



Volker Heyse (Hrsg.)

Aufbruch in die **ZUKUNFT**

**Erfolgreiche Entwicklungen
von Schlüsselkompetenzen in
Schulen und Hochschulen**

Aktuelle persönliche Erfahrungen aus
Deutschland, Österreich und der Schweiz

WAXMANN

Aufbruch in die Zukunft

Volker Heyse
(Hrsg.)

Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche
Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen
in Schulen und Hochschulen

Aktuelle persönliche Erfahrungen
aus Deutschland, Österreich und der Schweiz



Waxmann 2014
Münster • New York

Initiiert und gefördert durch die Heyse Stiftung
Menschenbilder – Menschenbildung.



HEYSE STIFTUNG

MENSCHENBILDER –
MENSCHENBILDUNG

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.

Print-ISBN 978-3-8309-3052-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8052-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Těšínská tiskárna, a.s., Český Těšín

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.....9

Volker Heyse

Einleitung 11

Kapitel I

Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in Schulen

Volker Heyse

Einleitung 29

1. Schulische Idealentwicklungen: Vision, Menschenbilder und Schritte zur Umsetzung

Mathias Balliet, Udo Kliebisch

The Vision of Competence – oder: Was ist ein guter Lehrer? 31

Gerald Hüther

Die Bedeutung der Lern- und Beziehungskultur
für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen..... 66

2. Neue Konzepte und deren erfolgreiche Umsetzung im schulischen Alltag

Matthias Braunisch, Daniela Pilger, Michael Schwager

Kompetenzentwicklung durch Beziehungslernen – unterschiedliche
Perspektiven und Aspekte des Gelingens an der Gesamtschule Köln-Holweide 71

Margret Rasfeld

Was heute zu lernen für morgen wichtig ist. Ein Paradigmenwechsel..... 90

Eckehard Müller

Schule – auch ein Feld für Schlüsselkompetenzen..... 101

Werner Esser

Pädagogik ‚ad personam‘. Ein Paradigma schulischer Begabtenförderung 115

Bert Xylander

Herausforderungen schaffen und Verantwortung übertragen.
Streifzüge durch das Konzept der Persönlichkeitsentwicklung am
Sächsischen Landesgymnasium Sankt Afra..... 136

3. Stärkung der Motivation und der Schlüsselkompetenzen der Lehrer/innen

Olaf-Axel Burow

Positive Pädagogik.

Durch „Wertschätzende Schulentwicklung“ zu Spitzenleistungen
und mehr Wohlbefinde..... 150

Regine Berger, Dietlinde Granzer

Onlinegestütztes Feedback als Ausgangspunkt für (berufsbezogene)

Kompetenzentwicklung im Klassenzimmer..... 166

Wolfgang Scharl

Kompetenzmodell, kompetenzorientierter Unterricht.

Neue Paradigmen im österreichischen berufsbildenden Schulsystem.

Wie können die Herzen und Hirne der Lehrer/innen erreicht werden? 179

Kapitel II

Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen

Volker Heyse

Einleitung 199

1. Stand der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen

Volker Heyse

Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in deutschen Hochschulen.

Bilden deutsche Hochschulen wirklich *kompetente* Fachleute aus? 201

Tobina Brinker

Qualitätskriterien für den Erwerb und die Förderung von

Schlüsselkompetenzen an Hochschulen..... 213

Peter Wex

Was können wir mit einer Prüfung von Schlüsselkompetenzen

in Hochschulen feststellen? 235

Lothar Schöffner

Ansätze einer kompetenzorientierten Mediziner Ausbildung – persönliche

Betrachtung meiner Suche nach Beispielen aus der Praxis 250

2. Neue Konzepte und deren erfolgreiche Umsetzung im Hochschul-Alltag

Walter Niemeier, Stefanie Lebsack

Kompetenzen für die Zukunft werden heute entwickelt..... 269

<i>Christian Willems</i> Modelle, Beispiele und Voraussetzungen zur studiengangintegrierten Entwicklung von Schlüsselkompetenzen	284
<i>Cornelia Oertle, Monika Beck</i> Kompetenzförderndes Lehren und Lernen in den Gesundheitsberufen der Schweiz – Rückblick und Ausblick.....	299
<i>Michael Mair</i> Achtung Lernkulturwechsel! Kompetenzorientierung am Beispiel des Fachhochschul-Bachelorstudiengangs Tourismus-Management der FHWien der WKW	318

3. Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung

<i>Gudrun Gaedke</i> Kompetenzorientierte Lehre in einem berufsbegleitenden Studiengang	334
<i>Monika Petermandl</i> Kompetenzentwicklung durch ganzheitliches Lernmanagement.....	348
<i>Elke Gruber</i> Zwei Modelle – ein Ziel: Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren, validieren, zertifizieren und erwerben	357
<i>Susanne Krey-de Groot</i> Kompetenzorientierung als Schulentwicklungsprozess am Beispiel eines Berufskollegs.....	369

4. Befähigung zur Selbstreflexion

<i>Alice Fleischer, Susanne Czachs</i> Das WIFI-Lernmodell LENA. Kompetenzorientierte Professionalisierung in der Erwachsenenbildung	389
<i>Rolf Arnold, Thomas Prescher, Sebastian Werle</i> Schlüsselkompetenzen entwickeln. Ermöglichungsdidaktik als Rahmen individueller Professionalität und organisationaler Strategie	407
<i>Anita Pachner</i> Die Metakompetenz „Selbstreflexion“ und ihre Bedeutung für pädagogisch Tätige und deren Professionalitätsentwicklung	434

**5. Kompetenzfeststellung und -validierung – bewährte Methoden
und Instrumente**

Heinz-Werner Wollersheim

Entwicklung von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen.

Theoretische Überlegungen und ein Erfahrungsbericht..... 448

Stefan Ortmann

Konzepte und Einsatzmöglichkeiten computerbasierter Tools zur

Kompetenzmessung in Schulen und Hochschulen 462

Autorinnen und Autoren..... 482

Vorwort

Die Kernfrage, unter welchen Bedingungen und gegen welche Bedrohungen die Möglichkeiten von Lernen und Bildung heute stark zu machen sind, ist in jeder Generation neu zu bestimmen. Das Ziel eines emanzipatorischen Bildungs- und Zivilgesellschaftsbegriffs muss dabei stets die Verbesserung der Handlungschancen der Subjekte und die unterstützende Entfaltung von Lebensbedingungen sein. Individualisierte und pluralisierte Gesellschaften wie die unsere zeichnen sich diesbezüglich durch ein generelles Wechselspiel von Chancen und Risiken aus. Was Menschen hier an Lernprozessen brauchen, wie sie die konkreten Anforderungen ihres Lebens „lesen“ können, welche Lernschritte und Kompetenzen sie daraus für sich ableiten, ist dabei äußerst unterschiedlich. Das, was Menschen ins Zentrum ihrer Bemühungen stellen, hängt stark davon ab, was sie als zu lösendes Problem anzusehen gelernt haben und welche Reaktionen darauf für sie sinnvoll sind. Eine schlichte Ausdehnung von Beschulungsszenarien hat deshalb eher den Effekt des Motivationsverlustes sowie der Ausbreitung einer instrumentellen Einstellung zum Lernen. Vielmehr bedarf es der Lernwelten, die selbstbestimmte Lernprozesse aktivieren, in der Basisqualifikationen und Schlüsselkompetenzen angeeignet und mit praktischen Erfahrungen verbunden werden können. Für die vielen partikularen Interessen, Wünsche, die einzelnen Probleme und Anforderungen von Menschen ist es deshalb entscheidend, ob diese in einer beweglichen Lernstruktur bearbeitbar sind, oder ob starre Prozeduren den Lernvorgang bestimmen. Diese Akzentuierung scheint ein Schlüssel dazu zu sein, ob Lerner und Lernerinnen eine aktive Teilhabe am Bildungsprozess „spüren“, ob das Verhältnis von Angebot und selbständiger Aneignung in Balance ist. Die strukturelle Unterscheidung in „beweglich“ oder „starr“ hebt zwar den prinzipiellen Widerspruch zwischen Vorgaben und Anleitung für Lernende nicht vollständig auf, betont aber den qualitativen Zusammenhang von „objektiver“ Lernerfordernis und individuellen Aneignungsmöglichkeiten.

Dies gilt umso mehr, als jede Erziehung, jedes Lernen ein Vorgriff auf Künftiges ist, das doch nur vom überkommenen Gegenwärtigen ausgehen kann. Die Welt, an die wir durch Erziehungs- und Lernprozesse herangeführt werden sollen, ist prinzipiell unbekannt. Das wahrlich große Ziel besteht deshalb darin, dass die Heranwachsenden, die Lernenden, ihr Geschick selbst meistern können. Dazu müssen sie in der Lage sein, ihre Existenz möglichst ausführlich und mannigfaltig zu erkennen, zu reflektieren und zu gestalten. Dies verpflichtet jede Pädagogik zur kritischen Bestandsaufnahme, zur skeptischen Prüfung des Gegebenen.

Die Beiträge dieses Sammelbandes sind innerhalb der Grundfrage, wie Menschen zu kompetenten Interpreten/Interpretinnen und Handelnden ihrer Lernwelt werden, positioniert und arbeiten sich diesbezüglich am Konstrukt der Schlüsselkompetenzen daran ab. Die unterschiedlichen Entwürfe von Schlüsselkompetenzen werden hier vor

allem dazu verwendet, um zu zeigen, wie Lernen im Sinne einer Vertiefung und Erweiterung bestehender Erfahrungs- und Wissensstrukturen wirken kann und welche didaktischen Schlussfolgerungen daraus zu ziehen sind. In diesem Sinne dokumentiert und kommentiert dieses Buch auf äußerst anschauliche Art und Weise, wie Konzepte der Schlüsselkompetenzen ertragreich an schon bislang entwickelte genuin pädagogische Kompetenzmodelle anschließbar gemacht werden können. Desgleichen werden nationale und internationale Projekte zur Beurteilung, Validierung und Zertifizierung von Schlüsselkompetenzen vorgestellt und im Sinne lebensbegleitender Lern- und Bildungsbestrebungen diskutiert. Sie stellen in ihrer Gesamtheit originelle Wegmarken in der Auseinandersetzung mit der Entstehung, der Erfassung und Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen in allen Bildungsbereichen dar. Sie bieten den Leserinnen und Lesern dazu nicht nur ein aufschlussreiches Kompendium der Kompetenzentwicklung und -forschung in unterschiedlichsten pädagogischen Bezügen, sondern auch Anregungen zur Weiterentwicklung der eigenen Handlungsperspektiven.

Univ.-Prof. Dr. Rudolf Egger
Zentrum für Lehrkompetenz
der Karl-Franzens-Universität Graz

Einleitung

1. Ausgangssituation

Um die künftigen Anforderungen und Herausforderungen der Risikogesellschaft mit zunehmender Komplexität und weitgehend nicht voraussagbaren Entwicklungen und Lebensanforderungen zu bewältigen, bedarf es tiefgreifender Veränderungen in Bildung und Erziehung in Schulen und Hochschulen.

Es gibt durchaus sehr gute Beispiele des Gelingens solcher Neuausrichtungen. Diese bleiben jedoch der Öffentlichkeit weitgehend unbekannt und somit „wenig ansteckend“. Schulen und Hochschulen müssen den Lernenden vor allem Möglichkeiten einräumen, Offenheit und Interesse für Neues zu stärken, Kreativität und Innovationsfreude zu entwickeln, Teamgeist zu erwerben, das Interesse an fachübergreifenden Kenntnissen und umfassende Projektarbeitserfahrungen zu erweitern – also wichtige lebensmeisternde *Schlüsselkompetenzen* zu entwickeln.

Die Hochschulen sind auf Bildungs- und Erziehungsergebnisse der Schulen angewiesen, sonst sind erschwerende, zusätzliche „Reparaturleistungen“ notwendig wie Grammatikkurse, Nachhilfekurse in Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen, Benimm-Dich-Kurse und einfache Teambildungsmaßnahmen. Eine gute schulische Bewertung in Mathematik zeugt häufig im Hochschulalltag von einer umfassenden formalen Kenntnis-Aneignung, jedoch noch lange nicht von der Verwertbarkeit und Umsetzung dieses abgefüllten Wissens in neuen praktischen Lebenssituationen. Wieso geben so viele Studierende in technischen Disziplinen in den ersten vier Semestern auf bzw. bestehen diverse Klausuren nicht, obwohl ihr Abiturzeugnis gerade das Studium dieser Fachrichtungen anscheinend nahelegt? Andererseits setzen viele Hochschulen die einseitige Wissensabfüllung fort und schätzen die Notwendigkeit des Erwerbs praktischer Lebenserfahrungen minder ein. Das Resultat sind dann Berufsanfänger als – vorwiegend theoretisch ausgebildete – Fachspezialisten mit deutlich eingeschränkter menschlicher Reife und mangelnder Lebenserfahrung.

Und das setzt sich im beruflichen Alltag fort: Mangel an neuen Bildungsangeboten und -formen, insbesondere zur Stärkung wichtiger *Schlüsselkompetenzen*.

Unser Buch setzt genau an dieser Stelle an und stellt diverse Lösungsmöglichkeiten am Beispiel erfolgreicher Einzelbeispiele zur Diskussion.

2. Ein erster Überblick

36 namhafte Autorinnen und Autoren aus Deutschland, Österreich und der Schweiz legen ihre reichhaltigen persönlichen Erfahrungen bei der Entwicklung von *Schlüssel-*

*kompetenzen*¹ in Schulen, Hochschulen, Weiterbildungsinstituten anschaulich dar. Dabei wird deutlich, dass die zunehmend stark geforderte Neuausrichtung von Schulen und Hochschulen an vielen Stellen schon begonnen hat oder gar schon recht vorangeschritten ist, jedoch noch zu wenig in der Öffentlichkeit kommuniziert und nachhaltig unterstützt wird.

Das Buch widmet sich insbesondere folgenden Schwerpunkten:

- Voraussetzungen und Erfolgsfaktoren für eine nachhaltige Wissensvermittlung, Fertigungs- und Kompetenzentwicklung als Einheit
- Visionen, Strategien und praktische Erfahrungen zur Feststellung und Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (Handlungsfähigkeiten)
- Best-Practice-Beispiele für gelungene Lehrplanung und Curriculum-Planung zur Förderung von Schlüsselkompetenzen
- Beispiele für die Feststellung, Validierung und Zertifizierung von Schlüsselkompetenzen
- Wege und Möglichkeiten der Vorbereitung und Stärkung von Lehrpersonen in den unterschiedlichen Organisationen zur erfolgreichen Schlüsselkompetenzentwicklung.

Die Autorinnen und Autoren selbst sind vor allem Lehrende in Schulen, Berufsschulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen, (Weiter-)Bildungsmanager, Wissenschaftler, Methodiker und bringen damit unterschiedliche Sichtweisen, Akzentuierungen und persönliche Erfahrungen zum Thema „Erfolgreiche Entwicklung von Schlüsselkompetenzen“ ein. Gemeinsam ist allen ein hohes Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Aus- und Weiterbildung in Deutschland und ein konstruktiver Gestaltungswille. Die einzelnen Beiträge enden nicht bei kritischen Zustandsbeschreibungen, sondern bieten eine Vielzahl von Best-Practice-Beispielen und Diskussionsanregungen für alle zukunftsorientierten, praktisch Tätigen in Schulen und Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Das Buch verfolgt das Ziel, durch die eingefangene Breite generelle Entwicklungsstränge sichtbar zu machen, konkrete Kompetenzentwicklungen und deren Validierung sowie Zertifizierung anzuregen und laufende Gestaltungen öffentlich zu verallgemeinern und zu stärken.

Es wurde von der gemeinnützigen HEYSE Stiftung „Menschenbilder – Menschenbildung“ initiiert, koordiniert, inhaltlich und finanziell gefördert.

Wissen und formale Qualifikationen sind bei weitem keine Gewähr für eine erfolgreiche Arbeits- respektive Lebensbewältigung. Am Ende der schulischen oder hochschulischen Ausbildung haben die Absolventen alle Prüfungen bestanden; Wissen und

¹ Immer noch werden Schlüsselkompetenzen oft eher verwirrend als „überfachliche“ oder gar „nebenfächerliche“ Kompetenzen bezeichnet. Dahinter steht eine Übergewichtung des Fachwissens. Auch die Gleichsetzung mit sogenannten Soft Skills ist aus heutiger Sicht falsch.

in einem geringeren Ausmaß fachliche Fähigkeiten wurden nachgewiesen. Werden sie auch später gute Fachleute sein? Können sie komplexe und problematische offene Situationen des Berufsalltags selbständig und kreativ lösen? Verfügen sie über die notwendigen Schlüsselkompetenzen?

Kompetenzen entwickeln sich nicht durch reine Informationsvermittlung und Klausur orientiertes Auswendiglernen bzw. durch Appelle an den Verstand. Notwendig sind hingegen Chancen und Möglichkeiten eines „learning by doing“ unter Supervision geschulter Lehrpersonen mit nachfolgendem individuellem Feedback.

Wissen ist das Eine. Offenheit für Veränderungen, Problemlösungsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten – diese **Schlüsselkompetenzen** sind wichtiger als das Lernen formalen Wissens und dessen vorwiegende bis ausschließliche Bestätigung durch Zensuren oder credit points. Die Lernenden müssen lernen, über ihre Stärken und Schwächen nachzudenken, an ihnen zu arbeiten und ihre Stärken zu erweitern. Sie sollten unter guter Betreuung lernen, aktiv zu gestalten und mit anderen zusammen zu arbeiten.

3. Schlüsselkompetenzen aus EU-Sicht

Die heute mehr denn je gerechtfertigten Kompetenzorientierungen folgen den fast zwei Jahrzehnte währenden EU-Forderungen zur Beachtung und Herausbildung von Schlüsselkompetenzen als „Handlungsfähigkeiten“ *in allen Bildungs- und Erziehungsbereichen*.

Einerseits proklamiert die EU seit langem vier grundsätzliche Lernanforderungen, die sich problemlos mit den heute üblichen vier Grund- oder Basisgruppen verbinden lassen.

Tab. 1: EU-Lernanforderungen und Kompetenzgruppen

Learning to be (Personale Kompetenz)	Learning to do (Aktivitäts- und Handlungskompetenz)
Learning to live together (Sozial-kommunikative Kompetenz)	Learning to know (Fach- und Methodenkompetenz)

Während früher das Learning to know, die Entwicklung der Fach- und Methodenkompetenzen, fast ausschließlich im Vordergrund der Aus- und Weiterbildung in vielen Bereichen stand, kamen in den letzten Jahren deutlich auch weitere Entwicklungsziele – bezogen auf die *anderen drei Kompetenzgruppen* – hinzu.

Die EU geht bei *Schlüsselkompetenzen* davon aus, dass sie als Handlungsfähigkeiten und nicht als reine (Fach-)Kenntnisse und kenntnisbezogene Fertigkeiten zu bezeichnen sind und die Bereitschaft und Fähigkeit umfassen, selbstorganisiert (neuen) Aufgaben, Situationen, Herausforderungen zu begegnen, angemessene Handlungsoptionen zu entwickeln und diese erfolgreich umzusetzen.

Andererseits betont die EU in zahlreichen Memoranden und Orientierungen² die Notwendigkeit, Wissen, Fertigkeiten und Handlungsfähigkeiten stets in Einheit zu lehren und als Einheit zu beurteilen.

Neben etlichen speziellen Schlüsselkompetenz-Beschreibungen hebt die EU acht Gruppen von Schlüsselkompetenz-Gruppen als Referenzrahmen für lebenslanges Lernen hervor:

- Muttersprachliche Kompetenz
- Fremdsprachliche Kompetenz
- Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
- Computerkompetenz
- Lernkompetenz
- Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
- Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Eine Reihe von Begriffen taucht immer wieder im EU-Referenzrahmen auf, zum Beispiel: kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösungsfähigkeit, Werthaltungen, Risikobewertungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Offenheit für Veränderungen und konstruktiver Umgang mit Gefühlen spielen für alle acht Schlüsselkompetenz-Gruppen eine Rolle. Sie liegen hinter den acht Schlüsselkompetenz-Gruppen der EU und lassen diese Kompetenzen erst lebendig, praktisch relevant werden.

Menschen mit umfassendem theoretischen Wissen und hoher (formaler) fachlicher Qualifikation können in konkreten, offenen Situationen, z.B. bei Einbeziehung des sozialen Bezugssystems von Mitarbeitern, völlig überfordert sein. Kompetenzen fundieren auf Werten und werden durch Erfahrungen konsolidiert. Werte werden erst wirksam, Erfahrungen erst relevant, wenn sie als Emotionen und Motivationen verinnerlicht sind.

4. Verhältnis von Fachwissen und Fachkompetenz

Häufig werden beide Begriffe synonym verwendet. Besonders kennzeichnend ist dieses im schulischen und hochschulischen Alltag. Personen mit einem hohen theoretischen Wissensstand und wissensgemäßen einfachen Fertigkeiten werden unbesehen auch als *fachkompetent* bezeichnet – auch wenn sie größte Schwierigkeiten haben, dieses Wissen selbst in neuen Anforderungssituationen erfolgreich anzuwenden.

2 Insbesondere: Memorandum 2000: Lebenslanges Lernen; Europass, 2004 (Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen); Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen, 2005; Empfehlungen zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, 2006; Entwurf des European Qualifikation Framework (EQF), 2008; Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung“, 2010.

Die EU beschreibt zum Beispiel die Schlüsselkompetenz-Gruppe „Mathematische Kompetenz“ als „die Fähigkeit, mathematisches Denken zu entwickeln und anzuwenden, um Probleme in Alltagssituationen zu lösen. Ausgehend von guten Rechenkenntnissen liegt der Schwerpunkt sowohl auf Verfahren und Aktivität *als auch* auf Wissen. Mathematische Kompetenz ist – in unterschiedlichem Maße – mit der Fähigkeit und Bereitschaft zur Benutzung von mathematischen Denkart (logisches und räumliches Denken) und Darstellungen (Formeln, Modelle, Konstruktionen, Kurven, Tabellen) verbunden. „Mathematische Kompetenz“ ist *nicht* formales mathematisches Wissen allein, sondern die Fähigkeit zu dessen Umsetzung / Nutzung in unterschiedlichen (vor allem neuen) Lebensanforderungen, -situationen. Bei Lehrenden schließt diese Art von Fachkompetenz ein, andere für Mathematik und die Vorteile ihrer Nutzung und praktischen Anwendung zu interessieren, den Vorteil ihrer Beherrschung individuell motivierend zu vermitteln und mathematisches Wissen methodengestützt und in hohem Maße schriftlich und mündlich verständlich zu vermitteln, in Projektarbeiten die Lernenden eigene mathematische Anwendungen und eigene Erkenntnisse gewinnen zu lassen.

Jedoch: Im Alltag finden wir immer wieder diese verengende Aussage vor: „Dieser Referendar hat auf der Universität hervorragend abgeschlossen und ihm wird im Lehrfach Mathematik ein hervorragendes Wissen bescheinigt. Also hat er eine sehr hohe Fachkompetenz. Merkwürdig ist aber, dass die Schüler das anscheinend nicht erkennen. Sie sind, seitdem er der Fachlehrer für Mathematik wurde, durchweg im Zensuredurchschnitt gesunken“. Tatsächlich hat der Referendar große Probleme im Umgang mit den Schülern und in der Herangehensweise beim Unterrichten. Er ist sehr theoretisch, abstrakt in seinen Ausführungen, monologisiert und begegnet dem zunehmenden Desinteresse der 14-jährigen Schülerinnen und Schüler und der Unruhe im Klassenzimmer mit lauten, aggressiven Ermahnungen und Strafarbeiten. Und die Schüler verlieren immer mehr ihr Interesse für das Fach ... Anscheinend wurden auf der Hochschule viele für die Unterrichtspraxis bedeutsamen Kompetenzen nicht vermittelt und entwickelt.

Ein anderes Missverständnis zeigt sich in der schnellen Schlussfolgerung: „Herr Dr. X ist ein hervorragender Chirurg (er hat ein umfassendes Wissen und meisterliche OP-Fertigkeiten, hohes handwerkliches Können). Also machen wir ihn zum Chefarzt“. Und dann wird ersichtlich, dass er große Schwierigkeiten hat, andere zu führen, Nicht-Ärzte zu akzeptieren, zu delegieren, Mitarbeiter anzuleiten ...

Wenn also in den einzelnen Abschnitten zum Beispiel große Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich der *Fachkompetenz* von Lehrenden gesehen werden, dann werden damit nicht unbedingt das Fachwissen und die (theoretischen) didaktischen Kenntnisse in Frage gestellt. Letztere können auf sehr hohem Niveau, jedoch nur bedingt praktisch zur Geltung kommen.

5. Verhältnis von Qualifikation und Kompetenz

Die fachlichen Qualifikationen sagen allein noch nichts darüber aus, ob Menschen Freude am eigenen Lernen oder an der eigenen Arbeit empfinden, sich produktiv in Gruppen oder Teams einbringen, eigenverantwortlich arbeiten, sich selbst gut organisieren und mit anderen in produktive Kooperation gehen oder schwierige Situationen mit Gelassenheit und Tatkraft bewältigen können. Jemand kann sehr wohl über ausgeprägtes Wissen und auch über zertifizierte fachliche Qualifikationen verfügen und doch in konkreten, offenen Situationen völlig überfordert sein. Kompetenzen fundieren auf Werten und werden durch Erfahrungen konsolidiert. Werte werden erst wirksam, Erfahrungen erst relevant, wenn sie als Emotionen und Motivationen verinnerlicht sind. Kompetenzen lassen sich also nur durch emotions- und motivationsaktivierende Lernprozesse erwerben. Emotionen und Motivationen werden in instabilen Situationen aktiviert, in denen allein durch „Denken“ keine Lösungen gefunden werden können. Kompetenzen bilden sich als generalisierte Dispositionen im biografischen Handeln („im Leben“) heraus, einige sehr früh, einige in Zusammenhang mit aktuellen Lebens- und Arbeitsprozessen. Sie sind nicht theoretisch vermittelbar, aber durch ergebnisoffene Handlungssituationen trainierbar. *Sie setzen Qualifikationen voraus, ersetzen diese aber nicht, sondern ergänzen sie.*

Grundsätzlich ist in diesem Zusammenhang zu unterscheiden zwischen Qualifikationen und Kompetenzen. „Qualifikationen sind eine gute Garantie für den Handlungserfolg, wenn die Handlungsziele eindeutig vorbestimmt sind und die Wege zur Zielerreichung konstant vorgegeben werden können. Kompetenzen sind hingegen dann notwendig, wenn die Handlungsziele kaum oder gar nicht festliegen, wenn in eine offene, unscharfe, komplexe Zukunft hinein kreativ gehandelt werden muss. Kompetenzen umfassen vor allem *Handlungsfähigkeiten*, Können, Kontrolle individuelle Emotionen, Werte, Motivationen und Willensanstrengungen. Kompetenzen von Personen sind deren Disposition, in dynamischen, offenen, komplexen und problematischen Situationen selbstorganisiert und kreativ handeln zu können. Sie sind damit weit umfassender als Qualifikationen“ (Heyse & Schircks, 2012).

Der Begriff „Schlüsselqualifikation“ wurde in den 1970er Jahren von Mertens (1974) geprägt. Er verstand unter Schlüsselqualifikationen die Qualifikationen, die als Schlüssel zur Erschließung von sich schnell änderndem Fachwissen dienen können. Qualifikation ist etwas Objektives, direkt vermittelbar, direkt prüfbar und auf dieser Grundlage zertifizierbar.

Der Begriff wurde in den nachfolgenden zwei Jahrzehnten überdehnt, indem unter ihm alle neuen, bewusst werdenden Anforderungen begrifflich subsummiert wurden, insbesondere auch solche, die auf Veränderungen und Prozesse hinweisen, die nicht situativ prüfbar sind und bescheinigt werden können. So pendelte dieser Begriff zunehmend zwischen Form und Inhalt, Bestimmtheit und Unbestimmtheit (Ghisla, 2007). Schlüsselqualifikation wird häufig auch nur als Synonym für „Schlüsselanforderungen zur Bewältigung komplizierter Anforderungen“ verstanden.

So wurden seit den 1990er Jahren vermehrt Anstrengungen unternommen, neben den Begriff Schlüsselqualifikation einen weiteren, auf individuelle Handlungsfähigkeiten abzielenden Begriff zu finden, und der Begriff Schlüsselkompetenz setzte sich allmählich erfolgreich durch.

6. Zukunftsorientierungen für Schulen

Das Lernen für ein langes Leben schließt die **Schule** und später (ggf.) die **Hochschule** als Lernort, Motivator ein, genauso aber auch die Familie, Bekannte, Freundeskreise, Sportvereine, Jugendgruppen, Zirkel, Medien (insbesondere Internet und TV). Hierbei darf es keineswegs zu einer „Tayloristischen Arbeitsteilung“ nach dem Motto „Der ist für das und die anderen für jenes, die Schule für die Kenntnis- und Wissensaneignung und die außerschulischen Bereiche für Werte, Schlüsselkompetenzen u.a. verantwortlich“ kommen.

Analog zu den Empfehlungen des Rats für Nachhaltige Entwicklung (2010) vertreten wir – in der Einleitung zur Diskussion stellend – zehn wichtige „Schulaufgaben“ (vgl. auch Almendinger, 2012; Precht, 2013).

Notwendige Prinzip- und Widerspruchslösungen – zumal im gesellschaftlichen Kontext – setzen sich in der Regel nur nach Zuspitzung von Widersprüchen, konfrontativen Auseinandersetzungen und äußerlich in Form von „langen Wellen“ durch. Paradigmenwechsel und deren praktische Umsetzung in der Breite benötigen überwiegend ab offensiver öffentlicher Erstansprache gute 20-40 Jahre, also ein bis zwei Generationen. Die systemisch-systematische Kompetenzforschung im deutschsprachigen Raum kann erst auf eine rund zwanzigjährige Tradition zurückblicken.³

Die gesellschaftliche Entwicklung bedingt nun jedoch eine Umsetzungstemporerhöhung in unseren Schulen und Hochschulen.

(1) Wissen ist nicht alles: Fertigkeiten und Fähigkeiten entfalten.

Es müssen die Unterrichtsformen geändert werden: Demokratie lehren, Vorbild für andere zu sein lernen, Werthaltungen stärken, interkulturelle und soziale Kompetenzen vermitteln, die Bereitschaft schulen, Verantwortung zu übernehmen ... Unterrichtsinhalte dürfen nicht zu früh verengt werden, sondern müssen Fundamente für Wissens- und Kompetenzentwicklung ein Leben lang sein. Hier muss bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen angesetzt werden.

Unabdingbar ist die Ermöglichung breiter Kompetenzentwicklungen. Seit 1996 orientiert die EU auf eine vernetzte Wissensvermittlung *und* breite Kompetenzentwicklung im Einklang.

3 Geistige Pioniere, die die Forschungen mit großer persönlicher Überzeugung und öffentlichen Überzeugungskräften in Deutschland in den Jahren 1993–2007 sehr stark vorangetrieben haben, waren zweifelsohne Johannes Sauer, Erwin Staudt, Peter Meyer-Dohm, Ekkehart Frieling, Reinhold Weiss, John Erpenbeck u.a.

Nach wie vor dominiert einseitig das Learning to know – orientiert an Stoffmengen.

Schulen und Hochschulen müssen sich vom Ritual des kurzfristigen Einpaukens großer Stoffmengen, die später wieder vergessen werden, lösen und sich der Erziehungsverantwortung in Richtung Ermöglichung, Lebensertüchtigung, Können offenerherzig stellen.

Es müssen die Unterrichts- und Lehrformen geändert werden, um das Vorleben zu lernen, Werthaltungen zu festigen, interkulturelle und soziale Kompetenzen zu vermitteln, die Bereitschaft zu stärken, Verantwortung zu übernehmen, die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu entwickeln. Die Unterrichts- und Lehrinhalte dürfen nicht zu früh verengt werden, sondern müssen Fundamente für Wissens- und Kompetenzentwicklung für ein ganzes Leben sein.

Zwischen individuellem Wissen und dessen praktischer Umsetzung liegen häufig große Distanzen. Es müssen viel mehr Möglichkeiten des Ausprobierens geschaffen werden, Spielräume eingeräumt werden, das Tun muss zugelassen werden, das Fehler-Machen akzeptiert sein.

Hier muss bei der Auswahl der Lehramtsbewerber und bei deren Ausbildung angesetzt werden. Hochschullehrer müssen konsequenter auf die Lehre vorbereitet und weitergebildet werden.

(2) Stärken stärken statt Schwächen stärken

Die Lehrgewerkschaft GEW richtet sich gegen die zunehmende „Vermessung der Schulwelt“ (Osel, 2013) durch immer neue, teure Studien zum Nachweis von Verbesserungen der PISA-Ergebnisse in Deutschland („Durchs Wiegen wird die Sau nicht fetter“) und warnt davor, dass Schulen immer mehr zu „Produktionsstätten abfragbaren Wissens“ würden und spricht vom „Dreischritt: Lernen – Testbestehen – Vergessen“. Wenn Bildungsforscher abstrakte und sich gegenseitig widersprechende Wirkungsmodelle entwickeln und propagieren, sehen sich schließlich die Lehrenden mehr als „Opfer von Unterstellungen und nicht mehr als deren Adressaten“ (Gruschka nach Osel, 2013).

(3) Von Vielfalt profitieren

Die OECD betont besonders drei Wege zur Schlüsselkompetenz-Entwicklung: Learning by doing, interkulturelles Lernen sowie Lernen, in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umzugehen und miteinander handeln zu können.

Gefordert ist, dass die Lernenden lernen, Menschen aus anderen sozialen und kulturellen Gruppen anerkennend und respektvoll zu begegnen, den Umgang mit Vielfalt zu erlernen und das Menschenrecht auf inklusives Lernen praktisch und einprägsam umzusetzen.

(4) Schneller ist nicht besser: mehr Zeit zum Lernen

Im Vergleich zur steigenden Lebenserwartung der Generationen bei guter Gesundheit wird der Anteil von Bildung an der Lebenszeit stetig verkürzt: Verringerung der Gym-

nasialzeit, Verkürzung der Studiendauer durch die Bachelor- und Masterstudiengänge, nur schleppender Ausbau der Weiterbildung. Damit leidet auch die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen – obwohl gerade diese immer wichtiger werden und angemahnt werden.

Schneller muss nicht besser sein. Im Vergleich zur steigenden Lebenserwartung der Generationen wird der Bildungsanteil an der Lebenszeit verkürzt. Einerseits verlagert sich vieles in den Bereich der informell und non-formal angeeigneten Kenntnisse und Kompetenzen. Andererseits scheinen Schul- und Hochschulpolitik nach wie vor und noch zunehmend „Kampfplätze der Ideologien“ (Issig, 2013) zu sein. Ein unüberschaubares Dickicht an Reformen, Reförmchen, nicht realisierbaren Veränderungsvorschlägen – mit vielen teuren Studien „abgesichert“ – bringt kaum einen Schritt weiter zur kompetenzbasierten Wissensvermittlung und Erziehung zum Leben. Die Bewältigung von Unmengen vermittelten Wissens wird mit immer neuen Begriffen gepaart und gerechtfertigt wie G8 oder G9, Gelenkklassen, Flexi-Jahre, M-Züge u.v.a.m., ohne dass die dringendsten Fragen beantwortet werden: WELCHES Wissen muss tatsächlich in WELCHEM Umfang und WIE vermittelt werden und WELCHE Art von Können muss seitens der Schule garantiert werden (im Sinne einer evidenzorientierten Wissensvermittlung und Erziehung)?

Kann das lebenslange Lernen gelernt werden, WIE können die für die Gesellschaft wie den Einzelnen lebensnotwendigen Schlüsselkompetenzen erworben und verstärkt werden? Das benötigt jedoch auch Lehr- und Lernzeit und sollte nicht mit „Kosten, Lehrermangel, mehr Unterrichtsstunden“ gleichgesetzt werden, sondern mit „sinnvoller Investition“ in die Zukunft unserer Gesellschaft.

In den Hochschulen haben wir den gleichen Trend, die gleiche falsche Politik der zeitlichen Verkürzung und Verschulung. Es bleibt kaum Zeit für persönlichkeitsbildende Angebote und Hilfen. Studenten werden zunehmend gehetzte Credit-point-Hopper mit trainiertem Kurzzeitgedächtnis und mit Stoppuhr und Häkchenliste in der Hand.

Die Notwendigkeit einer Verlängerung der individuellen Lernzeit und die dafür notwendige Lernumgebungsgestaltung wird auch an der Gruppe der älter werdenden Menschen deutlich: Je länger Menschen arbeiten, desto wichtiger werden die Weiterbildung, aber auch neue Ausbildungsangebote für betrieblich gewollte Umsteiger oder im Rahmen von Selbstverwirklichungs-Bestrebungen von Senioren. Angefragt sind solche Praxisformen wie „Senior-Azubi-Programme, „Senior-Trainee-Programme oder Senior-Weiterbildungsstudium. Künftig wird es mehr „mosaikartige Erwerbsbiografien“ (Heckel, 2013b) geben, in denen Aus- und Weiterbildung zu verschiedenen Zeiten wichtig sind. In den USA bieten zunehmend Colleges unter dem Namen „en-core-carreer“ Ausbildungsprogramme speziell für „Plus 50 Learners“ an. Wie vielfach belegt wird (Heckel, 2013a), lernen Menschen jeglicher Altersgruppen erfolgreich, wenn sie den Sinn für sich sehen, das Gelernte praktisch umsetzbar ist (Handlungskompetenz) und sie richtig gefördert werden. Gerade für ältere Menschen ist das weitere Lernen grundsätzlich bedeutsam für ein sinnvolles Altern.

Hier sind gesellschaftlich neue strategische Konzepte und Investitionen und ein anderes Zeitbewusstsein erforderlich. Die Anforderungen dieses lebenslangen Lernens betreffen alle Lernorte. Es beginnt in der Schule (Lernen lernen, Neugier und Offenheit für Neues, Eigenverantwortung ...), führt über Hochschulen bis hin zu den kommerziellen Weiterbildungsanbietern und Volkshochschulen.

(5) Eine kompetente Bildungsrepublik braucht Kreativität: mehr Autonomie für unsere Schulen

Die Schulen sollten für die Schüler da sein. Was sollen die Schüler der jeweiligen Schule (entsprechend ihrer sozialen und regionalen Situation) können? Welche Lehrerinnen und Lehrer, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Mentoren und ehrenamtlichen Helfer müssen passgenau ausgewählt werden? Auf der Grundlage gemeinsamer Richtlinien (Rahmenpläne, Standards ...) sollten die Schulen größtmögliche Autonomierechte erhalten. Im Mittelpunkt müssen die Schülerinnen und Schüler und ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten stehen. Und dahingehend sollten die Schulleiterinnen und Schulleiter ausgebildet werden.

(6) Gemeinsam sind wir stark: alle Akteure miteinander vernetzen

Hierbei geht es um den Aufbau einer Infrastruktur, die mit gut bezahltem Personal die Kinder bildet und vielfältige Kompetenzen ermöglicht. Eine Ermöglichungspädagogik, die auch die Vernetzung der vielfältigen Akteure und Einrichtungen im Bildungsverlauf der Lernenden im Auge hat, wird angestrebt. Dabei ist die Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen (einschließlich gemeinnützige Stiftungen) und Professionen von großer Bedeutung.

Durch eine ergebnisorientierte Vernetzung werden die verschiedenen Akteure und Einrichtungen miteinander verknüpft und holen sich dadurch den langen Atem für eine zeitlich erweiterte, ganzheitliche und lebensbewältigungsorientierte Hilfe und Lernunterstützung.

(7) Mehr fachübergreifende Projektarbeiten

Zur Vorbereitung der Bewältigung komplexer Lebensanforderungen ist mehr gemeinsamer Unterricht mit Lehrern verschiedener Fächer zu unterstützen. Am Beispiel eines kleinen Tischroboters könnten zum Beispiel Physik-, Mathematik- und Biologielehrer gemeinsame Unterrichtsformen entwickeln, fachübergreifende Projektarbeiten, ggf. mit unterschiedlichen Klassen- und Altersgruppen, organisiert werden.

In der hochschulischen Ausbildung lassen sich ebenfalls diverse fachübergreifende Lehr- und Projektarbeitsmöglichkeiten sehen sowie die Zusammenarbeit zwischen den Lehrbeauftragten und Praktikern, einschließlich pensionierten Experten, in gemeinsamen Vorlesungen, Seminaren und studentischen Projekten.

(8) Umfassende Talente-Ermöglichung

Hüther und Hauser weisen darauf hin, dass in allen Kindern viele Begabungen ruhen, die ihnen ermöglichen, in eine komplizierte Welt hineinzuwachsen und sich vielfältiges Wissen, Handlungsfähigkeiten, Werte, Schlüsselkompetenzen anzueignen.

Allerdings wird dieser Reichtum an Begabung von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern vernachlässigt, und es wird einseitig nach Hochbegabungen geschaut, die zu außergewöhnlichen Leistungen auf einem bestimmten Gebiet führen. Talente werden einseitig nach ihrer materiellen Verwertbarkeit betrachtet. Neurobiologisch betrachtet ist jedes Kind in besonderem Maße begabt und kann dieses auch unter einer günstigeren Lern- und Beziehungskultur weiter entwickeln.

Anstrebenswert ist eine differenzierte Betrachtung der individuellen Begabungen und Schlüsselkompetenzen als Fundament für die spätere breite Lebensbewältigung, eine Begabungsermöglichung und die Stärkung des Selbsterkennens und des emotionalen Wohlbefindens der Lernenden. Und das bezieht sich insbesondere auch auf behinderte Schülerinnen und Schüler, deren Begabungen besonders übersehen oder verkannt werden. Wenn Gerald Hüther nachweist, dass es gelungen ist, Kinder mit Down Syndrom zum Abitur zu führen, so zeigt das, welche Potenziale und Schlüsselkompetenzen in Schüler/inne/n mit körperlichen und geistigen Behinderungen stecken, die durch das besondere Eingehen auf die Besonderheiten dieser Menschen entfaltet werden können – und sollen.

(9) Evidenzorientierte Gesamtverantwortung statt Zensuren- und Credit-point-Betrachtungen

Künftige Schul- und Hochschulpolitik benötigt ein höheres Niveau an Verantwortungskultur. Es muss gewährleistet sein, dass die Lernenden über den gesamten Lehr- und Lernprozess betrachtet werden und später der Wissens- und Handlungsfähigkeitserwerb eingeschätzt und zertifiziert werden kann, während des Prozesses Feedback gegeben und seitens der unterschiedlichen Fachlehrer *gemeinsam* über individuelle Lernschritte diskutiert werden kann. Dazu werden beauftragte Lehrende benötigt, die als Prozessmentoren die Kommunikation mit allen Fach-Lehrenden pflegen, Feedback einholen und selbst auch geben: gegenüber den Lernenden wie auch den Lehrenden.

(10) Schule und Hochschule als Sport- und Fitnessräume für die Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Lernenden

Künftig wird die Wissensaneignung immer mehr über E-Learning und Nutzung der unterschiedlichsten (auch heute noch nicht bekannter) Medien erfolgen. Ermöglichung und Selbstaneignung werden gestärkt. Damit verlieren die bisherigen Ausbildungsorte keineswegs an Bedeutung; sie benötigen jedoch ein erweitertes Selbstverständnis und erweiterte Lernziele: das Lernen lernen, lernen, mit anderen konstruktiv zu kommunizieren, mit anderen auszukommen, Konflikte angemessen und mit Würde zu lösen, geschichtsbewusst und gesellschaftlich verantwortungsvoll zu agieren, Hilfe und Solidarität untereinander auszuüben. Das sind starke Pro-Argumente für die Schulen und Hochschulen. Das benötigt aber auch erweiterte Handlungsprofile der

Lehrenden; die Verantwortung des Lehrers kann dann nicht ausschließlich an den Schulpsychologen wegdelegiert werden.

(11) Individualisierung der Bildung

Künftig werden die Hochschulen nicht mehr Bildung als Massenware („Eine Konfektionsgröße für alle“) anbieten können. Das Internet eröffnet neue Bildungsformen nach dem Motto „Jedem seine eigene Vorlesung“ (Dräger, 2013). Interessant sind heute schon die MOOCs (Massive Open Online Courses), mit denen in kurzen verständlichen Sequenzen und häufig kostenlos hervorragendes Wissen internationaler Experten und deren Anwendungserfahrungen vermittelt wird. Die Inhalte können individuell zusammengesetzt werden und sind jederzeit im Internet abrufbar. Damit geht nicht nur eine nennenswerte Demokratisierung des Wissens einher, sondern man kommt auch dem Ideal eines auf die individuellen Interessen, Erwartungen und Fähigkeiten zugeschnittenen Studiums nahe. Die laufenden Weiterentwicklungen ermöglichen eine weitere Personalisierung der Studienangebote, die auch die individuelle Motivation, die Lernstile und Anwendungsinteressen berücksichtigt, zu POOCs (Personal Open Online Courses).

Die weitere Digitalisierung, verbunden mit der Verringerung von Vorlesungen, und die Überwindung starrer Studienpläne und des Klebens an zum Teil mittelmäßigen Lehrbüchern der Vorlesenden, bietet die Chance einer individuelleren Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden und von mehr Freiräumen zur Anregung individueller Kompetenzentwicklungen.

Auf keinen Fall aber dürfen Online-Kurse Lernsklaven produzieren; „der Mensch ist und bleibt des Menschen Lehrer“ (Lankau, 2014). Die Gefahr ist jedoch sehr groß, dass bei breiterer Nutzung von Online-Kursen Budgetkürzungen, Streichung von Professorenstellen, Einsparung im Bereich Coaching / Training genutzt werden, um „einzusparen“. Es überwiegt schon heute in vielen Einrichtungen, politisch-ministeriell vorgegeben ein Kosten-Vermeidungs- und Senkungsdenken statt eines strategisch klugen Bildungsinvestitions-Denkens.

Sollen die Möglichkeiten des Online-Denkens sinnvoll genutzt werden, braucht es mehr Lehrende und Trainer für die Betreuung, eine effiziente Verbindung von unterschiedlichen Lehrmedien, zeitweiliger Präsenz(Gruppen-)Arbeiten, ausgebildete individuelle Betreuerinnen und Betreuer, begleitendes (Fach-)Mentoring.

(12) Größere Internationalität in der Ausbildung

Nach Riesner (2013) nimmt die Bereitschaft der Studierenden an Studienaufenthalten im Ausland zu. In Fächern mit Master-Abschluss verwiesen rund 56% der Absolventen in einer Studie der Universität Kassel darauf, dass sie beim Berufseinstieg Vorteile durch die Auslandserfahrungen hatten.

Anders stellt es sich bei *angehenden* Lehrern dar: Nur 25% der befragten Lehramtsstudenten verwiesen auf entsprechende Erfahrungen; die Bereitschaft zu einem Auslandsaufenthalt war deutlich geringer. Riesner schlussfolgert, dass diese geringe Mobilität und die internationale Horizonteinschränkung die Nutzung von kultureller

Vielfalt, das Verständnis für kulturell-geschichtliche Entwicklungen und die Nutzung erfahrener Lern- und Lebensszenarien herabsetzt. Zugleich verweist er auf universitäre Barrieren gegenüber motivierten Studierenden: Da ein Auslandspraktikum von Lehramtsstudenten, abgesehen vom Fremdsprachen-Studium, in der Regel in der Studienordnung nicht vorgesehen ist, wird die praktische Zeit im Ausland auch nicht als Leistung anerkannt, und das BAföG wird in Deutschland zum Beispiel eingestellt, „wenn nicht alle Universitätskurse bis zum fünften Semester belegt werden konnten und bestimmte Rückstände im Studium registriert werden“ (Riesner, 2013). An dieser Stelle muss zuallererst die Hochschulpolitik nachgebessert werden. Sollanforderungen und Ermöglichkeiten für künftige Lehramtsstudenten und zukunftsorientierte Studienpläne müssen konsequent mit fortschrittlichen Schulen zusammen entwickelt werden.

(13) Lernende nach ihren Gaben und nicht nach dem familiären Hintergrund bewerten und fördern

In einem Interview mit Ijoma Mangold (2014) sprach die Schriftstellerin Monika Zeiner über ihre Abstempelung in der Schule, aus der sie erst durch einen neuen, „unkonventionellen“ Lehrer ausbrechen konnte:

„Ich habe mich früh für Literatur begeistert, aber ich erinnere mich an eine Zeit am Gymnasium, als ich einen Deutschlehrer hatte, der mich für eine ‚typische Dreierschülerin‘ hielt. Das erzählte er auch in jeder Sprechstunde meiner Mutter. Man könne, meinte er, über mich gar nicht viel sagen, und mit einer Drei könne man ja auch ganz zufrieden sein. Aber es war doch eine eigenartige Diskrepanz, weil ich mich tatsächlich sehr zu Sprache und Literatur hingezogen fühlte, aber der Lehrer mit seiner Autorität mir attestierte, dass das nichts für mich sei...Vielleicht lag es an meiner Familie ... Meine Eltern kamen beide aus bäuerlichen, aus heutiger Sicht fast archaischen Verhältnissen ... Meine Eltern hatten jedenfalls keinen akademischen Hintergrund, und ich kann mir vorstellen, wenn da eine Frau Doktor in der Sprechstunden gesessen hätte, dann hätte der Lehrer sich eher gefragt: Steckt in dem Kind vielleicht doch etwas anderes als eine Dreierschülerin? ... Aber ich glaube, dass das ein Problem ist, das wir auch heute noch haben: dass die Kinder mehr nach dem familiären Hintergrund bewertet werden als nach ihren wahren Gaben“.

Zum Glück erhielt sie in der 10. Klasse einen neuen Lehrer, der vorher für längere Zeit im Ausland war. „Dieser Lehrer hatte die grandiose Idee, uns aus einer langen Liste, die er für Weltliteratur hielt, eins auswählen zu lassen, um es der Klasse vorzustellen. Ich wählte Doktor Faustus von Thomas Mann. Ich hatte nicht einmal die Hälfte verstanden, aber ich war total begeistert. Es war ein Erweckungserlebnis, das Tor zur Literatur.“ Und sie beschreibt, wie sie als Jugendliche, zum Teil sehr pathetisch, zum Teil recht falsch Thomas Mann imitierte. Ihr alter Deutschlehrer hätte das alles sehr genau angestrichen, ihr neuer Lehrer jedoch gab dem Raum: „Er war ein Freigeist, der etwas mit der Begeisterung seiner Schüler anfangen kann. So gesehen war er meine Rettung.“

Erinnert sei an dieser Stelle an die von Hüther unter Punkt (8) erhobene Maxime: Anstrebenswert ist eine differenzierte Betrachtung der individuellen Begabungen und Schlüsselkompetenzen als Fundament für die spätere breite Lebensbewältigung, eine Begabungsermöglichung und die Stärkung des Selbsterkennens und des emotionalen Wohlbefindens der Lernenden. Und: Beim Aufspüren und Unterstützen von individuellen Begabungen darf die Herkunft des Kindes nicht im Mittelpunkt stehen – nach beiden sozialen Seiten hin.

(14) Idole ersetzen nicht Vorbilder

In bestimmten Altersgruppen werden Idole gesucht und bewundert. Nachahmung und Identifikation führen zu eigenartig anmutender Imitation oder unbewusster Übernahme auch äußerer Erscheinungsbilder. Und häufig verschwimmen die Begriffe Idol und Vorbild miteinander. Idole sind jedoch zu weit vom eigenen Alltagsgeschehen entfernt, um auch als Vorbilder wirken zu können (Czepel, 2014). Stattdessen übernehmen die Rolle der Vorbilder vor allem Menschen aus dem unmittelbaren Umfeld: Familienangehörige, insbesondere die Eltern, *und* einzelne Lehrer, indem ihre beobachtbaren und erlebten Werthaltungen als Maßstab und Orientierung dienen. Realvorbilder gewinnen in unseren Gesellschaften an Bedeutung, Idole verlieren diese hingegen. Echte Vorbilder müssen real sein, und es braucht den persönlichen, emotionalen Kontakt zu ihnen. Echte Vorbilder erfüllen insbesondere die Rolle von „gedanklichen Sparringpartnern“ (Faulhammer, 2014) zur Entwicklung von Selbstreflexion, eigenen Werthaltungen und Verhaltensabgrenzungen.

Solche Fragen müssen an Lehr-/Lernorten viel intensiver, kritisch-toleranter und handlungsfördernd diskutiert werden. Seitens des Schul-/Hochschulmanagements müssen gute Beispiele sensibel erfasst, pädagogisch unterstützt und verallgemeinert werden.

7. Anliegen des Buches

Die Autorinnen und Autoren haben seit Jahren mit viel Idealismus und praktischer Unduldsamkeit lebendige, dauerhafte Teillösungen hinsichtlich der angesprochenen 14 lebensnotwendigen Zukunftsausrichtungen und weiteren offensichtlichen Problemstellungen in Schulen und Hochschulen auf den Weg gebracht. In der Öffentlichkeit wird noch viel zu viel lamentiert und blockiert als konsequent gehandelt. Es werden zu wenig lebendige Beispiele, an denen man sich orientieren und auch „wetzen“ kann, publik gemacht. Das Buch möchte helfen, diese entwicklungshemmende öffentliche Einengung zu überwinden und überfällig notwendige Schritte zur Schlüsselkompetenz-Entwicklung in Schulen und Hochschulen zu unternehmen. Es wendet sich an Bildungspolitiker und -wissenschaftler, Rektoren, Lehrende in Schulen und Hochschulen, Eltern, Großeltern.

Literatur

- Almendinger, J. (2012): Unsere Schulaufgaben. In: Alles was wichtig ist 2013. Die großen Themen auf einen Blick. Knaus-Verlag, München.
- Cedefop (2008): Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen. Entwicklungen in Hinblick auf Ergebnisse. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung.
- Czepel, R. (2014): Kompass fürs Leben. Universitätszeitschrift upgrade 13, Krems a. d. Donau.
- Dräger, J. (2013): Jedem seine eigene Vorlesung. Die Zeit, Nr. 48 vom 21.11.2013.
- Faulhammer, F. (2014): Vorbild für selbstbestimmtes Lernen. Universitätszeitschrift upgrade 13, Krems a. d. Donau.
- Ghisla, G. (2007): Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, Bern.
- Haas, S. (2013): Bildung macht die Menschen produktiver. Interview mit Ludger Wößmann. SZ Nr. 267 vom 19.11.2013.
- Haas, L. (2013): Erziehung mit Liebe, Respekt und Wertschätzung. Mittelbayerische Zeitung vom 27.12.2013.
- Heckel, M. (2013a): Aus Erfahrung gut. Wie die Älteren den Arbeitsmarkt erneuern. Edition Körber-Stiftung, Hamburg.
- Heckel, M. (2013b): Die Midlife-Gewinner. Die Zeit Nr. 49 vom 28.11.2013.
- Heyse, V. & Schircks, A. D. (2012): Kompetenzprofile in der Humanmedizin. Instrumente und Konzepte für die Ausrichtung von Aus- und Weiterbildung auf Schlüsselkompetenzen. Waxmann, Münster.
- Hüther, G. (2013): Verändert die Schule. In: Welt am Sonntag (Forum), Nr. 5.
- Hüther, G. & Hauser, U. (2012): Die Talente unserer Kinder. In: Alles was wichtig ist 2013. In: Die großen Themen auf einen Blick. Knaus-Verlag, München.
- Issig, P. (2013): Im Dickicht der Reformen. Welt am Sonntag, Ausgabe 50 vom 15.12.2013, Seite BY1.
- Lankau, R. (2014): Ohne Dozenten geht es nicht. Die Zeit Nr. 3 vom 9.1.2014.
- Lohmann, H. & Debatin, J. F. (2012) (Hrsg.): Neue Ärzte braucht das Land? Innovationsbaustelle Ärzteausbildung Deutschland. medhochzwei Verlag, Heidelberg.
- Mangold, I. (2014): Das war meine Rettung. Interview mit Monika Zeiner. Zeit Magazin, Nr. 3 vom 9.1.2014.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Jg. 7, Heft 1.
- Osel, J. (2013): Die Vermessung der Schulwelt. SZ Nr. 277 vom 30.11./1.12.2013.
- Pichler, M. (2013): Schulrevolution gefordert. Ztschr. wirtschaft + weiterbildung Nr. 09.
- Precht, R. D. (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. Wilhelm Goldmann Verlag, München.
- Rat für Nachhaltige Entwicklung (2010): Indikatorenbericht 2010, Berlin.
- Riesner, L. (2013): Zu Hause lernt es sich am schönsten. SZ Nr. 278 vom 2.12.2013.
- Roßnagel, C. S. (2013): Lernen im Alter? Yes we can! Die Zeit Nr. 49 vom 28.11.2013.

Kapitel I

Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in Schulen

Einleitung

Entwicklung von Schlüsselkompetenzen – pädagogische Utopie oder Realität?

In diesem Kapitel melden sich namhafte Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen zu Wort und teilen ihre persönlichen Erfahrungen mit. Ihnen allen lag eine Reihe von Fragen des Herausgebers vor, die nachfolgend aufgeführt werden. Dabei wurde natürlich keinesfalls davon ausgegangen, dass alle Autor/innen alle Fragen beantworten konnten. Es wurden vielmehr individuelle Schwerpunktsetzungen auf der Grundlage eigener begründbarer Erfahrungen bevorzugt.

Fragen, denen in den folgenden Abschnitten nachgegangen wird:

- Wie können neben der Wissensentwicklung gleichzeitig Handlungsfähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) und Fertigkeiten bewusst angeregt und gestärkt werden? Welche Konsequenzen hat das auf die Unterrichtsformen? Welche Konsequenzen hat das für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern? *Welche Best-Practice-Beispiele oder strategischen Überlegungen gibt es?*
- Wie werden im schulischen Alltag die Offenheit für Veränderungen, die Kreativität, die Innovationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gewünscht, gefördert, genutzt und bestätigt? *Welche Best-Practice-Beispiele oder strategischen Überlegungen gibt es?*
- Inwieweit und mit welchen unterschiedlichen Herangehensweisen werden die individuellen Begabungen und Schlüsselkompetenzen differenziert als Fundament für die spätere breite Lebensbewältigung, eine Begabungsermöglichung und die Stärkung des Selbsterkennens und des emotionalen Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler betrachtet und gefördert? *Welche Best-Practice-Beispiele oder strategischen Überlegungen gibt es?*
- Inwiefern werden die seit 1996 von der EU erhobenen Forderungen nach einer vernetzten Wissensvermittlung im Einklang mit einer breiten Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (zumindest ansatzweise) umgesetzt?: *Learning to know* (Kenntnisse, Fach- und Methodenkompetenz) / *Learning to be* (personale Kompetenz) / *Learning to do* (Aktivitäts- und Handlungskompetenz) und *Learning to live together* (sozial-kommunikative Kompetenz)? *Welche Best-Practice-Beispiele oder strategischen Überlegungen gibt es?*
- Wie weit wird im schulischen Alltag von Prinzipien und Konsequenzen einer Ermöglichungspädagogik ausgegangen? Wie weit gelingt eine Vernetzung der vielfältigen Akteure und Einrichtungen im Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler und ggf. auch die Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen (ein-