R./Fritz, M. (2011): A meta-analysis of self-efficacy as a mediator of physical activity. In: *Annals of Behavioral Medicine*, Vol. 41, p. 225.
- Crick, N. R./Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. In: *Psychological Bulletin*, Vol. 115, No. 1, pp. 74–101.
- Cummings, K. D./Kaminski, R. A./Merrell, K. W. (2008): Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. In: *Psychology in the Schools*, Vol. 45, pp. 930–946.
- Deichmann, C. (2004): Politische Bildung für wen? Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Zielgruppen und Methoden in der außerschulischen politischen Bildung. In: Below, A. von/Gauger, J.-D. (Hrsg.): *Der Demokratie verpflichtet. Bausteine für die Zukunft der politischen Weiterbildung.* – Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, S. 99–133.
- Denham, S. A. (2006): Emotional competence: Implications for social functioning. In: Luby, J. L. (Eds.): *Handbook of preschool mental health: Development, disorders, and treatment.* New York: Guilford, pp. 23–44.

- Deresiewicz, W. (2014): *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. – New York: Free Press.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Deutscher Bildungsrat. Bildungskommission: Empfehlungen der Bildungskommission. Teil: Strukturplan für das Bildungswesen: Verabschiedet auf d. 27. Sitzung d. Bildungskomm. am 13.02.1970. – Bad Godesberg.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) (Hrsg.) (2011): *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. – Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Deutsches Studentenwerk (2013): *Jahresbericht 2012*. – Berlin.
- Diskowski, D. (2008): Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungselement. In: Roßbach, H. G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 47–61.
- Dörfler, T. (2010): Review of metacognition in young children. In: *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Vol. 9, pp. 198–200.
- Dörner u. a. 1983 = Dörner, D./Kreuzig, H. W./Reither, F./Stäudel, T. (1983): *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. – Bern: Huber.
- Dörpinghaus, A. (2009): *Bildung: Plädoyer wider die Verdummung*. In: *Forschung & Lehre*, 16. Jg., H. 9 (Supplement), S. 3–14.
- Duncan u. a. 2007 = Duncan, G./Dowsett, C./Claessens, A./Magnuson, K./Huston, A. C./Klebanov, P./Pagani, L. S./Feinstein, L./Engel, M./Brooks-Gunn, J./Sexton, H./Duckworth, K./Japel, C. (2007): School readiness and later achievement. In: *Developmental Psychology*, Vol. 43, pp. 1428–1446.
- Dworschak, B./Zaiser, H. (2012): Früherkennung qualitativer Qualifikationsanforderungen. Potenziale und Forschungsthemen auf europäischer Ebene. In: *FreQueNz-Newsletter 2012*, S. 7–9.
- Dworschak u. a. 2010 = Dworschak, B./Zaiser, H./Brand, L./Windelband, L./Abicht, L./Achtenhagen, C. (2010): Internet der Dinge – Zwischen angewandter Forschung und kommerzieller Verbreitung. In: *FreQueNz-Newsletter 2010*, S. 1–4.
- Ebert u. a. 2013 = Ebert, S./Lockl, K./Weinert, S./Anders, Y./Kluczniok, K./Rossbach, H.-G. (2013): Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. In: *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 24, No. 2, pp. 138–154.
- Edelmann, D./Tippelt, R. (2008): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–146.
- Eickelmann, B./Lorenz, R. (2014): Wie schätzen Grundschullehrerinnen und -lehrer den Stellenwert digitaler Medien ein? In: Eickelmann, B./Lorenz, B./Vennemann, M./Gerick, J./Bos, W. (Hrsg.): *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011*. – Münster: Waxmann, S. 49–58.
- Eickelmann, B./Vennemann, M. (2014): Nutzung digitaler Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht der Grundschule. In: Eickelmann, B./Lorenz, R./Vennemann, M./Gerick, J./Bos, W. (Hrsg.): *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011*. – Münster: Waxmann, S. 73–84.
- Eimeren, B. van/Frees, B. (2011): Drei von vier Deutschen im Netz – ein Ende des digitalen Grabens in Sicht? Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2011. In: *Media Perspektiven*, H. 7–8, S. 334–349.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (2003): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. – Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Esch u. a. 2006 = Esch, K./Klaudy, E. K./Micheel, B./Stöbe-Blossey, S. (2006): *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Euler, D. (2005): Forschendes Lernen. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. – Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 253–271.
- Europäische Union (Hrsg.) (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18.12.2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. – Brüssel: EU.
- European Union (Eds.) (2006): Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. In: Official Journal of the European Union, December 30, L394/49.
- Facione, P. A. (1990): Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. – Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. – Weinheim: Juventa.
- Fausser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2007): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2006. – Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Faust, G. (2013): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und Ausblick. In: Faust, G. (Hrsg.): Einschulung: Ergebnisse aus der Studie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS). – Münster: Waxmann, S. 289–299.
- Faust, G./Kratzmann, J./Wehner, F. (2013): Psychosoziale Probleme und Erfolg bei der Einschulung. In: Faust, G. (Hrsg.): Einschulung: Ergebnisse aus der Studie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS). – Münster: Waxmann, S. 251–273.
- Faust, G./Wehner, F./Kratzmann, J. (2013): Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: Faust, G. (Hrsg.): Einschulung: Ergebnisse aus der Studie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS). – Münster: Waxmann, S. 137–152.

- Faust u. a. 2004 = Faust, G./Götz, M./Hacker, H./Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feinstein u. a. 2003 = Feinstein, L./Hammond, C./Woods, L./Preston, J./Bynner, J. (2003): The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. Wider Benefits of Learning Research Report, No. 8. – London: WBoL.
- Franke-Meyer, D. (2011): Kleinkinderziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (BSB) (Hrsg.) (2004): Bildungs- und Erziehungsauftrag. Bildungsplan Grundschule. – Hamburg.
- Frey, K. (2013): Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule. – Münster: Waxmann.
- Frey, K. A./Bonsen, M. (2013): Zur Diskussion von Kopfnoten als „Chance“ für Schüler mit schlechten Fachnoten. In: Schwippert, K./Bonsen, M./Berkemeyer, N. (Hrsg.): Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven; Festschrift für Wilfried Bos. – Münster: Waxmann, S. 91–109.
- Friebe, J./Schmidt-Hertha, B. (2013): Activities and Barriers to Education for Elderly People. In: Journal of Contemporary Educational Studies, Vol. 64, No. 1, pp. 10–27.
- Friebe, J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hrsg.) (2014): Competences in Later Life (CILL). – Bonn: Bertelsmann.
- Fritschi, T./Oesch, T. (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Bericht des BASS – Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien BASS AG an die Bertelsmann Stiftung. – URL: http://www.forumbildung.ch/images/uploads/datenbank_dokumentation/textdokumente/fruehe_bildung/Effekte%20Krippen%20Bertelsmann%202009.pdf – Download vom 02.10.2014.

- Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. – Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Furnham, A./Lester, D. (2012): The development of a short measure of character strength. In: *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 28, pp. 95–101.
- Gashurov, I./Matsuuchi, A. (2013): CUNY's Critical Thinking Skills Initiative: Redesigning workforce education through information literacy learning. In: *C&RL News*, February, pp. 70–73.
- Gnahs, D. (2007): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Golding, C. (2011): Educating for critical thinking: thought-encouraging questions in a community of inquiry. In: *Higher Education Research & Development*, Vol. 30, pp. 357–370.
- Greenberg u. a. 2003 = Greenberg, M./Weissberg, R./O'Brien, M./Zins, J./Fredericks, L./Resnik, H./Elias, M. (2003): Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. In: *American Psychologist*, Vol. 58, pp. 466–474.
- Greiff, S. (2012): *Individualdiagnostik komplexer Problemlösefähigkeit*. – Münster: Waxmann.
- Grell, F. (2012): Elementarerziehung. In: Sandfuchs, U./Melzer, W./Dühlmeier, B./Rausch, A. (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173–177.
- Grell, F. (2013): Frühkindliche Bildung in historischer Perspektive. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 146–164.
- Griffin, P./McGaw, B./Care, E. (Hrsg.) (2012): *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. – Heidelberg: Springer.
- Goethe, J. W. (1950): *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. – Bd. 7. – Hamburger Ausgabe.
- Günther, S. (2013): Zur Förderung von Health Literacy im Alphabetisierungsunterricht. In: *Alfa-Forum*, 82/2013, S. 30–31.
- Haarmann, D. (2001): Die Grundschule – Versuch einer Standortbestimmung. In: Blumenstock, L./Klein, H./Petillon, H. (Hrsg.): *Lernziel: Grundschule weiterentwickeln. Grundlagen, Anregungen, Beispiele*. – Weinheim: Beltz.
- Haase, C./Heckhausen, J./Wrosch, C. (2013): Developmental regulation across the life span: Toward a new synthesis. In: *Developmental Psychology*, Vol. 49, pp. 964–972.
- Hafeneger, B. (2009): Politische Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. – 2. Aufl. – Wiesbaden: VS Verlag, S. 861–880.
- Hafeneger, B./Krieg, A. (2014): Kompetenzen in der nonformalen außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: *Bundesausschuss Politische Bildung (BAP) (Hrsg.): Expertisen zur Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung*. – Berlin: S. 8–81.
- Halberstadt, A. G./Denham, S. A./Dunsmore, J. C. (2001): Affective social competence. *Social Development*, Vol. 10, pp. 79–119.
- Handke, J./Sperl, A. (Hrsg.) (2012): *Das Inverted Classroom Model*. – München: Oldenbourg.
- Hargittai u. a. 2010 = Hargittai, E./Fullerton, L./Menchen-Trevino, E./Yates Thomas, K. (2010): Trust Online: Young Adults' Evaluation of Web Content. In: *International Journal of Communication*, Vol. 4, pp. 468–494.
- Harp u. a. 2010 = Harp, S./Pielorz, M./Seidel, S./Seusing, B. (Hrsg.) (2010): *Praxisbuch ProfilPASS: Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung*. – Bielefeld: Bertelsmann.
- Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.) (2007): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. – Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Hartig, J./Klieme, E./Leutner, D. (Eds.) (2008): Assessment of competencies in educational contexts. State of the art and future prospects. – Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Hasselhorn, M. (1992): Metakognition und Lernen. In: Nold, G. (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen? – Tübingen: Narr, S. 35–63.
- Hasselhorn, M. (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldimann, T./Hauser, B. (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. – Münster: Waxmann, S. 77–88.
- Havighurst, R. (1972): Developmental task and education. – 3rd ed. – New York: Davis McKay.
- Heckhausen, J./Heckhausen, H. (2010): Motivation und Handeln. – 4. Aufl. – Berlin: Springer.
- Heide u. a. 2013 = Heide, I. van der/Rademakers, J./Schipper, M./Droomers, M./Sørensen, K./Uiters, E. (2013): Health literacy of Dutch adults: a cross sectional survey. In: BMC Public Health, Vol. 13, No. 1, pp. 1–11.
- Heinz, W. R. (Hrsg.) (2000): Übergänge: Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. 3. Beiheft der ZSE. Weinheim: Juventa.
- Henking, T./Maurer, A. (2014): Mock Trials – Studierende simulieren Gerichtsverhandlungen. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.): Juristenausbildung heute. Zwischen Berlin und Bologna. – Bonn, S. 48–49.
- Herder, J. G. (1891): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschlichkeit. In: Suphan, B./Steig, R. (Hrsg.): Herders sämtliche Werke. – Bd. 5 – Berlin, S. 475–586.
- Hinsch u. a. 2007 = Hinsch, R./Pfungsten, U./Albrecht, T./Bauer, M./Gagel, D./Gebauer, S./Jürgens, B. (2007): Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. – Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

- Hitzblech, T./Maaz, A./Peters, H. (2014): Innovation in der Medizinerbildung – Das Beispiel Modellstudiengang der Charité in Berlin. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre (Ausgabe Nr. 48). – Stuttgart: Raabe – Fachverlag für Wissenschaftsinformation, S. 97–119.
- Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12.04.2007 (BGBl. I S. 506). – URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html> – Download vom 05.02.2015.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): Internationale Strategie der Hochschulrektorenkonferenz – Grundlagen und Leitlinien. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18.11.2008. – Bonn. – URL: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Internationale_Strategie_der_HRK_2_12.pdf – Download vom 05.02.2015.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2014): Die engagierten Hochschulen: Forschungsstark, praxisnah und gesellschaftlich aktiv. – Bonn.
- Höffe, O. (2014): Die Macht der Moral im 21. Jahrhundert. Annäherungen an eine zeitgemäße Ethik. – München: Verlag C.H. Beck.
- Horn, H./Ambos, I. (2013): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2011 – Kompakt. – URL: <http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsstatistik-01.pdf> – Download vom 12.06.2014.
- Hoskins, B./Fredriksson, U. (2008): Learning to Learn: What is it and can it be measured? Scientific and Technical Report. – Ispra: European Commission Joint Research Centre. – URL: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC46532> – Download vom 03.03.2015.
- Hübner, W./Kühl, A./Putzing, M. (2003): Kompetenzerhalt und Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter in Unternehmen. – Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung.
- Huffman, L. C./Mehlinger, S. L./Kerivan, A. S. (2000): Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. – Palo Alto, CA: Stanford University.

- Humboldt, W. von (1903): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, gesammelte Schriften. – Bd. 1 – Berlin/Leipzig.
- Jansen, M./Schroeders, U./Stanat, P. (2013): Motivationale Schülermerkmale in Mathematik und den Naturwissenschaften. In: Pant, H. A./Stanat, P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegle, T./Pöhlmann, C. (Hrsg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und Naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. – Münster: Waxmann, S. 347–365.
- Joseph, D. L./Newman, D. A. (2010): Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. In: *Journal of Applied Psychology*, Vol 95, No. 1, pp. 54–78.
- Josephson Institute of Ethics (2014): Character Counts! – URL: <http://charactercounts.org> – Download vom 30.10.2014.
- Judge, T. A./Bono, J. E. (2001): Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. In: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86, pp. 80–92.
- Jugendministerkonferenz (JMK)/Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der JMK/KMK vom 13./14.05.2004 und 03./04.06.2004. – Bonn.
- Kahnert, J./Endberg, M. (2014): Fachliche Nutzung digitaler Medien im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Eickelmann, B./Lorenz, R./Venneemann, M./Gerick, J./Bos, W. (Hrsg.): Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011. – Münster: Waxmann, S. 85–96.
- Kaufhold, M. (2011): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf der Basis fundierter Kompetenzerfassung. In: Bohlinger, S./Münchhausen, G. (Hrsg.): Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. – Bielefeld: wbv, S. 273–292.
- Kaufmann, A. (2007): Merkmale und Einstellungen von Schülern. In: Ditton, H. (Hrsg.): *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster: Waxmann, S. 117–143.
- Kerst, C. (2013): Kulturelle und künstlerische Aktivitäten Studierender. Ergebnisse einer Studierendenbefragung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16. Jg., S. 181–198.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 52, S. 876–903.
- Klieme, E./Leutner, D./Kenk, M. (2010) (Hrsg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft.
- Klieme, E./Neubrand, M./Lüdtke, O. (2001): Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. – Opladen: Leske + Budrich, S. 139–190.
- Kluczniok u. a. 2014 = Kluczniok, K./Anders, Y./Sechtig, J./Roßbach, H. G. (2014): Influences of an academically oriented preschool curriculum on the development of children – are there negative consequences for the children's socio-emotional competencies? In: *Early Child Development and Care*, No. 1–23. – URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.924512> – Download vom 21.01.2015.
- Kohlberg, L. (2000): *Die Psychologie der Lebensspanne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Köller, O./Baumert, J./Neubrand, J. (2000): Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. H. (Hrsg.): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. – Opladen: Leske + Budrich, S. 229–270.
- Köller u. a. 2004 = Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtko, O. (Hrsg.) (2004): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske + Budrich.
- Krammer, R. (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 29, S. 5–14.
- Krapp, A./Prenzel, M. (2011): Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, Vol. 33, No. 1, pp. 27–50.
- Kruse, A. (Hrsg.) (2011): Kreativität im Alter. Schriften des Marsilius-Kollegs. – Bd. 4 – Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1994): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 in der Fassung 06.05.1994, Bonn. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf – Download vom 01.08.2011.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1995): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs : Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission. – Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage. – Bonn.
- Kurtz u. a. 2010 = Kurtz, T./Watermann, R./Klingebiel, F./Szczyzny, M. (2010): Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In: Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. – Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 331–354.
- Lai, E. R./Viering, M. (2012): Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings. – Vancouver, B. C.: National Council on Measurement and Education.
- Lang-von Wins, T./Rosenstiel, L. von (2005): Kompetenzentwicklung in der Universität. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. – Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 297–314.
- Lehrl, S./Richter, D. (2012): „Schule macht Spaß!“. Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, 26. Jg., H. 254, S. 6–8.
- Lempert, W. (1993): Moralisches Denken, Handeln und Lernen in einfachen Berufen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 84, S. 5–25.
- Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bologna. – Berlin: Ullstein.
- Levy, F./Murnane, R. J. (2003). The Skill contents of recent technological change: An empirical exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 118, pp. 1279–1334.
- Levy, F./Murnane, R. L. (2013): Dancing with Robots: Human Skills for Computerized Work. – Massachusetts: Third Way – URL: <http://content.thirdway.org/publications/714/Dancing-With-Robots.pdf> – Download vom 12.11.2014.
- Lichtenstein-Rother, I./Röbe, E. (2005): Grundschule: Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. – Weinheim: Beltz.
- Liegle, L. (2007): Pädagogische Konzepte und Bildungspläne – wie stehen sie zueinander? In: Kindergarten heute, H. 1, S. 6–12.

- Liegle, L. (2013): *Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz.* – Stuttgart: Kohlhammer.
- Lind, G. (2002): *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung.* – Berlin: Logos-Verlag.
- Lintorf, K. (2012): *Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten? Prädiktionskraft individueller und kontextspezifischer Merkmale.* – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Locke, J. (1823): *Some Thoughts concerning Education.* In: *The Works of John Locke*, Vol. 9. – London.
- Lorenz, R./Gerick, J. (2014): *Neue Technologien und die Leseleistung von Grundschulkindern – Zur Bedeutung der schulischen und außerschulischen Nutzung digitaler Medien.* In: Eickelmann, B./Lorenz, R./Vennemann, M./Gerick, J./Bos, W. (Hrsg.): *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011.* – Münster: Waxmann, S. 59–72.
- Lörz, M./Quast, H./Woisch, A. (2011): *Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang.* In: *HIS: Forum Hochschule 14*, S. 1–134.
- Lüdecke-Plümer, S. (2007): *Werte- und Moralerziehung in berufsbildenden Schulen.* In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Bd. 42, H. 2, S. 119–131.
- Lüdtke u. a. 2011 = Lüdtke, O./Roberts, B. W./Trautwein, U./Nagy, G. (2011): *A random walk down university avenue: Life paths, life events, and personality trait change at the transition to university life.* In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 101, pp. 620–637.
- Maaz u. a. 2010 = Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.) (2010): *Bildungsforschung*, Bd. 34: *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* – Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Marcon, R. A. (1993): *Socioemotional versus academic emphasis: Impact on kindergartners' development and achievement.* In: *Early Child Development and Care*, Vol. 96, No. 1, pp. 81–91.
- Marsh u. a. 2005 = Marsh, H./Trautwein, U./Lüdtke, O./Köller, O./Baumert, J. (2005): *Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering.* In: *Child Development*, Vol. 76, pp. 397–416.
- Marx, K. (1961): *Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, MEW.* – Bd. 1 – Berlin.
- Mayer, J./Salovey, P. (1997): *What is emotional intelligence?* In: Salovey, P./Sluyter, D. (Eds.): *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* New York: Basic Books, pp. 3–34.
- Mazur, E. (1997): *Peer Instruction.* – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mertens, D. (1974): *Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft.* In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. Jg., S. 36–43.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre.* – Frechen: Ritterbach Verlag.
- Möller, J./Marsh, H. (2013): *Dimensional comparison theory.* In: *Psychological Review*, Vol. 120, pp. 544–560.
- Mullis u. a. 2009 = Mullis, I. V. S./Martin, M. O./Kennedy, A. M./Trong, K. L./Sainsbury, M. (2009): *PIRLS 2011 assessment framework.* – Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Münchmeier, R. (2002): *Einleitung.* In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben.* – Opladen: Leske + Budrich, S. 15–18.

- Murphy, N./Hall, J. (2011): Intelligence and interpersonal sensitivity: A meta-analysis. *Intelligence*, Vol. 39, pp. 54–63.
- Narr, W.-D. (2011): Wider die öffentlich und privat verordnete Verdummung im Zeichen von „Exzellenz“. In: Lohmann, I./Mielich, S./Muhl, F./Pazzini, K.-J./Rieger, L./Wilhelm, E. (Hrsg.): *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universalität der Gegenwart*. – Bielefeld: transcript Verlag, S. 209–223.
- National Center for Academic Transformation (o. J.): How to Redesign a College Course Using NCAT's Methodology. – URL: <http://www.thencat.org/Guides/AllDisciplines/ADChapter1.html> – Download vom 12.11.2014.
- Neubert u. a. in Druck = Neubert, J./Mainert, J./Kretzschmar, A./Greiff, S.: The Assessment of 21st Century Skills in Industrial and Organizational Psychology: Complex and Collaborative Problem Solving. In: *Industrial and Organizational Psychology*.
- Nunner-Winkler, G. (2009): Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 55, H. 4, S. 528–548.
- Nunner-Winkler, G. (2013): Moralische Entwicklung. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. – Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 653–665.
- Omert, D. (2013): *Berufsausbildung bei Audi. Vortragsskript 2013*. – Ingolstadt: IHK.
- Oser, F./Althof, W. (1992): *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. – Stuttgart: Klett Cotta.
- Pant u. a. 2013 = Pant, H. A./Stanat, P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegle, T./Pöhlmann, C. (Hrsg.) (2013): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. – Münster: Waxmann.
- Park, N./Peterson, C. (2006a): Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. In: *Journal of Happiness Studies*, Vol. 7, pp. 323–341.
- Park, N./Peterson, C. (2006b): Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. In: *Journal of Adolescence*, Vol. 29, pp. 891–909.
- Paul, R. W. (1992): *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. – Santa Rosa, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Pauli, C./Lipowsky, F. (2007): Mitmachen oder Zuhören? Mündliche Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Mathematikunterricht. – In: *Unterrichtswissenschaft*, Bd. 35, H. 2, S. 101–124.
- Peterson u. a. 2008 = Peterson, C./Park, N./Pole, N./D'Andrea, W./Seligman, M. (2008): Strengths of character and posttraumatic growth. In: *Journal of Traumatic Stress*, Vol. 21, pp. 214–217.
- Peterson, C./Seligman, M. (2004): *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. – Washington, DC: American Psychological Association.
- Piaget, J. (1974): *Biologie und Erkenntnis – Über die Beziehung zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen*. – Frankfurt am Main: Fischer.
- Pietzonka, M. (2014): *Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna – Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung*. – Wiesbaden: Springer VS.
- Pinquart, M./Sörensen, S. (2000): Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. In: *Psychology and Aging*, Vol. 15, pp. 187–224.
- Pluschke, U. (2005): *Der Blick über den Tellerrand. Das Studium generale als Element der Persönlichkeitsentwicklung an der Bucerius Law School*. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hrsg.): *Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. – Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 351–365.

- Prenzel, M./Schratz, M./Schultebrucks-Burgkart, G. (Hrsg.) (2011): Was für Schulen! Das Buch zum Deutschen Schulpreis 2011: Schulen der Zukunft – Lehren und Lernen in sozialer Verantwortung. – Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Prenzel, M./Schütte, K./Walter, O. (2007): Interesse an den Naturwissenschaften. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. – Münster: Waxmann, S. 107–124.
- Prenzel u. a. 2013 = Prenzel, M./Sälzer, Ch./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.) (2013): PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. – Münster: Waxmann.
- Quante-Brandt, E. (2005): Ausbildung gestalten – Ausbildungsabbrüche vermeiden – Sozialkompetenz entwickeln. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34/6, S. 36–39.
- Ramm u. a. 2014 = Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. – Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. – Münster: Waxmann.
- Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2013): Alles immer gut – Mythen kultureller Bildung. – Essen.
- Reemtsma Begabtenförderungswerk/Institut für Demoskopie Allensbach (2014): Studienbedingungen 2014: Studienfinanzierung, Auslandsaufenthalte und Wohnsituation (5. Allensbachstudie). – URL: <http://www.sts-kd.de/reemtsma/Studie-Lang-Allensbach-2014h.pdf> – Download vom 12.11.2014.
- Reynolds u. a. 2011 = Reynolds, A. R./Temple, J. A./White, B. A./Ou, S.-R./Robertson, D. L. (2011): Age 26 Cost-Benefit Analysis of the Child-Parent Center Early Education Program. In: Child Development, Vol. 82, No. 1, pp. 379–404.
- Rhoades, B./Greenberg, M./Domitrovich, C. (2009): The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. In: Journal of Applied Developmental Psychology, Vol. 30, pp. 310–320.
- Rhoades u. a. 2011 = Rhoades, B./Warren, H./Domitrovich, C./Greenberg, M. (2011): Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. In: Early Childhood Research Quarterly, Vol. 26, pp. 182–191.
- Robbins u. a. 2004 = Robbins, S./Lauver, K./Le, H./Davis, D./Langley, R./Carlstrom, A. (2004): Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. In: Psychological Bulletin, Vol. 130, pp. 261–288.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A theoretical review. In: Social Development, Vol. 6, pp. 111–135.
- Roßbach, H. G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. – München: Deutsches Jugendinstitut, S. 55–174.
- Roßbach, H. G./Sechtig, J./Freund, U. (2010): Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“. Ergebnisse der Kindergartenphase. – Bamberg: University of Bamberg Press.
- Roßbach, H. G./Klucznik, K. (2013): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried. L./Roux, S. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, 3. überarb. Aufl. – Berlin: Cornelsen, S. 298–311.
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. – Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rothland, M. (2010): Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzzusprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 4, S. 582–603.

- Rottinghaus, P. (2003): The relation of self-efficacy and interests: A meta-analysis of 60 samples. In: *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 62, pp. 221–236.
- Rousseau, J. J. (2012): *Emile, ou de l'éducation*, tome II. In: *Collection complète des œuvres*, Vol. 5, Genève, 1780–1789, Version du 7 octobre 2012. – URL: <http://www.rousseauonline.ch/pdf/rousseauonline-0022.pdf> – Download vom 11.11.2014.
- Ruch u. a. 2014 = Ruch, W./Weber, M./Park, N./Peterson, C. (2014): Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). In: *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 30, pp. 57–64.
- Rychen, D./Salganik, L. (2003): *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. – Göttingen: Hogrefe.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. – New York: Guilford.
- Sälzer, C./Prenzel, M./Klieme, E. (2013): Schulische Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. – Münster: Waxmann, S. 155–187.
- Sann, A./Thrum, K. (2005): *Opstapje – Schritt für Schritt. Abschlussbericht des Modellprojekts*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Savin-Baden, M. (2003): *Facilitating Problem-based Learning: Illuminating Perspectives*. – Maidenhead, Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Chapter 9.
- Schiefner-Rohs, M. (2012): *Kritische Informations- und Medienkompetenz: Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. – Münster: Waxmann.
- Schiepe-Tiska, A./Schmidtner, S. (2013): Mathematikbezogene emotionale und motivationale Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen in PISA 2012. In: Prenzel, M./Sälzer, Ch./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* – Münster: Waxmann, S. 99–121.

- Schmidt, A. (1991): *Das Gymnasium im Aufwind. Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe*. – Aachen: Hahner Verlagsgesellschaft.
- Schmidt, B. (2009): Demografischer Wandel und intergenerative Bildungsprozesse. In: *Forum Erwachsenenbildung*, H. 4, S. 8–12.
- Schmidt, B. (2011): Altersbilder und ihre Bedeutung für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. In: Seyfried, B. (Hrsg.): *Ältere Beschäftigte: Zu jung, um alt zu sein. Konzepte – Forschungsergebnisse – Instrumente*. – Bielefeld: wbv, S. 21–32.
- Schmidt-Hertha, B. (2011): Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung. Stellungnahme. – URL: http://www.evangelische-jugend.de/fileadmin/user_upload/aej/Kinder-_und_Jugendpolitik/Ehrenamt_Grundlagen/DQR/Stellungnahme_Schmidt-Hertha.pdf – Download vom 12.06.2014.
- Schmidt-Hertha, B./Rott, K. J. (2014): Developing Media Competence and Work – Related Informational Behavior in Academic Studies. In: *International Journal on Advances in Education Research*, Vol. 1, No. 1, pp. 90–108.
- Schmidt-Hertha u. a. 2011 = Schmidt-Hertha, B./Kuwan, H./Gidion, G./Waschbüsch, Y./Strobel, C. (Hrsg.) (2011): *Web 2.0. Neue Qualifikationsanforderungen in Unternehmen*. – Bielefeld: wbv.
- Schmidt-Huber, M./Tippelt, R. (2014): *Born to be a leader? Auf der Suche nach den Wurzeln guter Führung*. – München: Roman-Herzog-Institut.
- Schoon, I./Eccles, J. (2014) (Eds.): *Gender differences in aspirations and attainment. A life course perspective*. – Cambridge: University Press.
- Schorch, G. (2007): *Studienbuch Grundschulpädagogik*. – 3. Aufl. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. – Bielefeld: Bertelsmann, S. 228–253.

- Schratz, M./Pant, H. A./Wischer, B. (Hrsg.) (2013): Was für Schulen! Schule als lernende Institution – Beispiele guter Praxis. – Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Schreiber, D. (2009): Wie kompetenzorientiert sind Ausbildungsordnungen eigentlich? Eine Ausbildungsordnungsanalyse. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 63. Jg., H. 116/117, S. 54–56.
- Schweinhart u. a. 2005 = Schweinhart, L. J./Montie, J./Xiang, Z./Barnett, W. S./Belfield, C. R./Nores, M. (2005): Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. – Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Seidel, S. (2010): Das ProfilPASS-System. In: Harp, S./Pielorz, M./Seidel, S./Seusing, B. (Hrsg.): Praxisbuch ProfilPASS. Bielefeld: Bertelsmann, S.15–50.
- Seidel, T. (2014a): Lehrerhandeln im Unterricht. – In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf – 2. Aufl. – Münster: Waxmann, S. 781–806.
- Seidel, T. (2014b). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., H. 6, S. 828–844.
- Seidel, T./Reiss, K. (2014): Lerngelegenheiten im Unterricht. In: Seidel T./Krapp A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. – Weinheim: Beltz, S. 253–275.
- Seidel u. a. 2006 = Seidel, T./Prenzel, M./Rimmele, R./Schwindt, K./Kobarg, M./Herweg, C./Dalehefte, I. M. (2006): Unterrichtsmuster und ihre Wirkungen. Eine Videostudie im Physikunterricht. – In: Prenzel, M./Allolio-Naecke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. – Münster: Waxmann, S. 100–124.
- Seligman u. a. 2005 = Seligman, M./Steen, T./Park, N./Peterson, C. (2005): Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. In: American Psychologist, Vol. 60, pp. 410–421.
- Shajek, A./Lüdtke, O./Stanat, P. (2006): Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Unterrichtswissenschaft, H. 34, S. 125–145.
- Sitzmann, T./Ely, K. (2011): A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. In: Psychological Bulletin, Vol. 137, pp. 421–442.
- Soellner u. a. 2010 = Soellner, R./Huber, S./Lenartz, N./Rudinger, G. (2010): Facetten der Gesundheitskompetenz – eine Expertenbefragung. Projekt Gesundheitskompetenz. In: Klieme, E./Leutner, D./Kenk, M. (Hrsg.): Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms. – Weinheim: Beltz, S. 104–114.
- Sørensen u. a. 2012 = Sørensen, K./Van den Broucke, S./Fullam, J./Doyle, G./Pelikan, J./Slonska, Z./Brand, H. (2012): Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. In: BMC Public Health, Vol. 12, No. 8, pp. 1–13.
- Spoun, S./Wunderlich, W. (Hrsg.) (2005a): Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin. – Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 17–30.
- Spoun, S./Wunderlich, W. (Hrsg.) (2005b): Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. – Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2004): Lehrplan für die bayerische Mittelschule. – URL: <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/mittelschule/gesamtlehrplan/648/> – Download vom 23.01.2015.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2007): Lehrplan für die Realschulen in Bayern. – URL: <http://www.isb.bayern.de/realschule/lehrplan/> – Download vom 23.01.2015.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2009): Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. – URL: http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Gym_in_Bay_Fachprofile.pdf – Download vom 23.01.2015.
- Stamm, M. (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. – Bern: Haupt.

- Staudt, E./Kley, T. (2001): Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. – Berlin: ABWF, S. 227–276.
- Steiner, G./Laws, D. (2006): How appropriate are two established concepts from higher education for solving complex real-world problems? In: International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 7, pp. 322–340.
- Steinweg, A. S. (2007): Mathematisches Lernen. In: Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.): Das KiDZ-Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisberichte aus dem Modellversuch „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“. – Köln: Carl Link, S. 136–203.
- Sternberg, R. J. (1986): Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement. – URL: files.eric.ed.gov/fulltext/ED272882.pdf – Download vom 12.11.2014.
- Stevenson, H./Newman, R. (1986): Long term predication of achievement and attitudes in mathematics and reading. In: Child Development, Vol. 57, pp. 646–659.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. – URL: http://www.stifterverband.org/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mit_dem_bachelor_in_den_beruf/mit_dem_bachelor_in_den_beruf.pdf – Download vom 12.11.2014.
- Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2007): Das KiDZ-Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“. – Köln: Wolters Kluwer.
- Stöbe-Blossey, S./Mierau, S./Tietze, W. (2008): Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum – Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 105–122.
- Stubbe, T. C./Bos, W./Euen, B. (2012): Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 209–226.
- Taylor, M. (2010): Schools, Businesses Focus on Critical Thinking. In: The Wall Street Journal, 12 September. – URL: <http://online.wsj.com/articles/SB10001424052748703882304575466100773788806> – Download vom 12.11.2014.
- Thommen, J.-P./Peterhoff, D. (2005): Instrumente der Persönlichkeitsentwicklung. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. – Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 315–334.
- Tietze, W./Roßbach, H. G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. – Weinheim: Beltz.
- Tippelt, R. (1986): Bildungsarbeit und Rollenübernahme in der Demokratie aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus. In: Arnold, R./Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 48–72.
- Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. – Wiesbaden: VS Verlag.
- Tippelt, R./Kadera, S. (2014): Lernumwelten in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Seidel, T./Krapp, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 455–482.
- Tippelt, R. (2014): Der pädagogische und bildungspolitische Rahmen der modernen Kompetenzdebatte – Zur Differenzierung von Kompetenzkonzepten. In: Journal für politische Bildung, 3/2014, S. 8–17.
- Trautwein, U./Lüdtke, O. (2004): Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. In: Köller, O./Watermann, R./Trautwein, U./Lüdtke, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. – Opladen: Leske + Budrich, S. 327–367.

- Trautwein u. a. 2010 = Trautwein, U./Neumann, M./Nagy, G./Lüdtke, O./Maaz, K. (Hrsg.) (2010): Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 327–366.
- Ulrich, J. G. (2008): Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online. Spezial (2008) 4. – URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf – Download vom 12.02.2015.
- Vandell u. a. 2010 = Vandell, D. L./Belsky, J./Burchinal, M./Steinberg, L./Vandergift, N./NICHD Early Child Care Research Network (2010): Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. In: Child Development, Vol. 81, No. 3, pp. 737–756.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2010): Bildungsautonomie: Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2011): Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020. Jahresgutachten 2011. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2012a): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. – Münster: Waxmann.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2012b): Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. – Münster: Waxmann.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2013): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Gutachten 2013. – Münster: Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. – Cambridge: Harvard University Press.
- Wasmuth, H. (2011): Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen. Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland bis 1945. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. (2002): Leistungsmessungen in der Schule. – Weinheim: Beltz.
- Weiß, B. (2012): Educating the Global Citizen: Mobilitätsfenster in Bachelorstudiengängen. – Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. – URL: www.international.uni-mainz.de/.../INT_MobFenster_Global_Citizen.ppt – Download vom 12.11.2014.
- Wendt u. a. 2012 = Wendt, H./Bos, W./Selter, C./Köller, O. (2012): TIMSS 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, W./Wendt, H./Köller, O./Selter, S. (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. – Münster: Waxmann, S. 13–26.
- Wendt, H./Tarelli, I./Bos, W. (2012): Primäre Bildung. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 559–572.
- Wild, K.-P./Wild, E. (2001): Jeder lernt auf seine Weise – Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In: Berendt, B./Voss, H. P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. – Bonn: Raabe-Verlag, A 2.1.

- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. – Lübeck.
- Wist, T./Schulze, G. C. (2013): Health Literacy – ein Konzept für Alphabetisierung und Grundbildung. In: Alfa-Forum, H. 82, S. 23–25.
- World Health Organization (WHO) (Eds.) (1996): Life Skills Education: planning for research. – Genf.
- Zimmer, R. (2013): Bewegungserziehung. In: Fried. L./Roux, S. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, 3. überarb. Aufl. – Berlin: Cornelsen, S. 192–198.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Bildung in den verschiedenen institutionell geprägten Bildungsphasen, differenziert nach potenziellen Interventionsfeldern zur Erreichung mehrdimensionaler Bildung	25
Abbildung 2:	Anteile von Viertklässlerinnen und Viertklässlern mit hohen, mittleren und niedrigen fachbezogenen Einstellungen zum Lesen sowie zu den Fächern Mathematik und Sachunterricht	66
Abbildung 3:	Anteile von Viertklässlerinnen und Viertklässlern mit hohen, mittleren und niedrigen fachbezogenen Selbstkonzepten im Lesen sowie in den Fächern Mathematik und Sachunterricht	67
Abbildung 4:	PISA 2012: Emotionale und motivationale Orientierungen in Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz, Finnland und der OECD	89
Abbildung 5:	PISA 2012: Mathematikbezogene Selbstbilder in Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz, Finnland und der OECD	90
Abbildung 6:	Veränderung von Schülermerkmalen in Deutschland zwischen PISA 2003 und PISA 2012	91
Abbildung 7:	Anteil der Schülerinnen und Schüler (neunte Klassenstufe) mit hohem Interesse nach Kompetenzstufe	92
Abbildung 8:	Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich	94
Abbildung 9:	Häufigkeit der Computernutzung durch Lehrpersonen im Unterricht im internationalen Vergleich	96
Abbildung 10:	Index of Changing Work Tasks in the U.S. Economy 1960–2009	109
Abbildung 11:	Entwicklung der Absolventenstruktur 2006 und 2012 in ausgewählten Schularten (Anteile der Absolventinnen und Absolventen nach Schulart in Prozent)	127
Abbildung 12:	Abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System 1995 bis 2013	128
Abbildung 13:	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005 bis 2013	129

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Klassifikation der sechs Tugenden/Werte und 24 Charakterstärken nach Peterson und Seligman (2004)	36
Tabelle 2:	Anzahl von Computern (absolute Zahlen) für Unterrichtszwecke und Verfügbarkeit von Computern im Fachunterricht (in Prozent) im internationalen Vergleich	72
Tabelle 3:	Relative Chancen (odds ratios) für eine Gymnasialpräferenz der Lehrkräfte beziehungsweise der Eltern nach sozialer Lage (EGP) der Schülerfamilien	75
Tabelle 4:	Bewertung des Nutzens der Bildungsgänge im Übergangssystem durch ihre Absolventinnen und Absolventen	130

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATSBILDUNG

Blossfeld, Hans-Peter, Prof. Dr. rer. pol. Dr. h. c., geb. 1954, Professor für Soziologie am Europäischen Hochschulinstitut (European University Institute) in Florenz, Mitglied der interdisziplinären DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (BIKS), Koordinator des DFG-Schwerpunktprogramms 1646 „Education as a Lifelong Process“ (zusammen mit Prof. Dr. Sabine Weinert, Universität Bamberg) sowie Leiter des international vergleichenden „European Research Council (ERC)“-Projekts „Education as a Lifelong Process – Comparing Educational Trajectories in Modern Societies“ (eduLIFE).
Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Globalisierungsforschung, Soziologie des internationalen Vergleichs, Sozialstrukturanalyse, Soziologie der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung, Familiensoziologie, Soziologie des Arbeitsmarkts, Längsschnittmethoden.

Bos, Wilfried, Prof. Dr. phil., geb. 1953, Universitätsprofessor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung an der Technischen Universität Dortmund in der Fakultät Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie, Direktor des Arbeitsbereichs für Bildungsmonitoring und Schulentwicklungsforschung am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund, nationaler Projektmanager für IGLU/PIRLS 2001 und 2006, TIMSS 2007, PIRLS/TIMSS 2011, TIMSS 2015, IGLU/PIRLS 2016, ICILS 2013, wissenschaftlicher Leiter von Ganz In und Chancenspiegel.
Arbeitsschwerpunkte: Empirische Forschungsmethoden, Qualitätssicherung im Bildungswesen, Internationale Bildungsforschung, Evaluation, Pädagogische Chinaforschung.

Daniel, Hans-Dieter, Prof. Dr. rer. soc., geb. 1955, Universitätsprofessor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich und Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich, Vorsitzender des Kuratoriums des Zentrums für Wissenschaftsmanagement e. V. Speyer, Mitglied des International Advisory Board der Universität Helsinki, des International Council der Freien Universität Berlin, des Evaluationsausschusses des Wissenschaftsrats (Köln), der Akkreditierungskommission der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag) und des internationalen Beraterkreises der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“. Die im Zeitraum von 2002 bis 2012 in der internationalen Literaturdatenbank Web of Science von Thomson Reuters erfassten Publikationen zählen weltweit zu den am häufigsten zitierten Arbeiten in seinem Fachgebiet (vgl. „The World's Most Influential Scientific Minds: 2014“).

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung, Evaluationsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Hannover, Bettina, Prof. Dr. phil., geb. 1959, Leiterin des Arbeitsbereichs Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin, Mitglied des Fachkollegiums Psychologie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), zugewähltes Mitglied von acatech (Deutsche Akademie der Technikwissenschaften), Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises (Robert Bosch Stiftung), Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Leibniz-Instituts für Wissensmedien Tübingen, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften Kiel, Mitglied der nationalen PISA-Expertengruppe „Schülervoraussetzungen, Elternhaus, Peers“, Leiterin verschiedener DFG-Projekte wie „Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer?“.

Arbeitsschwerpunkte: Selbst und Identität, Geschlecht, Migration, Kulturvergleich.

Köller, Olaf, Prof. Dr. phil., geb. 1963, seit 2009 Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor und Direktor der Abteilung Erziehungswissenschaft des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel, Professor für Empirische Bildungsforschung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, seit 2015 Präsident der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), seit 2012 Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik (DZLM).

Arbeitsschwerpunkte: individuelle Entwicklungsprozesse unter den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule, Diagnose schulischer Kompetenzen, methodische Probleme in Large-Scale Assessments, Bildungsmonitoring, Implementation und Evaluation von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogrammen.

Lenzen, Dieter, Prof. Dr. phil., geb. 1947, seit 2010 Präsident der Universität Hamburg, von 2003 bis 2010 Präsident der Freien Universität Berlin, seit 2007 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Vorsitzender des AKTIONSRATSBILDUNG, Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin und Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften und Künste.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik.

Roßbach, Hans-Günther, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Direktor des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (IfBi), wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“ und der „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“.

Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsfeststellung in Institutionen der Früherziehung, Curricularentwicklung/Bildungsfragen im Kindergarten, Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, Längsschnittanalysen der Auswirkungen frühkindlicher Betreuungen, internationale Vergleichsuntersuchungen.

Seidel, Tina, Prof. Dr. phil., geb. 1974, Prodekanin der TUM School of Education, Technische Universität München, Inhaberin des Lehrstuhls für Unterrichts- und Hochschulforschung, Leitung des vom Stifterverband in der Lehrer-Initiative ausgezeichneten Projekts „TUMconnect“, Leitung mehrerer DFG-Projekte wie „Interaction: Analyse von Lehrer-Schüler-Interaktionen im Mathematik- und Deutschunterricht“, „Observe: Erfassung Professioneller Unterrichtswahrnehmung bei Lehramtsstudierenden“ und „Dialogue: Eine Interventionsstudie zur Optimierung der Klassengesprächsführung“, Ko-Leitung des BMBF-Projekts „BilWiss-Beruf: Längsschnittliche Entwicklung von Lehramtsstudierenden im Verlauf des Referendariats“ (zusammen mit Prof.es. Dres. Mareike Kunter, Ewald Terhart und Detlev Leutner), Mitglied im Forschungsteam PISA 2006, 2012 und 2015, Koordinatorin der Special Interest Group der EARLI „Teaching and Teacher Education“, Mitglied im Vorstand der TUM Graduate School, Mitglied der Forschungskommission der Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Arbeitsschwerpunkte: Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in der Sekundarstufe, Professionalisierung von Lehrenden an Schulen und Hochschulen, Forschungssynthesen zu Unterrichtseffektivität, Internationales Bildungsmonitoring.

Tippelt, Rudolf, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Mitglied des Forschungskollegiums Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik, Gründungsmitglied der World Education Research Association (WERA), Vorsitzender der wissenschaftlichen Beiräte des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP), der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF) und der Forschungsstelle Bildung der Industrie- und Handelskammer (IHK) München und Oberbayern, Mitglied der wissenschaftlichen Beiräte des Deutschen Jugendinstituts (DJI) sowie der Steuerungsgruppe zur Bildungsforschung der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF).

Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung und Beschäftigung, Professionalisierung und Fortbildung des pädagogischen Personals, insbesondere auch im internationalen Kontext.

Wößmann, Ludger, Prof. Dr. sc. pol., geb. 1973, Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der Volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrum für Bildungsökonomie, Koordinator des Europäischen Expertennetzwerks Bildungsökonomie (EENEE), Vorsitzender des Bildungsökonomischen Ausschusses des Vereins für Socialpolitik.

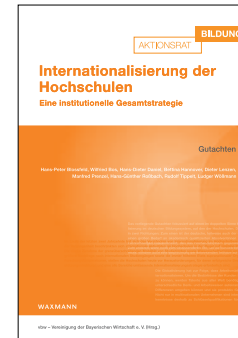
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomie, insbesondere mikroökonomische Analysen von Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem anhand internationaler Schülerleistungstests.

Verzeichnis der externen Experten

Grell, Frithjof, Prof. Dr. phil., geb. 1959, Universitätsprofessor und Leiter des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Vorsitzender der International Froebel Society – Deutschland (IFS-D).

Arbeitsschwerpunkte: Geschichte und Theorie der Historischen Pädagogik, historische, philosophische, anthropologische, didaktische und konzeptuelle Grundlagen und Grundfragen der Elementarpädagogik und ihrer Grundbegriffe.

Schmidt-Hertha, Bernhard, Prof. Dr. phil., geb. 1973, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen, Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft, Mitbegründer und Mitherausgeber der Online-Zeitschrift „Bildungsforschung“, Koordinator des ESREA-Network „Education and Learning of Older Adults“, Beiratsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF). Arbeitsschwerpunkte: Berufliche und betriebliche Weiterbildung, informelles Lernen, Evaluation und Qualitätssicherung, Lernen und Bildung Älterer, Medienkompetenzentwicklung.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

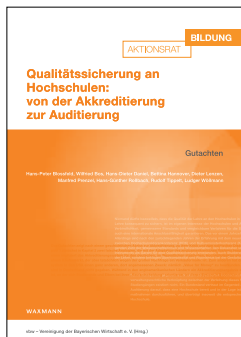
Internationalisierung der Hochschulen

Eine institutionelle Gesamtstrategie

Gutachten

2012, 136 Seiten, broschiert, EUR 12,90
ISBN 978-3-8309-2735-8

Um im internationalen Wettbewerb um Talente bestehen zu können, müssen die Rahmenbedingungen für Forschung und Lehre an deutschen Hochschulen weiter verbessert werden. Unter dem Motto „Internationalisierung zu Hause“ muss allen Hochschulmitgliedern die Möglichkeit eröffnet werden, internationale und interkulturelle Erfahrungen an der heimischen Hochschule zu sammeln. Mit einem größeren Angebot an fremdsprachigen Studiengängen, einer stärkeren Beteiligung an europäischen Forschungskonsortien und der vermehrten internationalen Rekrutierung des Personals werden sich die deutschen Hochschulen immer mehr zu transnationalen Hochschulen entwickeln. Der Aktionsrat Bildung analysiert in seinem aktuellen Gutachten die Internationalisierungsprozesse im deutschen Hochschulsystem und unterbreitet konkrete Handlungsempfehlungen für eine institutionalisierte Gesamtstrategie.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

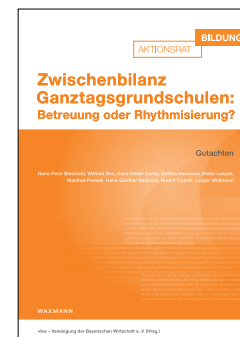
Qualitätssicherung an Hochschulen:

von der Akkreditierung zur Auditierung

Gutachten

2013, 98 Seiten, broschiert, EUR 10,90
ISBN 978-3-8309-2895-9

Die Sicherung der Qualität in Lehre und Forschung an deutschen Hochschulen ist verknüpft mit Verbindlichkeit, gemeinsamen Standards und vergleichbaren Verfahren als Ausdruck professioneller Verantwortung. Damit dies gewährleistet ist, wurde in Deutschland das Akkreditierungswesen etabliert, an dem sich zehn Jahre nach seiner Einführung gehäuft Kritik entzündet. In diesem Gutachten geht der Aktionsrat Bildung unter anderem der Frage der Effizienz des deutschen Akkreditierungssystems als Qualitätssicherungsmaßnahme nach und unterbreitet einen Prozessvorschlag, der die Weiterentwicklung des bestehenden Systems in ein institutionelles Qualitätsauditsystem vorsieht. Er skizziert die Prinzipien und Leitlinien für das neue Modell und zeigt die notwendigen Maßnahmen für eine erfolgreiche Umsetzung auf.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen:

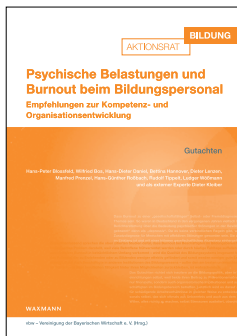
Betreuung oder Rhythmisierung?

Gutachten

2013, 144 Seiten, broschiert, Euro 12,90
ISBN 978-3-8309-2983-3

Der Auf- und Ausbau von Ganztagsgrundschulen hat in Deutschland seit der Jahrtausendwende zugenommen, wobei die Einführung von Ganztagsgrundschulen in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Im Primarbereich wurden Fördermittel vorrangig in die Schaffung infrastruktureller Rahmenbedingungen für offene Ganztagsgrundschulmodelle investiert und in nahezu allen Bundesländern zeigen sich deutliche Nachholbedarfe bei voll gebundenen rhythmisierten Ganztagsgrundschulen mit einer konzeptionellen Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Gestaltungselementen. Der Aktionsrat Bildung formuliert seine Erwartungen an Politik und Forschung sowie an das multiprofessionelle Personal und die Eltern, damit ganztagsgrundschulische Angebote nicht nur der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf dienen, sondern auch und vor allem der individuellen Förderung und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.





vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
(Hrsg.)

Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal

Empfehlungen zur Kompetenz- und
Organisationsentwicklung

Gutachten

2014, 202 Seiten, broschiert, EUR 16,90
ISBN 978-3-8309-3085-3

Da psychischen Störungen im Hinblick auf Arbeitsunfähigkeit und Frühverrentung eine wachsende Bedeutung zukommt, widmet der Aktionsrat Bildung diesem Thema ein eigenes Gutachten.

Er richtet den Fokus auf die Situation des Bildungspersonals und geht auf psychische Belastungen sowie das subjektive Erleben von Stress ein. Emotionale Erschöpfung und psychische Beanspruchung können zu einer reduzierten Leistungsfähigkeit der Betroffenen führen und somit direkten negativen Einfluss auf die Bildungsqualität nehmen. Der Aktionsrat Bildung spricht deshalb Empfehlungen zum Umgang mit psychischen Belastungen sowie zur Prävention und Intervention aus; Risikofaktoren für die psychische Gesundheit müssen minimiert und Schutzfaktoren gestärkt werden. Die Studie richtet sich an die Bildungspolitik und die Bildungseinrichtungen selbst, da beide ihren Beitrag zur Prävention psychischer Erkrankungen leisten müssen.



WAXMANN

In der bildungspolitischen Debatte lag der Fokus der öffentlichen und politischen Aufmerksamkeit in den letzten Jahren insbesondere auf den Ergebnissen von Leistungsvergleichsstudien. Auf dieser Grundlage wurden in den Ländern Bildungsreformen angestoßen und umgesetzt.

Ohne die große Bedeutung von Fachlichkeit in Frage zu stellen, widmet sich der Aktionsrat Bildung im vorliegenden Gutachten der Zusammenschau der drei Bildungsdimensionen Fachlichkeit, Kompetenzen und Persönlichkeit. Diese Mehrdimensionalität von Bildung liefert die Grundlage für einen erfolgreichen Werdegang in Schule, Ausbildung, Studium und Beruf.

Der Aktionsrat Bildung zeigt die Vielschichtigkeit von mehrdimensionaler Bildung auf und legt für jede Bildungsphase – von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Weiterbildung – dar, wie die jeweiligen Institutionen und deren Akteure die Förderung einer breiten Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung umsetzen können. Nach einer Analyse der Situation werden konkrete Handlungsempfehlungen an die Politik formuliert.

Der Aktionsrat Bildung ist ein politisch unabhängiges Gremium, dem folgende Mitglieder angehören:

Prof. Dr. Dieter Lenzen

Vorsitzender des Aktionsrats Bildung, Präsident der Universität Hamburg, Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz

Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Peter Blossfeld

Europäisches Hochschulinstitut (European University Institute) Florenz, Professor für Soziologie

Prof. Dr. Wilfried Bos

Technische Universität Dortmund, Professor für Bildungsforschung und Qualitätssicherung, Direktor des Arbeitsbereichs für Bildungsmonitoring und Schulentwicklungsforschung am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)

Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel

Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

Prof. Dr. Bettina Hannover

Freie Universität Berlin, Leiterin des Arbeitsbereichs für Schul- und Unterrichtsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Prof. Dr. Olaf Köller

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor und Direktor der Abt. Erziehungswissenschaft des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)

Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Inhaber des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik, Direktor des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LIFB)

Prof. Dr. Tina Seidel

Technische Universität München, Inhaberin des Lehrstuhls für Unterrichts- und Hochschulforschung und Prodekanin der TUM School of Education

Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Ludwig-Maximilians-Universität München, Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung

Prof. Dr. Ludger Wößmann

Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrum für Bildungs- und Innovationsökonomik

www.aktionsrat-bildung.de



97838301932604

www.waxmann.com