

Prof. Dr. Michael Winkler, Universität Jena:

Wie vorbereitet ist die Jugend auf Arbeit und Beruf? Ergebnisse und Perspektiven aus der Kompetenzforschung

*Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms "Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben
am 18.09.2003 in Neukirchen-Pleiß mit dem Thema:*

Kompetenzen für die Berufsorientierung nach Pisa – Auf welche Kompetenzen kommt es an?

Wer sich nicht in Gefahr begibt, kommt bekanntlich in ihr um. Gleichwohl birgt es einige Risiken, wenn ein - der disziplinären Herkunft nach - Außenseiter in fremden Gefilden wildert und sich gar noch der Meute stellt, um über deren Revier nachzudenken. Dies sind natürlich sehr despektierliche Ausdrücke - aber sie spiegeln in ihrer Grobheit sozusagen ein wenig trotzig kompensatorisch wenigstens die Gefühlslage eines Allgemein- und Sozialpädagoge wider. Dieser braucht doch einigen Mut, um vor geballtem berufs-, arbeits- und wirtschaftspädagogischem Sachverstand anzutreten.

Der Vorteil einer solchen Situation besteht indes darin, dass man nur bedingt Ernst genommen wird. Daher darf und kann man aus solcher Außenperspektive den einen oder anderen Blick wagen, der dem Insider schon verwehrt ist. Man kann somit - gewiss naiv und im Ergebnis vielleicht trivial - fragen, *worauf* ein System - also etwa das der Berufsbildung - mit seinen Eigenresonanzen antwortet und *wie* es das tut. Man kann sich auch noch von Daten überraschen lassen, die dem gar nicht mehr auffallen, der in seiner Sache kundig ist. Und man kann noch Fragen stellen, welche von den Experten gar nicht mehr aufgeworfen werden, weil sie vor allem nach Antworten und nach Lösungen von Problemen suchen.

Aus dieser Außenperspektive stellt der erste Teil der Ausführungen einige allgemein gehalten Überlegungen an, welche der Diskussion um Kompetenz junger Menschen auf dem Weg zur beruflichen Bildung gelten. Diese Bemerkungen sollen die Diskussion kontextualisieren und zurecht legen. Dies geschieht vielleicht ein wenig ungewöhnlich, auch und insbesondere, um Skepsis gegenüber der Selbstverständlichkeit zu provozieren, mit der von Kompetenz und Kompetenzen gesprochen wird. Der zweite Teil nimmt dann das euphemistisch geratene Versprechen des Themas zurück. Denn er spricht weniger von Ergebnissen der Kompetenzforschung schlechthin, sondern stellt eine Untersuchung vor, die in Thüringen durchgeführt und zu Beginn des Jahres 2002 abgeschlossen wurde. Ein dritter Punkt wird

diese Studie selbstkritisch diskutieren, um einige Perspektiven sowohl in der Forschung wie vor allem in der Sache anzudeuten.

1. Ort und Stellenwert der Diskussion um Kompetenz

Dass am Anfang vier allgemein gehaltene Bemerkungen stehen, hat jedoch weniger mit der akademisch institutionalisierten Kompetenz zur Inkompetenz zu tun, welche den Allgemeinpädagogen nun einmal auszeichnet. Vielmehr gehen diese Überlegungen auf Vor- und Literaturstudien zurück, die den Stand der Forschung erfassen sollten.

Eine *erste*, etwas polemisch klingende *Bemerkung* verweist auf ein grundlegendes Problem der Debatte. In dieser dominieren nämlich erregte Stimmen aus Politik und Öffentlichkeit, nicht zuletzt auch von Vertretern der Interessengruppen, beginnend bei den Kammern über Wirtschaftsbünde bis hin zu Forschungsinstituten. Das Ausmaß der Aufregung provoziert manchmal den Eindruck, dass die Debatte gar nicht sein kann (und will). Es könnte sein, dass sie besser als ein diskursives Feld zu verstehen ist, ein Moment in dem Politainment (Dörner 2001), in welchem hegemoniale Positionen in Gesellschaft und Politik ausgefochten werden.

Dabei wirkt sich als Hintergrund der Debatten um Kompetenz eine doppelte Gesetzmäßigkeit aus: *Zum einen* finden sie notorisch statt. Es gab und gibt wohl keine Gesellschaft, die sich von dem zufrieden stellen ließe, was sich junge Menschen im allgemein bildenden Schulsystem aneignen; die Abnehmer von Ausbildung, vor allem die sogenannte Wirtschaft, dann allerdings auch der Staat, haben noch nie den auf Seiten junger Menschen verfügbaren Leistungsstand akzeptieren wollen. Man sollte dies gar nicht ironisch bewerten, sondern systematisch analysieren. Denn solche Unzufriedenheit ist unvermeidlich, weil das allgemein bildende Schulsystem prinzipiell „mit Verspätung“ arbeitet (Sünkel 1994); in der Literatur ist dies als Paulsen-Effekt bekannt, benannt nach dem Bildungshistoriker Friedrich Paulsen, der diese Verzögerung als Systemmerkmal schon um 1900 beschrieben hat (Paulsen 1885). Im übrigen kann man diesen Verzögerungseffekt als die paradoxal-negative Seite der kulturellen Evolution bezeichnen, die durch ein institutionalisiertes Bildungssystem beschleunigt wird; je besser dieses funktioniert, um so schneller veraltet es, gemessen an den gesellschaftlichen und kulturellen Wirkungen, an Kumulation und Innovation, die es selbst ermöglicht.

Zum anderen gibt es offensichtlich Hochkonjunkturen der Klagen. Wiederum ist ein Mechanismus zu notieren, der, etwas platt formuliert, so aussieht: Je schlechter die Meinungsführer der Wirtschaft ihre Lage beurteilen, je weniger Arbeitsplätze und je weniger

Ausbildungsstellen zur Verfügung stehen, umso erbärmlicher scheinen die Qualifikationen, welche junge Menschen von der Schule für die berufliche Bildung und für das Beschäftigungssystem mitbringen. Die Klagen bilden also die andere Seite der angesichts von Knappheit einsetzenden Selektionsprozesse. Sie gehen mit schnellen Schuldzuschreibungen einher – wie übrigens Äußerungen von DIHK-Präsident Braun trefflich illustriert haben, die kürzlich durch die Medien gingen (Braun 2003).

Was lernt man daraus? Vorsicht scheint angebracht gegenüber Bemühungen, ein Problem als objektives zu analysieren, das möglicherweise eben doch eher eines von diskursiver Politik darstellt. Die Debatten um Kompetenz, dann auch die um Schlüsselqualifikationen, endlich die 1999 von Kultus- und Wirtschaftsministern losgetretene über *Ausbildungsfähigkeit* sind zumindest von solchen Momenten kontaminiert – als Indiz kann man eine irritierende Offenheit bei der Verwendung der Begriffe diagnostizieren. Um nur ein Beispiel zu geben: Forscher an der Universität Greifswald haben beispielsweise nach längeren Recherchen in einschlägigen Texten mehr als 450 Schlüsselqualifikationen festgestellt – obwohl es doch um die Generalschlüssel gehen sollte (vgl. Winkler 2003). Der Begriff der Ausbildungsfähigkeit, immerhin Ausdruck eines politisch hoch angesiedelten Beschlusses, ist ebenfalls überhaupt nicht explizit bestimmt – wenn überhaupt fand er früher Verwendung, um die Qualität der Ausbilder zu charakterisieren. Selbst eloquente Instanzen wie der DGB versenden Hilferufe, um nähere Auskunft über ihn zu erhalten. Ob nun das Konzept der Kompetenz mehr taugt, ist gar nicht entschieden; wie schnell selbst der Zweite Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa Kompetenz und Performanz in Beziehung zueinander setzt, lässt zumindest an Ausdrücke mit der Qualität eines Joker und nicht an geklärte Begriffe denken (vgl. Cedefop 2002).

Zweite Bemerkung: Freilich wäre es kaum zu rechtfertigen, die gegenwärtigen Debatten allein diskurstheoretisch oder ideologiekritisch zu untersuchen. Ihren Hintergrund bilden tiefgreifende Wandlungsprozesse, welche die in Industrie wie in Gewerbe und Handwerk erforderlichen Qualifikationsprofile dramatisch verändern (zumal noch die Veränderungsdynamik selbst ein entscheidendes Problem darstellt). Um dies zu begreifen sind neue theoretische Konzepte ebenso wie praktische Konsequenzen in der Ausbildung nötig, wobei bislang präzise Beschreibungen und Analysen der Problemlage eigentlich noch fehlen.

Zwei Dimensionen lassen sich aber nicht übersehen. Auf der einen Seite werden die inhaltlichen Anforderungen beruflicher Tätigkeit spezieller und in den für sie nötigen kognitiven Voraussetzungen anspruchsvoller; sie verlangen ein höheres Niveau an Weltverständnis, Wissen und Reflexion, veralten aber zugleich schneller, werden flüchtiger; sie

verderben leichter und müssen geradezu vergessen werden. Das beruflich erforderliche Wissen und die nötigen Fähigkeiten tendieren zur Flüssigkeit, wobei sich die Fließgeschwindigkeit zunehmend beschleunigt. Hierin liegt ein Korrelat zu dem, was der englische Soziologe Zygmunt Bauman mit „liquid society“ als zentrales Merkmal von Gegenwartsgesellschaften diagnostiziert (Bauman 2000). Auf der anderen Seite und zugleich muss Ausbildung Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichsam tiefer in den Personen anlegen: Man kann von einer Subjektivierung des Arbeitsgeschehens sprechen, weil zunehmend reflexive, erfindungsreiche, Handlungssituationen und sich selbst beobachtende wie steuernde, hoch flexible und am Ende auch verantwortliche Subjekte gefordert werden (vgl. schon Brock u.a. 1989). Während und weil mithin die Arbeitsprozesse, sofern sie nicht automatisiert werden, einer Tendenz zu formaler und inhaltlicher Entstrukturierung gehorchen, sind Strukturierungsleistungen auf Seiten der Subjekte gefordert. Seinen Ausdruck findet dies in der Vorstellung der Employability, die sowohl den Status künftiger Arbeitnehmer wie aber auch ihre innere Verfasstheit zu beschreiben versucht. Berufsbildung muss aber genau dem gerecht werden, sie muss also nicht nur auf die sich abzeichnenden Veränderungen – genauer: auf die Konstanz der Veränderung – reagieren; sie muss vielmehr den Prozess der Subjektivierung von Arbeit schon im Ausbildungsprozess vorbereiten, gleichsam als Subjektivierung von Bildung. Das Konzept der Kompetenz könnte dafür ein theoretisches und praktisches Modell bieten.

Dritte Bemerkung: Vor diesem Hintergrund sind die Studien zu sehen, die in den letzten Jahren den Leistungsstand von Schülern und Schulabgängern im Übergangsfeld zur beruflichen Bildung oder in das Beschäftigungssystem prüfen. Diese Untersuchungen fanden unabhängig von den großen, international angelegten Erhebungen statt, wie sie als „Third International Mathematics and Science Study“ (ThIMMS) und „Programme for International Student Assessment“ (PISA) für Furore gesorgt haben. Anders als diese wurden diejenigen zu Voraussetzungen und Leistungsfähigkeit des beruflichen Bildungssystem nicht vergleichend angelegt - was angesichts der unterschiedlichen Strukturen der Systeme beruflicher Bildung nahe liegt. Immerhin hat die OECD im Nachsatz zu PISA auch eine Bewertung der beruflichen Bildung vorgenommen und hier über das duale System in Deutschland mit kleinen Vorbehalten ein vergleichsweise gutes Urteil gefällt - dies entspricht den Erfahrungen, die man selbst im internationalen Austausch machen kann.

Ein weiterer Unterschied liegt in der Wahl der normativen Kriterien zur Beurteilung von Bildungsqualität. ThIMSS legte wesentliche nationale Curricula zugrunde, um zu fragen, ob die Schulsysteme ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden. PISA nutzt eine eigene

Definition von „basic skills“. Es geht um Anforderungen grundlegender Allgemeinbildung, die für moderne Gesellschaften schlechthin gelten und von den 15jährigen erreicht sein sollten. PISA hat also einen kulturübergreifenden, die Differenzen von Bildungssystemen vernachlässigenden Maßstab entwickelt, der sich grundlagentheoretisch an dem *literacy*-Konzept orientiert und dieses mit Kompetenz-Vorstellungen ausdeutet. Demgegenüber sind Forschungen zur beruflichen Bildung an den Erfordernissen der nationalen Systeme ausgerichtet, lassen sich dann von – methodisch gesehen - eher willkürlich gesetzten Erwartungen und Anforderungen inspirieren.

Die verfügbaren Studien zum Übergang Schule und berufliches Bildungssystem zeigen ein weites Spektrum methodischer Zugänge. In Ansätzen liegen abstrakt angelegte, beispielsweise am Konstrukt der Wissensgesellschaft anknüpfende theoretische Überlegungen vor. Empirische Arbeiten schwanken in der Breite der erhobenen Daten und insofern in ihrer Repräsentativität deutlich. Daher müssen sie auch im Blick auf die Verallgemeinerbarkeit ihrer Befunde mit Vorsicht betrachtet werden. Einige von ihnen wurden gar nicht als Untersuchung von Schülerleistungen angelegt, sondern stützen sich allein auf Befragungen von Experten; sie gehören mithin eigentlich dem Bereich der Meinungsforschung an. Dies gilt beispielsweise auch für die Erhebung, die zuletzt Winfried Schlaffke in seinem Buch „Wie wird unsere Schule wieder Weltklasse?“ vorstellt (Schlaffke 2002). Zudem gibt es deutliche Unterschiede in den abgefragten bzw. getesteten Leistungsbereichen.

Trotz der Differenzen in Zugang und Methode kann jedoch als Ergebnis einer Metaanalyse festgehalten werden, dass die Befunde zumindest eine problematische Situation indizieren. Wo sie als Maßstab Allgemeinwissen, Grundfähigkeiten wie Grundfertigkeiten gewählt haben, stellen sie regelmäßig große Mängel der Jugendlichen etwa in Rechtschreibung, Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Bereichen fest; zuweilen notieren sie auch, dass grundlegende Kulturtechniken fehlen, wobei sie sich in diesem Urteil schnell einer Art dramatisierender Kulturkritik annähern. Gleichwohl: Bei aller Vorsicht im Einzelnen bleibt festzuhalten, dass die testorientierten Untersuchungen zum Teil sehr große Defizite bei den Jugendlichen konstatieren mussten – und dies zu Recht tun. Die Situation ist mithin als problematisch anzusehen; darüber kann es im Grundsatz leider kein Missverständnis geben.

Allerdings zeichnet diese Untersuchungen auch aus, dass sie vorrangig nach Defiziten und nicht nach Stärken und Können der Jugendlichen suchen. Dies führt zu irritierenden Effekten: Denn mit dieser Perspektive hängt auch zusammen, dass sie in der Regel jene „modernen“ Fähigkeiten nicht erheben und messen, wie sie aber in der Kompetenzdiskussion und in der um die Schlüsselqualifikationen im Vordergrund stehen. Hinzu kommt, dass es

keine follow-up Untersuchungen gibt, welche Qualifikations- und Leistungszuwächse in Betracht ziehen, die sich im Laufe der weiteren Ausbildung ergeben. Man kann also die Nachhaltigkeit von Wissensbeständen und Fähigkeiten kaum beurteilen. Dieses Fehlen von Nachfolgeuntersuchungen verblüfft schon deshalb, weil Berufsbildungsstatistiken eine angesichts der lauten Klagen unerwartet hohe Erfolgsquote bei den Abschlüssen der beruflichen Bildung ausweisen; selbst die große Quote von Ausbildungsabbrechern – in Thüringen nach neuen Berechnungen bis zu 25 % der Auszubildenden – werden nicht fehlender Ausbildungsfähigkeit, sondern einer mangelnden Passung von Neigung und Eignung des Jugendlichen zu dem jeweils gewählten Ausbildungsberuf angelastet. Letztendlich sprechen die Daten dafür, dass offensichtlich die berufliche Bildung subjektiv wie objektiv, also für die Jugendlichen wie für die Betriebe als erfolgreich gelten kann. Dies aber lässt wiederum mehrere Schlüsse zu: Entweder kompensiert die duale Ausbildung vorhandene Defizite. Oder aber die negativen Bilanzierungen sind mehr als überzogen. Ein dritter Schluss lautet, dass Urteile über die Leistungsfähigkeit von Teilen des Ausbildungssystem nach Maßstäben der je später besuchten Institutionen zu relativieren sind; eine erfolgreiche Vorqualifikation lässt sich vielleicht nur in ihrem Vollzug auf der nächsten Stufe des Bildungsganges bemessen – Kompetenz wird sichtbar erst in später folgender Performanz.

Damit ist – *vierte Bemerkung* – das Schlüsselwort unserer Debatte nicht mehr bloß beiläufig, sondern schon systematischer eingeführt, nämlich: *Kompetenz*. Wer nun als Außenseiter sich der Debatte annähert, wird mit einiger Verblüffung konstatieren, mit welcher Selbstverständlichkeit und Gewissheit dieser Begriff verwendet wird: Ursprünglich stammt er aus der Rechts- und Verwaltungssprache, in welcher er verantwortlich wahrzunehmende Zuständigkeiten festgehalten hat. Neben einem kurzen, längst vergessenen Zwischenspiel in der Psychologie hat ihn dann Noam Chomsky als Kernbegriff seiner linguistischen Theorie eingeführt, die er der sogenannten *generativen Transformationsgrammatik* zugrunde gelegt hat– einiges spricht dafür, dass zumindest im deutschen Sprachraum der Kompetenzbegriff dann über seine Rezeption durch Jürgen Habermas in die sozialwissenschaftlich inspirierten Auseinandersetzungen eingewandert ist, freilich mehr als Joker und weniger als ein klares, begrifflich und kategorial durchbuchstabiertes Modell (Habermas 1975). Nur am Rande vermerkt: auch die PISA-Studie macht hier keine Ausnahme, Andeutungen von Klärung finden sich wohl nur in der von Weinert für die OECD erstellten Expertise „Konzepte der Kompetenz“ (Weinert 1999).

Stärken und Dilemmata des Kompetenzmodells kann man erkennen, wenn man kurz auf Chomskys Theorie zurückblickt (Chomsky 1973 a, b, 1974). Er wollte erklären, wie wir

zwar ständig grammatikalisch falsche Sätze hören, dennoch die Fähigkeit gewinnen, diese zu verstehen und selbst eine innere Grammatik ausbilden, mit der wir Sätze erzeugen, die wiederum formal meist falsch sind, dennoch von anderen verstanden werden. Sein Antwort lautet: Wir verfügen über einen genetisch gegebenen Mechanismus – das *language aquisition device* –, mit dem wir eine gesprochene Sprache aufnehmen und so interpretieren wie restrukturieren können, dass wir wiederum Sätze in dieser Sprache äußern können. Diese basale Fähigkeit – er erinnert an Descartes' *innate ideas* –, die durch vorfindliches Sprachmaterial spezifiziert und zum funktionsfähigen Apparat wird, bezeichnet Chomsky als *competence*. Auf ihr gründet die gesprochene Sprache – *performance*. Die Pointe seiner Theorie besteht darin, dass *competence* ein Repertoire an Strukturen – nämlich grammatikalischen Regeln –, eine Sammlung von Elementen, nämlich das Lexikon, und endlich eine Anzahl von generativen Strategien enthält, mit welchen neue, niemals zuvor gehörte Sätze erzeugt werden können.

Damit hat Chomsky ein Konzept entwickelt, wie mit begrenzten und bestimmten Mitteln im Sprecher etwas Neues entstehen kann – als Ahnherrn des Konzepts beansprucht er Port-Royal, vor allem aber Wilhelm von Humboldt. Anders als dieser macht sich Chomsky allerdings keine Gedanken darüber, wie Kompetenz entstehen könnte. Darin liegt die Schwierigkeit für alle neueren Debatten, also auch für die um Berufsbildung. So reizvoll nämlich das Modell als Antwort auf die skizzierte Problemlage erscheint, muss man doch seine Grenzen sehen: Es ist zur Erklärung des *Spracherwerbs* entwickelt (wird inzwischen aber distanziert beurteilt) und bietet eine reizvolle Hypothese für die *Sprachverwendung*. Weder für *Wissen*, noch für *Emotionen* ist dieses Modell geprüft, schon gar nicht für die komplexen Zusammenhänge, die heute mit ihm assoziiert werden. Mehr noch: Chomsky hat *competence* als naturbasierten Mechanismus gesehen. Eben deshalb bleibt die empirische Untersuchung von Kompetenzen ein eher zweifelhaftes Geschehen. Nicht minder gilt dies für die Frage nach der *performance*. Wie *competence* zu *performance* wird, vor allem zu einer, in der Neues entsteht, bleibt unklar; es gibt bislang nur Annäherungen an Testverfahren, die dem auf die Spur kommen können. Und diese Schwierigkeit nimmt noch zu, wenn wir komplexere Lebenssituationen als Rahmungen des Lernens annehmen müssen.

Um nicht missverstanden zu werden: All dies soll dem Konzept der Kompetenz und der an ihr anknüpfenden Forschung keineswegs die Legitimität absprechen. Angesichts der Entwicklungen in der Wirtschaft, angesichts von Veränderungen in der beruflichen Tätigkeit brauchen wir neue Vorstellungen, um die so entstehenden Anforderungen theoretisch und empirisch zu verstehen. Dabei lassen sich Unsicherheiten nicht ausschließen – aber sie

müssen benannt werden. Endlich sollte man gelegentlich prüfen, ob überholt erscheinende Konzepte – wie das der Bildung – vielleicht nicht genügend Tragfähigkeit haben, um die Probleme der Gegenwart zu bearbeiten. Der an sie gerichtete Vorbehalt hoher philosophisch-spekulativer Ladung lässt sich nämlich bei genauerer Betrachtung auch gegenüber den vermeintlich moderner erscheinenden Konzepten vortragen; zuweilen stellen sie nur eine amerikanisierte Fassung eines alteuropäischen Modells dar.

2. Die Thüringer Studie „Ausbildungsfähigkeit von Regel- und Berufsschülern“

Die Studie „Ausbildungsfähigkeit von Regel- und Berufsschülern“ wurde Ende des Jahres 2000 vom Thüringer Kultusministerium im Auftrag gegeben und mit einem Volumen von rund 24000 Euro für die Laufzeit eines Jahres ausgestattet. Diese – auch angesichts des Probandenumfangs – geringe Finanzierung muss aus zwei Gründen festgehalten werden: Obwohl die Ergebnisse der Untersuchung praktisch zeitgleich mit jenen aus der ersten Erhebungswelle von PISA vorgestellt wurden, darf sie keineswegs mit dieser verglichen werden – selbst wenn viele Ergebnisse übereinstimmen. Zugleich gründen eine Reihe von methodischen Problemen in der arg kurzen Personaldecke. Insbesondere der Versuch, neben einer EDV-gestützten, quantitativ ausgerichteten Auswertung auch qualitative Elemente in das Design aufzunehmen, war nur zu realisieren, indem die Untersuchung in ein Lehr-Forschungsprojekt eingebunden wurde. Gleichwohl waren und sind allen Beteiligten die Grenzen der Untersuchung stets bewusst gewesen. Endlich sei noch eine kleine Pointe am Rande vermerkt: Ironischerweise hat der Thüringer Kultusminister die bekannten Dilemmata einer Auftragsstudie insofern gelöst, als er einen ersten Zwischenbericht als allzu ungemütlich zurückwies, dann aber, nach Reaktionen der Öffentlichkeit, die damals vorgestellten und zunächst ungeliebten Ergebnisse gegenüber den späteren Befunden favorisiert – am Ende waren eigentlich alle Ergebnisse weder der Politik noch den Medien so ganz recht, was der Forschergruppe dann eine gewisse Unabhängigkeit im Urteil verschafft hat.

Die Studie umfasste drei Ebenen:

Die erste Ebene ist eigentlich trivial, erfolgte doch hier eine ausführliche Vergewisserung zur vorfindlichen Forschungslage und eine meta-evaluative Untersuchung der zugänglichen Erhebungen. Die Suche nach einschlägigen Forschungen wurde international durchgeführt, wobei sich insbesondere einige Schweizer Arbeiten als hilfreich erwiesen. Festzustellen war ein Übergewicht von Untersuchungen, die sich auf problembelastete Jugendliche beziehen, mithin schwierige Übergänge zwischen allgemeinbildendem Schulsystem und

Berufsbildung wie Beschäftigungssystem thematisieren. Das hängt mit der Aufmerksamkeit von Jugend- und Berufshilfe für das Feld zusammen. Etwas überraschend zeigte sich darüber hinaus, dass alle Untersuchungen eher pragmatisch und wenig theoretisch-konzeptionell angelegt wurden; sie sind fast durchgängig als „undertheorised“ zu charakterisieren, zumal weder präzise begriffliche Klärungen noch eine selbstkritische Vergewisserung stattfand. Die vorliegenden Untersuchungen vermitteln zwar den Eindruck von Plausibilität, tun dies aber um den Preis einer nicht eingestandenen Reduktion von Komplexität. Insgesamt ergab die Literaturstudie eine eher unbefriedigende Ausgangslage, die wenig Möglichkeiten bot, um in den grundsätzlichen Fragestellungen wie auch im Design der empirischen Untersuchung anzuknüpfen.

Vor diesem Hintergrund wurde auf einer zweiten Ebene mit Hilfe von 58 offenen und teilstandardisierten Interviews eine Expertenbefragung durchgeführt. Mitarbeiter der Berufsberatung, Berufsschullehrer (aus jedem der Thüringer Schulamtsbereiche), betriebliche Ausbilder aus Großbetrieben, mittelständischen und Kleinbetrieben, Lehrer aus ausbildungsbegleitenden Hilfen sowie Lehrer in der Berufswahlvorbereitung sowie Vertreter der HWK und IHK wurden einerseits um ihre Beurteilung der Situation gebeten. Andererseits sollte mit ihrer Hilfe das in den eigentlichen Tests verwendete Instrumentarium entwickelt und geeicht werden. Die Untersuchung versuchte insofern einen Mittelweg zu gehen, indem sie sich einerseits an den schulischen, mithin durch den Lehrplan gegebenen Anforderungen orientierte, andererseits die aus der Sicht der Betriebe erforderlichen Erwartungen aufgenommen hat.

Die Befragten entwarfen dabei - wider die öffentlich kommunizierten Bilder - ein insgesamt gutes bis befriedigendes Bild der Ausbildungsfähigkeit von Schülern und ihrer Kompetenzen; sie charakterisierten diese als motiviert und leistungsfähig. Generell wurde zugleich eine Verschlechterung in den letzten Jahren diagnostiziert - darin spielen zum Teil eine Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation in Thüringen und ein Kohorteneffekt mit, da vor allem ältere Lehrer und Ausbilder offensichtlich eine Diskrepanz zwischen der noch nachklingenden DDR-Situation und der Gegenwart konstatieren. Verschärfend wirkt sich sicherlich das subjektive Erleben von Verhalten, mithin die Erfahrung von Disziplinproblemen aus, die aber eher als Veränderungen im Verhalten von Jugendlichen, nämlich als „Verwestlichung“ und als wachsende Informalität zu sehen sind (zum Begriff „Informalisierung“ vgl. Wouters 1999). Bemängelt wurden Verschiebungen in den Lehrplänen, die regelmäßig zu Lasten mathematischer und naturwissenschaftlicher Anteile sowie der Übungsphasen gegangen seien. Skepsis galt der familiären Situation von Jugendlichen.

Zumindest objektiv hat sich diese übrigens nicht bestätigt - die ebenfalls erhobenen Schülerdaten zeigen eine unerwartet stabile ökonomische wie strukturelle Familiensituation (was allerdings die bekannten statistischen Befunde bestätigte).

Aus diesen Interviews wurde eine Art Arbeitsdefinition gewonnen, um den der Untersuchung vorgegebenen Begriff der Ausbildungsfähigkeit und dann der Kompetenz zu bestimmen. Im Kern wurde diese als Wissens- und Fertigkeitsdisposition gefasst, die eine strukturelle Ebene aufweist, in der kognitive wie auch emotional-affektive Momente integriert sind. Man könnte geradezu von einer wissens- und erfahrungsbasierten Moral der Jugendlichen sprechen, die sie als Kapital in die betriebliche Ausbildung einbringen. Auf dieser strukturellen Ebene bauen dann die generativen und transformierenden Dimensionen auf, die eigentlich Kompetenz erst auszeichnen - und weit über das hinausgehen, was bislang in der Transferforschung diskutiert worden ist.

Um überhaupt messbare Größen formulieren zu können und in Aufgabenstellungen zu überführen, wurden in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Interviews vier Indikatorenfelder bestimmt. Demnach sollte sich die Untersuchung auf *Methodenkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* beziehen, wobei verfahrenstechnisch zugleich auch die sogenannte Sachkompetenz zum Tragen kam, weil sie in die übrigen Kompetenzdimensionen regelmäßig hineinspielt. Kritisch ist hier übrigens auf eine Verzerrung insofern hinzuweisen, als sich durch die Expertenbefragungen hindurch ein Modell in die Untersuchung eingeschlichen hat, das in der Thüringer Bildungsdebatte eine zentrale Rolle spielt. Das vierstrahlige Kompetenzmodell bildet nämlich den Kern der jüngeren Lehrplan- und Ausbildungsdebatte in Thüringen und war daher offensichtlich den Beteiligten so vertraut, dass es eine gemeinsam geteilte Auffassung der Befragten ausmacht.

Auf einer dritten Ebene der Studie wurden dann – nach einem Vortest - Schüler der Abschlussklasse der Thüringer Regelschule sowie der zweiten Jahrgangsstufe der beruflichen Schule getestet. Insgesamt wurden jeweils knapp über vierhundert Schülerinnen und Schüler – also insgesamt über 800 – untersucht, die – der Verteilung der Bevölkerung in Thüringen folgend – in Großstädten, mittleren Gemeinden und dem ländlichen Gebiet leben. Der Fragebogen umfasste 18 Items mit standardisierten und offenen Fragen. Vier Problemstellungen waren maßgebend:

- Wie gehen Schüler mit Aufgaben um, die ihnen in Struktur und Inhalt neu sind?
- Auf welche Methoden greifen sie zurück?
- Welche personalen Ressourcen nutzen sie?
- Wie beurteilen sie die eigene Leistungsfähigkeit?

Deutlich wird daran, dass es um metakognitive Strategien, sodann um Transferfähigkeiten ging. Entscheidend war, wie sie mit neuartigen Anforderungssituationen umgehen und selbst Neues hervorbringen.

Ausgewertet wurden die Fragebögen mit den üblichen statistischen Verfahren, in ihren offenen Teilen aber – und das stellt ein Novum dar – mit Techniken der qualitativen Forschung, also mit Formen der inhaltsorientierten Analyse. Zur Anwendung kamen Memobildung, Codierung, sowie auch sequenzanalytische Zugänge. Hierzu wurden Auswertungsteams gebildet, die in den Antworten der Schüler nach Sinnstrukturen und der Möglichkeit von Anschlusskommunikation gesucht haben. Damit wurde ein von Anselm Strauss, Ulrich Oevermann und Bruno Hildenbrand methodisiertes, allerdings sehr aufwendiges Verfahren gewählt, das bislang vor allem bei der Auswertung von langen Einzelinterviews Verwendung gefunden hat (vgl. Strauss 1998, Bohnsack 2000). Es ist mit Unsicherheiten verbunden, hat aber den Vorteil, dass eine lebensnähere Bewertung von kommunikativen Äußerungen möglich wird. Um es sehr platt, aber doch anschaulich zu machen: Sprachliche Äußerungen, die grammatikalisch wie auch in ihrer Rechtschreibung unerträglich und insofern sinnlos erscheinen, können mit einem solchen Zugang als kommunikativ tauglich beschrieben werden. Dies entspricht dem theoretischen Grundansatz der Kompetenztheorie.

Wie sehen nun die Befunde aus? Zunächst war festzustellen, dass kein wesentlicher Unterschied der Leistungsfähigkeit zwischen den Schülern der Regelschule und der Berufsschule besteht. Es gibt eine Kontinuität sowohl bei den Stärken wie auch bei den Mängeln innerhalb des Schulsystems, nachdrückliche Effekte der betrieblichen Ausbildung konnte man insofern nicht beobachten. Dann hat sich sehr schnell gezeigt, dass die Klagen über mangelnde Sprachbeherrschung, also schlechte Rechtschreibung, problematische Syntaxbildung u.ä. ebenso berechtigt sind wie die über eine unzureichende Beherrschung mathematischer und physikalischen Grundwissens. Testaufgaben, die auf Beherrschung der Regeln von Interpunktion, Orthographie und Grammatik zielten, wurden nur selten vollständig bewältigt. Gerade 71 % der Schülerinnen und Schüler konnten beispielsweise einen fehlenden Punkt als Mangel eines Satzes identifizieren. Eine Textaufgabe aus der Physik – Standardwissen sowohl der Regelschule wie auch der Berufsschule – wurde nur von einem Drittel aller Schüler bewältigt. Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zeigte sich zudem in den Testsituationen, dass die Schülerinnen und Schüler dann scheiterten, wenn die Aufgabenstellung nur ein wenig von vertrauten Standardaufgaben abwichen. Dabei scheint dies – so zumindest der Eindruck aus Folgegesprächen – weniger mit mangelndem Wissen und Fähigkeiten, sondern mit mangelndem Verständnis der Aufgabenstellung wie mit einer Art

Mutlosigkeit zu tun haben, wenn es darum geht, nach Lösungen zu suchen; Befunde und Beobachtungen legen den Eindruck nahe, dass Defizite des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts darin liegen könnten, durch eine starke Orientierung an Regeln und vorgegebenen, richtigen Lösungen die „Erfindungskraft“ der Schüler zu schwächen; ein – wie der Jenaer Schulpädagoge Peter Fauser es nennt – *verständnisintensives Lernen* leidet unter dem strengen Formalismus des Unterrichts.

Ein anderes Bild aber ergibt sich, wertet man die Testaufgaben zur sprachlichen Kommunikation nicht nach dem Kriterium der Regelbeherrschung, sondern nach solchen der Sinnhaftigkeit, des Inhaltsverständnisses und der Möglichkeit von Anschlusskommunikation aus. Kurz, als Frage formuliert: Verstehen die Schüler sprachliche Aufgaben produktiv und kreativ so zu lesen und zu bearbeiten, dass andere mit diesen Texten arbeiten können? Hier zeigt sich: Überwiegend konnten mit begrenzten sprachlichen Mitteln neue, kommunikativ funktionale Texte, bzw. angemessene, zusammenfassende Beschreibungen eines Textinhaltes erzeugt werden. Insbesondere die Regelschüler haben ausgesprochen witzige Lösungen produziert. Allgemein formuliert sind sowohl Regel- wie auch Berufsschüler offensichtlich in der Lage, einen ihnen unbekannten Text so zu verstehen, dass sie den gemeinten Sachverhalt erfassen, zusammenfassen und weitergeben können. Sie sind nicht minder fähig, einen Sachverhalt darzustellen, angemessen zum Ausdruck zu bringen und weiter zu kommunizieren. Sie gehen also mit Neuem sachlich angemessen und konstruktiv um, beweisen zugleich Kreativität.

Eine Bestätigung dieses Befundes hat auch die Aufgabe gezeigt, in der wir die Formulierung einer kleinen, englischen E-Mail verlangt haben. Auch hier zeigt sich auf der Oberfläche ein eher haarsträubendes Ergebnis, wenn man korrekte Verwendung der englischen Lexik und Grammatik erwartet – für die PISA-Welle, der es um Fremdsprachen gehen soll, lässt sich insofern erneut ein desaströses Ergebnis erwarten. Völlig anders stellt sich der Befund dar, wenn man kommunikative Funktion und Sinngehalt bewertet - und vielleicht auch in Rechnung stellt, wie junge Menschen per E-Mail oder SMS kommunizieren. Nach diesen Kriterien haben die Probanden jedenfalls ihre Aufgabe erfolgreich und zielführend gelöst. Oder anders formuliert: Die Jugendlichen können mit einem modernen Medium in dessen sprachlicher Logik zielführend arbeiten.

Noch deutlicher fallen die Befunde bei der Untersuchung von Sozial- und Methodenkompetenz aus. Hier hat insbesondere die Frage nach dem Problemlösungsverhalten beschäftigt: Wie gehen die Jugendlichen mit schwierigen Aufgabenstellungen um, welche Strategien wenden sie an, um Probleme zu lösen? Eine zentrale Rolle spielt für sie die Teamarbeit. Sie

wird durchgängig positiv bewertet, wobei die Jugendlichen jedoch selbst keine dominanten Positionen einnehmen wollen. Allerdings wollen sie sich als Akteure einbringen und insofern das beweisen, was inzwischen als eine der wichtigsten Ressourcen sozialisatorischer Prozesse gilt, nämlich *Selbstwirksamkeit*.

Wichtig sind für sie jedoch Reziprozität und Koproduktion in Handlungsprozessen. Sie sind keine Einzelkämpfer. Deutlich ist zwar, dass die Bereitschaft zur selbstständigen Arbeit an einer von ihnen als ungenügend angesehenen Situation überwiegt, die Jugendlichen aber auch differenziert Ressourcen nutzen, um Probleme zu lösen. Sie schätzen offensichtlich ihre eigenen Fähigkeiten realistisch ein und halten es für wichtig, sich selbst helfen zu lassen. Bei dem Versuch, die Aufgaben, die bisher nicht gelöst werden konnten, durch Inanspruchnahme weiterer Hilfen dennoch zu lösen, spielen offensive Kommunikation und Teamarbeit die entscheidende Rolle. Gespräche mit Lehrern und Mitschülern sowie die eigene Bemühung um Informationen, die bisher zur Problemlösung noch fehlten, werden von der Mehrheit der Schüler als Strategien bevorzugt.

Soziale Kompetenz ist dabei wohl so stark ausgeprägt, dass von ihrer Habitualisierung gesprochen werden kann. Sie stellt deshalb ein Potential dar, an dem stärker als bisher in der Ausbildung angeknüpft werden sollte. Zumal man im Blick auf betriebliche Situationen den Jugendlichen Engagement attestieren kann. So lehnte sich eine Aufgabe an klassische Dilemmata-Situationen an und verlangte eine Entscheidung zwischen persönlicher Freundschaft und Zusatzarbeit im Betrieb. Die Schüler haben sich regelmäßig für letztere entschieden. Man kann dies als konformitätsorientiertes Antwortverhalten oder als erzwungene Loyalität angesichts knapper Ausbildungsplätze werten. Allerdings bestätigen die Daten neuere Jugendstudien, die ebenfalls eine starke Orientierung junger Menschen an der Arbeits- und Berufswelt zeigen (vgl. Deutsche Shell 2000, bes. S. 192 ff.). Sie wollen allerdings konstruktiv mitwirken, wobei ihre Beteiligung auch Ernst genommen werden will (vgl. Deutsche Shell 2002, S. 5).

Wenigstens als Tendenz ergibt sich mithin ein Profil von Kompetenz, mit dem die Jugendlichen zumindest die modernen Erwartungen von Unternehmen befriedigen; sie sind orientiert an Teamarbeit, zeigen Loyalität und die Bereitschaft, an gestellten Aufgaben mitzuwirken und in kritisch-konstruktiver Aktivität die betrieblichen Interessen zu verfolgen. Man könnte hier von einem – in dem Ausmaß unerwarteten – *human capital* sprechen, das allerdings in der betrieblichen Ausbildung aufgenommen werden muss. Die Kritik an Defiziten im Bereich der Sachkompetenz sollte angesichts dieses Sachverhalts relativiert werden; es ist sehr gründlich nachzufragen, in welchen Bereichen die Jugendlichen Defizite

aufweisen und ob diese für die betrieblichen Aufgaben so hinderlich sind, dass sie nicht allemal durch die deutlichen Stärken in der Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz ausgeglichen werden.

3. Kritik und Perspektiven

Es ist hoffentlich deutlich geworden, dass die Interpretation der Daten sehr vorsichtig gemeint sein will. Das hat mit einer Vielzahl von selbstkritischen Vorbehalten zu tun. Zunächst und sehr grundsätzlich gilt nämlich: Von Anlage, Aufbau und Durchführung der Studie darf diese nur als eine Explorationsstudie gelten. Sie sollte in einer Weise verstanden werden, dass sie nur – aber immerhin – Problembereiche und Perspektiven deutlich macht, die in den bislang vorgelegten Studien zumindest so noch nicht gesehen wurden. Aber sie klärt diese nur bedingt.

Dies bedeutet auch, dass die vorgelegten Daten eher als Rohdaten zu interpretieren sind. Befunde wie vor allem die weiterführenden Interpretationen wären noch einmal intensiv zu prüfen. Genauere Untersuchungen verlangen auch differenziertere und anspruchsvollere Aufgaben. Will man also sehr vorsichtig argumentieren, muss man die getroffenen Aussagen von ihrem Status her als *Tendenzannahmen* qualifizieren, die einer Hypothesenbildung dienen - jeder weitergehende Anspruch wäre überheblich.

Mit Blick auf inhaltliche Fragen sollte man die Verallgemeinerbarkeit der Befunde skeptisch sehen. Das hat mehrere Gründe. Zum einen besteht in den neuen Bundesländern immer noch und weiterhin eine Sondersituation im Bereich der beruflichen Bildung. Strukturell bedingt kann hier das duale System nicht als der Normalfall betrachtet werden. Damit hängt zusammen, dass auch in Thüringen die DDR-Schule noch nachwirkt, nämlich im Positiven als eher fördernde und fordernde Haltung seitens der Lehrer; sie tut dies, wie sich an den Befunden von PISA-E zeigt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002), insbesondere im Bereich der Regelschule, so dass hier die Jugendlichen vielleicht eher besser abgeschnitten haben, als sie dies im Rest der Republik tun würden. Möglicherweise verzerrt dies sogar die Ergebnisse im Bereich der sozialen Kompetenzen. Gruppenarbeit hat traditionell wohl einen höheren Stellenwert. Umgekehrt, als Negativum, wird dies allerdings dadurch kompensiert, dass zumindest in der Berufsschule eine – überspitzt formuliert – negative Auswahl an Schülern anzutreffen ist. Faktisch ist nämlich davon auszugehen, dass insbesondere leistungsstarke Schüler der Regelschulen und damit potentiell hochqualifizierte Berufsschüler häufig aus Thüringen abwandern, um eine berufliche Ausbildung etwa in Bayern oder Hessen

wahrzunehmen; vermutlich muss man diesen Befund sogar ausdehnen auf die Gesamtpopulation, da zumindest stark leistungsorientierte Familien aus unteren und mittleren sozialen Strata – die berühmten unteren Dienstklassen der PISA-Studie – aus den neuen Bundesländern abgewandert sind.

Dann: Wenn auch auf den ersten Blick die Ergebnisse ein eher positives Bild der Kompetenz von Schülern geben, muss man sich davor hüten, der Suggestivkraft etwa mancher Balkendiagramme zu erliegen. Faktisch zeigt sich, dass in einem Bereich zwischen 30 und zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler an den Aufgaben scheitern. Ein Zehntel muss also als Risikogruppe gelten - insofern bestätigen sich die PISA-Befunde auch bei dieser kleinen Untersuchung. Es gibt hier allen Anlass zur Sorge, allzumal wenn es an informellen Netzwerken zwischen Familien, Schulen und Betrieben fehlt, in welchen – aus welchen Gründen – benachteiligte, wenig erfolgreiche oder scheiternde Schüler aufgefangen werden.

Welche Perspektiven eröffnen sich aber nun für weitere Debatten? Welche Konsequenzen sind zu ziehen? Zunächst: Die Untersuchung selbst kann nicht klären, wo und wie Schwächen oder Stärken der Schüler entstehen; Zuschreibungen von Defiziten etwa an die Adresse der Schulen, wie sie in den letzten Jahren so populär geworden sind, sollten jedenfalls vorsichtig relativiert werden. Damit wird keine Generalamnestie erteilt. Wichtig scheint aber ein genereller *Perspektivwechsel*, der in der Konsequenz die Aufmerksamkeit auf den Gesamtzusammenhang einer Kultur des Aufwachsens und des Lernens richtet, diesen eher als vernetzte Systeme wahrnimmt und nutzt, mithin pädagogisch organisiert: Sowohl für die Forschung wie in der Sache selbst scheint es nämlich notwendig, sehr viel mehr auf die informellen und vor allen die nicht-formalen Kontexte des Lernens zu achten (vgl. Münchmeier, Otto, Rabe-Kleberg 2002). Diese Konsequenz ist nun sicherlich nicht sonderlich originell, weil in der jüngeren Kompetenzdiskussion häufig auf die außerscholaren Lernzusammenhänge, auf nichtformelles und informelles Lernen hingewiesen wurde, wie übrigens auch - im Zusammenhang der PISA-Debatte freilich viel zu wenig - sehr kritisch auf die Gefahr aufmerksam gemacht wurde, dass emotional-affektive wie soziale Dimensionen von Bildungsprozessen zu Gunsten eines fatalen Kognitivismus vernachlässigt werden könnten.

Dennoch muss auf zweierlei hingewiesen werden: Soziale, kulturelle, emotionale Dimensionen stellen geradezu die Grundlage von Lernprozessen dar, die zu Kompetenzen führen; sie lassen sich auch beobachten und bewerten. Zugleich bedeutet dies, dass höhere Sensibilität für die Umwelten entwickelt wird, in welchen nichtscholares Lernen stattfindet. Dabei zeigt sich, dass *in* den alltäglichen Lebenswelten geradezu notorisch beispielsweise

gegen das Regelwissen der deutschen Sprache verstoßen wird. Es ist daher nicht frei von Zynismus, wenn man von Schülern erwartet, dass sie Rechtschreibung und Zeichensetzung beherrschen, während Medien, Prospekte etwa der Anbieter elektronischer Geräte – und diese werden nun von Jugendlichen gerne wahrgenommen – in ihren Texten schlicht von Fehlern geradezu strotzen. Selbst offizielle Verlautbarungen hadern inzwischen mit Groß- und Kleinschreibung sowie mit der Rechtschreibung. Und man kann einen differenzierten Wortschatz kaum erwarten, wenn Großunternehmen wie die Deutsche Bahn AG eine Sprache verwenden, für welche die Bezeichnung „Denglisch“ ein Euphemismus ist. Dabei zeigt dieses Beispiel, wie oft gerade jene Unternehmen lautstark Sprachdefizite der Jugendlichen beklagen, die selbst die öffentlich verwendete Sprache beschädigen. Hier muss sich wohl mancher an die eigene Nase fassen, eher er oder sie Schuldzuweisungen geltend macht.

Auf der anderen Seite muss man zugleich auch sehen, dass offensichtlich diese nicht-formellen und informellen Lernzusammenhänge in einem hohen Maße zum Bildungskapital junger Menschen beitragen. Es lässt sich nach den Daten nämlich nicht ausschließen, dass genau die Kompetenzen der Jugendlichen, die eher den Anforderungen des modernen Betriebs genügen, außerhalb des scholaren Settings gewonnen werden. Die Berufsbildungsforschung hat darauf schon mehrfach hingewiesen (vgl. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management 2000); in eine ähnliche Richtung weisen auch jüngere Ansätze, die den Betrieb als Lernort thematisieren und im Kontext von Vorstellungen einer lernenden Organisation analysieren.

Möglicherweise wäre also ein zweiter Perspektivwechsel nötig, vielleicht weniger als Alternative, sondern als Ergänzung: Statt regelmäßig Defizite zu konstatieren und einzuklagen, statt allein zum Thema zu machen, junge Menschen würden über eine nur unzureichende, wenig taugliche Vorbereitung für das Arbeits- und Berufsleben verfügen, statt einen Mangel an Kompetenzen zu kritisieren, wäre zu fragen, ob sie nicht Wissen und Fähigkeiten mitbringen, welche den Unternehmen nützen könnten. Etwas überspitzt formuliert: Vielleicht sind die jungen Menschen durch ihre Umwelterfahrungen – wie problematisch dies auch sein mögen – längst viel weiter, viel moderner, viel besser an künftigen Formen und Inhalten des ökonomischen Prozesses adaptiert, als dies nach den Maßstäben der Gegenwart zu erkennen ist – nach Maßstäben, die eigentlich vor allem die der Vergangenheit sind.

Wählt man eine solche Perspektive, hat dies allerdings Folgen: Zum einen könnte es sein, dass die Lebenswelt moderner ist als große Teile der institutionellen und formalisierten Lernsituationen. Oder anders formuliert: die Programme zu einer engeren Verknüpfung von formalem und formellem wie informellen und nicht formalen Lernzusammenhängen sollten

intensiviert werden – wobei hierbei natürlich paradoxe und kontraproduktive Effekte auftreten können. Zum anderen müssten Unternehmen und Betriebe sich sehr viel stärker auf ihre bildende Qualität besinnen; viele tun dies ja, doch müsste dies als ein systematisches Element beruflicher Bildung wieder zurückgewonnen werden. Eine dritte Konsequenz läge darin, junge Menschen eben nicht bloß an ihren formalen Zertifikaten zu messen, sondern entschieden mehr Vertrauen in ihre – wie auch immer erworbenen – Kompetenzen zu setzen.

Lässt sich dies konkretisieren? In Schulen wie aber auch in der betrieblichen Ausbildung sollte zunächst sehr viel mehr darüber nachgedacht werden, wie Kooperationen gesichert werden können, in welchen die Schüler betriebliche Ernstsituationen erleben, aber – und das scheint entscheidend – in diesen auch mitwirken und sie bewältigen können. Hierin entstehen nicht nur Kompetenzen, vielmehr können sie sich bewähren und die eigenen Kompetenzen vielleicht auch selbst entdecken. Manchmal scheint es, dass sie gar nicht wissen, wozu sie fähig sind und was sie leisten; einiges deutet aber auch darauf hin, dass die Schüler eigentlich mehr können, als in den bisher üblichen Evaluations- und Assessmentverfahren entdeckt wird. (Dabei lässt sich nicht ausschließen, dass in Deutschland geradezu eine Kultur des Misstrauens gegenüber jungen Menschen gepflegt wird, welche diese prinzipiell unter den Verdacht mangelnder Leistungswilligkeit und -fähigkeit stellt.) Dazu sind projektähnliche Arbeitsformen zu favorisieren. Die von den Jugendlichen gezeigten Strategien legen nahe, dass es keinen Anlass zur Befürchtung gäbe, sie würden sich so die erforderlichen Inhalte nicht aneignen. Im Gegenteil: Die Jugendlichen sind bereit und willens, auf die ihnen zugänglichen Informationsquellen und Unterstützungssysteme – also etwa Lehrer und Ausbilder – zuzugehen und diese für den eigenen Bildungsprozess in Anspruch zu nehmen.

Endlich sind sowohl für die Schulausbildung als auch für den Bereich der dualen Ausbildung Arrangements mit offenen Aufgabensituationen zu fordern, zu deren Lösung die Jugendlichen in Gruppen arbeiten können. Entscheidend scheint dabei, Bildungsprozesse weniger zu vorgegeben Ergebnissen hinzuführen, sondern durch Problemstellungen auszulösen. Es sind Unterrichtsstrategien erforderlich, in welchen sich alle Beteiligten durch die erarbeiteten Ergebnisse gleichsam überraschen lassen. Dies verlangt offene Unterrichtsformen, vor allem aber auch die Bereitstellung großer Zeitkontingente. In den öffentlichen Debatten wird häufig gefordert, die für Übungszwecke bereitgestellten Zeitanteile am Unterricht wieder zu vergrößern; zugleich sollen Abstriche an den geforderten Inhalten gemacht werden. Auch wenn insgesamt wohl eher eine Überfrachtung der Lehrpläne zu konstatieren ist, könnte jedoch die Empfehlung einer Intensivierung von Übung in die Irre führen. Unsere Befunde legen vielmehr nahe, die Anteile zu vergrößern, in welchen Schüler

selbstständige Unterrichtsarbeit – im Sinne des seit den zwanziger Jahren bekannten pädagogischen Arbeitsbegriffs – leisten.

Der Schluss der hier vorgestellten Überlegungen fällt fast ein wenig pastoral aus – also genau so, wie es sich für einen Allgemeinpädagogen geziemt und von ihm erwartet wird: Ein wenig emphatisch könnte man nämlich ein Resumée festhalten, dass es dringend notwendig ist, neu über die Bedingungen und Effekte des Lernens auch und gerade für betriebliche Zusammenhänge nachzudenken. Das ist nicht neu. Vielleicht könnte es aber der Diskussion um Kompetenzen nützen, an bildungstheoretische Debatten anzuknüpfen, die das Geschehen der Bildung als einer Arbeit von Subjekten in ihren Lebenszusammenhängen zum Ausgang zu machen. Eine solche Bildungsarbeit wäre zu situieren in den Zusammenhängen alltäglicher Erfahrungs- und Lebenswelten, in Schule und im Betrieb; zu situieren als Leistung von Subjekten, die in einer Gesellschaft wirken wollen, um sich zu beweisen, um ihr Leben zu organisieren. Damit wären weniger Defizite, mangelnde Fähigkeiten, sondern die schon immer vorhandenen Kompetenzen in den Vordergrund zu stellen. Aber – so originell sind diese Einfälle nun auch nicht: Im Grunde stellen sie nichts anderes als eine Art Neuinterpretation von Überlegungen dar, die wohl Georg Kerschensteiner schon einmal angestellt hat.

Literatur:

Winkler, M., Kratochwil, S. unter Mitarbeit von Wielgoß, K. und Großkopf, S: Ausbildungsfähigkeit von Regelschüler in Thüringen. Abschlussbericht zur Studie. MS Jena 2002. (Im Internet über: <http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/news.htm>).

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000 - Lernen im Wandel. Kompetenzentwicklung Bd. 5. Münster, New York, München 2000

Bauman, Z.: Liquid Modernity. Cambridge: Polity 2000

Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Auflage. Opladen 2000.

(Braun): DIHK-Chef: Falsche Schulpolitik schuld an Ausbildungsmisere. Meldung im ZDF-Videotext am 13.9. 2003, S. 141

Brock, D., Leu, H. R., Preiß, C., Vetter, H.-R. (Hrsg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. München 1989.

Cedefop (Hrsg.): Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung. Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa. Thessaloniki 2002

Chomsky, N.: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main 1973 (a).

Chomsky, N.: Sprache und Geist. Frankfurt am Main 1973 (b).

Chomsky, N.: Thesen zur Theorie der generativen Grammatik. Frankfurt am Main 1974.

Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. 13. Shellstudie. Band 1 + Band 2. Opladen 2000.

Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2002. 14. Shell-Studie. Frankfurt am Main 2002

- Dörner, A.: Politainment. Politik in der medialen Erlebnisgesellschaft. Frankfurt am Main 2001.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Opladen 2002
- Habermas, J.: Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Unveröffentlichtes Arbeitspapier Ffm. 1975
- Kultusministerkonferenz - Berufliche Bildung im Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Kultusministerkonferenz/Wirtschaftsministerkonferenz; Gemeinsame Eckpunkte zum Thema 'Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit', Berlin 22.9.1999. Zit. n.: <http://home.t-online.de/home/bbsmeppen1h/eck1.htm>
- Münchmeier, R., Otto, H. U., Rabe-Kleberg, U. (Hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen 2002
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Leipzig 1885.
- Schlaffke, W. Wie wird unsere Schule wieder Weltklasse? München 2002.
- Strauss, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. München 1998
- Sünkel, W.: Schule mit Verspätung. Theoretische Erwägungen zum 'Paulsen-Effekt'. In: W. Sünkel: Im Blick auf Erziehung. Reden und Aufsätze. Bad Heilbrunn 1994, S. 87-95.
- Weinert, F. E.: Konzepte der Kompetenz. Paris 1999.
- Winkler, M.: Schlüsselqualifikationen zum Zugang zu Arbeit und Gesellschaft – Diskussionsbeitrag. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Jugendhilfe in der Wissensgesellschaft. Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland. Band 3. Bonn 2003, S. 116-127
- Wouters, C.: Informalisierung. Norbert Elias' Zivilisationstheorie und Zivilisationsprozesse im 20. Jahrhundert. Opladen/Wiesbaden 1999