

Helmut E. Klein / Sigrid Schöpfer-Grabe

## Was ist Grundbildung?

Bildungstheoretische und empirische Begründung  
von Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-602-14887-5 (Druckausgabe)

ISBN 978-3-602-45505-8 (E-Book|PDF)

Herausgegeben vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln

Grafik: Dorothe Harren

© 2012 Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH

Postfach 10 18 63, 50458 Köln

Konrad-Adenauer-Ufer 21, 50668 Köln

Telefon: 0221 4981-452

Fax: 0221 4981-445

[iwmedien@iwkoeln.de](mailto:iwmedien@iwkoeln.de)

[www.iwmedien.de](http://www.iwmedien.de)

Druck: Hundt Druck GmbH, Köln

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Zur Notwendigkeit der Sicherung von Grundbildung</b>	<b>8</b>
2.1	Mangelnde Bildungsqualität und administrative Überregulierung	8
2.2	Zum Bildungsbegriff	10
2.3	Grundbildung in den Lehrplänen	13
2.4	Methodische Überlegungen zur Begründung von Mindestkompetenzen	16
<b>3</b>	<b>Anforderungen an die Grundbildung von Schulabsolventen aus Unternehmenssicht</b>	<b>20</b>
3.1	Konzeption der Unternehmensbefragung	20
3.2	Mindestkompetenzen von Schulabsolventen aus Sicht ausbildungsaktiver Unternehmen	23
3.2.1	Deutsch	24
3.2.2	Mathematik	27
3.2.3	Informationstechnologie (IT)	30
3.2.4	Naturwissenschaften und Technik	32
3.2.5	Wirtschaft	34
3.2.6	Englisch	35
3.2.7	Politik, Gesellschaft und Kultur	38
3.2.8	Soziale, personale und analytische Kompetenzen	40
3.3	Mindestkompetenzen aus Sicht aller Unternehmen	43
<b>4</b>	<b>Bewertung der Kompetenzen von Ausbildungsplatzbewerbern</b>	<b>46</b>
4.1	Grundbildungsdefizite nach Schulabschlüssen	46
4.2	Nichtbesetzung von Ausbildungsplätzen als Folge von Grundbildungsdefiziten	50
4.3	Zukünftiges Ausbildungsengagement der nicht ausbildungsaktiven Unternehmen	51

<b>5</b>	<b>Handlungsempfehlungen</b>	53
5.1	Festlegung von verbindlichen Mindestkompetenzen im Sinne der Ausbildungsreife	53
5.2	Frühzeitige Förderung und Unterrichtsqualität	58
5.3	Curriculare Revision der berufsvorbereitenden Bildungsgänge an beruflichen Schulen	62
5.4	Verbesserung der Lehrerbildung	65
	<b>Literatur</b>	67
	<b>Kurzdarstellung / Abstract</b>	73
	<b>Die Autoren</b>	74

# 1

## Einleitung

Eine ausreichende Bildung ist die Voraussetzung für jeden Menschen, um handlungsfähig zu sein, sich persönlich und beruflich entfalten sowie am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. In zivilisierten, entwickelten Gesellschaften hat das Schulsystem die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern die zur Bewältigung späterer Lebenssituationen notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Dies wird in der Bildungstheorie als Qualifikationsfunktion von Schule bezeichnet und ist als Erziehungs- und Bildungsauftrag in den Schulgesetzen aller Bundesländer Deutschlands festgeschrieben. Damit steht Schule in einem funktionalen Kontext der gesellschaftlichen Teilhabe und der erfolgreichen Integration in den Arbeitsmarkt. Dennoch verfügt ungefähr ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler der neunten Klassen an allgemeinbildenden Schulen laut PISA-Studie 2009 nicht über die minimal erforderlichen Lesefähigkeiten (OECD, 2010). Mit Blick auf diesen Befund sind die Ergebnisse einer Studie der Universität Hamburg (Leo – Level-One Studie, 2011) wenig verwunderlich: 7,5 Millionen Menschen oder rund 14 Prozent der deutschen Bevölkerung zwischen 18 und 65 Jahren sind als funktionale Analphabeten zu bezeichnen, das heißt als Personen ohne ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten.

Je nach Stärke der Absolventenjahrgänge haben seit dem Jahr 2000 jährlich zwischen 150.000 und 220.000 Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I eine allgemeinbildende Schule verlassen, ohne über die nötige Ausbildungsreife zu verfügen. Etwas mehr als ein Drittel der Schulabsolventen mündete im Jahr 2008 in Bildungsgänge des sogenannten Übergangssystems an beruflichen Schulen (Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung, 2011).

Wenn grundlegende Kompetenzen beim Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in den Beruf nicht vorhanden sind, schränkt dies die Chancen auf dem weiteren Lebensweg von vornherein ein. So zeigen Strukturanalysen des Arbeitsmarktes: Je niedriger die Qualifikation ist, desto größer ist das Arbeitsmarktrisiko. Geringqualifizierte sind tendenziell eher von Arbeitslosigkeit betroffen als Personen mit einer Berufsausbildung. Sie erzielen niedrigere Löhne und nehmen weniger häufig an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Selbst wenn davon auszugehen ist, dass die demografische Entwicklung positive Effekte für die Risikogruppen mit sich bringen wird (auch durch die größere gesellschaftliche Aufmerksamkeit), darf die skizzierte Situation nicht hingenommen werden.

Aus einem weiteren Grund ist Handlungsbedarf angezeigt: Das Nachholen mangelnder Grundbildung nach Verlassen einer allgemeinbildenden Schule ist ein zeitaufwendiger und kostenintensiver Prozess. Für die nachträgliche Reparatur der schulischen Defizite im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf entstehen nach Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW) Bund, Ländern, Kommunen und der Bundesagentur für Arbeit (BA) Kosten in Höhe von rund 5,6 Milliarden Euro pro Jahr (Werner et al., 2008). Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung berechnete soziale Folgekosten in Höhe von jährlich rund 1,5 Milliarden Euro (diskontiert), die den öffentlichen Haushalten entstehen „mit jedem neuen Jahrgang an Jugendlichen, bei dem es nicht gelingt, die Zahl der ausbildungslosen Personen zu halbieren“ (Allmendinger et al., 2011, 4). In der Kritik steht außerdem die mangelnde Transparenz und Effektivität der Maßnahmen (Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung, 2011).

Auch wenn es kaum vorstellbar ist, dass Schülerinnen und Schüler, die einen neun- oder zehnjährigen Schulbesuch absolvierten, keine ausreichenden Grundkompetenzen erworben haben, so kann doch empirisch belegt werden: Viele Schülerinnen und Schüler haben einen Schulabschluss erhalten, ohne in der Lage zu sein, einfache Texte zu verstehen oder kurze Mitteilungen verständlich zu schreiben. Es ist zu vermuten, dass eine systematische Förderung bei grundlegenden Schwächen – basierend auf pädagogischer Diagnostik und kontinuierlichen Lernstandsüberprüfungen – nicht stattgefunden hat oder dass Angebote die notwendige Wirksamkeit verfehlten. Damit rückt die Bedeutung des Unterrichts und seiner prägenden Elemente in den Fokus der Betrachtung.

Im Folgenden wird dargelegt, dass im deutschen Bildungssystem bislang weder curricular (also in Form vorgegebener Lehrplaninhalte) noch in Form von Mindestkompetenzen verbindlich bestimmt wird, was Grundbildung im Sinne der Ausbildungsreife ist. Genauso wenig wird überprüft, ob und in welchem Umfang die Schulen dem kodifizierten Erziehungs- und Bildungsauftrag nachkommen und allen Schülerinnen und Schülern die zur Bewältigung späterer Lebenssituationen notwendigen Kompetenzen vermitteln. Daher wird das Problem des Mangels an basalen Kompetenzen, das zudem einen Mangel an anschlussfähigem Wissen nach sich zieht, in der vorliegenden Analyse als ein curriculares Problem gesehen, das auf der Ebene des Systemmanagements liegt und für das Steuerungsdefizite verantwortlich sind. Folgerichtig wird deshalb dafür plädiert, verbindliche, fächerübergreifende und schulformunabhängige Mindeststandards (Klieme et al., 2003, 27) als unab-

dingbare Voraussetzung festzuschreiben, um eine hinreichende Grundbildung für alle Schulabsolventen sicherstellen zu können.

Bislang liegt eine Definition verbindlicher Mindeststandards oder Lehrplaninhalte vonseiten der politischen Systemsteuerung also nicht vor. Bereits im Jahr 2003 hat das IW Köln alltags- und berufsbezogene Grundfähigkeiten aus Sicht der Wirtschaft bestimmt, und zwar auf Basis eines deduktiven Verfahrens zur Konzeption von Kerncurricula der Sekundarstufe I (Klein, 2004, 361 ff.). Daran anknüpfend lieferte das IW Köln im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundvorhabens „Chancen erarbeiten – Alphabetisierung und Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit“ mithilfe einer repräsentativen Online-Unternehmensbefragung eine empirische Fundierung von Mindestanforderungen der Betriebe an Ausbildungsplatzbewerber. Ausgangspunkt dieser Vorgehensweise (siehe dazu Abschnitt 2.4) war unter anderem die Annahme, dass sich auf Basis der Befragungsergebnisse ein Katalog von Grundbildungskompetenzen im Sinne der Ausbildungsreife und Beschäftigungsfähigkeit herleiten lässt. Die vorliegende Analyse versteht sich daher auch als ein Beitrag dazu, einen notwendigen gesellschaftlichen Konsens über schulische Grundbildung herzustellen.

Ausgehend von einer bildungstheoretischen Begründung zur Notwendigkeit der Sicherung von Grundbildung in Form von verbindlichen Mindeststandards, wird zunächst die methodische Konzeption der Unternehmensbefragung erläutert (Kapitel 2). Im Mittelpunkt der Kapitel 3 und 4 stehen die Ergebnisse der Befragung und die Beschreibung derjenigen Mindestkompetenzen, die die Unternehmen von Schulabsolventen der Sekundarstufe I erwarten, und ob sie diesbezüglich Grundbildungsdefizite bei Lehrstellenbewerbern festgestellt haben. Handlungsperspektiven und bildungspolitische Empfehlungen – abgeleitet aus den Resultaten der Bildungstheorie und der Befragung – schließen die Untersuchung ab (Kapitel 5).

# 2

## Zur Notwendigkeit der Sicherung von Grundbildung

### 2.1 Mangelnde Bildungsqualität und administrative Überregulierung

Seit den bildungspolitischen Reformen in den 1970er Jahren werden pädagogische Innovationen von der Bildungsverwaltung administrativ gesteuert und systembezogen ausgerichtet. So führte der quantitative Ausbau von Kapazitäten der weiterführenden Schulen unter dem Einfluss von Chancengleichheitsdebatten zwar zu massiven Expansionen im Bildungsbereich. Die tatsächlichen Ergebnisse im Sinne einer Teilhabe an Bildungsprozessen jedoch wurden nicht im gleichen Maße qualitativ besser, blieben unberührt oder verschlechterten sich gar.

Die unter dem Begriff „Schuleffizienzforschung“ vor allem mit Blick auf die Lernwirksamkeit der Einzelschule in den 1990er Jahren einsetzende Forschungstradition stellte die mit hoher Regelungsdichte operierenden Systeme administrativer Steuerung zunehmend infrage: Die Steuerung der Abläufe über allgemeine bürokratische und finanzielle Standards (dies ist die vielzitierte Input-Steuerung) könne selbst keine tatsächliche Homogenität und Effizienz der Abläufe erreichen. Qualität entstehe vielmehr auf der Ebene der konkreten Arbeit und der einzelnen Vollzüge (Terhart, 2000, 810) – und das bedeutet: dezentrale Verantwortung.

Neben der hochgradigen Verrechtlichung aller Vorgänge und der hierarchisch gestalteten Beamtenstruktur sind vor allem der geringe Grad öffentlicher Beteiligung an der Qualitätskontrolle des Lehrens, der Verzicht auf lehrprozessförderliche Rückmeldungen (Fend, 2003, 4 f.) sowie die Beliebigkeit der Lernanforderungen und der Bewertungen von Schülern verantwortlich dafür, dass das deutsche Schulsystem anfällig ist für Verluste an Effizienz und an Bewusstsein für Standards. In diesem Zusammenhang weist Ingenkamp (1985, 260 f.) darauf hin, dass die Analyse der Unterrichtswirklichkeit, die auf objektiven Verfahren der pädagogischen Diagnostik mit dem Ziel der objektivierten Lernerfolgsmessung basiert, vom Standpunkt politischer Ideologien aus angegriffen wurde und sich deshalb nicht durchsetzen konnte. Die Möglichkeiten, Defizite des Unterrichts wahrzunehmen, blieben damit allein dem subjektiven Lehrerurteil überlassen.

Es steht außer Frage, dass auch in der Vergangenheit Anforderungen und Standards existierten. Standards sind also heute nicht allein schon deswegen



neu, weil das Wort neu ist. Zu den Standards gehören beispielsweise die Organisation der Zeit, die Stundentafel, die Ressourcen- und Mittelzuweisung (Schüler-Lehrer-Relation, Klassenfrequenzen), die Einteilung der Schüler in Jahrgänge, die Lehrmittel wie auch die Lizenzierung des Zugangs zu einem Lehramt im staatlichen Schuldienst und die Besoldung des Lehrpersonals. Der entscheidende Punkt ist, dass die formulierten Standards – dazu zählen auch „die Lehrpläne als Alibi eines Steuerungselements“ (Oelkers, 2004, 9) – nominelle Festlegungen ohne bindenden Charakter waren.

Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass die Feststellung von basalen Kompetenzmängeln bei Schulabsolventen und -abgängern kein neues Phänomen ist. Schon Mitte der 1990er Jahre ergab eine bundesweite Unternehmensbefragung des IW Köln (1997), dass rund jeder vierte Lehrstellenbewerber für eine Ausbildung nicht oder nur bedingt geeignet ist. Und der Expertenmonitor des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) dokumentierte ein knappes Jahrzehnt später, dass die Unternehmen eine Verschlechterung der Leistungen festgestellt haben (Ehrenthal et al., 2005). Offenkundige Mängel hatten die Jugendlichen vor allem in der Rechtschreibung, der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, beim Kopfrechnen, Prozentrechnen und Dreisatzrechnen, in der Beherrschung der Grundrechenarten, bei der Konzentrationsfähigkeit, im Durchhaltevermögen sowie bei der Sorgfalt. Als positiv wurde besonders die Zunahme der IT- und Englischkenntnisse und der Selbstsicherheit verzeichnet. Auch eine explorative Befragung von 30 Personal- und Ausbildungsexperten, die vom IW Köln im Jahr 2009 durchgeführt wurde, bescheinigt erneut vielen Ausbildungsplatzbewerbern erhebliche Defizite in Mathematik und Deutsch, aber auch in den Sozial- und Selbstkompetenzen (Klein/Schöpfer-Grabe, 2009).

Wie die internationalen Schülerleistungsvergleichsstudien mit Blick auf den hohen Anteil der Risikoschüler in Deutschland zeigen, genügt es nicht, Lernziele mittels Lehrplan vorzugeben. Eine Systemsteuerung, bei welcher der Output (Schülerleistungen, Schulabschlüsse) und nicht der Input (Ressourcen, Stellenpläne, Dienstvorschriften, Lehrpläne) die entscheidende Rolle spielt, kann größere Potenziale der Qualitätssicherung erschließen.

Lehrpläne als staatliche Regulierungsinstrumente haben zwar den Anspruch, über die Beschreibung von Lernzielen und -inhalten oder von Kompetenzen die Qualität des Unterrichts zu gewährleisten. In ihrer jetzigen Form sichern sie eine anschlussfähige Grundbildung als Voraussetzung für erfolgreiches nachschulisches Lernen jedoch nicht oder nur bedingt. Während das funktionalistische Konzept der Grundbildung, das den PISA-Studien zu-

grunde liegt, für jeden Kompetenzbereich typische Anforderungen pro Kompetenzstufe und Subskala konkret beschreibt und die Kompetenzen anhand von authentischen Anwendungssituationen misst, strukturieren Lehrpläne oft das Arbeitspensum einer Domäne für ein Schuljahr nach Themen, stellen vage Zielformulierungen auf und vermitteln den Eindruck von Beliebigkeit. Es ist notwendig, zu bestimmen, welche basalen Inhalte (Kerncurriculum) und welche im Zusammenhang damit zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Sinne von Mindestkompetenzen unverzichtbar sind.

Die Lehrpläne leisten keinen Beitrag zur Transparenz dessen, was verbindlich gelernt werden soll (Böttcher, 2002, 21). Dahinter ist das Motiv einer bürokratisch-administrativen Steuerung zu erkennen – ausgehend von der Annahme, die Qualität von Unterricht und Erziehung lasse sich anordnen, zum Beispiel durch Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Ausstattungsrichtlinien oder eben durch Lehrpläne. Die Folge ist eine Flut von Dokumenten: Insgesamt sind in der Lehrplandatenbank der Kultusministerkonferenz (KMK) rund 4.500 gültige Lehrpläne für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland hinterlegt.

In allen Lehrplänen der Bundesländer ist die Vermittlung grundlegender Kompetenzen als didaktisches Ziel implizit vorhanden. Allerdings wird dieses Ziel nicht explizit in Form einer Festschreibung von Mindeststandards oder im Sinne eines obligatorischen Kerncurriculums formuliert (Klein, 2004, 371 ff.). Auch die im Jahr 2003/04 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards beschreiben lediglich, was Schülerinnen und Schüler am Ende eines Bildungsgangs der Sekundarstufe I in der Regel erreichen. Es handelt sich also um Regel- und nicht um Mindeststandards. Das Problematische an Regelstandards ist, dass sie ein Durchschnittsniveau vorgeben, das von einer Normalverteilung der Kompetenzen in der Schülerschaft ausgeht. Dies impliziert, dass es Gewinner und Verlierer gibt. So betrachtet, bietet gerade die positive Beschreibung von Mindestanforderungen die Chance, der in Regelstandards enthaltenen Defizitorientierung entgegenzuwirken.

## 2.2 Zum Bildungsbegriff

In einer Reihe von Ländern der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) wie Finnland, Kanada, den Niederlanden, Schweden und dem Vereinigten Königreich ist ein verpflichtendes Kerncurriculum vorgegeben. In Finnland zum Beispiel werden Mindestanforderungen für alle Schülerinnen und Schüler in einem solchen „Core Curriculum“ fest-

legt. In Deutschland hingegen existiert kein fächerunabhängiges Kerncurriculum, das ein Mindestmaß an Inhalten und Kompetenzen beschreibt, die allen vermittelt werden sollen.

Angesichts der genannten Qualifikationsfunktion des deutschen Bildungssystems einerseits und der empirisch belegbaren Beliebigkeit der Leistungsanforderungen und -bewertungen andererseits erstaunt eine Argumentation, wonach ein Kerncurriculum mit der deutschen Bildungstradition nicht ohne weiteres vereinbar sei (Rihm/Häcker, 2007, 200). Begründet wird dies von Rihm/Häcker (2007) zum einen mit einer Kritik am aus dem angelsächsischen Raum stammenden und auf die Kompetenzentwicklung zielenden Literacy-Konzept der PISA-Studien. Für dieses Konzept gilt, dass es „der Bewährung von Kompetenzen in authentischen Anwendungssituationen besondere Bedeutung zumisst“ (Baumert et al., 2001, 19). Die Kritik daran übersieht, dass die Funktionalität von Schule im Sinne einer Vermittlung von anwendbaren Kompetenzen hierzulande auch ohne explizit verankertes Literacy-Konzept gegeben ist, nur eben weit steuerungsunwirksamer. Zum anderen verweisen Rihm/Häcker auf den Humboldt'schen Bildungsbegriff mit dem Ziel der Herausbildung der Individualität. Damit beziehen sie sich auf eine Pädagogiktradition, welche angesichts der empirisch nachweisbaren und unvermindert starken Kopplung von sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb (Ehmke et al., 2004, 251) mehr als legitimes Postulat denn als legitimer Einwand gegen die Qualifikationsfunktion und das Kerncurriculum zu verstehen ist.

Nachweislich führten das Literacy-Konzept der PISA-Studien und die Implementierung von Bildungsstandards zu einer neuen Diskussion in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Thema Allgemeinbildung (Tenorth, 2004; Koch, 2004; Benner, 2005; Grundmann, 2011). Schon an einem Titel wie „Allgemeinbildung und Grundbildung. Identität oder Alternative?“ (Koch, 2004) zeigt sich exemplarisch der konstruierte Gegensatz. Alles, was pragmatisch, zweckgerichtet oder verwertbar scheint oder ist (vor allem im Beruf, aber auch im Lebensalltag), gerät in die Kritik, die Entfaltung des Individuums einzuschränken, indem es eine allgemeine und ganzheitliche Bildung verhindere. Aus bildungstheoretischer Sicht werden „weniger die Anfangsgründe, als vielmehr die lichten Höhen von Zielbegriffen angesprochen, die das Ende und das Maximum, nicht die realistisch beschriebene Grundlage oder den alltäglichen Ausgangspunkt von Bildungsprozessen beschreiben“ (Tenorth, 2004, 170). Dieser Tradition entsprechend, beschreiben auch Lehrpläne eher das, was als höchstes Bildungsziel zu erreichen ist, und kaum das, was mindestens erwartet werden kann und sollte.

Hierbei wird ausgeblendet, dass Grundkompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen unabdingbar sind, um überhaupt weitere Kompetenzen oder so etwas wie Allgemeinbildung aufbauen zu können. Ohne ein grundlegendes Minimum an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, das auch als das „Handwerkszeug“ bezeichnet werden kann und im Folgenden noch näher zu bestimmen ist, werden alle weitergehenden Bildungsprozesse und die Möglichkeit der ganzheitlichen Entwicklung des Individuums stark eingeschränkt. Darum ist es nicht zielführend, einen Gegensatz zu konstruieren zwischen der in Deutschland traditionell angestrebten Allgemeinbildung, die ein pädagogisches Ideal impliziert und den „Rückbezug des Gelernten auf den Lernenden“ (Koch, 2004, 188) ermöglicht, und dem funktionalen Literacy-Konzept, das Kompetenzen und Qualifikationen definiert und misst.

Die pauschale Polarisierung zwischen zweckfreier versus utilitaristischer Bildung gab es in der Bildungswirklichkeit nie, selbst zu Zeiten Wilhelm von Humboldts nicht. Denn Schule und Universität sind eben nicht zweckfrei und losgelöst von späteren Verwendungszusammenhängen. Schule hat stets eine Qualifikationsfunktion, nämlich die nachwachsende Generation auf die Bewältigung nachschulischer Situationen vorzubereiten (vgl. die Theorie der Schule nach Fend, 1981). Dazu gehört auch die Frage der Existenzsicherung durch Beruf und Geldverdienen.

Die gesellschaftliche und wirtschaftliche Verwertbarkeit von schulischer Bildung hat immer zwei Seiten: die aus Sicht des Individuums und die aus Sicht der Gesellschaft. Ausreichende Bildung liegt im ureigensten Interesse des Einzelnen, weil es ihm die Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben im umfassenden Sinne ermöglicht. Und für die Gesellschaft ist die ausreichende Bildung der Individuen eine unabdingbare Voraussetzung dafür, dass diese am öffentlichen Leben als eigenverantwortliche Staats- und Wirtschaftsbürger teilnehmen und in die Berufs- und Arbeitswelt integriert werden können. Daraus begründet sich das Recht der jungen Generation, die Schule mit den dazu erforderlichen Kompetenzen verlassen zu können. Wenn Schule also auf das Leben vorbereiten und Allgemeinbildung darauf bezogen vermittelt werden soll, muss neben der „zweckfreien Bildung“ auch die „nützliche Bildung“ – dazu zählt zum Beispiel das Konzept der Ausbildungsreife – berücksichtigt werden. Eine wesentliche Orientierung bietet dabei die Konzentration auf Lesekompetenz, mathematische Modellierungsfähigkeit und ein grundlegendes Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte als Basiskompetenzen (Baumert et al., 2001, 21). Es ist Aufgabe der Politik, die Ziele der Schule auf die jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten hin zu begründen.

Die sich auf die Idee einer zweckfreien Bildung stützende Argumentation übersieht zudem, dass zwar die hohen pädagogischen Freiheitsgrade des einzelnen Lehrers der so verstandenen Bildungstradition entspringen, aber diese Freiheitsgrade nicht zwingend auf den Bildungserfolg des einzelnen Schülers und auf dessen individuelle Voraussetzungen ausgerichtet sind. Es ist offensichtlich, dass hohe Freiheitsgrade (das gilt für Lehrkräfte wie für Schulen gleichermaßen) immer eines Korrektivs bedürfen, um deren Gebrauch und Wirksamkeit zu überprüfen und um opportunistisches Verhalten zu verhindern. Eine systematische Evaluation von Schülerkompetenzen kann – wird sie als Rückmeldesystem verstanden – unmittelbar einen Effizienzgewinn sicherstellen (Hanushek/Raymond, 2004). Wenn beispielsweise die PISA-Studie 2000 feststellt, dass sich laut Schülerangaben fast 60 Prozent der Lehrer in Deutschland nicht für den Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers in allen oder den meisten Unterrichtsstunden interessieren (OECD, 2002, 362), dann wird verständlich, warum Schulen in Deutschland nur suboptimale Effekte erzielen.

Vor dem Hintergrund, dass es – wie oben skizziert – den bürokratisch-administrativen Steuerungsversuchen nicht hinreichend gelungen ist, die schulische Bildungsqualität zu steigern, ist der im Jahr 2006 vom Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (kurz: Nationaler Ausbildungspakt) erarbeitete „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ als bildungspolitische Initiative von Wirtschaft und Bundespolitik zu werten. Der Katalog soll Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in eine berufliche Ausbildung benennen, um eine einvernehmliche Beurteilung der Ausbildungsreife von Jugendlichen zu ermöglichen (BA, 2006, 6).

## 2.3 Grundbildung in den Lehrplänen

Eine vom IW Köln durchgeführte Analyse ausgewählter Lehrpläne von Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen weist nach, dass sich in den Hauptschullehrplänen der genannten Bundesländer eine Schnittmenge domänenspezifischer Grundbildungsinhalte in Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften finden lässt und dass diese Inhalte wiederum den curricularen Kern der berufsvorbereitenden Bildungsgänge an beruflichen Schulen bestimmen. Das Entscheidende dabei ist: Diese curriculare Schnittmenge domänenspezifischer Inhalte wird nicht explizit ausgewiesen. Aufgrund der fehlenden Obligatorik bei Grundbildungsinhalten oder Grundbildungskompetenzen in den Lehrplänen und Bildungsstandards ergeben sich – wie oben bereits dargelegt – curriculare oder kom-

petenzorientierte Steuerungsdefizite. Ausbildungsfähigkeit ist in Deutschland nach wie vor „ein curricular nicht fassbarer Begriff“ (Schlemmer, 2008, 28).

Betrachtet man exemplarisch die Lehrpläne des Übergangssystems von der Schule in den Beruf (des Berufsvorbereitungsjahrs, des Berufsgrundbildungsjahrs und der ein- oder zweijährigen Berufsfachschulen) in fünf ausgewählten Bundesländern und Berufsfeldern, so bestätigt sich diese Tendenz. Besonders auffällig ist, dass die Lehrpläne der Berufsvorbereitung in Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften die Grundbildungsinhalte der Lehrpläne allgemeinbildender Schulen in ähnlicher Form wiederholen, ohne hinsichtlich der Inhalte und Kompetenzen zu differenzieren, dass die berufsvorbereitenden Bildungsgänge lediglich ein oder zwei Schuljahre umfassen.

So werden zum Beispiel für das Fach Deutsch folgende mündliche Kompetenzen in sämtlichen Lehrplänen als Grundbildung angeführt: Schülerinnen und Schüler sollten sich situationsangemessen artikulieren, Sachverhalte darstellen, Gespräche führen, die eigenen Meinungen, Erfahrungen und Gefühle situationsgerecht formulieren, an einfachen Diskussionen sachlich und konstruktiv teilnehmen, argumentieren und Interessen vertreten sowie Informationen einholen und wiedergeben können. Dabei werden kaum Aussagen darüber getroffen, von welchem Leistungsniveau jeweils ausgegangen wird, welche Kompetenzstufe realistisch in ein oder zwei zur Verfügung stehenden Jahren erreichbar ist und wie überprüft werden soll, ob diese am Ende eines Bildungsgangs tatsächlich erreicht worden ist.

Wenn aber die vorgegebenen Lernziele und -inhalte in den Lehrplänen des Übergangssystems nicht konkret darauf Bezug nehmen, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler in den zeitlich begrenzten Bildungsgängen der beruflichen Schulen zusätzlich zum vorgesehenen Pensum der beruflichen Grundbildung auch noch die fehlende allgemeine Grundbildung nachholen muss, so stützt dies den oben beschriebenen Eindruck der Beliebigkeit der Lehrpläne. Weder curricular noch schulrechtlich oder institutionell ist die kurative Funktion der beruflichen Schulen begründet. Die Abbrecherquoten im Schuljahr 2008/09 von 44 Prozent im Berufsvorbereitungsjahr und von 37 Prozent im Berufsgrundbildungsjahr belegen, dass in vielen Fällen das Nachholen von Grundbildung wegen der bestehenden Rahmenbedingungen scheitern muss.

Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse hat inzwischen in allen Bundesländern eine Überarbeitung von Lehrplänen stattgefunden (Klein, 2008). Die in den letzten Jahren in Deutschland erlassenen Lehrpläne, meist

Bildungs- oder Rahmen(lehr)pläne genannt, benennen durchaus auch Kompetenzen, die vermittelt werden sollen. Nach Weinert (2001, 27 f.) bezeichnet der Begriff „Kompetenz“ die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fertigkeiten und Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“, was die Fähigkeit einschließt, „die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern sind solche Kompetenzen hierzulande immer noch ausufernd und in detaillierter Form formuliert und überdies oftmals ohne erkennbare Hierarchisierung und Progression.

Somit spiegeln die verwendeten Kompetenzbeschreibungen das Kernproblem der Lehrpläne wider, das nach wie vor besteht: Das unentbehrliche Minimum an basalen Kompetenzen – in Form eines unverzichtbaren und anschlussfähigen Wissens und Könnens – ist nicht ausformuliert.

Dementsprechend haben die bisher entwickelten (Regel-)Bildungsstandards wenig messbare Wirkungen nach sich gezogen. Bildungsstandards bieten eine Klammer für die Lösung zentraler Probleme, wenn sie als Normierungen definiert werden, die überall dort vorkommen müssen und – im Sinne von Mindeststandards – nicht unterschritten werden dürfen, wo eine bestimmte Qualität erreicht werden soll (Oelkers, 2004, 7). Die (Regel-)Bildungsstandards tragen kaum etwas zur verbesserten Systemsteuerung bei. Es bestätigt sich vielmehr der Eindruck der formalen Überregulierung, wie ein exemplarischer Blick auf das Land Hessen zeigt.

Hessen hat seit dem Frühjahr 2010 insgesamt 65 Bildungsstandards und Inhaltsfelder in Entwurfsform für alle allgemeinbildenden Schulen veröffentlicht (Hessisches Kultusministerium, 2010). Rund 2.400 Seiten umfassen die neuen Kernlehrpläne; auf das Fach Deutsch an Grundschule, Haupt- und Realschule sowie Gymnasium (Sekundarstufe I) entfallen zusammen 225 Seiten. Mit Blick auf die so verstandene Deregulierung curricularer Vorgaben bleibt offen, ob und in welcher Weise die hessischen Bildungsstandards zu einer Kompetenzorientierung des Unterrichts beitragen. Im Vergleich dazu kommt das finnische Kerncurriculum, das die zu vermittelnden Kompetenzen beschreibt, mit insgesamt 300 Seiten aus und überlässt die Ausdifferenzierung den einzelnen Schulen (Finnish National Board of Education, 2004). Die von Oelkers (2008, 1) zutreffend charakterisierte „Neigung der deutschen Kultusbürokratie, Probleme der Schule durch den anschwellenden Umfang der Lehrpläne lösen zu wollen“, hat ihre Gültigkeit auch nach der Einführung von (Regel-)Bildungsstandards im Jahr 2003/04 nicht verloren.



Eine Ursache des Defekts auf der Ebene des Systemmanagements liegt auch darin, dass es keine kontinuierliche und systematische Überprüfung mithilfe objektiver Verfahren gibt, wie weit die Kompetenzen von allen Schülerinnen und Schülern tatsächlich erreicht worden sind. Vielmehr wird die Interpretationsobjektivität bei der Bewertung von Schülerleistungen weiterhin vom klasseninternen Bezugssystem und vom persönlichen Gütemaßstab der einzelnen Lehrkraft bestimmt (Ingenkamp, 1985, 110). In dieser Hinsicht haben sich die an die Einführung der (Regel-)Bildungsstandards geknüpften Erwartungen, über standardbasierte Leistungstests diagnostische Grundlagen für individuelle Förderung zu schaffen, ebenfalls nicht erfüllt. Beispielsweise ließen sich auch drei Jahre nach Verabschiedung der (Regel-)Bildungsstandards noch keine Zusammenhänge zwischen den Lehrereinstellungen und dem Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler unter Verwendung standardbasierter Tests nachweisen (Pant et al., 2008, 842). Die Beschäftigung mit den alltagspraktischen Aspekten standardbasierten Unterrichtens, die Orientierung an Kompetenzen und die Verwendung von Tests zur Leistungsmessung spielen offenbar im professionellen Handeln und im Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern bis heute keine praxisrelevante Rolle. Zur weiteren Erklärung muss berücksichtigt werden, dass die Implementierung von Bildungsstandards selbstverständlich nicht losgelöst von anderen Systemkomponenten wirkt, zum Beispiel von der Schul- und Unterrichtsentwicklung oder den Lehr- und Lernprozessen. Einerseits wäre es „trügerisch zu glauben, bessere Ergebnisse in einem System lediglich durch die Änderung der Steuerungslogik herbeiführen zu können“ (Berner et al., 2008, 224). Andererseits ist ohne die Veränderung der Steuerungsprozesse keine Verbesserung zu erzielen.

Um weit unterdurchschnittliche Schülerleistungen verhindern zu können, müssen Mindeststandards – gleichsam als unterste Leistungsgrenze – schulförmübergreifend formuliert werden. Nur so lässt sich sicherstellen und einfordern, dass Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I in der Lage sind, beim Übergang in Ausbildung und Beruf die für ihre Beschäftigungsfähigkeit nötigen Kompetenzanforderungen zu erfüllen.

## **2.4 Methodische Überlegungen zur Begründung von Mindestkompetenzen**

Eine Festlegung von Mindeststandards – verstanden als Basisniveau an Kompetenzen beziehungsweise als Grundbildung – zielt auch auf eine höhere Bildungsgerechtigkeit. Alle Schülerinnen und Schüler sollten in einem staatlichen Schulsystem mit Schulpflicht einen Anspruch darauf haben, so weit



gefördert zu werden, dass sie eine Berufsausbildung absolvieren können. Deshalb ist es erforderlich, diejenigen alltags- und berufsbezogenen Fähigkeiten, die eine Ausbildungsreife von Schulabsolventen gewährleisten, als wünschenswerte minimale Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler curricular verpflichtend zu formulieren (Klein, 2007, 20).

Der Ansatz des IW Köln zur Begründung von Grundbildungskompetenzen im Sinne der Ausbildungsreife geht davon aus, dass sich aus Lebenssituationen und – hier vor allem – beruflichen Qualifikationsanforderungen eine Art schulischer Kanon ableiten lässt. Dieser gibt Aufschluss darüber, über welche Kompetenzen beispielsweise Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I verfügen müssen. Im Wesentlichen handelt es sich bei der Ableitung des Kanons um ein mehrstufiges Analyse- und Extraktionsverfahren, das schulische Bildungsinhalte und zu vermittelnde Kompetenzen den Fähigkeiten gegenüberstellt, welche die Unternehmen von Lehrstellenbewerbern erwarten. Am Ende dieses pragmatischen Verfahrens lassen sich Kongruenzen von curricularen Bildungsinhalten und erwarteten Fähigkeiten herausfiltern.

Weil die durchgeführte Online-Unternehmensbefragung zur Bestimmung von Grundbildung aus Sicht der Wirtschaft zurückgreift auf das Kondensat verschiedener „Filterfolien“, die der Hypothesenbildung dienen, sollen zunächst die wesentlichen Schritte skizziert werden:

- Im ersten Schritt wurden Lehrpläne berufsvorbereitender Bildungsgänge an beruflichen Schulen analysiert – und zwar in fünf ausgewählten Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen) für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften in ausgewählten Berufsfeldern (Elektrotechnik, Metalltechnik, Ernährung und Hauswirtschaft, Farbtechnik und Raumgestaltung, Wirtschaft und Verwaltung).
- Im zweiten Schritt wurden diese Lehrpläne abgeglichen mit den jeweiligen domänenspezifischen Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen für den Hauptschulabschluss in den genannten Bundesländern und mit den von der Kultusministerkonferenz getroffenen Vereinbarungen über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss.
- Im dritten Schritt wurden die Grundbildungsinhalte der Lehrpläne mit den Erwartungen der Unternehmen an Lehrstellenbewerber verglichen, und zwar auf Basis einer Analyse von Einstellungs- und Eignungstests und einer explorativen Expertenbefragung (Ausbilder, Personalleiter, Geschäftsführer) in 30 Unternehmen (Klein/Schöpfer-Grabe, 2009, 29 f.). Als Erhebungsinstrument diente ein Interviewleitfaden, der dem methodologischen Prinzip der Offenheit folgte (Gläser/Laudel, 2010, 131).

Von der Arbeitsmarktökonomik wird schon seit geraumer Zeit beobachtet, dass die schulischen Abschlusszeugnisse an Aussagekraft verloren haben. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler erhält auch ohne ausreichende Grundkompetenzen einen Abschluss. Dies veranlasst viele Unternehmen, Zeit und Geld in die Auswahl von künftigen Auszubildenden zu investieren und die vorhandenen Qualifikationen durch Einstellungstests zu überprüfen. Für die Belastbarkeit dieser betrieblichen Expertise ist relevant, dass es sich folglich nicht bloß um eine subjektive Einschätzung der Betriebe, sondern um belegbare Befunde handelt. Die Unternehmen testen ganz überwiegend solche Themenbereiche und Kompetenzen, die als Grundbildung und als das für eine duale Berufsausbildung notwendige Rüstzeug bezeichnet werden können, und nicht etwa hoch spezialisiertes Fachwissen. Dies belegt die Auswertung des IW Köln von 51 Eignungs- und Einstellungstests zur Auswahl von Bewerbern um einen Ausbildungsplatz (Klein/Schöpfer-Grabe, 2010a, 6). Fast jedes Unternehmen überprüft mathematisches Basiswissen (vor allem die Grundrechenarten, Dreisatz- und Prozentrechnung) sowie die sozialen und personalen Kompetenzen. Zwei Drittel der Unternehmen testen Lese- und Schreibkompetenz, logisches Denken und Allgemeinwissen. Die Ermittlung des technischen Grundverständnisses spielt besonders in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen eine Rolle, während Englischkenntnisse insgesamt seltener im Fokus stehen.

Dass eine solche Überprüfung der vorhandenen Qualifikationen erforderlich ist, um sich unabhängig von Zeugnisnoten ein realistisches Bild vom Leistungsstand und der Persönlichkeit der Ausbildungsplatzbewerber machen zu können, wird zudem exemplarisch unterstrichen von einer weiteren Analyse des IW Köln. Untersucht wurden die typischen sprachlichen Fehler in fast 100 Deutscharbeiten von Schülerinnen und Schülern der Berufsvorbereitung an nordrhein-westfälischen Berufskollegs (Klein/Schöpfer-Grabe, 2010b). Der ermittelte durchschnittliche Fehlerquotient von 13,5 Prozent dokumentiert das Ausmaß der sprachlichen Mängel der Schülerschaft im Übergangssystem. In Thüringen zum Beispiel wird bereits ab einem Fehlerquotienten von mehr als 6,5 Prozent im Bereich Rechtschreibung und Grammatik die Note 6 gegeben. In der Handelsschule der Freien Hansestadt Bremen gibt es diese Note ab einem Quotienten von 10,1 Prozent (Brück et al., 2009) und in Brandenburg (in Aufsätzen) ab einem Quotienten von 14 Prozent. Selbst wenn man berücksichtigt, dass sich in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen in der Regel nicht die leistungsstarken Jugendlichen sammeln, ist ein derart hoher durchschnittlicher Fehlerquotient wie in der

Stichprobe eklatant – unabhängig von den Bewertungsmaßstäben in den jeweiligen Bundesländern. Ohne Zweifel sollte die sprachliche Richtigkeit nicht überbewertet werden, denn die Vermittlung der kommunikativen Handlungsfähigkeit hat curriculare Priorität. Aber neben der inhaltlichen Angemessenheit sollte dennoch ein Mindestmaß an sprachlicher Korrektheit gewährleistet sein. Spätestens bei der schriftlichen Bewerbung um einen Ausbildungsplatz wird die Bedeutung dessen spürbar.

- Im letzten Schritt ließen sich die so erarbeiteten stichprobenartigen Befunde mithilfe des „Kriterienkatalogs zur Ausbildungsreife“ (BA, 2006) abgleichen. Die Partner des Nationalen Ausbildungspakts (Arbeitgeber- und Industrieverbände, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bundesministerien, Bundesagentur für Arbeit) erstellten diesen Katalog vor dem Hintergrund der basalen Kompetenzmängel von Schulabsolventen, um einen Orientierungsrahmen dazu vorzulegen, welche Anforderungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung zu erfüllen sind. Übersicht 1 listet die Merkmale auf, die der Kriterienkatalog umfasst.

<b>Kriterien der Ausbildungsreife</b>		Übersicht 1
<b>Merkmalsbereich</b>	<b>Merkmale</b>	
Schulische Basiskenntnisse	(Recht-)Schreiben; Lesen; mit Texten und Medien umgehen; Sprechen und Zuhören; mathematische Grundkenntnisse; wirtschaftliche Grundkenntnisse	
Psychologische Leistungsmerkmale	Sprachbeherrschung; rechnerisches Denken; logisches Denken; räumliches Vorstellungsvermögen; Merkfähigkeit; Bearbeitungsgeschwindigkeit; Aufmerksamkeit	
Physische Merkmale	Altersgerechter Entwicklungsstand; gesundheitliche Voraussetzungen	
Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit	Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz; Kommunikationsfähigkeit; Konfliktfähigkeit; Kritikfähigkeit; Leistungsbereitschaft; Selbstorganisation; Sorgfalt; Teamfähigkeit; Umgangsformen; Verantwortungsbewusstsein; Zuverlässigkeit	
Berufswahlreife	Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz	

Quelle: BA, 2006

Es handelt sich dabei um normativ gesetzte, nicht empirisch überprüfte Merkmale, die den Institutionen und Personen einen bis dahin nicht vorhandenen Katalog von Anforderungen oder Standards für Schulabsolventen am Übergang von der Schule in den Beruf lieferte. Der Kriterienkatalog ist als bedeutsame Initiative des Nationalen Ausbildungspakts zu werten, die von schulischer Seite bislang nicht festgelegten Mindestanforderungen aus der

Arbeitsmarktperspektive pragmatisch zu definieren. Damit forderte der Ausbildungspakt die Qualifikationsfunktion von Schule ein. Dies bedeutet eben auch, Abschlüsse zu vermitteln, welche – im Sinne der Ausbildungsreife – basales, anschlussfähiges Wissen und Können bescheinigen und welche die Voraussetzung sind für das erfolgreiche Absolvieren weiterer schulischer oder beruflicher Ausbildung. Daher ist der Aussage von Winkler (2008, 70) zu widersprechen, für den Ausbildungsfähigkeit „keine pädagogische, sondern letztlich eine politische Kategorie“ ist, „hinter der sich sozialstrukturelle, vor allem wohl ökonomische Rationalitäten verbergen“.

Basierend auf den Ergebnissen der Unternehmensbefragung des IW Köln, kann empirisch belastbar begründet werden, welche Kompetenzen aus Sicht der Unternehmen zur Grundbildung von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I gehören und eine Ausbildungsfähigkeit oder Ausbildungsreife gewährleisten. Auf diese Weise lässt sich ein Katalog von Mindeststandards bestimmen, der die im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife vorgenommenen normativen Setzungen empirisch verifiziert und validiert.

## 3

## Anforderungen an die Grundbildung von Schulabsolventen aus Unternehmenssicht

### 3.1 Konzeption der Unternehmensbefragung

Auf der Grundlage des – in Abschnitt 2.4 beschriebenen – mehrstufigen deduktiven Analyseverfahrens kristallisierte sich ein Katalog von Items heraus, der die Schnittmenge von inhaltsbezogenen und analytischen Kompetenzen, aber auch von Selbst- und Methodenkompetenzen auflistet, die bundesländerübergreifend als basale Fähigkeiten im Sinne von Mindestkompetenzen zu verstehen sind.

Um diesen Katalog von Kompetenz-Items auf empirisch breiterer Basis verifizieren zu können, führte die IW Consult GmbH im Auftrag des IW Köln von Oktober bis Dezember 2010 eine repräsentative Online-Unternehmensbefragung bei mehr als 1.100 Unternehmen zu folgender Frage durch: „Was ist Grundbildung im Sinne der Ausbildungsreife bei Schulabsolventen?“ Vor dem Beginn der Befragung fand ein Pretest mit Ausbildungs- und Personalverantwortlichen statt, die sich an explorativen Experteninterviews beteiligt hatten. Methodisch wurden die Unternehmen zunächst – nach dem Zufalls-

prinzip in einer nach Mitarbeiterzahl und Branchen geschichteten Stichprobe – aus der Unternehmensdatenbank der IW Consult gezogen, die insgesamt rund 9.000 Unternehmen mit mindestens einem sozialversicherungspflichtigen Mitarbeiter umfasst. Anschließend wurden die Personalexperten in den Unternehmen telefonisch ermittelt und angeschrieben. Damit die Struktur der befragten Unternehmen an die Grundgesamtheit der deutschen Unternehmen angepasst werden konnte, wurden die Befragungsergebnisse auf Basis von Daten des Unternehmensregisters hochgerechnet. Durch diese Vorgehensweise sind die Ergebnisse repräsentativ für alle Unternehmen mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Deutschland.

Inhaltlicher Schwerpunkt der Befragung waren die Mindestanforderungen an Schulabsolventen im Sinne der Ausbildungsreife. Der erstellte Katalog von Kompetenz-Items zur Grundbildung bei Schulabsolventen bildete die Basis des Fragenkatalogs. Dabei orientierten sich die Formulierungen an denen der Lehrpläne. Zunächst wurde allen Unternehmen im Rahmen einer Einstiegsfrage eine Kurzfassung der Kompetenz-Items vorgelegt, um so auch die Einschätzung der nicht ausbildenden Unternehmen ermitteln zu können. Die ausbildungsaktiven Unternehmen beantworteten dann differenzierte Fragen nach den verschiedenen Grundbildungskompetenzen. Im Einzelnen ging es um folgende Bereiche:

- Deutsch (Lese- und Schreibkompetenz, Hören, Sprechen),
- Mathematik (Arithmetik und Funktionen, Prozent- und Zinsrechnung, Geometrie),
- Informationstechnologie (IT),
- Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie) und Technik,
- Wirtschaft,
- Englisch (Lese- und Hörverstehen, Schreiben, Sprechen),
- Politik, Gesellschaft und Kultur sowie
- soziale, personale und analytische Kompetenzen.

Aus dem ursprünglich erarbeiteten Katalog von 131 Kompetenz-Items für den Pretest-Fragebogen wurden 91 Kompetenz-Items ausgewählt. Da die Beherrschung der deutschen Sprache und das Rechnen elementar sind für die Grundbildung und für originäre literale Kompetenzen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem BMBF-Förderschwerpunkt zur Alphabetisierung und Grundbildung stehen, wurden diese Bereiche mit 37 differenzierten Items am umfangreichsten erfasst. Auf die anderen Kompetenzbereiche entfielen weniger Items, auch um die Gesamtlänge des Fragebogens in einem Umfang zu halten, der eine handhabbare Bearbeitungszeit für die Unternehmen gewährleistete und der Panelmortalität keinen Vorschub leistete.

Ein weiterer Frageaspekt waren die Erfahrungen der ausbildungsaktiven Unternehmen mit den vorhandenen Qualifikationen von Schulabsolventen. Unternehmen, die Defizite bei Ausbildungsplatzbewerbern festgestellt hatten, wurden gebeten, diese Defizite näher zu beschreiben (siehe Kapitel 4). Zudem wurden sie gefragt, inwieweit sie Ausbildungsplätze aufgrund unzureichender Kompetenzen nicht besetzen konnten. Unternehmen, die bis dahin noch nicht ausbildeten, beantworteten eine Frage nach der Einschätzung ihres zukünftigen Ausbildungsengagements.

An der Befragung beteiligten sich 911 ausbildungsaktive Unternehmen. Ausbildungsaktiv bedeutet, dass ein Unternehmen zurzeit aktiv ausbildet oder in den letzten fünf Jahren ausgebildet hat. Das Sample inklusive der nicht ausbildenden Unternehmen besteht aus insgesamt 1.114 Unternehmen.

### Größenklassen der befragten Unternehmen Tabelle 1

Mitarbeiter	Anzahl	Prozent
1 bis 49	425	38,1
50 bis 249	354	31,8
ab 250	335	30,1
<b>Summe</b>	<b>1.114</b>	<b>100,0</b>

Quelle: IW Consult, 2011

Ungefähr je ein Drittel der Unternehmen ist den Größenklassen bis 49 Mitarbeiter, 50 bis 249 Mitarbeiter sowie 250 Mitarbeiter und mehr zuzuordnen (Tabelle 1). Damit besteht das Sample überwiegend aus kleineren und mittleren Unternehmen.

### Branchen der befragten Unternehmen Tabelle 2

Branche	Anzahl	Prozent
Industrie	499	44,8
Unternehmensnahe Dienstleister	343	30,8
Gesellschaftsnahe Dienstleister	272	24,4
<b>Summe</b>	<b>1.114</b>	<b>100,0</b>

Quelle: IW Consult, 2011

Knapp die Hälfte der Unternehmen zählt zur Industrie (Tabelle 2). Im Einzelnen sind es vor allem Unternehmen der Metallerzeugung und -bearbeitung, des Maschinenbaus und der Elektroindustrie. Etwa ein Drittel ist im Bereich der unternehmensnahen Dienstleistungen tätig (unter anderem wirtschaftsnahe Dienste, Verkehr und Logistik, Großhandel und Finanzdienstleistungen).

Fast jedes vierte Unternehmen lässt sich den gesellschaftsnahen Dienstleistungen zuordnen (unter anderem Gastgewerbe und Altenpflege).

Bei der Beantwortung der Fragen nach den Mindestanforderungen an Schulabsolventen wurden die Unternehmen gebeten, ihre Einschätzungen an ihren betrieblichen Anforderungsniveaus zu orientieren. Das bedeutet, dass zum Beispiel ein Unternehmen, welches ausschließlich Kaufleute für den Groß- und Außenhandel beschäftigt, die Definition der Mindestanforde-

rungen tendenziell auf diesen Ausbildungsberuf bezieht. Ein Unternehmen mit Auszubildenden zum Anlagen- und Maschinenführer wiederum würde von den an diese Gruppe gestellten Anforderungsniveaus ausgehen. Da größere Unternehmen tendenziell in mehreren Berufen ausbilden, wurden die Befragten aufgefordert, von demjenigen Ausbildungsberuf in ihrem Hause auszugehen, der ihrer Einschätzung nach die wenigsten theoretischen Anforderungen an die Auszubildenden stellt.

Die Antworten der ausbildungsaktiven Unternehmen bezogen sich auf die in Tabelle 3 aufgelisteten Ausbildungsberufe. Es wurden überwiegend kaufmännische Berufe (vor allem Bürokaufleute, kaufmännische Dienstleistungsberufe, Handels- und Industriekaufleute) und gewerblich-technische Berufe (überwiegend

Metall- und Elektroberufe) genannt. Nur ungefähr jeder fünfte Betrieb führte andere Berufe (beispielsweise Berufe in den Bereichen Medizin, Ernährung oder Sicherheit) auf. Bei gut jedem siebten der befragten Unternehmen war eine Zuordnung der Antworten zu einem spezifischen Ausbildungsberuf aufgrund fehlender Angaben nicht möglich.

### Der Befragung zugrunde gelegte Ausbildungsberufe Tabelle 3

Berufe	Prozent
Kaufmännische Berufe	37,2
Gewerblich-technische Berufe	29,7
Sonstige Berufe	18,9
Keine Angabe	14,2

N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

## 3.2 Mindestkompetenzen von Schulabsolventen aus Sicht ausbildungsaktiver Unternehmen

Bei der Auswahl von Bewerbern um einen Ausbildungsplatz fragen Unternehmen nach denjenigen Kompetenzen der Schulabsolventen, die als Rüstzeug angesehen werden, um eine Berufsausbildung aufnehmen und erfolgreich absolvieren zu können. Diese Erwartung knüpft an die Qualifikationsfunktion von Schule an, deren Erziehungs- und Bildungsauftrag es ist, Schülerinnen und Schülern eine allgemeine Grundbildung im Sinne einer Ausbildungs- und Berufsreife zu vermitteln. Dies bedeutet, dass am Ende der allgemeinbildenden Pflichtschulzeit bei jedem Jugendlichen ein Mindestmaß an Wissen und Können vorliegen sollte. Aus welcher Schulform diese Kompetenzen stammen, ist sekundär. In den folgenden Abschnitten werden die von den befragten Unternehmen erwarteten Mindestkompetenzen für die unterschiedlichen Fachdomänen und Wissensbereiche sowie für die sozialen, personalen und analytischen Kompetenzen beschrieben und erläutert. Die Unternehmen konnten bei der Frage, ob

die jeweilige abgefragte Kompetenz ein unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung sei, stets eine von vier Antwortkategorien wählen: 1. „Ja, unverzichtbar“, 2. „Eher ja“, 3. „Eher nein“ und 4. „Nein, verzichtbar“. Die folgenden Tabellen listen auf, wie viel Prozent der Befragten die erste oder die zweite Antwortkategorie wählten. Die Summe dieser Prozentwerte soll die Gesamttendenz abbilden.

### 3.2.1 Deutsch

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist hierzulande grundlegend für die gesellschaftliche und berufliche Teilhabe. Daher wurde differenziert gefragt nach dem Leseverstehen, dem Sprechen und Hörverstehen, dem Schreiben und dem Wissen über Sprache.

Was die Mindestanforderungen an das Leseverstehen bei Schulabsolventen betrifft, halten jeweils über 90 Prozent der ausbildungsaktiven Unternehmen es für unverzichtbar oder eher unverzichtbar, Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen sowie Informationen aus solchen Texten zusammenfassen zu können (Tabelle 4). Die Summe der Antwortkategorien „unverzichtbar“ und „eher unverzichtbar“ macht deutlich, dass zudem mehr als 80 Prozent der Befragten der Meinung sind, Schulabsolventen sollten wichtige Informationsträger kennen und nutzen, Informationen aus Sach- und Ge-

## Deutsch – Leseverstehen: Mindestanforderungen

Tabelle 4

Auf die Frage „Sind diese Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Ja, unverzichtbar	Eher unverzichtbar	Summe
Sach- und Gebrauchstexte (wie Stellenanzeigen, Zeitungsartikel, Gebrauchsanweisungen, Grafiken, Kaufverträge) verstehen und nutzen	61,0	32,4	93,4
Informationen aus Sach- und Gebrauchstexten zusammenfassen	45,7	44,7	90,4
Wichtige Informationsträger (wie Zeitungen, Zeitschriften, Lexika, Fernsehsendungen) kennen und nutzen	44,6	41,2	85,8
Informationen aus Sach- und Gebrauchstexten bewerten	30,9	54,2	85,1
Grundlegende Lesetechniken (wie sinn- erfassendes Lesen, Überschriften formulieren) kennen und anwenden	32,5	49,5	82,0
Literarische Texte verstehen und nutzen	6,3	31,8	38,1

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011



brauchstexten bewerten sowie grundlegende Lesetechniken (wie sinnerfassendes Lesen, Überschriften formulieren) kennen und anwenden können. Lediglich die Fähigkeit, literarische Texte zu verstehen und zu nutzen, wird erwartungsgemäß selten zur Grundbildung gezählt.

Beim Sprechen und Hörverstehen werden folgende Kompetenzen von ungefähr der Hälfte der Unternehmen als unverzichtbar und von mehr als 40 Prozent für eher unverzichtbar betrachtet (Tabelle 5): Informationen einholen, die eigene Meinung begründet vertreten, Gespräche situationsangemessen führen (wie private Unterhaltungen, Bewerbungsgespräche, Gespräche bei Behörden) und Sachverhalte (wie einen Unfall oder den Ablauf einer Veranstaltung) verständlich darstellen.

Diese Kompetenzen werden etwas weniger häufig als unverzichtbar eingeschätzt: Informationen zusammenfassen, sich konstruktiv und sachlich an Diskussionen beteiligen, Redebeiträge (wie Kurzvorträge, Diskussionsbeiträge, Arbeitsanweisungen, Erklärungen) verstehen und angemessen wiedergeben sowie Fernseh- und Nachrichteninformationen verstehen. Bezieht man jedoch die Unternehmen ein, welche das Genannte für eher unverzichtbar halten, wird auch der insgesamt hohe Stellenwert dieser Kompetenzen deutlich.

## Deutsch – Sprechen und Hörverstehen: Mindestanforderungen

Tabelle 5

Auf die Frage „Sind diese Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Ja, unverzichtbar	Eher unverzichtbar	Summe
Informationen einholen	55,5	41,4	96,9
Die eigene Meinung begründet vertreten	50,1	45,1	95,2
Informationen zusammenfassen	45,0	50,0	95,0
Sich konstruktiv und sachlich an Diskussionen beteiligen	40,2	52,5	92,7
Gespräche (wie private Unterhaltungen, Bewerbungsgespräche, Gespräche bei Behörden) situationsangemessen führen	48,9	43,8	92,7
Sachverhalte (wie einen Unfall oder den Ablauf einer Veranstaltung) verständlich darstellen	47,3	45,4	92,7
Redebeiträge (wie Kurzvorträge, Diskussionsbeiträge, Arbeitsanweisungen, Erklärungen) verstehen und angemessen wiedergeben	39,0	48,9	87,9
Fernseh- und Nachrichteninformationen verstehen	33,6	51,6	85,2

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

Einen ebenfalls hohen Stellenwert in der betrieblichen Wahrnehmung haben das Schreiben und das Wissen über die Sprache (Tabelle 6). Besonders wichtig sind für die Unternehmen: das Beherrschen der Rechtschreibung (wie Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung), das sach-, situations- und adressatengerechte Formulieren (etwa von Briefen, Lebensläufen, Bewerbungen), die Kenntnis und Anwendung der Grundregeln der Grammatik (wie Konjugation, Satzbau, Zeitenbildung) und das Erstellen von Tätigkeitsberichten, Praktikumsberichten, Beschreibungen von Sachverhalten und Ähnlichem.

Dem Beherrschen der Zeichensetzung und dem Wissen über unterschiedliche Sprachverwendungen (wie Alltagssprache, Geschäftssprache) in unterschiedlichen Kommunikationssituationen wird zwar etwas weniger Gewicht beigemessen. Die Summe der Antwortkategorien „unverzichtbar“ und „eher unverzichtbar“ macht aber die Bedeutung auch dieser Kompetenzen als Bestandteil von Grundbildung offensichtlich. Das gilt ebenfalls für die schriftliche Argumentation/Stellungnahme sowie für die Fähigkeit, zwischen unterhaltenden, informierenden und wertenden Texten zu unterscheiden und die Textabsicht zu erkennen.

## Deutsch – Schreiben und das Wissen über die Sprache: Mindestanforderungen

Tabelle 6

Auf die Frage „Sind diese Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Ja, unverzichtbar	Eher unverzichtbar	Summe
Rechtschreibung (wie Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung) beherrschen	65,2	30,9	96,1
Tätigkeitsberichte, Praktikumsberichte, Beschreibungen von Sachverhalten und Ähnlichem erstellen	50,9	44,6	95,5
Grundregeln der Grammatik (wie Konjugation, Satzbau, Zeitenbildung) kennen und anwenden	52,5	38,9	91,4
Schreiben (wie Briefe, Lebensläufe, Bewerbungen) sach-, situations- und adressatengerecht formulieren	53,6	37,3	90,9
Zeichensetzung beherrschen	39,3	49,2	88,5
Wissen, dass unterschiedliche Kommunikationssituationen eine unterschiedliche Sprachverwendung (wie Alltagssprache, Geschäftssprache) erfordern	43,6	44,8	88,4
Schriftlich argumentieren/Stellung nehmen	30,6	51,8	82,4
Zwischen unterhaltenden, informierenden und wertenden Texten unterscheiden und deren Absicht erkennen	24,8	58,3	83,1

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

Ein Einfluss der Betriebsgröße auf die Anforderungen im sprachlichen Bereich lässt sich nicht feststellen. Mit Bezug auf die Branche und die Ausbildungsberufe ergeben sich jedoch Unterschiede: So sind die Erwartungen unternehmensnaher Dienstleister an die Sprachkompetenzen der Schulabsolventen tendenziell am höchsten, da Kommunikation im bei Dienstleistern häufigen Kundenkontakt eine besondere Rolle spielt. Auch die gesellschaftsnahen Dienstleister messen dem Leseverstehen der Schulabsolventen eine höhere Bedeutung bei als die Industrieunternehmen.

Erwartungsgemäß werden an Auszubildende im kaufmännischen Bereich die höchsten Anforderungen hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen gestellt. So setzen die Unternehmen bei diesen Auszubildenden überdurchschnittlich häufig zum Beispiel eine korrekte Rechtschreibung (82 Prozent), Grammatikkenntnisse (63 Prozent) oder Zeichensetzung (53 Prozent) voraus. Demgegenüber werden bei den sonstigen Ausbildungsberufen die Grammatikkenntnisse (36 Prozent) und Zeichensetzung (17 Prozent) am seltensten als unverzichtbar angesehen. Zudem ist das Erstellen von sach-, situations- und adressatengerechten Schreiben für kaufmännische Auszubildende wesentlich wichtiger (64 Prozent) als für gewerblich-technische Auszubildende (42 Prozent) und für Auszubildende in sonstigen Berufen (41 Prozent).

Insgesamt machen die Befragungsergebnisse den hohen und elementaren Stellenwert von Kompetenzen in der deutschen Sprache aus Sicht der Unternehmen deutlich.

### **3.2.2 Mathematik**

Dass als elementare mathematische Grundbildung von so gut wie allen Unternehmen (99 Prozent) die Beherrschung der Grundrechenarten mit natürlichen Zahlen angesehen wird (Tabelle 7), liegt auf der Hand. Knapp neun von zehn befragten Unternehmen erachten dies als unverzichtbar und fast eines von zehn als eher unverzichtbar. Es folgen das Rechnen mit gewöhnlichen Brüchen und Dezimalbrüchen sowie die sachgerechte Anwendung der Dreisatz- und Prozentrechnung (auch bei Textaufgaben) – jeweils fast zwei Drittel der Befragten halten diese Fähigkeiten für unverzichtbar. Das Umrechnen von Größen (wie Länge, Gewicht, Zeit) in verschiedene Einheiten wird mit fast 61 Prozent als ähnlich wichtig eingestuft. Addiert man die Antwortkategorie „eher unverzichtbar“ hinzu, kommen die bisher genannten Kompetenzen in Mathematik auf Werte zwischen knapp 90 und 99 Prozent.

Für zusammengerechnet gut 85 Prozent der Unternehmen ist rechnerische Lösungskompetenz Bestandteil von Grundbildung. Hierbei wird es von fast

## Mathematik: Mindestanforderungen

Tabelle 7

Auf die Frage „Sind diese Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Ja, unverzichtbar	Eher unverzichtbar	Summe
Grundrechenarten mit natürlichen Zahlen beherrschen	89,9	9,1	99,0
Dreisatz- und Prozentrechnung (auch bei Textaufgaben) sachgerecht anwenden	62,4	31,0	93,4
Mit gewöhnlichen Brüchen und Dezimalbrüchen rechnen	62,7	27,8	90,5
Umrechnen von Größen (wie Länge, Gewicht, Zeit) in verschiedene Einheiten	60,5	29,4	89,9
Über rechnerische Lösungskompetenz verfügen (wie angewandte Sachaufgaben lösen, Ergebnisse auf Richtigkeit prüfen, Überschlagsrechnen)	42,7	42,4	85,1
Über räumliches Vorstellungsvermögen verfügen	27,0	49,0	76,0
Kapital und Zinsen berechnen	36,0	35,3	71,3
Mit einfachen Formeln aus Geometrie, Physik, Technik und Ökonomie umgehen können	21,3	47,5	68,8
Proportionale und antiproportionale Zuordnungen erkennen, Verhältnistrechnen	17,2	40,9	58,1
Abbildungen im Koordinatensystem zeichnen und konstruieren/Tabellen, Diagramme erstellen	15,4	42,7	58,1
Konstruieren und Berechnen von Flächen	20,7	33,3	54,0
Körperoberflächen und Volumen berechnen	21,0	31,6	52,6
Äquivalenzumformungen durchführen/Gleichungen und Ungleichungen lösen	12,0	38,3	50,3
Figuren auf Ähnlichkeiten untersuchen	12,9	31,7	44,6
Funktionen berechnen/Differenzialrechnung	5,9	29,5	35,4

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

43 Prozent für unverzichtbar gehalten, dass Schulabsolventen unter anderem angewandte Sachaufgaben lösen, Ergebnisse auf Richtigkeit prüfen können oder das Überschlagsrechnen beherrschen. Das Berechnen von Kapital und Zinsen schätzen 36 Prozent der Unternehmen als unverzichtbar ein.

Anders als bei den sprachlichen Kompetenzen wird den weitergehenden mathematischen Fähigkeiten, die den Unternehmen zur Bewertung vorgelegt wurden, keine vergleichbar hohe Bedeutung zugesprochen. Absteigend von 27 Prozent bis hin zu nur noch knapp 6 Prozent der Unternehmen sehen Folgendes als unverzichtbar an: das räumliche Vorstellungsvermögen, den

Umgang mit einfachen Formeln aus Geometrie, Physik, Technik und Ökonomie, das Verhältnisrechnen, das Zeichnen und Konstruieren von Abbildungen im Koordinatensystem und das Erstellen von Tabellen und Diagrammen, das Konstruieren und Berechnen von Flächen, das Berechnen von Körperoberflächen und Volumen, das Durchführen von Äquivalenzumformungen, das Untersuchen von Figuren auf Ähnlichkeiten sowie die Differenzialrechnung. Auch beim Blick auf die Summen der Antwortkategorien „unverzichtbar“ und „eher unverzichtbar“ ist festzustellen, dass die verschiedenen mathematischen Kompetenzen in ihrer Bedeutung von den befragten Unternehmen nicht nur differenzierter bewertet werden, sondern dass sie auch im Vergleich mit fast allen sprachlichen Kompetenzen zumindest teilweise einen weit geringeren Stellenwert innehaben.

Die Einschätzungen der Unternehmen bestätigen den bereits vor rund 15 Jahren von Heymann aufgestellten Katalog mathematischer Inhalte und inhaltsbezogener Qualifikationen, „auf die Nicht-Mathematiker nach Abschluß ihrer Ausbildung im Alltag bisweilen zurückgreifen“ (Heymann, 1996, 136 f.). Die Ergebnisse seiner Habilitationsschrift „Allgemeinbildung und Mathematik“ wurden kontrovers diskutiert. Schülerinnen und Schüler könnten – so die durchaus provokative These Heymanns – in sieben Jahren die sogenannten mathematischen Kulturtechniken erlernen, die im späteren Leben eine Rolle spielen. Ab dem achten Schuljahr wäre deshalb eine Trennung der Jugendlichen sinnvoll in jene, die „mathematikintensive Berufe“ anstreben, und jene, auf die das nicht zutrifft. Von der Frage abgesehen, binnen welcher Zeit die mathematischen Grundkompetenzen mindestens zu vermitteln sind, wird die inhaltliche Angemessenheit und Praxisrelevanz des von Heymann aufgestellten Qualifikationskatalogs aus Unternehmenssicht belegt. Werden die Ergebnisse der Unternehmensbefragung des IW Köln im Kontext weiterer Analyse Kriterien betrachtet, zeigt sich, dass die wünschenswerte Ausprägung bestimmter mathematischer Kompetenzen im Zusammenhang steht mit dem Wirtschaftszweig und dem Ausbildungsberuf.

In Abhängigkeit von der Unternehmensgröße ergeben sich – wie schon bei den sprachlichen Kompetenzen – keine Unterschiede. Mit Bezug auf die Branche wird deutlich, dass Industrieunternehmen tendenziell höhere Erwartungen an die mathematischen Kompetenzen von Auszubildenden haben als Dienstleistungsunternehmen. Das gilt zum Beispiel für das Umrechnen von Größen in verschiedene Einheiten (76 Prozent der Industrieunternehmen, 56 Prozent der unternehmensnahen Dienstleister, 55 Prozent der gesellschaftsnahen Dienstleister) und für den Umgang mit einfachen Formeln aus Geo-

metrie, Physik, Technik und Ökonomie (35 Prozent der Industrieunternehmen, 17 Prozent der unternehmensnahen Dienstleister, 17 Prozent der gesellschaftsnahen Dienstleister). Auch dem Konstruieren und Berechnen von Flächen, dem Berechnen von Körperoberflächen und Volumen, dem Untersuchen von Figuren auf Ähnlichkeiten und dem räumlichen Vorstellungsvermögen wird in der Industrie ein besonderer Stellenwert beigemessen. Von unternehmensnahen Dienstleistern hingegen wird die Kapital- und Zinsberechnung hervorgehoben.

Entsprechende Tendenzen lassen sich mit Blick auf den Ausbildungsberuf bestätigen: Bei kaufmännischen Auszubildenden spielen die Dreisatz- und Prozentrechnung und die Kapital- und Zinsberechnung eine große Rolle. Für gewerblich-technische Ausbildungsberufe sind folgende Fähigkeiten in stärkerem Maße erforderlich: das Umrechnen von Größen in verschiedene Einheiten, das Durchführen von Äquivalenzumformungen, der Umgang mit einfachen Formeln aus Geometrie und Ähnlichem, das Erstellen von Tabellen und Diagrammen, die Differenzialrechnung, das räumliche Vorstellungsvermögen, das Konstruieren und Berechnen von Flächen, das Berechnen von Körperoberflächen und Volumen, das Untersuchen von Figuren auf Ähnlichkeiten sowie die rechnerische Lösungskompetenz.

### **3.2.3 Informationstechnologie (IT)**

Grundsätzlich erachten die meisten befragten Unternehmen IT-Kenntnisse im weitesten Sinne als Bestandteil von Grundbildung. Bei der Frage danach, was als unverzichtbar bewertet wird, ergibt sich folgendes Bild (Tabelle 8): Die Einschätzung von ungefähr jeweils zwei Drittel der Unternehmen, dass sowohl Internetkenntnisse (E-Mail, Informationsbeschaffung) als auch Kenntnisse über Standardsoftware (Word, Excel, PowerPoint) unabdingbar sind für einen Ausbildungsplatz, entspricht dem Stellenwert, den die IT-Kenntnisse inzwischen am Arbeitsplatz und im alltäglichen Leben gewonnen haben. Wissen über Standardhardware wird etwas weniger Bedeutung beigemessen. Insgesamt erreichen die IT-Kenntnisse ähnlich hohe Werte wie die wichtigsten sprachlichen und mathematischen Kompetenzen.

Kleinere Unternehmen bis 49 Mitarbeiter legen tendenziell mehr Wert auf Wissen über Standardhardware als mittlere und große Unternehmen. Da kleinere Unternehmen über geringere personelle Ressourcen zur Behebung von Hardware-Problemen verfügen, achten sie mehr auf ein diesbezügliches Wissen von Schulabsolventen. Des Weiteren stellen Industrieunternehmen geringere Ansprüche an die IT-Kenntnisse der Ausbildungsplatzbewerber als

## IT-Kenntnisse: Mindestanforderungen

Tabelle 8

Auf die Frage „Sind diese Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Ja, unverzichtbar	Eher unverzichtbar	Summe
Internetkenntnisse (E-Mail, Informationsbeschaffung)	68,2	29,1	97,3
Standardsoftware (Word, Excel, PowerPoint)	63,7	29,7	93,4
Standardhardware	40,3	40,2	80,5

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

unternehmens- oder gesellschaftsnahe Dienstleister. Bei kaufmännischen Ausbildungsberufen setzen die Unternehmen generell häufiger voraus, dass das Beherrschen von Word, Excel oder PowerPoint sowie von E-Mail und Internet bei den Schulabsolventen vorhanden ist.

Dass die befragten Unternehmen IT-Kenntnissen diesen hohen Stellenwert beimessen, spiegelt auch die gewachsene Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien in der Arbeitswelt wider. Hielten bei einer Befragung im Jahr 1998 bereits 63 Prozent der Unternehmen Computerkenntnisse bei Ausbildungsplatzbewerbern für wichtig oder für sehr wichtig (IW Köln, 1999), hat sich dieser Wert inzwischen noch erhöht. Fast alle befragten Unternehmen schätzen Kenntnisse von Internet und Standardsoftware als unverzichtbar oder als eher unverzichtbar für die Grundbildung ein. Aufgrund der weiterhin schnellen Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien ist davon auszugehen, dass deren Bedeutung insgesamt noch zunehmen wird.

In den letzten Jahren ist der Umgang mit Computer, Internet und Handy in allen Lebensbereichen immer selbstverständlicher geworden. IT-Kenntnisse zählen zu den Kulturtechniken des ausgehenden 20. und des 21. Jahrhunderts. Kinder und Jugendliche wachsen seit weit mehr als einem Jahrzehnt „digital“ auf und haben ihren Eltern und Lehrern gegenüber häufig einen Wissensvorsprung. Die jüngste der seit 13 Jahren jährlich durchgeführten JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest zur Informations- und Mediennutzung von Jugendlichen stellt zusammenfassend fest: „Computer und Internet sind Realität und Alltag, von ‚Neuen Medien‘ kann in diesem Zusammenhang nicht mehr gesprochen werden“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2011, 60). So besaßen vier Fünftel der Zwölf- bis 19-Jährigen im Jahr 2010 einen Computer oder einen Laptop.

Jeder Zweite von ihnen verfügte über einen eigenen Internetzugang und fast jeder nutzte ein eigenes Handy. Fast alle Jugendlichen (91 Prozent) waren täglich oder mehrmals pro Woche im Internet.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Computerkenntnisse zu den Kompetenzbereichen gehören, die sich bei den Ausbildungsplatzbewerbern in den letzten 15 Jahren verbessert haben – dies ergab eine Expertenbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (Ehrenthal et al., 2005). Die von den Unternehmen erwarteten IT-Kenntnisse dürften demnach in der Regel bei den Bewerbern ein geringeres Problemfeld darstellen als die älteren, literalen Kulturtechniken.

Dennoch zeigt sich beim Einsatz von Computern an den Schulen immer noch Handlungsbedarf. So sind zwar inzwischen alle Schulen mit Rechnern und Internetzugang ausgestattet, aber die Qualität ist angesichts der schnellen technologischen Entwicklung nicht ausreichend. Ein Viertel der Lehrerinnen und Lehrer beurteilt die technische Ausstattung der Schule als schlecht oder sehr schlecht, die Hälfte bewertet sie als mittelmäßig (BITKOM, 2011). 88 Prozent fordern eine verbesserte technische Ausstattung. Nur jeder Zweite hat in den vorangegangenen drei Jahren an einer Weiterbildung zum Einsatz von neuen Medien im Unterricht teilgenommen.

### **3.2.4 Naturwissenschaften und Technik**

Naturwissenschaftliche und technische Kenntnisse sind ein wichtiger Faktor für den Wirtschaftsstandort Deutschland. Schon heute besteht ein Mangel an naturwissenschaftlich-technisch qualifizierten Fachkräften, der sich – so wird prognostiziert – angesichts der demografischen Entwicklung noch ausweiten wird (Erdmann/Koppel, 2010). Mit diesem Fachkräftemangel ist ein hoher volkswirtschaftlicher Wertschöpfungsverlust verbunden. Zahlreiche Initiativen versuchen, bei Schülerinnen und Schülern das Interesse für die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) früh zu wecken und zu stärken (zum Beispiel „MINT Zukunft schaffen“).

Vergleicht man den Stellenwert, den die befragten Unternehmen den naturwissenschaftlichen (konkret betrifft dies die Fächer Physik, Chemie, Biologie) und den technischen Kompetenzen als Bestandteilen von Grundbildung beimessen, so fällt dieser insgesamt niedriger aus als bei allen bereits behandelten Kompetenzen. Wie Tabelle 9 verdeutlicht, sind die Kenntnisse über physikalische Maßeinheiten für Unternehmen am wichtigsten; für immerhin fast 42 Prozent sind sie unverzichtbar und für fast 41 Prozent sind sie eher unverzichtbar.



## Naturwissenschaften und Technik: Mindestanforderungen

Tabelle 9

Auf die Frage „Sind diese Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Ja, unverzichtbar	Eher unverzichtbar	Summe
Physikalische Maßeinheiten kennen	41,6	40,5	82,1
Einfache technische Funktionsabläufe und elementare technische Zusammenhänge kennen und erklären	18,9	50,0	68,9
(Infektions-)Krankheiten und deren Behandlung kennen, Suchtgefahren kennen	24,0	44,1	68,1
Einfache physikalische Sachverhalte (wie Wirkungen des Stroms, Regeln der Mechanik, Optik) erklären	18,7	44,6	63,3
Einfache chemische Vorgänge kennen	13,9	47,0	60,9
Nährstoffe, Nahrungsbedarf und Ernährungsgewohnheiten kennen	21,3	37,9	59,2
Bau, Funktion und Zusammenwirkung von Organen und Organismen (menschlich, tierisch, pflanzlich) kennen	11,6	41,5	53,1
Technische Erfindungen und ihre Bedeutung kennen	8,2	43,4	51,6
Grundlegende chemische Begriffe (wie Elemente, Periodensystem, Ionen, Oxidationszahlen) und Formeln kennen und erklären	11,5	31,6	43,1

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

Jeweils ungefähr zwei Drittel der Unternehmen halten es für unverzichtbar oder eher unverzichtbar, dass angehende Auszubildende einfache technische Funktionsabläufe und elementare technische Zusammenhänge kennen und erklären können, dass sie (Infektions-)Krankheiten und deren Behandlung sowie Suchtgefahren kennen und dass sie einfache physikalische Sachverhalte erklären können. Auch ist für gut sechs von zehn Unternehmen das Wissen über einfache chemische Vorgänge elementar. Für fast ebenso viele Unternehmen ist die Kenntnis von Nährstoffen, Nahrungsbedarf und Ernährungsgewohnheiten wichtig. Dem Wissen über Organe und Organismen sowie über technische Erfindungen und ihre Bedeutung wird etwas weniger Wichtigkeit beigemessen. Auch grundlegende chemische Begriffe und Formeln zu kennen und zu erklären, spielt aus Sicht der Unternehmen eher eine geringere Rolle.

Wie zu erwarten, haben Kenntnisse in Physik, Chemie und Technik für gewerblich-technische Ausbildungsberufe eine besondere Relevanz, während Grundlagen der Biologie (etwa zur Funktion von Organen und Organismen,

zu Nährstoffen und Krankheiten) in den sonstigen Ausbildungsberufen, zu denen unter anderem Ernährungsberufe, medizinische und soziale Berufe zählen, in verstärktem Maße von den Auszubildenden gefordert werden. Mit Blick auf die Branchen lässt sich die genannte Tendenz auch für Industrieunternehmen feststellen, denn in ihnen sind häufiger gewerblich-technische Ausbildungsberufe zu finden, während bei den gesellschaftsnahen Dienstleistern eher medizinische und soziale Berufe vorkommen.

### **3.2.5 Wirtschaft**

Zur nachschulischen Lebensbewältigung sind ökonomische Kenntnisse erforderlich, denn jeder Schulabsolvent agiert und reagiert in unterschiedlichen wirtschaftlichen Rollen – etwa als Arbeitnehmer, Selbstständiger, Steuerzahler, Transferempfänger, Konsument, Produzent, Sparer, Investor, Nachfrager oder Anbieter. Allerdings ist ein eigenständiges Fach Wirtschaft im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen bislang die Ausnahme (Klein, 2011). Vielmehr wird Wirtschaftswissen in verschiedenen Fächern vermittelt – je nach Bundesland zum Beispiel in Sozialkunde, Sozialwissenschaften, Politik oder Arbeitslehre.

Nach einer Studie des Bundesverbands deutscher Banken (2009) haben Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen erheblichen Nachholbedarf an Wirtschaftskenntnissen. So verband mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen zwischen 14 und 24 Jahren „nichts Bestimmtes“ mit dem Begriff der Sozialen Marktwirtschaft. Das Grundprinzip von Angebot und Nachfrage konnten nur 53 Prozent der Befragten richtig erklären. Interessiert sind die Jugendlichen an den Themen aber durchaus. So bestand bei 33 Prozent von ihnen ein starkes oder sehr starkes Interesse an Wirtschaft und 40 Prozent interessierten sich zumindest etwas dafür. Dass die Angebote zur Vermittlung von Wirtschaftsthemen an den Schulen nicht ausreichen, bestätigten die Jugendlichen ebenfalls: Drei Viertel von ihnen sprachen sich für die Einführung eines Schulfachs Wirtschaft aus.

Wie wichtig ökonomische Grundkenntnisse für Jugendliche sind, belegen auch die Einschätzungen der befragten Unternehmen (Tabelle 10). Für jeweils über 90 Prozent gehört es zur Grundbildung (gemäß der Summe der Antwortkategorien „unverzichtbar“ und „eher unverzichtbar“), dass Schulabsolventen ein Grundverständnis von Pflichten und Rechten aus Verträgen und Geschäften haben, dass sie die gängigen Arten des Zahlungsverkehrs, die Bedeutung wirtschaftlicher Grundbegriffe (wie Angebot, Nachfrage, Preis, Umsatz, Gewinn, Steuern) und das wirtschaftliche Ziel unternehmerischen

## Wirtschaftskenntnisse: Mindestanforderungen

Tabelle 10

Auf die Frage „Sind diese Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Ja, unverzichtbar	Eher unverzichtbar	Summe
Ein Grundverständnis von Pflichten und Rechten aus Verträgen und Geschäften (wie Ausbildungsverträge, Kaufverträge) haben	56,7	36,9	93,6
Die gängigen Arten des Zahlungsverkehrs kennen	58,5	34,2	92,7
Die Bedeutung wirtschaftlicher Grundbegriffe (wie Angebot, Nachfrage, Preis, Umsatz, Gewinn, Steuern) kennen	55,3	37,2	92,5
Das wirtschaftliche Ziel unternehmerischen Handelns kennen	45,6	46,7	92,3

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

Handelns kennen. Damit zählen die Unternehmen Wirtschaftskompetenzen eindeutig zu den Mindestanforderungen an Schulabsolventen – mit ähnlich hohen Bewertungen wie bei den meisten sprachlichen Kompetenzen, bei Mathematik und IT.

Mit Blick auf die Branchen gibt es die folgenden Tendenzen: Insgesamt messen Dienstleistungsunternehmen den Wirtschaftskenntnissen eine größere Bedeutung bei als Industrieunternehmen. Zur Erklärung kann hypothetisch davon ausgegangen werden, dass bei Dienstleistern der Anlass, Verträge zu schließen und Zahlungen zu tätigen, für mehr Mitarbeiter relevant sein dürfte ist als in Industrieunternehmen.

Deutliche Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Anforderungen an die Auszubildenden in den verschiedenen Berufen: So liegen die Einschätzungen der Personalverantwortlichen für die kaufmännischen Berufe bei den vier abgefragten Kompetenzen des Bereichs Wirtschaft um etwa 15 Prozentpunkte über der durchschnittlichen Bewertung. Bei den gewerblich-technischen Auszubildenden antworteten die Unternehmen in Bezug auf die Wirtschaftskenntnisse überwiegend mit „eher unverzichtbar“. In den sonstigen Ausbildungsberufen haben die ökonomischen Grundkenntnisse ebenfalls einen etwas geringeren Stellenwert als im kaufmännischen Bereich.

### 3.2.6 Englisch

Untersuchungen zum Fremdsprachenbedarf in der Wirtschaft bestätigen, dass Englisch aufgrund der zunehmenden Internationalisierung den Rang

einer Kulturtechnik – so wie Lesen, Schreiben, Rechnen und IT-Nutzung – erreicht hat (Schöpfer-Grabe, 2009). Deshalb ist es wahrscheinlich, dass entsprechende Kenntnisse auch bereits von Ausbildungsplatzbewerbern erwartet werden. Selbstredend besteht ein sehr unterschiedlicher Bedarf an Englischkenntnissen in den Unternehmen – je nach Betriebsgröße, Branche und Umfang der Auslandsbeziehungen. Zudem ist er abhängig von den jeweiligen beruflichen Tätigkeiten und von der Hierarchieebene, sodass in der Ausbildung von einer insgesamt noch vergleichsweise geringen Bedeutung ausgegangen werden kann (Schöpfer-Grabe/Weiß, 1998).

Mit Blick auf das Lesen und Schreiben eines englischen Textes sind jeweils gut acht von zehn der befragten Unternehmen der Auffassung, dass es – unverzichtbar oder eher unverzichtbar – zur Grundbildung von Schulabsolventen am Ende der Sekundarstufe I gehört, einfache schriftliche Texte aus dem eigenen Erfahrungsbereich (wie Briefe, Zeitungsartikel, Prospekte) und einfache berufsbezogene Gebrauchstexte (wie Geschäftsbriefe, Berichte, Warnhinweise, Bedienungsanleitungen) zu verstehen (Tabelle 11). Das situationsangemessene Formulieren einfacher privater Texte (wie Briefe, E-Mails, Beschreibungen) und einfacher berufsbezogener Texte (wie Geschäftsbriefe, Formulare, E-Mails) sowie die Rechtschreibung erachten noch jeweils rund sieben von zehn Unternehmen als Bestandteile von Grundbildung.

Bei einer differenzierten Betrachtung zeigt sich, dass immerhin gut 45 Prozent der Unternehmen es für unverzichtbar halten, dass Schulabsolventen einfache schriftliche Texte aus dem eigenen Erfahrungsbereich verstehen können; bei den beruflichen Gebrauchstexten sind es gut 40 Prozent. Jeweils mehr als ein Drittel der Unternehmen erachtet es für unverzichtbar, dass die Absolventen einfache private Texte und einfache berufsbezogene Texte situationsangemessen formulieren können. Als weniger bedeutsam wird angesehen, Textformen wie einfache schriftliche Liedtexte, Gedichte oder Erzählungen zu verstehen. Dass sie die wichtigsten Rechtschreibregeln der englischen Sprache kennen und diese weitgehend korrekt anwenden, zählt für fast jedes vierte Unternehmen unverzichtbar zur Grundbildung. Die Kompetenz, über Techniken des Fremdspracherwerbs zu verfügen, um vorhandenes Wissen später eigenständig ausbauen zu können, wird von mehr als der Hälfte der Unternehmen zur Grundbildung gerechnet (Summe der Antwortkategorien „unverzichtbar“ und „eher unverzichtbar“).

Ein ähnliches Bild ergibt die Einschätzung der Mindestkompetenzen im Sprechen und Hörverstehen (Summe der Antwortkategorien „unverzichtbar“ und „eher unverzichtbar“): Für mehr als acht von zehn Unternehmen gehört

## Englisch – Lesen und Schreiben: Mindestanforderungen

Tabelle 11

Auf die Frage „Sind diese Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Ja, unverzichtbar	Eher unverzichtbar	Summe
Einfache schriftliche Texte aus dem eigenen Erfahrungsbereich (wie Informationen über Familie, Einkaufen, nähere Umgebung in Briefen, Zeitungsartikeln, Prospekten) verstehen	45,2	37,6	82,8
Einfache berufsbezogene Gebrauchstexte (wie Geschäftsbriefe, Berichte, Warnhinweise, Bedienungsanleitungen) verstehen	40,3	41,5	81,8
Einfache private Texte (wie Briefe, E-Mails, Beschreibungen) situationsangemessen formulieren	38,3	33,6	71,9
Einfache berufsbezogene Texte (wie Geschäftsbriefe, Formulare, E-Mails) situationsangemessen formulieren	36,4	33,8	70,2
Die wichtigsten Rechtschreibregeln kennen und weitgehend korrekt anwenden	24,2	44,5	68,7
Die wichtigsten Zeichensetzungsregeln kennen und weitgehend korrekt anwenden	22,6	34,1	56,7
Über Techniken des Fremdsprachenerwerbs (wie Wortschatzaneignung, Arbeitstechniken zur Erschließung von Texten) verfügen	11,7	40,2	51,9
Einfache schriftliche Liedtexte, Gedichte, Erzählungen verstehen	10,2	34,0	44,2

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

die Fähigkeit, sich in einfachen, routinemäßig vertrauten Alltagssituationen auf Englisch verständigen zu können, zur Grundbildung (Tabelle 12). Dies setzt einen gewissen Wortschatz und grammatikalische Grundkenntnisse voraus. Jeweils ungefähr drei Viertel der Unternehmen legen Wert darauf, dass Ausbildungsplatzbewerber ein kurzes Gespräch über sich selbst und über allgemeine Themen führen sowie das Wesentliche von einfachen und deutlich artikulierten Aussagen verstehen können.

Hinsichtlich der Ausprägungsgrade der von Bewerbern erwarteten kommunikativen Kompetenzen lässt sich feststellen: Für knapp vier von zehn Unternehmen ist es ein unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung, dass Schulabsolventen sich in einfachen routinemäßig vertrauten Alltagssituationen verständigen können. Fast jedes dritte Unternehmen erwartet, dass Ausbildungsplatzbewerber ein kurzes Gespräch über sich selbst und über allgemeine Themen mit anderen führen können. Was das Hörverstehen betrifft,

## Englisch – Sprechen und Hörverstehen: Mindestanforderungen

Tabelle 12

Auf die Frage „Sind diese Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Ja, unverzichtbar	Eher unverzichtbar	Summe
Sich in einfachen, routinemäßig vertrauten Alltagssituationen verständigen	39,9	42,0	81,9
Das Wesentliche von einfachen und deutlich artikulierten Aussagen verstehen	26,5	49,4	75,9
Kurzes Gespräch über sich selbst (Lebenssituation, Interessen, Ausbildung) und über allgemeine Themen mit anderen führen	32,0	41,6	73,6
Zielgruppengerechtes gesprochenes Englisch in den Medien (wie Hits und Jugendsendungen in Radio und Fernsehen) verstehen	15,9	40,6	56,5

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

hält ein gutes Viertel der Unternehmen es für unverzichtbar, dass die Bewerber in der Lage sind, das Wesentliche von einfachen und deutlich artikulierten Aussagen zu verstehen.

Ohne Zweifel sind mangelnde Englischkenntnisse im Vergleich zu mangelnden Deutsch- oder Mathematikkenntnissen für die Berufsausbildung weniger problematisch, weil Englisch in den einzelnen Berufen einen unterschiedlichen Stellenwert innehat und in einigen davon nicht oder nur selten gebraucht wird. Dies betonten die Unternehmen in einer Untersuchung des IW Köln zum Fremdsprachenbedarf schon vor fast 15 Jahren (Schöpfer-Grabe/Weiß, 1998). Allerdings weist die Summe der Antwortkategorien „unverzichtbar“ oder „eher unverzichtbar“ für die elementaren Englischkompetenzen von jeweils ungefähr 70 bis 80 Prozent durchaus auf deren wachsenden Stellenwert als Kulturtechnik hin.

Entscheidendes Kriterium für die Bedeutung des Englischen ist die Exporttätigkeit eines Unternehmens. Diese Tendenz wurde von Untersuchungen zum Fremdsprachenbedarf ebenfalls bestätigt (Schöpfer-Grabe, 2009). Zudem hat Englisch erwartungsgemäß für kaufmännische Ausbildungsberufe eine größere Wichtigkeit als für gewerblich-technische und sonstige Ausbildungsberufe.

### 3.2.7 Politik, Gesellschaft und Kultur

Zur Teilhabe an der Gesellschaft gehört ein Grundwissen über Bereiche wie Politik, Geschichte, Geografie, Religion, Literatur, Musik, Kunst und

Sport. Im angloamerikanischen Kontext wird unter Cultural Literacy das Wissen über die der eigenen Gesellschaft und Kultur zugrunde liegenden Konzepte verstanden sowie die Fähigkeit, dieses Wissen in der Kommunikation mit anderen anzuwenden. Der Begriff basiert auf einem umfassenden Kulturverständnis (Hirsch, 1987). Ohne entsprechende Kenntnisse sei es nicht möglich, so etwa die Zielformulierung im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen, „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen“ (Schulgesetz NRW, 2011, § 2 Abs. 4).

Vor allem die Bedeutung politischer Kenntnisse wird aus Sicht der befragten Unternehmen betont (Summe der Antwortkategorien „unverzichtbar“ und „eher unverzichtbar“): Jeweils ungefähr neun von zehn der Unternehmen verstehen unter politischer, gesellschaftlicher und kultureller Grundbildung, dass Jugendliche die Funktionsweisen der Demokratie und politische Strukturen der Bundesrepublik Deutschland kennen sowie über ein allgemeines Alltagswissen verfügen (Tabelle 13). Unter Letzterem ist etwa zu verstehen,

## Kenntnisse über Politik, Gesellschaft und Kultur: Mindestanforderungen

Tabelle 13

Auf die Frage „Sind diese Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Ja, unverzichtbar	Eher unverzichtbar	Summe
Funktionsweisen der Demokratie kennen	54,3	40,0	94,3
Politische Strukturen der Bundesrepublik Deutschland kennen	42,2	47,8	90,0
Über allgemeines Alltagswissen verfügen (wie bekannte Persönlichkeiten aus Politik, Medien und Sport kennen; öffentliche Verkehrsmittel, Behörden, Begriffe wie TÜV und Ähnliches kennen)	30,0	59,9	89,9
Über geografische Grundlagen verfügen (wie Bundesländer und Hauptstädte, die größten Flüsse und Gebirge, europäische Staaten und Hauptstädte kennen)	32,2	54,2	86,4
Über Grundkenntnisse der deutschen (Zeit-)Geschichte verfügen	27,0	59,4	86,4
Über kulturelles Wissen verfügen, zum Beispiel kulturelle Gepflogenheiten (wie Feiertage, Religionen und Ähnliches) und Namen von Werken der Literatur, Musik und Kunst kennen	17,9	60,7	78,6

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

bekannte Persönlichkeiten aus Politik, Medien und Sport zu kennen, aber auch ein Wissen über öffentliche Verkehrsmittel, Behörden, Begriffe wie TÜV und Ähnliches zu haben.

Hierbei hält mehr als jedes zweite Unternehmen die Kenntnis der Funktionsweisen der Demokratie für unverzichtbar. Und gut zwei Fünftel der Betriebe zählen das Wissen über politische Strukturen der Bundesrepublik Deutschland zur unverzichtbaren Grundbildung.

Die Befragungsergebnisse machen deutlich, dass Unternehmen einen ganzheitlichen Anspruch an die schulische Grundbildung stellen. Lediglich hinsichtlich der Tiefe des allgemeinen Alltagswissens, der geografischen Grundlagen, der Grundkenntnisse der deutschen (Zeit-)Geschichte und des kulturellen Wissens haben die Unternehmen unterschiedliche Erwartungen. Zwar erachten sie Kenntnisse in diesem Kompetenzbereich seltener für unverzichtbar, geben ihnen also nicht den hohen Stellenwert des Lesens, Schreibens und Rechnens (Kernkompetenzen, ohne die ein weiterer Wissenserwerb nicht möglich ist). Dennoch zeigt sich, dass Unternehmen Wert darauf legen, Auszubildende einzustellen, welche die politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen und Sachverhalte der Gesellschaft, in welcher sie leben, aktiv verfolgen und somit über Cultural Literacy verfügen.

### **3.2.8 Soziale, personale und analytische Kompetenzen**

Der Wandel der Arbeitswelt bedingt, dass sich die Qualifikationen verändern – und das umso mehr, je enger diese an spezifische berufsbezogene Tätigkeiten gebunden sind. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass Bildungsinhalte, denen in modernen Gesellschaften eine besondere Bedeutung zukommt, langsamer veralten, wenn ihr Abstraktionsgrad höher ist. Außer in der Sicherung literaler Grundbildung liegt die Antwort auf die gesellschaftliche Dynamik auch darin, übergeordnete Fähigkeiten – sogenannte Schlüsselqualifikationen – zu vermitteln. Fächerübergreifende und persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten werden Schlüsselqualifikationen genannt, „weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“ (Mertens, 1974, 36). Im Kern geht es dabei um soziale, personale und analytische Kompetenzen, die auch als psychologische Leistungsmerkmale und als psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit (BA, 2006, 20 f.) bezeichnet werden.

Auf die wachsende Bedeutung solcher Kompetenzen im Sinne ihrer „universellen Verwendbarkeit“ weist unter anderem eine Studie des IW Köln hin (IW Köln, 1997, 122 ff.). Als sehr wichtig (Zustimmung nahe der 100-Prozent-



Marke) wurde von den dazu befragten Unternehmen Folgendes bewertet: Leistungsbereitschaft, Motivation, positive Einstellung zur Arbeit, Konzentrationsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Dabei stuft die Hälfte der Betriebe die basalen literalen Kompetenzen und die Schlüsselqualifikationen als gleichrangig ein. Ein gutes Drittel von ihnen gewichtete die fächerübergreifenden, extrafunktionalen Kompetenzen höher als Fachkenntnisse.

Zu den Bewerberqualifikationen, die sich aus Sicht der im BIBB-Expertenmonitor (Ehrenthal et al., 2005, 4) befragten Bildungsfachleute im Zeitraum von 1990 bis 2005 eindeutig negativ entwickelt haben, zählen Konzentrationsfähigkeit, Durchhaltevermögen, Sorgfalt und Höflichkeit. Immerhin rund zwei Fünftel der Befragten glauben, dass sich im selben Zeitraum jedoch die Kommunikations- und Teamfähigkeit der Jugendlichen verbessert habe. Diese Befunde – ebenso wie die nachfolgend dargestellten Befragungsergebnisse – unterstreichen, dass soziale, personale und analytische Kompetenzen zu den Eingangsvoraussetzungen für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung gehören.

Während bei allen wissensorientierten Fähigkeiten von den Unternehmen teilweise unterschiedliche Gewichtungen dessen vorgenommen wurden, was zur Grundbildung zu zählen ist, besteht hinsichtlich der sozialen, personalen und analytischen Fähigkeiten eine klare Übereinstimmung: Sämtliche 20 Kompetenzen, die den Unternehmen zur Auswahl vorgelegt wurden, werden von nahezu allen Befragten als zur Grundbildung gehörig betrachtet (Tabelle 14). Erwartet werden Leistungsbereitschaft, Lernbereitschaft, Zuverlässigkeit, Sorgfalt/Korrektheit, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Umgangsformen, Toleranz/Rücksichtnahme, Durchhaltevermögen, Kritikfähigkeit und Teamfähigkeit – um nur die Kompetenz-Items zu nennen, die eine Zustimmung von jeweils rund 99 Prozent der Unternehmen haben (Summe der Antwortkategorien „unverzichtbar“ und „eher unverzichtbar“).

Bei differenzierter Betrachtung – nämlich bei der Einschätzung dessen, was als eindeutig unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung erachtet wird – haben Leistungsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein, aber auch Teamfähigkeit bei durchschnittlich ungefähr acht von zehn Unternehmen den Status von Mindestkompetenzen. Zuverlässigkeit halten sogar noch etwas mehr Unternehmen (gut 86 Prozent) für unverzichtbar. Für drei Viertel ist Lernbereitschaft sehr wichtig, und Sorgfalt/Korrektheit sowie Umgangsformen werden von jeweils ungefähr sieben von zehn der Befragten eingefordert.

Im Hinblick auf Problemlösungsverhalten, Merkfähigkeit, zügige Arbeitsweise und auf die Fähigkeit, einmal Gelerntes in andere Kontexte zu übertragen, wie auch bei der Frustrationstoleranz gehen viele der Betriebe offenbar davon aus, dass diese Kompetenzen bei den Schulabsolventen zwar bereits angelegt sein müssen, dass sie aber im Verlauf der Ausbildung noch in wünschenswerter Weise gefördert und ausgeprägt werden können.

Soziale, personale und analytische Kompetenzen sind somit aus Sicht nahezu aller Unternehmen sehr bedeutsam. Wenn sich die Halbwertszeit des beruflichen Fachwissens immer mehr verkürzt (zum Beispiel aufgrund von technologischen Neuerungen), werden diejenigen Kompetenzen immer wich-

## Soziale, personale und analytische Kompetenzen: Mindestanforderungen

Tabelle 14

Auf die Frage „Sind diese Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Ja, unverzichtbar	Eher unverzichtbar	Summe
Leistungsbereitschaft	80,8	18,2	99,0
Lernbereitschaft	75,0	24,0	99,0
Zuverlässigkeit	86,2	12,7	98,9
Sorgfalt/Korrektheit	70,3	28,6	98,9
Konzentrationsfähigkeit	59,9	39,0	98,9
Verantwortungsbewusstsein	80,4	18,3	98,7
Umgangsformen	68,3	30,2	98,5
Toleranz/Rücksichtnahme	64,5	34,0	98,5
Durchhaltevermögen	63,2	35,3	98,5
Kritikfähigkeit	56,2	42,3	98,5
Teamfähigkeit	78,1	20,3	98,4
Selbstorganisation/Selbstständigkeit	57,4	41,0	98,4
Eigeninitiative	58,9	39,0	97,9
Problemlösungsverhalten	45,1	52,3	97,4
Fähigkeit, einmal Gelerntes in andere Kontexte zu übertragen	41,5	55,7	97,2
Merkfähigkeit	47,0	50,0	97,0
Zügige Arbeitsweise	46,4	50,6	97,0
Fähigkeit, logisch zu denken	53,9	42,9	96,8
Konfliktfähigkeit	50,3	46,5	96,8
Frustrationstoleranz	34,5	57,1	91,6

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

tiger, die helfen, mit neuen Bedingungen umzugehen. Hinzu kommt, dass es in der Regel eher gelingt, kognitive Kompetenzen oder sogenanntes Schul- oder Fachwissen nachträglich zu lernen, als grundlegende Persönlichkeitsmerkmale oder das individuelle Arbeitsverhalten später noch zu ändern.

### **3.3 Mindestkompetenzen aus Sicht aller Unternehmen**

Um auch die Einschätzung derjenigen Unternehmen zu ermitteln, die nicht ausbildungsaktiv sind, wurde allen Teilnehmern zu Beginn der Befragung eine Kurzfassung der Kompetenz-Items zur Grundbildung bei Schulabsolventen vorgelegt. Die Ergebnisse der Gesamteinschätzung zeigt Tabelle 15. In dem zusammenfassenden Überblick kristallisiert sich deutlich die Wertigkeit der einzelnen Grundbildungskompetenzen heraus, die in Abschnitt 3.2 mit Blick auf die ausbildungsaktiven Betriebe in differenzierter Form beschrieben wurden.

Wesentliche Bestandteile von Grundbildung, über die Bewerber um einen Ausbildungsplatz verfügen sollten, sind: mündliche Sprachbeherrschung/Kommunikation, das Beherrschen der Grundrechenarten, das Verstehen von einfachen Texten, korrekte Orthografie, die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Dreisatz- und Prozentrechnung, aber auch Sozial-/Selbstkompetenzen (zum Beispiel Teamfähigkeit, Umgangsformen, Leistungs-/Lernbereitschaft) sowie Methoden-/Lernkompetenzen. Diese Auffassung vertreten bundesweit jeweils mehr als neun von zehn Unternehmen (Summe der Antwortkategorien „unverzichtbar“ und „eher unverzichtbar“).

Für ungefähr acht von zehn Unternehmen sind die Grundrechenarten und das Verstehen einfacher Texte unverzichtbar. Für fast drei Viertel der Befragten gilt das Gleiche für die mündliche Sprachbeherrschung/Kommunikation. Sozial-/Selbstkompetenzen erachten mehr als sieben von zehn Betrieben für unverzichtbar.

Grundbildung im Sinne von Mindestkompetenzen sind für die meisten der befragten Unternehmen auch folgende Fähigkeiten (Summe der Antwortkategorien „unverzichtbar“ und „eher unverzichtbar“ absteigend von rund 87 Prozent bis rund 78 Prozent): das Verstehen von komplexeren Texten (wie Beschreibungen von Maschinen und Arbeitsabläufen), das Beherrschen der Bruchrechnung, IT-Kenntnisse, Kultur-/Gesellschafts-/Alltagswissen und Englischkenntnisse. Es folgen die Wirtschaftskenntnisse mit gut 73 Prozent Zustimmung. Noch für mehr als die Hälfte der Befragten sind Kenntnisse in Naturwissenschaften und Technik sowie Berechnungen von Flächen und Körperoberflächen elementar.

## Grundbildung von Schulabsolventen: Mindestanforderungen von ausbildungsaktiven und nicht ausbildenden Unternehmen

Tabelle 15

Auf die Frage „Sind diese Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil von Grundbildung?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Ja, unverzichtbar	Eher unverzichtbar	Summe
Mündliche Sprachbeherrschung/Kommunikation	74,8	23,8	98,6
Grundrechenarten	81,3	17,2	98,5
Verstehen von einfachen Texten (wie Zeitungstexte, Textaufgaben, Briefe)	78,7	19,6	98,3
Sozial-/Selbstkompetenzen (wie Teamfähigkeit, Umgangsformen, Leistungs- und Lernbereitschaft)	71,2	27,0	98,2
Rechtschreibung und Zeichensetzung	64,4	28,3	92,7
Schriftliche Ausdrucksfähigkeit (Grammatik, Verständlichkeit geschriebener Texte)	53,3	38,8	92,1
Methoden-/Lernkompetenzen	36,4	55,4	91,8
Dreisatz- und Prozentrechnung	62,0	29,5	91,5
Verstehen von komplexeren Texten (wie Beschreibungen von Maschinen und Arbeitsabläufen)	40,0	46,6	86,6
Brüche/Dezimalbrüche	49,5	34,8	84,3
IT-Kenntnisse	27,6	55,6	83,2
Kultur-/Gesellschafts-/Alltagswissen	20,4	58,8	79,2
Englischkenntnisse	27,2	51,1	78,3
Wirtschaftskenntnisse	16,1	57,0	73,1
Kenntnisse in Naturwissenschaften und Technik	14,3	40,1	54,4
Berechnungen von Flächen und Körperoberflächen	27,8	25,2	53,0

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher nein“ und „Nein, verzichtbar“; N = 1.114 Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

Während sich bei diesen Antworten der Unternehmen keine klare Abhängigkeit von der Betriebsgröße feststellen ließ, ergaben sich deutlichere Unterschiede mit Bezug auf die Branche und den Ausbildungsberuf. So sehen unternehmensnahe Dienstleister die Fähigkeiten in Deutsch und Mathematik (mit Ausnahme der Berechnungen von Flächen und Körperoberflächen) häufiger als unverzichtbar an als der Gesamtdurchschnitt der Unternehmen. Dies gilt vor allem für die schriftliche Ausdrucksfähigkeit (für 78 Prozent der unternehmensnahen Dienstleister unverzichtbar), für Rechtschreibung und Zeichensetzung (79 Prozent) und für das Verstehen von einfachen Texten (90 Prozent). Für Industrieunternehmen sind die Kompetenzen in Deutsch

tendenziell seltener unverzichtbar als für die unternehmensnahen Dienstleister und für die gesellschaftsnahen Dienstleister, da die Kommunikation in den letztgenannten Branchen einen höheren Stellenwert hat. Das Verstehen komplexerer Texte (wie Beschreibungen von Maschinen und Arbeitsabläufen) bildet hier eine Ausnahme: Für Industrieunternehmen ist dies ähnlich wichtig wie für unternehmensnahe Dienstleister.

Auch mathematische Kompetenzen haben für Industrieunternehmen und unternehmensnahe Dienstleister einen vergleichbaren Stellenwert, während gesellschaftsnahe Dienstleister sie als weniger elementar einstufen. Erwartungsgemäß ist für Industrieunternehmen die Berechnung von Flächen und Körperoberflächen häufiger unverzichtbar (48 Prozent) als für unternehmensnahe Dienstleister (25 Prozent) und für gesellschaftsnahe Dienstleister (19 Prozent).

Ähnliche Tendenzen lassen sich auch mit Blick auf die Ausbildungsberufe feststellen (Summe der Antwortkategorien „unverzichtbar“ und „eher unverzichtbar“): Für kaufmännische Berufe sind sprachliche Fähigkeiten wichtiger als für gewerblich-technische und sonstige Berufe. Dies gilt vor allem für Rechtschreibung und Zeichensetzung, die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, das Verstehen einfacher Texte und die mündliche Sprachbeherrschung/Kommunikation.

Die Anforderungen im mathematischen Bereich liegen bei den gewerblich-technischen Ausbildungsberufen insgesamt auf einem hohen Niveau. Besondere Bedeutung wird erwartungsgemäß wieder den Berechnungen von Flächen und Körperoberflächen beigemessen. Die Beherrschung der Grundrechenarten wird für die kaufmännischen und die gewerblich-technischen Berufe als gleich bedeutsam erachtet.

Englischkenntnissen als unverzichtbarem Bestandteil der Grundbildung wird von unternehmensnahen Dienstleistern (34 Prozent) und gesellschaftsnahen Dienstleistern (28 Prozent) eine etwas größere Wichtigkeit gegeben als von Industrieunternehmen (17 Prozent). Vier von zehn der unternehmensnahen Dienstleister sehen IT-Kenntnisse ebenfalls als Grundvoraussetzung an, während jeder fünfte gesellschaftsnahe Dienstleister und nur jedes achte Industrieunternehmen dies betont. Kenntnisse in Naturwissenschaften und Technik werden vor allem von Industrieunternehmen erwartet und sind für Dienstleister weniger wichtig.

Sowohl die sozialen, personalen und analytischen Kompetenzen und die Methoden-/Lernkompetenzen als auch das Kultur-/Gesellschafts-/Alltagswissen spielen in den Dienstleistungsbranchen eine größere Rolle als in der Industrie. Für kaufmännische Ausbildungsberufe haben Wirtschafts-, Eng-

lisch- und IT-Kenntnisse den höchsten Stellenwert, während in gewerblich-technischen Berufen Kenntnisse in Naturwissenschaften und Technik von großer Bedeutung sind.

Insgesamt äußern die nicht ausbildungsaktiven Unternehmen tendenziell etwas höhere Erwartungen an die Grundbildungskompetenzen als die ausbildungsaktiven Unternehmen. Hypothetisch kann man davon ausgehen, dass die nicht aktiven Unternehmen durch die mangelnden konkreten Erfahrungen mit Auszubildenden und deren tatsächlichen Leistungsständen eher ein abschlussadäquates Leistungsniveau unterstellen. Sollten diese Unternehmen in Zukunft Auszubildende einstellen, so würde das bedeuten, dass sie zunächst eher höhere Erwartungen an die Schulabsolventen hätten. Mit Blick auf die vorhersehbaren Folgen der demografischen Entwicklung in den nächsten Jahren würden ihnen dann noch weniger qualifizierte Schulabsolventen zur Verfügung stehen, als es im Moment schon der Fall ist.

## 4

## Bewertung der Kompetenzen von Ausbildungsplatzbewerbern

### 4.1 Grundbildungsdefizite nach Schulabschlüssen

Nachdem die befragten Unternehmen eine Definition von Grundbildung anhand der vorgegebenen Kompetenz-Items vorgenommen hatten, wurden sie gebeten, Auskunft darüber zu geben, ob und in welchem Umfang sie Grundbildungsdefizite bei Bewerbern um einen Ausbildungsplatz konkret feststellten. Durch die Konzeption der Befragung waren die Unternehmen zunächst in der Pflicht, eine Art Anforderungskatalog zu begründen, um dann in einem weiteren Schritt die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen der Bewerber zu bewerten.

Insgesamt neun von zehn ausbildungsaktiven Unternehmen nahmen bei der Auswahl von Auszubildenden Defizite in der Grundbildung wahr. Nur jedes zehnte Unternehmen gibt an, dass die grundlegenden Kenntnisse nicht zu bemängeln waren. Der Anteil an Unternehmen, die bei Jugendlichen Defizite sahen, ist demnach noch höher, als er in anderen Untersuchungen ermittelt wurde: So bezeichneten in einer Online-Befragung des Deutschen Industrie- und Handelskammertags zur Ausbildung etwa drei Viertel der Unternehmen die mangelnde Ausbildungsreife der Schulabsolventen als Ausbildungshemmnis (DIHK, 2011).

## Grundbildungsdefizite nach Schulabschluss

Tabelle 16

Auf die Frage „Bei welchen Bewerbern um einen Ausbildungsplatz und in welchem Umfang haben Sie Defizite bei der Grundbildung festgestellt?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Schulabschluss	Sehr häufig	Teilweise	Eher selten	Nie	Keine Erfahrung
Hauptschulabschluss	62,0	15,9	1,5	0,3	18,9
Realschulabschluss	21,5	59,4	10,9	0,3	6,5
Fachhochschulreife	3,3	23,8	27,6	5,4	38,8
Allgemeine Hochschulreife	2,7	36,9	31,6	3,2	24,1
Höhere Handelsschule	1,8	23,0	23,0	1,6	48,3

Differenz zu 100: Antwortkategorie „Keine Angabe“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

Es besteht hierbei ein deutlicher Zusammenhang zwischen der nicht ausreichenden Ausbildungsreife und dem Schulabschluss. Die meisten Defizite gab es bei Hauptschulabsolventen (Tabelle 16). 62 Prozent der Unternehmen stellten bei ihnen sehr häufig Grundbildungsmängel fest, und für knapp 16 Prozent war das teilweise der Fall. Mehr als jedes fünfte Unternehmen bemängelt, dass bei Realschulabsolventen Defizite sehr häufig aufgetreten sind; knapp sechs von zehn Unternehmen haben teilweise Erfahrungen mit Grundbildungsdefiziten bei diesen Absolventen gemacht.

Eine deutlich bessere Grundbildung wird Abiturienten, Fachabiturienten und Absolventen der Höheren Handelsschule attestiert, wobei zu berücksichtigen ist, dass ungefähr 40 bis 50 Prozent der Unternehmen keine Erfahrungen mit den letztgenannten beiden Abschlüssen haben.

Als größte Problembereiche nennt etwa die Hälfte der Unternehmen Rechtschreibung und Zeichensetzung sowie Dreisatz- und Prozentrechnung (Tabelle 17). Ungefähr vier von zehn Unternehmen haben sehr häufig Defizite festgestellt bei der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, dem Bruchrechnen, dem Kultur-/Gesellschafts-/Alltagswissen und beim Berechnen von Flächen und Körperoberflächen. Rund ein Drittel der Unternehmen beurteilt die Wirtschaftskennnisse, die Sozial-/Selbstkompetenzen und das Verstehen von komplexeren Texten als unzureichend. Die Englischkenntnisse, das Beherrschen der Grundrechenarten, die Methoden-/Lernkompetenzen und die mündliche Sprachbeherrschung/Kommunikation beanstandet rund jedes vierte Unternehmen sehr oft. Am seltensten moniert werden die IT-Kenntnisse, das Verstehen von einfachen Texten (wie Zeitungstexte, Briefe) und die Kenntnisse in Naturwissenschaften und Technik.

## Grundbildungsdefizite

Tabelle 17

Auf die Frage „Wie häufig oder selten haben Sie Defizite in diesen Bereichen bei den Bewerbern um einen Ausbildungsplatz festgestellt?“ antworteten so viel Prozent der befragten Unternehmen ...

Kompetenz	Sehr häufig	Teilweise	Summe	Keine Einschätzung möglich
Rechtschreibung und Zeichensetzung	46,5	46,4	92,9	0,9
Schriftliche Ausdrucksfähigkeit (Grammatik, Verständlichkeit eines selbst geschriebenen Textes)	42,0	48,7	90,7	0,6
Dreisatz- und Prozentrechnung	45,9	32,2	78,1	10,7
Wirtschaftskennntnisse	34,2	42,6	76,8	12,0
Sozial-/Selbstkompetenzen	30,4	44,0	74,4	3,7
Mündliche Sprachbeherrschung/Kommunikation	23,3	51,1	74,4	1,1
Kultur-/Gesellschafts-/Alltagswissen	37,9	35,6	73,5	11,9
Grundrechenarten	25,1	46,0	71,1	7,4
Englischkenntnisse	26,8	43,7	70,5	14,3
Brüche/Dezimalbrüche	39,8	30,3	70,1	18,1
Verstehen von komplexeren Texten (wie Beschreibungen von Maschinen)	29,8	40,1	69,9	14,1
Methoden-/Lernkompetenzen	24,5	44,8	69,3	12,7
Berechnungen von Flächen und Körperoberflächen	37,4	23,0	60,4	30,5
Verstehen von einfachen Texten (wie Zeitungstexte, Briefe)	15,0	45,2	60,2	5,2
Kenntnisse in Naturwissenschaften und Technik	21,2	38,5	59,7	26,9
IT-Kenntnisse	13,9	39,5	53,4	15,4

Differenz zu 100: Antwortkategorien „Eher selten“, „Nie“ und „Keine Angabe“; N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen. Quelle: IW Consult, 2011

Rechnet man diejenigen Unternehmen hinzu, die teilweise Defizite in den genannten Bereichen bemerkt haben, zeigt sich das Ausmaß mangelnder Grundbildung: In allen 16 abgefragten Kompetenzbereichen hat mehr als die Hälfte der Unternehmen Mängel konstatiert. In vielen Bereichen sind es sogar weit mehr als die Hälfte. Über 90 Prozent der Unternehmen beklagen Defizite bei Rechtschreibung und Zeichensetzung und bei der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit. Dabei fällt die Bewertung der Unternehmen mit Bezug auf Bewerber um gewerblich-technische Berufe tendenziell am schlechtesten aus, da sich hier mehr Schulabsolventen mit Hauptschulabschluss bewerben als für andere Berufe.

Dieser Befund zu Kompetenzdefiziten bei Schulabsolventen bestätigt zum Teil die Ergebnisse einer Befragung des Deutschen Industrie- und Handels-



kammertags zur Ausbildung: Fast 53 Prozent der befragten Unternehmen halten das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen und 48 Prozent die Mathematikkenntnisse nach wie vor für unzureichend, obwohl in den letzten Jahren bereits eine leichte Verbesserung in Deutsch und Mathematik festgestellt wurde (DIHK, 2011). Gleichzeitig wird bei den sozialen und personalen Kompetenzen eine Verschlechterung beobachtet. Die Disziplin der Schulabgänger, die Belastbarkeit und Leistungsbereitschaft wird von etwa der Hälfte der Unternehmen negativ bewertet.

Die Kritik an den Grundbildungsdefiziten von Schulabsolventen ist kein neues Phänomen. So ergab schon Mitte der 1990er Jahre eine bundesweite Unternehmensbefragung des IW Köln (1997), dass etwa jeder vierte Lehrstellenbewerber zu der Problemgruppe gehörte, die für eine Ausbildung nicht oder nur bedingt geeignet ist. Auch in der Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (Ehrenthal et al., 2005) bewerteten die Experten der beruflichen Bildung die Entwicklung der Qualifikationen von Schulabsolventen überwiegend negativ. Folgende Kompetenzen hatten sich im Beobachtungszeitraum von 1990 bis 2005 verschlechtert: Beherrschen der deutschen Rechtschreibung (Befund von 87 Prozent der Befragten), schriftliche Ausdrucksfähigkeit (85 Prozent), einfaches Kopfrechnen (84 Prozent), Konzentrationsfähigkeit (80 Prozent), Prozentrechnung (77 Prozent), Dreisatzrechnung (76 Prozent), Längen-, Flächen- und Volumenberechnung (76 Prozent), Beherrschen der Grundrechenarten (72 Prozent), Durchhaltevermögen (72 Prozent), Sorgfalt (67 Prozent) und Höflichkeit (67 Prozent). Es wurde jedoch eine Verbesserung unter anderem bei den IT- und den Englischkenntnissen festgestellt. Die aktuellen Ergebnisse des IW-Qualifizierungsmonitors zeigen, dass im Urteil der dafür befragten Unternehmen die Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die Motivation und das Engagement von Bewerbern stark mit den Schulabschlüssen zusammenhängen (Werner et al., 2011, 24 ff.). Vor allem Jugendliche ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss sowie lernbeeinträchtigte Jugendliche werden deutlich schwächer eingeschätzt als ein durchschnittlicher Auszubildender.

Auch wenn wegen der unterschiedlichen Fragestellungen der genannten Untersuchungen nicht alle Einzelkompetenzen, die bemängelt werden, deckungsgleich sind (beispielsweise in Bezug auf Englisch), so wird doch deutlich, welche grundlegenden Defizite bei vielen Schulabsolventen nach in der Regel neun oder zehn Schuljahren bestehen und dass diese Defizite in den letzten Jahren – trotz Einführung von (Regel-)Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten – nicht wesentlich abgebaut wurden.

## 4.2 Nichtbesetzung von Ausbildungsplätzen als Folge von Grundbildungsdefiziten

Wenn ein so erheblicher Anteil der befragten Unternehmen Kompetenzmängel bei vielen Ausbildungsplatzbewerbern beanstandet, stellt sich die Frage, ob und wie weit dies Auswirkungen auf die Besetzung von Ausbildungsplätzen hat. Danach befragt, gab gut die Hälfte der Unternehmen an, wegen vorhandener Grundbildungsdefizite bei Bewerbern in der Vergangenheit nicht für alle Lehrstellen einen geeigneten Kandidaten gefunden zu haben. Dabei besetzen kleinere Unternehmen freie Plätze aufgrund von fehlenden Bewerberqualifikationen häufiger nicht als größere Unternehmen. Dieses Verhalten ist nachvollziehbar, denn sie haben weniger Ressourcen (Zeit, Personal, Geld) als größere Unternehmen, um den Auszubildenden gegebenenfalls fehlende Grundkompetenzen nachträglich zu vermitteln. Betriebe, die in gewerblich-technischen Berufen ausbilden, konstatierten die größten Probleme: 58 Prozent von ihnen konnten nicht für jede Lehrstelle einen hinreichend qualifizierten Auszubildenden finden. Dieser Befund lässt sich aus dem hohen Anteil der Hauptschulabsolventen an den Lehrstelleninteressenten in diesen Berufen erklären.

Rund ein Drittel der befragten Unternehmen verzichtet aufgrund solcher Kompetenzmängel schon seit mehr als drei Jahren auf die Besetzung von Ausbildungsplätzen. Auch hier sind die Unternehmen, die in gewerblich-technischen Berufen ausbilden, am stärksten betroffen. Bei den meisten dieser Betriebe handelt es sich um eine neuere Entwicklung: Etwa ein Drittel von ihnen stellt seit zwei bis drei Jahren Engpässe bei der Ausbildungsplatzbesetzung aufgrund von Kompetenzdefiziten der Bewerber fest und bei ebenfalls etwa einem Drittel hat diese Tendenz erst vor einem Jahr oder im Befragungsjahr eingesetzt.

Mit Blick auf die demografische Entwicklung – im Jahr 2020 werden etwa 20 Prozent weniger Absolventen dem Ausbildungsmarkt zur Verfügung stehen als 2006 – dürfte die Bereitschaft der Betriebe künftig wachsen, mehr leistungsschwache Jugendliche einzustellen, um den eigenen Fachkräftenachwuchs zu decken. Allerdings kann diese Möglichkeit nicht in unbegrenztem Ausmaß ausgeschöpft werden, weil die Wettbewerbsfähigkeit und Produktivität der Unternehmen gewährleistet sein müssen und die Ressourcen für das aufwendige, zeitintensive Nachschulen basaler Qualifikationen sowie für die Betreuung dieser Jugendlichen vorhanden sein müssen. Dies verdeutlichen auch die Antworten der Unternehmen auf den Fragenkomplex, bei dem es um das Ausbildungsverhalten in der Zukunft ging.

### 4.3 Zukünftiges Ausbildungsengagement der nicht ausbildungsaktiven Unternehmen

Unternehmen, die aktuell nicht ausbilden und auch in den fünf Jahren zuvor keine Auszubildenden eingestellt hatten, wurden nach der Einschätzung ihres zukünftigen Ausbildungsengagements gefragt. Es zeigt sich, dass im Durchschnitt etwa drei von zehn Unternehmen zu diesem Thema keine Antwort geben können und somit eher unschlüssig sind (Tabelle 18, letzte Spalte). Dies kann als ein erster Hinweis darauf gewertet werden, dass sich die Rekrutierungsproblematik hinsichtlich der Arbeitsmarktentwicklung und der Bedarfsplanung noch nicht überall nachhaltig niedergeschlagen hat. Im Vordergrund stehen dabei die Unsicherheiten über das künftige Ausmaß des eigenen Fachkräftebedarfs und die damit verbundene Frage, ob die Betriebe selbst ausbildungsaktiv werden sollten, um für genug qualifiziertes Personal zu sorgen. Bei dieser Problematik muss auch berücksichtigt werden, dass knapp die Hälfte der befragten Betriebe nicht über die erforderliche Ausbildungsberechtigung verfügte.

#### Ausbildungsabsichten von nicht ausbildungsaktiven Unternehmen

Tabelle 18

Auf die Frage „Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“ antworteten so viel Prozent der befragten nicht ausbildungsaktiven Unternehmen ...

Aussage	Stimme zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Keine Antwort möglich
Wir planen, in nächster Zeit auszubilden.	5,3	10,6	14,5	48,4	21,2
Wir planen, in nächster Zeit auszubilden, weil wir sonst keine ausreichende Anzahl von Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt finden werden.	4,9	11,8	13,9	34,9	33,4
Wir planen, in nächster Zeit auszubilden, und werden dabei ausschließlich Bewerber mit ausreichenden Grundbildungskompetenzen berücksichtigen.	7,3	16,3	8,9	32,2	34,9
Wir planen, in nächster Zeit auszubilden, und werden dabei auch leistungsschwache Bewerber berücksichtigen.	1,2	0,6	17,9	44,3	35,6
Wir würden nur dann künftig ausbilden und leistungsschwache Bewerber berücksichtigen, wenn es staatliche Förderprogramme gäbe.	3,6	11,4	10,6	43,9	30,1
Wir werden auch in Zukunft nicht ausbilden.	28,3	17,7	9,7	25,8	18,4

Differenz zu 100: Antwortkategorie „Keine Angabe“; N = 203 nicht ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

Zum Befragungszeitpunkt planten nur knapp 16 Prozent der nicht ausbildungsaktiven Unternehmen, in nächster Zeit auszubilden (Summe der ersten beiden Antwortkategorien). Als Motiv dafür geben ähnlich viele Unternehmen (rund 17 Prozent) an, dies umsetzen zu wollen, weil sie sonst keine ausreichende Anzahl von Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt finden werden. Immerhin fast jedes vierte Unternehmen kann sich grundsätzlich vorstellen, in nächster Zeit auszubilden, wird dabei aber ausschließlich Bewerber mit ausreichenden Grundbildungskompetenzen berücksichtigen. Vier von zehn nicht ausbildungsaktiven Unternehmen planen auch in nächster Zeit keinen Einstieg in eine aktive Berufsausbildung (Summe der dritten und vierten Antwortkategorie), selbst wenn sie dafür ausschließlich auf Bewerber mit ausreichenden Grundbildungskompetenzen zurückgreifen könnten.

Betriebliche Ausbildungsmotivation gründet auf der Verfügbarkeit von ausbildungsfähigen Bewerbern. Dieses Diktum bestätigen die befragten nicht ausbildungsaktiven Unternehmen insofern, als sie sich so gut wie gar nicht vorstellen können, auch auf leistungsschwache Jugendliche zurückzugreifen, wenn sie in Zukunft ausbilden. Nur knapp 2 Prozent der Unternehmen wollen auch solchen Bewerbern eine Chance geben. Diese Bereitschaft ist durch den Einsatz von staatlichen Förderprogrammen bedingt stimulierbar. Immerhin rund jedes siebte nicht ausbildungsaktive Unternehmen würde leistungsschwache Bewerber berücksichtigen, wenn es dafür entsprechende staatliche Förderprogramme gäbe.

Ein gutes Viertel der nicht ausbildungsaktiven Unternehmen kann sich auch ein späteres Ausbildungsengagement eindeutig nicht vorstellen. Für weitere knapp 18 Prozent der Unternehmen gilt diese Option zumindest tendenziell. Über ein Drittel der Unternehmen antwortet in Bezug auf die Aussage „Wir werden auch in Zukunft nicht ausbilden“ mit „Stimme eher nicht zu“ oder „Stimme nicht zu“ – und stellt damit Ausbildungspotenzial dar.

Insgesamt wird deutlich, dass die Unternehmen bei der Rekrutierung von Auszubildenden vergleichsweise konsequent vorgehen: Sie definieren einen eindeutigen Anforderungskatalog an basalen Kompetenzen, über die Schulabsolventen verfügen sollten, wenn sie eine Ausbildung aufnehmen wollen. Dass die Unternehmen mit Blick auf die Vielzahl von Jugendlichen mit mangelnder Grundbildung aus der Not eine Tugend machen, ist jedoch keine zwingende Konsequenz, sondern nur in eingeschränktem Maße möglich. Viele Unternehmen – besonders kleinere und mittlere – verfügen nicht über die notwendigen Ressourcen, den leistungsschwachen Jugendlichen die fehlenden Mindestkompetenzen nachträglich zu vermitteln. Zudem müssen

Ausbilder auf die spezifischen Bedürfnisse dieser Zielgruppe vorbereitet und dahingehend qualifiziert sein, um den Ausbildungserfolg sichern zu können. Damit sind der Möglichkeit Grenzen gesetzt, bei einer rückläufigen Bewerberzahl vermehrt solche Jugendlichen einzustellen. Diese Grenzen können nur durch geeignete staatliche Unterstützung der Ausbildungsbetriebe und der Ausbilder in größerem Umfang verschoben werden.

Wie jedoch die speziellen Einstiegsprogramme zum Beispiel in Großunternehmen sowie die staatlich geförderten Einstiegsqualifizierungen zeigen, bieten nicht wenige Unternehmen schon heute vielen benachteiligten Jugendlichen die Chance, eine Ausbildung zu absolvieren. Im Rahmen der Ausbildung gibt es zudem zielgruppenspezifische Nachhilfeangebote. So erhalten beispielsweise in mehr als einem Drittel der Unternehmen Auszubildende mit sozialer Benachteiligung oder mit Migrationshintergrund einen Stützunterricht (Werner et al., 2011).

## **5** Handlungsempfehlungen

### **5.1 Festlegung von verbindlichen Mindestkompetenzen im Sinne der Ausbildungsreife**

Die Ergebnisse der Unternehmensbefragung belegen, dass es möglich ist, diejenigen Kompetenzen zu bestimmen, welche die Schulabsolventen zur Aufnahme einer Ausbildung zwingend benötigen. Die von den Unternehmen gestellten Mindestanforderungen an Lehrstellenbewerber sind nahezu identisch mit den in sämtlichen Lehrplänen implizit vorgegebenen basalen schulischen Bildungsinhalten und liefern somit den empirischen Befund zur Verifizierung der normativen (Kompetenz-)Setzungen im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ des Nationalen Ausbildungspakts aus Sicht der Wirtschaft. Überdies widerlegen die Befunde die Behauptung (Winkler, 2008, 71), von Auszubildenden würden zunehmend Kompetenzen erwartet, für deren Entwicklung erst die Ausbildungsinstanzen selbst zuständig sind.

Ein gesellschaftlicher Konsens über Grundbildung im Sinne basaler Kompetenzen ist – wie exemplifiziert – begründbar und realisierbar. Vor diesem Hintergrund erweist es sich mehr denn je als notwendig, die bildungspolitische Diskussion um die Festlegung von Mindeststandards im Sinne der Ausbildungsreife voranzubringen (Trautwein et al., 2008, 103 f.; Drösser, 2011). Seit

den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zur Einführung von Regelstandards sind bislang keine Mindeststandards entwickelt worden (GFD, 2009). Bereits Klieme et al. (2003, 27 f.) unterstrichen in ihrer Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, dass die Konzentration auf Mindeststandards für die Qualitätssicherung im Bildungswesen entscheidend sei. Mit den geltenden Regelstandards lässt sich nicht beantworten, was Schülerinnen und Schüler mindestens wissen und können müssen, um auf die Bewältigung von Lebenssituationen ausreichend vorbereitet zu sein. Mindeststandards dagegen formulieren, „was der Einzelne ebenso wie die Gesellschaft von der Institution Schule auf jeden Fall an Wissen und Können erwarten darf“ (GFD, 2009, 373).

Dass die Festschreibung eines Grundbildungskanons bildungspolitische Kontroversen auslöst, ist der Diskussion um normative und curriculare Setzungen immanent. So können bestimmte Kompetenzen aus verschiedenen Perspektiven unterschiedliche Gewichtungen haben oder sogar als wenig oder nicht verbindlich eingestuft werden – begründet mit dem Argument, dass Grundbildung kein fest gefügter, starrer Inhaltskanon sein könne, sondern immer einen Prozesscharakter habe. Aber auch dynamische Problemlösungsstrategien oder Lernfähigkeit lassen sich nicht an sich selbst, sondern immer nur an konkreten Inhalten vermitteln. Das Gewusst-wie ist nicht per se besser als das Gewusst-was – beide bedingen einander.

Abgeleitet aus den dargelegten bildungstheoretischen und empirischen Befunden, lässt sich ein Katalog an Mindestkompetenzen aus Sicht der Wirtschaft als Diskussionsgrundlage vorschlagen (Übersicht 2). Diese Kompetenzen und ihre Überprüfung tragen dazu bei, dass Bildungsziele für alle eingefordert und umgesetzt werden können.

Andere europäische Länder haben schon vor Jahren einen Konsens über Kerncurricula – ob normativ gesetzt oder empirisch untermauert – erzielt. Wichtig für die Sicherung von Grundbildung ist es, dass die Mindeststandards in einer Veröffentlichung mit übersichtlichem Umfang sowie fächer- und schulformunabhängig formuliert werden sollten, um verbindlich zu definieren, was deutsche Schulabsolventen mindestens wissen und können müssen. Der Hinweis auf den Umfang eines solchen Grundbildungskanons ist erforderlich, um einen Fächer- und Schulformbezug auszuschließen und die Praktikabilität einzufordern. Wie die Implementierung der Bildungsstandards zeigt, genügt es nicht, eine Beschlusslage der Kultusministerkonferenz herzustellen, weil deren Beschlüsse ausschließlich Empfehlungscharakter für die Bildungspolitik der Länder haben. Vielmehr ist es notwendig, Mindeststandards zu

# Mindestkompetenzen für die Ausbildungsreife

Übersicht 2

Mehr als acht von zehn Unternehmen halten diese Kompetenzen von Schulabsolventen für „unverzichtbar“ oder „eher unverzichtbar“.

## Deutsch

- Informationen einholen
- Die eigene Meinung begründet vertreten
- Informationen zusammenfassen
- Sich konstruktiv und sachlich an Diskussionen beteiligen
- Gespräche (wie Bewerbungsgespräche) situationsangemessen führen
- Sachverhalte (wie einen Unfall) verständlich darstellen
- Redebeiträge (wie Kurzvorträge, Diskussionsbeiträge, Arbeitsanweisungen) verstehen und angemessen wiedergeben
- Fernseh- und Nachrichteninformationen verstehen
- Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen
- Informationen aus Texten zusammenfassen
- Wichtige Informationsträger kennen und nutzen
- Informationen aus Texten bewerten
- Grundlegende Lesetechniken (wie sinnerfassendes Lesen, Überschriften formulieren) kennen und anwenden
- Rechtschreibung beherrschen
- Zeichensetzung beherrschen
- Wissen, dass unterschiedliche Kommunikationssituationen eine unterschiedliche Sprachverwendung erfordern
- Schriftlich argumentieren und Stellung nehmen
- Zwischen unterhaltenden, informierenden und wertenden Texten unterscheiden und die Textabsicht erkennen
- Berichte und Beschreibungen erstellen
- Grundregeln der Grammatik kennen und anwenden
- Schreiben sachgerecht formulieren

## Mathematik

- Grundrechenarten mit natürlichen Zahlen beherrschen
- Dreisatz- und Prozentrechnung (auch bei Textaufgaben) sachgerecht anwenden
- Mit gewöhnlichen Brüchen und Dezimalbrüchen rechnen
- Umrechnen von Größen (wie Länge, Gewicht, Zeit) in verschiedene Einheiten
- Über rechnerische Lösungskompetenz (wie angewandte Sachaufgaben lösen, Überschlagsrechnen) verfügen

## Sozial-/Selbstkompetenzen

- Leistungsbereitschaft
- Lernbereitschaft
- Zuverlässigkeit
- Verantwortungsbewusstsein
- Teamfähigkeit
- Sorgfalt/Korrektheit
- Konzentrationsfähigkeit
- Umgangsformen
- Toleranz/Rücksichtnahme
- Kritikfähigkeit
- Durchhaltevermögen

### **Sozial-/Selbstkompetenzen (Fortsetzung)**

- Selbstorganisation/Selbstständigkeit
- Eigeninitiative
- Problemlösungsverhalten
- Fähigkeit, einmal Gelerntes in andere Kontexte zu übertragen
- Merkfähigkeit
- Zügige Arbeitsweise
- Fähigkeit, logisch zu denken
- Konfliktfähigkeit
- Frustrationstoleranz

### **Informationstechnologie (IT)**

- Internetkenntnisse/E-Mail anwenden
- Standardsoftware (Word, Excel, PowerPoint) kennen
- Standardhardware kennen

### **Wirtschaft**

- Ein Grundverständnis von Pflichten und Rechten aus Geschäften und Verträgen (wie Kaufverträgen) haben
- Die gängigen Arten des Zahlungsverkehrs kennen
- Die Bedeutung wirtschaftlicher Grundbegriffe kennen
- Das wirtschaftliche Ziel unternehmerischen Handelns kennen

### **Englisch**

- Einfache schriftliche Texte (aus dem eigenen Erfahrungsbereich) verstehen
- Einfache berufliche Gebrauchstexte verstehen
- Sich in einfachen, routinemäßig vertrauten Alltagssituationen verständigen

### **Politik/Gesellschaft/Alltagswissen**

- Die Funktionsweisen der Demokratie kennen
- Politische Strukturen der Bundesrepublik Deutschland kennen
- Über allgemeines Alltagswissen verfügen (wie bekannte Persönlichkeiten aus Politik und Medien kennen sowie öffentliche Verkehrsmittel, Behörden und Ähnliches kennen)
- Über geografische Grundlagen verfügen (wie Bundesländer, Hauptstädte und Ähnliches kennen)
- Über Grundlagen der deutschen (Zeit-)Geschichte verfügen

### **Naturwissenschaften und Technik**

- Physikalische Maßeinheiten kennen

N = 911 ausbildungsaktive Unternehmen.  
Quelle: IW Consult, 2011

beschließen und diese über einen Staatsvertrag (wie etwa die Hamburger Abkommen von 1964 und 1971) zu ratifizieren, um einheitliche und für alle obligatorische Richtlinien vorzugeben.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Aufstellung von Mindeststandards grundsätzlich nur ein erster Schritt zur Sicherung der Qualität des Bildungswesens ist. Was der Aktionsrat Bildung über Bildungsstandards sagt, gilt auch für die Festlegung von Mindeststandards: „Bildungsstandards verlangen eine



kritische Klärung der Relevanz des Unterrichtsstoffs“ (Aktionsrat Bildung, 2011, 108). Hinzu kommt, dass die Implementierung von Mindeststandards nur dann die angestrebte Verbesserung bei der Steuerung des Bildungswesens bewirken kann, wenn die Standards in den Schulen und im Unterricht von den Lehrern umgesetzt werden und in die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse eingehen. So sieht der Aktionsrat Bildung bei den Bildungsstandards einen Hinderungsgrund für deren Wirksamkeit darin, dass viele Lehrer sie als Kontrollmechanismus betrachten statt als Möglichkeit, die den Standards unterlegten Kompetenzmodelle und Aufgabenbeispiele an der Schule im Kollegium zu erörtern und sie beispielsweise in Diagnostik- und Förderkonzepte oder in Unterrichtsideen einfließen zu lassen (Aktionsrat Bildung, 2011, 106).

Grundsätzlich lassen sich langfristige Veränderungen nur gewährleisten, wenn die Erreichung der Mindeststandards dann auch überprüft wird. Zudem wird sich erfahrungsgemäß die Umsetzung aller festzulegenden Mindeststandards in verbindliche curriculare Inhalte als ein sehr zeitaufwendiges und nicht unproblematisches Vorhaben erweisen. So erarbeitet das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) bereits seit dem Jahr 2005 Testaufgaben zur Überprüfung der Zielerreichung bei den Regelstandards der Kultusministerkonferenz. Darüber hinaus ist an den Universitäten das Entwickeln von fächerübergreifenden Mindeststandards und deren curriculare Umsetzung momentan kein Forschungsthema. Impulse aus der Forschung sind demnach weiterhin Mangelware.

Sowohl der Blick in die berufsvorbereitenden Bildungsgänge an beruflichen Schulen als auch die Befunde der hier vorgestellten Unternehmensbefragung zeigen, dass genau dies das Problem ist: Die Schule wird ihrer Qualifikationsfunktion nicht gerecht und externalisiert dieses Versagen zulasten anderer Institutionen. Dass Schulzeugnisse ihren Signalcharakter auf dem Arbeitsmarkt eingebüßt haben und dass aufgrund der mangelnden Förderung von Grundbildung vor allem der Hauptschulabschluss entwertet wurde – der Risikoschüleranteil an den Hauptschulen liegt bei 50 Prozent (Drechsel/ Artelt, 2007, 241) –, ist ein Indiz für Staatsversagen. Dieses wird als Hypothek jenen Schülerinnen und Schülern überantwortet, die als Risikoschüler ohne das nötige Rüstzeug die Schule verlassen und erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang ins Berufsleben haben. Ein formal vorhandener Schulabschluss erhöht eben längst nicht mehr automatisch die Chancen auf dem Arbeitsmarkt – weil er keine zuverlässige Aussage über die erreichten Qualifikationen verbrieft. Daher wäre die Garantie von Mindeststandards ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit.

Aktuelle Studien belegen auch das Ausmaß der volkswirtschaftlichen Folgen unzureichender Bildung (Allmendinger et al., 2011; Piopiunik/Wößmann, 2011). Des Weiteren müssen die Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf das Bildungssystem in Betracht gezogen werden. Zwar ist mit einem generellen Rückgang der Schulabsolventenzahlen zu rechnen, jedoch bei einem gleichzeitigen anteilmäßigen Zuwachs der problembehafteten Klientel. So hat etwa der Anteil der Jugendlichen, die in den letzten Jahren nach der allgemeinbildenden Schule ins Übergangssystem mündeten, nicht abgenommen. Auch dies illustriert die Dringlichkeit von Reformen im Bildungsbereich, um die Grundbildung von Schulabsolventen zu verbessern und zu gewährleisten.

## 5.2 Frühzeitige Förderung und Unterrichtsqualität

Neben der verbindlichen Festschreibung von Mindeststandards und deren Überprüfung müssen systematisch und von Anfang an Maßnahmen ergriffen werden, um Kompetenzmängel zu beheben. Je früher mit der Förderung begonnen wird, umso effektiver und nachhaltiger können die Erfolge sein. Frühförderung auf der Basis von Bildungsplänen ist die Basis aller Ansätze – gerade für Heranwachsende mit bildungsarmem Hintergrund (Aktionsrat Bildung, 2011, 47 ff.).

Wenn zum Beispiel in der siebten Klasse einer Hauptschule auffällt, dass bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler bestimmte Kenntnisse nicht vorhanden sind, sollten diese Jugendlichen nicht einfach mitgeschleppt werden (etwa aus Gründen vermeintlicher Chancengerechtigkeit), um sie später mit einem formalen Abschluss zu entlassen. Es ist eine Art Frühwarnsystem erforderlich – mit passgenauen Förderangeboten und ausgebildetem und professionell handelndem Personal an den Schulen. Dazu sollte die Förder- und Lernstandsdiagnostik an den Schulen ausgebaut und verbessert werden. Ebenso ist es notwendig, basierend auf den Ergebnissen der Lernstandsberichte, den Unterricht didaktisch-methodisch an den individuellen Lernbedarfen der Schülerinnen und Schüler auszurichten. Der pädagogische Anspruch liegt hierbei darin, die Kompetenzentwicklung des Einzelnen sehr viel stärker in den Blick zu nehmen und somit unmittelbarer auf auftretende Lernschwierigkeiten reagieren zu können. Erst wenn diese Maßnahmen nicht mehr greifen, sind zusätzliche Fördermaßnahmen einzuleiten.

Der Sprachförderung ist ein besonderer Stellenwert beizumessen, weil das Beherrschen der Sprache der Grundstock für jeden weiteren Kompetenzaufbau ist. Gerade mit Blick auf die Kinder mit Migrationshintergrund erweist

sich eine frühzeitige Sprachförderung als Schlüsselement. Wie der Expertenrat Herkunft und Bildungserfolg (2011) betont, wird beispielsweise in Baden-Württemberg bis zum Jahr 2025 die Bevölkerung der unter 20-Jährigen im Vergleich zum Jahr 2008 um rund 25 Prozent abnehmen. Innerhalb dieser Gruppe wächst gleichzeitig der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund. Während im Moment 35 Prozent der unter 20-Jährigen einen Migrationshintergrund haben, beträgt der Anteil bei den unter Sechsjährigen schon circa 41 Prozent (Expertenrat Herkunft und Bildungserfolg, 2011, 8). „Da zur Risikogruppe der Leistungsschwächsten überwiegend Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gehören, wird die Frage nach den Folgen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg auch zu einer nach der rechtzeitigen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund“ (Expertenrat Herkunft und Bildungserfolg, 2011, 8).

Wenn Schülerinnen und Schüler Probleme mit dem Verstehen und Schreiben von Texten haben, werden sie auch den Unterricht in anderen Fächern nur unzureichend und in einem viel langsameren Tempo verfolgen können. Deshalb sollte der Anteil der Deutsch- und Mathematikstunden für diese Schüler für eine angemessene Zeit erhöht werden und nicht mit dem üblichen Stundenplan fortgefahren werden. Allerdings sind pädagogisches Geschick und Einfühlungsvermögen bei solchen Förderansätzen unabdingbar, da durch die zusätzlichen Maßnahmen und den geänderten Stundenplan auf die Schwächen der betreffenden Schüler aufmerksam gemacht wird. In diesem Zusammenhang ist auch auf Ansätze hinzuweisen, die einen hohen berufsorientierenden Praxisanteil in den Schulalltag integrieren, um benachteiligte Jugendliche für die Unterrichtsinhalte zu motivieren – beispielsweise in den sogenannten Praxisklassen an bayerischen Haupt- und Realschulen.

Konsequenterweise ist auch ein Überdenken bestehender didaktischer Ansätze notwendig. So bestätigt der Expertenrat Herkunft und Bildungserfolg (2011,15) die große Bedeutung der für das Lernen und Wiederholen verwendeten Zeit: „Der Erwerb der Schriftsprache und der mathematischen Basiskompetenzen hängt von ausreichenden Lerngelegenheiten und ausreichender Unterrichtszeit ab. Dies gilt insbesondere für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft.“ Ohne die Automatisierung grundlegender Fertigkeiten sind der weitere Erwerb von Kenntnissen erschwert und das darauf aufbauende Vernetzen von Informationen nicht möglich. Es „bedarf eines Vorwissens, um weiteres Wissen aufzubauen“ (Hirsch, 2002, 51). Fehlen also essenzielle Grundlagen, so verhindert das den Aufbau einer Wissensstruktur. Dies wird seit langem durch Ergebnisse der Lern- und Vergessens-

forschung belegt und in den letzten Jahren auch vonseiten der Hirnforschung herausgestellt (Caspar, 2006; Spitzer/Herschowitz, 2009; Roth, 2011). Wer einmal lesen gelernt hat, wird dieses nicht vergessen, sondern es ist ihm dann im Gegenteil fast unmöglich, an Geschriebenem vorbeizugehen und es nicht zu lesen.

Mit Bezug auf die Bedeutung, welche die für das Lernen und Wiederholen genutzte Unterrichtszeit innehat, behält nach wie vor die Time-on-Task-Hypothese ihre Gültigkeit. Dies belegen zum Beispiel die Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung der Schreibfähigkeit von Grundschulern in den Jahren 1972 und 2002 (Steinig et al., 2009). So wurde vor den 1970er Jahren dem Üben der korrekten Rechtschreibung und dem kopierenden Schreiben im Unterricht de facto mehr Zeit eingeräumt – mit messbar besseren Ergebnissen. Die besondere Bedeutung, die beispielsweise Time-on-Task oder hohe Anteile von echter Lernzeit für die Schülerleistungen haben, bestätigen die Arbeiten von Helmke (2003) und Meyer (2004) wie auch in jüngster Zeit die Meta-Analysen von Hattie (2009, 184 f.). Darüber hinaus ist gerade für bildungsbenachteiligte Schüler der Ausbau der Ganztagschulen ein wichtiger Schritt, um möglichst viel Lernzeit für den Unterricht einschließlich dem Vor- und Nachbereiten der Inhalte zu haben. Im familiären Umfeld vieler benachteiligter Jugendlicher sind die Rahmenbedingungen für die Unterstützung des Lernens nicht gegeben.

Neben einer effektiven Unterrichtsführung ist das Anspruchsniveau ein maßgeblicher Faktor, der die Schülerleistungen beeinflusst, wie die Schulleffektivitätsforschung (Lipowsky, 2006) bestätigt. Die Studie von Steinig et al. (2009) weist nicht nur nach, dass im Deutschunterricht von Grundschulen dem Üben der Rechtschreibung noch bis Anfang der 1970er Jahre mehr Zeit gewidmet wurde als später, sondern auch dass in den Jahren darauf die Anforderungen an das zu vermittelnde Wortmaterial gesenkt wurden. War es in den nordrhein-westfälischen Lehrplänen für die Grundschule im Jahr 1969 noch üblich, konkret vorzuschreiben, dass ein Ziel des Unterrichts in der korrekten Schreibung von etwa 2.500 bis 3.000 Wörtern bestand, wurden in dem von Steinig et al. (2009) analysierten Lehrplan von 1985 nur noch 1.000 bis 1.300 Wörter für die Grundschulzeit festgeschrieben. „Die Anzahl richtig zu schreibender Wörter wurde für Viertklässler um 60 bis 67 Prozent gesenkt und im Gegenzug nahmen die Fehlerzahlen um 77 Prozent zu“ (Steinig et al., 2009, 380). Obwohl man davon ausgehen kann, dass der Grundstock der Rechtschreibung in den Grundschulen gelegt werden sollte, ist dies heutzutage wegen einer veränderten didaktischen Fokussierung (zum Beispiel auf

individuelle Schreibprozesse) von vornherein nicht mehr in dem Ausmaß garantiert wie vor rund 40 Jahren.

Rückblickend lässt sich feststellen, dass – beeinflusst durch die kommunikative Wende in der Didaktik und politisch unterstützt durch die Chancengleichheitsdebatte der 1970er Jahre – das Anforderungsniveau bei der schriftsprachlichen Korrektheit herabgesetzt wurde. Wie Steinig et al. (2009) exemplarisch nachweisen, fand die Nivellierung des Stellenwerts der Rechtschreibung zugunsten der kommunikativen Sprachhandlungen fast schon „in klassenkämpferischer Diktion“ Eingang in didaktische Handreichungen. So bezeichnet die Lehrerausgabe zum „Sprachbuch für die Grundschule“ aus dem Jahr 1970 die Rechtschreibung als „Richter, Zuchtmeister und Quälgeist“, die „nicht mehr in der alten Selbstherrlichkeit über Erfolg und Versagen in der Grundschule entscheiden und auch nicht länger mehr durch ihren zeit- und kraftkostenden Herrschaftsanspruch die Sprachkräfte des Kindes fesseln“ dürfe (Schwartz, 1970, zitiert nach Steinig et al., 2009, 382). Dies hatte zur Folge, dass die Rechtschreibleistungen langfristig und eindeutig nachließen und dass der Einfluss der Herkunft sowie des Bildungsstands der Eltern auf die Empfehlung zu weiterführenden Schulen nicht abnahm, sondern sich sogar vergrößerte (Steinig et al., 2009, 382 f.). Weitere Befunde von Steinig et al. (2009, 383) zu den Konsequenzen einer auf das Absenken von Leistungsanforderungen abzielenden Didaktik im Fach Deutsch lauten: „Die Anzahl der Rechtschreibfehler ist in Bezug auf schriftliche Leistungen der wichtigste Prädiktor für Schulerfolg geblieben“ – insofern habe die „didaktische ‚Appeasement-Strategie‘, den Anspruch an ein hohes Rechtschreibniveau für alle Kinder, besonders aber für Kinder aus bildungsfernen Milieus, weniger konsequent zu verfolgen (...), das Leistungsgefälle zwischen Kindern aus der oberen Mittelschicht und der Unterschicht verschärft und die Rechtschreibung – ungewollt und unreflektiert – zu einem noch schärferen Instrument schulischer Selektion werden lassen“.

Obwohl also in den Lehrplänen der Grundschule der Stellenwert der Rechtschreibung abgenommen hat, zählt sie nach wie vor als objektivierbares Kriterium für die Empfehlung zur weiterführenden Schule. Außerdem spielt die schriftsprachliche Korrektheit eine wichtige Rolle beim Übergang von der Schule in den Beruf, wie die Ergebnisse der Unternehmensbefragung in Kapitel 3 und 4 dokumentieren. Während die korrekte Rechtschreibung bis Ende der 1960er Jahre im Unterricht mit allen Schülern zeitintensiv geübt wurde, ist sie inzwischen eher Ergebnis der Zugehörigkeit zur mittleren und höheren sozialen Schicht, wo die Eltern das Lernen ihrer Kinder unterstützen.

Am Beispiel der Vermittlung der Rechtschreibung an Grundschulen zeigt sich deutlich, dass ein Senken von Ansprüchen bei gleichzeitiger Reduzierung der Lernzeit nicht etwa zu mehr Bildungsgerechtigkeit führt, sondern zu einer zusätzlichen Benachteiligung der sogenannten bildungsfernen Schichten.

Die von Steinig et al. (2009) mit Blick auf die Rechtschreibung beschriebenen didaktischen Entwicklungen im Grundschulunterricht sind symptomatisch für bildungspolitische Tendenzen in den zurückliegenden 40 Jahren. Nach Lenzen (2011, 2) stand in den 1970er Jahren die Demokratisierung im Mittelpunkt. Die Chancengleichheitsdebatte dominierte und zog eine Diskriminierung des Leistungsprinzips und die Beschädigung des Leistungsgedankens nach sich. Ab dem Jahr 2000 begann dann durch die PISA-Studien die empirische Wende der Bildungsforschung. Es bestehe – so Lenzen (2011) – inzwischen eine Tendenz der „Überkognitivierung“ in dem Sinne, dass kognitive Fähigkeiten überprüft werden und eine ganzheitliche Bildung, die soziale und personale Kompetenzen mit einschließt und wertschätzt, aus dem Blick gerät. Aussagen wie diese waren ein willkommener Anlass für einige Tendenzen, die derzeit in der Politik zu erkennen sind. Zum Beispiel wird auf die Publikation von Schwächen in Bildungs-Outcomes reagiert, indem staatliche Einrichtungen des Bildungsmonitorings wie Landesinstitute und Evaluationsagenturen zurückgenommen werden oder das Niveau der Standards abgesenkt wird (Aktionsrat Bildung, 2011, 33). Auch vor diesem Hintergrund lässt sich begründen, dass eine Revision des Bildungsbegriffs erforderlich ist – jedoch im Sinne einer Sicherstellung des Anspruchsniveaus.

### **5.3 Curriculare Revision der berufsvorbereitenden Bildungsgänge an beruflichen Schulen**

Wie bereits dargelegt wurde, ist es entscheidend, das Entstehen von Bildungsrückständen in den neun oder zehn Schuljahren der Sekundarstufe I frühzeitig zu vermeiden. Was bis zum Zeitpunkt des Übergangs von der Schule in den Beruf nicht geleistet wurde, stellt die beruflichen Schulen seit vielen Jahren vor kaum zu lösende Probleme. Selbst wenn entsprechende Bildungsreformen für die Sekundarstufe I beschlossen und umgesetzt würden, kann nicht mit sofortigen Effekten gerechnet werden. Ein weiteres Handlungsfeld ist deshalb die Verbesserung der Rahmenbedingungen für die berufsvorbereitenden Bildungsgänge in Form einer curricularen Revision.

Weder curricular noch institutionell sind die beruflichen Schulen auf die Aufgabe der Reparatur von Grundbildungsdefiziten vorbereitet. Sie stehen vor einer doppelten Herausforderung: Zum einen sollen sie leistungs-

schwachen Schülerinnen und Schülern berufsfeldbezogene fachtheoretische und fachpraktische Lerninhalte vermitteln, die gerade für diese Zielgruppe motivierend sind. Zum anderen sollen sie ihnen die Grundkompetenzen, die in neun oder zehn Schuljahren nicht erlangt wurden, innerhalb von einem oder von zwei Jahren nachträglich beibringen (Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr, ein- oder zweijährige Berufsfachschule).

Darüber hinaus ist festzustellen, dass die Regelungen in den Lehrplänen der beruflichen Schulen im Übergangssystem bislang noch nicht ausreichend auf die geänderten Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern und auf deren zunehmende Probleme beim Übergang in den Arbeitsmarkt eingehen. Besonders in den neueren Lehrplänen wird zwar in der didaktisch-methodischen Konzeption eingegangen auf die heterogenen sozialen Hintergründe und die individuellen Fördererfordernisse bei den Jugendlichen dieser Bildungsgänge. Allerdings wurden die Rahmenbedingungen des Berufsschulunterrichts nicht entsprechend angepasst.

Ohnehin impliziert der Anspruch der berufsbildenden Schulen, eine berufliche Grundbildung zu vermitteln und gleichzeitig den Erwerb des nächsthöheren allgemeinbildenden Abschlusses zu ermöglichen, ein schwer aufzulösendes curriculares Dilemma. Das angestrebte Ziel des nächsthöheren Abschlusses verhindert tendenziell, dass sich die fehlenden basalen Kompetenzen der Risikoschülerinnen und -schüler intensiv nachholen lassen.

Schon curricular erhält die nachträgliche Vermittlung solcher Kompetenzen selbst in vollzeitschulischen Bildungsgängen kein größeres Zeitkontingent als in der Regel ein bis drei Stunden wöchentlich. Selbst wenn man berücksichtigt, dass bei der Vermittlung der fachspezifischen Inhalte auch die Sprachkompetenz geschult wird, stellt sich die Frage, wie sich binnen so kurzer Zeit so grundlegende Defizite in Deutsch überhaupt ausgleichen lassen (vor allem in einjährigen Bildungsgängen). Vor diesem Hintergrund wird noch einmal deutlich, dass dafür Sorge getragen werden muss, die Grundbildung in ausreichendem Maße an den allgemeinbildenden Schulen zu vermitteln und zu sichern.

So hat nach der BIBB-Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung nur rund jeder zehnte Teilnehmer am Ende einer Berufsvorbereitungsmaßnahme oder des Berufsgrundbildungsjahrs einen höherwertigen Schulabschluss erreicht. An der Berufsfachschule gelingt dies rund jedem zweiten Teilnehmer (Beicht, 2009). Da beim Erwerb der Schulabschlüsse Kompetenzen in Deutsch, Englisch und Mathematik eine wichtige Rolle spielen, werden die Schwierigkeiten einer nachträglichen Aneignung von basalen



Fähigkeiten deutlich. Hinzu kommt, dass der Erwerb zusätzlicher Kompetenzen auf Basiskompetenzen aufbaut und umso leichter gelingt, je besser es um die Basis bestellt ist. Das Erlernen von Basiskompetenzen nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schulen ist zwar möglich, aber es handelt sich um einen zeit- und kostenintensiven Prozess, der zudem in vielen Fällen nicht effektiv ist. Ergebnisse von Studien zur Leseförderung in den Berufsschulen belegen, dass Verbesserungen der sprachlichen Basiskompetenzen trotz Fördermaßnahmen zum Teil ausbleiben (Keimes/Rexing, 2011).

Die Elly-Heuss-Knapp-Schule, Berufskolleg der Stadt Düsseldorf, führte im Rahmen der Schulprogrammentwicklung im Schuljahr 2005/06 eine Befragung zum Erfolg bei Schülerinnen und Schülern in den Bildungsgängen mit Abschluss der Fachhochschulreife durch. Die Evaluation ergab, dass sich immerhin rund 40 Prozent der Abbrüche oder nicht erreichten Abschlüsse auf Probleme in den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik zurückführen ließen. Von denjenigen Jugendlichen, die daraufhin an einem zusätzlichen freiwilligen Förderunterricht teilnahmen (70 Prozent davon mit Migrationshintergrund), konnte die Hälfte die Note in Deutsch verbessern (Elly-Heuss-Knapp-Schule, 2007). Zwar handelt es sich bei diesem Beispiel um einen Bildungsgang zum Erwerb der Fachhochschulreife und nicht um den Bereich der Berufsvorbereitung. Dennoch spiegelt der hohe Anteil der Schüler ohne deutlichen Lernfortschritt die Problematik des nachträglichen Lernens im Übergangssystem wider.

Aufgrund mangelnder personeller und finanzieller Ressourcen an beruflichen Schulen lassen sich zusätzliche individuelle Förderangebote meist auch gar nicht umsetzen. Eine Ganztagsbetreuung ist immer noch die Ausnahme. Zudem erfordert der Unterricht in Bildungsgängen mit benachteiligten Jugendlichen zusätzlichen Aufwand und spezielle Methoden. Herkömmliche Methoden – besonders die reine Wissensvermittlung im Sinne des Frontalunterrichts – scheitern. In vielen Klassen muss ein großer Teil der üblichen 45 Minuten einer Unterrichtsstunde darauf verwendet werden, zunächst für lernfördernde Rahmenbedingungen zu sorgen, um überhaupt zu den Inhalten übergehen zu können. Grundsätzlich wäre eine kontinuierliche und systematische sozialpädagogische Begleitung notwendig. Diese ist aber an vielen Schulen kaum vorhanden.

Erfolgreiche Ansätze zur Förderung der Risikoschülerinnen und -schüler an beruflichen Schulen sind durchaus vorhanden. In vielen Fällen sind diese jedoch eher punktuell und zu wenig in umfassende schulische Förderprogramme eingebunden. Darüber hinaus besteht die Tendenz, dass mit dem



Niveau des zu erreichenden Bildungsabschlusses auch die Dichte an additiven Fördermaßnahmen zunimmt. Im Sinne des von der Soziologie beschriebenen Matthäus-Effekts („Wer hat, dem wird gegeben“) gibt es für die Zielgruppen mit den häufigsten Defiziten die am wenigsten ausdifferenzierten und übergreifenden Förderansätze. Systematische Diagnostik- und Kompetenzfeststellungsverfahren als Ausgangsbasis zur Förderung dieser Zielgruppe kommen überdies in beruflichen Schulen kaum zum Einsatz – ein Defizit in der Lehrerbildung.

## 5.4 Verbesserung der Lehrerbildung

Um die Unterrichtsqualität zu steigern, Fördermaßnahmen umzusetzen und Mindeststandards langfristig erfolgreich gewährleisten zu können, ist auch die Lehrerbildung ein wichtiges Handlungsfeld. Lehrkräfte aller Schulformen müssen besser darin geschult werden, bei den Schülerinnen und Schülern fehlende alters- und schulstufenbezogene Kompetenzen zu diagnostizieren und passgenaue individuelle Fördermaßnahmen umzusetzen (Stichwort: Kompetenzorientierung). Außerdem sollten angehende Lehrkräfte im Studium vorbereitet werden auf die besonderen pädagogischen und didaktisch-methodischen Anforderungen im Umgang mit der Gruppe der Risikoschülerinnen und -schüler. So findet beispielsweise die Tatsache, dass diese Gruppe zunehmend an berufsbildenden Schulen anzutreffen sein wird, keine angemessene Berücksichtigung in den Studieninhalten.

Aus den Unternehmen ist hinlänglich bekannt, wie wichtig gut qualifiziertes Personal, Weiterbildung und Personalführung für die langfristige Wettbewerbsfähigkeit sind. Bei der Lehreraus- und -weiterbildung wird dieses Prinzip kaum umgesetzt. So sind in der Regel an die Aufnahme eines Lehramtsstudiums keine Anforderungen geknüpft. Jeder Bewerber mit Abitur kann eine Fächerkombination auf Lehramt studieren. Anders als zum Beispiel in Finnland gibt es keine Prozesse der Bewerberauswahl.

Eine Längsschnittuntersuchung des Instituts für Pädagogik an der Universität Frankfurt am Main kommt zu dem Schluss, dass Lehrkräfte mit ausgeprägt hoher Eigenmotivation und großem Engagement in der Minderheit sind; pragmatisch eingestellte oder als tendenziell ungeeignet einzuschätzende Lehrkräfte stellen dagegen die Mehrheit (Rauin, 2007, 63). Ein solcher Befund ist bei anderen Berufsgruppen seltener (Schaarschmidt, 2007, 102). Empirische Studien, die das Unterrichten auf der Grundlage der im Jahr 2003/04 eingeführten Regelstandards untersuchen, belegen, dass neue Unterrichtsformen von vielen Lehrkräften in Deutschland als eine nur theoretische

tische Innovationsanforderung begriffen oder noch gar nicht identifiziert werden (Pant et al., 2008, 841). Ohne dass die Lehrer die Mindeststandards im Unterricht umsetzen und entsprechende Diagnostik- und Förderkonzepte anwenden, lassen sich die angestrebten Effekte nicht erzielen.

Grundsätzlich ist die notwendige Verbesserung der Professionalität und die Förderung der Verantwortungs- und Anpassungsbereitschaft von Lehrern die originäre Aufgabe der Lehrerausbildung und einer systematischen Lehrerfortbildung. Wie eine Studie des IW Köln (Klein/Stettes, 2009) darlegt, bedarf es weitergehender personalökonomischer Strategien und Instrumente, um Leistungs- und Qualitätseffekte zu erzielen – zum Beispiel die Verpflichtung zur Fortbildung für Lehrer nach der Anstellung oder die Schaffung von funktionierenden Anreizstrukturen im öffentlichen Dienst.

Nicht nur angesichts der demografischen Entwicklung wird die Sicherung der Grundbildung durch das Schulsystem eine dauerhafte Herausforderung bleiben. Durch die oben vorgeschlagenen Maßnahmen ist eine nachhaltige Vermittlung von Grundbildung zu erzielen, die in den Gesetzen der Bundesländer bislang zwar verankert, jedoch praktisch noch nicht umgesetzt wird. Neben – bildungsökonomisch betrachtet – einer Verringerung der externen Effekte mangelnder Grundbildung und der Vergrößerung der fiskalischen Effekte ausreichender Grundbildung ließe sich auch – bildungs- und gesellschaftspolitisch betrachtet – die Teilhabe des Individuums an Gesellschaft und Arbeitsleben verbessern.

## Literatur

**Aktionsrat Bildung**, 2011, Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020, Jahresgutachten 2011, Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.), Wiesbaden

**Allmendinger**, Jutta / **Giesecke**, Johannes / **Oberschachtsiek**, Dirk, 2011, Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte, Gütersloh

**Autorengruppe BIBB** – Bundesinstitut für Berufsbildung / **Bertelsmann Stiftung**, 2011, Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen, URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_ergebnisbericht\\_expertenmonitor\\_2010\\_preprint.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisbericht_expertenmonitor_2010_preprint.pdf) [Stand: 2011-02-02]

**BA** – Bundesagentur für Arbeit, 2006, Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife, URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> [Stand: 2011-02-02]

**Baumert**, Jürgen / **Stanat**, Petra / **Demmrich**, Anke, 2001, PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 15–68

**Beicht**, Ursula, 2009, Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung, BIBB-Report, 3. Jg., Nr. 11

**Benner**, Dietrich, 2005, Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung! Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., Nr. 4, S. 563–575

**Berner**, Esther / **Oelkers**, Jürgen / **Reusser**, Kurt, 2008, Implementierung von Bildungsstandards: Bedingungen des Gelingens (und Scheiterns) aus internationaler Sicht, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Nr. 53, S. 210–226

**BITKOM** – Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien, 2011, Lehrer fordern bessere Technik-Ausstattung der Schulen, Presseinformation vom 9.5.2011, URL: [http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM\\_Presseinfo\\_Lehrerumfrage\\_-\\_IT\\_in\\_Schulen\\_09\\_05\\_2011\\_final.pdf](http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Presseinfo_Lehrerumfrage_-_IT_in_Schulen_09_05_2011_final.pdf) [Stand: 2011-05-19]

**Böttcher**, Wolfgang, 2002, Für ein verbindliches Kerncurriculum an Grundschulen, in: Böttcher, Wolfgang / Kalb, Peter E. (Hrsg.), Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollten. Eine Streitschrift, Weinheim, S. 14–37

**Brück**, Andreas / **Freudenreich**, Karl-Heinz / **Tormann**, Bernadette, 2009, Bewertung schriftlicher und mündlicher Prüfungsleistungen im Fach Deutsch der kaufmännischen Schulen des Saarlandes, in: Wirtschaft und Erziehung, 61. Jg., Nr. 11, S. 345–355

**Bundesverband deutscher Banken**, 2009, Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur. Jugendstudie 2009, Ergebnisse repräsentativer Meinungsumfragen im Auftrag des Bundesverbands deutscher Banken, o. O.

**Caspary**, Ralf (Hrsg.), 2006, Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik, Freiburg

**Deutsches PISA-Konsortium** (Hrsg.), 2001, PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

**DIHK** – Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2011, Ausbildung 2011, Ergebnisse einer IHK-Online-Unternehmensbefragung, Berlin

**Drechsel**, Barbara / **Artelt**, Cordula, 2007, Lesekompetenz, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster, S. 225–247

**Drösser**, Christoph, 2011, Das will ich nicht wissen. Überfrachtete Lehrpläne, überforderte Kinder: Kann man das Gros des Schulstoffs streichen? Hirnforscher und Psychologen plädieren für eine nachhaltige Bildung, in: Die Zeit, Nr. 33, S. 29–31

**Ehmke**, Timo, / **Hohensee**, Fanny / **Heidemeier**, Heike / **Prenzel**, Manfred, 2004, Familiäre Lebensverhältnisse. Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster, S. 225–254

**Ehrenthal**, Bettina / **Eberhard**, Verena / **Ulrich**, Joachim Gerd, 2005, Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen, Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors, URL: <http://www.bibb.de/de/21840.htm> [Stand: 2010-04-28]

**Elly-Heuss-Knapp-Schule**, 2007, Förderkonzept der Elly-Heuss-Knapp-Schule in Düsseldorf, URL: <http://www.elly-bk.de/foerderkonzept.pdf> [Stand: 2009-02-12]

**Erdmann**, Vera / **Koppel**, Oliver, 2010, Demografische Herausforderung: MINT-Akademiker, in: IW-Trends, 37. Jg., Nr. 4, S. 81–94

**Expertenrat Herkunft und Bildungserfolg**, 2011, Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020, URL: [http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285001/ExpertenberichtBaW%FC\\_online.pdfhtm](http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285001/ExpertenberichtBaW%FC_online.pdfhtm) [Stand: 2010-04-28]

**Fend**, Helmut, 1981, Theorie der Schule, München

**Fend**, Helmut, 2003, Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen, URL: [http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi6\\_fend\\_1.pdf](http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi6_fend_1.pdf) [Stand: 2005-04-04]

**Finnish National Board of Education**, 2004, National Core Curriculum for Basic Education 2004: National Core Curriculum for Basic Education Intended for Pupils in Compulsory Education, URL: [http://www.oph.fi/ops/english/POPS\\_net\\_new\\_1.pdf](http://www.oph.fi/ops/english/POPS_net_new_1.pdf) [Stand: 2011-05-12]

**GFD** – Gesellschaft für Fachdidaktik, 2009, Mindeststandards am Ende der Pflichtschulzeit. Erwartungen des Einzelnen und der Gesellschaft – Anforderungen an die Schule. Ein Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD), in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 15. Jg., S. 371–377

**Gläser**, Jochen / **Laudel**, Grit, 2010, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, Wiesbaden

**Grundmann**, Hilmar, 2011, Fehlende Bildungsidee als wichtigste Ursache für kritische Entwicklungen in unserem Bildungs- und Ausbildungssystem?, in: Die berufsbildende Schule, 63. Jg., Nr. 5, S. 152–156

**Hanushek**, Eric A. / **Raymond**, Margaret E., 2004, Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?, NBER Working Paper, No. 10591, URL: <http://www.nber.org/papers/w10591> [Stand: 2005-04-04]

**Hattie**, John, 2009, Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, London

**Helmke**, Andreas, 2003, Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern, Großburgwedel

**Hessisches Kultusministerium** (Hrsg.), 2010, Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen, Entwurfsform, URL: [http://www.iq.hessen.de/irj/IQ\\_Internet?uid=44540e7a-7f32-7821-f012-f31e2389e481](http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?uid=44540e7a-7f32-7821-f012-f31e2389e481) [Stand: 2011-02-02]

**Heymann**, Hans Werner, 1996, Allgemeinbildung und Mathematik, Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 13, Weinheim

**Hirsch**, Eric D. Jr., 1987, Cultural Literacy: What Every American Needs To Know, Boston

**Hirsch**, Eric D. Jr., 2002, „Man kann doch einfach nachschlagen“ – oder etwa nicht?, in: Böttcher, Wolfgang / Kalb, Peter E. (Hrsg.), Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollten. Eine Streitschrift, Weinheim, S. 48–63

**Ingenkamp**, Karlheinz, 1985, Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim

**IW Consult** – Institut der deutschen Wirtschaft Köln Consult GmbH, 2011, Grundbildung bei Schulabsolventen und Geringqualifizierten, Ergebnisse einer Unternehmensbefragung, Datenbericht, Köln

**IW Köln** – Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 1997, Anforderungsprofile von Betrieben. Leistungsprofile von Schulabgängern, Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Endbericht, Köln

**IW Köln** (Hrsg.), 1999, Den Computer im Griff? Was Betriebe erwarten – Was Schüler können, Köln

**Keimes**, Christina / **Rexing**, Volker, 2011, Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. Bilanz von Fördermaßnahmen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107. Jg., Nr. 1, S. 77–92

**Klein**, Helmut E., 2004, Kerncurriculum Mathematik, Deutsch und Englisch der Sekundarstufe I: Was die Wirtschaft erwartet – eine pragmatische Begründung, in: Fitzner, Thilo (Hrsg.), Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform, Bad Boll, S. 361–379

**Klein**, Helmut E., 2007, Betriebliche Einstellungstests prüfen schulische Grundbildung, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 59. Jg., Nr. 11, S. 20–25

**Klein**, Helmut E., 2008, Bildungsstandards ermöglichen nachhaltige, individuelle Förderung, in: Rihm, Thomas (Hrsg.), Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung, Wiesbaden, S. 291–301

**Klein**, Helmut E., unter Mitarbeit von Teresa Schare, 2011, Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft in Lehrplan und Schulbuch. Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Schulbücher zur ökonomischen Bildung, Köln

**Klein**, Helmut E. / **Schöpfer-Grabe**, Sigrid, 2009, Schriftsprachliche Kompetenzen von Schulabsolventen. Anforderungen der Unternehmen und schulische Praxis, in: Berufsbildung, 63. Jg., Nr. 120, S. 29–30

**Klein**, Helmut E. / **Schöpfer-Grabe**, Sigrid, 2010a, Förderung der Schreibkompetenz an beruflichen Schulen. Sicherung von Grundbildung im Sinne von Ausbildungsreife und Beschäftigungsfähigkeit, in: Klein, Helmut E. / Schöpfer-Grabe, Sigrid (Hrsg.), Schreibkompetenz fördern: Texte gestalten, überarbeiten, erstellen. Handreichungen und Materialien für den Deutschunterricht an beruflichen Schulen, Köln, S. 5–9

**Klein**, Helmut E. / **Schöpfer-Grabe**, Sigrid, 2010b, Schriftsprachliche Korrektheit von Schulabsolventen im Spiegel unterrichtlicher Fehlerbewertung und betrieblicher Einstellungstests, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 62. Jg., Nr. 6, S. 16–20

**Klein**, Helmut E. / **Stettes**, Oliver, 2009, Reform der Lehrerbeschäftigung. Effizienzpotenziale leistungsgerechter Arbeitsbedingungen, IW-Positionen, Nr. 40, Köln

**Klieme**, Eckhard et al., 2003, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Berlin

**Koch**, Lutz, 2004, Allgemeinbildung und Grundbildung. Identität oder Alternative?, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., Nr. 2, S. 183–191

**Lenzen**, Dieter, 2011, Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020. Vorstellung des fünften Jahresgutachtens des Aktionsrats Bildung, URL: [http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Bilder/Zukunft\\_D\\_22.03.2011/Praesentation\\_Kongress\\_Prof.\\_Lenzen\\_Homepage.pdf](http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Bilder/Zukunft_D_22.03.2011/Praesentation_Kongress_Prof._Lenzen_Homepage.pdf) [Stand: 2011-06-10]

**Leo. – Level-One Studie**, 2011, Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus, URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Presseheft1.pdf> [Stand: 2011-04-19]

**Lipowsky**, Frank, 2006, Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Nr. 51, S. 47–70

**Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest** (Hrsg.), 2011, JIM-Studie 2010. Jugend, Information. (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart

**Mertens**, Dieter, 1974, Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung in einer modernen Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg., Sonderdruck, S. 36–43, URL: [http://doku.iab.de/mittab/1974/1974\\_1\\_MittAB\\_Mertens.pdf](http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf) [Stand: 2011-04-20]

- Meyer, Hilbert**, 2004, Was ist guter Unterricht?, Berlin
- OECD** – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2002, Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002, Paris
- OECD**, 2010, PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science, Volume I, URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> [Stand: 2010-12-07]
- Oelkers, Jürgen**, 2004, Schulentwicklung und die Rolle der Schulleitungen. Einige Tendenzen im internationalen Vergleich, URL: [http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/Vorträge/158\\_SchulleitungAU.pdf](http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/Vorträge/158_SchulleitungAU.pdf) [Stand: 2005-04-04]
- Oelkers, Jürgen**, 2008, Welchen Rahmen braucht die Bildung?, Eröffnungsreferat auf dem Bildungskongress der GEW Thüringen am 14.3.2008 in Weimar, URL: [http://paed-services.uzh.ch/user\\_downloads/298/313\\_WeimarGEW.pdf](http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/298/313_WeimarGEW.pdf) [Stand: 2011-04-19]
- Pant, Hans A. / Vock, Miriam / Pöhlmann, Claudia / Köller, Olaf**, 2008, Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Nr. 6, S. 827–845
- Piopiunik, Marc / Wößmann, Ludger**, 2011, Folgekosten unzureichender Bildung durch entgangenes Wirtschaftswachstum, in: Wirtschaftsdienst, 91. Jg., Sonderheft, S. 34–41
- Rauin, Udo**, 2007, Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert, in: Forschung Frankfurt, Nr. 03/2007, S. 60–64
- Rihm, Thomas / Häcker, Thomas**, 2007, Nachhaltig Lernen angesichts normierender Standards und faktischer Vielfalt, in: Pädagogische Rundschau, 61. Jg., Nr. 2, S. 199–210
- Roth, Gerhard**, 2011, Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt, Stuttgart
- Schaarschmidt, Uwe**, 2007, Fit für den Lehrerberuf?, in: Beckmann, Udo / Brandt, Hjalmar / Wagner, Heinz (Hrsg.), Ein neues Bild vom Lehrerberuf?, Weinheim, S. 100–114
- Schlemmer, Elisabeth**, 2008, Was ist Ausbildungsfähigkeit? Versuch einer bildungstheoretischen Einordnung, in: Schlemmer, Elisabeth / Gerstberger, Herbert (Hrsg.), Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, Wiesbaden, S. 13–33
- Schöpfer-Grabe, Sigrid**, 2009, Betrieblicher Fremdsprachenbedarf im deutschsprachigen Raum, in: Ammon, Ulrich / Darquennes, Jeroen / Wright, Sue (Hrsg.), Sprachwahl in Europäischen Unternehmen, Tübingen, S. 150–162
- Schöpfer-Grabe, Sigrid / Weiß, Reinhold**, 1998, Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung, Köln
- Schulgesetz NRW** – Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, 2011, URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG\\_Info/Schulgesetz.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf) [Stand: 2011-12-06]

**Spitzer**, Manfred / **Herschkowitz**, Norbert, 2009, Warum Lernen Spaß macht: Hirnforschung und Schule, Etsdorf am Kamp

**Steinig**, Wolfgang / **Betzel**, Dirk / **Geider**, Franz Josef / **Herbold**, Andreas, 2009, Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich, Münster

**Tenorth**, Heinz-Elmar, 2004, Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., Nr. 2, S. 169–182

**Terhart**, Ewald, 2000, Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme, in: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg., Nr. 6, S. 809–828

**Trautwein**, Ulrich / **Lüdtke**, Oliver / **Becker**, Michael / **Neumann**, Marko / **Nagy**, Gabriel, 2008, Die Sekundarstufe I im Spiegel der empirischen Bildungsforschung. Schulleistungsentwicklung, Kompetenzniveaus und die Aussagekraft von Schulnoten, in: Schlemmer, Elisabeth / Gerstberger, Herbert (Hrsg.), Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, Wiesbaden, S. 91–107

**Weinert**, Franz E., 2001, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, S. 17–32

**Werner**, Dirk / **Erdmann**, Vera / **Schröder**, Melanie, 2011, Ergebnisbericht zur zweiten Welle „Qualifizierungsmonitor – Empiriegestütztes Monitoring zur Qualifizierungssituation in der deutschen Wirtschaft“ für das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, Köln

**Werner**, Dirk / **Neumann**, Michael / **Schmidt**, Jörg, 2008, Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens und Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen, im Auftrag der Bertelsmann Stiftung erstellt durch das Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Gütersloh

**Winkler**, Michael, 2008, Ausbildungsfähigkeit – ein pädagogisches Problem?, in: Schlemmer, Elisabeth / Gerstberger, Herbert (Hrsg.), Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, Wiesbaden, S. 69–90



## **Kurzdarstellung**

Ohne grundlegende literale, soziale und personale Kompetenzen, die als Grundbildung bezeichnet werden können, ist eine Teilhabe an der Gesellschaft und der Arbeitswelt nicht möglich. Eine Aufgabe der Schulen besteht darin, allen Schülerinnen und Schülern eben diese zur Bewältigung späterer Lebenssituationen notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Allerdings wird das deutsche Bildungssystem seiner Qualifikationsfunktion nicht hinreichend gerecht. Weder curricular noch in Form von Mindestkompetenzen ist bislang festgelegt, was Grundbildung im Sinne der Ausbildungsreife ist. Auf Basis eines mehrstufigen deduktiven Analyseverfahrens und einer repräsentativen Unternehmensbefragung wird belegt, dass die basalen schulischen Bildungsinhalte und die vonseiten der Unternehmen gestellten Mindestanforderungen an Lehrstellenbewerber nahezu übereinstimmen. Somit zeigen die bildungstheoretischen und empirischen Befunde dieser Studie, dass ein gesellschaftlicher Konsens über Grundbildung im Sinne basaler Kompetenzen notwendig und möglich ist. Die Festschreibung von verbindlichen, fächerübergreifenden und schulformunabhängigen Mindeststandards erweist sich als unabdingbare Voraussetzung dafür, eine ausreichende Grundbildung für alle Schulabsolventen sicherstellen zu können.

## **Abstract**

Without basic literacy, social and personal skills, in other words what might be termed a basic education, there can be no participation in society and the working world. One of the tasks entrusted to schools is to teach all their pupils precisely these skills so that they can cope successfully in the later stages of their lives. However, the German education system fails to achieve this goal adequately. The level of basic education necessary for entering the German dual vocational training has as yet been determined neither in terms of a core curriculum nor in terms of minimum skills. The present study, based on a multi-stage deductive analysis and a representative survey of companies, shows that the basic educational content and the minimum qualifications required by companies for applicants for vocational training positions are almost identical. Based on both educational theory and empirical research, the findings of this study thus show that societal consensus on what fundamental skills a basic education must provide is both necessary and possible. The establishment of binding minimum standards covering not only all core subjects but also all school forms is seen to be a *sine qua non* if every school leaver is to be guaranteed an adequate basic education.

## Die Autoren

**Helmut E. Klein**, geboren 1953 in Plankstadt; Studium der Erziehungswissenschaft, Anglistik und Geschichte an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg; seit 1989 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Senior Researcher im Arbeitsbereich „Schulische Bildung“ und Leiter des Verbundprojekts „Chancen erarbeiten – Alphabetisierung und Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit“.

Dr. phil. **Sigrid Schöpfer-Grabe**, geboren 1959 in Papenburg; Studium der Germanistik, Anglistik und Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Promotion in Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg; von 1994 bis 2006 und seit 2008 im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Senior Researcher im Arbeitsbereich „Schulische Bildung“ und im Verbundprojekt „Chancen erarbeiten – Alphabetisierung und Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit“.