

EDITORIAL

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 118, 2022/4, 581–589

DOI 10.25162/ZBW-2022-0021

BIRGIT ZIEGLER

Mindeststandards – (k)ein Thema für die berufliche Bildung?

Einer der Workshops auf dem diesjährigen bildungspolitischen Forum, das Ende September zum Thema „Mindeststandards – ein Beitrag zu besserer Bildung für alle?“ in Berlin stattfand, war mit dieser Frage überschrieben. Das Leibniz Education Research Network (LERN) hatte zum Forum eingeladen und Josef Schrader, Leiter des Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), moderierte besagten Workshop zur Beruflichen Bildung. Susan Seeber, Universität Göttingen, Klaus Lorenz, Leiter der Abteilung Berufliche Schulen, Frühkindliche Bildung und Weiterbildung, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, und ich sollten mit kurzen inhaltlichen Impulsen die Diskussion anstoßen. Ein guter Anlass, über die Frage, ob und inwieweit Mindeststandards ein Thema für die berufliche Bildung sind, nachzudenken.

Ist die berufliche Bildung angesprochen, gilt es im ersten Schritt zu klären, auf was sich bezogen wird. Die Mehrheit hierzulande wird kaum bildungsphilosophisch darauf antworten, sondern denkt ganz konkret an die Berufsausbildung im Duale System. Eventuell kommt noch das sogenannte Übergangssystem zur Sprache, den Schulberufssektor kennen aber in der Regel nur diejenigen, die sich unmittelbar damit befassen oder eine schulische Ausbildung absolvieren. Doch auch unter den letztgenannten dürfte vielen die Zuordnung ihres Ausbildungsganges zum Schulberufssektor nicht bewusst sein. Selbst Studienanfänger:innen für das Lehramt an beruflichen Schulen assoziieren vor allem die Berufsschule mit ihrem künftigen Tätigkeitsfeld, ggf. noch die Technikerschule oder Meisterkurse, insbesondere wenn sie über diese Wege die Hochschulzulassungsberechtigung für das Lehramtsstudium erhielten. Aber schon beim Wissen, dass es sich dabei um die Schulart „Fachschule“ handelt, wird es erfahrungsgemäß eher dünn. Will sagen: Der Kenntnisstand zur beruflichen Bildung ist hierzulande nicht nur in der Bevölkerung, sondern auch bei vielen Entscheidungsträger:innen ziemlich lückenhaft.¹

1 Vermutlich ist es diesem Umstand auch geschuldet, dass der Bericht der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ an den Deutschen Bundestag weit über 500 Seiten umfasst und sehr detaillierte Beschreibungen des beruflichen Bildungssystems und der institutionellen Regelungen enthält (DEUTSCHER BUNDESTAG 2021).

Gleichermaßen werden die Bedeutung und die Leistungen des beruflichen Bildungssystems eher unterschätzt. Werfen wir nur einen Blick auf die Zahlen in der Sekundarstufe II: Danach mündeten laut amtlicher Statistik von den 1,373 Millionen jungen Leuten, die im Herbst 2020 in den Sekundarbereich II übertraten, knapp 24 % direkt in die gymnasiale Oberstufe eines allgemeinen Gymnasiums ein, gerade mal 3 % in berufsvorbereitenden Maßnahmen, die in Zuständigkeit der Bundesagentur für Arbeit liegen, alle anderen, also fast drei Viertel (!) oder etwas über einer Million Jugendliche gingen in eine berufliche Ausbildung über oder in einen Bildungsgang des beruflichen Schulwesens. In der öffentlichen Wahrnehmung erhalten aber neben dem dualen Ausbildungsmarkt, vor allem die gymnasiale Oberstufe, oder Maßnahmen wie die Einstiegsqualifizierung für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag eine vergleichsweise hohe Beachtung. Die schulische Berufsausbildung sowie die sonstigen Bildungsgänge des beruflichen Schulwesens führen demgegenüber in der Öffentlichkeit ein gewisses Schattendasein. Der Schüler:innenanteil der Schularten zum Erwerb allgemeiner Abschlüsse an beruflichen Schulen nahm jedoch in den letzten 30 Jahren kontinuierlich von 22 % auf 38 % zu, während der Schüler:innenanteil in der Teilzeitberufsschule von 69 % auf 58 % zurück gegangen ist (STATISTISCHE BUNDESAMT, 2022). Im Jahr 2020 erwarben 16 % der gleichaltrigen Bevölkerung die Fach- oder Allgemeine Hochschulreife im beruflichen Schulsystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 159). Der weiterführende Schulbesuch an beruflichen Schulen wird angesichts der demografischen Entwicklung und des Fachkräftemangels derzeit von der Wirtschaft eher kritisch gesehen. Inwieweit infolge der 2009 durch die KMK vereinbarten Öffnung des Hochschulstudiums für beruflich Qualifizierte (ohne schulische HZB), sozusagen dem „dritten Bildungsweg“ (z. B. NICKEL/THIELE, 2022) der Anteil an Schüler:innen in Fachoberschulen sowie den Berufsoberschulen, sozusagen dem „zweiten Bildungsweg“, zurückgeht wird und ob sich darüber positive Effekte im Hinblick auf die Reduktion sozialer Disparitäten beim Hochschulzugang einstellen (BITTMANN/SCHINDLER 2020), bleibt abzuwarten. Der Anteil an Schüler:innen an Berufsoberschulen hat sich jedenfalls in den letzten zehn Jahren halbiert, an den Fachoberschulen stagniert er (STATISTISCHE BUNDESAMT 2022). In besagtem Workshop auf dem Forum konnten nur die Bereiche der beruflichen Bildung, die formal dem Sekundarbereich II zugeordnet sind, in den Blick genommen werden. Zur Reduktion der Komplexität blieben die berufliche Weiterbildung und die Hochschulbildung sowie die Ausbildung des berufspädagogischen Personals ausgeklammert.

Zur Beantwortung der Frage, inwieweit Mindeststandards ein Thema für die berufliche Bildung sind, ist im zweiten Schritt zu klären, was unter Standards generell und unter Mindeststandards im Speziellen verstanden werden kann. Gemäß Duden sind Standards allgemein „Maßstab, Richtschnur, Norm“, aber auch Qualitäts- oder Leistungsniveau (DUDEN, 2006, S. 962). Ein vorgegebenes definiertes Niveau oder spezifische Kriterien, die einzuhalten sind, wären demnach Mindeststandards. Denken wir nur an die Regelkreise und Prozesse sowie Gesetze, Curricula und Rahmenverordnungen zu den Sektoren des beruflichen Bildungssystems und dem beruflichen Schulwesen, dann sind Standards also durchaus ein Thema für die berufliche Bildung. Im Wörterbuch der

Berufs- und Wirtschaftspädagogik tauchen die Begriffe Standards, Bildungsstandards oder Mindeststandards nicht explizit auf (KAISER/PÄTZOLD, 1999). Eine Diskussion um Mindeststandards ist in Deutschland erst nach der Jahrtausendwende über die Beteiligung an den internationalen Vergleichsstudien der OECD zum Bildungssystem angekommen. So wurde auch das 2003 verabschiedete erste Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Mindeststandard konzipiert (GESCHÄFTSFÜHRENDER VORSTAND DER SEKTION BWP, 2003). Dort heißt es im Vorwort, dass die Disziplin mit dem Basiscurriculum „verbindliche Standards“ (S. 1) für die inhaltliche Ausgestaltung von Studienangeboten definiert (S. 1), die im „Sinne von Mindeststandards“ auch für konsekutive Studiengangmodelle und als „Leitlinie“ (S. 3) in Akkreditierungsverfahren berücksichtigt werden sollten. Es wird hervorgehoben, dass es sich um „qualitative Mindeststandards“ handelt, die auch bei Sondermaßnahmen zur Lehrkräftegewinnung nicht unterschritten werden dürften (S. 3). In der 2014 verabschiedeten Neufassung wird das Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik ebenfalls als ein „verbindlicher inhaltlichen Rahmen“ (GESCHÄFTSFÜHRENDEN VORSTAND DER SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK, 2014, S. 1) für disziplinäre Studiengänge verstanden. Der Begriff „Standard“ wird dagegen in der Neufassung nicht mehr verwendet. Es erfolgt lediglich ein Verweis auf die von der KMK formulierten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2004), die neben anderen Vereinbarungen eine Richtschnur für das Basiscurriculum bilden (S. 2).

Im Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik befasst sich KARL WILBERS (2010, S. 31 ff.) ausführlich mit Standards für die Professionalisierung von Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen. Das Basiscurriculum der Sektion BWP ist nach WILBERS ein Instrument der traditionellen Input-Steuerung, während die von der KMK 2003 definierten Bildungsstandards eine Umstellung auf die Output-Steuerung des Bildungssystems signalisieren (EBD., S. 31). Die KMK verständigte sich allerdings 2003 nicht auf Mindeststandards, sondern definierte lediglich „Regelstandards“, die ein zu erreichendes durchschnittliches Leistungsniveau festlegen und von einer Normalverteilung der Schulleistungen ausgehen (KLIEME ET AL., 2003, 28). Dagegen plädieren namhafte Bildungsforscher:innen in einer Expertise für verbindliche Mindeststandards, „unter die kein Lernender zurückfallen soll“ (EBD., S. 27). In nationalen Vergleichsstudien wird in der Regel das Erreichen des zweiten Kompetenzniveau der Basiskompetenzen als Mindeststandard festgelegt (z. B. STANAT ET AL., 2019; S. 429). Mindeststandards zur beruflichen Bildung finden sich im Katalog für „Ausbildungsreife“. Dieser wurde ohne Einbezug der universitären Berufsbildungsforschung im Jahr 2006 unter der Ägide der Bundesagentur im „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftesicherung in Deutschland“ entwickelt und veröffentlicht (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT, 2006). Mit dem Katalog wird der Anspruch erhoben, zu bestimmen „welche Anforderungen die Wirtschaft an ihre künftigen Auszubildenden stellt und welche individuellen Voraussetzungen unabdingbar für die Aufnahme einer Berufsausbildung im dualen System“ seien (EBD., S. 9). Es sind darin fünf Merkmalsbereiche (schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, psychologische und physiologische Merkmale sowie Berufswahlreife) ausgewiesen, definiert und operationalisiert. Zu jedem Merk-

mal sind Indikatoren, der einzuhaltenden Mindeststandard markiert und es werden Verfahrenshinweis zur Feststellung gegeben. Hinsichtlich der schulischen Basiskenntnisse seien die Bildungsstandards der KMK für den Hauptschulabschluss zugrunde gelegt worden (EBD., S. 18 ff.). Beim Katalog für Ausbildungsreife handelt sich demnach um ein Instrument, das Mindeststandards als Input-Standards für den Anspruch auf Vermittlung in berufliche Ausbildung im dualen System definiert. Jugendliche, die entsprechend dieser Indikatoren als (noch) nicht ausbildungsreif gelten, werden in der Ausbildungsmarktstatistik nicht unter der Kategorie Ausbildungsinteressierte geführt (BIBB-DATENREPORT, 2021, S. 15). Gegenüber der bis dahin bestehenden Leitlinie, der hohen Integrationsfähigkeit des dualen Systems, handelt es sich hier zumindest bezogen auf die institutionalisierte Vermittlungspraxis um einen Paradigmenwechsel, der zurecht mitunter auch deshalb kritisiert wird, weil die prognostische Validität des Katalogs nicht nachgewiesen wurde (z.B. DOBISCHAT ET AL., 2012). Stattdessen geben empirische Befunde Anlass dazu, die sogenannten Mindeststandards für eine Ausbildungseignung zu hinterfragen (BAUMANN, 2014; BUCHHOLZ ET AL., 2012). Die Entwicklung des Katalogs war seinerzeit ein politisches Instrument um in den Hochzeiten der Krise auf dem Ausbildungsmarkt die Diskussion um mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen zu versachlichen, womit aber letztendlich die Verantwortung in gewisser Weise an die Jugendlichen delegiert wurde (DOBISCHAT ET AL., 2012).

Die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) spricht sich in einem 2009 veröffentlichten Positionspapier ebenfalls für Mindeststandards aus, die zum Ende der Pflichtschulzeit erreicht sein sollen. Hier geht es allerdings nicht um die Festlegung eines „untersten Levels“, sondern um „Basiskompetenzen, über die alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Regelschulzeit verfügen müssen, um aktiv am beruflichen und öffentlichen Leben teilhaben und ihr privates Leben gestalten zu können.“ (GFD, 2009, S. 153). Mindeststandards seien „als normative Setzungen zu sehen, die das Recht des Einzelnen auf grundlegende Bildung fokussieren und den Anspruch der Gesellschaft an die Institution Schule, dies für jedermann zu gewährleisten“ (EBD., S. 151). Dies sei mehr als die Summe der Lernergebnisse in einzelnen Fächern. Es werden vier Ebenen definiert, fachbezogene Mindeststandards, domänenbezogene Mindeststandards, die mehrere verwandte Fächer, wie z. B. MINT, Fremdsprachen umfassen, sowie fachübergreifende Mindeststandard, z. B. bezogen auf den Umgang mit den zentralen Zeichen- und Symbolsysteme, sowie überfachliche Mindeststandards. Zu letzteren zählen u. a. Übernahme von Verantwortung, Teamfähigkeit, Selbstorganisation/Selbsttätigkeit, Konfliktfähigkeit. Sie würden nicht in den Kompetenzbereich der Fachdidaktiken fallen, wären aber in jedem Fachunterricht zu berücksichtigen und zu fördern (EBD., S. 155 f.). Würden Mindeststandards in diesem Sinn am Ende der Pflichtschulzeit tatsächlich erreicht, dürfte einem gelungenen Übergang der Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit in die Sekundarstufe II, kaum etwas im Wege stehen. Die Herausforderung wäre allenfalls das Angebot an Ausbildungsplätzen zu sichern und der Unentschiedenheit der Jugendlichen über ihren weiteren Bildungsweg mit Maßnahmen zur Berufsorientierung abzuwehren. Auf dem Forum zeigte sich auch eine gewisse Offenheit dafür, die berufliche Bildung als abnehmende Seite in die Definition von Mindeststandards für die Sek I ein-

zubeziehen. Ein Impuls von hoher Relevanz, denn schon bei den sprachlichen Anforderungen besteht eine Diskrepanz zwischen dem, was gemäß Lehrplan an Jugendliche vermittelt wird und den sprachlichen Anforderungen, die an Jugendliche in der Ausbildung gestellt werden (z. B. EFING/HÄUSSLER, 2011; BALKENHOL, 2016; EFING, 2017). Allein schon deswegen ist die Entwicklung von Mindeststandards für die erste schulische Phase ein Thema für die berufliche Bildung ist. Und im Weiteren könnten die Mindeststandards auch Orientierung für Bildungsmaßnahmen im Übergangssektor sein, sofern dies bei deren Einhaltung in der Sekundarstufe I überhaupt noch notwendig ist. Klingt fast schon, wie eine Utopie, angesichts der aktuellen Ergebnisse des IQB-Bildungstrends zu den mathematischen und sprachlichen Kompetenzen der Kinder am Ende der Grundschule.

Wenngleich sich WILBERS (2010) im Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor allem mit dem Standardbegriff in Bezug auf die Professionalisierung des pädagogischen Personals auseinandersetzt, lässt sich aus seinen Ausführungen ebenfalls weiteres zur begrifflichen Präzisierung ziehen. Zumal die Professionalisierung des pädagogischen Personals ein genuin beruflicher Bildungsprozess ist, wenn auch auf akademischem Niveau. WILBERS rekurriert auf OSER (2002) für den Standards „eine Norm für die Professionsentwicklung“ definieren. Sie sollen gleichzeitig „Voraussetzungen für ein abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln der differenziellen Förderung von Lernern beschreiben (...) das durch Vorgaben für Programme bzw. Studiengänge und Institutionen ergänzt wird.“ (WILBERS, 2010, S. 32). OSER geht es demnach sowohl um Leitlinien für das professionelle Handeln der Lehrenden, als auch um dessen institutionelle Rahmung, damit effektives Lernen gefördert werden kann. Standards sind demnach auch auf die Prozess- bzw. Handlungsebene und deren Rahmung zu beziehen.

Bildungsstandards, die als Output definiert sind, basieren nach WILBERS (2010, S. 32) auf dem curricularen Prinzip der Situationsorientierung n. REETZ (1984). Sie definieren zukünftige und gegenwärtige Situationen, zu deren erfolgreichen Bewältigung Kompetenzen erforderlich sind (EBD.). Bildungsstandards markieren also nicht nur den Übergang zur Output-Steuerung, sondern auch zur Kompetenzorientierung, die in der Berufsbildungsforschung schon mit der Diskussion um Schlüsselkompetenzen (REETZ 1984) eingesetzt hat. Um allerdings Kompetenzen nicht lediglich zu beschreiben, sondern deren Ausprägung auch diagnostisch erfassen zu können, sind theoretische Präzisierungen und Modellierungen notwendig (NICKOLAUS/SEEBER, 2013). Für berufliche Handlungsfelder, die in der Regel keine wohl strukturierten „Inhaltsbereiche“ (STERN, 1998, S. 10) wie viele Schulfächer darstellen, sondern vielmehr wenig strukturierte berufliche Domänen, müssen die Modelle entsprechend komplex und mehrdimensional sein, wie z. B. auch Modelle zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen, angefangen vom weit verbreiteten Modell von BAUMERT/KUNTER (2006) bis hin zum komplexeren Modell von (LEHMANN-GRUBE/NICKOLAUS, 2009, 62). In letzterem ist neben der kognitiven Ebene auch die Handlungsebene integriert.

Doch mit reinen Strukturmodellen, wie den beispielhaft genannten zur Professionalität von Lehrkräften, ist es nicht getan. Zur Festlegung von Mindeststandards be-

darf es zusätzlicher Niveaumodelle, die Ausprägungen bestimmter Kompetenzfacetten skalieren, sowie auch von Entwicklungsmodellen, die Aufschluss darüber geben, wie der Kompetenzerwerb erfolgen kann (NICKOLAUS/SEEGER, 2013). Kompetenzmodellierung und Standards stehen also in einem engen Zusammenhang: Output-orientierte Mindeststandards können nur auf Grundlage differenzierter Kompetenzmodelle festgelegt werden. Und auch zur Definition von prozessbezogenen Standards bedarf es der Kenntnisse, wie sich Kompetenzen letztendlich entwickeln. Modelle beruflicher Kompetenzen zu entwickeln ist eine Herausforderung, die weit über die Modellierung schulischer Basiskompetenzen hinausgeht. Auch diesbezüglich sind Standards, die über beruflichen Bildungsprozesse erreicht werden oder erreicht werden können, ein Thema. Allerdings ist man in der beruflichen Bildung aufgrund der erheblichen Komplexität beruflichen Handelns sowie der Vielfalt an Berufen noch lange nicht soweit, an die Festlegung von Mindeststandards zu denken, sofern dies überhaupt das Ziel sein kann.

Wichtig ist jedoch der Weg dahin und es gibt auch schon substanzielle Vorarbeiten. Wie im allgemeinen Bildungssystem kamen die Impulse dazu aus Überlegungen, eine internationale Vergleichsstudie zur beruflichen Bildung durchzuführen. In 2006 wurden die Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie für ein „Berufsbildungs-PISA“ publiziert (BAETHGE ET AL. 2006). Wie auch im Positionspapier der GFD wird von einem umfassenden Verständnis beruflicher Handlungskompetenz ausgegangen und es werden im ersten Zugang Kompetenzebenen, unterschieden, a) allgemeine kognitive Grundkompetenzen, wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Problemlösen, b) berufsübergreifende, arbeitsbezogene Kompetenzen und c) berufsfachliche Kompetenzen (EBD. S. 16 f.). Nach Veröffentlichung der Machbarkeitsstudie dauerte es gut vier Jahre, bis das BMBF 2011 mit dem ASCOT-Forschungsprogramm eine Initiative, zur Modellierung und computerbasierten Messung beruflicher Kompetenzen startete (https://www.ascot-vet.net/ascot/de/ueber-ascot/forschungsinitiative-ascot-2011-2015/forschungsinitiative-ascot-2011-2015_node.html, zuletzt aufgerufen am 12.10.22). ASCOT ist ein Akronym für „Technology-based Assessment of Skills and Competences in VET“. Das Forschungsprogramm lief bis 2015 und es wurden Kompetenzmodelle und technologiebasierte Instrumente für sechs Berufsfelder (Elektrotechnik, KFZ-Mechatronik, Industrie- und Bankkaufleute sowie den Pflegebereich mit medizinischen Fachangestellten und Pflegefachkräften) entwickelt (LANDENBERGER ET AL. 2016). Nach einer weiteren Pause im Jahr 2019 startete mit ASCOT+ ein Transferprogramm mit dem primären Ziel, eine breite Nutzung der in ASCOT entwickelten Modelle und Instrumente in der beruflichen Bildungspraxis zu fördern (https://www.ascot-vet.net/ascot/de/ueber-ascot/forschungs-transferinitiative-ascot/forschungs-transferinitiative-ascot_node.html, zuletzt aufgerufen am 12.10.2022). Nun zum Ende der Laufzeit von ASCOT+ scheint das Vorhaben, auf OECD-Ebene die internationale Vergleichsstudie „International Vocational Education and Training Assessment“ (IVETA) durchzuführen, konkret zu werden. Laut eines internen Papiers der OECD (2022) soll noch in diesem Jahr eine Arbeitsgruppe eingesetzt und mit den Vorarbeiten zum IVETA begonnen werden. Entsprechende Ankündigungen von offizieller Seite sind noch nicht erfolgt. Es bleibt also

abzuwarten, welche Dynamik sich durch dieses Vorhaben für die berufliche Bildung entfaltet und welche relevanten Erkenntnisse darüber gewonnen werden.

Zurückkommend auf die Titelfrage des Workshops lässt sich also konstatieren, dass Mindeststandards durchaus ein Thema für die berufliche Bildung sind. Standards im Sinne eines Maßstabs, Richtschnur oder Norm gibt es ohnehin seit vor über 100 Jahren die Berufsschulpflicht für Lehrlinge beschlossen und damit ein staatliches Berufsschulwesen implementiert wurde. Auch mit in Kraft Treten des ersten Berufsbildungsgesetz im Jahr 1969 wurden zumindest für die duale Ausbildung Standards implementiert. Im Jahr 2003 verständigte sich die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf ein Basiscurriculum als Mindeststandard für die inhaltliche Ausgestaltung ihrer Studienangebote, um sozusagen gemeinsam die Inputseite zu regeln. In Anbetracht des grundgesetzlich verbrieften Rechts auf Freiheit in Forschung und Lehre war dies kein unbedeutender Schritt für alle Beteiligten. Auch die Diskussion um Mindeststandards, wie sie bezogen auf die Lernergebnisse zum Ende der Pflichtschulzeit geführt werden, sind für die berufliche Bildung zu einem ein Thema, weil knapp drei Viertel der Jugendlichen nach der Sekundarstufe I in einen Bildungsgang des beruflichen Bildungssystems einmündet, und zum anderen, weil es bislang noch an Forschung dazu fehlt, ob und inwieweit die für die Sek I formulierten Standards auch die Anforderungen einer beruflichen Ausbildung adressieren. Gleichzeitig sind Mindeststandards ein Thema, weil mit dem Katalog für Ausbildungsreife ein fragwürdiges Instrument angewendet wird, was für Jugendlichen, die als (noch) nicht ausbildungsreif eingestuft werden, folgenreich ist, weil sie zunächst von der Vermittlung in Ausbildung ausgeschlossen werden. Auch hier besteht großer Bedarf, eine Forschungs- und Gerechtigkeitslücke zu thematisieren. Schließlich und endlich zeigt sich in den Forschungsinitiativen zur Entwicklung und Messung von Kompetenzen – und dies sei nicht nur auf die Arbeiten im Rahmen von ASCOT bezogen – wie ertragreich es sein kann, komplexe Konstrukte, wie „berufliche Handlungskompetenz“ auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu konkretisieren, zu modellieren und somit auch für die Prozesse beruflicher Bildung operationalisierbar zu machen. Erfolgt dies nicht, besteht die Gefahr, dass „berufliche Handlungskompetenz“ oder „berufliche Handlungsfähigkeit“ eine Begriffshülse bleibt, auf die sich zwar alle irgendwie berufen, von der wir aber nicht wissen, ob und bis zu welchem Ausprägungsgrad die Ziele beruflicher Bildung tatsächlich erreicht bzw. warum sie ggf. nicht erreicht werden. Allein schon die Forschungsaktivitäten und der Zugewinn an fundierten Erkenntnissen durch die ASCOT-Initiative, belegen die Relevanz von Standards. Ob es notwendig ist oder jemals möglich sein wird, Mindeststandards, die am Ende einer beruflichen Erstausbildung erreicht sein sollen, präzise zu definieren, ist angesichts der Vielfalt beruflicher Domänen sowie der Dynamik im Beschäftigungssystem mehr als fraglich. Dies ist aber letztendlich zweitrangig, wichtig ist stattdessen, in der Frage der Klärung des Zusammenhangs von Input, Prozess und Output wissenschaftlich voran zu kommen. Dies nicht nur im Interesse des Bestrebens, die Wissensgrundlagen für „ein abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln der differenziellen Förderung von Lernern“ (s. o. mit Bezug auf OSER) kontinuierlich zu er-

mitteln und zu erweitern, sondern drüber hinausgehend im Interesse der Jugendlichen, die in berufliche Bildung einmünden.

Literaturverzeichnis

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (AGBB) (2022): Bildung in Deutschland 2022. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>.
- BAETHGE, M. / ACHTENHAGEN, F. / ARENDS, L. / BABIC, E. / BAETHGE-KINSKY, V. / WEBER, S. (2006). PISA-VET – A feasibility-study. Stuttgart: Steiner.
- BAUMANN, K. (2014): „Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!“ Eine Studie zur Schreibfähigkeit von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife. Paderborn.
- BITTMAN, F. / SCHINDLER, S. (2020): Alternative Wege zur Hochschulreife und soziale Disparitäten beim Hochschulabschluss. LIfBi *Working Paper* No. 88. Bamberg.
- BUCHHOLZ, S. / IMDORF, C. / HUPKA-BRUNNER, S. / BLOSSFELD, H.-P. (2012). Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittanalyse zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen im Nachbarland Schweiz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(4), 701–727.
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog für Ausbildungsreife. Nachdruck März 2009. URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2021.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Bildung und Forschung in Zahlen. Datenportal-Tab. 2.4.4 Schüler/-innen an beruflichen Schulen nach Schularten. <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.4.4.html> (letzter Zugriff am 20.09.22).
- DOBISCHAT, R. / KÜHNLEIN, G. / SCHURGATZ, R. (2012): Ausbildungsreife – ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Hans-Böckler-Stiftung: Arbeitspapier 189.
- DUDEN: Die deutsche Rechtsschreibung. 24. Aufl. (2006). Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- EFING, C. / HÄUSSLER, M. L. (2011): Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? – Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 18, hrsg. v. GRUNDMANN, H., 1–19. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft18/efing_haeussler_ft18-ht2011.pdf (26-09-2011).
- EFING, C. (2017) Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der dualen Berufsausbildung. In: A. DAASE / U. OHM / M. MERTENS (Hrsg.) Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. (S. 171–195). Münster.
- GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK e. V. (GFD) (2009). Mindeststandards am Ende der Pflichtschulzeit. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*; Jg. 15, 2009.
- KLIEME, E. / AVENARIUS, H. / BLUM, W. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.
- NICKEL, S. / THIELE, A.-L. (2022): Update 2022: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. CHE Impulse Nr. 9.

- NICKOLAUS, R. / SEEBER, S. (2013): Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In: A. FREY / U. LISSMANN / B. SCHWARZ (Hrsg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik. (S. 166–195). Weinheim und Basel.
- OECD (2022): Establishment of a Working Party on International Vocational Education and Training Assessment. EDPC/PISA/GB/RD(2021)1/REV2 vom 22. Juni 2022).
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (KMK) (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf.
- STANAT, P. / SCHIPOLOWSKI, S. / MAHLER, N. / WEIRICH, S. / HENSCHER, S. (2019): Zusammenfassung und Einordnung der Befunde. In dies (Hrsg.). IQB-Bildungstrends 2018. (S. 425–450) Münster.

PROF. DR. BIRGIT ZIEGLER

Technische Universität Darmstadt; Fachbereich Humanwissenschaften,
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt,
Birgit.ziegler@tu-darmstadt.de