

Tade Tramm | Marc Casper | Tobias Schlömer (Hrsg.)

Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte



Tade Tramm | Marc Casper | Tobias Schlömer (Hrsg.)

Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Publikationsmanagement Arbeitsbereich 1.4

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.092

ISBN 978-3-7639-1199-8

ISBN 978-3-7639-1200-1 (E-Book)

Printed in Germany



Inhalt

Tade Tramm, Marc Casper, Tobias Schlömer	
Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte	5
Rainer Schulz	
Berufliche Bildung in Hamburg. Ausgangspunkte – Entwicklungen – Perspektiven	11
Selbstverständnis und Standortbestimmung der Didaktik der beruflichen Bildung	21
Reinhold Nickolaus	
Orientierungspotenziale von Befunden empirischer Berufsbildungsforschung und Herausforderungen in Rezeptionsprozessen	23
Georg Tafner	
„Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen“ (Klafki). Ansätze zur Eigenständigkeit einer bildungstheoretisch fundierten beruflichen Didaktik	51
Lernortsspezifische Didaktiken in Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben	71
Matthias Söll, Jens Klusmeyer	
Unterrichtsplanung als zentraler Gegenstand der Wirtschaftsdidaktik – Konzeption eines hochschuldidaktischen Ansatzes	73
Tade Tramm, Marc Casper	
Lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als gemeinsamer Gegenstand curriculärer Entwicklungsarbeit von Praxis und Wissenschaft	89
Carolin Wicke	
Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Strukturgitteransatz	115
Werner Kuhlmeier, Thomas Vollmer	
Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung	131
Individualisierung und Inklusion im beruflichen Lernen	153
Alexandra Bach	
Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung	155

Andrea Burda-Zoyke	
Inklusive Bildungsgangarbeit an beruflichen Schulen: Diskussion von Entwicklungsperspektiven	175
Christiane Thole	
Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit in der modernen Arbeitswelt: Berufliche Curricula vom Subjektstandpunkt neu denken	191
Berufsorientierung und -vorbereitung	215
Martin Fischer, Daniela Reimann	
Didaktik der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung	217
Petra Frehe, H.-Hugo Kremer	
Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung?	237
Dietmar Heisler, Susanne Schemmer	
Zur Bedeutung von Lesen in der Berufsausbildung. Die Förderung von Leseverständnis als didaktische Herausforderung	257
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	275
Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz	277

Tade Tramm, Marc Casper, Tobias Schlömer

► Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte

Die Didaktik beruflicher Bildung stellt als wissenschaftliche Disziplin einen ausgesprochen heterogenen Gegenstandsbereich dar, was insbesondere auf die Vielfalt der Adressatengruppen und Zugänge zum beruflichen Lehren und Lernen sowie auf die Unterschiede in den bildungsprogrammatischen Bezugspunkten zurückzuführen ist. Es ist durchaus fraglich, ob sich überhaupt *eine* Didaktik beruflicher Bildung bestimmen lässt oder ob dies nur noch aus dem Kontext der Berufsbildungstheorie heraus vertretbar wäre. Anders formuliert: Lässt sich ein gemeinsamer Kern der diversen Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen und auch der Didaktik des betrieblichen Lernens identifizieren, der als Didaktik beruflicher Bildung bezeichnet werden könnte? Diese Fragestellung war Anlass für einen Workshop der AG BFN am 17. und 18. November 2016 in Hamburg. Mit ihr verbindet sich das Ansinnen, einen dringend notwendigen Diskurs über das Selbstverständnis und die Zukunftsperspektiven der beruflichen Didaktik wiederzubeleben. Dabei geht es weniger darum, eine akademische Identitätsdebatte zu entfachen, sondern vielmehr gilt es, Perspektiven und Grundpositionen einer zukunftsfähigen berufsdidaktischen Forschung und Praxis zu entwickeln und zu stärken.

Dieses Anliegen begründet sich erstens aus den hochdynamischen Entwicklungen, die in Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Ökologie und Technologie stattfinden, also außerhalb bzw. in den Referenzfeldern der beruflichen Didaktiken. So steht die berufliche Bildung vor großen curricularen und didaktischen Herausforderungen, die sich aus gravierenden Veränderungen der didaktischen Bedingungsfelder genauso begründen wie daraus, dass die tradierten Muster der didaktischen Entscheidungsfelder (aus guten Gründen) obsolet geworden sind. Die schon traditionell große Heterogenität der Klientele hat sich weiter verschärft, der Anspruch auf Bildungsteilhabe und die Ausschöpfung der Humanressourcen laufen in dem Anspruch zusammen, die vorhandenen individuellen Potenziale zu realisieren und niemanden zurückzulassen. Postulate der Handlungsorientierung, der Kompetenzorientierung, der Individualisierung und der Inklusion verweisen auf veränderte gesellschaftliche Ansprüche an die berufliche Bildung. Weiterhin geht mit der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung die Aufgabe einher, zum zukunftsgerechten Handeln im Sinne eines ökologisch, sozial und ökonomisch verantwortlichen Umgangs mit Ressourcen zu sensibilisieren und zu befähigen. Nicht zuletzt sieht sich die Didaktik der beruflichen Bildung mit technologischen Umwälzungen in der Arbeitswelt konfrontiert, die weitreichende Fragen nach zukunftsfähigen Qualifi-

kationsprofilen und adäquaten Bildungszielen ebenso aufwerfen, wie sie die Lernumwelten und Lernkulturen in Betrieben und Schulen grundlegend verändern.

Zweitens ergibt sich die Notwendigkeit für einen Diskurs zum Selbstverständnis, zu Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkten der Didaktik der beruflichen Bildung aus den Erziehungswissenschaften und der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik selbst. Die Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen haben sich hinsichtlich der Gegenstandsauffassungen sowie paradigmatischen und methodologischen Orientierungen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die einschlägigen Diskurse finden dabei weitestgehend abgeschottet innerhalb der jeweiligen Fachrichtungen bzw. Fachrichtungsgruppen (Wirtschaftswissenschaften, gewerblich-technische Wissenschaften, personenbezogene Dienstleistungen), z. T. sogar in Fachgesellschaften außerhalb der Erziehungswissenschaften statt. Durchbrochen wird diese Segregation allerdings durch die großen Modellversuchs- und Forschungsprogramme, zuerst die BLK-Modellversuchsprogramme und zuletzt die Forschungsprogramme zur Lehr-Lern-Forschung, zu technologiebasierten kompetenzorientierten Prüfungen, zur Medienbildung oder zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Insofern könnte diesen auf Innovationen im Bereich der beruflichen Bildung bezogenen Programmen eine gewisse Katalysatorwirkung für einen Prozess der Annäherung der Fachrichtungsdidaktiken durch gemeinsame Diskurse, das Nachdenken über einen disziplinären Kern und die Besinnung auf verbindende wissenschafts- und bildungspolitische Interessen zukommen. Letzteres bekommt eine zunehmend große Bedeutung und Brisanz, wie sich an universitären und bildungspolitischen Positions- und Verteilungskämpfen oder der Durchsetzbarkeit berufs- und wirtschaftspädagogischer Belange in den Reorganisationsprozessen der Lehrerbildung ablesen lässt.

Festgehalten werden kann: Die Didaktik der beruflichen Bildung benötigt dringend einen *Diskurs über ihr Selbstverständnis und ihre disziplinäre Standortbestimmung*. Dieser sollte vor allem im Kontext konkreter Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zu den Objektbereichen der beruflichen Didaktiken geführt werden. Damit verbunden sind *Innovations- und Zukunftsperspektiven* der Didaktik der beruflichen Bildung zu erarbeiten. Die Beiträge im Workshop und im vorliegenden Tagungsband decken diesen Diskurs und diese Perspektiven auf vielfältige Art und Weise ab.

Vorgeschaltet findet sich ein Einblick in aktuelle Herausforderungen und Entwicklungen, aus der Perspektive der Berufsbildungspolitik, verfasst von Rainer SCHULZ (von 2008 bis 2016 Senatsdirektor und Geschäftsführer des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung, seit 01.01.2017 Staatsrat der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg). Gerade am Beispiel Hamburgs lassen sich die Vielfalt des beruflichen Bildungssystems und seine Entwicklungsdynamik in Abhängigkeit vielfältiger gesellschaftlicher Einflüsse besonders deutlich erkennen.

Der erste thematische Abschnitt im Band bietet eine Standortbestimmung der beruflichen Didaktik als Wissenschaftsdisziplin an. Unabhängig von programmatischen Schwerpunktbeschreibungen lässt sich diese zunächst paradigmatisch und methodologisch anhand von

zwei Grundannahmen kennzeichnen. Erstens kann angenommen werden, dass eine Didaktik der beruflichen Bildung durch empirische Befundlagen mindestens legitimiert sein sollte, besser noch: Ergebnisse der *empirischen Lehr-Lernforschung* sollten als Triebfeder fungieren für die Theorie- und Praxisentwicklung in der Didaktik der beruflichen Bildung. Diesem Anspruch widmet sich Reinhold NICKOLAUS in seinem Beitrag. Er stellt fest, dass die Rezeption der Befunde einschlägiger empirischer Berufsbildungsforschung und Lehr-Lernforschung in der Unterrichtspraxis, Bildungspolitik und im Rahmen didaktischer Theoriebildung komplex und problembehaftet sowie defizitär ist. Davon ausgehend zeigt er exemplarisch auf, welche Orientierungspotenziale und Verwertungsperspektiven von den Ergebnissen der empirischen Berufsbildungsforschung ausgehen können und wie die Rezeptionswahrscheinlichkeit erhöht werden kann. Eine zweite Grundannahme zum Selbstverständnis dürfte sein, dass die Didaktik der beruflichen Bildung auf *Basis von theoretischen Erklärungsansätzen* begründet, reflektiert und gestaltet werden sollte. Die Theorierezeption und Theorireflexion stellen vor allem aufgrund der zu vermittelnden heterogenen Ansprüche, die von Wirtschaft, Gesellschaft und Pädagogik an die Didaktik gestellt werden, ein ebenso komplexes und herausforderndes Anliegen für die Wissenschaftsdisziplin der Didaktik der beruflichen Bildung dar. Der Beitrag von Georg TAFNER nimmt diesen Diskurs auf, indem ein Plädoyer für Ansätze zur Eigenständigkeit einer bildungstheoretisch fundierten beruflichen Didaktik vorgetragen wird. Ein bildungstheoretischer Zugang ermögliche dabei insbesondere auch Bildungskategorien und -ansprüche aufzunehmen, die auf ethisch-normative und sinnbezogene Fragen zur Ausgestaltung didaktischen Handelns abstellen.

Mit den Grundannahmen und den dafür exemplarisch stehenden Beiträgen werden zwei einschlägige Argumentationsfiguren der sozialwissenschaftlichen Forschung skizziert, die eine Standortbestimmung und Klärung des Selbstverständnisses anleiten können. Im Idealbild einer Didaktik der beruflichen Bildung werden beide Figuren aufeinander bezogen und ermöglichen ein integriertes Verständnis über die eigene Disziplin. Ausgangspunkt dafür sind die vielfältigen Forschungspraktiken, die sich auf spezifische Objektbereiche beziehen. Im vorliegenden Band werden dazu drei Bereiche angeboten.

Als erster und grundlegender Objektbereich sind die *lernortspezifischen Didaktiken der Berufsschulen und der Ausbildungsbetriebe* zu betrachten. Bezogen auf diese beiden Lernorte lassen sich eine Reihe an zukunftsweisenden und innovativen Forschungen ausmachen. Ein Exempel dafür ist die von Matthias SÖLL und Jens KLUSMEYER vorgestellte Konzeption zum Aufbau von Unterrichtsplanungskompetenz, einem zentralen Gegenstand der schulbezogenen Didaktik. Wie sich Kompetenzen für die komplexen Planungsprozesse zu Lerninhalten, fachdidaktischen Prinzipien und Lernendenvoraussetzungen bereits im Studium angehender Lehrkräfte ausbilden lassen, zeigen die beiden Autoren anhand des Drehbuchschreibens auf. Auf der Ebene der Curriculumentwicklung ist der Beitrag von Tade TRAMM und Marc CASPER zu verorten. Ausgehend von den Erfahrungen ihrer wissenschaftlichen Begleitung der Umsetzung des Rahmenlehrplans zum neugeschaffenen Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für

Büromanagement stellen sie ein Modell vor, das lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als pragmatischen Bezugspunkt einer subjektorientierten Didaktik und einer korrespondierenden entwicklungspädagogischen Forschung nimmt. Die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) als Zukunftsprogramm einer Didaktik der beruflichen Bildung an den Lernorten Schule und Betrieb wird gleich durch zwei Beiträge behandelt. Carolin WICKE widmet sich der bisher nur randständig erfolgten bildungstheoretischen und curricularen Beachtung der BBnE. Ihr Forschungs- und Lösungsansatz stellt im Kern auf die Entwicklung eines Strukturgitters für die kaufmännische Berufsbildung ab. Schwerpunktmäßig auf die gewerblich-technische Domäne bezogen ist der didaktische Ansatz der BBnE, den Werner KÜHLMEIER und Thomas VOLLMER vorstellen. Der Ansatz ist Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung einer Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung und zeigt vor allem Wege einer nachhaltigkeitsorientierten Didaktik des betrieblichen Lernens auf.

Als zweiter Objektbereich wird im Band die *Individualisierung und Inklusion im beruflichen Lernen* behandelt. Dass in dem jungen Forschungsfeld bereits erste Zugänge zur Erklärung und Gestaltung einer inklusiven Didaktik vorliegen, belegen zwei Beiträge. So stellt Alexandra BACH ein Konzept für eine inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung vor. Dabei fokussiert sie die erste Phase der Lehramtsausbildung und die Beförderung von Wissen, Einstellungen, Handlungs- und Reflexionskompetenzen. Andrea BURDA-ZOYKE widmet sich in ihrem Beitrag der didaktisch-organisatorischen Entwicklung inklusiver Bildungsgänge in beruflichen Schulen. Dazu zeigt sie sowohl Ausgangspunkte der curricularen Analyse als auch diagnostische und förderdidaktische Umsetzungen der Inklusion in Bildungsgängen auf. Dem didaktischen Prinzip der Individualisierung widmet sich Christiane THOLE. Sie unterlegt ihren Ausführungen die Annahme, dass sich mit lernfeldbasierten Curricula der Anspruch auf Subjektorientierung und auf Zukunftsvorbereitung der Lernenden nur bedingt erfüllen ließe. Mithilfe eines identitätstheoretischen und entwicklungspsychologischen Ansatzes soll diesem Desiderat begegnet werden, den die Autorin im Rahmen qualitativer Fallstudien mit Auszubildenden im Hamburger Einzelhandel umsetzt.

Im dritten Abschnitt wird als weiterer Objektbereich die *Didaktik der Berufsorientierung und -vorbereitung* behandelt. Martin FISCHER und Daniela REIMANN präsentieren in ihrem Beitrag forschungserprobte und theoriebasierte Konzepte zur Berufsorientierung im allgemeinbildenden Schulwesen und zur Berufsvorbereitung im berufsbildenden Schulwesen. Ihre didaktischen Konzepte intendieren die Anregung der Eigenaktivitäten von Jugendlichen und die Entwicklung von berufsbiografischer Gestaltungskompetenz in der Berufseinmündungsphase. Auch Petra FREHE und H.-Hugo KREMER stellen in ihrem Beitrag heraus, dass eine Didaktik der Ausbildungsvorbereitung die Bedarfe der lernenden Subjekte in besonderer Form aufnehmen muss. Unter dieser Perspektive analysieren sie Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen und kontrastieren diese exemplarisch mit der standortspezifischen Bildungsgangarbeit. Der dritte Beitrag von Dietmar

HEISLER und Susanne SCHEMMER widmet sich der Förderung von Leseverständnis als didaktische Herausforderung, die sich sowohl in der Ausbildungsvorbereitung als auch in der Berufsausbildung ergibt. Sie gehen davon aus, dass defizitäre Lesefähigkeiten nicht nur auf das Individuum selbst, sondern auch auf den Wandel von Sprache, Sprachverwendung und auf die damit einhergehenden Veränderungen von Fachtexten zurückzuführen seien.

Die dargestellten Beiträge bilden nicht nur ein weites thematisches Spektrum ab, sondern stehen zugleich auch für unterschiedliche Forschungspraktiken. Im AG BFN-Workshop wurden diese unterschiedlichen Zugänge in Form eines Forums mit „Runden Tischen“ aufeinander bezogen. Der Diskurs wurde mit Leitthesen und Leitfragen initiiert. So wurde diskutiert, wie die Didaktik der beruflichen Bildung auch künftig – angesichts hoher Unsicherheiten, Prognoseschwierigkeiten und divergierender Ansprüche – adäquate Zukunftsperspektiven entwickeln kann. Es wurden Felder skizziert, in denen die Didaktik der beruflichen Bildung sich mit ihren Paradigmen, Modellen, Konzepten und Instrumenten den empirischen Bewährungsproben der Lehr-Lernforschung aussetzen sollte. Die durch die o. g. Beiträge sehr deutlich vorgetragene Subjektorientierung wurde im Forum aufgegriffen und auf die Modellierung, Gestaltung und Reflexion von Objekten des Lehrens und Lernens bezogen. Schließlich wurden Zugänge zum beruflichen Lehren und Lernen über die Handlungszusammenhänge in den jeweiligen sozialen Feldern der beruflichen Fachrichtungen diskutiert.

Für die engagierte Mitwirkung aller Beteiligten möchten wir uns herzlich bedanken. Die gute Resonanz auf den Call for Papers und die intensiven und gehaltvollen Austausche im Workshop können als Indikatoren dafür gewertet werden, dass der Diskurs zur Didaktik der beruflichen Bildung intensiviert werden sollte. Einen besonderen Dank richten wir an die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz und an das BIBB, die den Workshop zu diesem Thema überhaupt möglich gemacht haben. Herausheben möchten wir den Tagungsort, die bmk – Berufliche Schule für Medien und Kommunikation. Unser großer Dank gebührt der Schulleitung der bmk und dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung für die hervorragende Gastfreundlichkeit und die sehr umfassende Unterstützung.

Rainer Schulz

► Berufliche Bildung in Hamburg. Ausgangspunkte – Entwicklungen – Perspektiven

Jugendliche und junge Erwachsene in Ausbildung und Beschäftigung zu bringen und ihnen damit eine aktive Teilhabe am Arbeitsleben und in der Gesellschaft zu ermöglichen, ist eine vordringliche gesellschaftliche sowie sozial- und wirtschaftspolitische Aufgabe. Deswegen ist es ein wichtiges Ziel des Senats der Freien und Hansestadt, jedem jungen Hamburger und jeder jungen Hamburgerin die Chance auf eine berufliche Ausbildung und/oder das Abitur zu geben und niemanden auf diesem Weg zu verlieren. Durch die im Jahr 2011 begonnenen und weitestgehend umgesetzten Maßnahmen zur Reform der beruflichen Bildung (Drucksache 19/8472) sowie die flächendeckende Einrichtung der Jugendberufsagentur Hamburg (Drucksache 20/4195) hat die Behörde für Schule und Berufsbildung mit dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) gemeinsam mit den Partnern der beruflichen Bildung wesentliche Voraussetzungen hierfür geschaffen.

Im folgenden Beitrag werden die Ausgangspunkte, Entwicklungen und Perspektiven der beruflichen Bildung in Hamburg in ausgewählten Handlungsfeldern beschrieben.

1 Ausgangspunkt

Das Hamburger Institut für berufliche Bildung ist ein Landesbetrieb der Behörde für Schule und Berufsbildung und umfasst derzeit 35 berufsbildende Schulen sowie eine Zentrale. Mit der Gründung des Landesbetriebes wurden die Selbstständigkeit der berufsbildenden Schulen, die Einbindung der Sozialpartner und zuständigen Stellen sowie die Steuerung der beruflichen Bildung innerhalb der Behörde für Schule und Berufsbildung grundlegend neu organisiert und gestärkt. Ziel ist es, die Gestaltungsspielräume zur Förderung der Handlungskompetenzen junger Menschen zu erweitern und unter Wahrung der Letztverantwortung des Staates die Qualität der beruflichen Bildung in Hamburg gemeinsam mit den Partnern weiterzuentwickeln. Neue und durch das Schulgesetz legitimierte Mitwirkungsmöglichkeiten wurden durch das Kuratorium (oberstes Aufsichtsgremium), durch die Schulvorstände (oberstes Organ auf schulischer Ebene) und die Lernortkooperationen, die die Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Schulen fördern und weiterentwickeln, geschaffen.

Das HIBB schließt mit der Behördenleitung der Behörde für Schule und Berufsbildung eine über zwei Jahre geltende Ziel- und Leistungsvereinbarung ab. Die Geschäftsführung un-

tersteht unmittelbar der Behördenleitung, ist operativ eigenverantwortlich und dem Kuratorium und der Behörde gegenüber berichtspflichtig.

Die HIBB-Zentrale nimmt ihre Aufgaben in vier Abteilungen wahr: Steuerung und Beratung, Schulentwicklung und Bildungsplanung, Personal und Finanzen sowie einer Stabsstelle strategisches Controlling und Öffentlichkeitsarbeit. Mit Integration des vierten Geschäftsbereichs im Juli 2015 gingen die Bereiche außerschulische Berufsbildung und berufliche Weiterbildung in die Verantwortung des HIBB über. Dem HIBB obliegt nun die Zuständigkeit für die Grundsatzfragen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung, zur Weiterbildungsförderung und zum Bildungsurlaub.

Zu den Aufgaben der Zentrale gehören u. a.:

- ▶ Rechts- und Fachaufsicht über die berufsbildenden Schulen
- ▶ Wahrnehmung aller ministeriellen Aufgaben und Grundsatzangelegenheiten der beruflichen Bildung
- ▶ Dienstaufsicht über die Schulleiterinnen und Schulleiter
- ▶ Beratung und Unterstützung der berufsbildenden Schulen
- ▶ Erstellung des Wirtschaftsplans und des Jahresabschlusses sowie die Verteilung der Einzelbudgets auf die Schulen
- ▶ Steuerung der berufsbildenden Schulen über Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Qualitätsentwicklung, Controlling und Berichtswesen
- ▶ Erstellung des Hamburger Ausbildungsreports

Mit der Gründung des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung und der institutionalisierten Zusammenarbeit von Staat, Kammern und Sozialpartnern in den Gremien des HIBB konnten die Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Hamburg grundlegend verbessert und Voraussetzungen für weitreichende Reformen geschaffen werden (vgl. Evaluationsbericht der Prognos-AG unter www.hibb-hamburg.de).

2 Ein kurzer Überblick in Zahlen

Hamburgs berufliche Schulen werden zurzeit von rund 51.000 Schülerinnen und Schülern besucht. Den größten Anteil nimmt dabei der Sektor Ausbildung mit 75,2 Prozent (70 Prozent im dualen System) ein. 10,5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler befinden sich in Maßnahmen zur Integration in Ausbildung, rund die Hälfte davon sind neu zugewanderte Jugendliche in der Berufsvorbereitung für Migranten. 8,1 Prozent besuchen eine berufliche Qualifikation nach einem ersten Berufsabschluss und 6,1 Prozent besuchen einen Bildungsgang zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, wie z. B. die Berufsoberschule oder das berufliche Gymnasium. Bis 2020 ist in Hamburg kein demografiebedingter Rückgang der Schülerzahlen zu erwarten.

Der Hamburger Ausbildungsmarkt ist stark dienstleistungsgeprägt; so werden rund 70 Prozent aller Neuverträge im Bereich der Handelskammer Hamburg abgeschlossen und le-

diglich 19 Prozent im Bereich der Handwerkskammer. Darüber hinaus ist Hamburg mit seiner Metropolfunktion ein Ausbildungsmarkt, der für Schülerinnen und Schüler aus dem gesamten Bundesgebiet attraktiv ist. So haben ca. 42 Prozent aller Auszubildenden ihren Schulabschluss nicht in Hamburg, sondern in einem anderen Bundesland erworben. Bemerkenswert ist, dass bei den Ausbildungsanfängern diejenigen mit Hochschulzugangsberechtigung mit ca. 41 Prozent den höchsten Anteil ausmachen. Ca. 30 Prozent beginnen mit einem mittleren Bildungsabschluss und ca. 24 Prozent mit einem ersten Bildungsabschluss (Hauptschulabschluss) sowie ca. 3 Prozent ohne Schulabschluss eine Ausbildung auf dem Hamburger Ausbildungsmarkt (vgl. Ausbildungsreport 2016).

Für die Haushaltsjahre 2017/2018 stehen dem HIBB insgesamt 330 Millionen € pro Jahr zur Verfügung. Im HIBB sind 3200 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt; davon ca. 2900 Lehrerinnen und Lehrer.

3 Entwicklungen

3.1 Reform des Übergangssystems

Mit Umsetzung der Maßnahmen zur Reform der beruflichen Bildung wurde in Hamburg insbesondere das Übergangssystem grundlegend umgestaltet. Ziel war es,

- ▶ erstens sogenannte Mehrfach-Warteschleifen abzubauen und
- ▶ zweitens berufsvorbereitende Maßnahmen dualisiert in Betrieb und berufsbildender Schule durchzuführen, um Jugendlichen dadurch einen besseren Zugang in Ausbildung zu ermöglichen.

Seit 2011 wurden deswegen die Schülerzahlen in teilqualifizierenden Berufsfachschulen deutlich abgebaut und die Berufsorientierung ab Klassenstufe 8 in allen allgemeinbildenden Schulen in Kooperation von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen verbindlich umgesetzt.

Seit dem Schuljahr 2013/2014 ist die dualisierte Ausbildungsvorbereitung zum Regelsystem in der Berufsvorbereitungsschule geworden. Schulpflichtige Jugendliche, die noch nicht beruflich orientiert sind, sollen dazu befähigt werden, einen ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Ausbildungsplatz bzw. Anschluss zu finden. An drei Tagen in der Woche lernen die Jugendlichen am Lernort Betrieb im Rahmen eines Praktikums und werden durch eine Mentorin oder einen Mentor begleitet. An zwei Tagen lernen die Jugendlichen in der Schule. Durch die Dualisierung der Lernorte und die enge Begleitung der Jugendlichen erleben und erkennen sie ihre Stärken, lernen den Alltag im Betrieb kennen und erfahren sich in neuen Rollen.

Die Berufsqualifizierung (BQ) im Hamburger Ausbildungsmodell wird seit 2011 als ergänzendes Angebot, das Jugendlichen einen zügigen Übergang in eine duale Ausbildung ermöglicht, ausgebaut, weiterentwickelt und gut angenommen. Im Schuljahr 2016/17 konnten 474 BQ-Plät-

ze in 18 Schulen für insgesamt 30 Berufe bereitgestellt werden. Diese werden in enger Abstimmung mit den Sozialpartnern und Kammern geschaffen und bedarfsgerecht ausgebaut.

Die BQ deckt das erste Ausbildungsjahr des jeweiligen Ausbildungsberufes ab. Jugendliche, die nach erfolgreichem Bestehen dieses Jahres keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden haben, setzen ihre Berufsausbildung bei einem Träger fort. Rund 72 Prozent der BQ-Teilnehmerinnen und Teilnehmer schlossen während des Schuljahres 2015/16 bzw. danach einen Ausbildungsvertrag ab, davon rund 86 Prozent betrieblich und 13 Prozent bei einem Träger.

3.2 Jugendberufsagentur flächendeckend eingerichtet

Hamburg hat seit Dezember 2013 als erstes Bundesland flächendeckend eine Jugendberufsagentur eingerichtet. Hierzu hatten die beteiligten Akteure, die Agentur für Arbeit, Jobcenter team.arbeit.hamburg., die Behörde für Schule und Berufsbildung mit dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung, die Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration sowie die Hamburger Bezirksämter, eine systematische, verbindliche und kontinuierliche Verzahnung ihrer Arbeit vereinbart.

Die Jugendberufsagentur Hamburg (JBA) stellt sicher, dass Jugendliche und junge Erwachsene beim Übergang von der Schule in den Beruf schnell und zielgerichtet auf dem Hamburger Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Fuß fassen können. Unter 25-Jährige wenden sich mit ihren Fragen und Anliegen an den jeweiligen Standort der JBA in ihrem Bezirk. Kurze Wege vor Ort und die gebündelten, rechtskreisübergreifenden Beratungs- und Hilfsangebote der beteiligten Partnerorganisationen unter einem Dach gewährleisten, dass sie individuelle Unterstützung erhalten und bei Bedarf länger begleitet werden. Dabei werden die Berufsberatung, die Beratung zu schulischen Bildungsangeboten, Ausbildungs- und Arbeitsvermittlung und die Jugendhilfe je nach Bedarf miteinander verzahnt.

Stadtteilschulen, Jugendberufsagentur und die Berufsschulen unterstützen und begleiten gemeinsam den Übergang der Jugendlichen in die berufliche Bildung oder das Studium ab Klassenstufe 8. Seit 2012 ermittelten die Schulen gemeinsam mit der JBA den Verbleib aller Schulabgängerinnen und -abgänger nach Klasse 9 der Förderschulen und Klasse 10 der Stadtteilschulen. Mit der systematischen und frühzeitigen Begleitung der Jugendlichen ist es gelungen, innerhalb von zwei Jahren den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die direkt nach dem Erwerb ihres Schulabschlusses in eine berufliche Erstausbildung einmündeten, um 40 Prozent zu erhöhen und auf einem hohen Niveau zu stabilisieren.

3.3 Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten (AvM-Dual)

Im Februar 2016 wurde an den berufsbildenden Schulen flächendeckend ein neues Schulangebot eingeführt, um alle schulpflichtigen neu zugewanderten Jugendlichen (über 16 Jahre,

vor Vollendung ihres 18. Lebensjahres) unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus erfolgreich in Beruf und Gesellschaft zu integrieren. Der zweijährige ganztägige Bildungsgang orientiert sich an dem erfolgreichen Angebot AvDual für schulpflichtige Hamburger Jugendliche ohne Ausbildungsplatz. Nach einer mehrmonatigen Ankommensphase in der Berufsschule schließen sich – unterbrochen durch rein schulische Unterrichtsphasen – drei mehrmonatige dualisierte Phasen an, in denen die Jugendlichen zwei Tage im Betrieb und drei Tage in der Schule lernen und arbeiten.

Die Betriebe, die Hamburger Wirtschaft und die Kammern haben ihr Versprechen erfüllt, für alle neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler in AvM-Dual in ausreichendem Maß Praktikumsplätze zur Verfügung zu stellen.

AvM-Dual verfolgt vier Ziele:

- ▶ Neu zugewanderte Jugendliche können mit ihrem Abschlusszeugnis die Berechtigung des Ersten oder Mittleren Schulabschlusses erwerben.
- ▶ Sie werden besser in Ausbildung, Arbeitsmarkt und Gesellschaft integriert, weil sie in betrieblichen Praktika wichtige Erfahrungen in unserer Arbeitswelt sammeln, sich beruflich orientieren und Ausbildungsbetriebe kennenlernen.
- ▶ Sie werden intensiv sprachlich gefördert, u. a. integriert am betrieblichen Lernort.
- ▶ Und sie setzen sich intensiv und durch unmittelbares Erleben mit ihrem neuen sozio-kulturellen Umfeld und der Arbeitswelt auseinander, lernen damit Hamburg, unser Land und unsere Werte in der Arbeitswelt und Gesellschaft besser kennen.

Die Betriebe, Schulen und neu zugewanderten Jugendlichen werden dabei seit dem 1. August 2016 systematisch durch betriebliche Integrationsbegleiter unterstützt. Zum Stichtag 31. Januar 2017 befanden sich 2.061 Jugendliche in AvM-Dual.

4 Weiterentwickelte und neue Schulformen sichern Durchlässigkeit und ermöglichen höhere Bildungsabschlüsse in der beruflichen Bildung

Ein wesentlicher Bestandteil der Reformmaßnahmen der Behörde für Schule und Berufsbildung ist es, die Durchlässigkeit zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse während oder nach der Berufsausbildung zu erhöhen.

4.1 Dual Plus Fachhochschulreife

Nach einer Pilotphase an vier Schulen wird seit dem Schuljahr 2011/12 allen Hamburger Auszubildenden die Möglichkeit angeboten, parallel zur beruflichen Ausbildung die Fachhochschulreife zu erwerben. Unter bestimmten Bedingungen ist es ebenfalls möglich, die Fachhochschulreife an vollqualifizierenden Berufsfachschulen (vq BFS), nach der Berufsaus-

bildung an Fachoberschulen (FOS) oder im Rahmen der beruflichen Weiterbildung an Fachschulen (FS) zu erwerben.

4.2 Weiterentwickelte Höhere Handelsschule

Im Sommer 2013 startete die reformierte Höhere Handelsschule für Jugendliche mit mittlerem Bildungsabschluss. Neu ist die stärkere Ausrichtung auf die berufliche Handlungsfähigkeit und die Einbeziehung betrieblicher Ausbildungsabschnitte im ersten Jahr, wodurch der Übergang in eine duale Ausbildung im kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeld erleichtert werden soll. Die Jahrgangsstufe 12 kann mit der vollwertigen Fachhochschulreife abgeschlossen werden.

4.3 Höhere Technikerschule für Informations-, Metall- und Elektrotechnik

Die Höhere Technikerschule für Informations-, Metall- und Elektrotechnik wurde als praxisnahes Bildungsangebot für technik-affine Jugendliche mit einem mittleren Bildungsabschluss entwickelt. Die Jahrgangsstufe 11 vermittelt Kompetenzen in technischen Berufsfeldern und beinhaltet abwechselnd schulische und betriebliche Ausbildungsabschnitte, wodurch der Übergang in eine duale Ausbildung erleichtert wird. Um dem absehbaren Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften gerecht zu werden, führt die Höhere Technikerschule im zweiten Jahr zur vollwertigen Fachhochschulreife.

4.4 Berufsoberschule

Junge Menschen mit mittlerem Schulabschluss können seit Sommer 2012 nach ihrer Berufsausbildung an der Berufsoberschule (BOS) nach Jahrgangsstufe 12 die Fachhochschulreife sowie nach Jahrgangsstufe 13 die Hochschulreife erreichen. Die BOS wird in den vier Ausbildungsrichtungen Gestaltung, Gesundheit und Soziales, Technik sowie Wirtschaft und Verwaltung angeboten. Ausbildungsabsolventen, die bereits über die Fachhochschulreife verfügen, steigen direkt in die Jahrgangsstufe 13 der BOS ein, um die Hochschulreife zu erwerben. Die aufeinander abgestimmten Bausteine machen dieses Bildungsangebot sehr attraktiv.

20 Prozent aller Hamburger Schülerinnen und Schüler (SuS), die ihre Hochschulzugangsberechtigung (vollwertige Fachhochschulreife oder Abitur) im Schuljahr 2015/16 erworben haben, erlangten diese an einer berufsbildenden Schule. Damit trägt das berufliche Schulwesen erheblich zur Erhöhung des Bildungsniveaus und zur Erlangung höherwertiger Abschlüsse bei.

5 Reformen sichern den Hamburger Fachkräftebedarf

Hamburg braucht in den nächsten Jahren mehr Fachkräfte in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Das HIBB hat in den letzten Jahren mehrere Schritte unternommen, um

diesen Bedarf zu decken. Neben einer inhaltlichen und strukturellen Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte ist insbesondere die Zahl der Absolventen deutlich gesteigert worden. Die Fachschulen für Sozialpädagogik kommen dem wachsenden Personalbedarf nach und bilden doppelt so viele Erzieherinnen und Erzieher aus wie im Schuljahr 2006/07. Insbesondere die Nachfrage zur berufsbegleitenden Weiterbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher in Teilzeit ist seit 2006/07 fast um das Zehnfache gestiegen. Eine institutionsübergreifende Kampagne zur Förderung dieser berufsbegleitenden Weiterbildung trägt maßgeblich zu dieser Steigerung bei. Mit Beginn des Schuljahres 2017/18 wird eine Fachschule für Heilerziehungspflege neu an der Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Wagnerstraße starten und dem wachsenden Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften in der Unterstützung und Pflege von Menschen mit spezifischem Förderbedarf Rechnung tragen.

Seit dem Schuljahr 2013/14 werden auch die zukünftigen Fachkräfte für Altenpflege in Hamburg nach einem neu überarbeiteten Bildungsplan unterrichtet. Dieser berücksichtigt Anforderungen modernster pädagogischer Erkenntnisse und zugleich auch der Qualitätssicherung in der Ausbildung zur Fachkraft in der Altenpflege in Hamburg.

Im Rahmen der „Ausbildungs- und Qualifizierungsoffensive Altenpflege“ sind zur weiteren Sicherung des Fachkräftebedarfs Möglichkeiten der Ausbildungsverkürzung in der beruflichen Weiterbildung berücksichtigt worden. Insgesamt konnte die Zahl der Ausbildungsanfänger in der Altenpflege seit 2006/07 um das 2,7-fache gesteigert werden.

6 Schulentwicklungsplan 2013 macht berufsbildende Schulen zukunftsfähig

Im November 2013 wurde der Schulentwicklungsplan für berufsbildende Schulen beschlossen. Er sichert in den nächsten Jahren die Entwicklungsperspektive der berufsbildenden Schulen.

Der Schulentwicklungsplan für die berufsbildenden Schulen baut auf der Reform der beruflichen Bildung, dem Schulentwicklungsplan für die allgemeinbildenden Schulen in Hamburg sowie den geplanten baulichen Neuerungen auf. Er berücksichtigt unter anderem die grundlegenden Reformmaßnahmen z. B. im Übergangssystem und die daraus resultierenden veränderten Schülerzahlen. Des Weiteren bezieht er die Stärkung des Fachberufsschulprinzips, die Weiterentwicklung von Schulen, deren Größe und Funktionalität sowie regionale Aspekte mit ein.

Bis Ende 2017 werden die ursprünglich 44 Schulen zu 32 Schulen zusammengeführt. Dabei werden 23 bestehende Schulen zu elf neuen Schulen fusionieren sowie Bildungsgänge verlagert werden. In den dadurch entstehenden zukunftsfähigen Schulen werden Ausbildungsgänge fachlich sinnvoll gebündelt, die bisher auf mehrere Schulen aufgesplittert waren. Alle Bildungsangebote bleiben in Hamburg in vollem Umfang bedarfsgerecht erhalten. Die Schulen erhalten eine optimierte Größe. Dadurch können sie auch zukünftig ein qualitativ und quantitativ

hochwertiges Bildungsangebot bereitstellen und ihre Entwicklungsaufgaben mit angemessener Stundenausstattung wahrnehmen. Die sukzessive Umsetzung des Schulentwicklungsplans wird durch ein umfassendes und mit den Schulen abgestimmtes Begleitkonzept unterstützt.

6.1 Schulbau für berufsbildende Schulen

2012 hat der Hamburger Senat wichtige Weichen gestellt, um den Neu- und Umbau, die Sanierung und Bewirtschaftung der berufsbildenden Schulen zu sichern.

Aufgrund des hohen Sanierungsbedarfs an einigen Schulen, einiger provisorischer Interimsunterbringungen berufsbildender Schulen sowie veränderter Bildungsgänge und schwankender Ausbildungszahlen sind – neben den schulischen – auch gravierende bauliche Veränderungen notwendig. Unter Maßgabe des im November 2013 beschlossenen Schulentwicklungsplans für berufsbildende Schulen werden daher insgesamt

- ▶ 17 Schulen mit Neu- und Zubauten versehen,
- ▶ zehn Schulen umfangreich saniert und
- ▶ an weiteren fünf Schulen Sanierungsmaßnahmen vorgenommen.

Bis zum Jahr 2027 wird der Hamburger Senat rund 720 Millionen Euro in die Erneuerung der berufsbildenden Schulen investieren.

6.2 Inklusion in der beruflichen Bildung

Ziel inklusiver Bildung ist es, jedem Kind oder Jugendlichen entsprechend seiner individuellen Kompetenzen, Potenziale und Bedürfnisse eine optimale Bildung im Bildungssystem zu ermöglichen, selbstverständlich auch im berufsbildenden Bereich. Aus diesem Grund hat das HIBB das Projekt „dual & inklusiv: Berufliche Bildung in Hamburg“ entwickelt, das ab dem 1. Januar 2014 mit einer 3,5-jährigen Laufzeit umgesetzt und vom Europäischen Sozialfonds gefördert wird. Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit speziellen Behinderungen oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf soll die Teilhabe im Gesamtsystem Übergang Schule-Beruf und somit am ersten Arbeitsmarkt ermöglicht werden. Dazu werden die Berufsorientierung an Stadtteilschulen, die Ausbildungsvorbereitung an berufsbildenden Schulen und die duale Ausbildung, einschließlich der Möglichkeit zur beruflichen Qualifizierung, zu inklusiven Bildungsangeboten weiterentwickelt.

6.3 Neue Steuerung zur Stärkung der selbstverantworteten Schule

Im Rahmen eines breiten Beteiligungskonzepts wurde die Steuerung und Beratung berufsbildender Schulen 2014–2016 weiterentwickelt und neu ausgerichtet. Das 2016 neu eingeführte „Neue Steuerungskonzept zur Stärkung der schulischen Selbstverantwortung“ entwickelt das

Zielbild der selbstverantworteten Schule weiter und verknüpft dieses mit dem schulischen Qualitätsmanagement, mit einer systematischen Schul- und Unterrichtsentwicklung und den etablierten Instrumenten externer Evaluierung. Ziel ist, die Leistungsfähigkeit der berufsbildenden Schulen zur Bewältigung der anstehenden Herausforderungen hinsichtlich der beruflichen und gesellschaftlichen Integration junger Menschen zu verbessern. Gute Schule misst sich hierbei an den erzielten Ergebnissen und Wirkungen bzw. an der Erreichung der selbst gesetzten sowie der bildungspolitisch und normativ vorgegebenen Ziele. Wesentliche Voraussetzung hierfür ist eine systematische Qualitätsentwicklung. Die berufsbildenden Schulen haben erheblich davon profitiert, dass sie in Umsetzung des o. g. Rahmenkonzeptes ein vollständiges Qualitätsmanagement etabliert haben. Um dessen Wirksamkeit auch langfristig zu sichern und zu erhöhen, wurde das vorliegende Steuerungskonzept erarbeitet. Wesentliche Effekte dieser neuen Steuerung bestehen darin, dass die schulische Selbstverantwortung gestärkt und das Controlling durch die Schulaufsicht – im Sinne ihres Auftrags der Steuerung und Beratung – vor dem Hintergrund einer bewährten vertrauensvollen Zusammenarbeit professionalisiert wird.

7 Perspektiven

In den nächsten Jahren werden sich die berufsbildenden Schulen Hamburgs neben der kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer Bildungsangebote und der konsequenten Umsetzung der begonnenen Reformvorhaben insbesondere folgenden Herausforderungen stellen müssen:

- ▶ Weiterentwicklung der Bildungsangebote für junge Migrantinnen und Migranten, Maßnahmen zur Integration Ü-18- bis U-25-Jähriger in Ausbildung, Fortbildung des Ausbildungspersonals inkl. der Angebote zur Sprachförderung.
- ▶ Weiterentwicklung der beruflichen Bildung mit Blick auf die Digitalisierung/„Arbeit 4.0“.
- ▶ Demografischer Wandel: Weiterentwicklung der beruflichen Weiterbildung und lebenslangen Lernens.
- ▶ Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung inkl. der Entwicklung besonderer Angebote für Studienabbrecher zur Einmündung in betriebliche Ausbildung.
- ▶ Steigerung der Attraktivität der beruflichen Ausbildung durch eine gemeinsame Kampagne mit allen Partnern der beruflichen Bildung. Verzahnung beruflicher Erstausbildung mit beruflicher Weiterbildung sowie Schaffung von Möglichkeiten zum Erwerb von Zusatzqualifikationen in der beruflichen Erstausbildung.
- ▶ Gewinnung von zukünftigen Lehrkräften an berufsbildenden Schulen insbesondere in Mangelfächern.
- ▶ Weiterentwicklung der Lehr- und Lernkultur an berufsbildenden Schulen insbesondere im Bereich der Individualisierung von Unterricht.

Weitere Informationen erhalten Sie unter www.hibb.hamburg.de

Selbstverständnis und
Standortbestimmung der Didaktik
der beruflichen Bildung

Reinhold Nickolaus

► Orientierungspotenziale von Befunden empirischer Berufsbildungsforschung und Herausforderungen in Rezeptionsprozessen

Die Orientierungsleistungen empirischer Berufsbildungsforschung für die Bildungspolitik, die (didaktische) Theoriebildung und die Bildungspraxis sind u. a. an die Geltungsansprüche der Aussagen und ihre Bezüge zu den Handlungsbedarfen in den verschiedenen Handlungsfeldern gebunden. Die Leitfrage des Beitrags lautet, welche Orientierungspotenziale für einschlägige Ergebnisse unterstellt werden können und wie die Rezeptionswahrscheinlichkeit erhöht werden kann. Zur Bearbeitung der Leitfrage werden exemplarisch Befundlagen skizziert sowie deren Geltungsansprüche und Orientierungspotenziale für unterschiedliche Handlungsfelder reflektiert. Der Beitrag schließt mit Ausführungen zu Handlungsoptionen, die eine Rezeption rezeptionswürdiger Erkenntnisse wahrscheinlicher machen könnten.

1 Vorbemerkungen

Mit dem Titel des Beitrags wird implizit unterstellt, dass Befunden empirischer Berufsbildungsforschung bzw. beruflicher Lehr-Lernforschung¹ Orientierungspotenziale zukommen und Rezeptionsprozesse problematisch verlaufen können. Dabei bleibt zunächst offen, welche Rezeptionsebene in den Blick genommen wird. Geht es um die Berücksichtigung der Befunde in der Unterrichtspraxis, der Bildungspolitik und/oder um die Berücksichtigung in der didaktischen Theoriebildung? Auf allen drei Rezeptionsebenen ist eine integrative Verarbeitung der Ergebnisse aus der (einschlägigen) Lehr-Lernforschung nicht selbstver-

¹ Lehr-Lernforschung in beruflichen Domänen weist häufig enge Bezüge zu fachdidaktischer Forschung auf oder ist gegebenenfalls auch Teil fachdidaktischer Forschung. Das gilt auch für einen Großteil der unten präsentierten Beiträge. Partiiell, wie z. B. bei Forschungsprojekten zu Lehr-Lernprozessen im Übergangssystem und deren Implikationen, geht die Lehr-Lernforschung in beruflichen Domänen jedoch auch über traditionelle fachdidaktische Forschungsfelder hinaus. Diesem Beitrag liegt ein Verständnis der Lehr-Lernforschung zugrunde, das empirische Zugänge als konstitutiv unterstellt, jedoch innerhalb empirischer Forschung vielfältige Zugänge subsumiert. Idealerweise ist die Lehr-Lernforschung im Verständnis des Autors dieses Beitrags auf die Gewinnung von Aussagen ausgerichtet, die Hypothesen- bzw. Theorieprüfungen einschließen. Der Zuschnitt des Beitrags und der gegebene Rahmen lassen allerdings keine systematische Explikation der jeweiligen theoretischen Basen der beispielhaft präsentierten Befunde zu.

ständig und gegebenenfalls auch nicht trivial. Die Leitfrage dieses Beitrags lautet, welche Orientierungspotenziale für die einschlägigen Ergebnisse unterstellt werden können und wie die Rezeptionswahrscheinlichkeit gegebenenfalls erhöht werden kann. Die Klärung der Leitfrage des Beitrags setzt zunächst ein Wissen voraus, unter welchen Bedingungen die Rezeption wahrscheinlicher wird bzw. an welche Bedingungen die Wahrnehmungen, Verarbeitungen und denkbaren Handlungskonsequenzen der jeweiligen Akteure gebunden sind. Unser Wissen zu diesen Rezeptionsbedingungen befriedigt zwar keineswegs, da eine systematische Implementationsforschung bzw. Rezeptionsforschung im Bereich der beruflichen Bildung ein Desiderat darstellt. Dennoch gibt es, vor allem aus der Transferforschung zu Modellversuchen, einige Hinweise, die ich im Folgenden nutze, um einige Grundannahmen zu formulieren, die (auch) für eine Rezeption der Ergebnisse aus der Lehr-Lernforschung bzw. der empirischen Berufsbildungsforschung auf den unterschiedlichen Ebenen bedeutsam scheinen. Daran anschließend werde ich (beispielhaft) den Fragen nachgehen, über welche Aussagen bzw. Aussagetypen wir aus der berufspädagogisch ausgerichteten Lehr-Lernforschung verfügen, welche Orientierungsleistung diesen (bestenfalls) zukommt und welche Verwertungsperspektiven auf verschiedenen Ebenen denkbar wären. Vorstellungen einer einfachen Nutzung bzw. Anwendung der bereitgestellten Ergebnisse sind sicherlich naiv und werden dem komplexen Zusammenspiel von (eingeschränkten) Geltungsansprüchen bzw. nur bedingt zur Passung zu bringender Untersuchungs- und Verwertungskontexte, verfügbaren Verarbeitungskapazitäten, spezifischen Rezeptionsinteressen sowie unterschiedlichen „Rationalitäten“ der Forschungs- und der Verwertungskontexte sicherlich nicht gerecht. In diesem Beitrag geht es nicht darum, dieses komplexe Zusammenspiel für die unterschiedlichen Rezeptionsfelder zu rekonstruieren bzw. einer systematischen Analyse zu unterziehen. Stattdessen beschränke ich mich auf den Versuch, an einigen Beispielen die spezifischen Forschungszugänge und Aussagecharakteristiken abzubilden und zu reflektieren, welche Potenziale überhaupt verfügbar sind. Dem vorausgestellt werden zunächst Überlegungen zu den Rezeptionsbedingungen in den verschiedenen Feldern eingebracht. Der Beitrag schließt mit Ausführungen zu Handlungsoptionen, die eine Rezeption rezeptionswürdiger Erkenntnisse wahrscheinlicher machen könnten.

2 Notwendige Bedingungen einer Rezeption von Befunden aus der Lehr-Lernforschung in Bildungspraxis, Bildungspolitik und Theoriebildung

Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Frage, welche förderlichen und hemmenden Bedingungen für eine Rezeption in der Bildungspraxis und eingeschränkt in der Bildungspolitik bedeutsam sind, fand in der (beruflichen) Bildung im Kontext der Modellversuchsarbeit statt, da selbst bei eng an praktischen Problemlagen ausgerichteten Konzeptentwicklungen Anlass bestand anzunehmen, dass die Ergebnisse der Modellversuche keine nachhaltige Wirkung

entfalten (vgl. NICKOLAUS/GRÄSEL 2006; NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001). Einschlägige Analysen machten u. a. deutlich, dass selbst Wissenschaftler/-innen und in viel stärkerem Maße Praktiker/-innen die Ergebnisse einschlägiger Arbeiten unbekannt blieben, die Aufbereitung der Ergebnisse für unterschiedliche Zielgruppen unbefriedigend erfolgte und bei den potenziellen Adressaten häufig keine aktive Verarbeitung und folglich auch keine aktive Nutzung unterstellt werden konnte. Selbst Wissenschaftler/-innen, die die einschlägigen Ergebnisse (spezifisch aufbereitet) in ihre Lehre in einschlägigen Studiengängen hätten einfließen lassen können, waren mit einem Teil der Entwicklungsarbeiten nicht vertraut (vgl. NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001, S. 79 ff.). Ob dies bei Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen auf begrenzte Verarbeitungskapazitäten oder bewusste Selektionsprozesse zurückzuführen ist, oder auch beide Momente eine Rolle spielen, ist insoweit von Interesse, als bei bewussten Selektionsprozessen unterstellt werden kann, dass die einschlägigen Ergebnisse für die eigene (didaktische) Theoriebildung als irrelevant erachtet werden. Relevanzzuschreibungen spielen ohne Zweifel auch bei anderen potenziellen Rezipienten eine bedeutsame Rolle. Vor- und nachgelagert lassen sich für einen (gelingenden) Rezeptionsprozess allerdings weitere Momente identifizieren, die allesamt günstige Ausprägungen aufweisen müssen um eine Rezeption wahrscheinlich werden zu lassen:

Das betrifft **erstens** aus einer eher prinzipiellen Perspektive die mit den jeweiligen Untersuchungsergebnissen verbundenen **Orientierungspotenziale** und die **Geltungsansprüche** der einschlägigen Aussagen. Die Orientierungspotenziale und Geltungsansprüche sollten idealerweise auch für den Rezeptionsraum reklamiert werden können, zudem sollten die Ergebnisse über Replikationsstudien abgesichert sein. Für viele praktische Fragestellungen, die aus aktuellen Problemlagen resultieren, werden diese Ansprüche allerdings nicht einlösbar sein, aber für wissenschaftlich begründete Veränderungen der Bildungspraxis ist dieser Anspruch aufrechtzuerhalten.

Wie oben bereits angedeutet, scheitern viele Rezeptionsprozesse **zweitens** bereits daran, dass die Neuerungen/Forschungsergebnisse nicht oder nur partiell wahrgenommen werden. Begünstigt wird eine (unzureichende) **Wahrnehmung** gegebenenfalls durch vielfältige Momente, wie z. B. die Zugänglichkeit und Aufbereitungsqualität, mangelnde Zeitkontingente der potenziellen Rezipienten und bedürfnis- und interessenbezogene WahrnehmungsfILTER. Bei einem Teil der Forschungsergebnisse aus der Lehr-Lernforschung wird die Zugänglichkeit auch durch die voraussetzungsreichen statistischen Darstellungen restringiert. Adressatenbezogene Aufbereitungen können in der Regel nicht unterstellt werden und wissenschaftliche Zeitschriften werden von Praktikern/Praktikerinnen meist nicht gelesen² und von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen vermutlich nur selektiv. Vor diesem Hintergrund dürften Rezeptionsprozesse häufig schon daran scheitern, dass Ergebnisse der Lehr-Lernforschung von den potenziellen Rezipienten nicht wahrgenommen werden.

2 So wird z. B. die Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach Aussage des Verlags inzwischen kaum noch von Schulen abonniert.

Sofern die Schwelle der Wahrnehmung überschritten wurde, stellt sich **drittens** die Frage, wie die bereitgestellten Informationen (individuell) verarbeitet werden, d. h. die Frage nach den individuellen oder auch kollektiven **Verarbeitungsprozessen**. Angesprochen sind damit einerseits inhaltliche Momente, d. h., inwieweit die Informationsgehalte erschlossen werden können, wie die (neuen) Informationen vor dem Hintergrund vorhandenen Wissens eingeordnet werden (können) und ob es gelingt, die neuen Informationen gedanklich auf eigene Handlungsfelder zu beziehen. Andererseits dürften bei diesen Verarbeitungsprozessen erneut eigene Interessen bedeutsam werden, die zu spezifischen Selektionen führen können.

Im Anschluss oder eingebettet in solche Verarbeitungsprozesse kommen **viertens Relevanzzuschreibungen** zustande, die dann positiv ausfallen dürften, wenn der Eindruck entsteht, dass die eigenen Handlungsprogramme bei Berücksichtigung der neuen Informationen optimiert werden können und die eigene Handlungspraxis überhaupt als veränderungsbedürftig wahrgenommen wird.

Berührt sind solche Relevanzzuschreibungen **fünftens** vermutlich auch von ersten **Aufwands- und Ertragsabschätzungen**, deren positive Beurteilung ein wesentliches Moment im Rezeptionsprozess darstellen dürfte. In vielen Fällen dürfte es auch schwierig sein, solche Aufwands- und Ertragsabschätzungen auf einer verlässlichen Basis vorzunehmen. Berührt sind dieselben auch von der Qualität der vorausgegangenen Verarbeitungsprozesse, den bereitgestellten Informationen, den mehr oder weniger absehbaren Adaptionsleistungen, die bezogen auf die eigene Praxis notwendig werden, einer genaueren Kenntnis der Umsetzungsbedingungen und nicht zuletzt von den jeweiligen Interessen und Belastungssituationen.

Sofern in allen vorausgegangenen Schritten jeweils rezeptionsgünstige Ausprägungen gegeben waren, stellt sich im nächsten Schritt **sechstens** die Frage, ob die bisher praktizierten **Handlungsprogramme** ersetzt oder einer Modifikation unterzogen werden sollen. In einem Teil der vorliegenden Transferkonzepte (vgl. IPN 2002) wird implizit unterstellt, es sei in aller Regel zweckmäßig von den gegebenen Bedingungen im praktischen Handlungsfeld auszugehen und Unterstützungssysteme für den forschungsorientierten Adaptionsprozess der bestehenden Handlungsprogramme bereitzustellen. Zum Teil wird auch völlig infrage gestellt, dass es einen einfachen „Transfer“ eines Handlungsprogramms überhaupt geben könne und unterstellt, es handle sich bei solchen Transferaktivitäten immer um mehr oder weniger spezifizierte Neukonstruktionen (EULER 1995). Denkbar sind auf dieser Ebene sowohl individuelle als auch institutionell gestützte und getragene und gegebenenfalls von wissenschaftlicher Seite begleitete Weiterentwicklungsprozesse. Die Schwierigkeiten solcher Adaptionsprozesse lassen sich beispielhaft im Bereich der Leseförderung an beruflichen Schulen illustrieren, die ihren Ausgangspunkt von einem Lesestrategieförderansatz (Reciprocal Teaching³) nahmen,

3 Der Ansatz des Reciprocal Teaching wurde in der beruflichen Bildung u. a. im Bereich der Lesestrategieförderang im Anschluss an Palincsar und Brown in Interventionsstudien genutzt (vgl. z. B. GSCHWENDTNER 2012; NORWIG u. a. 2013), ist allerdings nicht auf diesen Anwendungskontext beschränkt. Die hier eingebrachten Aussagen beziehen sich ausschließlich auf die Nutzung des Ansatzes im Bereich der Lesekompetenzförderung an beruflichen Schulen.

der in anderen Bereichen als effektiv ausgewiesen wurde (vgl. z. B. ROSENSHINE/MEISTER 1994), aber auch nach mehreren Durchgängen und immer weiter erhöhten Anstrengungen zur Vorbereitung und Begleitung der Lehrkräfte im neuen Umfeld der beruflichen Bildung nicht effektiv implementiert werden konnte (vgl. z. B. GSCHWENDTNER 2012; NORWIG u. a. 2013).

Damit ist der **siebte** erfolgsrelevante Schritt des Rezeptionsprozesses angesprochen, eine unter den neuen Bedingungen praktikable und effektvolle **Implementation**, die u. a. an verfügbare Kompetenzen und die notwendigen materiellen und organisationalen Bedingungen gebunden ist. Ob sich die gewünschten Effekte tatsächlich einstellen, wäre auch hier zu prüfen. Als erfolgskritisch dürften sich dabei u. a. die Umsetzungsqualitäten erweisen, das betrifft u. a. die erzielte Interaktionsqualität im Lehr-Lernprozess und die konzeptspezifischen Lehrgriffe.

Im Falle einer wissenschaftlichen Begleitung könnte man solche Implementationsprozesse, gegebenenfalls dem Design-Based-Research-Ansatz⁴ folgend, auch damit verbinden, zunächst das alternative Handlungsprogramm in aufeinander aufbauenden Schleifen zu erproben, die Umsetzungsqualitäten zu erfassen und zu optimieren und schließlich auch einer Effektprüfung zu unterwerfen.

Die hier eher auf das praktische Handlungsfeld ausgerichteten Überlegungen zu den relevanten Rezeptionsbedingungen können adaptiert auch auf Rezeptionsprozesse im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Bereich bezogen werden. Auch dort stellen sich die Fragen, ob relevante Orientierungspotenziale **überhaupt** gegeben sind bzw. zugeschrieben werden, ob diese überhaupt wahrgenommen werden, wie diese verarbeitet werden, ob es auf dieser Basis zu positiven Relevanzzuschreibungen und Aufwands- und Ertragsabschätzungen kommt, wobei allerdings z. T. modifizierte Beurteilungskriterien relevant werden dürften. So spielen im bildungspolitischen Bereich z. B. bei Relevanz-, Aufwands- und Ertragsabwägungen neben Effizienzkriterien in der Regel auch programmatische/ideologische Momente eine Rolle. Zudem erhalten Finanzierungsmodalitäten und Erwägungen zur Öffentlichkeitswirksamkeit sowie Mehrheitsfähigkeit relativ großes Gewicht. Bei Wissenschaftler(inne)n dürften die einschlägigen Kalküle stark durch leitende wissenschaftliche Paradigmen geprägt sein, die sowohl die Wahrnehmungs- als auch die Verarbeitungs- und Bewertungsprozesse substantiell berühren. Generell dürfte auf allen Handlungsebenen die Rezeptionsbereitschaft steigen, sofern die neuen Erkenntnisse in Form von Assimilationsprozessen in die verfügbaren kognitiven Strukturen und Handlungsprogramme eingebaut werden können, unwahrscheinlicher dürfte die Rezeptionsbereitschaft werden, sofern darüber hinaus Akkomodationsprozesse erforderlich sind.

4 Zu den verschiedenen Spielarten dieses Ansatzes und seiner Nutzung im Bereich der Berufsbildungsforschung vgl. EULER/SLOANE 2014.

Mit den hier skizzierten rezeptionsrelevanten Bedingungen und Prozessen sollte vor allem deutlich geworden sein, wie voraussetzungsreich und komplex sich die Verwertung von Befunden der empirischen Lehr-Lernforschung darstellen kann. Angesichts dieser Komplexität, einer nur rudimentär entwickelten Implementationsforschung und dem gegebenen Raum für diesen Beitrag beschränke ich mich im Weiteren auf eine beispielhafte Sondierung, die durch drei Leitfragen bestimmt ist:

(1) Welche Typen von Orientierungspotenzialen können wir aus der (gegenwärtigen) empirischen Berufsbildungsforschung für (didaktisches) Handeln erwarten?

(2) Welche Begrenzungen der empirischen Berufsbildungsforschung bzw. der berufspädagogischen Lehr-Lernforschung und welche Bedingungen in den didaktischen Handlungsfeldern stehen einer Rezeption einschlägiger Forschungsergebnisse entgegen? Und abschließend, in einer eher auf das wissenschaftliche Handeln ausgerichteten Perspektive:

(3) Könnte es in einer eher auf das wissenschaftliche Handeln ausgerichteten Perspektive aussichtsreich sein, die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eher separiert betriebenen analytischen und gestaltungsorientierten Ansätze fruchtbar aufeinander zu beziehen?

Mit den gewählten Beispielen ist nicht der Anspruch verbunden, die verfügbaren Orientierungspotenziale abzudecken. Vielmehr geht es darum, die mit verschiedenen Forschungsansätzen, Designs und Absicherungsgraden verbundenen Unterschiede der Orientierungspotenziale verschiedener Forschungstypen beispielhaft zu diskutieren. Der Rückgriff auf Forschungsergebnisse aus dem eigenen Hause ist dabei nicht Ausdruck dessen, dass diesen besondere Relevanz zugeschrieben werden würde, sondern eher der einfachen Zugänglichkeit von beispielhaften Ergebnisdarstellungen geschuldet.

3 Orientierungsleistungen gegenwärtiger empirischer Berufsbildungsforschung für praktische Handlungsfelder

Die im Folgenden versuchte Annäherung an die Frage, welche Orientierungsleistungen wir von der gegenwärtigen empirischen Berufsbildungsforschung erwarten können, erfolgt unter folgenden Annahmen: (1) Die jeweiligen Orientierungsleistungen sind abhängig von Forschungsdesigns, der Qualität der Studien, der Absicherung durch Replikationsstudien und der Anbindung der Studien an praktische Problemlagen. (2) Es ist ein Spezifikum von Forschung und empirischer Forschung im Besonderen, die Untersuchungsgegenstände so zu modellieren, dass die Zusammenhänge nachvollziehbar beschrieben werden können, das geht notwendigerweise mit Komplexitätsreduktionen einher. (3) Es sind keine generalisierenden Aussagen zu den Orientierungsleistungen empirischer Forschung für didaktische Handlungsfelder möglich, sondern immer nur bezogen auf spezifische Ausschnitte. (4) Es kann begründet unterstellt werden, dass die vorhandenen Potenziale nur rudimentär genutzt werden.

3.1 Beispiele für Orientierungsleistungen empirischer Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen Forschungszugängen und Implikationen für das Rezeptionsgeschehen

Präsentiert werden im Weiteren Beispiele zu Orientierungsleistungen empirischer Berufsbildungsforschung, die drei Typen zugeordnet werden können: a) empirisch gewonnene Deskriptionen, wie z. B. Ergebnisse aus institutionellen Vergleichen zu erreichten Kompetenzniveaus, Ergebnisse zu Kompetenzstrukturen und beobachtbaren Typen von Interaktionsprozessen; b) Beispiele zu differenziellen Effekten unterschiedlicher didaktischer Settings, die im Kontext von Feldexperimenten oder spezifisch zugeschnittenen Projekten der Interventionsforschung (Effekte methodischer Entscheidungen auf der Prozess- und Outputebene, Strategieförderung, z. B. bezogen auf Fachkompetenzen und Lesestrategien) gewonnen wurden und c) Beispiele zu Erklärungsmodellen im Kontext von Feldstudien, die Aussagen zu Einflüssen kognitiver, motivationaler, curricularer und qualitativer Merkmale auf spezifische Personenmerkmale bereitstellen. Ein weiterer Typ, der hier unberücksichtigt bleibt, wäre das Experiment unter konsequent kontrollierten Bedingungen, das in der empirischen Berufsbildungsforschung nach meiner Wahrnehmung gegenwärtig aber kaum eingesetzt wird.

3.1.1 Beispiele zu Deskriptionen

Ausgewählt werden hier Beispiele zur Deskription von Kompetenzstrukturen, Kompetenzniveaus und Kompetenzentwicklungen, womit ein in den letzten Jahren besonders intensiv betriebener Forschungstypus repräsentiert wird.

Die Arbeiten zu Kompetenzstrukturen und Kompetenzniveaus wurden in den letzten Jahren vor allem im Kontext des ASCOT-Programms in konzertierter Weise vorangetrieben (vgl. im Überblick BECK/LANDENBERGER/OSER 2016). Zu den Kompetenzniveaus hatten LEHMANN und SEEGER (2007) erstmals auf breiter Ebene Aussagen bereitgestellt, die in den Folgearbeiten in der Grundtendenz weitgehend bestätigt wurden. Leitend war bei den Arbeiten zu den Kompetenzstrukturen u. a. die Frage, ob davon ausgegangen werden muss, dass übergreifende Kompetenzkonstrukte, wie das der berufsfachlichen Kompetenz, weiter ausdifferenziert werden müssen, und wenn ja, ob diese Ausdifferenzierung entlang der in der Kognitionspsychologie unterstellten Wissensbereiche (deklaratives, prozedurales, konzeptuelles, metakognitives Wissen) erfolgen oder gegebenenfalls andere Strukturierungsmerkmale bedeutsam werden. Das heißt, es ging zunächst eher um eine grundsätzliche Frage, die weniger von einer praktischen Problemstellung ausging, sondern eher grundlegenden Charakter hatte. Praktische Bezüge standen damit nicht im Mittelpunkt, relevant schienen die einschlägigen Arbeiten für die Bildungspraxis und Bildungspolitik gleichwohl bezogen auf die Ordnungsarbeit und die Prüfungspraxis. Dieser Relevanzaussage liegt die Annahme zugrunde, eine genauere Kenntnis zu den sich ausbildenden Kompetenzstrukturen sei bei der Ordnungsarbeit, z. B. bei der Ausgestaltung kompetenzorientierter Curricula oder der Ge-

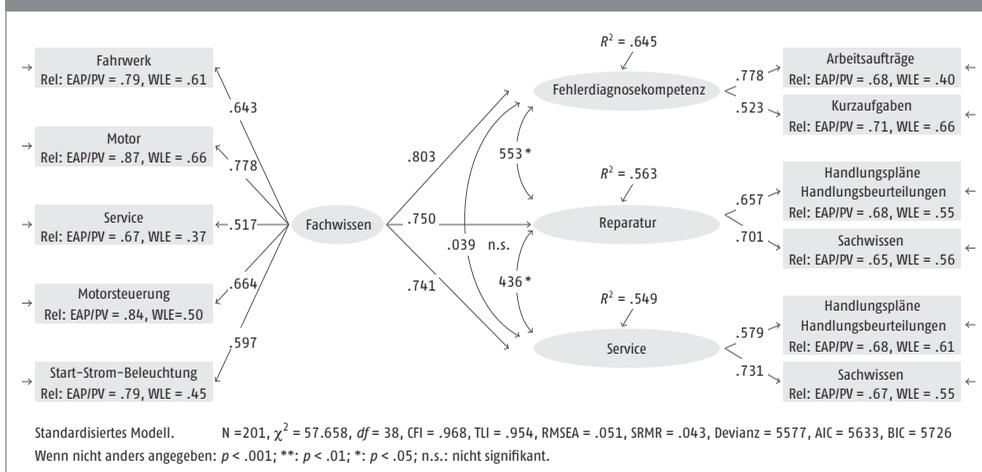
staltung von Berufen verwertbar. Ferner könnten Befunde zu Kompetenzstrukturen bei der Gestaltung von Prüfungen bedeutsam sein, da nur bei Berücksichtigung der verschiedenen Kompetenz-Subdimensionen in den Prüfungszuschnitten eine valide Leistungsbeurteilung möglich ist. Die inzwischen generierten Aussagen zu den berufsfachlichen Kompetenzstrukturen (vgl. im Überblick z. B. BECK/LANDENBERGER/OSER 2016; NICKOLAUS/SEEGER 2013) bestätigen, dass (1) zwischen berufsfachlichem Wissen und der Anwendung dieses Wissens in wechselnden Anforderungssituationen unterschieden werden kann; (2) innerhalb des berufsfachlichen Wissens in der Regel inhaltliche Ausdifferenzierungen beobachtet werden können, die hohe Affinitäten zu fachlichen Strukturierungen aufweisen; (3) deklaratives und prozedurales Wissen auf der Basis von Papier- und Bleistifttests meist empirisch nicht trennbar sind und (4) auch im Anwendungsbereich die Ausbildung von Subdimensionen unterstellt werden muss. Vereinzelt in längsschnittlichen Designs durchgeführte Untersuchungen und Querschnittsuntersuchungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Ausbildung dokumentieren sich im Ausbildungsverlauf vollziehende Ausdifferenzierungsprozesse der Kompetenzen, Verschmelzungsprozesse wurden bisher nur vereinzelt in der Anfangsphase der Ausbildung dokumentiert. Ob sich Verschmelzungsprozesse im Laufe der weiteren Expertiseentwicklung ergeben, ist weitgehend offen. Beispielhaft sei hier für die sich vollziehende Ausdifferenzierung auf die einschlägigen Ergebnisse zum Ausbildungsberuf Kfz-Mechatroniker/-in verwiesen, für den im Bereich des berufsfachlichen Wissens am Ende des ersten Ausbildungsjahres eine eindimensionale Struktur, am Ende des zweiten Ausbildungsjahres eine dreidimensionale und am Ende des dritten Ausbildungsjahres eine sechsdimensionale Struktur ausgewiesen wird (vgl. NICKOLAUS/BEHRENDT/ABELE 2016; GSCHWENDTNER 2008; SCHMIDT/NICKOLAUS/WEBER 2014). Für die Anwendung des Wissens bestätigen sich Strukturen, die entlang von den primären Tätigkeitsfeldern der Kfz-Mechatroniker/-innen (Service, Reparatur/Instandhaltung, Fehlerdiagnose) erwartet werden konnten, sowohl für das Ende des dritten als auch des zweiten Ausbildungsjahres. Für das Ende des ersten Ausbildungsjahres sind dafür gegenwärtig keine Aussagen möglich. Die Zusammenhänge zwischen den anwendungsbezogenen Kompetenzdimensionen bei Kontrolle des Fachwissens spiegelt Abbildung 1. Deutlich werden daraus u. a. die hohe Relevanz des fachsystematischen Wissens für die Ausprägung der anwendungsbezogenen Kompetenzdimensionen und andererseits die z. T. nur schwachen Assoziationen zwischen den anwendungsbezogenen Subdimensionen.

Inwieweit kommt solchen deskriptiven Aussagen tatsächlich praktische Relevanz zu und sind diese Aussagen tatsächlich belastbar, d. h. zumindest replizierbar? Replikationsstudien liegen ausschließlich zur Struktur des Fachwissens vor, die weitgehend⁵ konsistente Ergebnisse

5 Kleinere Inkonsistenzen ergaben sich in der Ausbildung zum/zur Kfz-Mechatroniker/-in einerseits im Hinblick auf die Unterscheidbarkeit von einzelnen, eng assoziierten Subdimensionen des Fachwissens und andererseits bezogen auf das in älteren Modellierungen als eigene Subdimension ausgewiesene Servicewissen, das nach neueren Analysen bei inhaltspezifischen Zuordnungen entlang der fachlichen Systematik (z. B. Wissen zum Kfz-Motor) in den fachsystematischen Subdimensionen aufgeht.

bereitstellen. Ob und inwieweit solche Ergebnisse in der Ordnungsarbeit wahrgenommen und verarbeitet wurden, ist m. W. offen. Die im Vorfeld einer Fortführung des ASCOT-Programms geführten Debatten lassen allerdings erwarten, dass durch ein Nachfolgeprogramm, so es kommen sollte, Anreize geschaffen werden, dies exemplarisch anzugehen. Für die Prüfungszuschnitte gilt Ähnliches. Interessant scheinen in diesem Kontext auch die Ergebnisse zur Ausdifferenzierung der Kompetenzstrukturen und deren Relation zu den inzwischen praktizierten gestreckten Prüfungen und den dort unterstellten bzw. geprüften Kompetenzbereichen. Dabei zeichnen sich zwei Problemfelder ab: Zu klären wäre jeweils, inwieweit Aussagen, die im ersten Teil der gestreckten Prüfung zu den Kompetenzausprägungen bereitgestellt werden, a) strukturell und b) graduell auch noch am Ausbildungsende Geltung beanspruchen können. Das schließt auch die Frage ein, ob die einzelnen Subdimensionen in den Prüfungszuschnitten (hinreichend) abgedeckt sind. Diese Problematiken dürften sich in allen Berufen in ähnlicher Weise stellen.

Abbildung 1: Zusammenhänge zwischen den anwendungsbezogenen Subdimensionen berufsfachlicher Kompetenz bei Kontrolle des Fachwissens am Beispiel von Kfz-Mechanikern/Mechatronikerinnen (vgl. NICKOLAUS/BEHRENDT/ABELE 2016, S. 127)



Sofern der Anspruch einer validen, reliablen und objektiven Prüfung aufrechterhalten werden soll, ist es schwerlich vorstellbar, dass solche Ergebnisse dauerhaft unbeachtet bleiben können. Offen ist allerdings, wie die daraus erwachsenden Konsequenzen aussehen könnten, die bei gleichzeitig einzulösendem Praktikabilitätsanspruch sowohl die Gütekriterien einlösen sollten als auch mit den Vorstellungen der relevanten Akteure in Einklang zu bringen sind. Das heißt, die wesentlichen Schritte eines positiv verlaufenden Rezeptionsprozesses wären erst auszuloten. Im Hinblick auf das didaktische Handeln verdient auch der Befund zur hohen Relevanz des Fachwissens für die Ausprägung der anwendungsbezogenen Kompetenzdimensionen Beachtung, der vielfältig repliziert wurde und in bemerkenswertem

Kontrast zu dessen häufig unterstelltem „trägen“ Charakter steht. Offensichtlich erweist sich dieses Fachwissen – wie nicht anders zu erwarten – als notwendige Voraussetzung erfolgreichen berufsfachlichen Handelns und verdient vor diesem Hintergrund vermutlich mehr Aufmerksamkeit, als dies in den aktuellen didaktischen Debatten der Theoriebildung und der Lehr-Lern-Prozessgestaltung der Fall zu sein scheint. Ein ernsthafter Diskurs dazu innerhalb der didaktischen Gemeinschaft hat m. E. noch nicht begonnen. Über die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse sind selbst begründete Annahmen kaum formulierbar.

Abbildung 2: Niveaumodell „Berufsfachliches Problemlösen“ (NICKOLAUS/PETSCH/NORWIG 2013, S. 75)

Niveau	Niveaubeschreibung	Fl./St.	Zi	Ges.
D	Die Auszubildenden auf Niveau D ($N_{\text{Aufgaben}} = 0$) können mit 65 % Wahrscheinlichkeit berufsfachliche Aufgaben lösen, bei denen (1) die Problemstellung (mental) visualisiert werden muss und (2) mindestens fünf oder mehr Zusammenhänge mental abgebildet werden müssen, (3) mindestens fünf Lösungsschritte bewältigt werden müssen, (4) zwei oder mehr zum Verständnis notwendige Fachbegriffe vorkommen, (5) eine mathematische Modellierung erforderlich ist und (6) es sich um eine wenig vertraute Problemstellung handelt.	1	3,5 %	2,6 %
C	Die Auszubildenden auf Niveau C ($N_{\text{Aufgaben}} = 7$) können mit 65 % Wahrscheinlichkeit berufsfachliche Aufgaben lösen, bei denen (1) die Problemstellung (mental) visualisiert werden muss und (2) mindestens fünf oder mehr Zusammenhänge mental abgebildet werden müssen, (3) mindestens fünf Lösungsschritte bewältigt werden müssen, (4) zwei oder mehr zum Verständnis notwendige Fachbegriffe vorkommen und weiterhin (5) keine mathematische Modellierung erforderlich ist und (6) es sich um eine relativ vertraute Problemstellung handelt.	6,3 %	8,8 %	8,2 %
B	Die Auszubildenden auf Niveau B ($N_{\text{Aufgaben}} = 9$) können mit 65 % Wahrscheinlichkeit berufsfachliche Aufgaben lösen, bei denen (1) die Problemstellung (mental) visualisiert werden muss und (2) mindestens fünf oder mehr Zusammenhänge mental abgebildet werden müssen und weiterhin (3) weniger als fünf Lösungsschritte bewältigt werden müssen, (4) nur ein zum Verständnis notwendiger Fachbegriff vorkommt, (5) keine mathematische Modellierung erforderlich ist und (6) es sich um eine relativ vertraute Problemstellung handelt.	7,9 %	21,2 %	17,6 %
A	Die Auszubildenden auf Niveau A ($N_{\text{Aufgaben}} = 9$) können mit 65 % Wahrscheinlichkeit berufsfachliche Aufgaben lösen, bei denen (1) die Problemstellung auch visuell veranschaulicht ist, (2) weniger als fünf Zusammenhänge mental abgebildet werden müssen, (3) weniger als fünf Lösungsschritte bewältigt werden müssen, (4) nur ein zum Verständnis notwendiger Fachbegriff vorkommt, (5) keine mathematische Modellierung erforderlich ist und (6) es sich um eine relativ vertraute Problemstellung handelt.	23,8 %	31,8 %	29,6 %
Unter A	Die Auszubildenden unter Niveau A ($N_{\text{Aufgaben}} = 2$) sind nicht in der Lage mit hinreichender Sicherheit Aufgaben zu lösen, wie sie für das Niveau A typisch sind.	61,9 %	34,7 %	42,1 %

Fl./St.: Fliesenleger/Stuckateure; Zi: Zimmerer

Bezogen auf die vorgelegten **Ergebnisse zu den erreichten Kompetenzniveaus** ist nahezu über alle Arbeiten hinweg zu konstatieren, dass die curricular intendierten Niveaus nicht erreicht werden. LEHMANN und SEEBER (2007) formulierten das sinngemäß so, dass die inhaltlich validen Tests für die getesteten Personen am Ende der Ausbildung in der Regel zu schwierig waren. Das Ausmaß der Diskrepanzen zwischen den curricularen Zielperspektiven und den tatsächlich erreichten Kompetenzniveaus variiert sicherlich auch in Abhängigkeit von Zielgruppen und den einbezogenen Kompetenzdimensionen (vgl. Abb. 2). Aber auch unabhängig von solchen Unterschieden stellt sich angesichts der vielfach replizierten Ergebnisse die Frage nach der Angemessenheit der Zielformulierungen respektive den Möglichkeiten, bei Beibehaltung der gegebenen Zielformulierungen Vorkehrungen zu treffen, die zumindest zu einer Milderung der Diskrepanzen beitragen können. Beispielhaft seien hier Ergebnisse zur Niveaumodellierung berufsfachlicher Problemlösekompetenz in der bautechnischen Grundbildung angeführt (vgl. Abb. 2).

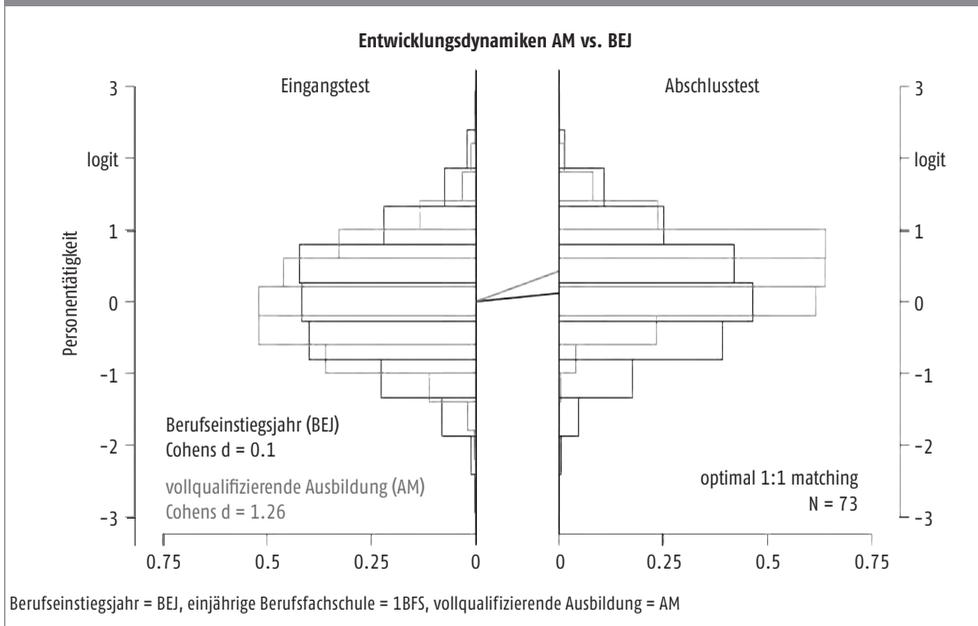
Uneingeschränkt eingelöst würden im Beispielfall die curricularen Zielvorstellungen auf der Niveaustufe D, die nur von 3,5 Prozent der Auszubildenden zum Zimmerer erreicht wurden. Dass es aussichtslos scheint, das Niveau D als Regelstandard zu setzen, ist vermutlich konsensfähig. Welche Niveaus als Mindestvoraussetzung gelten sollten, um eine erfolgreiche Ausbildung zu attestieren und wie ein größerer Anteil solche Standards auch einlösen kann, ist zu klären. Dieser Klärungsprozess wäre gegebenenfalls Teil des Rezeptionsprozesses, und zwar sowohl auf der Ebene der Ordnungsarbeit als auch auf der Ebene der didaktischen Theorie und Praxis.

Zu den **Kompetenzentwicklungen** sei hier ein Beispiel präsentiert, das einerseits Anlass gibt institutionelle Ausdifferenzierungen des Übergangssystems zu reflektieren und andererseits die Frage nach einer effektiveren Nutzung personeller Ressourcen aufwirft. Untersucht wurde, inwieweit sich Jugendliche mit gleichem Vorwissen in unterschiedlichen institutionellen Kontexten des beruflichen Übergangssystems, konkret im Berufseinstiegsjahr (kurz: BEJ) und der einjährigen Berufsfachschule (kurz: 1BFS) in ihren berufsfachlichen Kompetenzen entwickeln. In Bezug auf die Entwicklung der Basiskompetenzen „Mathematik“ und „Lesen“ wurde in diesen Schulformen in einer parallelen Untersuchung konstatiert, dass sich trotz wesentlich höherer nomineller Unterrichtszeit für diese Fächer im BEJ⁶ keine Entwicklungsvorteile gegenüber der 1BFS ergaben, obgleich in der 1BFS lediglich eine Unterrichtsstunde für den Deutschunterricht und kein expliziter Mathematikunterricht erteilt wird (vgl. BEHRENDT/NICKOLAUS/SEEBER 2017). Bezogen auf die berufsfachlichen Kompetenzen stehen in der einjährigen BFS deutlich höhere Zeitkontingente als im BEJ zur Verfügung. Wie aus Abbildung 3 erkennbar ist, ergeben sich bei Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen erwartungskonform im berufsfachlichen Bereich (Metall) auch wesentlich größere Kompetenzzugewinne in der

6 Das Berufseinstiegsjahr wird in Baden-Württemberg vor allem für Jugendliche mit Hauptschulabschluss vorgehalten, die keinen Ausbildungsplatz finden und ihren Hauptschulabschluss gegebenenfalls verbessern wollen. Die einjährige Berufsfachschule dient in Baden-Württemberg der Erstausbildung und entspricht weitgehend dem Berufsgrundbildungsjahr. In aller Regel verfügen die Jugendlichen bereits zu Beginn über einen Anschlussvertrag mit einem Unternehmen.

1BFS. Die Effektstärken unterscheiden sich gravierend. Da in den Vergleich lediglich jene Subgruppen aus den beiden Lernkontexten einbezogen wurden, die in ihrem Vorwissen nahezu identische Voraussetzungen hatten, liegt es nahe, den Entwicklungsunterschied primär als institutionellen Effekt zu deuten. Gestützt wird diese Interpretation auch dadurch, dass sich die kognitiven Grundfähigkeiten in beiden Gruppen nur leicht (zugunsten der Jugendlichen im BEJ) unterscheiden (vgl. ATIK/NICKOLAUS 2017).

Abbildung 3: Entwicklungsunterschiede berufsfachlicher Kompetenz in BEJ und 1BFS (Anlagenmechaniker/-in – AM) (ATIK/NICKOLAUS 2017)



Zu den Geltungsansprüchen der hier berichteten Ergebnisse bleibt anzumerken, dass im Hinblick auf die Entwicklung der Basiskompetenzen eine große Stichprobe ($N \approx 1200$) eines Bundeslandes einbezogen wurde (BEHRENDT/NICKOLAUS/SEEBER 2017), in einer ähnlich großen Stichprobe eines anderen Bundeslandes ähnliche Ergebnisse erzielt wurden (SEEBER u. a. 2014) und in einer Replikationsstudie, in der allerdings nur der gleiche Mathematiktest eingesetzt wurde, die Befundlage ebenfalls gestützt wird (vgl. NICKOLAUS u. a. 2017a). Zu den Entwicklungen der berufsfachlichen Kompetenzen lag den hier vorgestellten Ergebnissen eine relativ kleine Stichprobe zugrunde, eine Replikationsstudie zu einem Vergleich der Kompetenzentwicklung in den beiden institutionellen Kontexten steht aus, für das BEJ wurde allerdings bei gleicher Testbasis in einer Folgestudie (vgl. NICKOLAUS u. a. 2017a) eine etwas bessere berufsfachliche Kompetenzentwicklung ($d \sim 0.5$) dokumentiert. Das heißt, die oben dokumentierten starken Unterschiede in der berufsfachlichen Entwicklung in den verschie-

denen Settings sind teilweise vermutlich doch auch auf Stichprobeneffekte zurückzuführen. Welcher Unterschiedsanteil tatsächlich auf die unterschiedlichen institutionellen Bedingungen zurückzuführen ist, wäre in weiteren Studien noch genauer zu bestimmen. Dass solche Unterschiede auch bei repräsentativen Stichproben bestehen bleiben scheint wahrscheinlich, ob das eine hinreichende Basis für bildungspolitische Entscheidungen darstellt, wäre mit den Verantwortlichen zu reflektieren. Denkbar wäre im Extrem beispielsweise die Auflösung des BEJ. Auf der Ebene der Schule könnte man die Befundlage beispielsweise auch ohne Umbau des Übergangssystems dazu nutzen, größere Teile jener, die bisher in das BEJ einmündeten, künftig in Berufsfachschulen zu beschulen. Da die BEJ-Schülerinnen und -Schüler signifikant niedrigere Ausprägungen der Basiskompetenzen als die Schülerinnen und Schüler in der BFS aufweisen, ist allerdings auch nicht auszuschließen, dass die neue Gruppenkomposition die Gesamtentwicklung in der Gruppe berührt. Bezogen auf das potenzielle Rezeptionsgeschehen sollen diese Überlegungen die Probleme verdeutlichen, die sich im Rezeptionsprozess stellen. Eine einfache Anwendung der Erkenntnisse ist nicht möglich, vielmehr stellen sich – sofern man sich auf die Berücksichtigung der Ergebnisse im bildungspolitischen/pädagogischen Handeln einlässt – viele Folgefragen, für die noch keine gesicherten Aussagen bereitgestellt werden können. Ein Ignorieren der Befundlage scheint allerdings, sofern man den Anspruch rationaler Entscheidungen aufrechterhält, nicht vertretbar. Die Berücksichtigung von Ergebnissen aus den hier knapp skizzierten Forschungssträngen zur Kompetenzmodellierung und Kompetenzentwicklung in didaktischen Konzepten beruflicher Bildung, wie z. B. dem gegenwärtig besonders prominenten Lernfeldkonzept, steht m. W. bisher aus. Ergänzungen bzw. Modifikationen legen beispielsweise die Ergebnisse zu den Niveaumodellierungen nahe.

3.1.2 Beispiele zu Feldexperimenten und Interventionsstudien

Ausgewählt werden hier Studien zu Effekten unterschiedlicher methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung, die im Kontext der didaktischen Reformprozesse vor allem in den 1990er-Jahren und zu Beginn des neuen Jahrtausends entstanden. Ergänzend wird eine Interventionsstudie einbezogen, die auf die individuelle Förderung ausgerichtet war. Das heißt, es handelt sich in beiden Fällen um Studien, in welchen im Unterschied zu den zuvor präsentierten Beispielen die Effekte spezifischer pädagogischer Handlungsprogramme im Mittelpunkt der Forschung standen. Die Bezüge zu pädagogischen Handlungsprogrammen sind deutlich enger als bei jenen Studien, in welchen lediglich Deskriptionen zu den erzielten Outputs bereitgestellt werden.

Die Studien zu den Effekten unterschiedlicher methodischer Settings kamen im Anschluss an die im Kontext der didaktischen Reformdebatten eingebrachten Annahmen in Gang, handlungsorientierte, selbstgesteuerte Lehr-Lernformen seien eher als direktive Verfahren geeignet, prozedurales Wissen und Problemlöseleistungen zu fördern, zudem wurden positive Effekte im motivationalen Bereich unterstellt (vgl. z. B. DÖRIG 2003). Dabei ist zu berücksichtigen, dass den realisierten methodischen Settings, die als direktiv vs. handlungs-

orientiert/selbstgesteuert klassifiziert wurden, keine idealtypischen Ausprägungen unterstellt werden können, sondern in der Unterrichtspraxis in aller Regel über etwas längere Unterrichtszeiträume immer Kompositionen methodischer Arrangements vorzufinden sind, die in den jeweiligen Untersuchungen dichotom zu Clustern zusammengefasst wurden.

Tabelle 1: Differenzielle Effekte methodischer Entscheidungen im Überblick (NICKOLAUS 2011, S. 162 f.)

Studie	einbezogene(r) Beruf(e)/Inhalte	Stichprobe/ Interventions- zeit	Befunde			
			Motivation Motiv.Bed.	Deklaratives Wissen	Prozedurales Wissen	Problemlöse- fähigkeit
Sembill u. a. 2007 Seifried, Sembill 2010 Studie 1	Industriekaufmann/-frau Materialwirtschaft	N = 35 40 h	+			+
Studie 2	Bürokaufleute/ Personalwirtschaft	N = 30 40 h	+	+		-
Studie 3	Industrie-/Bürokaufleute	N = 67 68 h	+	-		+
Bendorf (2002)	Bankkaufleute, betriebsin- terner Unterricht	N = 16	-	+	+	+
Neef (2009)	Wirtschaftsgymn.	N = 166	-	(-)	(-)	
Schumann, Eberle & Oepke (2009)	Wirtschaftsgymn. Wirtschaft und Recht; Geografie	N = 371	1. Jahr: - 2. Jahr: +	-	-	-
Nickolaus & Bickmann (2002)	Elektroinstallateure Inhalte des 1. Ausbildungs- jahres	N = 67 1 Jahr	+/-	-	-	-
Nickolaus, Heinzmann & Knöll (2005)	Elektroinstallateure Inhalte des 1. Ausbildungs- jahres	N = 224 1 Jahr	-	-	-	-
Nickolaus, Knöll & Gschwendtner (2006)	Elektroniker/-in für Geräte und Systeme	N = 179 1 Jahr	-	-	-	-
Geißel 2008	Elektroniker/-in für Energie- und Gebäude- technik	N = 203 1 Jahr		-		
Wülker (2004)	Zimmerer (Fachstufe) Schiften am gleichgeneigten Walmdach	N = 81 27-52 h	+	+/-	+/-	
Bünning (2008)	Zimmerer (Fachstufe); zimmermannsmäßige Verbindungen	N = 59 (Teilstudie) N = 44 (Teilstudie)		+/-	+	+/-
Betzler (2006)	Techniker/-in (Fachstufe) Elektropneumatik; betriebl. Kommunikation	N = 50		-	-	

Legende: + Hypothese zu Vorteilen handlungsorientierten Unterrichts bestätigt

- Hypothese zu Vorteilen handlungsorientierten Unterrichts falsifiziert (dabei ergeben sich z. T. auch eindeutige Vorteile für die eher direktiven Arrangements, wie z. B. bei Nickolaus/Heinzmann/Knöll 2005 oder auch vergleichbare Ergebnisse für beide Ansätze wie bei Nickolaus/Knöll/Gschwendtner 2006

+/- partielle Bestätigung, partielle Falsifikation

() Datenerhebung erfolgte auf der Basis von Selbsteinschätzungen

Es ist hier nicht der Raum, um auf die einzelnen Studien einzugehen, die jeweils auch vielfältige Orientierungen über die globalen Befunde hinaus bereitstellen. Vor diesem Hintergrund werden in relativ holzschnittartiger Form lediglich zentrale Ergebnisse zusammengestellt, die eine Bilanzierung der übergeordneten Hypothesen ermöglichen. Die in Tabelle 1 dargestellten Ergebnisse machen zunächst eine sehr inkonsistente Befundlage deutlich, womit die Frage aufgeworfen wird, wodurch diese Inkonsistenzen verursacht werden. Dazu sind allerdings lediglich begründete Vermutungen möglich, eine systematische Forschung zur Aufklärung der Inkonsistenzen steht aus. Das heißt, der Praxis können zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine belastbaren Aussagen bereitgestellt werden, unter welchen Bedingungen sich die erwarteten positiven Effekte handlungsorientierten und selbstgesteuerten Lernens tatsächlich einstellen bzw. wann eher direkte Verfahren aussichtsreich sind. Wichtig scheint, dass die ermittelten Effektstärken differenzieller Effekte methodischer Entscheidungen in aller Regel relativ gering sind. Im Mittel können lediglich zwei bis vier Prozent der Varianz der Fachleistungen durch methodische Entscheidungen erklärt werden (vgl. HELMKE/WEINERT 1997), und das scheint auch auf den Bereich der beruflichen Bildung zuzutreffen. Das schließt allerdings nicht aus, dass in spezifischen Konstellationen auch deutlich stärkere Effekte resultieren. Studien zu den Effekten auf die soziale und personale Kompetenzentwicklung stehen im Bereich der beruflichen Bildung m. W. völlig aus. Bemerkenswert scheint, dass nach den vorgelegten Ergebnissen die Qualität der Umsetzung des jeweiligen methodischen Settings für die berufsfachliche Entwicklung bedeutsamer wird als die Wahl des Grundsettings⁷, d. h. in einer praktischen Perspektive, dass vor allem die Qualitätsentwicklung des Unterrichts und weniger die Methodenwahl Aufmerksamkeit erhalten sollte. Sofern man die Befundlage zu den differenziellen Effekten methodischer Entscheidungen weiter erschließt, kommen zum Teil auch die Qualitätsmerkmale in den Blick, die effektrelevant werden, wobei der Überforderung bzw. Adaptivität besondere Bedeutung zuzukommen scheint. In einer übergeordneten Perspektive sind dazu auch die immer wieder dokumentierten ATI-Effekte relevant, die für leistungsschwächere und ängstlichere Schülerinnen und Schüler Nachteile, für leistungsstärkere und wenig ängstliche Schülerinnen und Schüler hingegen Vorteile selbstgesteuerten Lernens mit sich bringen (vgl. BRACHT 1975). Die z. T. dokumentierten Nachteile unzureichender Unterstützung der Lernprozesse (vgl. STARK u. a. 1996) in handlungsorientierten Settings dürften vor dem Hintergrund der ATI-Forschung⁸ vor allem für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler bedeutsam werden. Dafür sprechen auch neuere Ergebnisse der Berufsbildungsforschung, die im Übergangssystem trotz einer angestrebten und aufwendig flankierten Implementation von Förderkonzepten zur individuellen Förderung eine stark un-

7 Dafür spricht auch, dass bei Einbezug größerer Stichproben, die mit größeren Herausforderungen einer hochwertigen Umsetzung einhergehen als kleiner geschnittene Studien, in welchen eher eine idealtypische Umsetzung realisierbar ist, besonders große Probleme bestehen, die erwarteten Effekte zu bestätigen.

8 ATI steht für Aptitude Treatment Interaction. Bezeichnet werden damit Wechselwirkungen von Persönlichkeitsmerkmalen und methodischen Settings im Hinblick auf die Effekte.

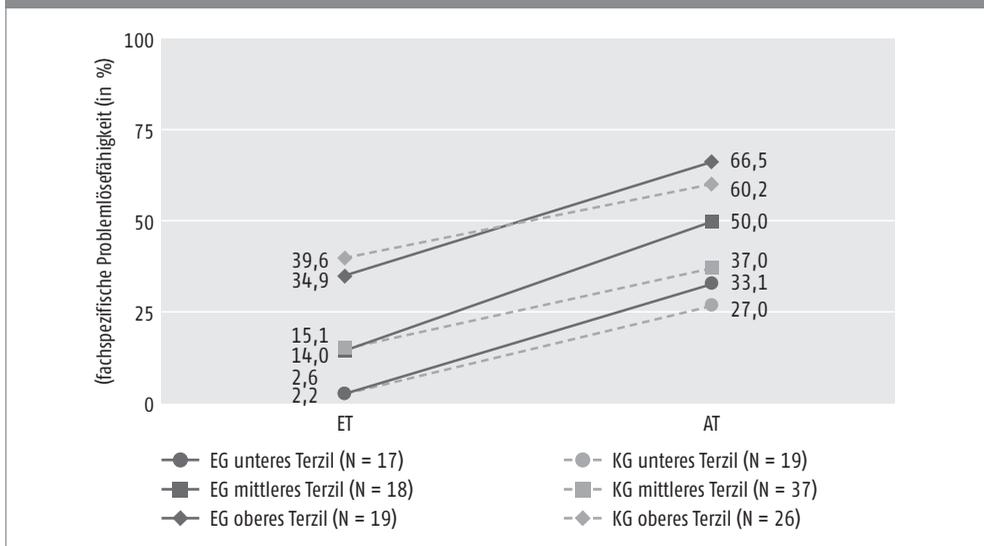
terdurchschnittliche Entwicklung der Leistungsschwächeren dokumentieren (vgl. NICKOLAUS u. a. 2017b). Begünstigt scheint dies nicht zuletzt durch die starke Ausrichtung an selbstgesteuertem Lernen (ebd.).

Der Ertrag der hier nur knapp skizzierten Forschungsergebnisse für die Praxis liegt wohl am ehesten darin, die im didaktischen Diskurs zum Teil vorgenommenen Generalisierungen infrage zu stellen und den Blick auf wichtigere Determinanten der Leistungsentwicklung zu lenken als jene der Wahl von methodischen Konzepten. Die Ergebnisse zur Relevanz der Umsetzungsqualität methodischer Konzepte stehen partiell in Einklang mit den Aktivitäten der Bildungsadministrationen, über die Implementation von Qualitätssicherungssystemen die Unterrichtsqualität anzuheben. Eine systematische Klärung von deren Effekten steht weitgehend aus, einzelne Studien liegen allerdings vor (vgl. z. B. EBNER/FUNK o. J.). Im Bereich der Curriculumentwicklung könnte die Befundlage zu differenzierteren Hinweisen zu methodischen Ausgestaltungen des Unterrichts Anlass geben. Für die Lehrkräfte selbst käme es aus meiner Sicht vor allem darauf an, die möglichst gute Einlösung der relevanten Qualitätsmerkmale unter wechselnden Bedingungen zu betreiben, wozu zunächst die Rezeption der einschlägigen Forschungsergebnisse notwendig wäre, die von einzelnen Lehrkräften m. E. kaum leistbar sein dürfte. Hinweise dazu, wie das in Kooperation zwischen Wissenschaftler(inne)n und Praktiker(inne)n betrieben werden könnte, lassen sich z. B. aus der SINUS-Studie gewinnen (vgl. im Überblick zur Transferperspektive des Programms ZIEGLER 2006). Insgesamt ergibt sich mit dieser Konstellation, die einerseits durch Unsicherheiten und andererseits durch Kooperationsnotwendigkeiten gekennzeichnet ist, eine substanzielle Komplexitätssteigerung des Rezeptionsgeschehens, die die Erfolgswahrscheinlichkeit vermutlich eher mindert. Aber die (kooperative) Erschließung und Nutzung des einschlägigen Wissens wäre sicherlich lohnenswert. Vonseiten der Bildungsadministration können für solch kooperative Rezeptionsprozesse gegebenenfalls günstige Rahmenbedingungen geschaffen werden, eine direkte Steuerung dürfte kaum realisierbar sein und vermutlich auch nicht willkommen. Für Wissenschaftler/-innen eröffnen solche Kooperationen vermutlich fruchtbare Zugänge zum praktischen Feld, ohne finanzielle Flankierung dürften sie jedoch kaum in größerem Stil praktikabel sein.

Interventionsstudien haben im Vergleich zu den zuvor genannten Feldexperimenten in aller Regel den Vorteil, dass die pädagogischen Handlungsprogramme genauer konturiert und meist in Kooperation mit Praktikern und Praktikerinnen entwickelt sind und damit sowohl für die Interpretation der Ergebnisse als auch die Orientierungspotenziale für die Praxis besonders gute Ausgangsbedingungen bestehen. Zugleich sind Interventionsstudien jedoch besonders aufwendig und damit in der Berufsbildungsforschung eher selten. Häufiger anzutreffen sind hingegen Modellversuche, die jedoch in aller Regel keine systematische Effektkontrolle einschließen. Als Beispiel für eine Interventionsstudie wird hier auf die BEST-Studien zurückgegriffen, die in der bautechnischen Grundbildung angesiedelt waren (vgl. z. B. PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2014). Beide BEST-Studien waren darauf ausgerichtet, fachspezifische und metakognitive Strategien zu fördern um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen,

fachliche Aufgaben zu lösen. Unterschiede bestanden u. a. darin, dass in der ersten Studie in den Experimentalgruppen in Kleingruppen gearbeitet wurde und damit trotz starker positiver Effekte eine Rezeption des Förderansatzes in den Regelbetrieb der Schulen aus Ressourcen­gründen kaum zu erwarten war. In der zweiten Studie wurde der Förderansatz so umgestaltet, dass gestützt durch spezifisch entwickelte Unterrichtsmaterialien (vgl. PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2014) ein Einsatz im Regelunterricht bzw. im Stütz- und Ergänzungsunterricht mit halben Klassen möglich wurde und für die Lehrkräfte auch ohne substanzielle organisatorische Unterstützung durch die Schulleitung die Implementation machbar war. Des Weiteren wurden verschiedene Vorkehrungen, insbesondere zur Sicherung der Adaptivität getroffen, um eine Förderung aller Leistungsgruppen zu begünstigen. Bezogen auf die Bearbeitung komplexer Lernfeldaufgaben konnten die positiven Effekte der ersten Studie auch unter den neuen Rahmenbedingungen repliziert werden, letztlich konnten alle Leistungsgruppen der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant profitieren (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Leistungsgruppen in Experimental- und Kontrollgruppe (PETSCH/NORWIG/NICKOLAUS 2014, S. 94)



In einer weiteren Replikationsstudie, die in der metalltechnischen Grundbildung durchgeführt wurde, ergaben sich erneut deutliche Entwicklungsvorteile für die Experimentalgruppe (ZINN u. a. 2015), sodass von einer relativ guten Absicherung der Ergebnisse ausgegangen werden kann.⁹ Damit bestehen zunächst – zumindest für die Ergebnisse zur bautechnischen Grundbildung – relativ gute Rezeptionsvoraussetzungen in der Unterrichtspraxis, die durch elaborierte

9 Es gibt allerdings Hinweise aus Re-Analysen mit etwas größeren Stichproben für die Kontrollklassen, dass der Effekt verschwindet bzw. nicht stabil ist.

Handreichungen für Lehrkräfte weiter begünstigt werden. Ob die Lehrenden mit den z. T. auch in Praktikerzeitschriften publizierten Beiträgen erreicht wurden, ist allerdings ebenso offen wie die Frage, ob allein die Bereitstellung der einschlägigen Unterlagen für die Lehrkräfte, die aus Lehrmaterialien und einem Lehrerbegleitheft bestehen, hinreichen, um eine (qualitativ befriedigende) Umsetzung zu gewährleisten. Mit anderen Worten, der nächste Schritt einer systematischen Implementation, die zur Effektprüfung erneut wissenschaftlich begleitet wird, steht aus. Vonseiten der Administration wurden die Ergebnisse dieser Studien in Baden-Württemberg zwar wahrgenommen und die von der Administration im Rahmen von Schulmodellversuchen (BFPE, AVdual) erprobten Konzepte zur individuellen Förderung nehmen einzelne Grundgedanken aus den BEST-Studien auf, sind allerdings wesentlich komplexer angelegt und von substanziellen organisatorischen Unterstützungselementen flankiert. Die zu diesen Modellversuchen vorliegenden Ergebnisse zur (berufsfachlichen) Kompetenzentwicklung dokumentieren erwartungswidrig relativ starke Matthäuseffekte, d. h. dem leistungsschwachen Terzil werden nahezu keine Entwicklungsfortschritte bescheinigt, die Probanden und Probandinnen der beiden anderen Terzile erreichen hingegen substanzielle Zugewinne (vgl. NICKOLAUS u. a. 2017a, b). Im Vergleich zur Kontrollgruppe (2BFS) ergeben sich auch eher Nach- als Vorteile in der Kompetenzentwicklung, wobei die Unterschiede vor allem auf die unterschiedliche Entwicklung des unteren Terzils zurückzuführen sind. Das Beispiel macht deutlich, dass die breitflächige Implementation von Förderkonzepten auch bei Berücksichtigung von plausiblen und partiell durch die Lehr-Lernforschung abgesicherten Befunden keineswegs zu den intendierten Ergebnissen führen muss. Mit ursächlich für die erwartungswidrigen Befunde ist vermutlich das in den Schulversuchen präferierte selbstgesteuerte Lernen, das in den BEST-Studien lediglich mit der leistungsstarken Gruppe umgesetzt wurde, die leistungsschwächeren Auszubildenden wurden in den BEST-Studien hingegen stärker direktiv unterstützt. Ob diese Annahme trägt, wäre allerdings zu prüfen. Die Rezeptionsperspektiven sind damit nicht mehr ausschließlich auf die Ergebnisse der BEST-Studien beschränkt und werden deutlich komplexer. Letztlich verdeutlicht diese Konstellation die generelle Problematik, dass es in der Regel nicht (nur) um die Rezeption einzelner Forschungsergebnisse geht, sondern ein breiterer Kranz von Forschungsergebnissen zu berücksichtigen ist, der integrativ zu verarbeiten und im Hinblick auf die praktischen Implikationen auszuloten ist. Leistbar scheint dies am ehesten in Kooperation von Praktikern/Praktikerinnen, Wissenschaftler/-innen und bildungspolitisch Verantwortlichen. Die daraus gegebenenfalls entstehenden neuen konzeptionellen Vorstellungen wären in weiteren Schritten erneut zu erproben und zu evaluieren. Damit nähert man sich strukturell dem Ansatz des Design-Based Research an, dem auch innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Potenzial zugeschrieben wird (vgl. EULER/SLOANE 2014). Ein einschlägiges Forschungsprogramm ist allerdings aus Sicht des Autors gegenwärtig nicht sichtbar, wenngleich im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gegenwärtig der Versuch unternommen wird, den Förderansatz in weiteren beruflichen Domänen zu erproben. Dies geschieht allerdings durch jene Forscherinnen und Forscher, die auch die bisherigen Entwicklungen trugen, d. h., eine Rezeption über diesen engeren Kreis hinaus steht aus.

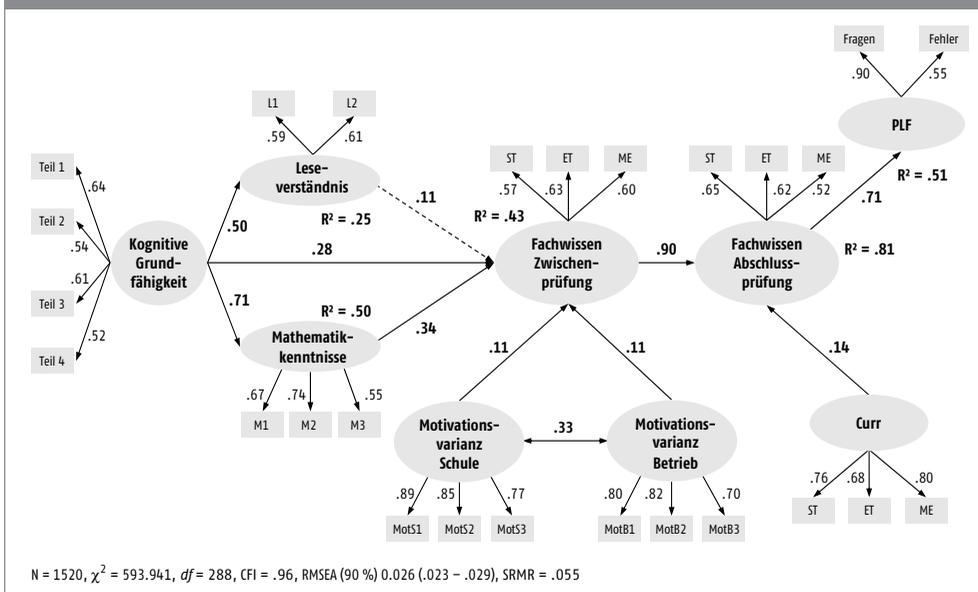
3.1.3 Beispiele zu Erklärungsmodellen im Kontext von Feldstudien

Ich greife hier zwei Beispiele auf, die einerseits auf Prädiktoren der Kompetenzentwicklung und andererseits auf die Übergangswahrscheinlichkeiten in vollqualifizierende Ausbildung im Anschluss an Maßnahmen des Übergangssystems bezogen sind. Damit ist die Absicht verbunden, zwei auch bildungspolitisch bedeutsame Themenfelder einzubeziehen.

Erklärungsmodelle zur Fachkompetenzentwicklung: Hierzu liegen inzwischen zahlreiche Studien vor, in welchen der Frage nachgegangen wurde, welchen Prädiktoren Erklärungskraft zukommt. Angelegt sind diese Studien als Längsschnittstudien, die sich zum Teil über die gesamte Ausbildungsspanne, zum Teil auch nur auf Abschnitte der Ausbildung beziehen. Einbezogen wurden in den Studien theoretisch relevant erscheinende Merkmale wie die kognitiven Grundfähigkeiten, das bereichsspezifische Vorwissen, die Ausprägung der Basiskompetenzen (Mathematik und Lesen), Motivationsausprägungen, Selbstkonzepte, Qualitätsmerkmale des Unterrichts, curriculare Schwerpunktsetzungen, methodische Entscheidungen und gegebenenfalls weitere Variablen wie z. B. der Migrationshintergrund oder spezifische Organisationsformen (vgl. im Überblick NICKOLAUS/ABELE/ALBUS 2015). Relativ konsistent wird über die Domänen hinweg dem bereichsspezifischen Vorwissen, den kognitiven Grundfähigkeiten, den Basiskompetenzen, den Motivationsausprägungen und – soweit einbezogen – den curricularen Schwerpunktsetzungen prädiktive Kraft zugeschrieben, die Qualitätsmerkmale des Unterrichts gehen in die komplexeren Erklärungsmodelle in der Regel lediglich indirekt über die Motivation in die Erklärungsmodelle ein. Beispielhaft ist in Abbildung 5 ein Erklärungsmodell wiedergegeben, das für die Ausbildung von Mechatronikern/Mechatronikerinnen generiert wurde. Deutlich werden daraus auch die Beiträge zur Varianzaufklärung, die die einzelnen Merkmale für die beiden Kriteriumsmerkmale (Fachwissen und fachspezifische Problemlösekompetenz) erbringen. Qualitätsmerkmale des schulischen Unterrichts und der betrieblichen Unterweisung werden hier lediglich mittelbar über die Motivation wirksam, erklären allerdings ca. 45 Prozent der Motivationsvarianz. Dennoch steht die geringe Erklärungskraft der Qualitätsmerkmale des Lehr-Lern-Geschehens in bemerkenswertem Kontrast zu den in Metastudien berichteten Effektstärken. Die für die diskrepante Befundlage denkbaren Ursachen sind vielfältig und reichen von messtechnischen Problemen bis zu Einflüssen der Studienzugschnitte. Im Rezeptionsprozess erweisen sich solche Diskrepanzen als Herausforderungen, die bestenfalls bei einer gründlichen (kooperativen) Sondierung der Studienzugschnitte und deren Implikationen für die Geltungsansprüche der Aussagen (partiell) überwindbar sein dürften. Für die Bildungsadministration könnte an diesem Befund von besonderem Interesse sein, dass über curriculare Schwerpunktsetzungen und d. h. auch über inhaltliche Vorgaben durchaus Einfluss auf die Kompetenzentwicklung genommen werden kann, was für gegenwärtig präferierte Vorgaben zur methodischen Gestaltung des Unterrichts nicht oder nur bedingt unterstellt werden kann. Für die Lehrkräfte bieten solche Erklärungsmodelle nur beschränkt Hinweise auf die Ausgestaltung der pädagogischen Handlungsprogramme. Letztlich bleiben auch für sie die Hinweise auf die Folgen inhaltlicher Entscheidungen und eine etwas ernüchternde

Information zur begrenzten prädiktiven Kraft der Motivation, wobei allerdings zu berücksichtigen bleibt, dass die Traitkomponente der Motivation implizit auch in den kognitiven Voraussetzungen der Lernenden enthalten ist, die in Form des Vorwissens und der mathematischen Kompetenz mit substanziellem Gewicht in das Erklärungsmodell eingehen.¹⁰ Auffällig ist, dass der Lesekompetenz in diesem Ausbildungsberuf keine signifikante Erklärungskraft für die Fachkompetenzentwicklung zukommt, was die Autoren mit der relativ hohen Ausprägung dieses Kompetenzmerkmals erklären, wodurch die Lesekompetenz (im Unterschied zu Berufen mit niedrigeren Lesekompetenzniveaus) nicht mehr leistungskritisch wird. Aufmerksamkeit verdient in einer praktischen Perspektive auch die hohe Erklärungskraft des Fachwissens für die fachspezifische Problemlösekompetenz, die in dieser Untersuchung über die Diagnoseleistung von Fehlern in steuerungstechnischen Systemen erfasst wurde.

Abbildung 5: Prädiktoren der Fachkompetenzentwicklung von Mechatronikern/Mechatronikerinnen am Ende der Ausbildung (NICKOLAUS u. a. 2015)



Ob Lehrkräfte und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsadministration sich solche Erklärungsmodelle eigenständig erschließen können, scheint eher zweifelhaft. Das heißt, auch hier stellt sich nicht nur die Frage, die Lehrkräfte und die bildungspolitischen Akteure zu erreichen, vielmehr scheint eine gemeinsame Erschließung (potenzielle Adressaten, Forschung) der Orientierungspotenziale angezeigt. Eine Rezeption solcher Ergebnisse in der Berufspädagogik für die Weiterentwicklung didaktischer Theorien bzw. Konzepte steht m. E. aus.

10 Für die Traitkomponente muss allerdings eine erschwerte Modifikation durch Interventionen unterstellt werden.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Erfolgs- bzw. Misserfolgskriterien beim Übergang vom Übergangssystem in eine vollqualifizierende Ausbildung. In Erklärungsmodellen, die in Studien generiert wurden, die das gesamte Spektrum der Sekundarstufenabgänger einbezogen, kommt den formalen Abschlüssen, den Leistungen in den Basiskompetenzen und dem Migrationshintergrund erhebliche prädiktive Kraft für den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung zu. In einzelnen Studien, in welche lediglich Hauptschüler/-innen einbezogen wurden, deutet sich hingegen an, dass den Leistungen in den Basiskompetenzen nur bedingt Erklärungskraft zukommt (vgl. SOLGA/BAAS/KOHLRAUSCH 2012; SOLGA/KOHLRAUSCH 2013) und stattdessen die Kopfnoten, d. h. Leistungsmerkmale, die sich eher auf personale Merkmale beziehen, erklärungsrelevant werden. Das in Abbildung 6 präsentierte Erklärungsmodell wurde in einer in Baden-Württemberg durchgeführten Studie generiert, einbezogen waren in diese Studie im Längsschnitt ca. 1.980 Probanden, mit der Nachbefragung zum Verbleib wurden ca. 400 Jugendliche erfasst, die zuvor das BEJ oder das BVJ/VAB absolvierten. In einem alternativen Erklärungsmodell, in dem die Basiskompetenzen als potenzielle Prädiktoren einbezogen wurden, wurde lediglich eine Varianzaufklärung von ca. 4,5 Prozent erreicht. Als weit erklärungskräftiger erwiesen sich bei dieser Klientel (wie teilweise auch schon bei Hauptschülern und -schülerinnen) jedoch die Kopfnoten, die Praktikumsqualität bzw. die Praktikums Erfahrungen und vor allem ein mehrmaliges Absolvieren von Übergangsmaßnahmen.

Abbildung 6: Prädiktoren des Übergangs in vollqualifizierende Ausbildung für Absolventinnen und Absolventen des Übergangssystems (NICKOLAUS u. a. 2017)

Variable	Kategorie	OR	p	OR	p	OR	p
Note Mathe		0.79	.10	0.89	.51	0.85	.37
		0.72	*	0.74	.07	0.68	*
Note Deutsch		0.81	.24	0.88	.55	0.91	.68
		0.61	*	0.56	*	0.53	**
Orientierungsfunktion des Praktikums	unterdurchschnittlich			Referenz		Referenz	
	überdurchschnittlich			3.39	***	3.40	***
Note Verhalten	schlechter als 2			Referenz		Referenz	
	2 oder besser			2.97	**	2.58	**
Anzahl Übergangsmaßnahmen	2 oder mehr			Referenz		Referenz	
	eine			18.59	***	21.07	***
Raumkategorie	Ländlicher Raum			0.24	***	0.19	***
	Verdichtungsraum					Referenz	
Maßnahmeform	VAB/BVJ					0.56	.16
	BEJ					0.89	.77
						Referenz	
						1.88	.07
						3.55	***

Fortsetzung Abbildung 6							
Variable	Kategorie	OR	p	OR	p	OR	p
Geschlecht	weiblich					Referenz	
	männlich					1.09 .81	0.83 .60
Migrationshintergrund	nein					Referenz	
	ja					0.87 .78	1.86 .17
			p		p		p
R^2 nach Nagelkerke			.06 **		.51 ***		.56 ***
N			304		304		298
Legende: multinomial logistische Regression AV: Verbleib nach Übergangsmaßnahme: ▶ direkt Übergangssystem oder andere Tätigkeit (Referenz) ▶ direkt Ausbildung (obere Zeile) ▶ direkt weiterführende Schule (untere Zeile) ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$ OR: Odds Ratio ($\exp(b)$)							

Bemerkenswert scheint, dass weder den Deutsch- noch den Mathematiknoten prädiktive Kraft für den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung zukommt, für den Übergang in weiterführende Schulen werden die Noten hingegen durchaus auch bei dieser Gruppe erklärungsrelevant. Für den Übergang in vollqualifizierende Ausbildung kommt bei dieser Gruppe der Praktikumsqualität, den Kopfnoten, der Anzahl der absolvierten Übergangsmaßnahmen und dem Migrationshintergrund Erklärungskraft zu. Zur Sondierung der bildungspraktischen Implikationen wäre im Falle der Praktikumsqualität zunächst der Frage nachzugehen, welche Akteure auf deren Qualität Einfluss nehmen können und welche Mittel geeignet sind, die Praktikumsqualität so weit als möglich zu optimieren. Mit dem Befund wird zwar ein Ansatzpunkt für das bildungspolitische und bildungspraktische Handeln ausgewiesen und eine Aussage zu dessen Einflussstärke bereitgestellt, offen bleibt jedoch die Frage, wie das Einflussmerkmal positiv stimuliert werden kann. In einzelnen Bundesländern versucht man die Praktikumsqualität durch die systematische Einbindung von Praktikumsberatern und -beraterinnen zu befördern, dazu vorliegende Evaluationsdaten verweisen allerdings auf Schwierigkeiten eine wünschenswerte Umsetzungsqualität zu realisieren (vgl. SEEBER u. a. 2016). Ähnlich ist der Sachverhalt auch bezogen auf die Kopf- bzw. Verhaltensnoten. Denkbar wäre hier sicherlich auch, ohne die unterrichtlichen Bedingungen bzw. das Verhalten der Jugendlichen in einer wünschenswerten Weise zu verändern, die ohnehin bestehende Tendenz zu guten Noten weiter zu verstärken, was allerdings das Vertrauen der Betriebe in die schulischen Noten längerfristig untergraben könnte. Sofern die pädagogischen Handlungsprogramme mit dem Ziel einer Verhaltensoptimierung verändert werden sollen, wird die Rezeptionsperspektive auf die zahlreichen Erkenntnisse, die in diesem Feld bereits vorliegen, erweitert

und damit wesentlich komplexer. Als bildungspolitisch besonders herausfordernd sehe ich die hohe Erklärungskraft von Mehrfachfrequentierungen des Übergangssystems. Eine der denkbaren Konsequenzen wäre m. E. über systemische Veränderungen der Angebotsstrukturen nachzudenken, da es wenig aussichtsreich scheint, Betriebe davon zu überzeugen, auch diese Jugendlichen seien mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit in Zukunft wertvolle, die Produktivität des Unternehmens befördernde Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings auch, dass es einem Teil dieser Jugendlichen im weiteren Zeitverlauf z. T. doch noch gelingt in eine vollqualifizierende (duale) Ausbildung einzumünden. Zudem ist offen, ob und unter welchen Bedingungen die Ergebnisse repliziert werden können. Auch hier stellt sich die „Verwertung“ der Ergebnisse als keineswegs trivial dar, betont wird letztlich die Dringlichkeit, sich dieser Problematik anzunehmen und Wege zu entwickeln, die die dokumentierte Problematik mildern können. Inwieweit die Reduktion der Zugangschancen bei Vorliegen eines Migrationshintergrunds bearbeitbar ist, vermag ich nicht abzuschätzen, dass die Milderung bzw. Überwindung dieses sozialen Selektionsmoments eine Herausforderung darstellt, die nur schwer zu überwinden ist, kann wohl als konsensfähig unterstellt werden. Der Befund ist auch keineswegs neu und dürfte innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft gut bekannt sein, aussichtsreiche Handlungsprogramme scheinen allerdings rar.

4 Handlungsoptionen, die eine Rezeption von (rezeptionswürdigen) Erkenntnissen wahrscheinlicher machen könnten

Mit den hier beispielhaft eingebrachten Ergebnissen zur empirischen Bildungsforschung sowie den daran anschließenden Reflexionen zu Implikationen für deren Rezeption sollte einerseits deutlich geworden sein, dass durchaus bei allen einbezogenen Typen ein substanzielles Rezeptionspotenzial besteht, andererseits jedoch auch von hoch komplexen Rezeptionsprozessen ausgegangen werden muss, die in der Regel vermutlich nur in Kooperationen von Bildungspolitik, Bildungsadministration, Bildungspraxis und Berufsbildungsforschung aussichtsreich betrieben werden können. In zahlreichen der hier vorgestellten Beispiele werden zunächst lediglich wichtige Hinweise zu Handlungsbedarfen bereitgestellt; Antworten auf die Frage, welche alternativen Handlungsprogramme auf der bildungspolitischen und bildungspraktischen Ebene geeignet sind, die bestehenden Probleme substanziell zu mildern, werden jedoch meist nur ansatzweise sichtbar. Soweit denkbare Handlungsalternativen in den Blick genommen werden, bleibt meist auch unklar, ob diese tatsächlich zu günstigeren Entwicklungen führen. Außerdem bestehen auch noch vielfältige Forschungslücken, deren Schließung für eine evidenzbasierte Bildungspraxis ebenso notwendig wäre wie die Schließung der Kommunikationslücken zwischen Berufsbildungsforschung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungspraxis. Mit am günstigsten stellen sich die Rezeptionsbedingungen im Bereich der Interventionsstudien dar, sofern die eingesetzten Handlungsprogramme auch im Regelbetrieb umsetzbar sind. Doch auch hier scheint eine ungebrochene Rezeption selbst bei auffälligen

Vorteilen und mehrfach bestätigend ausfallenden Replikationen eher unwahrscheinlich, sofern keine Transferaktivitäten entfaltet werden. Wie verschiedentlich hervorgehoben, dürfte ein gelingender Rezeptionsprozess an kooperativ von Berufsbildungspolitik, Berufsbildungspraxis und Berufsbildungsforschung betriebene Entwicklungsarbeit gebunden sein, die in ihren Ergebnissen erneut konsequent, d. h. effektbezogen zu evaluieren wäre. Dafür bietet sich der Design-Based-Research-Ansatz an, notwendig wären vermutlich auch engere Kooperationen zwischen Wissenschaftler(inne)n über die bestehenden „Forschungsfractionen“ von empirisch und „gestaltungsorientiert“ arbeitenden Kolleginnen und Kollegen hinweg. Da die verfügbaren Ressourcen auf allen Seiten restringiert sind, wäre deren möglichst effektive Nutzung Voraussetzung um Rezeptionsprozesse in wünschenswerter Weise voranzubringen. Das gilt für eine bessere Koordination von Forschungsaktivitäten ebenso wie für den Austausch zwischen den Handlungsfeldern bzw. die kooperative Entwicklungsarbeit. Eine notwendige Voraussetzung, um solche Entwicklungsarbeiten in die Wege leiten zu können, ist zunächst die angemessene Aufbereitung und die Wahrnehmung der Forschungsergebnisse in den verschiedenen Handlungsfeldern. Häufig dürften bereits an diesem ersten Schritt substantielle Probleme auftreten, die einer Rezeption entgegenstehen. Aber auch nach deren Überwindung bleiben die eingangs bereits thematisierten weiteren Barrieren, die das Scheitern wahrscheinlicher machen als das Gelingen der Rezeptionsprozesse. Gleichwohl dürfte es sich lohnen, in Pilotvorhaben, von welchen sich die Praxis besonders viel verspricht, auszuloten, wie die kooperative Entwicklungsarbeit fruchtbar und mit messbaren Effekten vorangetrieben werden kann. Zudem ist nicht auszuschließen, dass auch im individuellen Handeln Entscheidungsoptionen bleiben, die auch bei einer reflektierten Verarbeitung von Einzelbefunden Optimierungen ermöglichen.

Literatur

- ATIK, Didem; NICKOLAUS, Reinhold: Die Bedeutung institutioneller Kontexte für die Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen – ein Beitrag zur Funktionalität des Übergangssystems. (Im Druck 2017)
- BECK, Klaus; LANDENBERGER, Margarete; OSER, Fritz (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld 2016
- BEHRENDT, Stefan; NICKOLAUS, Reinhold; SEEBER, Susan: Entwicklung der Basiskompetenzen im Übergangssystem. In: Zeitschrift für Lernforschung Unterrichtswissenschaft (2017) 45, S. 51–65
- BETZLER, Jörg: Vergleich zwischen schülerzentriertem und lehrerzentriertem Unterricht an einer Fachschule für Technik. In: Die berufsbildende Schule (2006) 2, S. 56–60
- BENDORF, Michael: Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers. Lehr- und Lernarrangements für die Kundenberatung in Banken. Wiesbaden 2002

- BRACHT, Glenn: Experimentelle Faktoren in Beziehung zur Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. In: SCHWARZER, Ralf; STEINHAGEN, Klaus (Hrsg.): *Adaptiver Unterricht*. München 1975, S. 94–108
- BÜNNING, Frank: *Experimentierendes Lernen in der Bau- und Holztechnik – Entwicklung eines fachdidaktisch begründeten Experimentalkonzepts als Grundlage für die Realisierung eines handlungsorientierten Unterrichts für die Berufsfelder der Bau- und Holztechnik*. Magdeburg 2008
- DÖRIG, Roman: *Handlungsorientierter Unterricht – Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive*. Stuttgart, Berlin 2003
- EBNER, Hermann G.; FUNK, Claudia: *Evaluation des Konzepts „Operativ eigenständige Schule“*. Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Abschlussbericht. o. J.
- EULER, Dieter: *Transfer von Modellversuchsergebnissen: Theoretische Fundierung, empirische Hinweise und erste Konsequenzen*. In: BENTELE, Paul (Hrsg.): *Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung*, Köln 1995, S. 225–268
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E.: *Design-Based Research*. Beiheft 27 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 2014
- GEISSEL, BERND: *Ein Kompetenzmodell für die elektrotechnische Grundbildung: Kriteriumsorientierte Interpretation von Leistungsdaten*. In: NICKOLAUS, Reinhold; SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): *Didaktik der gewerblichen Berufsbildung. Konzeptionelle Entwürfe und empirische Befunde*. Baltmannsweiler 2008, S. 121–141
- GSCHWENDTNER, Tobias: *Ein Kompetenzmodell für die kraftfahrzeugtechnische Grundbildung*. In: NICKOLAUS, Reinhold; SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): *Didaktik der gewerblichen Berufsbildung. Konzeptionelle Entwürfe und empirische Befunde*. Baltmannsweiler 2008, S. 103–119
- GSCHWENDTNER, Tobias: *Förderung des Leseverständnisses in Benachteiligtenklassen der beruflichen Bildung. Studien zur Implementation und Wirksamkeit von Reciprocal Teaching*. Aachen 2012
- HELMKE, Andreas; WEINERT, Franz E.: *Bedingungsfaktoren schulischer Leistung*. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u. a. 1997, S. 71–176
- IPN: *Konzeption zur Dissemination des BLK Modellversuchsprogramms Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts*, Kiel 2002
- LEHMANN, Rainer; SEEBER, Susan (Hrsg.): *ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen*. Hamburg 2007
- NEEF, Christoph: *Förderung beruflicher Handlungskompetenz*. Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 2009

- NICKOLAUS, Reinhold: Didaktische Präferenzen in der beruflichen Bildung und ihre Tragfähigkeit. In: NICKOLAUS, Reinhold; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Beiheft 25 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 2011, S. 159–175
- NICKOLAUS, Reinhold; ABELE, Stefan; ALBUS, Axana: Technisches Vorwissen als Prädiktor für die berufsfachliche Kompetenzentwicklung in gewerblich-technischen Berufen. In: WINDELBAND, Lars; KRUSE, Stefan (Hrsg.): Technik im Spannungsfeld der Allgemeinen und Beruflichen Bildung, Hamburg 2015, S. 9–29
- NICKOLAUS, Reinhold; BEHRENDT, Stefan; ABELE, Stefan: Kompetenzstrukturen bei KFZ-Mechanikern und die Erklärungskraft des fachsystematischen KFZ-Wissens für berufsfachliche Kompetenzen. In: Unterrichtswissenschaft (2016) 2, S. 114–130
- NICKOLAUS, Reinhold; BICKMANN, Jörg: Kompetenz- und Motivationsentwicklung durch Unterrichtskonzeptionsformen. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung bei Elektroinstallateuren. In: Die berufsbildende Schule (2002) 7–8, S. 236–243
- NICKOLAUS, Reinhold; GRÄSEL, Cornelia (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung, Baltmannsweiler 2006
- NICKOLAUS, Reinhold; HEINZMANN, Horst; KNÖLL, Bernd: Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (2005) 1, S. 58–78
- NICKOLAUS, Reinhold; KNÖLL, Bernd; GESCHWENDTNER, Tobias: Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektronischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (2006) 4, S. 552–577
- NICKOLAUS, Reinhold; PETSCH, Cordula; NORWIG, Kerstin: Berufsfachliche Kompetenzen am Ende der Grundbildung in bautechnischen Berufen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (2013) 4, S. 538–555
- NICKOLAUS, Reinhold; SCHNURPEL, Ursula: Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung (Band 1). Hrsg. durch Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn 2001
- NICKOLAUS, Reinhold; SEEGER, Susan: Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In: FREY, Andreas; LISSMANN, Urban; SCHWARZ, Bernd (Hrsg.): Handbuch berufspädagogischer Diagnostik. Weinheim 2013, S. 166–195
- NICKOLAUS, Reinhold u. a.: Einflüsse schulischer und betrieblicher Ausbildungsqualitäten auf die Entwicklung des Fachwissens und die fachspezifische Problemlösekompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 111 (2015) 3, S. 333–358
- NICKOLAUS, Reinhold u. a.: Übergänge von Maßnahmen der Berufsvorbereitung in Ausbildung und weiterführende Schulen zu Zeiten eines günstigen Ausbildungsstellenmarkts – Deskription und Erklärungsansätze (eingereicht) 2017

- NICKOLAUS, Reinhold u. a.: Individuelle Förderung im Übergangssystem. Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung und Umsetzung der Schulversuche AVdual und BFPE (Abschlussbericht), Stuttgart 2017a
- NICKOLAUS, Reinhold u. a.: Die Entwicklung allgemeiner und berufsfachlicher Kompetenzen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Übergangssystem unter den Bedingungen individueller Förderung, Unterrichtswissenschaft (eingereicht) 2017b
- NORWIG, Kerstin; ZIEGLER, Birgit; KUGLER, Gabriele; NICKOLAUS, Reinhold: Förderung der Lesekompetenz mittels Reciprocal Teaching – auch in der beruflichen Bildung ein Erfolg? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (2013) 1, S. 67–93
- PETSCH, Cordula; NORWIG, Kerstin; NICKOLAUS, Reinhold: Kompetenzförderung leistungsschwächerer Jugendlicher in der beruflichen Bildung – Förderansätze und ihre Effekte. In: WINTHER, Esther; PRENZEL, Manfred (Hrsg.): Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung. Kompetenz und Professionalisierung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (Sonderheft 22). Wiesbaden 2014, S. 81–101
- ROSENSHINE, Barak; MEISTER, Carla: Reciprocal Teaching. In: Review of Educational Research (1994) 2, S. 181–221
- SEEBER, Susan u. a.: Individuelle Bildungsverläufe im Übergangssystem: Zur Wechselwirkung von individuellen und sozialen Merkmalen und institutionellen Bedingungen; Schlussbericht. 2016
- SEMBILL, Detlef u. a.: Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzung, Befunde und Konsequenzen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2007) 13. S. 1–35 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_etal_bwpat13.pdf (Zugriff: 16.06.2017)
- SEIFRIED, Jürgen; SEMBILL, Detlef: Empirische Erkenntnisse zum handlungsorientierten Lernen in der kaufmännischen Bildung. In: Lernen & Lehren (2010) 98, S. 61–67
- SCHUMANN, Stephan; EBERLE, Franz; OEPKE, Maren: Integrierte Förderung kognitiver und nicht-kognitiver Bildungsziele im Projekt „Anwendungs- und problemorientierter Unterricht (APU)“. Eine Zusammenfassung zu Konzept, Forschungsdesign, Implementationsgelingen und erzielten Wirkungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (2009) 2, S. 221–242
- SCHMIDT, Thomas; NICKOLAUS, Reinhold; WEBER, Wolfgang: Modellierung und Entwicklung des fachsystematischen und handlungsbezogenen Fachwissens von Kfz-Mechatronikern. In: Zeitschrift für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik (ZBW) (2014) 4, S. 549–574
- SOLGA, Heike; KOHLRAUSCH, Bettina: How Low-achieving German Youth Beat the Odds and Gain Access to Vocational Training – Insights from Within-Group Variation. In: European Sociological Review (2013) 5; p. 1068–1082
- SOLGA, Heike; BAAS, Meike; KOHLRAUSCH, Bettina: Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. In: STAUBER, Barbara; WALTHER, Andreas; IRIS e. V. (Hrsg.): Institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem. Nationaler Bericht für Deutschland (West) 2012

- STARK, Robin u. a.: Komplexes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Kognitive und motivationale Aspekte. In: BECK, Klaus; HEID, Helmut (Hrsg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Beiheft 13 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1996, S. 23–36
- WÜLKER, Wilfried: Differenzielle Effekte von Unterrichtskonzeptionsformen in der gewerblichen Erstausbildung in Zimmererklassen – eine empirische Studie. Aachen 2004
- ZIEGLER, Birgit (2006): Transferstrategien und Transfermaßnahmen im Modellversuchsprogramm Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS). In: NICKOLAUS, Reinhold; GRÄSEL, Cornelia (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung, Baltmannsweiler 2006, S. 73–116
- ZINN, Bernd u. a.: Förderung von Auszubildenden im Berufsfeld Metalltechnik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (2015) 1, S. 56–78

Georg Tafner

► „Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen“ (Klafki)¹. Ansätze zur Eigenständigkeit einer bildungstheoretisch fundierten beruflichen Didaktik

In einer behavioristischen Kompetenzorientierung wird von der Performanz auf ein nicht wahrnehmbares Vermögen – Kompetenz – geschlossen. Operationalisierung schließt Bereiche des beruflichen und wirtschaftlichen Handelns aus. Sollen neben Effizienz auch Verantwortung und die Sinnfrage in die Didaktik aufgenommen werden, dann ist ein bildungstheoretischer Zugang unabdingbar. Damit können neben der objektiven Effizienz auch die normative Verantwortung, der subjektive Sinn und das Performative der Praxis in den Blick genommen werden. Das sind Wirklichkeitsebenen, die eine naturalistisch begründete Didaktik gar nicht fassen kann. Der Ganzheitlichkeit des lebensweltlichen beruflichen Unterrichts geschuldet, ermöglicht dies den Blick auf den ganzen Menschen – den lernenden und den lehrenden.

1 Problemaufriss: Von der Stange Wurst und dem Aufschnitt

Dieser Beitrag versucht eine ganzheitliche, bildungstheoretische Didaktik der beruflichen Bildung darzulegen, die versucht, Objektives, Normatives, Subjektives und Performatives zu verbinden. Damit sollen unterschiedliche Wirklichkeitsebenen angesprochen werden, die in der Lebenswelt des Unterrichts, der ja kein Experiment, sondern Wirklichkeit ist, immer gleichzeitig vorhanden sind.

Der Versuch, eine eigenständige bildungstheoretisch fundierte berufliche Didaktik zu formulieren, beginnt bei der Abgrenzung von nicht bildungstheoretisch fundierten Konzepten. Da heute weltweit die Kompetenzorientierung im Mittelpunkt der Didaktik steht (vgl. SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2012), muss sich eine bildungstheoretische Begründung auch mit ihr auseinandersetzen. In diesem Beitrag werden zwei Formen der Kompetenzorientierung angesprochen: einerseits eine ganzheitliche Form, die versucht Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts zu berücksichtigen und die Entwicklung des Lernenden in den Blick zu neh-

1 1996, S. 265

men, der sein Wissen verantwortlich anwenden können soll; andererseits eine Kompetenzorientierung, die technologischen Machbarkeitsvorstellungen folgt und dabei entweder detaillierte quantifizierbare Modelle erstellt, die im Unterricht nicht eingesetzt werden können, oder durch Quantifizierung und Standardisierung versucht, Bildung direkt auf unterschiedlichen Ebenen steuern zu wollen. Dieser Beitrag soll eine Didaktik erarbeiten, die bewusst Nicht-Messbares und Nicht-Quantifizierbares mit einschließt. Dies erfolgt aus einer österreichischen wirtschaftspädagogischen Perspektive.

Nach ZABECK (2004, S. 2) „versteht sich die Didaktik der Berufserziehung bis heute als eine auf das Gelingen beruflicher Handlungen ausgerichtete Lehr-Lern-Forschung“. Dominiert werden Lehr-Lern-Forschung und Didaktik vom Konzept der Kompetenzorientierung auf der Basis von Operationalisierung. „Es will mir scheinen, dass der unheilvolle Publikationsdruck, unter dem die jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stehen, die Atomisierung der empirischen Forschung negativ zu beeinflussen beginnt. Unter diesem Druck entwickeln die Forschenden nicht selten Hypothesen, welche Probleme aufwerfen, die Praktiker aus ihrer Erfahrung ohne Weiteres und verlässlich beantworten können.“ (DUBS 2012, S. 14 f.). Durch diese „Atomisierung“ der empirischen Lehr-Lern-Forschung wird es für alle Stakeholder im Bildungssystem schwierig bis unmöglich, das Gesamte zu erkennen und zu beurteilen. Darüber hinaus werden systematisch bestimmte Fragestellungen ausgeschlossen, weil sie der Operationalisierung und Messbarkeit nur schwer zugänglich sind. Interessiert sich jemand – metaphorisch gesprochen – für die gesamte Stange Wurst und nicht für die fein säuberlich aufgeschnittenen Wurstblättchen, wird es schwierig bis unmöglich, diese wieder in ein konsistentes Ganzes zusammenzuführen. Bestimmte Fragestellungen scheinen heute in der Forschung schon deshalb ausgeklammert zu sein, weil sie sich nicht operationalisieren lassen. Dies ist – wie gezeigt wird – im Bereich des Normativen der Fall, aber auch beim individuellen Bewusstsein des Menschen, Ähnliches könnte für die Lehrperson gelten. Wer sich heute an eine geisteswissenschaftliche didaktische Studie macht, hat es schwieriger als jemand, der eine operationalisierte Frage quantitativ vermisst: „Empirische Modellierung und Messbarkeit von Handlungskompetenz bilden zentrale Inhalte des derzeitigen bildungspolitischen Diskurses. In den vergangenen Jahren wurden hierzu in unterschiedlichen beruflichen Domänen Modelle konstruiert und auf empirische Belastbarkeit geprüft.“ (KLOTZ/WINTHER 2012, S. 1). Kritiker meinen jedoch: „Im Zuge der Entwicklung kognitionspsychologischer Verfahren zur Erfassung beruflicher Kompetenz reduziert sich das Berufliche und insbesondere die Qualität beruflichen Handelns immer mehr auf ein reines Messproblem.“ (BECKER/SPÖTTL 2015, S. 1). Dennoch oder gerade deshalb kommt der Blick auf das Ganzheitliche – die Wurst – kaum in den Blick: „Dabei werden die drei didaktischen Leitkategorien Kompetenzorientierung, Individualisierung und Selbststeuerung durchaus intensiv diskutiert. Allerdings erfolgt dies weitgehend isoliert voneinander, sodass Zusammenhänge und Widersprüche der Kategorien bisher nicht systematisch aufgearbeitet wurden. Dies kann für fokussierte wissenschaftliche Forschung unproblematisch sein, für schulpraktische Probleme gilt es jedoch die Komplexität didaktischer Planung möglichst ganzheitlich in den Blick zu nehmen.“ (KRILLE 2016, S. 73).

Diese didaktischen Entwicklungen ereignen sich vor dem Hintergrund einer ausdifferenzierten, pluralistischen und ökonomisierten Gesellschaft und Kultur, die gleichzeitig Gewinner und Verlierer hervorbringt. Geprägt ist diese Gesellschaft vordergründig von Zweckrationalität, Quantifizierung und Ökonomisierung (vgl. VIETTA 2012, TAFNER 2015a, S. 482 ff. u. 703 ff.). Schule als riesige Kulturreproduktionsmaschine spiegelt diese Entwicklungen wider: Heterogene Klassen, sozioökonomische Ungleichheiten (vgl. TAFNER 2015b) und der Versuch, Bildung technologisch operationalisierbar, messbar und steuerbar zu machen sowie die Vorstellung, alle sozialen Probleme mit Bildung lösen zu können, bringen die aktuelle schulische Situation auf den Punkt (vgl. kritisch dazu TAFNER 2015c insbesondere für die Situation in Österreich). Die Heterogenität des Schulalltags scheint zum Wunsch nach Standardisierung auf Basis von Quantifizierung zu führen.

2 Entstehung und Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Noch im 19. Jahrhundert wurde das Zweckrationale, Wirtschaftliche, Nützliche und Technische nicht der Sphäre der Kultur, sondern der Zivilisation zugeordnet. Es war deshalb schwierig, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu akademisieren. Erst eine normative, geisteswissenschaftliche und kulturphilosophische Setzung in Form der Berufsbildungstheorie ermöglichte die universitäre Verankerung (vgl. TAFNER 2015a, S. 75 ff.). „[I]n einer industriell-technischen Gesellschaft kann man kein Menschenbild mehr zur Norm erheben, aus dem die wirtschaftlichen und technischen Leistungen ausgeklammert sind. Denn auch sie sind in hohem Grade Leistungen des Geistes. Gerade ihre Vernachlässigung bei der sittlichen Wertschätzung hat zu der extremen Einseitigkeit der Weltanschauung geführt, die sich als „ökonomischer Materialismus bezeichnet. Die moderne Wirtschaft selbst ist in höchstem Maße ein Produkt des Geistes. Humanisierung der Arbeit ist in unserer Zeit eine vordringliche pädagogische Aufgabe.“ (SPRANGER 1959, S. 136 f.). SPRANGER definiert sechs ideale Grundtypen der Individualität: „der theoretische Mensch, der ökonomische Mensch, der ästhetische Mensch, der soziale Mensch, der Machtmensch, der religiöse Mensch“ (SPRANGER 1965, S. VI) und reiht den ökonomischen Menschen als *einen* Idealtypen ein. SPRANGER (1965, S. 387) führt auch aus, dass „in jedem Geistesakt [...] die Totalität des Geistes [lebt]“. Alle Lebensbereiche des Menschen sind gleichwertig und beschreiben Kultur. Da die Lebenszeit des Menschen begrenzt ist, kann er sich nicht mit allen Bereichen auseinandersetzen, sondern muss sich spezialisieren (vgl. SPRANGER 1965, S. VII). So leistet jeder an seiner Stelle einen Beitrag zur Kultur.

Es stand also eine kulturphilosophische, normative Setzung, an der nicht nur SPRANGER arbeitete, am Beginn der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft (vgl. TAFNER 2015a, S. 92 ff.).

Die Berufsbildungstheorie wurde jedoch in der NS-Zeit missbraucht. Erst spät in den 1960er- und 1970er-Jahren begann die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dieser Zeit,

denn unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg stand nach wie vor die Berufsbildungstheorie im Mittelpunkt (vgl. ebd.). Die Berufsbildungstheorie wurde als Leerformel dargestellt, die sich allzu leicht für nationalsozialistisches Gedankengut öffnen konnte (vgl. PLEISS 1973). War die Berufsbildungstheorie eine normative Setzung, so lautet nach der Aufarbeitung des Missbrauchs der normative Auftrag: nie mehr Missbrauch durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Das ist die zweite normative Setzung, die heute wohl niemand infrage stellt.

Aber die Berufs- und Wirtschaftspädagogik begann sich auszudifferenzieren: In der Abel-Blankertz-Kontroverse, die Mitte der 1960er-Jahre geführt wurde, ging es um die Frage, ob die Wirtschaftspädagogik soziologisch oder philosophisch ausgerichtet sein sollte. Es setzte sich das sozialwissenschaftliche Paradigma durch, welches ABEL in der Kontroverse einbrachte, weil Gesellschaft und Politik zuverlässige Antworten auf die Fragen der Berufsbildung erwarteten und diese nicht im Philosophischen gesehen wurden. BLANKERTZ sah darin eine Vernachlässigung der Berufsbildungstheorie und eine damit einhergehende Funktionalisierung der Berufsbildung (vgl. GONON/REINISCH/SCHÜTTE 2010, S. 433 ff.).

Mit Heinrich ROTHs Vorlesung über eine realistische Wendung in der Pädagogik aus dem Jahr 1962 in Göttingen entsteht die quantitativ-empirische Methode, die ROTH ergänzend zur geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft etablieren wollte. Steht in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Verstehen im Sinne der Hermeneutik im Mittelpunkt, so sind dies im neuen Ansatz quantitativ-empirische Untersuchungen, um hypothesenprüfend Korrelationen zur Wirksamkeit von Lehr-Lern-Prozessen aufzuzeigen. Gleichzeitig entsteht die kritische Theorie, welche Gesellschaft, Ökonomie und Erziehung vor dem Hintergrund des Zweiten Weltkriegs und seiner Ursachen kritisch hinterfragt und dafür unterschiedliche Methoden heranzieht, immer aber mit der Absicht, kritische Einsichten gewinnen zu wollen. Immer stärker hat sich parallel die qualitative Forschung sowohl in die Breite als auch in die Tiefe weiterentwickelt (vgl. KRÜGER 2000, S. 323; FATKE/ÖLKERS 2014, S. 7 ff.; GUDJONS 2012, S. 29 ff.).

In den letzten Jahren hat die quantitativ-empirische Forschung enorm an quantitativer Bedeutung gewonnen. Damit rückten die kritische Theorie und die Geisteswissenschaft so weit in den Hintergrund, dass sie sich heute wieder neu legitimieren müssen.

3 Stärken und Schwächen der Kompetenzorientierung

Mit den Forschungszugängen entwickelte sich auch die Didaktik in der beruflichen Bildung. Heute herrscht die Kompetenzorientierung vor (vgl. SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER/KLAUSNER 2013, S. 226 ff.).

Eines gleich vorweg: Die Kompetenzorientierung hat ihre Stärken und ihre Berechtigung. Vor allem ist diese darin zu sehen, dass das Können in den Mittelpunkt der Didaktik gerückt ist. Der beruflichen Bildung ging es immer darum, dass die Ausbildung zu mehr Kompetenz führt, die sich in beruflichen Situationen bewährt. Da aber kein System die Umwelt integrieren kann und die berufliche Schule niemals die berufliche Wirklichkeit sein kann

(vgl. SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2011), haben Schule und Betrieb unterschiedliche Aufgaben: Die Schule fokussiert den Wissensaufbau und die Reflexion, der Betrieb die konkrete Umsetzung im beruflichen System, was dennoch nicht ausschließt, dass die berufliche Schule versucht, berufliche Wirklichkeit handlungsorientiert zu simulieren (vgl. pluralistische Didaktik bei ZABECK 2004, S. 97 f.). Überraschend ist jedoch, mit welcher Wucht sich die Kompetenzorientierung durchgesetzt hat und anscheinend ein objektives, von der Geisteswissenschaft losgelöstes didaktisches Konzept geworden ist. Bereits 1999 kritisierte REETZ (1999, S. 34) eine ausufernde Verwendung des Begriffs der Kompetenz in der wirtschaftspädagogischen Diskussion. NEUWEG (2013, S. 107) führt aus, dass der Begriff zu einer Platitude geworden sei.

Die bekanntesten Kompetenzdefinitionen (vgl. SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2012) können so zusammengefasst werden: „Kompetenz bedeutet, Wissen und Können in einer bestimmten alltagsrelevanten Situation verantwortungsvoll für die Lösung eines Problems einsetzen zu wollen. Es ist ein *konstruiertes Vermögen*, über das eine Person verfügen kann und in einer konkreten Situation eingesetzt als Performanz ersichtlich wird.“ (TAFNER 2011, S. 140). Kompetenz ist also ein unsichtbares Vermögen, das aus Wissen, Können, Wollen und Verantwortung besteht. Sichtbar wird Kompetenz nie, sichtbar wird die Performanz; aufgrund der Performanz wird auf das Unsichtbare, die Kompetenz zurückgeschlossen.

Damit steht heute in der Didaktik ein Begriff im Mittelpunkt, der auf etwas Unsichtbares abzielt und dennoch als messbar gilt. Kompetenz hat noch nie jemand gesehen oder gehört. Es wird von der Performanz, also der wahrgenommenen Leistung, auf die Kompetenz geschlossen. Kompetenz ist somit eine Zuschreibung von außen (vgl. TAFNER 2015c, S. 55).

Das ist auch nichts wirklich Überraschendes. Auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik geht von einem so konstruierten Begriff aus: Bildung. Es wird allerdings nicht der Anspruch der Messbarkeit gestellt. Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst.

Das ist kein bloßes Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – „wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“ (BIERI 2005, S. 1). Bildung ist reflexiv, nicht transitiv.

Die Umsetzung der Kompetenzorientierung hängt von der lerntheoretischen Begründung ab und formt sich entlang von zwei extremen Ausformungen eines Kontinuums aus: einerseits eine auf Ganzheitlichkeit gerichtete Didaktik, die Wissen, Können und Wollen durch die Beachtung von Sicht- und Tiefenstrukturen im Unterricht ermöglichen möchte und schließlich durch formative und summative Evaluation versucht, die Leistungen im Unterricht sichtbar zu machen (vgl. FEINDT 2010, S. 86 ff.; KUNTER/TRAUTWEIN 2013). Sie zielt letztlich darauf, den Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen und Unterricht als ein Angebot für den Lernenden zu verstehen, der es selbst nutzen muss (vgl. HELMKE 2014, S. 69 ff.). Diese Zugänge gehen davon aus, dass Lernen ein selbstreflexiver und konstruktivistischer Prozess ist, der wohl gefördert, aber nicht als kausaler Input-Output-Prozess bestimmt werden kann.

Andererseits gibt es eine Kompetenzorientierung, die von technologischen Machbarkeitsvorstellungen bestimmt ist (vgl. ZABECK 2004, S. 134), und eine Standardisierung und Quantifizierung des Unterrichts verfolgt und gerade eben einem Input-Output-Prozess folgen möchte. Sie scheint eine bildungspolitische Hoffnung zu sein, die verwaltungsorientiert umzusetzen ist. Sie ist von mehreren Phänomenen gekennzeichnet:

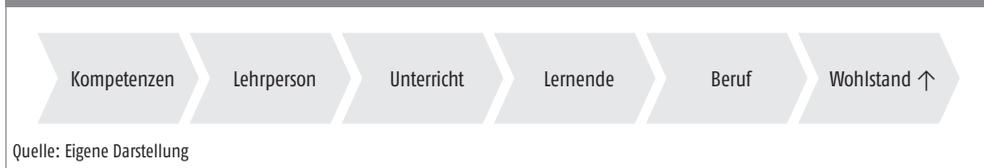
Erstens die Zerlegung des Lehrens und Lernens in operationalisierbare Einheiten im Sinne einer behavioristischen Renaissance (vgl. BIEMANS u. a. 2004, S. 5). Zweitens ist mit diesem mechanistischen und reduktionistischen Zugang die Operationalisierung und Messbarkeit der erbrachten Leistungen verbunden und damit – das ist der wesentliche Punkt – der Bedeutungsverlust von nicht messbaren Elementen von Bildung. Performative, normative und subjektive Elemente des Didaktischen können dadurch aus dem Blick geraten. Dies führt, drittens, dazu, dass die Lehr- und Lernperson als ganze Menschen nicht mehr gesehen werden, da nur operationalisierbare Elemente messbar sind, nicht jedoch der Mensch, der auf unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen handelt (Atomisierung). Viertens wird dadurch versucht, die Standardisierung und Zentralisierung voranzutreiben. Bildungsstandardüberprüfung und Zentralmatura fördern *Learning to the test* – und gleichzeitig verliert die zentral durchgeführte Matura an Bedeutung, denn sie stellt nicht mehr automatisch den Zugang zur Universität sicher. Vielmehr ist die Matura für einige Studien die Zulassungsprüfung zur Zulassungsprüfung (kritisch in Bezug auf Österreich TAFNER 2015c, S. 60 ff.). Fünftens hat sich die Sprache verändert, mit der heute über Schule und Pädagogik gesprochen wird (vgl. GRUSCHKA 2013, S. 29).

Mit dieser zweiten Form der Kompetenzorientierung scheint das reflexive Verständnis von Bildung verloren zu gehen. Nicht mehr Bildung ist das eigentliche Ziel von Didaktik, auch nicht Erziehung, sondern *Employability*. Zweckrationalität und Nutzenorientierung sind dann die Begründungen schlechthin für Bildung – nicht nur für die Berufsbildung. „Obwohl Ausbildung immer auch die Beschäftigungsfähigkeit vor Augen hat – sonst wäre sie keine Ausbildung –, muss sie aber immer auch für Bildung offen sein. Eine Absolutsetzung der *Employability* im Sinne einer Ausgrenzung von Bildung ist nicht möglich, wenn die Förderung von Verantwortungsbewusstsein und die damit einhergehende persönliche Willensbildung ernstgenommen werden.“ (SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2012, S. 39). Bildung jedoch wird in einer technologischen Machbarkeitsvorstellung funktional verstanden und mehr oder weniger mit Lernen gleichgesetzt. Damit hat sich das Verständnis von Bildung gedreht: von Bildung zur Ausbildung – einerlei ob Berufs- oder Allgemeinbildung –, vom Wertrationalen zum Zweckrationalen, vom Reflexiven zum Transitiven.

Bildung wird in einem solchen Zugang Kompetenz gleichgesetzt und funktional verstanden. Input und Output werden kausal gedacht. Behauptet wird ein direkter Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Wohlstand. Die dahinterstehende gedankliche Kausalkette zeigt Abbildung 1. Ein Beispiel von vielen: „Investitionen in die Kompetenzen junger Menschen sind Investitionen in deren Zukunft und damit auch in den künftigen materiellen und sozialen Wohlstand der Nationen insgesamt.“ (OECD 2014, S. 220). Kompetenzen könnten – so

wird behauptet – nicht nur Ungleichheiten beseitigen, sondern darüber hinaus auch Wohlstand schaffen. Es zeigt sich empirisch jedoch, dass Schule, insbesondere die berufliche, sehr schlecht Ungleichheit beseitigen kann (vgl. TAFNER 2015b).

Abbildung 1: Vermeintliche Kausalkette von Kompetenzen zur Wohlstandssteigerung



Der vermeintlichen Kausalkette folgend, werden Kompetenzen definiert, welche die Lehrperson im Unterricht an die Lernenden vermittelt (!) und diese im Beruf – wie in der beruflichen Schule gelernt – angewandt zu Wohlstand führen (vgl. TAFNER 2015c, S. 63 f.). Der Zusammenhang ist jedoch tatsächlich hochgradig komplex und nicht linear. Zwischen jedem Glied der Kette stehen bekannte und unbekannte Einflussfaktoren, insbesondere der Mensch. „Im Gegensatz zum leblosen, passiven Ding lässt der Organismus die äußere Ursache nicht einfach ohne eigenes Hinzutun bei sich zur Wirkung kommen. Vielmehr reagiert es selbstständig auf die Ursache. [...] Das Besondere des Lebendigen besteht darin, die äußere Ursache abzubrechen, zu verwandeln und etwas Neues bei sich beginnen zu lassen. [...] Die Kategorie der Kausalität ist noch weniger geeignet, das geistige Leben zu beschreiben.“ (HAN 2005, S. 11 f.). Das ist gerade in der Didaktik von besonderer Bedeutung: „Der Mensch ist keine Trivialmaschine (Heinz von Foerster), in der Input einer klaren, gleichbleibenden Regel folgend zu Output umgewandelt wird.“ (SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2011, S. 177). Unsere moderne zweckrationale Weltkultur lebt letztlich von Mythen (vgl. MEYER u. a. 2005). Einer davon sei die Idee der funktionalen, formalen Bildung: „So besagt zum Beispiel die übliche Legitimation des allgemeinen Schulbesuchs, dass formale Bildung notwendig und nützlich ist für Wirtschaftswachstum, technische Innovation, staatsbürgerliche Verantwortung, das Funktionieren demokratischer Institutionen und vieles andere mehr. Solche funktionalen Rechtfertigungen der Schule werden selten hinterfragt, obwohl man sorgfältig durchgeführten Untersuchungen entnehmen kann, dass zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum bestenfalls eine schwache und von vielen Bedingungen abhängige Beziehung besteht [...]“ (ebd., S. 92).

Diese von Verwaltungen getragene, auf Standardisierung aufgebaute Kompetenzorientierung argumentiert mit internationalen Vergleichsdaten wie PISA auf Basis von Large Scale Assessments, die wohl allgemeine Auskünfte, z. B. über sozioökonomische oder migrationsbedingte Ungleichheiten geben können – welche sehr grundsätzliche wesentliche Erkenntnisse sind –, aber keine konkreten Hinweise für die didaktische Umsetzung und angewandte Kompetenzerfassung geben, denn eine Stichprobenerhebung kann keine Ursachenanalyse betreiben (vgl. SCHREINER 2016). Dazu kritisch SLOANE und EULER (2016, o. S.): „In den letzten Jahren

dominiert in bestimmten Bereichen der Berufsbildungsforschung eine quantitative Position, deren Anliegen es ist, auf der Grundlage der probabilistischen Testtheorie eine empirische Diagnostik zu etablieren. Gesellschaftlich getragen durch die Ergebnisse der PISA-Studie, wird in einer Vielzahl von durch die öffentliche Hand getragenen Forschungsprojekten versucht, entsprechende Verfahren zu entwickeln. Bisher ist es aber nicht gelungen, auf der Basis dieser Forschung tragfähige didaktische Konzepte für die Berufsbildungspraxis zu entwickeln [...]. Hierfür gibt es unterschiedliche Gründe. Zum einen ist das Testinstrumentarium so abstrakt, dass es nur von sehr spezialisierten Forschergruppen angewandt werden kann; zum anderen eignen sich Klassenverbände und individualisierte Lernkonstellationen genau nicht für Erhebungsdesigns, die darauf aufbauen, dass man große Untersuchungszahlen und wiederholte Einsätze des gleichen Lehr-Lerndesigns hat, um so zu validen Ergebnissen zu kommen.“

4 Prämissen einer bildungswissenschaftlich fundierten Didaktik

Eine bildungswissenschaftlich fundierte Didaktik erhebt nicht den Anspruch, den gesamten pädagogischen Prozess operationalisierbar und messbar zu machen. Das kann und will sie nicht leisten. Sie versucht vielmehr, die Gesamtheit des pädagogischen Prozesses in den Blick zu nehmen, der eben nicht nur aus Objektiven, sondern auch aus Normativen, Subjektiven und Performativen besteht. Diese Kategorien zeichnen die Gesamtheit des menschlichen Denkens und Handelns – auch im beruflichen und ökonomischen Kontext – aus. Darüber hinaus möchte sie ihre Prämissen offenlegen. Für die berufliche, kaufmännische und ökonomische Bildung bedeutet dies, darzulegen, wie über Gesellschaft, Wirtschaft, Ethik und die Legitimierung des wirtschaftlichen Handelns gedacht wird (vgl. TAFNER 2017).

4.1 Die Trennung von Ökonomik und Ökonomie

Eine wesentliche Prämisse ist die Trennung von Ökonomik und Ökonomie, sie ist die Crux der kaufmännischen, beruflichen und ökonomischen Bildung (vgl. TAFNER 2016). Ökonomie bezieht sich auf tatsächliches Handeln im wirtschaftlichen Kontext, unabhängig von der Organisation, in welcher sich das Tun ereignet. Es geht also um das wirtschaftliche Handeln von Menschen einerseits und das Wirtschaftssystem und die Wirtschaftsordnungen andererseits. In der Ökonomie sind Organisationen und Menschen in die Gesellschaft und Kultur eingebunden. Das Moralisch-Ethische, das Soziale und Politische sind demnach Bestandteile der Wirtschaft, weil sie nicht als ein autonomes System verstanden wird, das von anderen Bereichen der Gesellschaft abgetrennt ist. So wie der Staat von Voraussetzungen lebt, die er selbst nicht herstellen kann (vgl. BÖCKENFÖRDE 1967, S. 93), lebt auch die Wirtschaft von Voraussetzungen, die sie selbst nicht produzieren kann (vgl. NEUHOLD 2009, S. 25). So wirken auch in der Wirtschaft Institutionen, also Regeln, die bedeutend, dauerhaft und

verbindlich sind und dem Leben Struktur geben (SCOTT 2001). Regulative Institutionen in Form von Gesetzen entfalten ihre Wirkung nicht nur aufgrund von Sanktionsandrohungen, sondern aufgrund der grundsätzlichen Überzeugung, dass Gesetze einzuhalten sind, auch wenn dies nicht immer der Fall ist. Eine lückenlose Kontrolle wäre zu kostspielig, ineffizient und letztlich totalitär. Neben Institutionen müssen die Menschen auch über eine entsprechende Individualethik zur Einhaltung der Gesetze verfügen. Dabei unterstützen normative Institutionen (Moral, Normen, Werte, Konventionen) und kulturell-kognitive Institutionen (Selbstverständlichkeiten) (vgl. TAFNER 2015a, S. IX–XXIII; SCOTT 2001).

Die Ökonomik ist die Welt der Modelle. In den Wirtschaftswissenschaften werden Modelle entworfen. Sie sind eine Abbildung der Wirklichkeit, nicht aber die Wirklichkeit selbst. In der Betriebswirtschaftslehre herrschen vor allem zwei Zugänge vor: ein neoklassisch fundierter Zugang, der auf Gewinn- und Nutzenmaximierung sowie Shareholder Value und ein verhaltensorientierter, der auf langfristige Kostendeckung und Stakeholder Value abzielt (vgl. WÖHE/DÖRING 2010, S. 4). In der Volkswirtschaftslehre finden sich neben der Neoklassik u. a. institutionenökonomische, feministische, ökologische, keynesianische und historische Zugänge (vgl. BECKER u. a. 2009). Als Mainstream herrscht sowohl in der Betriebs- als auch Volkswirtschaftslehre die Neoklassik mit dem Modell des homo oeconomicus vor. Mithilfe dieser stark vereinfachten Annahme können Modelle gerechnet und Diagramme gezeichnet werden. Mithilfe einer „Als-ob“-Analogie werden Schlüsse für die reale Wirtschaft gezogen und der Mensch so betrachtet, als ob er ein homo oeconomicus wäre, wissend, dass es eben kein Menschenbild darstellt. Das an und für sich wertneutrale Modell des homo oeconomicus reifiziert sich allerdings und wird dadurch auf Umwegen zu einem Menschenbild (vgl. TAFNER 2017). Obwohl Modelle die Wirklichkeit nicht selbst sind, können sie wirklichkeitskonstruierend sein: „The ideas of economists and philosophers, both when they are right and when they are wrong, are more powerful than is commonly understood. Indeed the world is ruled by little else.“ (KEYNES 1997, p. 383). Wohl kann selbst die Trennung von Ökonomie und Ökonomik in der Didaktik diesen Effekt nicht ausschalten, doch macht es einen großen Unterschied, ob über Ökonomie oder Ökonomik gesprochen wird und ob die Prämissen eines Modells in der Ökonomik als solche dargelegt und diskutiert werden. Für die Diskussion spannend ist weniger das Modell selbst, das in sich wohl stimmig ist, als vielmehr die Prämissen, welche den Aufbau des Modells überhaupt erst ermöglichen. Die Trennung zwischen Ökonomie und Ökonomik lehrt ökonomisches Denken, macht aber klar, dass rein ökonomisches Denken nur im Modell möglich ist, denn das ökonomische Handeln ist ein Aspekt, also ein Teil des Ganzen und nicht das Ganze, des menschlichen Handelns – selbst im ökonomischen Kontext (vgl. ULRICH 2005). Rein ökonomisches Denken ist in der realen Wirtschaft gar nicht möglich, weil es immer auch soziale Beziehungen gibt, die zu berücksichtigen sind und Wirtschaft immer in Gesellschaft und Kultur eingebettet ist. Viele Missverständnisse beruhen auf dem Glauben (!), dass ökonomisches Handeln ein rein auf den eigenen Vorteil bezogenes Handeln sein muss.

4.2 Wirtschaften als effizientes und ethisches Handeln

Im griechischen Wort *oikonomia* steckt *oikos* – das Haus. Haushalten trifft daher den Kern des Ökonomischen sehr gut (vgl. MIKL-HORKE 2008, S. 7 ff.). Wirtschaften wird notwendig, wenn die Mittel knapp und die Bedürfnisse groß sind. Es handelt sich um eine *conditio humana*. Aus der Knappheit ergibt sich der Drang zur Effizienz. Die Wirtschaftswissenschaften haben diesen Aspekt der Knappheit erfolgreich verfolgt und in Form von Methoden, Instrumenten und Strategien weiterentwickelt. Grundsätzlich ist Effizienz wertfrei: Effizient können Krankenhäuser und Verbrecherbanden geführt werden. Bei der Anwendung von Effizienz stellt sich also immer die Frage: Effizienz wofür und Effizienz für wen (vgl. TAFNER 2015a, S. 696 ff.; TAFNER 2017, ULRICH 2005)?

Die Frage der Knappheit ist aber gleichzeitig immer auch mit Verteilung und Gerechtigkeit, also mit Ethik verbunden: Wer hat die knappen Mittel und wer hat sie nicht? Wenn es sich beim Wirtschaften also um den rechten Umgang mit knappen Mitteln handelt, dann ist diese ethische Frage immer ein Bestandteil des Wirtschaftens selbst und muss nicht von außen noch zusätzlich an das Wirtschaften herangetragen werden.

Wenn Wirtschaften in sich immer zwei Dimensionen ausprägt – Effizienz und Ethik –, dann ist bereits sehr viel über die deskriptiven Inhalte gesagt, die im Kontext von Wirtschaft und Beruf anzusprechen sind. Rein ökonomisches Handeln gibt es nur im Modell. Im realen wirtschaftlichen Handeln verbinden sich ökonomische, soziale, moralische und politische Aspekte zu einer Entscheidung. Jede berufliche und ökonomische Bildung ist damit eine sozioökonomische (vgl. SLOANE 2001; TAFNER 2015a, S. 698). Dabei spielen geistige Konstruktionen eine wesentliche Rolle: „Die Betriebe oder Unternehmen, [...], sind nicht nur die Summe ökonomischer, sozialer und technischer Einzelheiten. Sie sind als Typen vielmehr geformt aus den geistigen Grundlagen ihrer Zeit. [...] Es sind also im Grunde keine ökonomischen Kräfte und Prozesse, die Form und Gestalt des wirtschaftlichen Vollzugs bestimmen.“ (GUTENBERG 1957/2002, S. 12).

5 Kategorien einer geisteswissenschaftlichen beruflichen Didaktik

Aufbauend auf der Vorstellung, dass Wirtschaft und Beruf in Gesellschaft eingebettet sind, können nun die wesentlichen Kategorien einer bildungstheoretischen Didaktik dargelegt werden.

5.1 Bildung und Mündigkeit als Ausgangspunkt und Ziel der Didaktik

Bildung bedeutet, auf eine „bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“ (BIERI 2005). Wie das erfolgt, kann nur das Individuum für sich selbst festlegen. Dafür bedarf es der Mündigkeit und Urteilsfähigkeit (vgl. KLAFKI 1996, S. 19 f. u. S. 276 ff.): Das oberste Ziel einer bildungswissenschaftlich definierten Didaktik ist daher Mündigkeit im Sinne einer Selbstbe-

stimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, die nicht egoistisch zu interpretieren ist, sondern von der Gleichzeitigkeit von „Individualität und Gemeinschaftlichkeit“ geprägt ist (KLAFKI 1996, S. 26). Es geht um den Menschen, der in die Gesellschaft eingebettet ist und daher als soziales Wesen seine Interessen abwägt. Er ist unteilbar *individualitas* und *socialitas* und darf weder auf seine Individualität noch auf seine Sozialität begrenzt werden (vgl. NELL-BREUNING 1985, S. 153 u. S. 39). Es geht um berufliche und wirtschaftliche Entscheidungen, welche junge Menschen treffen müssen. Eine genuin wirtschaftliche Entscheidung ist jene des Haben-Wollens oder Nicht-Haben-Wollens. Einen Beruf haben oder nicht haben wollen, ein Produkt haben oder nicht haben wollen sind Wahlhandlungen, die zur Selbstverwirklichung beitragen können. Wirtschaft kann als ein „Mittelsystem zur Selbstverwirklichung“ bezeichnet werden (vgl. NELL-BREUNING 1985, S. 153). In diesem Fall ist die Wahlhandlung, die Entscheidung, welche der Selbstverwirklichung dient, der Kern des Wirtschaftens. Dieser Kern ist jedoch nicht messbar, denn „die eigentlich menschliche Größe, das, was der Mensch aus sich macht (,Selbstverwirklichung‘!), lässt sich in Größenmaßen nicht fassen.“ (NELL-BREUNING 1985, S. 163 f.). Wenn diesem Argument gefolgt wird, dann ist der Kern des Wirtschaftens – die Entscheidung – subjektiv und auf den persönlichen Sinn bezogen und letztlich nicht messbar.

Didaktik hat im Sinne KLAFKIS als oberstes Ziel den mündigen Menschen zu fördern, der selbst u. a. beruflich und wirtschaftlich entscheidet. Selbstbestimmt und solidaritätsfähig Entscheidungen fällen und begründen zu können, bedarf der Urteils-, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit, die als zweite Zielebene verfolgt werden.

Wesentlich ist, als dritte Ebene, welches Unterrichtsfach in der Didaktik in den Blick kommt. Es macht einen wesentlichen Unterschied, ob es sich um naturwissenschaftliche oder sozial- bzw. kulturwissenschaftliche Fächer handelt. Letztere eröffnen aus ihren Inhalten heraus Deutungen und Interpretationen, erweitern den Blick also um das Subjektive und Normative. Wirtschaftswissenschaftliche Fächer gehören den sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächern an, weil wirtschaftliche Phänomene soziale und kulturelle sind.

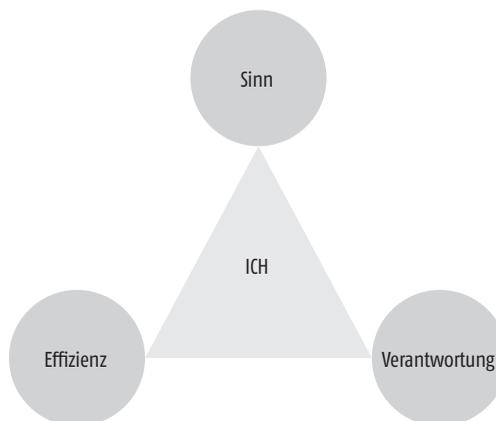
Erst als vierte Zielebene definiert KLAFKI die Unterrichtsziele. In der Kompetenzorientierung stehen sie im Mittelpunkt der Didaktik. In einer geisteswissenschaftlichen Didaktik sind vorher Prämissen und höhere Ziele zu definieren. Die Lernziele – Inhalt und Tun – werden also in eine übergeordnete Zielsetzung eingebunden. Denn: „Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen.“ (KLAFKI 1996, S. 265).

5.2 Effizienz, Verantwortung und Sinn

Im beruflichen und wirtschaftlichen Handeln geht es immer um Effizienz. Berufliche Bildung möchte, dass die jungen Menschen zu effizienten Mitarbeitenden werden, indem sie kompetent auf ihrem von ihnen gewählten beruflichen Feld werden. Diese Kompetenz lässt sich an der Leistung – der Performanz – messen. Die zu erbringende Leistung kann relativ gut objektiv beschrieben und bewertet werden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass je komplexer

und abstrakter sich die Leistungserbringung darstellt, umso weniger objektiv deren Beurteilung erfolgen kann (vgl. SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2011). Effizienz steht also im Mittelpunkt der beruflichen Bildung. Doch Effizienz an sich ist kein Wert, denn es stellt sich die Frage: wofür Effizienz? Für wen Effizienz? Auf diese Fragen muss eine Antwort gegeben werden. Es geht also um Verantwortung. Der Mensch, der in Gesellschaft und Kultur eingebunden ist, muss Verantwortung übernehmen. Hier geht es also um den mündigen Menschen, der selbstbestimmt und solidaritätsfähig handelt. Zur Mündigkeit jedoch fehlt noch eine weitere Dimension: Der vernünftige und mündige Mensch möchte seine Einzelhandlungen sinnvoll in einen Gesamtzusammenhang bringen (vgl. NIDA-RÜMELIN 2001). Der Mensch möchte sich im Sinn verankern, den er sich selbst zuschreibt. Ohne Sinn ist der Mensch orientierungslos und verloren. Dieser Sinn kann zur Selbstverwirklichung im beruflichen Kontext werden. Wohl ist es möglich, kurzfristig Dinge zu tun, welche den eigenen Überzeugungen widersprechen, langfristig jedoch können sie zur Belastung und zum Problem werden. Der Mensch möchte sein gesamtes Handeln in einer Sinnstruktur sehen. Das gilt in der Dienstleistungsgesellschaft gerade auch für den Beruf, in dem der Mensch ja den Großteil seiner Zeit verbringt. Den Sinn unter diesen Bedingungen nur außerhalb der Arbeit sehen zu wollen, ist geradezu absurd. „Die Sozialisation besteht, das sollte betont werden, in der Aneignung der gesamten Weltansicht als einer umfassenden Sinnstruktur.“ (LUCKMANN 1991, S. 90). Diese Dimension verweist auf das Religiöse, das in jedem Menschen zu finden ist, der sich eine Sinnstruktur aneignet. Abbildung 2 symbolisiert ein magisches Dreieck: Es ist eine Lebensaufgabe, die wohl nie erreicht sein wird, die drei Dimensionen miteinander in Einklang bringen zu wollen. Doch gerade dieses Streben und Suchen verweist auf die Totalität des menschlichen Seins, in welcher der Beruf und die Wirtschaft eine wesentliche Rolle einnehmen.

Abbildung 2: Anthropologie einer reflexiven Wirtschaftspädagogik als Kern der Didaktik



Quelle: vgl. TAFNER 2015a, S. 697 (veränderte Darstellung)

Die Mündigkeit des Menschen zeigt sich in der selbstbestimmten und solidaritätsfähigen Entscheidung zur Ausbalancierung der drei Dimensionen. In der beruflichen Bildung wird vor allem oder fast ausschließlich auf Effizienz gesetzt. Dieser Bereich ist nicht in Gefahr, didaktisch unterbelichtet zu werden. Die quantitative, behavioristische Kompetenzorientierung nimmt ihn ganz in Beschlag, mit der Gefahr, die beiden anderen auszugrenzen. Der Bereich der Ethik und der Verantwortung kommt didaktisch kaum in den Blick, noch weniger die Frage nach dem Sinn (vgl. TAFNER 2015a, S. 696 ff.).

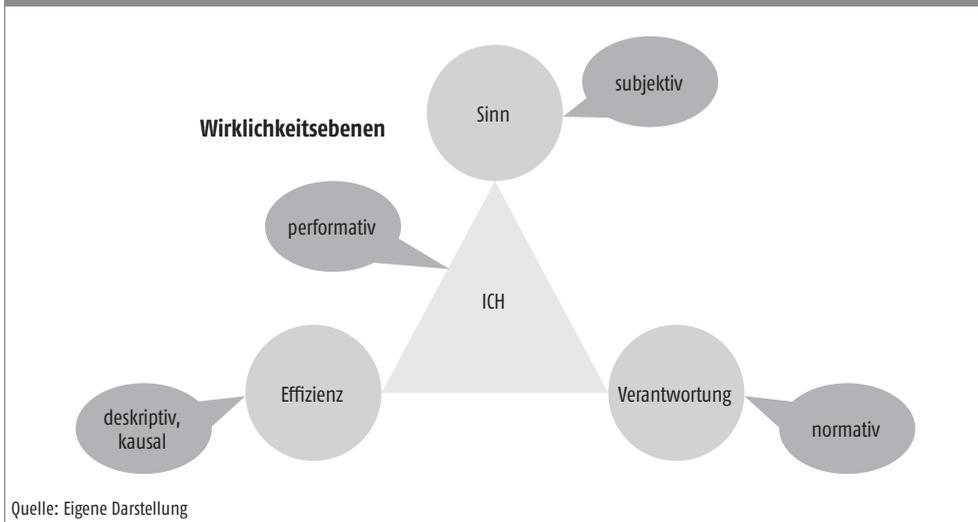
5.3 Objektives, Normatives, Subjektives und Performatives

Das eigene Weltbild, also die Verfestigung des Prozesses der Weltanschauung zu einem kohärent Bestehenden, prägt das Denken und Handeln eines Menschen und somit auch die Vorstellung von Wirklichkeit (vgl. HABERMAS 2012, S. 19; LUCKMANN 1991, S. 90). Die Komplexität der Wirklichkeit kann niemals in ihrer Totalität wahrgenommen werden. Komplexitätsreduktion ist immer notwendig. Modelle ermöglichen diese Reduktion. Sie werden sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft angewandt, wobei der Unterschied im Wesentlichen darin besteht, dass wissenschaftliche Modelle objektiv bzw. intersubjektiv nachvollziehbar sind. Modelle des Alltags, wie mentale Modelle, epistemologische und subjektive Theorien ermöglichen eine lebensweltliche Komplexitätsreduktion und können einen wissenschaftlichen Anspruch nicht stellen (vgl. HELMKE 2014, S. 115 f.). In der Wissenschaft ist ein raffiniertes Zusammenspiel von Beobachtung und Schlussfolgerung notwendig (vgl. TETENS 2013, S. 59), denn „[d]ie Beobachtbarkeit eines Sachverhaltes erklärt ihn noch nicht.“ (TETENS 2013, S. 23). Welche Methoden für dieses Zusammenspiel akzeptiert werden und welche nicht, ist eine Frage der Wissenschaftstheorie und der Scientific Community. Hinter der Quantifizierung und Zweckrationalisierung, wie sie oben kritisch beschrieben wurde, liegt ein „szientistisch zugespitzter Naturalismus“ (HABERMAS 2012, S. 21), der nur ein naturwissenschaftliches, mechanistisches Weltbild zulässt. Diese Form des wissenschaftlichen Arbeitens verdrängt immer stärker andere Zugänge, interessanterweise gerade auch in Bereichen, in denen die Naturwissenschaftlichkeit nicht in der Natur der Sache selbst liegt. Dies gilt u. a. für die Didaktik. Das führt zu einem Problem: „Mathematik und naturwissenschaftliches Experiment lösen die ‚natürliche Vernunft‘ der Theologen-Philosophen in ihrer Rolle als der maßgebenden Autorität für die Beurteilung der notorisch unzuverlässigen Alltagserfahrungen ab. Den sinnlichen Phänomenen der Alltagswelt liegen nicht mehr Wesenseinheiten, sondern die gesetzmäßigen Bewegungen der kausal aufeinander einwirkenden Körper zugrunde.“ (HABERMAS 2012, S. 34). Es steht grundsätzlich nichts dagegen, die wahrgenommene Wirklichkeit in Zahlen zu transformieren und statistisch zu überprüfen. Das ist eine Methode wie andere auch. Darüber hinaus ist die quantitative Methode eine, die ganz stark qualitativ arbeitet, denn die Überführung von Performativen, Beobachtungen und Aussagen in quantitative Größen ist ein hoch qualitativer Prozess. Das Problem liegt auf einer anderen Ebene: Es droht die Gefahr,

dass die quantitative Methode den Vorrang vor anderen erhält – in der Vergabe von Professuren, in der Annahme von Beiträgen, in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, in der bildungspolitischen Diskussion und in der Didaktik – und sogar den Anspruch erhebt, der einzige Zugang zur Wissenschaft überhaupt zu sein. „Viele glauben, der Naturalismus sei keine Metaphysik, denn er halte sich strikt und ausschließlich an die Ergebnisse der Wissenschaften. [...] Der Naturalist hingegen behauptet etwas anderes: Es gibt nur die durch die Wissenschaften erkennbare Erfahrungswelt.“ (TETENS 2016, S. 21). Und Wissenschaft wird hier als quantitativ empirisch verstanden. Das bedeutet, dass geisteswissenschaftliche Überlegungen und kritische, normative Betrachtungen für die Wissenschaft nicht mehr tauglich sind. Geisteswissenschaftliches wird als nicht quantifizierbar ab- und Normatives als unwissenschaftlich zurückgewiesen.

Unterricht ist „Wirklichkeit“, kein Labor und kein wissenschaftliches Experiment. Er ist Lebenswelt mit all seinen unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen: Performativität, Subjektivität, Normativität und Objektivität. Abbildung 3 zeigt, wie diese Ebenen den anthropologischen Dimensionen zugeordnet werden können.

Abbildung 3: Wirklichkeitsebenen der geisteswissenschaftlichen Didaktik



Effizienz ist deskriptiv und meist auch kausal beschreibbar. Hier setzt die quantitative Kompetenzorientierung an und in diesem Bereich verbleibt sie auch. Das Objektive ist operationalisierbar und als Performanz messbar.

Kausalität und Objektivität reichen jedoch nicht aus, um das Gesamt der „Wirklichkeit“ zu beschreiben. Aus einer rein objektiven und kausalen Welt könnte nichts Normatives mehr gewonnen werden: „Aus dieser objektivierenden Weltbetrachtung kann die praktische Vernunft

keine moralischen Einsichten mehr gewinnen. Evaluative und normative Aussagen lassen sich aus deskriptiven Aussagen nicht begründen.“ (HABERMAS 2012, S. 37). Der Naturalismus versagt also beim Normativen. Könnte nämlich alles in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen erklärt werden, dann wäre alles deskriptiv. „Allein aus deskriptiven Aussagen lässt sich nicht auf eine gehaltvolle normative Aussage schließen.“ (TETENS 2010, S. 143). Es gäbe keine normativen Argumente, denn normative Aussagen lassen sich nur mit anderen normativen Aussagen begründen, alles andere wäre ein naturalistischer Fehlschluss. Normative Aussagen benötigen also normative Setzungen, die gut begründet sein müssen, sich aber nicht direkt aus dem Empirischen kausal ableiten lassen. Geisteswissenschaftliche Didaktik muss sich normativen Diskussionen und Begründungen öffnen – dies wiederum unter normativen Vorgaben. Diese normative Öffnung darf weder als eine normative Indoktrinierung noch als ein Einfallstor für undemokratische und unmenschliche Haltungen missbraucht werden. Es geht um eine Ethik, die bei den Menschenrechten, der Demokratie und der Mündigkeit des Menschen ansetzt. Damit werden Ethik und Politik zu wesentlichen Bestandteilen beruflicher Bildung.

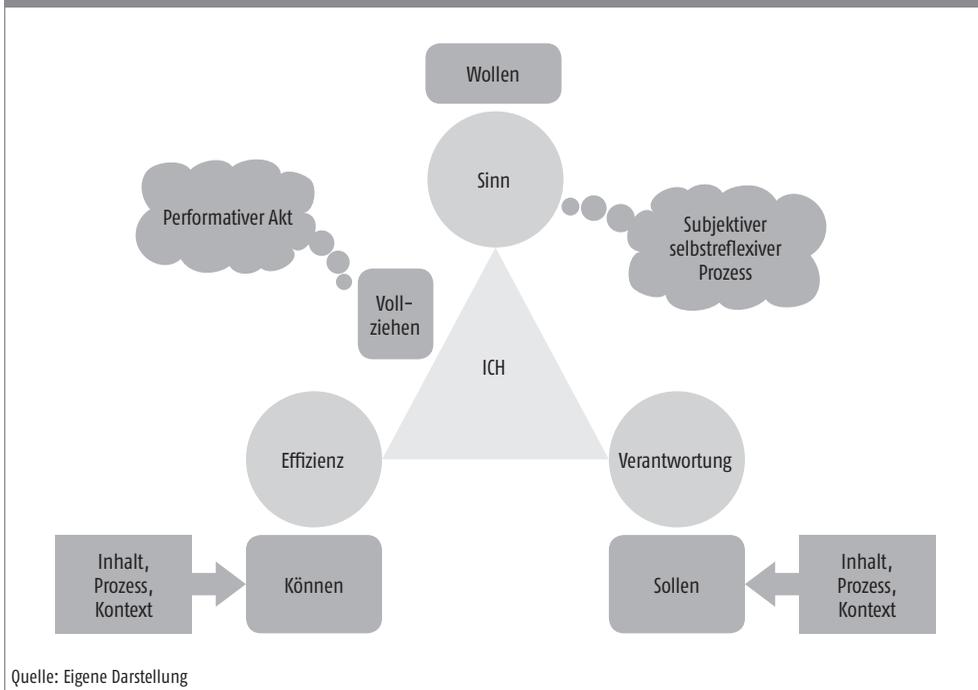
Der Naturalismus versagt an einer zweiten, für die Didaktik ebenso wichtigen Wirklichkeitsebene: Wäre die Welt kausal und objektiv beschreibbar, dann könnte ebenso das Bewusstsein des selbstreflexiven Ich-Subjektes damit beschrieben werden. Das ist jedoch geradezu absurd. Vielmehr zeigt gerade das Ich-Bewusstsein des Menschen die Begrenztheit der vermeintlich objektiven Erfahrungswelt. „Sollte sich die Wirklichkeit vollständig durch die Erfahrungswissenschaften beschreiben und erklären lassen, müsste sie aus der objektiven Beobachterperspektive vollständig beschreibbar sein.“ (TETENS 2016, S. 22). Dies kann jedoch keinesfalls für unsere eigene Subjektivität gelten – jeder Mensch würde eine solche Argumentation brüsk zurückweisen, denn niemand würde es gelten lassen, dass das eigene Bewusstsein und das eigene Wahrnehmen objektiv von außen beschreibbar wären. Vielmehr bleibt das Selbstreflexive dem Objektiven verborgen. Es kann objektiv naturwissenschaftlich nicht beschrieben werden – auch die Neurowissenschaften können dies nicht. Das Selbstreflexive ist jedoch für die Didaktik von entscheidender Bedeutung. Nur sie ermöglicht das Durchdringen, Durchdenken und Beurteilen des eigenen und fremden Tuns. Sie ist aber das Innerste des Menschen, es ist das *forum internum*, das in den Menschenrechten stark geschützt ist. Darauf hat die Didaktik keinen Zugriff. Hier geht die Kompetenzorientierung viel zu weit und ist vereinnahmend, wenn sie Motivation und Volition als Bestandteile der messbaren Kompetenz definiert (vgl. NEUWEG 2013, S. 107). Didaktik soll die Dimension des Sinns eröffnen und zur Urteilsfähigkeit anregen, doch bleibt dieser Bereich immer subjektiv. Wenn der Mensch in seiner Gesamtheit in der Didaktik wahrgenommen werden soll, dann muss die Dimension des Sinns auch ihren Platz haben. Dieser Platz bleibt im Inneren des Menschen, der Sinn wird von ihm konstruiert und ist kein messbarer Bestandteil der Performanz.

Schließlich ist noch das Performative als Wirklichkeitsebene anzusprechen. Dabei geht es um den Vollzug von Akten selbst, um die Praxis als solche. Im Vollzug befindet sich der Mensch in einem performativen Bewusstsein der Lebenswelt, in der noch keine Selbstrefle-

xion oder Begründung stattfindet. In der Begründung verlässt der Mensch die Lebenswelt und taucht ein in die Welt der Gründe und des falliblen Wissens (vgl. HABERMAS 2012, S. 20 ff.). Damit hat das Performative selbst einen eigenen Wert, den es didaktisch zu nutzen gilt (vgl. ZABECK 2004, S. 103 ff.).

Abbildung 4 fasst die Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik zusammen. Effizienz zielt dabei auf das Können, das objektiv mit Inhalt, Prozess und Kontext beschrieben und operationalisiert werden kann. Verantwortung zielt auf das Sollen, das ebenso mit Inhalt, Prozess und Kontext beschreibbar, jedoch nicht operationalisierbar ist, denn ethische Diskurse sind ergebnisoffen. Dennoch ist die Ethik wesentlicher Teil der Didaktik. Die Ebene des Sinns bezieht sich auf das Wollen des Menschen, das durch einen selbstreflexiven, eben subjektiven Prozess gestaltet wird und als solcher nicht der Didaktik zugänglich ist. Wohl aber ist es Aufgabe der Didaktik, einen solchen Prozess auslösen zu wollen. Die Ebene des Performativen verweist auf den Vollzug als solchen. ZABECK (2004, S. 106–108) sieht in der performativen Pädagogik eine Weiterentwicklung der Situations- und Handlungsorientierung, weil der Blick auf das Performative von vorgegebenen Lösungswegen abweicht und dem Individuellen seinen eigenen Stellenwert gibt. Eine inszenierte Selbstentfaltung lässt eigene Wege zu, ermöglicht das Ausprobieren von eigenen Verhaltensweisen in neuen Situationen. Hier stehen didaktisch die Ermöglichung und das Ausprobieren im Mittelpunkt, nicht jedoch die summative Evaluierung.

Abbildung 4: Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik



Die Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik möchte damit die Ganzheitlichkeit des menschlichen Seins im beruflichen und wirtschaftlichen Kontext einfordern und zur Diskussion stellen. Das hat Auswirkungen für Didaktikerinnen und Didaktiker. „Sie müssen ihre Untersuchungen bildungsphilosophisch besser untermauern. Zu sehr entwickeln sich die maßgeblichen Forschungsvorhaben in Richtung von Output-Studien (Evaluationen), bei denen der kognitive Lernerfolg in Lernbereichen, die von der Gesellschaft als allein zukunftssträftig betrachtet werden, vorherrscht, wobei das Messbare und nicht das Ganzheitliche der Erziehung im Vordergrund steht.“ (DUBS 2012).

Aufbauend auf diesen didaktischen Grundlagen ist es weitere Aufgabe, konkrete didaktische Beispiele für die berufliche, kaufmännische und allgemein ökonomische Bildung zu publizieren, um die unterschiedlichen Wirklichkeitsebenen und Dimensionen konkret an fachdidaktischen **Beispielen** darlegen zu können. Ein Beispiel dafür ist der Einsatz des Planspiels in der beruflichen und allgemeinen Bildung für sozioökonomische und politische Bildung. In einem Design-Based-Research-Ansatz wurde wissenschaftlich erhoben, wie in einem konkreten Planspiel unterschiedliche Dimensionen und Wirklichkeitsebenen bespielt und bearbeitet werden können. (vgl. KÖCK/TAFNER 2017). Weitere Anwendungsbeispiele werden folgen, insbesondere ist eine Publikation in Arbeit, die versucht, diese bildungstheoretische Didaktik für die fachdidaktische Bearbeitung des Themas erwerbs- und nicht-erwerbswirtschaftliche Organisationen in der sozioökonomischen und beruflichen Bildung anzuwenden.

Literatur

- BECKER, Joachim u. a.: Heterodoxe Ökonomie. Marburg 2009
- BECKER, Matthias; SPÖTL, Georg: Berufliche (Handlungs-)Kompetenzen auf der Grundlage arbeitsprozessbasierter Standards messen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2015) 28, S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe28/becker_spoettl_bwpat28.pdf (Zugriff: 22.06.2015)
- BIEMANS, Harm u. a.: Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (2004) 7, S. 1–14 – URL: http://www.bwpat.de/7eu/biemans_etal_nl_bwpat7.pdf (Zugriff: 18.01.2017)
- BIERI, Peter: Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede. Pädagogische Hochschule Bern 2005 – URL: http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf (Zugriff: 18.01.2017)
- BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: FORSTHOFF, Ernst (Hrsg.): Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag. Stuttgart 1967, S. 75–95
- DUBS, Rolf: Überlegungen zum Impact der pädagogischen Forschung. In: FASSHAUER, Uwe; FÜRSTENAU, Bärbel; WUTTKE, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen. Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), Opladen 2012, S. 11–23

- FATKE, Reinhard; OELKERS, Jürgen: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014), Beiheft 6, S. 7–13
- FEINDT, Andreas: Wie geht kompetenzorientierter Unterricht? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrerverarbeit. In: FEINDT, Andreas u. a. (Hrsg.): Lehrerverarbeit – Lehrer sein. Friedrich Jahresheft 2010. Seelze 2010, S. 85–89
- GONON, Philipp; REINISCH, Holger; SCHÜTTE, Friedhelm: Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: NICKOLAUS, Reinhold u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 424–443
- GRUSCHKA, A.: Verstehen fördern – Verstehen verhindern. In: LIESMAN, Konrad Paul; LACINA, Katharina (Hrsg.): Sackgassen der Bildungsreform. Wien 2013, S. 25–36
- GUDJONS, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 2012
- GUTENBERG, Erich: Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft. Akademische Festrede gehalten bei der Universitätsgründungsfeier am 22. Mai 1957, Krefeld. In: BROCKHOFF, Klaus: Geschichte der Betriebswirtschaftslehre. Kommentierte Meilensteine und Originaltexte. 2. Aufl. Wiesbaden 2002, S. 9–28
- HABERMAS, Jürgen: Nachmetaphysisches Denken II. Aufsätze und Repliken. Berlin 2012
- HAN, Byung-Chul: Was ist Macht? Stuttgart 2005
- HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerverprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Selze-Velber 2014
- KEYNES, John Maynard: The general theory of employment, interest, and money. New York 1997
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim, Basel 1996
- KLOTZ, Viola K.; WINTHER, Esther (2012): Kompetenzmessung in der kaufmännischen Berufsausbildung: Zwischen Prozessorientierung und Fachbezug. Eine Analyse der aktuellen Prüfungspraxis. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2012) 22, S. 1–16 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe22/klotz_winther_bwpat22.pdf (Zugriff: 26.06.2012)
- KÖCK, Daniela; TAFNER, Georg (Hrsg.): Demokratie-Bausteine. Schwalbach 2017
- KRILLE, Frank: Kompetenzraster als Instrumente kompetenzorientierten, individualisierten und selbstgesteuerten Unterrichts. Detmold 2016
- KRÜGER, Heinz-Hermann: Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2000) 3, S. 323–342
- KUNTER, Mareike; TRAUTWEIN, Ulrich: Psychologie des Unterrichts. Paderborn 2013
- LUCKMANN, Thomas: Die unsichtbare Religion. Frankfurt a. M. 1991
- MEYER, John W. u. a.: Die Weltgesellschaft und der Nationalstaat. In: MEYER, John W. (Hrsg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a. M. 2005, S. 85–132
- MIKL-HORKE, Gertraude (2008): Sozialwissenschaftliche Perspektiven der Wirtschaft. München, Wien 2008

- NELL-BREUNING, Oswald von: Gerechtigkeit und Freiheit. Grundzüge katholischer Soziallehre. 2. Aufl. München 1985
- NEUHOLD, Leopold: Momente der Krise und die katholische Soziallehre. Aufforderung zum Tieferblicken anlässlich des Erscheinens von „Caritas in veritate“. In: POIER, Klaus (Hrsg.): Wirtschaftskrise und Katholische Soziallehre. 30 Jahre Neugründung des Dr.-Karl-Kummer-Instituts in der Steiermark. Graz 2009, S. 15–26
- NEUWEG, Georg Hans: Der gute Mensch und sein Wissen. In: LIESSMAN, Konrad Paul; LACINA, Katharina (Hrsg.): Sackgassen der Bildungsreform: Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn. Wien 2013, S. 103–112
- NIDA-RÜMELIN, Julian: Strukturelle Rationalität. Ein philosophischer Essay über praktische Vernunft. Stuttgart 2001
- OECD: OECD-Beschäftigungsausblick 2014. Paris 2014
- PLEISS, Ulrich: Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinenbildung an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen. Göttingen 1973
- REETZ, Lothar: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenz – Bildung. In: TRAMM, Tade u. a. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt a. M. 1999, S. 32–51
- SCHREINER, Claudia: Schlecht bei Pisa: „Migranten sind nicht schuld“. Interview von Bernadette Bayrhammer mit der neuen Direktorin des BIFIE. Die Presse online 2016 – URL: http://diepresse.com/home/politik/bpwahl/5133731/Schlecht-bei-Pisa_Migranten-sind-nicht-schuld?offset=25&page=2 (Zugriff: 18.01.2016)
- SCOTT, Richard W.: Institutions and organizations. 2. Aufl., Thousand Oaks 2001
- SLEPCEVIC-ZACH, Peter; TAFNER, Georg: „Nicht für die Schule lernen wir...“ – aber kein System kann die Umwelt integrieren. Über offene Fragen, die sich aus der Komplexität der Kompetenzmessung ergeben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2011) 2, S. 174–189
- SLEPCEVIC-ZACH, Peter; TAFNER, Georg: Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In: PAECHTER, Manuela u. a.: Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim 2012, S. 27–41
- SLEPCEVIC-ZACH, Peter; TAFNER, Georg; KLAUSNER, Elisabeth: Lernen verstehen. Lerntheorien. In: STOCK, Michaela; SLEPCEVIC-ZACH, Peter; TAFNER, Georg (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch. Graz 2013, S. 201–256
- SLOANE, Peter F. E.: Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2001) 2, S. 161–183
- SLOANE, Peter F. E.; EULER, Dieter (2016): Vorwort der Herausgeber. In: KRILLE, Frank (Autor): Kompetenzraster als Instrumente kompetenzorientierten, individualisierten und selbstgesteuerten Unterrichts. Detmold 2016

- SPRANGER, Eduard: Allgemeine Menschenbildung? In: Berufliche Erziehung – Education professionnelle, Mitteilungen des Kantonalen Amtes für berufliche Ausbildung in Bern (1959) 3, S. 136–137
- SPRANGER, Eduard: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. München 1965
- TAFNER, Georg: Die Theorie ist grau, die Praxis bunt. Auf der Suche nach einer praktischen Theorie der Interkulturellen Kompetenz. In: Christlich Pädagogische Blätter (cpb) (2011) 3, S. 140–146
- TAFNER, Georg: Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Detmold 2015a
- TAFNER, Georg: Migrationshintergrund und Bildungsprofil – Konsequenzen für die Berufsbildung aus deutscher und österreichischer Sicht. Habilitationsvortrag am 16. Juli 2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2015b) 1, S. 79–99
- TAFNER, Georg: Der Pyrrhussieg der beruflichen Bildung. In: Stock, Michaela u. a. (Hrsg.): Kompetent – wofür? Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck, Wien, Bozen 2015c, S. 54–70
- TAFNER, Georg: Die Unterscheidung von Ökonomie und Ökonomik als die Crux der Ökonomischen Bildung. In: ARNDT, Holger (Hrsg.): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung. Tagungsband der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung. Schwalbach 2016, S. 30–42
- TAFNER, Georg: Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (eingereicht, 2017) Spezial 14, S. 1–19
- TETENS, Holm: Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung. 3. Aufl. München 2010
- TETENS, Holm: Wissenschaftstheorie. Eine Einführung. München 2013
- TETENS, Holm: Gott denken. Ein Versuch über rationale Theologie. Stuttgart 2016
- ULRICH, Peter: Sozialökonomische Bildung für mündige Wirtschaftsbürger. Ein programmatischer Entwurf für die gesellschaftliche Rekontextualisierung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre. Institut für Wirtschaftsethik, Universität St. Gallen 2005
- VIETTA, Silvio: Rationalität. Eine Weltgeschichte. Paderborn 2012
- WÖHE, Günter; DÖRING, Ulrich: Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 24. Aufl., München 2010
- ZABECK, Jürgen: Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn 2004

Lernortspezifische Didaktiken in Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben

Matthias Söll, Jens Klusmeyer

▶ **Unterrichtsplanung als zentraler Gegenstand der Wirtschaftsdidaktik – Konzeption eines hochschuldidaktischen Ansatzes**

Im vorliegenden Beitrag wird die Unterrichtsplanung zunächst als zentraler Gegenstand der Wirtschaftsdidaktik klassifiziert. Die Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz erfolgt im Studium durch den Aufbau und die Zusammenführung von fachlichem, allgemeinem pädagogischen und fachdidaktischem Wissen. Die Entwicklung eines korrespondierenden hochschuldidaktischen Ansatzes ist ein weiterer Schwerpunkt der Ausführungen. Eine Analogie zwischen der Unterrichtsplanung und dem Drehbuchschreiben bildet die innovative Idee der Konzeption. So soll u. a. die anspruchsvolle Auseinandersetzung mit Inhalten, die Berücksichtigung fachdidaktischer Prinzipien und die Fokussierung von Lernendenvoraussetzungen forciert werden.

1 Einleitung

Die Planung von Unterricht gehört zweifellos zum Professionsleitbild und zu den Kernkompetenzen im Lehrerberuf. Dies spiegelt sich in Professionalisierungstheorien, Theorien von Schule (vgl. TENORTH 2006, S. 585 ff.) und bildungspolitischen Vorgaben wider. So ist die fachlich und sachlich angemessene Planung von Unterricht das Fundament des Kompetenzbereichs Unterrichten der Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften (vgl. KMK 2014, S. 7). Dieser Themenkomplex wurde in der Wirtschaftsdidaktik bisher noch selten erforscht. Darüber hinaus liegen derzeit kaum evidenzbasierte Konzepte zur Ausbildung von Unterrichtsplanungskompetenz vor (vgl. SEEL/APREA 2014, S. 4 ff.). Die Verortung der Planung von Unterricht als zentraler Gegenstand der Wirtschaftsdidaktik sowie die Konzeption und Untersuchung eines hochschuldidaktischen Ansatzes bilden die Schwerpunkte der vorliegenden Ausführungen.¹

In der ersten Phase der wirtschaftsdidaktisch orientierten Lehrerbildung nimmt die fundierte Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements eine zentra-

¹ Der Ansatz entspringt dem wirtschaftsdidaktischen Projekt „Förderung professionellen (Planungs-)Handelns – Anchored Instruction“ an der Universität Kassel, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

le Stellung ein, wie in Kapitel 2 dargestellt wird. Im Fokus steht die Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz durch die Ausbildung und Integration der Wissensbereiche „Fachwissen“, „allgemeines pädagogisches Wissen“ und „fachdidaktisches Wissen“ (vgl. BAUMERT/KUNTER 2006, S. 482). Auf dieser Basis können in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung Planungsroutinen aufgebaut werden. Gegenstände von Kapitel 3 sind Theorien, Modelle und Studien zur Unterrichtsplanung. Die Ausführungen legen deren Diversität offen und verdeutlichen hinsichtlich der Planung von Unterricht, welche Grundlagen und zentralen Anforderungen in der universitären Lehrerbildung in den Blick genommen werden müssen (vgl. APREA 2007, S. 39). In Kapitel 4 wird der hochschuldidaktische Ansatz „Unterrichtsplanung in Drehbuchform“ zur Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz zusammen mit der wissenschaftlichen Begleitforschung vorgestellt. Die Arbeit schließt in Kapitel 5 mit einem Fazit und einem Ausblick.

2 Zum Zusammenhang von Wirtschaftsdidaktik, Professionswissen und Unterrichtsplanung

Die Wirtschaftsdidaktik kann als die Berufswissenschaft der kaufmännisch ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer angesehen werden (vgl. KUNZE 2012, S. 383; ARNOLD/ROSSA 2012, S. 13). Als Integrationswissenschaft steht sie in einem doppelten Systemzusammenhang. Erstens bewegt sich die Fachdidaktik im wissenschaftlichen Selbstverständnis zwischen Disziplin und Profession bzw. Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung (vgl. HORN/LÜDERS 1997), ist es doch ihr Anspruch ebenso Wissenschafts- wie Handlungswissen² zu erzeugen und bereitzustellen. Zweitens ist der von ihr besetzte Gegenstandsbereich im Schnittfeld von (Sozio-)Ökonomie³ und Erziehungswissenschaft angesiedelt, wobei hinzukommt, dass die Bezugsdisziplinen in ihrem jeweiligen Wissenschaftsverständnis keineswegs monolithische Entitäten darstellen. Dieser doppelte Systemzusammenhang eröffnet – positiv formuliert – eine differenzierte Verortungsmöglichkeit darüber, was Wirtschaftsdidaktikerinnen und -didaktiker jeweils unter ihrer Disziplin verstehen. Ein Konsens über den Gegenstands- und Forschungsbereich ist nur durch eine allgemeine Definition erzielbar. Wirtschaftsdidaktik fokussiert als „*verstehende und erklärende Sozialwissenschaft*“ wie auch als praxisfördernde „*Handlungswissenschaft*“ (KRON 2004, S. 48; Hervorhebung im Original) auf das Lehren und Lernen in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen für das Denken und Handeln in (sozio-)

2 Handlungswissenschaft sei verstanden „[...] als ein System der Aufklärung und Verbesserung didaktischer Praxis“ (FLECHSIG/HALLER 1977, S. 8).

3 Wenn hier von (Sozio-)Ökonomie gesprochen wird, dann soll damit angezeigt werden, „[...] der ‚Verdinglichung‘ und Perspektivenverengung ökonomischer Sprachspiele und Modelle entgegenzuwirken, indem bei der Thematisierung wirtschaftlicher Sachverhalte und der auf sie bezogenen Fragen auch jene Faktoren einbezogen werden, welche eine solche thematische Fokussierung in den Sinn- und Fragehorizont der Lernenden stellen“ (KUTSCHA 2014, S. 72). Die Erschließung ökonomischer Sachverhalte und Problemlagen bedarf in ihrer Subjektbezogenheit der Einbeziehung anthropologischer, politischer, soziologischer, psychologischer und ethischer Aspekte.

ökonomischen und wirtschaftsberuflichen Lebens-, Arbeits- und Aufgabensituationen. Deren Bedingungen und Folgen werden ebenfalls in den Blick genommen.

Im Mittelpunkt des forschungs- und praxisbasierten Interesses der Wirtschaftsdidaktik steht die theorie- und evidenzbasierte Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht. Den damit verbundenen „handlungsleitenden Anspruch“ (MEYER 2010, S. 473) auf einen gehaltvollen Unterricht und eine stringente Professionalitätsweltentwicklung kann die Fachdidaktik jedoch nur über alle Phasen der Lehrerbildung, im Sinne einer langfristigen, berufsbiografisch begleitenden Aufgabe einlösen. Im Zuge einer phasenorientierten Lehrerbildung ist die Ausbildung einer unterrichtsbezogenen Professionalität „nicht ein Ziel, das im Rahmen universitärer Ausbildung erreicht werden kann“ (PRONDCZYNSKY 1998, S. 75). Vielmehr ist in der ersten Phase der Lehrerbildung, in struktureller Ermangelung der realen Möglichkeit von Unterrichtsdurchführung und -evaluation⁴, die Unterrichtsplanung in den Fokus zu rücken. Hierfür gilt es, eine handlungsvorbereitende und reflektierende Wissensbasis zu schaffen. Diese kann in der Universität nach BAUMERT/KUNTER (2006, S. 482) in der Ausbildung der drei Wissensbereiche „Fachwissen“, „allgemeines pädagogisches Wissen“ und „fachdidaktisches Wissen“ liegen.⁵

Ein domänenbezogenes „Fachwissen“⁶ gehört unzweifelhaft zum Professionswissen einer Lehrkraft. Es beinhaltet Kenntnisse über fachspezifische Theorien, Modelle, Konzepte, Klassifikationen, Prinzipien, Sachbeschreibungen und -vorgänge sowie über Fachsprache, Begriffsdefinitionen, -strukturen und -verknüpfungen. Dazu gehört auch ein Wissen über die „Produktion“ des Fachwissens, d. h. zum Zustandekommen von Erkenntnissen, Entscheidungen und Generalisierungen sowie die hierzu genutzten Forschungsmethoden und -techniken. Angesichts eines (sozio-)ökonomischen Fachverständnisses ist auch das grenzüberschreitende Wissen aus benachbarten Disziplinen wahr- und aufzunehmen, welches eine erweiterte Sicht auf das Fach ermöglicht. Erst ein solches „*Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann*“ (BAUMERT/KUNTER 2006, S. 496; Hervorhebung im Original).

„Allgemeines pädagogisches Wissen“ kennzeichnet SHULMAN (1991, S. 151) als „*Inhaltswissen für den Unterricht*“ (ebd.; Hervorhebung im Original) und stellt somit bereits einen Bezug zur Fachdidaktik her. Die in der Erziehungswissenschaft konsensfähigen Facetten des allgemeinen pädagogischen Wissens zeigen BAUMERT/KUNTER (2006, S. 485) mit der nachstehenden Liste auf: „1. Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen (Erziehungsphilosophische, bildungstheoretische und historische Grundlagen von Schule und Unterricht; Theorie der Institution; Psychologie der menschlichen Entwicklung, des Lernens

4 Die Möglichkeit von authentischen Praxiserfahrungen in der Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation ist innerhalb der universitären Ausbildung auf die Schulpraktika begrenzt. Entsprechend wird deren Bedeutung für die Professionsentwicklung immer wieder hervorgehoben (vgl. bspw. WEYLAND 2010).

5 Das Konstrukt „Professionswissen“ wird in der nationalen und internationalen Literatur unterschiedlich modelliert und in weitere Facetten ausdifferenziert (vgl. NIERMANN 2017, S. 45 ff.).

6 NEUWEG (2005, S. 213) spricht vom Lehrinhaltswissen als „Kernbestandteil fachdidaktischer Kompetenz“ (ebd.) und verweist auf die Vernachlässigung dieses Wissensbereichs im Professionalitätsdiskurs.

und der Motivation) 2. Allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen (Metatheoretische Modelle der Unterrichtsplanung; Fachübergreifende Prinzipien der Unterrichtsplanung; Unterrichtsmethoden im weiten Sinne) 3. Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten (Inszenierungsmuster von Unterricht; Effektive Klassenführung [classroom management]; Sicherung einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung) 4. Fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens“ (ebd.; im Original als Aufzählung).⁷

Dem „fachdidaktischen Wissen“ kommt eine besondere Bedeutung zu. BOROWSKI u. a. (2011, S. 3) stellen heraus: „Das fachdidaktische Wissen stellt eine Verbindung von pädagogischem und Fachwissen dar“ (ebd.). Eine simplifizierende Überführung fachwissenschaftlicher und pädagogischer Wissensbestände würde jedoch dem Anspruch einer Wissenschaft „Fachdidaktik resp. Wirtschaftsdidaktik“ nicht gerecht werden, sofern sie sich nicht dem Vorwurf der „Abbilddidaktik“ oder der Unterordnung unter die „Allgemeine Didaktik“⁸ aussetzen möchte. Fachdidaktisches Wissen gewinnt eine eigene Wissensform und Dignität durch die begründete Entscheidung für eine bestimmte Beziehung von fachwissenschaftlichem und pädagogischem Wissen. Das fachdidaktische Wissen⁹ umfasst Wissen über die Aufarbeitung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse (Strukturanalyse des Lehrstoffs), die Durchdringung der curricularen Stoffanordnung, die Festlegung und Begründung von Unterrichtszielen, die Modellierung (Sequenzierung und Reduktion) fachspezifischer Unterrichtsinhalte, die methodische und mediale Präsentation in fachlichen Lehr-Lern-Prozessen, die fachbezogenen Interaktionsbeziehungen und ihre individuellen sozialen und psychischen Ausgangsbedingungen und die spezifischen Schülerkognitionen sowie deren Diagnostik.

Die kursorische Vorstellung der drei Wissensbereiche nebst einiger Facetten darf nicht als ein weiterer Beitrag zur Identifizierung oder Erörterung robuster Variablen zur Messung von Professionswissen missverstanden werden.¹⁰ Vielmehr war aufzuzeigen, was die jeweiligen Wissensbereiche zur Professionalisierung beitragen, und zwar dann, wenn in der universitären Ausbildung nicht nur ein „Verfügen“, sondern darüber hinaus ein „Verstehen“ und

7 KUNINA-HABENICHT u. a. (2012, S. 659) heben hervor: „Derzeit liegt [...] weder eine anerkannte Theorie über die Struktur des bildungswissenschaftlichen Wissens vor noch besteht ein Konsens darüber, welche bildungswissenschaftlichen Themen für die universitäre Lehrerbildung besonders relevant sind“ (ebd.). Diesen Befund nehmen die Autoren zum Anlass, mittels einer Delphi-Studie bildungswissenschaftliche Kerninhalte in der universitären Lehrerbildung zu identifizieren. Die in diesem Kontext durchaus kontrovers geführte Debatte um Kerncurricula, Bildungsstandards und deren Verhältnis zeigt allerdings, dass die von BAUMERT/KUNTER (2006, S. 485) propagierte Konsensfähigkeit durchaus auch infrage gestellt wird (vgl. bspw. die Beiträge in der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ 15 [2004] 28 oder FREY/JUNG 2011).

8 Die Diskussion um die Stellung der Allgemeinen Didaktik und Fachdidaktik wird bilanzierend aufgezeigt in HERICKS/KUNZE (2004, S. 764 ff.).

9 Was unter fachdidaktischem Wissen inhaltlich zu subsumieren ist, bedarf weiterer Klärung. So stellen BAUMERT/KUNTER (2006, S. 492) fest: „Bis heute ist keineswegs ausgemacht, was unter [...] fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften genau zu verstehen ist, um welchen Wissenstyp es sich dabei handelt [...]“ (ebd.).

10 Eine gute Übersicht zu dem angesprochenen Problemkreis findet sich bei BAUMERT/KUNTER (2006).

„Reflektieren“⁴¹ dieser Wissensbestände angestrebt und eingefordert wird. Zudem dürfte deutlich geworden sein, dass „Fachwissen“, „allgemeines pädagogisches Wissen“ und „fachdidaktisches Wissen“ zugleich die häufig unverbundenen Fachstrukturen in der universitären Lehrerbildung widerspiegeln, die es jedoch im Hinblick auf eine professionelle Kompetenzentwicklung zu integrieren gilt. Hierfür eignet sich der Themenbereich „Unterrichtsplanung“ in der ersten Phase der Lehrerbildung besonders, da sich die Studierenden bei der Planung von Unterricht fundiert mit allen Bereichen des Wissens auseinandersetzen müssen, ohne die Notwendigkeit, den Zusammenhang künstlich zu konstruieren.

Im folgenden Kapitel gilt es zu prüfen, auf welche Teile der bestehenden Unterrichtsplnungstheorien, -modelle und -studien zurückgegriffen werden kann, um einen evidenzbasierten Ansatz zur Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz zu entwickeln.

3 Theorien, Modelle und Studien zur Unterrichtsplanung

Die große Bedeutung der Unterrichtsplanung für die Lehrerbildung spiegelt sich in einer nahezu unüberschaubaren Fülle an Literatur wider. In allgemeindidaktischen (vgl. KIPER/MISCHKE 2009; MEYER 2015; PLÖGER 2008) und fachdidaktischen (vgl. BECKER 2012; MATTHES 2016; SPETH/BERNER 2016) Einführungswerken erfolgen bspw. vielfältige Auseinandersetzungen mit diesem Themenkomplex. Didaktikerinnen und Didaktiker wählen häufig die in der deutschen Tradition der Didaktik stehenden bildungstheoretischen und lerntheoretischen Modelle von KLAFKI und von HEIMANN, OTTO und SCHULZ als Ausgangspunkte ihrer Ausführungen (vgl. ARNOLD/KOCH-PRIEWE 2010, S. 405 ff.; KIPER 2012, S. 163 ff.; WIATER 2009, S. 505 ff.). Sie beziehen sich außerdem auf spezifische normative Zielsetzungen wie „Handlungsorientierung“, „situiertes Lernen“ oder „Anchored Instruction“ (vgl. DUBS 2014, S. 22 ff.; SLOANE 2009, S. 195 ff.; TRAMM/NAEVE-STOSS 2016, S. 49 ff.). Auch die angloamerikanische Lehr-Lern-Forschung bietet z. B. mit dem lehr-lerntheoretisch und empirisch fundierten Instructional Design Orientierung (vgl. FRIESEN 2010, S. 421 ff.; LIPOWSKY 2015, S. 71 ff.; SEEL 1999, S. 2 ff.). Der kursorische Überblick über die Unterrichtsplanungsliteratur verdeutlicht deren hohe Diversität, die auf eine schwere Abgrenzbarkeit des Themas (vgl. SEEL 2011, S. 32) und auf vielfältige Planungskulturen zurückzuführen ist. Dementsprechend muss die Auswahl der dem zu entwickelnden Ansatz zugrunde liegenden Theorien und Modelle begründet werden.

Während die Planung von Unterricht oft Gegenstand theoretischer und handlungsanleitender Ausführungen ist, wird sie in empirischen Studien nur selten, aber ebenfalls sehr di-

11 SHULMAN (1991, S. 151) drückt dies für das Fachwissen wie folgt aus: „Der Lehrer muß jedoch nicht nur wissen, daß etwas so ist; er muß darüber hinaus verstehen, *warum* es so ist, aus welchen Gründen bestimmte Ansprüche bestehen, und unter welchen Umständen dieser Geltungsbereich zu bezweifeln oder abzulehnen ist. Darüber hinaus erwarten wir, daß ein Lehrer versteht, warum ein bestimmtes Thema für eine Disziplin von zentraler, ein anderes von eher peripherer Bedeutung ist“ (ebd.).

vers thematisiert. Aktuelle Überblicke zum nationalen und internationalen Forschungsstand liefern APREA (2007, S. 36 ff.), SEIFRIED (2009, S. 128 ff.) und SEEL (2011, S. 31 ff.).

In entsprechenden Untersuchungen stehen bspw. die Nutzung allgemeindidaktischer Modelle (vgl. ZIERER/WERNKE/WERNER 2015) oder die Adressierung zentraler Planungskategorien, wie Ziele, Inhalte, Methoden oder Medien, im Zentrum des Interesses (vgl. WERNKE/ZIERER 2015). STENDER (2014) setzt sich mit dem Zusammenhang der Planung von Unterricht und dessen Umsetzung auseinander. Außerdem wird nach der Routinisierung der Unterrichtsplanung gefragt (vgl. TEBRÜGGE 2001; SEIFRIED 2009). BAER u. a. (2011), BRODHÄCKER (2014) und KÖNIG u. a. (2015) analysieren die Entwicklung allgemeiner Planungskompetenz. Mit Ausnahme der Arbeit von APREA (2007) liegen keine validierten Ansätze zur Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz vor. Wirtschaftsdidaktische Studien wurden bislang nur von AERNE (1990), APREA (2007), SAGEDER (1993) und SEIFRIED (2009) angefertigt. Der Fokus der übrigen Untersuchungen liegt meist in den Domänen naturwissenschaftlicher Fächer, insbesondere der Mathematik (vgl. SEIFRIED 2009, S. 128 f.).

Methodisch setzen sich die Autorinnen und Autoren typischerweise mit Planungsartefakten, wie schriftlichen Unterrichtsentwürfen, auseinander (vgl. ZIERER/WERNKE/WERNER 2015), wenden die Methode des lauten Denkens an (vgl. AERNE 1990, TEBRÜGGE 2001) oder führen Befragungen (vgl. SAGEDER 1993, SEIFRIED 2009; WERNKE/ZIERER 2015) bzw. Kompetenztests durch (vgl. APREA 2007; BAER u. a. 2011; BRODHÄCKER 2014; KÖNIG u. a. 2015; STENDER 2014).

Die Studien zu künftigen Lehrerinnen und Lehrern zeigen, dass deren Planungen von *inhaltlichen Fragen* dominiert werden. Meist setzt sich der untersuchte Personenkreis allerdings nicht fundiert mit den Fachinhalten auseinander. Vielmehr erfolgt die Aneignung von Grundwissen und die sich anschließende Sequenzierung der Unterrichtsgegenstände. Dabei greifen die Studierenden vor allem auf Schulbücher, Handreichungen und Arbeitsblattsammlungen zurück (vgl. APREA 2007, S. 57 f.; SEEL 2011, S. 35 f.; SEIFRIED 2009, S. 130 ff.).

Methodisch-didaktische Überlegungen der Probandinnen und Probanden basieren oftmals nicht auf Erkenntnissen der Lehr-Lern-Forschung, sondern auf eigenen Erfahrungen als Lernende. Gepaart mit pragmatischen Abwägungen werden durch frühe Gewohnheitsbildung lehrerzentrierte Unterrichtsstrategien, wie der fragend-entwickelnde Unterricht, favorisiert (vgl. APREA 2007, S. 58; SEEL 2011, S. 36 f.; SEIFRIED 2009, S. 133 ff.).

Die *Planungsprozesse* der untersuchten Studentinnen und Studenten kennzeichnen sich vielfach durch Parzellierung. Sie haben Schwierigkeiten damit, die intendierten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie typische Unterrichtsabläufe in den Blick zu nehmen. So zielt die Planung nicht auf das Lernen, sondern auf das Lehren ab, indem primär die eigene Sicherheit in Bezug auf den anstehenden Unterricht erhöht werden soll (vgl. APREA 2007, S. 59 f.; SEEL 2011, S. 37 f.; SEIFRIED 2009, S. 133 ff.).

Insgesamt zeigen die Studien, dass sich Lehramtsstudierende bei der Planung von Unterricht mit dessen Inhalten nicht kritisch (vgl. KLAFKI 1991, S. 11 ff.) bzw. wissenschaftlich

und situativ adäquat (vgl. SLOANE 2009, S. 206 ff.) auseinandersetzen. Außerdem erfolgt kaum eine schülerinnen- und schülerzentrierte Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Da sich die Studentinnen und Studenten ferner nur schwer in das künftige Unterrichtsgeschehen hineinversetzen können, sind deren Ausarbeitungen häufig wenig realitätsbezogen, kreativ und innovativ.¹² Diese aufgedeckten Problemlagen, die sich mit den eigenen Lehrerfahrungen der Autoren in wirtschaftspädagogischen Studiengängen decken, werden von dem im Folgenden vorgestellten hochschuldidaktischen Konzept adressiert. Es richtet sich an fortgeschrittene Wirtschaftspädagogikstudierende, deren Unterrichtsplanungskompetenz unter Einbezug der in Kapitel 2 skizzierten Wissensbereiche gefördert werden soll.

4 „Unterrichtsplanung in Drehbuchform“ – ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz

4.1 Konzeption der Lehrveranstaltung

Die Konzeption eines universitären Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung von Unterrichtsplanungskompetenz, welche auf die Integration von fachlichem, allgemeinem pädagogischem und fachdidaktischem Wissen abzielt, muss aufgrund der zahlreichen Forschungsdesiderata zu diesem Gegenstandsbereich auch auf nicht empirisch abgesicherte Erkenntnisse zurückgreifen. Diese werden nun kurz zusammengefasst, bevor die ausführliche Erörterung des hier im Fokus stehenden Ansatzes erfolgt.

In der ersten Phase der Lehrerbildung wird die Planung von Unterricht sowohl in allgemeindidaktischen als auch in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen thematisiert. Eine praxisbezogene Konkretisierung ist Gegenstand schulpraktischer Studien (vgl. SEEL 2011, S. 41). Es ist anzunehmen, dass eine unzureichende Abstimmung zwischen den verschiedenen Lernangeboten zur „Beliebigkeit der Rezeption, zu einer Abwertung der theoretisch erworbenen Erkenntnisse und zu einer mangelnden Integration in die eigenen kognitiven Repräsentationen“ (SEEL 2011, S. 41) führen kann (vgl. APREA 2007, S. 61; SEIFRIED 2009, S. 194 f.).

12 APREA (2007, S. 37) kommt zu dem Schluss, dass der Nutzen der zur Verfügung stehenden Studien kritisch geprüft werden muss, da meist das Planungs Handeln berufserfahrener Lehrerinnen und Lehrer untersucht wird, ohne deren Kompetenz zur Erstellung qualitativ hochwertiger Unterrichtskonzeptionen in den Blick zu nehmen. Zur empiriegestützten Gestaltung planungsbezogener Ausbildungsmaßnahmen müsste außerdem der Einfluss von Planung auf die Qualität von Unterricht untersucht werden. Zudem handelt es sich um einen Fehlschluss, wenn didaktischen Modellen der Unterrichtsplanung in der Ausbildung von Studierenden eine geringe Bedeutung beigemessen wird, nur weil sich berufserfahrene Lehrende selten explizit auf diese beziehen (vgl. SEEL 2011, S. 40; SEIFRIED 2009, S. 126 ff. sowie S. 135 ff.). ZIERER/WERNKE/WERNER (2015, S. 434 ff.) zeigen bspw. durch eine empirische Überprüfung der Praktikabilität von Planungsmodellen in der Lehrerbildung, dass diese keineswegs praxisfern sind. Sie schlussfolgern, dass Lehramtsstudentinnen und -studenten von den didaktischen Modellen profitieren und diese zu Recht einen festen Platz in der Ausbildung haben.

Das Thema der Unterrichtsplanung wird in universitären Lehrveranstaltungen oft durch die Erläuterung allgemein- und fachdidaktischer Modelle sowie durch die Fokussierung als gelungen klassifizierter Unterrichtsentwürfe behandelt, ohne den Planungsprozess selbst in den Blick zu nehmen. Solche Konzeptionen können dekontextualisiertes Wissen begünstigen. Manche schulpraktischen Studien kennzeichnen sich darüber hinaus durch eine starke Reglementierung des studentischen Planungshandelns. Andere praxisbezogene Lehr-Lern-Arrangements gewähren den Studentinnen und Studenten dagegen große Handlungsspielräume. Erstgenannte Konzeptionen erschweren die Identifikation mit der Planungsaufgabe, letztgenannte können die Lernenden überfordern (vgl. APREA 2007, S. 61; SEEL 2011, S. 41; SEIFRIED 2009, S. 194 f.).

Allein die Behandlung der Prozesse der Unterrichtsplanung im Studium reicht allerdings nicht aus, um eine adäquate Adressierung der zahlreichen Konzeptionsfacetten zu gewährleisten. Vielmehr müssen Studentinnen und Studenten bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements von Hochschullehrenden, welche die angesprochenen Forschungsergebnisse berücksichtigen, begleitet werden (vgl. APREA 2007, S. 61 f.; SEEL 2011, S. 41 f.).

Diese Einsichten bilden die Basis des hochschuldidaktischen Ansatzes „Unterrichtsplanung in Drehbuchform“ im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel. Die zu fördernde Unterrichtsplanungskompetenz (Veranstaltungsziel 1) setzt sich gemäß der Erkenntnisse aus den Kapiteln 2 und 3 aus fachlichem, allgemeinem pädagogischen und fachdidaktischem Wissen zusammen, das im Studium als handlungsvorbereitendes und -reflektierendes Wissen aufgebaut und verknüpft werden soll. Ferner beinhaltet diese spezifische Kompetenz die fachlich anspruchsvolle Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten (Veranstaltungsziel 2), die Berücksichtigung der wirtschaftsdidaktischen Prinzipien „Handlungsorientierung“, „Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung“, „komplexe Lehr-Lern-Arrangements“, „situiertes Lernen“ und „Anchored Instruction“ (Veranstaltungsziel 3), die Fokussierung von Lernendenvoraussetzungen (Veranstaltungsziel 4) und einen iterativen Planungsprozess (Veranstaltungsziel 5).

Im Zentrum der Lehrveranstaltung steht die Analogie zwischen der Unterrichtsplanung und dem Drehbuchschreiben für Anchored Instruction-Filme.¹³ Die Studierenden müssen komplex-situierte Lehr-Lern-Arrangements in Dialogform vorbereiten. Dialogisches Planen erfordert eine fundierte Analyse der Fachsprache (vgl. KNIFFKA/ROELCKE 2016; VAN BUER/NIEDERHAUS 2010), die zu einer kritischen bzw. wissenschaftlich und situativ adäquaten Auseinandersetzung mit den Fachinhalten führen soll. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass eine Planung in Dialogform die Adressierung und Verknüpfung der o. g. Wissensbereiche und

13 Anchored Instruction ist ein elaborierter und empirisch geprüfter Ansatz zur Gestaltung und Umsetzung komplex-situierter Lehr-Lern-Arrangements im Unterricht (vgl. BRANSFORD u. a. 1990, S. 115 ff.). Dessen Grundidee „besteht darin, daß die Lernenden mit Lernangeboten in Form videobasierter Fallrepräsentationen konfrontiert werden, die sie selbstständig [...] bearbeiten müssen. Die Fallstudien enthalten komplexe, realistische und für die Lernenden subjektiv bedeutsame Situationen und Probleme und sollen zum aktiven und forschenden Lernen anregen. Sie dienen als kognitiver, emotionaler und motivationaler ‚Anker‘ bei der Problembearbeitung.“ (KLAUSER 1998, S. 288).

wirtschaftsdidaktischen Prinzipien fördert. Gegenstand des Drehbuchs sind sowohl die anvisierten Lehrenden- als auch die Lernendenhandlungen. Somit ist anzunehmen, dass sich die studentischen Planungen eher durch Schülerinnen- und Schülerzentrierung sowie durch Iteration kennzeichnen, als wenn diese Prinzipien allein als zu berücksichtigende Prämissen vorgegeben würden.

Abbildung 1 veranschaulicht den nachfolgend erläuterten Ablauf der Veranstaltung zusammen mit der flankierenden wissenschaftlichen Begleitforschung.

Zu Beginn der Lehrveranstaltung werden deren hochschuldidaktische Rahmenbedingungen erläutert. Inhaltlich setzt sie an den Erfahrungen an, welche die Studentinnen und Studenten bereits in ihrer Lernbiografie mit der (Unterrichts-)Planung in universitären und außeruniversitären Bezugssystemen gemacht haben (vgl. SANDFUCHS 2009, S. 514). Die Reflexionen werden in Portfolios dokumentiert und vor dem Hintergrund des Curriculums des wirtschaftspädagogischen Studiums besprochen.

Anschließend erfolgt die Wiederholung der für die Planung von Unterricht im Bereich Wirtschaft und Verwaltung zentralen Erziehungs- und Bildungstheorien, didaktischen Modelle und Methoden. Dabei wird insbesondere auf eine gemäßigt konstruktivistische Perspektive der Gestaltung komplex-situierter Lehr-Lern-Arrangements im Lernfeldansatz rekurriert (vgl. DUBS 1995; TRAMM 2001). Die Einführung der Integrativen Didaktik (vgl. KIPER 2011), der Konzeptionen zur wirtschaftsdidaktischen Unterrichtsplanung von SLOANE (1999, 2009)¹⁴ und des Anchored Instruction-Ansatzes (vgl. KLAUSER 1998) dienen der Zusammenführung und Vertiefung der bisherigen Erkenntnisse. Außerdem wird der Nutzen didaktischer Theorien und Konzepte zum Aufbau von Unterrichtsplanungskompetenz auf Basis der in Kapitel 3 vorgestellten empirischen Studien diskutiert. Vor diesem Hintergrund erarbeiten die Studierenden in Kleingruppen eigene Modelle, auf deren Basis sie im weiteren Verlauf der Veranstaltung Unterricht planen. Die Anpassungen der Modellierungen an den Veranstaltungskontext sind notwendig, da in diesem nicht auf die im Lernfeldkonzept vorgesehenen, schulspezifischen didaktischen und organisatorischen Ausarbeitungen zurückgegriffen werden kann (vgl. SLOANE 2009, S. 195 ff.).

Im nächsten Veranstaltungsabschnitt erfolgt die Einführung der Analogie zwischen der Unterrichtsplanung und dem Drehbuchschreiben für Anchored-Instruction-Filme. Dazu werden den Studentinnen und Studenten zunächst die Grundlagen der Filmproduktion vermittelt. Zentrale Gegenstände sind die Filmskizze als Überblicksinstrument und das Drehbuch als szenisch-dialogische Darstellung zielorientierten Handelns. Alsdann wird die Planung von Unterricht auf diese Werkzeuge übertragen, sodass sich die Rahmenbedingungen der Lehr-Lern-Prozesse in der Filmskizze und deren Abläufe im Drehbuch wiederfinden. Die Ausführungen werden von Planungsaufgaben flankiert, um die beschriebene Heuristik einzuüben. Auch die Vorzüge, die der Ansatz bieten kann, stehen zur Diskussion.

14 Der Ansatz von SLOANE (1999, 2009) wird gewählt, da dieser auf Basis gemäßigt konstruktivistischer Annahmen die Planung von wirtschaftsberuflichem Unterricht im Lernfeldkonzept fokussiert.

Abbildung 1: Konzeption und Begleitforschung zum hochschuldidaktischen Ansatz „Unterrichtsplanung in Drehbuchform“



Nach der Offenlegung des anvisierten Planungsvorgehens beschäftigen sich die Studierenden in einem zu wählenden dualen kaufmännischen Ausbildungsberuf mit dessen Umsetzung. Auf der Mesoebene müssen sie zunächst ein komplex-situiertes Lehr-Lern-Arrangement in Form einer Filmskizze beschreiben, das den Rahmen der zu konzipierenden Doppelstunde bildet. Die 90-minütige Unterrichtseinheit ist anschließend auf der Mikroebene in Form eines Drehbuchs vorzubereiten. Die Studierenden treffen zur Auswahl und Beschreibung eines geeigneten Kontextes einige Annahmen, bspw. zum Unterrichtsgegenstand oder zur Lerngruppe, und recherchieren Materialien für die Unterrichtsgestaltung. Der Planungsprozess wird von mehreren Feedbackgesprächen mit dem Dozierenden begleitet, um die Studentinnen und Studenten bei diesem zu unterstützen.

Abschließend erfolgt die Reflexion und Evaluation der Lehrveranstaltung. Im Zentrum des Interesses steht insbesondere der Nutzen der Analogie zwischen der Unterrichtsplanung und dem Drehbuchschreiben für Anchored-Instruction-Filme sowie die Erreichung der mit dieser in Verbindung stehenden Ziele aus Sicht der Studierenden.

Das Konzept wurde im Wintersemester 2015/2016 mit 27 Masterstudierenden pilotiert.

4.2 Konzeption der Begleitforschung und erste Ergebnisse

Die wissenschaftliche Begleitforschung zielt auf die Evaluation des Ansatzes „Unterrichtsplanung in Drehbuchform“ ab (siehe Abbildung 1). Im Fokus steht die Frage, wie sich die Unterrichtsplanungskompetenz der Studentinnen und Studenten im Zuge der Veranstaltung entwickelt. Zu deren Beantwortung werden mehrere qualitative Methoden der Datenerhebung und -analyse triangulativ verknüpft (vgl. LAMNEK 2010, S. 345 ff.; MAYRING 2002, S. 147 f.).

Zu Beginn der Veranstaltung wird der Stand der studierendenspezifischen Kompetenz zur Planung von Unterricht (1.) mit dem Prä-Vignettest „Maximilian plant Unterricht“ und (2.) dem Portfolio „(Unterrichts-)Planungserfahrungen in (außer-)universitären Kontexten“ erhoben. Das im darauffolgenden Block (3.) schriftlich auszuarbeitende „Modell der fachdidaktischen Unterrichtsplanung“ dient der Ermittlung des Niveaus, mit dem sich die Studierendengruppen mit den Theorien und Konzepten der Unterrichtsplanung auseinandersetzen. Am Ende der Veranstaltung wird die Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz der Studentinnen und Studenten (4.) mit dem Post-Vignettest „Hanna plant Unterricht“ festgestellt. Ergänzend erfolgt die Auswertung der in Gruppen (5.) angefertigten schriftlichen „Unterrichtsplanungen in Drehbuchform“ sowie (6.) der studierenden- und gruppenspezifischen „Reflexionen zur Kompetenzentwicklung“. Indem die jeweiligen Ergebnisse der Datenerhebungen und -auswertungen kritisch aufeinander bezogen werden, erfolgt deren gegenseitige Validierung. So lässt sich im Sinne der Triangulation ein hoher Erkenntnisgewinn erzielen.

Der Prä-Post-Vignettest zur Analyse der Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz wurde analog zu dem Ansatz von BAER u. a. (2011, S. 96 ff.) sowie den Konstruktions-

prinzipien von JEFFRIES/MAEDER (2004/2005, S. 20) und ATRIA u. a. (2006, S. 237 f.) entworfen. Letztgenannte Autorinnen definieren Vignetten als „kurze Fallbeispiele oder Szenarien, die bestimmte kognitive Prozesse auslösen sollen. Die Studienteilnehmer/-innen werden aufgefordert, sich in die vorgegebenen Szenarien hineinzusetzen und ihre (hypothetischen) Reaktionen zu benennen. Aus den Reaktionen können auf Basis theoretischer Vorannahmen Informationen über die provozierten Kognitionen gewonnen werden.“ (ATRIA u. a. 2006, S. 233). In dem auf dieser Basis konstruierten Test werden die Studierenden in eine Situation im Schulpraktikum versetzt. Ein Kommilitone bittet sie, ihn bei der Planung des Unterrichts zu unterstützen, indem die dazu notwendigen Schritte schriftlich erläutert werden. Das Lehr-Lern-Arrangement ist in einem spezifischen kaufmännischen Ausbildungsberuf und Lernfeld angesiedelt und muss für eine Klasse vorbereitet werden, in der die Studentinnen und Studenten noch keine Unterrichtserfahrungen sammeln konnten. Die Prä- und die Post-Vignette beziehen sich auf das gleiche Szenario, wobei die Protagonisten, der Beruf, das Lernfeld und die Klasse variieren.

Die anstehende Auswertung des Vignettentests erfolgt inhaltsanalytisch-strukturierend (vgl. MAYRING 2010, S. 98 f.) nach einem deduktiv aus dem fachdidaktischen Planungsansatz von SLOANE (1999, 2009) abgeleiteten Kategoriensystem. Ergänzend wird geprüft, ob sich auf Basis der Ausarbeitungen der Studierenden induktiv Kategorien bilden lassen.

Die studentischen Portfolios, Konzeptionsmodelle, Planungen in Drehbuchform und Reflexionen werden in ähnlicher Weise analysiert. Kategorisierungen erfolgen deduktiv anhand des wirtschaftspädagogischen Studiencurriculums, des Planungsansatzes von SLOANE (1999, 2009), der Vorgaben zur Unterrichtsplanung in Drehbuchform und der auf den Veranstaltungskontext abgestimmten Reflexionskriterien (vgl. HILZENSAUER 2008, S. 9 ff.; KORTHAGEN/KESSELS 1999, S. 13 f.) sowie induktiv.

5 Fazit und Ausblick

Der hochschuldidaktische Ansatz „Unterrichtsplanung in Drehbuchform“, in dessen Zentrum die Analogie zwischen der Unterrichtsplanung und dem Drehbuchschreiben steht, zielt auf den Ausbau und die Integration der drei angesprochenen Wissensbereiche, die fachlich anspruchsvolle Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten, die Berücksichtigung wirtschaftsdidaktischer Prinzipien, die Fokussierung von Lernendenvoraussetzungen und iterative Planungsprozesse ab. Mit triangulativ verknüpften qualitativen Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren, deren Kern ein Prä-Post-Vignettentest bildet, wird die Entwicklung der studentischen Unterrichtsplanungskompetenz untersucht.

Die vorliegenden Ausführungen leisten vor dem Hintergrund der zahlreichen Desiderata, die sich sowohl auf die theoretisch-konzeptionelle als auch auf die empirische Durchdringung des Themas der Unterrichtsplanung beziehen, einen eigenständigen Beitrag zu dessen Weiterentwicklung in theoretischer und handlungsleitender Perspektive.

Literatur

- AERNE, Peter: Die Unterrichtsvorbereitung von Handelslehrern in der Alltagspraxis. Bamberg 1990
- APREA, Carmela: Aufgabenorientiertes Coaching in Designprozessen: Fallstudien zur Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen. München u. a. 2007
- ARNOLD, Karl-Heinz; KOCH-PRIEWE, Barbara: Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. In: *Bildung und Erziehung* (2010) 4, S. 401-416
- ARNOLD, Karl-Heinz; ROSSA, Anne-Elisabeth: Grundlagen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken. In: KAMPSHOFF, Marita; WIEPKE, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden 2012, S. 11-23
- ATRIA, Moira u. a.: Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In: FLICK, Uwe (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Reinbek 2006, S. 233-249
- BAER, Matthias u. a.: Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2011) 1, S. 85-117
- BAUMERT, Jürgen; KUNTER, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2006 (4), S. 469-520
- BECKER, Georg E.: *Unterricht planen: Handlungsorientierte Didaktik I*. Weinheim u. a. 2012
- BOROWSKI, Andreas u. a.: Vergleich des Fachwissens von Studierenden, Referendaren und Lehrenden in der Physik. In: *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule* (2011) 1, S. 1-9
- BRODHÄCKER, Sarah: Unterrichtsplanungskompetenz im Praktikum: Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden. Münster u. a. 2014
- BRANSFORD, John D. u. a.: Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. In: NIX, Don; SPIRO, Rand (Hrsg.): *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*. Hillsdale 1990, S. 115-141
- DUBS, Rolf: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1995) 4, S. 889-903
- DUBS, Rolf: *Unterrichtsplanung in der Praxis: Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft*. Pädagogik. Stuttgart 2014
- FLECHSIG, Karl-Heinz; HALLER, Hans-Dieter: *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart 1977
- FREY, Andreas; JUNG, Claudia: Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Sonderheft. Landau i. d. Pfalz 2011
- FRIESEN, Norm: Lesson Planning: Anglo-american Perspectives. In: *Bildung und Erziehung* (2010) 4, S. 417-430
- HERICKS, Uwe; KUNZE, Ingrid (unter Mitarbeit von MEYER, M. A.): Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: HELSPER, Werner; BÖHME, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden 2004, S. 747-777

- HILZENSAUER, Wolf: Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: *bildungsforschung* (2008) 2, S. 1-18
- HORN, Klaus-Peter; LÜDERS, Christian: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1997) 5, S. 759-769
- JEFFRIES, Carolyn; MAEDER, Dale W.: Using Vignettes To Build and Assess Teacher Understanding of Instructional Strategies. In: *The Professional Educator* (2004/2005) 1/2, S. 17-28
- KIPER, Hanna: Unterrichtsplanung auf der Grundlage einer Integrativen Didaktik. In: ARNOLD, Karl-Heinz; BOHL, Thorsten (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2011. Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung*. Baltmannsweiler 2011, S. 125-142
- KIPER, Hanna: Unterricht planen, durchführen, auswerten: Überlegungen zur lernwirksamen Unterrichtsplanung. In: BAUER, Karl-Oswald; LOGEMANN, Niels (Hrsg.): *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*. Münster u. a. 2012, S. 151-181
- KIPER, Hanna; MISCHKE, Wolfgang: *Unterrichtsplanung*. Weinheim, Basel 2009
- KLAFKI, Wolfgang: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: ADLAMINI, Bijan; KÜNZLI, Rudolf (Hrsg.): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. Weinheim, München 1991, S. 11-48
- KLAUSER, Fritz: „Anchored Instruction“ – eine Möglichkeit zur effektiven Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Ausbildung. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, (1998) 3, S. 283-305
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. 2014 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff: 27.02.2017)
- KNIFFKA, Gabriele; ROELCKE, Thorsten: *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn 2016
- KÖNIG, Johannes u. a.: Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2015) 2, S. 375-404
- KORTHAGEN, Fred A. J.; KESSELS, Jos P. A. M.: Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. In: *Educational Researcher* (1999) 4, S. 4-17
- KRON, Friedrich W.: *Grundwissen Didaktik*. München, Basel 2004
- KUNINA-HABENICHT, Olga u. a.: Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2012) 4, S. 649-682
- KUNZE, Ingrid: Fachdidaktik. In: HORN, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Heilbrunn 2012, S. 382-384

- KUTSCHA, Günter: Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: FISCHER, Andreas; ZURSTRASSEN, Bettina (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014, S. 63-80
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim, Basel 2010
- LIPOWSKY, FRANK: Unterricht. In: WILD, Elke; MÖLLER, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg: 2015, S. 69-105
- MATHES, Claus: Wirtschaft unterrichten: Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre. Haan 2016
- MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel 2002
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim 2010
- MEYER, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2015
- MEYER, Meinert A.: Unterrichtsplanung in Deutschland im Kontext internationaler Entwicklungen. In: Bildung und Erziehung (2010) 4, S. 471-487
- NEUWEG, Georg Hans: Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: HEID, Helmut; HARTEIS, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden 2005, S. 205-228
- NIERMANN, Anne: Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. „...man muss schon von der Sache wissen.“. Bad Heilbrunn 2017
- PLÖGER, Wilfried: Unterrichtsplanung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Studium und Seminar. Köln 2008
- PRONDCZYNSKY, Andreas von: Universität und Lehrerbildung? In: Zeitschrift für Pädagogik (1998) 1, S. 61-82
- SAGEDER, Josef: Subjektive Kriterien der Unterrichtsplanung von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten. In: Empirische Pädagogik (1993) 2, S. 125-147
- SANDFUCHS, Uwe: Grundfragen der Unterrichtsplanung. In: ARNOLD, Karl-Heinz; SANDFUCHS, Uwe; WIECHMANN, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2009, S. 512-518
- SEEL, Andrea: Wie angehende Lehrer/innen das Planen lernen: Empirische Befunde zur ausbildungsbezogenen Unterrichtsplanung. In: ARNOLD, Karl-Heinz; BOHL, Thorsten (Hrsg.), Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2011. Entwicklung und Weiterentwicklung allgemeindidaktischer Modelle der Unterrichtsplanung. Baltmannsweiler 2011, S. 31-45
- SEEL, Andrea; APREA, Carmela: Editorial. In: journal für lehrerInnenbildung (2014) 4, S. 4-6
- SEEL, Norbert M.: Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungsgebiete. In: Unterrichtswissenschaft (1999) 1, S. 2-11
- SEIFRIED, Jürgen: Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt a. M. u. a. 2009
- SHULMAN, Lee S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: TERHART, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf: neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien 1991, S. 145-160

- SLOANE, Peter F. E.: Situationen gestalten: Von der Planung des Lehrens zur Ermöglichung des Lernens. Markt Schwaben 1999
- SLOANE, Peter F. E.: Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: BONZ, Bernhard (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler: 2009, S. 195-216
- SPEITH, Hermann; BERNER, Steffen: Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Rinteln 2016
- STENDER, Anita: Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln – Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung. Kiel 2014
- TEBRÜGGE, Andrea: Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufsanforderung. Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie. Frankfurt a. M. 2001
- TENORTH, Heinz-Elmar: Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2006) 4, S. 580-597
- TRAMM, Tade: Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements – Diskussion der Fallbeispiele. In: KREMER, H.-Hugo; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Konstruktion, Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements. Fallbeispiele aus Österreich, den Niederlanden und Deutschland im Vergleich. Paderborn 2001, S. 197-214
- TRAMM, Tade; NAEVE-STOSS, Nicole: Lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung als curriculare Planungsperspektive im Kontext einer kooperativen Curriculumentwicklung in der kaufmännischen Berufsbildung. In: DIETZEN, Agnes u. a. (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld 2016, S. 49-70
- VAN BUER, Jürgen; NIEDERHAUS, Constanze: Kommunikation und Interaktion in pädagogischen Kontexten – berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven. In: PÄTZOLD, Günter u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: (2010), S. 101-112
- WERNKE, Stephan; ZIERER, Klaus: Welche Bedeutung messen Lehrkräfte Zielen bei der Unterrichtsplanung bei? Ergebnisse zweier qualitativer Studien. In: Transparenz – im Unterricht und in der Schule (2015) 12, S. 1-17
- WEYLAND, Ulrike: Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung. Paderborn 2010
- WIATER, Werner: Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung. In: ARNOLD, KARL-HEINZ; SANDFUCHS, UWE; WIECHMANN, JÜRGEN (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2009, S. 505-512
- ZIERER, Klaus; WERNKE, Stephan; WERNER, Jochen: Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik (2015) 3, S. 429-451

Tade Tramm, Marc Casper

► Lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als gemeinsamer Gegenstand curricularer Entwicklungsarbeit von Praxis und Wissenschaft

Der Beitrag thematisiert den Zusammenhang pragmatischer Curriculumentwicklung und theoriebezogener Elaboration curricularer Entscheidungsgrundlagen aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung eines Berliner Projekts zur kooperativen Erarbeitung eines Lernfeldcurriculums für den neugeordneten Beruf der Kaufleute für Büromanagement. Im Schnittpunkt von Pragmatik und Theoriebildung steht hierbei ein System von lernfeldübergreifenden Kompetenzdimensionen, das einerseits zur unmittelbaren Verständigung über den curricularen Zielhorizont dient und andererseits ein breites Spektrum wissenschaftlich zu bearbeitender Fragen aufwirft. Damit wird ein Modell des Zusammenwirkens von Praxis und Theorie skizziert, das nicht einem Entwickler-Anwender-Dualismus folgt, sondern deren gemeinsames Interesse an einer rationalen Aufklärung und Gestaltung curricularer Praxis in den Mittelpunkt stellt.

1 Problemstellung und Zielsetzung

Wenn Sie Freunde zu einem dreigängigen Abendessen einladen, könnte die Frage fallen: „Was kochst du?“ Antworten Sie darauf „Vorspeise – Hauptspeise – Nachspeise“, so ist niemand klüger. Diese Antwort ist offenkundig inhaltsleer und für den interessierten Gast nicht befriedigend. Der Grund dafür liegt in ihrer Abstraktheit, also darin, dass jeder der drei Begriffe durch nur wenige Merkmale definiert ist und unzählige konkrete Ausprägungen zulässt. Vollends zum Fiasko führen würde diese unzureichende Information im Kontext einer kooperativen Handlung, wenn sie etwa die Verständigungsgrundlage zweier Köche oder zwischen Koch und Einkäufer sein sollte.

Erfolgreiches Handeln benötigt klare Zielvorstellungen. Erst auf dieser Grundlage kann eine durchdachte Strategie entwickelt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn es um gemeinsames Handeln geht, und es gilt noch stärker, wenn dies ein Handeln im Auftrag ist. Letzteres war Lehrerhandeln schon immer: Lehrerinnen und Lehrer haben einen gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag, sie sind in diesem Sinne Agenten des Staates. Aber auch kooperatives Handeln zeichnet den Lehrerberuf in zunehmendem Maße

aus – insbesondere im berufsbildenden Bereich und dort besonders im Lernfeldunterricht. Dabei geht es nicht primär um Formen des Team-Teaching, sondern vor allem um die gemeinsame Planung von Unterricht und um verbindliche Absprachen im Lehrerteam, mit parallel unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen oder mit denen, auf deren Unterricht man aufbauen will oder die in anschließenden Lernfeldern unterrichten (vgl. STEINEMANN 2008).

Wenn die Kultusministerkonferenz in den Rahmenlehrplänen für den Lernfeldunterricht formuliert, dass das Ziel dualer Berufsausbildung die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz sei und dass sich „Handlungskompetenz in den Dimensionen von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“ entfalte (KMK 2013, S. 4), so kommt dies der abstrakten Menüfolge *Vor-, Haupt- und Nachspeise* schon sehr nahe. Ähnliche Formulierungen finden sich auf allen curricularen Planungsebenen, vom Rahmenlehrplan bis zur Planung einzelner Unterrichtseinheiten, sofern diese überhaupt schriftlich fixiert sind. Der Orientierungswert solcher Aussagen für curriculares und didaktisches Handeln ist offenbar sehr begrenzt. Tatsächlich scheinen sie in den meisten Fällen eher der Legitimation curricularer Entscheidungen gegenüber Dritten zu dienen als einer Verständigung der Akteure darüber, welche Ziele mit dem eigenen Unterricht verfolgt werden (vgl. z. B. KÖNIG 1983).

Dass Unterrichtsziele nicht aus abstrakten Bildungszielen logisch „abgeleitet“ werden können, dass sie auch nicht administrativem „Dezisionismus“, „diffuser Tradition“ oder individueller Beliebigkeit überlassen werden dürfen, war eine der bedeutenden Einsichten der Curriculumsdiskussion der 1970er- und 1980er-Jahre. Stattdessen sollten diese Entscheidungen über Bildungsziele und -inhalte in rationalen Diskursen getroffen und legitimiert werden und so „in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens“ (ROBINSON 1967, 31) gehoben werden – so das Programm Saul B. Robinsons, das als konkretes Projekt wohl gescheitert ist, aber keinesfalls als Anspruch an curriculare Rationalität aufgegeben werden sollte.

Curriculare Entwicklungsarbeit ist ein mehrdimensionaler Verständigungsprozess von hoher Komplexität. Dies wird nirgendwo so deutlich wie bei der Umsetzung des Lernfeldkonzepts. Sie betrifft Entscheidungen darüber, welche Lernergebnisse in Form von Kompetenzen, Erkenntnissen oder Haltungen angestrebt werden sollen, mit welchen Lerngegenständen sich die Lernenden auseinandersetzen sollen und welche methodischen Arrangements dafür geeignet sind. Jede dieser drei Basisdimensionen (Intention, Thematik, Methodik) enthält in sich weitere didaktische Gestaltungsbereiche. Die Frage nach den systematischen Begründungszusammenhängen solcher curricularen Entscheidungen verweist auf eine weitere Dimension curricularer Entwicklungsdiskurse: Hier geht es um die jeweilige Bedeutung und die spezifische Wechselwirkung von Situationsprinzip, Wissenschaftsprinzip und Persönlichkeitsprinzip (vgl. TRAMM/REETZ 2010) sowie um die damit verbundenen theoretischen und empirischen Klärungsbedarfe.

Schließlich ist dieser Verständigungsprozess über mehrere hierarchische Planungs- und Entscheidungsebenen organisiert. Er beginnt bei der Rahmenlehrplanarbeit der KMK (in Abstimmung mit der Arbeit an der Ausbildungsordnung), führt ggf. noch über den

einschlägigen Bildungsplan des Bundeslandes zu den Planungsgremien und Arbeitsgruppen der jeweiligen Schule und dort von der Bildungsgangkonferenz über Jahrgangskonferenzen bis hin zur Abstimmung im Lernfeldteam. Verständigung heißt aus der Perspektive der Schule dann einerseits, nach vorne blickend, Orientierung für das eigene didaktische Handeln zu gewinnen und heißt andererseits, rückblickend, sich deutend, verstehend und möglichst auch kritisch mit den Vorgaben und deren Begründungsstruktur auseinanderzusetzen.

Vor diesen Hintergründen basiert dieser Beitrag auf folgenden Überlegungen:

- ▶ Berufliche Schulen müssen sich im Zuge der Umsetzung des Lernfeldkonzepts zu Zentren der Curriculum- und Unterrichtsentwicklung herausbilden,
- ▶ diese Herausforderungen sind nur kooperativ zu bewältigen,
- ▶ sowohl für die Curriculararbeit selbst als auch für die kooperativen Arbeitsstrukturen müssen Verfahren und Standards entwickelt und erprobt werden und
- ▶ hierbei sollte wissenschaftliche Expertise genutzt werden, wie dies etwa im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung möglich ist.

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird hierin die Chance gesehen, Formen einer entwicklungsorientierten Forschung umzusetzen, bei denen aus einem Prozess gemeinsamer Praxisgestaltung heraus praxisbezogene wissenschaftliche Konzepte und Modelle erprobt und weiterentwickelt werden können. Diese Konzepte und Modelle stehen im Schnittfeld praktischen und wissenschaftlichen Interesses: Sie sollen gleichermaßen dazu geeignet sein, den Lehrerinnen und Lehrern Orientierung im täglichen praktischen Handeln zu ermöglichen und den Gegenstandsbereich durch wissenschaftliche Forschung zu strukturieren, forschungsleitende Fragestellungen zu generieren und die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung auf den Praxiskontext rückzubeziehen.

Erfahrungen, Möglichkeiten und Herausforderungen einer derartigen entwicklungsorientierten Forschung sollen hier im Rahmen des Projekts „KaBueNet“ dargestellt und diskutiert werden, in dem seit 2013 zunächst sieben Berliner Oberstufenzentren unter wissenschaftlicher Begleitung des IBW Hamburg die Einführung des neu geordneten Berufs Kaufmann/-frau für Büromanagement gemeinsam gestalten (z. B. TRAMM/NAEVE-STOSS 2016). Am Beispiel dieses Versuchs soll gezeigt werden, wie der Anspruch der Kompetenzorientierung im Lernfeldcurriculum aus einer entwicklungspädagogischen Perspektive aufgenommen und konstruktiv entfaltet werden kann. Die Notwendigkeit einer Konkretisierung und strukturierten Ausdifferenzierung der angestrebten Kompetenzen (bzw. Kompetenzziele) steht dabei am Anfang der Argumentation und führt im ersten Schritt zum Konstrukt der *Kompetenzdimensionen*. Auf dieser Ebene wirken Situations-, Wissenschafts- und Subjektbezug in der curricularen Begründung zusammen, wie im Folgenden am konkreten Beispiel einer Kompetenzdimension gezeigt wird. Zugleich wird deutlich, wie über die Perspektive der Kompetenzdimensionen die individuelle Kompetenzentwicklung über die Lernfelder hinweg in den Blick kommt und wie dann auf dieser Grundlage didaktische Sequenzierungsüberlegungen greifen.

Wir verstehen KaBueNet als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven Curriculumforschung, die Praxisentwicklung und Erkenntnisgewinnung eng aufeinander bezieht (vgl. TRAMM 1992; 1996). Der Bezug zum Ansatz und den Ansprüchen dieses methodologischen Konzepts soll abschließend umrissen werden.

2 Der pragmatische Kontext: Anlage und Arbeitsstrategie der kooperativen Curriculumentwicklung im Projekt KaBueNet

Bei der Neuordnung von dualen Ausbildungsberufen stehen Berufsschulen vor der Herausforderung, den Unterricht für ganze Bildungsgänge auf der Grundlage sehr abstrakter und damit bewusst offener Rahmenrichtlinien neu zu gestalten. Bei der letzten Neuordnung der Büroberufe lagen zudem weniger als zwölf Monate zwischen der offiziellen Bekanntmachung der neuen Ordnungsmittel und dem ersten Schultag des neuen Ausbildungsberufs „Kaufmann/-frau für Büromanagement“ (KfBM). Um diesen kurzen Vorlauf bestmöglich zu nutzen, bot sich Kooperation an. So gründete sich in Berlin das Netzwerk *KaBueNet* zur curricularen Entwicklung des Berufs (vgl. www.kabuenet.de). Beteiligt hieran waren und sind alle Berliner Oberstufenzentren (= berufliche Schulen), an denen der neue Beruf ausgebildet wird, sowie das Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg als wissenschaftliche Begleitung.

Aufgabe und Ziel des Netzwerks ist die Entwicklung eines gemeinsamen, im kollegialen Diskurs erarbeiteten Curriculums. Da die Vorgängerberufe noch nicht nach Lernfeldern, sondern nach Fächern geordnet waren, trat neben die berufsschulische Gestaltung der neuen Ausbildung auch die Herausforderung eines für die Beteiligten neuen didaktischen Konzepts. Die wissenschaftliche Begleitung wurde u. a. hinzugezogen, um in das Lernfeldkonzept einzuführen und um ihre Erfahrungen mit der Gestaltung und Implementation lernfeldorientierter Curricula aus ähnlichen Projekten (*Culik*, *EvaNet*, *Eara*, *Lerne*MFA*) konstruktiv einzubringen. Das Berliner Netzwerk verständigte sich darauf, die in jenen Projekten mehrfach erprobte und überarbeitete Arbeitsstrategie der Hamburger Kompetenzmatrix zu verfolgen. Diese ist andernorts mit verschiedenen Schwerpunkten beschrieben (CASPER 2016; TRAMM/NAEVE-STOSS 2016; TRAMM/KRILLE 2013a und b), hier soll der Fokus auf dem Aspekt der Kompetenzdimensionen liegen.

Die grundlegenden Annahmen des Hamburger Modells einer kooperativen Curriculumentwicklung sind folgende:

- (1) Die curricularen Vorgaben des Lernfeldkonzepts sind nicht direkt umsetzbar, sondern müssen in einem *komplexen Interpretations- und Planungsprozess durch die Schulen* bearbeitet werden;
- (2) dazu muss im ersten Schritt eine *curriculare Analyse* dieser Richtlinien im Spannungsfeld von Berufs-, Wissenschafts- und Subjektbezug erfolgen, damit die intentionale Ausrichtung und die inhaltliche Verankerung der intendierten Lehr-Lern-Prozesse geklärt werden kann;

- (3) die grundlegende intentionale Ausrichtung des Bildungsganges kann sich nicht aus der Summe lernfeldbezogener Intentionen ergeben, sondern umgekehrt ist zunächst nach den *Intentionen des Bildungsganges insgesamt* zu fragen, bevor die Lernfelder als Medien eines darauf bezogenen Bildungsganges ins Spiel kommen. Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie betriebliche und berufliche Probleme haben damit im curricularen Zusammenhang eine Doppelfunktion. Sie sind Referenzpunkte bei der Rekonstruktion der curricularen Absichten der KMK und bei der darauf basierenden curricularen Analyse und sie sind Lerngegenstände, auf die bezogen und an denen entlang berufliches Lernen, berufliche Kompetenzentwicklung oder besser *berufliche Bildung* sich vollzieht;
- (4) die arbeitsteilig-isolierte Ausarbeitung von Lernfeldern reicht also für ein kompetenzorientiertes Curriculum nicht aus. Bei einem rein lernfeld- und geschäftsprozessorientierten Lehrplan würden zwar prozessbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgebildet. Eine *ganzheitliche, subjektorientierte Entwicklung beruflicher Kompetenzen über die Lernfelder hinweg* wird jedoch vernachlässigt, wenn Lernfelder für sich isoliert betrachtet werden.

Es bedarf damit einer zweiten Achse, die quer zu allen Lernfeldern mitgedacht werden muss, einer Struktur von **Kompetenzdimensionen**, die sich aus dem eingangs angesprochenen Kompetenzverständnis ableitet. Die Dimensionen der Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz müssen für den konkreten Beruf konzeptuell ausdifferenziert und spezifiziert werden, um auf dieser Grundlage zu strukturierten Zielklärungen gelangen zu können.

Diese Reflexion und Zielklärung müsste von den Kollegien der Berufsschulen im Rahmen einer schulnahen Curriculumentwicklung geleistet werden. Dies wird mit einigem Recht oft als zwar grundsätzlich notwendig und sinnvoll, aber doch auch als „theoretisch“ und fern der konkreten alltäglichen Unterrichtspraxis erlebt. Lehrerinnen und Lehrer sind zudem für diese grundlegende Curriculararbeit weder hinreichend qualifiziert, noch werden in aller Regel die dafür erforderlichen zeitlichen Ressourcen bereitgestellt (z. B. KREMER/SLOANE 2000).

Ein spezifisches pragmatisches Problem ergibt sich daraus, dass der oben skizzierten deduktiven curricularen Begründungslogik *von der final angestrebten beruflichen Kompetenz zum Beitrag der einzelnen Lernfelder* einerseits das Hemmnis entgegensteht, dass diese finale Kompetenz in den Rahmenlehrplänen nirgendwo formuliert wird – dort finden sich immer nur lernfeldbezogene Kompetenzaussagen höchst zweifelhafter formaler Qualität – und dass andererseits von den Kollegien nicht erwartet werden kann, dass sie diese im Grunde notwendige curriculare Grundlagenarbeit *beiläufig* erledigen oder die konkrete lernfeldbezogene Planungsarbeit zurückstellen, bis diese Grundsatzfragen (von wem auch immer) bearbeitet sind.

Im Hamburger Curriculummodell ist deshalb ein zweidimensionaler iterativer Entwicklungsprozess vorgesehen, bei dem die Klärung der curricularen Zielsetzung parallel zur Planung und Ausarbeitung der Lernfelder erfolgt. Die curricularen Ziele werden dabei nicht als administrative Vorgaben gesehen, sondern als diskursiv auszuarbeitender, pragmatischer

Zielhorizont, der aus zwei Perspektiven und Arbeitszusammenhängen heraus weiter ausgearbeitet wird:

- ▶ In der Entwicklungsarbeit an den einzelnen *Lernfeldern* werden systematisch Reflexionen über den Zielhorizont dieser Lernfelder angeregt, bei denen die Frage nach der spezifischen Funktion des jeweiligen Lernfeldes im curricularen Gesamtzusammenhang den Ausgangspunkt bildet. Dabei ist zu bedenken, auf welche Lernergebnisse vorheriger Lernfelder das jeweilige Lernfeld aufbaut und welche der folgenden Lernfelder die Lernprozesse des aktuellen aufgreifen und weiterführen.
- ▶ Abgesetzt davon wird in einer *Arbeitsgruppe Kompetenzdimensionen*, in der Vertreterinnen und Vertreter aller beteiligten Schulen mitwirken, systematisch daran gearbeitet, den Zielhorizont des gesamten Bildungsganges zu klären und zugleich evaluativ die aus der Lernfeldarbeit entstandenen Zielorientierungen der einzelnen Lernfelder zu rekonstruieren, aufeinander zu beziehen und so kritisch-konstruktive Rückmeldungen in die Lernfeldarbeit zu geben.

Im Folgenden wird das hierbei zur Geltung kommende Verständnis von *Kompetenzdimensionen* geklärt.

3 Das Konzept der lernfeldübergreifenden Kompetenzdimensionen im Hamburger Curriculummodell

Das Konzept der Kompetenzdimensionen versteht sich als „technologische Hypothese“ im Sinne Mario BUNGES (1967; vgl. dazu auch ACHTENHAGEN 1984), d. h. als pragmatisches Konzept, dessen Anspruch dahingeht, sich im praktischen Handeln als wirksam und nützlich zu erweisen. Dieser formale Anspruch zielt darauf ab, die argumentative Komplexität des curricularen Entscheidungsfeldes grundsätzlich zu erhalten und zugleich durch eine Strukturierung des didaktischen Zielhorizonts Komplexität so weit zu reduzieren, dass rationale curriculare Diskurse möglich und in der Unterrichtspraxis wirksam werden können (vgl. TRAMM 1992, S. 35 ff.).

Konzeptuell stellen Kompetenzdimensionen einen Versuch der Ausdifferenzierung des Kompetenzmodells von ROTH (1971) dar, das auch der Begrifflichkeit der KMK zugrunde liegt (vgl. hierzu GILLEN 2006, S. 89 ff.). Der darin verwendete Kompetenzbegriff rekurriert auf das generische Kompetenzverständnis nach CHOMSKY (1970), wie es in Deutschland vor allem von HABERMAS (1971) und VOLPERT (1974) rezipiert und durch REETZ und WITT (1974) in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs eingeführt wurde: *Kompetenz* wird danach verstanden als ein endliches Elementen- und Regelsystem, aus dem heraus die unendliche Oberflächenstruktur menschlicher Performanz (Sprache, Handlung, Verhalten) erzeugt werden kann. ROTHS Unterscheidung in Sach-, Sozial- und Humankompetenz als Grundlage sach-, sozial- und werteinsichtigen menschlichen Verhaltens scheint uns in der Abwehr inflationärer Erweiterungen des Kompetenzspektrums (Methodenkompetenz, Problemlöse-

kompetenz, Europakompetenz u. v. a., vgl. GEISSLER/ORTHEY 2002) tragfähig und zugleich konkretisierungs- und differenzierungsbedürftig, um in konkreten Domänen Handlungs- und Urteilsfähigkeit fördern zu können. Als solche Konkretisierungen und Ausdifferenzierungen des Roth'schen Modells verstehen wir unsere Kompetenzdimensionen.

Für den Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung haben wir an anderer Stelle ein kaufmännisches Kompetenzdimensionenmodell begründet (TRAMM 2014), das in einer weiterentwickelten Variante auch den Ausgangspunkt der Kompetenzdimensionenarbeit im Projekt KaBueNet darstellte und zu der hier vorgestellten Ausprägung weiterentwickelt wurde.

Kurz gefasst können Kompetenzdimensionen als curriculare Zielaspekte verstanden werden, die sich auf spezifische Leistungs- und Anforderungsbereiche beruflicher Tätigkeit und beruflichen Lernens beziehen. Dabei rekurren wir auf die Vorstellung, dass spezifischer beruflicher Performanz jeweils mentale Leistungen zugerechnet werden können, die wiederum auf Wissen im weitesten Sinne beruhen (vgl. BLÖMEKE u. a. 2015, S. 7). Kompetenzdimensionen können darauf begründet werden, dass in ihnen vergleichbare mentale Leistungen zusammengefasst werden, und/oder mentale Leistungen, die sich auf eine sinnvoll abgrenzbare, gleichartige Wissensbasis beziehen lassen. In jedem Fall geht es darum, dass die Entwicklung und didaktische Förderung dieser Leistung und/oder dieser Wissensbasis als ein kumulativer Prozess vorstellbar ist, der einer bestimmten Entwicklungslogik unterliegt und dem eine bestimmte didaktische Instruktions- oder Förderlogik zu applizieren ist. Auch wenn dieses Modell mit psychologischen Modellvorstellungen operiert, erhebt es dafür keinen Realgeltungsanspruch. Zentrales Bewährungskriterium ist die Zweckmäßigkeit dieser Modellierung im curricularen Planungszusammenhang.

Es geht also darum,

- ▶ sinnvoll abgegrenzte Teilbereiche oder Aspekte des beruflichen Kompetenzerwerbs zu identifizieren, voneinander abzugrenzen und in einem *berufsspezifischen Kompetenzdimensionenmodell* zusammenzuführen;
- ▶ bezogen auf jede dieser Kompetenzdimensionen *spezifische Lernziele für die gesamte Ausbildung* zu formulieren, wobei der besondere Beitrag der Berufsschule im Verhältnis zum Lernort Betrieb herauszustellen ist;
- ▶ bei den Curriculumentwickelnden und den Unterrichtenden diese *Kompetenzdimensionen in den unterschiedlichen Planungshorizonten handlungsleitend zu machen*. Das bedeutet, dass ihnen bei der Ausarbeitung und Umsetzung der einzelnen Lernfelder bewusst wird, welche Kompetenzdimensionen jeweils im Vordergrund stehen und was darauf bezogen geleistet werden soll. Es bedeutet weiterhin, dass ihnen bei der Ausarbeitung der Lernfelder klar ist, auf welchen spezifischen Kompetenzstand aus vorherigen Lernprozessen sie im Regelfall aufbauen können und welche nachfolgenden Lernfelder umgekehrt die Kompetenzen aus diesem Lernfeld weiter fördern werden. In diesem Sinne ermöglicht das kognitive und kommunikative Konstrukt der Kompetenzdimensionen die Umsetzung eines Spiralcurriculums, wie es von der KMK explizit intendiert ist;

- ▶ die Idee der arbeits- und geschäftsprozessorientierten Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse in den Lernfeldern mit einer *auf das lernende Subjekt bezogenen Perspektive der intendierten Kompetenzentwicklung* über die Lernfelder hinweg zu verbinden.

4 Das Kompetenzdimensionenmodell in KaBueNet – eine exemplarische Konkretisierung aus pragmatischer Perspektive

Auf der Grundlage dieser Überlegungen und im Anschluss an die Vorarbeiten aus den genannten Vorgängerprojekten wurde in KaBueNet im Rahmen einer schulübergreifenden Lehrer-arbeitsgruppe eine Kompetenzstruktur mit acht Kompetenzdimensionen und 36 Subdimensionen erarbeitet. Diese soll nachfolgend kurz skizziert und an einem Beispiel konkretisiert werden. Die folgende Liste (Abbildung 1) zeigt die acht Kompetenzdimensionen mit ihren jeweiligen Subdimensionen im Überblick (www.kabuenet.de¹), die gemäß Abbildung 2 über die 13 Lernfelder hinweg verfolgt werden.

Abbildung 1: Kompetenzdimensionen und Subdimensionen aus dem Projekt KaBueNet

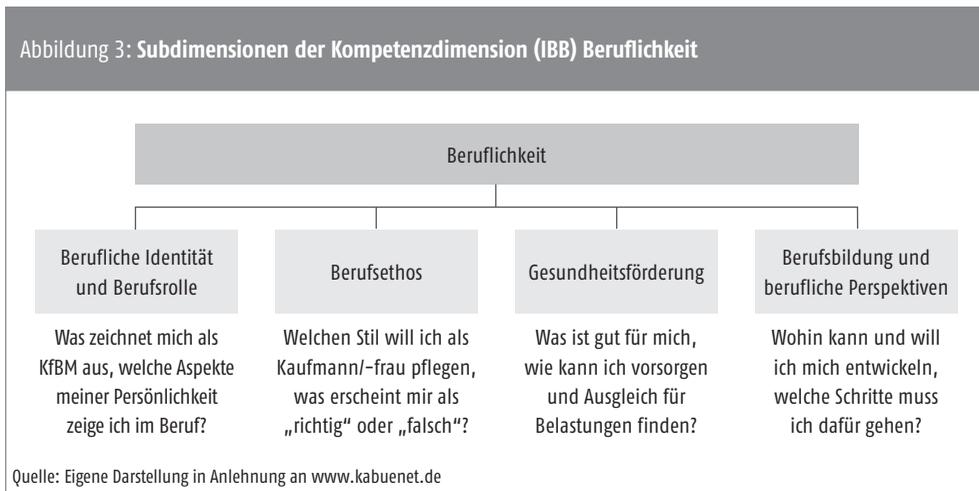
Kompetenzdimension	Zugehörige Subdimensionen
(IBB) Beruflichkeit	Berufliche Identität und Berufsrolle Berufsethos Gesundheitsförderung Berufliche Bildung und Berufsperspektiven
(SIK) Soziale Interaktion und Kommunikation	Gestalten beruflicher Gesprächssituationen Kooperieren im Team Interkulturelle Kompetenz Schriftliche berufliche Kommunikation
(PLA) Prozessübergreifende Lern- und Arbeitstechniken	Arbeitshandeln effektiv organisieren Informationen erschließen, aufbereiten und nutzen Selbstständig lernen Kaufmännisch rechnen
(IUK) Informations- und Kommunikationstechnologie	Textverarbeitungssoftware Tabellenkalkulationssoftware Präsentationssoftware Geschäftsprozessoptimierung Datenbanken ERP-Systeme Computer- und Kommunikationssysteme

1 Die curricularen Ergebnisse des Projekts KaBueNet sind zu großen Teilen auch für Außenstehende einsehbar, sofern Sie sich mit Ihrer E-Mail auf der Webseite www.kabuenet.de registrieren lassen. Die hier zitierten Texte finden Sie über den Pfad „Curriculare Ergebnisse“ > „Kompetenzdimensionen“.

In diesen Dimensionen wurden jeweils Ziele für die gesamte Ausbildung formuliert, die zusammengenommen das Spektrum kaufmännischer Kompetenz in diesem Beruf abbilden sollen. Die komplexitätsreduzierende Funktion dieser Kompetenzdimensionen wollen wir am Beispiel der Dimension (*IBB*) *Beruflichkeit* und einer ihrer Subdimensionen veranschaulichen. Die Zielformulierung für den Bereich (*IBB*) *Beruflichkeit* für die gesamte Ausbildung lautet wie folgt:

„Die Schülerinnen und Schüler (SuS) sind bereit und in der Lage, in der Berufsausbildung und im Berufsleben Verantwortung für sich selbst und für ihr Handeln zu übernehmen sowie ihr berufliches Handeln zielgerichtet, selbstbewusst und verantwortlich zu gestalten. Sie haben eine positive Einstellung zu ihrem Beruf entwickelt und können darin liegende Entwicklungspotenziale für sich erkennen und wahrnehmen. Mit ethischen Herausforderungen können sie rational und reflektiert umgehen. Sie haben die Notwendigkeit erkannt, für ihr körperliches und seelisches Wohlbefinden auch im Beruf Sorge zu tragen und handeln entsprechend.“

Jede Kompetenzdimension in KaBueNet wurde, wie oben gezeigt, in weitere Subdimensionen mit eigenen (Teil-)Zielformulierungen in Bezug auf Leitfragen aus der subjektiven Perspektive der Auszubildenden unterteilt. Für (*IBB*) *Beruflichkeit* ergibt sich folgende Unterteilung in Subdimensionen:



Als Beispiel soll hier die Subdimension (*IBB*) *Beruflichkeit* 3: *Gesundheitsförderung* weiterverfolgt werden. Deren Kompetenzziel für die gesamte Ausbildung wiederum lautet:

„Die Auszubildenden erkennen die Notwendigkeit, neben den speziellen tätigkeitsbezogenen Anforderungen auch Gesundheitsfaktoren und ergonomische Gesichtspunkte zu berücksichtigen und tragen für sich selbst Sorge, indem sie ihre Tätigkeit so gestalten,

dass sie weder körperlich noch seelisch in Mitleidenschaft gezogen werden. Sie kennen Möglichkeiten zur aktiven Erhaltung und Förderung der Gesundheit, um ihren Beruf langfristig und zufrieden ausüben zu können und handeln entsprechend.

Sie können hohes Arbeitsengagement mit dem eigenen Wohlbefinden in Einklang bringen. Sie können aktiv durch Mitgestaltung des Betriebsklimas, der Arbeitsprozesse und des Arbeitsplatzes zur Gesundheitsförderung beitragen.“

Ausgehend von dieser normativen Verständigung im Projekt wurde in einem iterativen Prozess geklärt,

- a) nach welcher *Entwicklungslogik* die Ausbildung von Kompetenz in diesem Bereich plausibel modellierbar ist und
- b) welche Lernfelder *besondere situative Herausforderungen und Möglichkeiten* in Bezug auf diese Kompetenzsubdimension bieten.

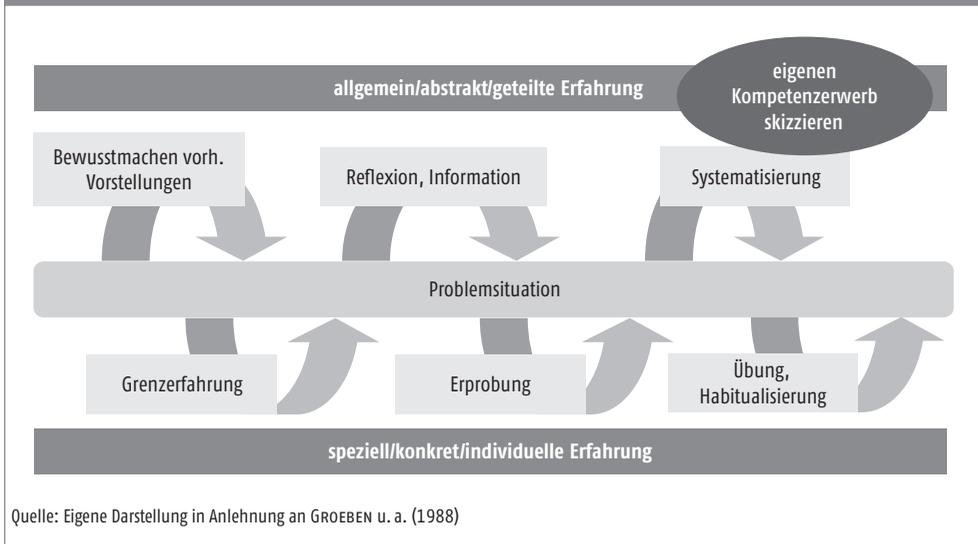
Iterativ ist dieser Prozess in dem Sinne, dass beide Frageperspektiven simultan verfolgt werden, dass die Lösungen zunächst vorläufig sind und dann in Prozessen der Abstimmung aufeinander bezogen werden.

Die Frage nach der theoretischen Modellierung von Kompetenzentwicklungsprozessen verweist auf eine wesentliche Annahme des Kompetenzdimensionenmodells. Dieses geht nämlich davon aus, dass die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzdimensionen und ihrer Subdimensionen nicht in stets gleicher Weise stattfindet, sondern verschiedenen entwicklungs- und lernpsychologischen Mustern folgt, was seinen Ausdruck nicht zuletzt auch in unterschiedlichen didaktischen und instruktionalen Prinzipien findet. So schien es den Projektbeteiligten unmittelbar plausibel, dass die Entfaltung sozial-kommunikativer Kompetenzen (wie in Dimension SIK) eher über die reflexive Auseinandersetzung mit sozialen Herausforderungen und eigenem kommunikativen Handeln erfolgen sollte, während die Ausbildung von Softwarekompetenzen (wie in Dimension IUK) oder von Erkenntnissen und Fähigkeiten im Bereich der Kostenrechnung (wie in Dimension WUC) sich eher an Prinzipien kumulativen kognitiven Lernens und entsprechenden instruktionalen oder fachdidaktischen Konzepten orientiert.

Im Projektzusammenhang wurden unterschiedliche psychologische Entwicklungsmodelle und didaktische Sequenzierungskonzepte gesichtet und mit den beteiligten Lehrkräften auf ihr Erklärungs- und Gestaltungspotenzial in Bezug auf die konkreten Kompetenzdimensionen hin analysiert. Anschließend erfolgte eine erste Verständigung darauf, welche Modelle den jeweiligen Kompetenzdimensionen zugrunde gelegt werden sollten.

Bezogen auf die Kompetenzsubdimension *Gesundheitsförderung* verständigte sich die Arbeitsgruppe auf eine Modellierung, die Elemente der Programmatik „Subjektiver Theorien“ sensu GROEBEN u. a. (1988) mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben nach HAVIGHURST (1953) kombiniert.

Abbildung 4: Entwicklungsmodell für die Kompetenzsubdimensionen Gesundheitsförderung



Hiernach entwickelt sich die Fähigkeit zur Förderung der eigenen Gesundheit als Teil der Selbstkompetenz im Zusammenspiel von konkreter individueller Erfahrung und verallgemeinerter, im Medium der Sprache und Begriffe geteilter Erfahrung. Eine Grenzerfahrung führt zu Reflexion und Information, die wiederum die Erprobung und spätere Systematisierung von Handlungsalternativen anregt.

Vor diesem Hintergrund kann die Frage (b) nach den besonderen Herausforderungen und Potenzialen einzelner Lernfelder auch als Suche nach Entwicklungsaufgaben oder zumindest subjektiv ähnlich bedeutsamen Konflikten, Dilemmata oder Problemen interpretiert werden, die im Problem- und Prozesszusammenhang der einzelnen Lernfelder enthalten sein können.

Eine pragmatische Annäherung an diese Frage spiegelt die folgende Übersicht der Subdimension *Gesundheitsförderung* über die Lernfelder der Kaufleute für Büromanagement wider. Hierin sind die Zielformulierungen angegeben, die von den Entwicklern der jeweiligen Lernfelder formuliert und der Subdimension (IBB) *Beruflichkeit 3: Gesundheitsförderung* zugeordnet wurden.

Abbildung 5: Schwerpunktlernfelder der Subdimension Gesundheitsförderung

LF	Kompetenz	Wissensbasis
01	– kein Schwerpunkt –	
02	Die SuS erkennen, dass gesunde Ernährung und Bewegung zur Erhaltung der Gesundheit wichtig ist. Die SuS verstehen, dass die Gestaltung des Arbeitsplatzes und –raumes unter ergonomischen Gesichtspunkten zum Ziel hat, die Arbeitsbedingungen so zu gestalten, dass ein körperlich schonendes Arbeiten und eine langfristige Sicherstellung der Gesundheit ermöglicht werden. Sie sind in der Lage, ihren Arbeitsplatz und –raum nach ökologischen, ergonomischen und rechtlichen Aspekten zu gestalten, um ihre Leistungsfähigkeit zu optimieren. Die SuS erkennen, dass geregelte Pausenzeiten zur Regeneration nötig sind. Die Schüler kennen die Auswirkungen von Stress auf die Gesundheit und können Vermeidungsstrategien beschreiben. Sie kennen psychische Faktoren (Mobbing, schlechtes Betriebsklima etc.), die sich negativ auf die Gesundheit auswirken und sie wollen aktiv dazu beitragen, diese Faktoren zu vermeiden bzw. zu verbessern. Sie kennen Möglichkeiten zur Stressvermeidung.	Bürodrehstuhl, Tisch, Bildschirmarbeitsplatz, Klima, Beleuchtung, Lärm, Farbe, Raumgrößen gesetzliche Pausenregelungen laut ArbZG Zeitmanagement
03	– kein Schwerpunkt –	
04	– kein Schwerpunkt –	
05	– kein Schwerpunkt –	
06	Die SuS erkennen, dass ihre und die Gesundheit der anderen Mitarbeiter und auch der Geschäftspartner ein immaterielles Gut ist, das bei der Rechnungslegung nicht berücksichtigt wird und dennoch auf mittlere Sicht den Geschäftserfolg beeinflusst. Die SuS können ihre Konzentrationsfähigkeit einschätzen und bei Bedarf Maßnahmen zur Konzentrationssteigerung ergreifen.	Immaterielle Güter, Aussagegrenzen der Bilanz Konzentrations- und Entspannungstechniken
07	Die SuS entwickeln individuelle Strategien, mit deren Hilfe sie sich von ihrer Beraterrolle distanzieren. Sie wenden Techniken an, die es ihnen ermöglichen, mit Emotionen umzugehen, ohne sich und den Gesprächspartnern zu schaden. Sie erkennen, dass das eigene Wohlbefinden Einfluss auf die erfolgreiche Ausübung des Berufs hat.	Strategien zum Umgang mit Stress/Druck „Burnoutprophylaxe“
08	– kein Schwerpunkt –	
09	– kein Schwerpunkt –	
10	Die SuS erkennen, dass ihre und die Gesundheit der anderen Mitarbeiter/-innen und auch der Geschäftspartner/-innen ein immaterielles Gut ist, das bei der Rechnungslegung nicht berücksichtigt wird und dennoch diese auf mittlere Sicht beeinflusst. Sie verstehen, dass Maßnahmen zur Gesundheitsförderung der Mitarbeiter für das Unternehmen sinnvolle Investitionen darstellen. Sie sind bereit und in der Lage entsprechend Ansprüche an die Unternehmung argumentativ auch mit ökonomischen Gründen zu vertreten.	Kosten, die durch die KLR nicht berücksichtigt werden (Gesundheitsbereich). Sind alle Kosten messbar? Produktivität, Krankheitsquote, Berufs- und Arbeitszufriedenheit
11	– kein Schwerpunkt –	
12	– kein Schwerpunkt –	
13	Die SuS erkennen die Gefahr der Doppelbelastung (z. B. in der Matrixorganisation), wenn in einem Projekt neben der Routinetätigkeit gearbeitet wird. So erkennen sie, dass ein gutes Projektmanagement entlastend und stressreduzierend ist.	

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an www.kabuenet.de

Die Orientierung an diesem Modell hat schließlich didaktische Konsequenzen: So gestalten die Lehrenden in KaBueNet Lernaufgaben und Lernmittel, die an ausgewählten Problem-

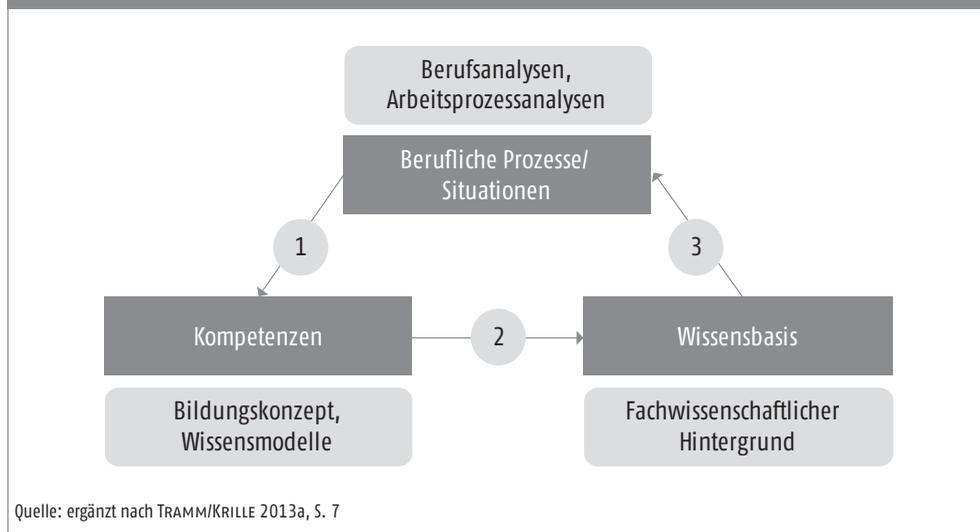
situationen eine eingehende und strukturierte Reflexion anregen, beispielsweise in Lernfeld 2 über einen Stresstest als Anlass für Lehrer-Schüler-Gespräche und einen strukturierten Reflexionsauftrag zur ergonomischen Einrichtung des eigenen Arbeitsplatzes als Lernaufgaben.² Für Letzteres empfehlen wir als wissenschaftliche Begleitung ein Schema für strukturierte Reflexion (KORTHAGEN/MEYER 2002, S. 66), welches wir selbst in der Lehrerbildung an der Universität Hamburg einsetzen. In Anlehnung daran entwickelten die Lehrenden in KaBueNet einen auf ihre Schülerinnen und Schüler angepassten Reflexionsleitfaden. Es zeigt sich auch an diesem Beispiel, wie der Zugang über Kompetenzdimensionen die Praxiserfahrungen Lehrender mit einer theoriegeleiteten Gestaltung vereint.

Die Lernfelder, die keinen Schwerpunkt auf diese Subdimension setzen, verdeutlichen den Interpretationsspielraum der Lehrenden in den Projektgruppen sowie die Absicht, curricular-didaktisch sinnvolle Akzente zu setzen (statt mit überzogenem Vollständigkeitsanspruch jedes Feld des Instruments zu füllen). Die Spalte *Wissensbasis* verdeutlicht außerdem die Strategie, von der Identifikation relevanter Kompetenzen auf das jeweils zugrunde liegende Wissen zu schließen. Im Lernfeldkonzept wird u. E. berechtigt eine Abkehr vom Primat des Fachwissens und der fachwissenschaftlichen Vollständigkeit angestrebt. Stattdessen wird aus relevanten Prozessen und Situationen erschlossen, welche Kompetenzen Individuen zur Bewährung in jenen Situationen benötigen. Erst daraus wird das notwendige Wissen begründet. Somit erfährt (Fach-)Wissen letztendlich keine Entwertung, sondern vielmehr eine subjektorientierte Legitimation und Rückkopplung an berufliche Prozesse.

Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass insbesondere in der Kompetenzdimension *Beruflichkeit* und ihren Subdimensionen die Spalte der Wissensbasis oft leer bleibt (vgl. hierzu die rechte Spalte in der Abbildung 5 LF 13). Hier lässt sich interpretieren, dass es Lehrenden entweder schwerfällt, das grundlegende Wissen für selbstbezogene Kompetenzen zu identifizieren – oder aber, dass es einige selbstbezogene Kompetenzen gibt, in denen *Wissen* keine zentrale Kategorie ist, sondern vielmehr *Werthaltungen* und *reflexive Prozesse* zugrunde gelegt werden müssten. Einen strukturierten Wissensaufbau zu fördern könnte eine noch unzureichende Strategie für die Entwicklung von Selbstkompetenzen sein. Damit ist erneut die Frage nach den unterschiedlichen Entwicklungslogiken unterschiedlicher Kompetenzdimensionen aufgeworfen: Während beispielsweise die Kompetenzdimension (*BWP*) *Betriebswirtschaftliche Problemebenen* in KaBueNet einen Großteil des vertrauten Kanons betriebswirtschaftlichen Fachwissens in dessen Fachlogik abbildet, beziehen sich Dimensionen wie *Beruflichkeit* oder *Systemverständnis* auf Kompetenz- und Wissenssysteme, die nicht nur anders geartet sind, sondern noch große Leerstellen in der zeitgenössischen Didaktik beruflicher Schulen aufwerfen. Hier wird der kooperative Prozess der Curriculumentwicklung mit seinen Prozessen der gemeinsamen Zielklärung zu einem wichtigen Interessenten wissenschaftlicher Begründung, und gleichzeitig zu deren empirischem Impulsgeber.

2 Die konkreten Lernaufgaben und -materialien können hier aus urheberrechtlichen Gründen nicht abgebildet werden, sind aber bei Interesse über die entsprechenden Projektschulen einsehbar.

Abbildung 6: Aspekte der curricularen Analyse



5 Kompetenzdimensionen als Gegenstand wissenschaftlicher Begründung und systematischer Evaluation

Es zeigt sich, dass zum derzeitigen Stand der curricularen Entwicklung bereits eine grobe Linie der Entwicklung in dieser Kompetenzdimension zu sehen ist, die jedoch noch stringenter geordnet und weiter geschärft werden müsste, um tatsächlich dem Anspruch eines Spiralcurriculums zu genügen, das auf die Unterstützung individueller Erkenntnisprozesse ausgerichtet ist. Curriculare Entwicklung in den beiden Arbeitssträngen *Lernfeldentwicklung* und *Kompetenzentwicklung* erweist sich als iterativer Prozess, der erst durch mehrfache, wenn nicht gar stetige Überarbeitung des Curriculums die erforderliche Stringenz und Qualität gewinnt. Hierzu führte die AG Kompetenzdimensionen eine umfassende Analyse durch und entwickelte Empfehlungen zur Überarbeitung des Curriculums hinsichtlich

- ▶ der Formulierung und Komplexität der einzelnen Kompetenzaussagen (Ziel: sprachlich und sachlich angemessene intendierte Lernergebnisse);
- ▶ der Zielaussagen im Kontext des Lernfeldes (Ziel: eindeutige Kompetenzschwerpunkte im Einklang mit der curricularen Funktion des jeweiligen Lernfeldes) und
- ▶ der Zielaussagen in lernfeldübergreifender Perspektive (Ziel: stringente, nachvollziehbare Aufbau- und Entwicklungslogik mit theoretisch begründeter Sequenzierung).

Hier brachten wir uns, wie oben bereits angesprochen, als wissenschaftliche Begleitung impulsgebend ein und sichteten gemeinsam mit der AG Kompetenzdimensionen mögliche theo-

retische Bezüge für einzelne Kompetenzdimensionen, die dabei helfen sollten, eine Entwicklungslinie über die Ausbildung hinweg zu modellieren und schließlich sinnvolle Akzente für lernfeldsitierte Lern- und Entwicklungsaufgaben zu setzen.

Aus einer breiten Vorauswahl befand die AG Kompetenzdimensionen eine Reihe von Entwicklungsmodellen als geeignet für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in den Kompetenzdimensionen der KfBM-Ausbildung. Die gewählten theoretischen Bezüge verdeutlichen nicht nur die je eigenen pädagogischen, didaktischen Traditionen einzelner Kompetenzdimensionen; sie verweisen auch auf deren Eigenschaft als Gegenstände aktueller berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung, wie die folgende Übersicht andeutet (in Erweiterung zu TRAMM/NAEVE-STOSS 2016, S. 65):

Abbildung 7: Theoriebezüge der Kompetenzdimensionen

Kompetenzdimension	Theoriebezüge	Aktuelle Beiträge
IBB: Beruflichkeit	Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1953), Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988), Identitätstheorie	Thole in diesem Band, Kutscha zu subjektiven Bildungsgängen (Kutscha 2009), Wicke in diesem Band
SIK: Soziale Interaktion und Kommunikation	Entwicklungsaufgaben, Subjektive Theorien, Experten-Novizen-Paradigma (Dreyfus und Dreyfus 1987), Arbeiten zur beruflichen Kommunikation von Wittmann	Heisler und Schemmer in diesem Band
PLA: Prozessübergreifende Lern- und Arbeitstechniken	Subjektive Theorien, Experten-Novizen-Paradigma	Lernhandlungsmodell (Tramm 2007); Lernstrategien, Methodencurricula
IUK: Informations- und Kommunikationstechnologie	Experten-Novizen-Paradigma	Beiträge zur ERP-Integration (Pongratz, Tramm und Wilbers 2010)
BWP: Betriebswirtschaftliche Problem-ebenen	Spiralcurriculum (Bruner 1982 [1960]), Elaborationstheorie (Reigeluth und Stein 1983); Capaul und Steingruber 2010	Adler et al. 2007: Prozessorientierte Wirtschaftslehre
WUC: Wertschöpfung und Controlling	Fachdidaktische Modelle, insbesondere das Konzept des Wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens (Preis und Tramm 1996)	Joost, Kripke und Tramm: Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen 2007 Burkhardt et al. (2015): Neues Rechnungswesen Kaufleute Büromanagement
REN: Rechtliche Normierung wirtschaftlichen Handelns	Spiralcurriculum, Elaborationstheorie	Kompetenzdimension rechtliche Normierung (Lesch 2007)
SYW: Systemverständnis und ökonomisches Denken	Spiralcurriculum, Elaborationstheorie, systemische Betriebswirtschaftslehre (Ulrich 1970)	Tafner, Wicke, Vollmer und Kuhlmeier in diesem Band

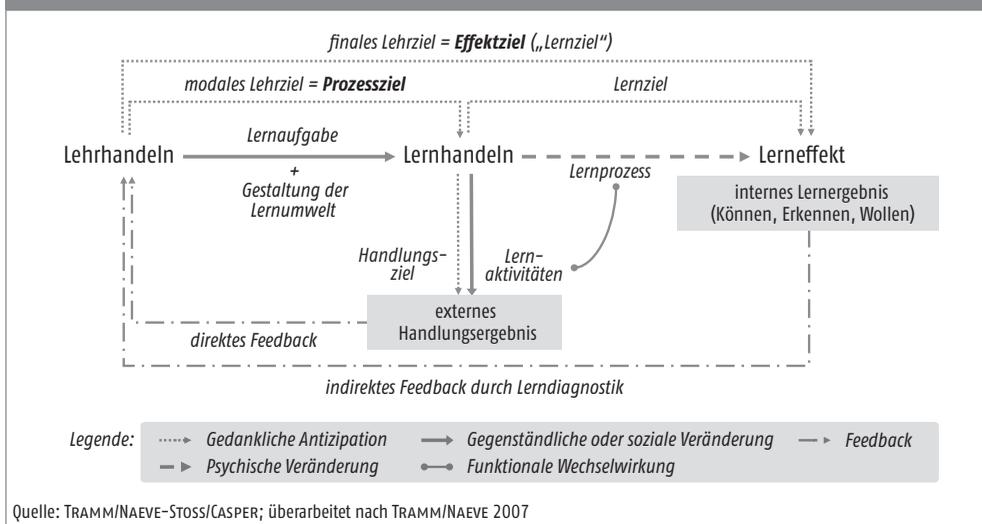
Quelle: in Erweiterung zu TRAMM/NAEVE-STOSS 2016, S. 65

In den Kompetenzdimensionen begegnen sich die erfahrungsbasierte Handlungslogik der Lehrenden und die theoretischen Bezüge, Traditionen und Forschungslinien *beruflicher Didaktik*. Beispielsweise findet sich auch die Fachdidaktik des Rechnungswesens in der Kompetenzdimension (*WUC*) *Wertschöpfung und Controlling* wieder, wengleich Rechnungswesen als Fach nicht mehr im lernfeldorientierten Stundenplan auftaucht. Über die Kategorien der Kompetenzdimensionen können so schulische Traditionen und (aktuelle) theoretisch-didaktische Konzepte aufeinander bezogen, reflektiert und weiterentwickelt werden. Kompetenzdimensionen werden somit zum gemeinsamen Gegenstand subjektorientierter curricularer Theorie und Praxis. Die praktische Orientierung der Lehrenden in der Planungsarbeit trifft dort auf domänenspezifische Kompetenzkonzepte und empirische Forschung. Im schulnahen Diskurs entwickelte Kompetenzdimensionen wirken somit auch als Angebot, Forschung praxisrelevant zu systematisieren.

Nachdem 2017 die erste Kohorte KfBM-Auszubildender das KaBueNet-Curriculum abschließend durchläuft, gilt es, diesen ersten Stand zu evaluieren und zu überarbeiten. Aktuell darf nicht davon ausgegangen werden, dass alle curricularen Dokumente, geschweige denn der realisierte Unterricht, allen Ambitionen der Projektpartner gerecht werden. Gründe hierfür sind, wie bereits angedeutet, der geringe Vorlauf, die jeweiligen netzwerk- und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (CASPER 2016) und die oben erläuterte grundsätzlich iterativ angelegte Arbeitsstrategie.

Aus unserer Sicht liegt der momentan größte Hebel zur didaktischen Weiterentwicklung des Unterrichts in KaBueNet in der Umsetzung der größtenteils anspruchsvollen Makroplanungen der Berliner Kolleginnen und Kollegen in Sequenzen angemessener Lernaufgaben. Um diesen Zusammenhang zu verorten, nutzen wir hier das Hamburger Lernhandlungsmodell als Struktur:

Abbildung 8: Hamburger Modell des Lernhandelns, Version 3.0



Das Modell bringt die folgenden Perspektiven und Fragestellungen in einen Zusammenhang:

Abbildung 9: Evaluationsperspektiven

Kategorie	Lehrhandeln	Lernhandeln	Lerneffekt
Perspektive	Input, Angebot	Prozess, Nutzung	Outcome, Ergebnisse
Handlungs- und Forschungsfeld	Wahrnehmung, Akzeptanz, Einbettung der Kompetenzdimensionen in das Handeln individueller Lehrkräfte	Qualität der Lernaktivitäten, Qualität der Handlungsprodukte	Erfassung von Lerneffekten auf unterschiedlichen Ebenen; Kompetenzmessung und -beurteilung
Erhebungsansatz	Erfassung individueller Ziele und Orientierungen von Lehrenden; Analyse der curricularen Dokumente, der Lernaufgaben und der Lernumweltgestaltung; Rekonstruktion intendierter Lernhandlungen; Untersuchung der Akzeptanz der Planungsdokumente; Untersuchung zu Rahmenbedingungen und Unterstützungs-systemen	Rekonstruktion und Analyse der realisierten Lernhandlungen aus Schülerperspektive	Sichtung von geeigneten Erhebungsmethoden, Vergleich der Kompetenzentwicklung mit Nicht-KaBueNet-Gruppen

Quelle: Eigene Darstellung

Aus dem Zusammenspiel dieser Perspektiven lassen sich Forschungsfragen generieren, die mit dem Fokus auf einzelne Lernfelder, vor allem aber auf einzelne Kompetenzdimensionen operationalisiert werden können und für die weitere Projektarbeit in KaBuNet Relevanz haben. Für das hier gewählte Beispiel *IBB Beruflichkeit* mitsamt der Subdimensionen *IBB 1: Berufliche Identität und Berufsrolle*, *IBB 2: Berufsethos*, *IBB 3 Gesundheitsförderung* und *IBB 4: Berufsbildung und berufliche Perspektiven* ließe sich fragen:

- ▶ Inwieweit berufen sich Lehrende bei der Unterrichtsplanung auf die curricularen Dokumente zu *IBB Beruflichkeit*?
- ▶ Welche finalen und modalen Lehrziele formulieren Lehrende, die der Kompetenzdimension IBB zugeordnet werden können?
- ▶ Wie verankern die Lehrenden IBB-Aspekte in Lernaufgaben und Lernmitteln?
- ▶ Welche Qualität hat das Lernhandeln, das Lernende auf diese Impulse folgend ausführen?
- ▶ Wie lässt sich Kompetenzentwicklung in der Dimension IBB valide messen und berufs-pädagogisch sinnvoll beurteilen?
- ▶ Ist eine bessere Kompetenzwicklung in der Dimension IBB bei solchen Lernenden fest-zustellen, die nach dem KaBueNet-Curriculum entwickelt werden, verglichen zu vorigen und zu parallelen Kontrollgruppen?

6 Methodologische Verortung

Dieser Tagungsband steht unter der Fragestellung, wie berufliche Didaktiken allgemein und berufliche Lehr-Lern-Forschung im Besonderen zur Entwicklung beruflicher Curricula und zur Verbesserung darauf basierender Lehr-Lern-Prozesse beitragen können. Damit verbindet sich die Einschätzung, dass dies derzeit nur in unzureichendem Maße geschieht und dass insofern eine weitgehende Entkoppelung von fachdidaktisch-curricularer Forschung und curricularer Entwicklungspraxis stattfindet (vgl. dazu z. B. EULER 2007).

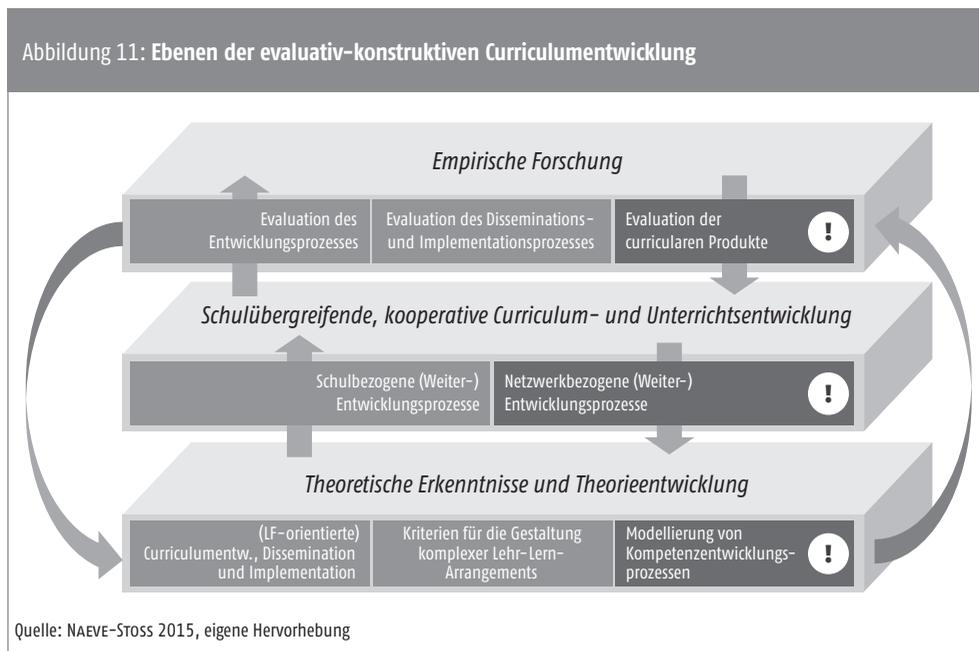
Wir sehen darin ein gravierendes Problem, weil wir es in normativer Hinsicht in der Tradition ROBINSONS für geboten halten, dass curriculare und didaktische Entscheidungen im Berufsbildungssystem auf der Grundlage möglichst rationaler Prozeduren und Abwägungen getroffen und verantwortet werden. Damit sehen wir zugleich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre in der Verantwortung. Es gilt einerseits, in Studium und Weiterbildung Lehrkräfte für eine erfahrungsoffene, wertrationale, reflexive berufliche Praxis zu qualifizieren. Zugleich gilt es, wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren und zu kommunizieren, die geeignet sind, derartige Reflexions-, Orientierungs- und Gestaltungsprozesse in der Praxis zu unterstützen.

Die Lernfeldinnovation an den beruflichen Schulen unterstreicht die Relevanz dieser Postulate nachdrücklich. Die Gestaltungsspielräume und damit auch die Gestaltungsverantwortung der beruflichen Schulen und ihrer Lehrkräfte sind eminent gewachsen. Wo die Voraussetzungen nicht geschaffen wurden, dieser Verantwortung gerecht zu werden, ist die Gefahr reduktionistischer Lösungen oder aber einer „Domestizierung“ der Reformimpulse nach dem Motto „alter Wein in neuen Schläuchen“ erheblich. Der Beitrag der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur unmittelbaren Unterstützung der beruflichen Schulen bei der Bewältigung dieser Herausforderung scheint nach dem Auslaufen der BLK-Modellversuchsprogramme sehr überschaubar. Forschungsprogramme richten sich offenbar nicht nach den systemischen Unterstützungsbedarfen der Schulpraxis, sondern werden eher aus der Eigenlogik des Wissenschaftssystems und seiner Gratifikationsmechanismen heraus generiert.

Mit diesem Beitrag wird ein Wissenschaftsverständnis vertreten, das nicht von einem Entwickler-Anwender-Dualismus im Verhältnis von Wissenschaft und Praxis ausgeht, sondern diese eher als spezifische Perspektiven oder Funktionen im gemeinsamen Bemühen um eine rationale und ethisch verantwortliche Gestaltung gesellschaftlicher Praxis versteht (zur Begründung TRAMM 1996). Kriterien dieser zu entfaltenden wissenschaftlichen Rationalität gesellschaftlicher Praxis, der Wissenschaftler wie Praktiker gleichermaßen verpflichtet sein sollten, sind

- ▶ **Erfahrungsoffenheit** im Sinne einer Offenheit für *neue* Erfahrungen, die Erfahrungen *anderer* und/oder für *andere Sichtweisen* auf die bisherigen Erfahrungen;
- ▶ das aktive, systematische Bemühen um eine **Erweiterung des Erfahrungswissens** und des eigenen Handlungsspektrums im Sinne einer *kritisch-experimentellen Haltung*;

zukommt, kann mit Abbildung 11 konkretisiert werden, die einem Vortrag von NAEVE-STOSS (2015) entnommen ist.



Insgesamt weist dieses Forschungs- und Entwicklungsmodell eine starke Nähe zum Design-Based-Research-Ansatz auf (REINMANN 2005; EULER 2013), unterscheidet sich von diesem jedoch durch seinen klaren inhaltlichen Bezug auf die curriculare Gestaltungsebene sowie durch seine programmatische Subjektorientierung im evaluativen und konstruktiven Zusammenhang. Auch die Idee einer systematischen Unterstützung innovativer Praxisansätze setzt vermutlich etwas andere Akzente. Dennoch lassen sich beide Ansätze, einer Systematik SLOANES folgend, dem Typus „responsibler Forschung“ (SLOANE 2005) zuordnen, die der Idee einer Verbindung von Praxisgestaltung und Erkenntnisgewinnung im Kontext einer reflexiven Praxis verpflichtet ist.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank: Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen 1984
- ADLER, Jörg-H.; FROST, Gerd; GOLDBACH, Arnim; SEIDLER, Detlev; WICHMANN, Elfriede; TRAMM, Tade (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftslehre. 3. Aufl. Troisdorf 2007
- BLÖMEKE, Sigrid; GUSTAFSSON, Jan-Eric; SHAVELSON, Richard J.: Beyond Dichotomies. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223 (2015) 1, S. 3–13. DOI: 10.1027/2151-2604/a000194
- BRUNER, Jerome S.: The Process of Education. Cambridge, Mass. 1982 [1960]
- BUNGE, Mario: Scientific Research II, The Search for Truth. Berlin, New York 1967

- BURKHARDT, Fritz; HINSCH, Heike; KOSTEDE, Wilhelm; WESSELOH, Heiko: Neues Rechnungswesen – Kaufleute Büromanagement. Braunschweig 2015
- CAPPAUL, Roman; STEINGRUBER, Daniel: Betriebswirtschaftslehre verstehen. Das St. Galler Management-Modell. Oberentfelden 2010
- CASPER, Marc: Schulübergreifende kooperative Curriculumentwicklung aus der Perspektive von organisationalem Lernen, Change Management und Educational Governance am Beispiel des Netzwerks KaBueNet für den Beruf „Kaufmann/-frau für Büromanagement“. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 2016 (31) – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe31/casper_bwpat31.pdf (zuletzt geprüft am 26.06.2017)
- CHOMSKY, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main 1970
- DREYFUS, Stuart E.; DREYFUS, Hubert L.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek 1987
- EULER, Dieter: Berufsbildungsforschung zwischen Wissenschaft und Machenschaft. In: Gabi REINMANN und Joachim KAHLERT (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt. Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengerich 2007, S. 82–100
- EULER, Dieter: Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung – eine feindliche Koexistenz? In: Eckart SEVERING und Reinhold WEISS (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2013, S. 29–46
- GEISSLER, Karlheinz; ORTHEY, Frank: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: NUISSL, Ekkehard; SCHIERSMANN, Christiane; SIEBERT, Horst (Hrsg.): Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld 2002 (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49.2002), S. 69–79
- GILLEN, Julia: Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld 2006
- GROEBEN, Norbert; WAHL, Diethelm; SCHLEE, Jörg; SCHEELE, Brigitte: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. E. Einf. in d. Psychologie d. reflexiven Subjekts. Tübingen 1988
- HABERMAS, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen HABERMAS und Niklas LUHMANN: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M. 1971, S. 142 ff.
- HAVIGHURST, Robert J.: Human Development and Education. London 1953
- HEISLER, Dietmar; SCHEMMER, Susanne: Zur Bedeutung von Lesen in der Berufsausbildung. Die Förderung von Leseverständnis als didaktische Herausforderung. In diesem Band, 2017
- JOOST, Dörte; KRIPKE, Gunnar; TRAMM, Tade: Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen. 3. Aufl. Troisdorf 2007
- KÖNIG, Eckard: Theorien der Curriculumlegitimation. In: Uwe HAMEYER, Karl FREY und Henning HAFT (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel 1983, S. 587–596
- KORTHAGEN, Fred A. J.; MEYER, Wolfgang: Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg 2002

- KREMER, H.-Hugo; SLOANE, Peter F. E.: Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. In: Antonius LIPSMEIER und Günter PÄTZOLD (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur ZBW. Stuttgart 2000, S. 170–182
- KUHLMEIER, Werner; VOLLMER, Thomas: Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In diesem Band, 2017
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (27.09.2013): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement, 2013
- KUTSCHA, Günter: Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität. Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: Rainer BRÖTZ und Franz SCHAFFEL-KAISER (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe. Bielefeld 2009, S. 45–64
- LESCH, Michaela: Die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen mit Bezug auf Klafkis Konzept kategorialer Bildung am Beispiel der Ausbildung von Kaufleuten im Einzelhandel. Unveröff. Diplomarbeit, Hamburg 2007
- NAEVE-STOSS, Nicole: Die Wechselwirkung von Curriculum- und Unterrichtsentwicklung als Kernelement wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre – Perspektiven einer subjektorientierten Entwicklungsforschung. Vortrag an der Universität zu Köln am 27.10.2015
- PONGRATZ, Horst; TRAMM, Tade; WILBERS, Karl (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht. Aachen 2010 (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 4), S. 77–101
- PREISS, Peter; TRAMM, Tade: Grundzüge der Göttinger Konzeption wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: Peter PREISS und Tade TRAMM (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Beiträge zur Didaktik wirtschaftsinstrumenteller Buchführung. Wiesbaden 1996, S. 222–323
- REETZ, Lothar; WITT, Ralf: Berufsausbildung in der Kritik: curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg 1974
- REIGELUTH, Charles M.; STEIN, Faith S.: The Elaboration Theory of Instruction. In: Charles M. REIGELUTH (Hrsg.): Instructional Design Theories and Models. An Overview of Their Current Status. Hillsdale, New York 1983, S. 335–381
- REINMANN, Gabi: Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 33 (2005) 1, S. 52–69
- ROBINSOHN, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin 1967, zitiert nach der 5. Auflage 1975
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. 2 Bände. Hannover 1971
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. In: Felix RAUNER (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 658–664
- STEINEMANN, Sandra: Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung. Paderborn 2008

- TAFNER, Georg: „Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen“ (Klafki). Ansätze zur Eigenständigkeit einer bildungstheoretisch fundierten beruflichen Didaktik. In diesem Band
- THOLE, Christiane: Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit in der modernen Arbeitswelt: Berufliche Curricula vom Subjektstandpunkt neu denken. In diesem Band
- TRAMM, Tade: Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie – Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Dissertation Göttingen, zugleich Band 17 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen 1992
- TRAMM, Tade: Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift. Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen 1996 – URL: <http://www.ibw.uni-hamburg.de/tramm/habilitation.pdf> (zuletzt geprüft am 26.06.2017)
- TRAMM, Tade: Ökonomisches Systemverständnis und systemisches Denken als Dimensionen kaufmännischer Bildung. In: H.-Hugo KREMER, Tade TRAMM und Karl WILBERS (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Berlin 2014 (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 10), S. 95–116
- TRAMM, Tade; KRILLE, Frank: Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: Konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (Spezial 7) 2013a – URL: www.bwpat.de/spezial7/tramm_krille_eara2013.pdf (zuletzt geprüft am 26.06.2017)
- TRAMM, Tade; KRILLE, Frank: Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. Hrsg. v. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (24) 2013b – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf (zuletzt geprüft am 26.06.2017)
- TRAMM, Tade; NAEVE, Nicole: Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen – Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 2007, Ausgabe 13, S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe13/tramm_naeve_bwpat13.pdf (zuletzt geprüft am 05.12.2017)
- TRAMM, Tade; NAEVE-STOSS, Nicole: Lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung als curriculare Planungsperspektive im Kontext einer kooperativen Curriculumentwicklung in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Agnes DIETZEN, Reinhold NICKOLAUS, Beatrice RAMMSTEDT und Reinhold WEISS (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld 2016 (Berichte zur beruflichen Bildung), S. 49–70

- TRAMM, Tade; REETZ, Lothar: Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: Reinhold NICKOLAUS, Günter PÄTZOLD, Holger REINISCH und Tade TRAMM (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 220–226
- ULRICH, Hans: Die Unternehmung als produktives soziales System. 2. Aufl. Bern, Stuttgart 1970
- VOLPERT, Walter: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974
- WICKE, Carolin: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Struktur-gitteransatz. In diesem Band

Carolin Wicke

► Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Strukturgitteransatz

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der bisher nur randständig erfolgten bildungstheoretischen und curricularen Beachtung der Programmziele und -inhalte einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) (vgl. FISCHER 2003a, S. 45; KASTRUP 2015, S. 11; KUHLMEIER/VOLLMER 2015, S. 33 f.). Zunächst werden hierzu die Grundaussagen und Intentionen einer BBnE skizziert. Im Rahmen dieser erfolgt eine erste Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Überlegungen auf Grundlage der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie. Daran anschließend wird der Strukturgitteransatz von KUTSCHA (1976) herangezogen, um einen ersten bildungstheoretisch fundierten Zugang in die Curriculumentwicklung der BBnE zu legen.

1 Hintergrund und Problemstellung

Die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) fußt auf einem erklärungs- und gestaltungsoffenen Ansatz (vgl. KUTT 2004, S. 3; REBMANN u. a. 2014, S. 73). Ziel einer BBnE ist es, zukunftsgerechte Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln sowie Individuen zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung ihrer Lebens- und Arbeitswelt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu sensibilisieren, zu motivieren und zu befähigen (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) 2016, S. 1; DEUTSCHE UNESCO KOMMISSION (DUK) 2014, S. 6; REBMANN u. a. 2014, S. 73). Damit kann es Individuen gelingen, einseitige gesellschaftliche sowie ökonomische Verhältnisse im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung zu durchschauen, zu reflektieren und sich ggf. von bisherigen wirtschaftlichen Leitmotiven zu distanzieren (vgl. FISCHER 2006, S. 66 ff.; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 569). Seit Ende der 1990er-Jahre¹ nimmt der

1 Seit der „Aufbruchzeit“ der Umweltbildung in den 1970/80er-Jahren werden Debatten über den Zusammenhang von ökologischen Krisen und der Rolle von Bildung, später auch von beruflicher Bildung geführt (siehe u. a. KUTT 2006, S. 33 ff.; MICHELSEN 2006, S. 17 ff.; REBMANN 2006, S. 299 ff.). Mit der zweiten Weltumweltkonferenz 1992 in Rio de Janeiro rückte eine Bildung für Nachhaltigkeit in den Fokus, die eine inter- und intragenerationale Gerechtigkeit unter Beachtung von ökonomischen, ökologischen und soziokulturellen Aspekten forderte. (vgl. REBMANN 2006, S. 303).

gestaltungsoffene Ansatz der Nachhaltigkeit eine Schlüsselrolle für die Entwicklung eines zukunftsgerechten Berufsbildungssystems ein (vgl. KUTT 2006, S. 39). Der Gedanke, Nachhaltigkeit als Leitbild der Berufsbildung zu begreifen, konkretisierte sich besonders im Rahmen der UN-Dekade (2005–2014) (vgl. KETTSCHAU 2011, S. 7). Dadurch wurden „in der Berufsbildung intensive Anstrengungen unternommen, um die Grundzüge und Rahmungen einer Implementierung nachhaltigkeitsorientierten Denkens und Handelns in die berufliche Bildung voranzutreiben“ (KETTSCHAU 2011, S. 7). Im Zuge dieser Dekade startete das BIBB als „institutionalisierter Initiator der BBnE“ (FISCHER 2007a, S. 8) eine erste Modellversuchsreihe (2004–2010), welche sich mit Themen der Ressourceneffizienz und nachhaltiger Managementstrategien befasste (vgl. BIBB o. J.). Heute zeigt sich der Ansatz einer BBnE programmatisch in spezifischen Lehr-Lern-Arrangements, wie der nachhaltigen Schülerfirma, in der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) (2015, S. 2) sowie in einer ordnungspolitischen Verankerung in einzelnen Lernfeldern (vgl. FISCHER 2007b, S. 44 f.). Jedoch hebt FISCHER (2007b, S. 46) hervor, dass Programmziele und -inhalte einer BBnE auf der Makroebene kaufmännischer Berufe nur unspezifisch abgebildet werden: „Grundsätzlich findet eine fundierte (...) curriculare Auseinandersetzung mit dem Nachhaltigkeitsgedanken nicht statt“ (ebd.). Dieser Herausforderung, einer strukturellen Verankerung von nachhaltiger Entwicklung in der beruflichen Bildung, widmet sich das BIBB in seiner aktuellen Modellversuchsreihe im Rahmen des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“. In zwölf Modellversuchen soll die Chance verfolgt werden, „die Nachhaltigkeit vom Projekt in die Struktur zu bringen“ (HEMKES 2016, S. 3).

An dieser Zielformulierung knüpft die Problemstellung des vorliegenden Beitrags an: Wissend, dass vornehmlich an Wachstum, Wohlstand und Fortschritt orientierte wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen nicht länger zukunftsgerecht sein können und dass ein auf einseitige Wertvorstellungen zentriertes ökonomisches Denken „nur eine Form moralischer Begründungen darstellt“ (FISCHER/SEEBER 2014, S. 9), ist es erstaunlich, dass die eingangs erwähnten Kernziele der BBnE, die auf ein ganzheitliches Reflektieren individueller, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungslinien abzielen, nicht umfassend in den wirtschaftsberuflichen Curricula Beachtung finden (vgl. FISCHER 2013, S. 204 f.; KASTRUP 2015, S. 11; SCHLÖMER u. a. 2017, S. 1 f.).² Eine curriculare Verankerung der Grundaussage der BBnE (Kapitel zwei) könnte folglich eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Welt- und Wertvorstellungen ermöglichen, der die Frage nach dem „Zustand des Gebildetseins“ (REINISCH 2014, S. 14) vorausgeht, denn „[j]eder curricular-didaktischen Struktur (...) liegt eine mehr oder weniger explizite Gesellschafts- und Bildungstheorie zugrunde“ (BÜCHTER 2017, S. 1, Hervorhebung im Original) (vgl. FISCHER 2013, S. 203 f.). Doch wie könnte ein erster

2 Auf die Bedeutung einer curricularen Implementierung des Nachhaltigkeitsgedankens im berufsbildenden Bereich auf der Ebene der Lehrsituation macht eine aktuelle Studie von SCHÜTT-SAYED (2016) aufmerksam. Diese belegt, dass Lehrende eine strukturelle Verankerung der Grundaussagen der BBnE für notwendig erachten, da „(...) die curricularen Vorgaben bei den Lehrkräften eine entscheidende Rolle [spielen], wenn es um die unterrichtliche Umsetzung von BBnE geht“ (S. 16) (vgl. ebd.).

bildungstheoretisch fundierter Zugang in die wirtschaftsberufliche Curriculumentwicklung im Kontext der Grundaussagen der BBnE erfolgen? Um dieser Frage nachzugehen, fokussiert der vorliegende Beitrag in einem *ersten Schritt* den Begriff der Berufsbildung und greift hierbei zunächst die seit den 1970er-Jahren abebbende bildungstheoretisch begründete Curriulumdebatte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf, um pointiert eine bildungstheoretische Reflexion der BBnE darzulegen (vgl. FISCHER 2006, S. 66). Hierbei wird der Frage nachgegangen, welche berufsbildungstheoretischen Überlegungen die Grundlage einer solch begründeten curricularen Implementierung bilden könnten (Kapitel drei). In einem *zweiten Schritt* gilt es dann, ein bildungstheoretisch fundiertes Legitimationsinstrument zur curricularen Verankerung der BBnE auszuwählen. Hierfür bietet sich der Strukturgitteransatz nach KUTSCHA als eine Art *curriculares Meta-Modell* an, „um der Situationsanalyse den pädagogischen Maßstab zu geben“ (BLANKERTZ 1991, S. 182) (Kapitel vier). Es wird berücksichtigt, dass der Strukturgitteransatz als Problematisierungsinstrument gesamtwirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prozesse einer anhaltenden Aktualitätsüberprüfung bedarf (vgl. KUTSCHA 2009a, S. 58 f.). Daher skizziert dieser Beitrag im letzten Kapitel aktuelle wirtschaftswissenschaftliche Aussagen, um auf deren Grundlage eine erste theoriebasierte Re-Modellierung der fachlichen Systemkategorien anzubieten, die nachfolgenden Untersuchungsschritten als Orientierungspunkte nützlich sein könnten.

Insgesamt zielt der vorliegende Beitrag auf eine bildungstheoretische Reflexion im Rahmen der Grundaussagen einer BBnE ab, um auf deren Basis einen ersten Zugang in eine bildungstheoretisch fundierte Curriculumentwicklung der BBnE zu legen. Daher werden im nachfolgenden Kapitel die Grundaussagen einer BBnE betrachtet, aus denen Bildungsziele für eine nachhaltigkeitsorientierte kaufmännische Berufsausbildung abgeleitet werden können.

2 Grundaussagen der BBnE

Die regulative Idee der Nachhaltigkeit impliziert einen konkretisierungs- und gestaltungsbedürftigen partizipativen Austausch (vgl. FISCHER 2006, S. 49; REBMANN u. a. 2014, S. 73). Folglich handelt es sich hierbei, wie KUTT (2004, S. 3) feststellte, keineswegs um ein „fertiges und in sich konsistentes politisches Programm“. Entscheidend ist vielmehr die gesellschaftliche Teilhabe, um die Programmziele und -inhalte einer BBnE umsetzen zu können (vgl. HAHNE/KUTT 2004, S. 34). Ziel einer BBnE ist es, zukunftsgerechte Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln sowie eine aktive Veränderung der Lebens- und Arbeitswelt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung und einer kritischen Reflexion über nachhaltiges Wirtschaften zu ermöglichen (vgl. DUK 2014, S. 6; FISCHER 2006, S. 67; MOHORIČ 2014, S. 9). Damit kann es Individuen gelingen, gesellschaftliche sowie ökonomische Verhältnisse im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung zu durchschauen, sich ggf. von bisherigen wirtschaftlichen Leitmotiven zu distanzieren und „sich selbst zu bilden“ (FISCHER 2014, S. 33), um ein mündiges Mitglied einer sich wandelnden Gesellschaft zu werden (vgl. FISCHER 2006, S. 66 ff.; STOLTEN-

BERG/BURANDT 2014, S. 569). Programmziele und -inhalte einer BBnE lassen sich in einem volkswirtschaftlich transformativen Ansatz verorten, der sich betriebswirtschaftlich in Modellen nachhaltig wirtschaftender, d. h. sozial und ökologisch verantwortlicher Unternehmen ausdrückt (vgl. ANTONI-KOMAR/LAUTERMANN/PFRIEM 2011, S. 186; FISCHER 2006, S. 57 ff.; MÜLLER-CHRIST 2012, S. 64). Die Grundannahmen einer solchen Ökonomie des nachhaltigen Wirtschaftens werden nachfolgend dargelegt: Im aktuellen Diskurs ist zu verfolgen, dass Leitkonzepte der traditionellen wachstums- und fortschrittsorientierten Ökonomie nicht vereinbar sind mit den Ansätzen des nachhaltigen Wirtschaftens und daher überdacht werden müssen (vgl. FISCHER 2007a, S. 13). Für die Reflexion des Diskurses nachhaltigen Wirtschaftens resultiert, entsprechende ökonomiebasierte Handlungsmodelle und Menschenbilder, wie das des homo oeconomicus, kritisch zu hinterfragen und sich ggf. hiervon abzuwenden (vgl. FISCHER 2006, S. 66 ff.; SIEBENHÜNER 2001, S. 353). Anstelle eines nutzenmaximierenden, rational-denkenden und auf Materialkonsum fokussierten Leitbildes tritt zunehmend der sogenannte homo sustines (vgl. SIEBENHÜNER 2001, S. 354). Soziale Wohlfahrt und moralische Verantwortung gegenüber Ressourcen und zukünftigen Generationen nehmen innerhalb dieses Konzepts einen hohen Stellenwert ein (vgl. LENZ 2015, S. 230; SIEBENHÜNER 2001, S. 354). Das Menschenbild des homo sustines lässt sich daher eindeutig mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbaren (vgl. LENZ 2015, S. 232).

In diesem Kontext ist ebenfalls die sogenannte Suffizienzstrategie sehr bedeutsam (vgl. LENZ 2015, S. 351; SCHNEIDEWIND 2012, S. 68). Suffizienz beschreibt, neben den alternativen Strategien der Effizienz und der Konsistenz, Wirkungs- und Lebensstile, die durch folgende Mehrwerte gekennzeichnet sind: Statt eines permanenten Wachstumsparadigmas nimmt suffizientes Wirtschaften die Ressourcenendlichkeit in den Blick (vgl. SACHS 2015, S. 3 ff.). Neben sozialverträglicher Genügsamkeit, individuellem Glück und ökonomischer Souveränität forciert suffizientes Wirtschaften sowohl die Minimierung des absoluten Ressourcen- und Energieverbrauchs als auch die Ausbildung von Innovationskraft (vgl. LENZ 2015, S. 352 f.; PAECH 2015, S. 144 ff.). Die Strategie der Suffizienz, ausgedrückt in den vier „E“s: Entschleunigung, Entrümpelung, Entkommerzialisierung und Entflechtung, kann in eine Postwachstumsökonomie münden (vgl. PAECH 2015, S. 114; SACHS 1993, S. 69 ff.; SCHNEIDEWIND 2012, S. 78 f.).

Die hier nur knapp skizzierten ökonomischen Transformationsprozesse verweisen bereits eindeutig auf ein neues, nachhaltig sinnstiftendes und ethisch wertvolles Wirtschaftsverständnis, das einem ausschließlich auf Wachstum zielenden Wirtschaften konträr gegenübersteht (vgl. ANTONI-KOMAR/LAUTERMANN/PFRIEM 2011, S. 186; FISCHER 2007a, S. 13). Zudem verdeutlichen sie, dass eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Welt- und Wertvorstellungen sowie mit deren gesamtwirtschaftlichen und -gesellschaftlichen Konsequenzen entscheidend ist, um „Jugendliche dazu [zu] befähigen, ihre eigenen Wertorientierungen kontinuierlich zu reflektieren, kurz: sich selbst zu bilden“ (FISCHER 2014, S. 33) (vgl. auch FISCHER 2013, S. 203 f.). Im Rahmen einer curricularen Fundierung der Grundaussagen der BBnE ist es daher bedeutsam, die in den letzten Jahren

stärker in den Hintergrund gerückte Grundkategorie Berufsbildung und damit einhergehend einen bildungstheoretischen Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufzunehmen (vgl. BÜCHTER 2017, S. 1; GREB 2009, REINISCH 2014, S. 14).³ Hierauf verweist bereits FISCHER (2003a) in seinem Plädoyer „für eine bildungstheoretisch begründete nachhaltige Curriculumrevision“. Nachstehend wird deswegen eine bildungstheoretische Reflexion der Programmziele und -inhalte der BBnE skizziert, um auf deren Grundlage einen ersten Zugang für eine wirtschaftsberufliche Curriculumentwicklung der BBnE zu schaffen.

3 Theoriegeleitete Ansätze einer bildungstheoretischen Reflexion der BBnE

Auf Basis der Grundaussagen einer BBnE erfolgt eine theoriegeleitete bildungstheoretisch fundierte Reflexion und Klärung der BBnE. Konkret wird hier als Ausgangspunkt einer solchen Reflexion die kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie nach BLANKERTZ fokussiert, da diese laut UNGER (2009, S. 2) den „wohl disziplingeschichtlich letzte[n] Versuch“ eines bildungstheoretischen Entwurfs darstellt (vgl. ebd.). Die Berufsbildungstheorie nach BLANKERTZ verfolgt das Ziel der Emanzipation des Menschen, welches dem aktuellen Bildungsanspruch entspricht und daher noch heute Gültigkeit für sich in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin beanspruchen kann (vgl. BLANKERTZ 2011, S. 307; KMK 2011, S. 14f.). Deshalb bezieht sich eine bildungstheoretische Reflexion der BBnE in diesem Artikel pointiert auf das Berufsbildungskonzept von BLANKERTZ und dessen Überlegungen zum Bildungsbegriff:

Bildung vollzieht sich stets in einer aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit konkreten weltlichen Anforderungen bzw. Gegenständen innerhalb der Berufsbildung (vgl. BLANKERTZ, 1985, S. 122). Zudem ermöglicht Bildung, definiert „als die Freiheit zu Urteil und Kritik“ (BLANKERTZ 1980, S. 68), dem Individuum, ökonomische, politische und gesellschaftliche Zwänge durch kritische Reflexion zu durchschauen, sich von ihnen zu distanzieren und folglich eine Dominanz der Gesellschaft zu vermeiden (vgl. BLANKERTZ 1969, S. 40; 1975, S. 72). Die kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie verfolgt somit durch die Bildung das Ziel „der Befreiung des Menschen zu sich selbst“ (BLANKERTZ 2011, S. 307). Hierbei sind zwei Prinzipien entscheidend: zum einen das Prinzip der Wissenschaftsorientierung, welches dazu führt, dass Lernende berufliche Tätigkeiten umfassend analytisch durchschauen und somit einer Perspektivverengung entgegenwirken können (vgl. KUTSCHA/FISCHER 2003, S. 110; REETZ/SEYD 1983, S. 176). Für die Vermittlung von Bildungsinhalten ist es deshalb entscheidend, „dass dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt“ (PLANUNGSKOMMISSION NW 1972, S. 23); zum anderen das Prinzip

3 Die vor dem Hintergrund der realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung einsetzende Empirieorientierung wurde in den 1970er-Jahren um „die ideologiekritisch argumentierende emanzipatorische Berufsbildungstheorie ergänzt“ (BÜCHTER 2012, S. 134) (vgl. ebd.). Seitdem finden bildungstheoretisch begründete Diskurse in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin jedoch kaum noch statt (vgl. FISCHER 2003a, S. 46; KUTSCHA 2009b, S. 14).

der Kritik, welches es Lernenden ermöglicht, fremdbestimmte Zwänge zu reflektieren und sich von ihnen zu distanzieren. „Distanz macht den Widerspruch gegen das Faktum des Gegebenen allererst möglich, ermächtigt den freien Geist zu sich selbst“ (BLANKERTZ 1975, S. 72). Folglich kann berufliche Bildung so zur Emanzipation des lernenden Individuums führen (vgl. BLANKERTZ 2011, S. 307).

Mit Blick auf die Programmziele und -inhalte einer BBnE lassen sich konzeptionelle Übereinstimmungen mit den skizzierten bildungstheoretischen Überlegungen nach BLANKERTZ aufzeigen:

Ziel einer BBnE ist es, zukunftsgerechte Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln sowie eine aktive Veränderung der Lebens- und Arbeitswelt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu bewirken (vgl. DUK 2014, S. 6; MOHORIČ 2014, S. 9). BBnE vollzieht sich daher in einer aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit Fragen veränderter Wertvorstellungen, Einstellungen sowie Lebens- und Arbeitsweisen (vgl. FISCHER 2006, S. 49; KUTT 2004, S. 3). In dieser aktiven Auseinandersetzung mit konkret weltlichen Anforderungen liegt eine konzeptionelle Übereinstimmung zu dem Bildungsverständnis nach BLANKERTZ vor, da die regulative Idee der Nachhaltigkeit eines partizipativen Austausches bedarf (vgl. BLANKERTZ 1985, S. 122; FISCHER 2006, S. 49). BBnE verfolgt eine ganzheitliche gesellschaftliche und ökonomische Teilhabe der Lernenden an Fragen, die sich u. a. mit einem ethisch-verantwortlichen und suffizienten Wirtschaften sowie inter- und intragenerationaler Gerechtigkeit befassen und deren Integration in die Berufswelt (vgl. FISCHER 2006, S. 56; HAHNE/KUTT 2004, S. 34). Um sich mit Fragen eines nachhaltigkeitsorientierten Wirtschaftsverständnisses überhaupt befassen zu können, benötigen Lernende ein umfassendes, mehrperspektivisches (wirtschafts-)wissenschaftliches Verständnis (vgl. STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 573). Auf dieser Grundlage kann eine wissenschaftsfundierte BBnE „zur Überwindung einer einseitig ökonomisch ausgerichteten Rationalität wirtschaftsberuflicher Bildung hinführen“ (FISCHER 2006, S. 50) und eine reflektierende Einstellung gegenüber vorherrschenden wirtschaftswissenschaftlichen Ansichten ermöglichen (vgl. FISCHER 2007a, S. 15). An dieser Stelle wird eine konzeptionelle Übereinstimmung mit dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung der kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie deutlich (vgl. REETZ/SEYD 1983, S. 176). Um ausschließlich rational orientierte ökonomische Prozesse erschließen zu können, ist es Ziel einer BBnE, Lernende im berufsbildenden Unterricht zu kritischem Hinterfragen traditioneller Wachstumsparadigmen anzuregen und ausschließlich einseitig nutzbringende Wirtschaftsverhältnisse aufzudecken (vgl. FISCHER 2006, S. 67 ff.; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 569). So können Schüler/-innen Perspektivverengungen durchdringen und sich sowohl von traditionellen, wirtschaftlichen Leitmotiven als auch von funktionalistischer Rationalität distanzieren (vgl. ebd.). Das Prinzip der Kritik nimmt folglich, wie im Berufsbildungskonzept nach BLANKERTZ, auch in der BBnE einen zentralen Stellenwert ein (vgl. BLANKERTZ 1975, S. 72; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 569). Lernenden kann es somit im Kontext einer BBnE gelingen, durch eine permanente, ethische Reflexion selbstbestimmt in einer Welt der Ressourcenendlichkeit und vorherrschen-

der inter- und intragenerationaler Ungerechtigkeit sinnstiftend gestaltend handeln zu können (vgl. FISCHER 2006, S. 56; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 569 ff.).

Schlussfolgernd ist im BLANKERTZschen Sinne ein subjektorientiertes, kritisches und emanzipatorisches Bildungsverständnis Merkmal einer BBnE (vgl. BLANKERTZ 1975, S. 72; 2011, S. 307; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 572 ff.). Deshalb kann sich die Definition von Bildung im Kontext einer BBnE grundlegend auf das Bildungsverständnis von BLANKERTZ beziehen, der „Bildung als die Freiheit zu Urteil und Kritik“ (1980, S. 68) verstand. Mit Blick auf die in Kapitel zwei skizzierten nachhaltigkeitsorientierten Wandlungsprozesse, die neben Berufs- und Arbeitsrealitäten auch Lebenswelt und -weisen umfassen, ist es für die wirtschaftsberufliche Bildung darüber hinaus auch entscheidend, Lernende zu befähigen, „die grundlegenden Bezüge zu sich selbst und zur Welt infrage stellen, variieren und wandeln zu können“ (UNGER 2009, S. 9) (vgl. FISCHER 2014, S. 33).

Diese Ansätze eines ersten theoriegeleiteten Zugangs einer bildungstheoretischen Reflexion und Klärung der BBnE werfen nun die Frage auf, wie eine bildungstheoretisch begründete, strukturelle Verankerung der Programmziele und -inhalte einer BBnE in die wirtschaftsberuflichen Lehrpläne erfolgen kann. Daher führt diese Frage abschließend zur Beschreibung des Strukturgitteransatzes nach KUTSCHA (1976).

4 Der Strukturgitteransatz der wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Fachrichtung

Strukturgitter überführen bildungstheoretische Grundannahmen in eine Art *curriculares Meta-Modell*, „um der Situationsanalyse den pädagogischen Maßstab zu geben“ (BLANKERTZ 1991, S. 182). Der Strukturgitteransatz bietet deshalb die Möglichkeit, Lernziele und -inhalte im Sinne einer BBnE curricular und bildungstheoretisch fundiert auszdifferenzieren. „Strukturgitter sind Kriterienansätze“ (ebd.), die eine Vereinbarung über gesellschaftliche Ansprüche, unter Berücksichtigung einer pädagogischen Verantwortlichkeit, beabsichtigen (vgl. KUTSCHA 1975, S. 222). In ihrer zweidimensionalen Ausgestaltung verfolgt der Strukturgitteransatz eine pädagogische Intentionalität, die sich darin ausdrückt, dass „die wissenschaftliche Struktur aus ihren wissenschafts-immanenten Bezügen gelöst und für Bildungsprozesse aufgeschlossen wird“ (REETZ/SEYD 2006, S. 236) (vgl. BLANKERTZ 1991, S. 183). Folglich setzen Strukturgitter die von BLANKERTZ geforderten und in einer BBnE ebenfalls zentrierten Prinzipien der Wissenschaftsorientierung und der Kritik verknüpfend auf Ebene der Curriculumentwicklung in der beruflichen Bildung um (vgl. REETZ/SEYD 1983, S. 176; KUTSCHA 1976, S. 104 f.; STOLTENBERG/BURANDT 2014, S. 569 ff.). Darüber hinaus ist der Strukturgitteransatz partizipativ angelegt, um Lernenden die Möglichkeit zu offerieren, „ihre Interessen am Veränderungsprozeß aktualisieren und ihre Kompetenz als Votum einbringen zu können“ (BLANKERTZ 1991, S. 182) (vgl. ebd.). Folglich kann durch Strukturgitter die Teilhabe der Schüler/-innen an Fragen des transformativen, nachhaltigkeitsorientierten Wirt-

schaftsverständnisses ermöglicht werden. Der Ausgestaltung eines Strukturgitters geht eine umfassende Bedingungsanalyse voraus (vgl. BLANKERTZ 1974, S. 18). Auf deren Basis können Strukturgitter als Legitimationsgrundlage dienlich sein und „theoriebasierte Begründungszusammenhänge für die Curriculumentwicklung und -innovation“ (KUTSCHA/FISCHER 2003, S. 106) hervorheben. Im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Kollegstufe NW, unter der Leitung von Herwig BLANKERTZ, entwickelte Günther KUTSCHA Mitte der 1970er-Jahre das wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännische Strukturgitter als mittelfristiges Analyseinstrument didaktisch-curricularer Entscheidungen für den wirtschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt einer integrierten Sekundarstufe II (vgl. KUTSCHA/FISCHER 2003, S. 93). Der Strukturgitteransatz, wie er 1976 von KUTSCHA für die wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännische Fachrichtung vorgelegt wurde, versuchte „einen Begründungszusammenhang zur Neudimensionierung der wirtschaftswissenschaftlichen und kaufmännischen Ausbildung (...) zu entwickeln“ (ebd., S. 141), der als Ausgangspunkt curricularer Entscheidungsprozesse nutzbar sein könnte (vgl. ebd., S. 141). Entscheidend ist, dass dieses Strukturgitter gesamtwirtschaftliche Entwicklungen und Interessen von Arbeitnehmer(inne)n einbezieht, um als Analyseinstrument die Diskurse der Wirtschaftswissenschaften kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd., S. 126 ff.). Der Strukturgitteransatz stellt somit ein berufsübergreifendes Basiskonzept dar und ist Ergebnis „einer gründlichen Bedingungsanalyse“ (KUTSCHA/FISCHER 2003, S. 99). Mithilfe dieser Analyse, die individuelle, gesellschaftliche sowie wirtschaftswissenschaftliche Einflüsse und Theorien beachtet, entstand KUTSCHAs Strukturgitter für die Planung der wirtschaftswissenschaftlichen Grundausbildung:

Abbildung 1: Strukturgitteransatz

Systemdimension	Güter	Geld	Information
Kompetenzdimension			
	Referenzpunkte für die Verknüpfung von System- und Kompetenzdimension		
Orientierungsfähigkeit	Knappheit der Ressourcen	Unbestimmtheit der Austauschrelation	Komplexität der Umweltereignisse
Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit	Versorgung mit Gütern	Austausch von Leistungen	Reduktion von Unsicherheiten
Kritik- und Differenzierungsfähigkeit	Reichtum ↙ ↘ Armut	Rentabilität ↙ ↘ Ausbeutung	Sicherheit ↙ ↘ Risiko

Quelle: nach KUTSCHA 2009a, S. 52

Wie die Abbildung zeigt, ist der Strukturgitteransatz eine zweidimensionale Matrix, die eine Verknüpfung der (wirtschafts-)wissenschaftlichen Systemdimension und kognitiven Kompetenzdimension darlegt (vgl. KUTSCHA 2009a, S. 51 ff.). Die fachlichen Systemleistungen ausgedrückt in den Kategorien „Güter“, „Geld“ und „Information“ (Spalten) werden mit den zu vermittelnden Kompetenzkategorien „Orientierungs-“, „Problemlöse-“ und „Kritikfähigkeit(en)“ der agierenden Individuen verbunden (Zeilen). In seinem Strukturgitteransatz beschreibt KUTSCHA (2009a, S. 52), dass wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännische Systemleistungen durch einen „Bedingungs-zusammenhang von Güter, Geld- und Informationsprozessen gekennzeichnet ist“. Die Kategorie „Güter“ widmet sich hierbei dem fundamentalen Problem der Bedürfnisbefriedigung unter Beachtung von Knappheitsbedingungen (vgl. KUTSCHA 1976, S. 126 f.). Zur Regulierung des Austausches von Gütern dient im originären Strukturgitteransatz die Kategorie „Geld“ (vgl. ebd., S. 128). Zudem zeichnet sich ein effizientes Wirtschaftssystem laut KUTSCHA (2009a, S. 53) durch „vollständig[e], zuverlässig[e] und termingerecht[e]“ Informationen aus, welche eingefordert, in Umlauf gebracht und bearbeitet werden müssen (vgl. ebd., S. 53). Die Kompetenzdimension wird in die Orientierungsfähigkeit, Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit sowie Kritik- und Differenzierungsfähigkeit unterteilt (vgl. ebd., S. 52). Die Orientierungsfähigkeit im Sinne des Strukturgitteransatzes bedeutet „wirtschaftliche Phänomene problembezogen wahrzunehmen und zu erkennen“ (ebd., S. 54). Eine Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit umfasst die Fähigkeit, Lösungen für komplexe wirtschaftliche Entscheidungen zu erarbeiten und die damit verbundenen Probleme didaktisch unter Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen und Erfahrungen der Lernenden aufzubereiten (vgl. ebd., S. 54). Die dritte Ausprägung der Kompetenzdimension ist die Kritik- und Differenzierungsfähigkeit (vgl. ebd., S. 54). Diese beschreibt KUTSCHA in seinem Ansatz als die Fähigkeit zur kritischen und differenzierten Beurteilung wirtschaftlicher Aktivitäten und deren Konfliktpotenziale auch unter wirtschaftsethischen und -politischen Standpunkten (vgl. ebd., S. 54).

Der Strukturgitteransatz nach KUTSCHA (1976) kann folglich als eine Art *curriculares Meta-Modell* auf Basis der Grundaussagen der BBnE übergeordnete, bildungstheoretisch fundierte „Kriterienansätze“ (BLANKERTZ 1991, S. 182) liefern, die m. E. in einem anschließenden analytischen Vorgehen eine nachhaltigkeitsorientierte Ausdifferenzierung von Lehr-/Lernzielen und -inhalten erlauben und somit zu einer curricularen Fundierung führen könnten (vgl. ebd.). Mit Blick auf die Beschreibung des kaufmännischen Strukturgitteransatzes und der in Kapitel zwei erläuterten Programmziele und -inhalte einer BBnE wird jedoch deutlich, dass die originären Kategorien des Strukturgitteransatzes remodelliert werden müssten. Nur so kann der Strukturgitteransatz als Analyseinstrument weiterer didaktisch-curricularer Entscheidungen nutzbringend für eine Ausdifferenzierung nachhaltigkeitsorientierter Lehr-/Lernziele und -inhalte im Sinne einer BBnE sein (vgl. KUTSCHA 2009a, S. 51). Nachfolgend wird daher ein erster Versuch einer Re-Modellierung der fachwissenschaftlichen Systemkategorie vorgelegt.

5 Versuch einer Re-Modellierung des Strukturgitteransatzes im Hinblick auf eine BBnE

Als Problematisierungsinstrument gesamtwirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prozesse für curriculare Vorgaben bedarf der im vorangegangenen Kapitel dargelegte Strukturgitteransatz einer Revision unter Beachtung sich wandelnder wirtschaftswissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Prozesse (vgl. KUTSCHA 2009a, S. 58 f.). KUTSCHA selbst verwies auf die Möglichkeit einer Öffnung seines Strukturgitteransatzes in Hinblick auf ökologisch bzw. nachhaltig ausgerichtete Themen (vgl. FISCHER 2003b, S. 20 f.). Anliegen wie der verantwortungsbewusste Umgang mit knappen Ressourcen, die aktive Mitgestaltung nachhaltiger Lebens- und Arbeitsgrundlagen sowie ein kritisch-reflexives Denken und Handeln in Bezug auf nachhaltiges Wirtschaften ließen sich demnach durchaus in einem Strukturgitteransatz verfolgen (vgl. ebd.).

Auf Basis einer umfassenden theorie- und empiriegeleiteten Bedingungsanalyse, die sowohl individuelle und gesellschaftliche Faktoren als auch wirtschaftswissenschaftliche Anforderungen fokussiert und begründet fachdidaktische Kriterien formuliert, kann der Strukturgitteransatz KUTSCHAS remodelliert werden (vgl. KELL 1995, S. 585 ff.).

Zum Abschluss dieses Beitrags erfolgt nun eine erste theoriegeleitete exemplarische Re-Modellierung der fachlichen Systemebene⁴ des Strukturgitters:

Unter der Perspektive einer BBnE ist zu fragen, ob die Kategorie „Güter“ noch ausreicht, um Bedürfnisse radikal veränderter Konsum-, Lebens- und Wirtschaftsstile zu stillen (vgl. ANTONI-KOMAR/LAUTERMANN/PFRIEM 2011, S. 186; MÜLLER-CHRIST 2012, S. 64), zumal sich diese darüber hinaus von einem ausschließlichen Verwertungsgedanken und einem fortwährenden Wachstumsparadigma abwenden (vgl. FISCHER 2007a, S. 15). Hier könnte die umfassendere Kategorie „Ressource“ geeigneter sein. Diese umfasst z. B. in Hinblick auf die Automobilbranche auch Angebote wie Mobilität, die nicht nur das bloße „Gut“ und dessen Verwertung betrachtet (vgl. SCHNEIDEWIND 2012, S. 81 f.). Zur Regulierung des Austausches von Gütern dient im originären Strukturgitteransatz die Kategorie „Geld“ (vgl. KUTSCHA 1976, S. 128). In einer Gesellschaft, in welcher Leitkonzepte wie die des homo sustines oder suffizientes Wirtschaften an Bedeutung gewinnen, greift „Geld“ als dominierendes Regulationsinstrument ökonomischer Prozesse zu kurz (vgl. PAECH 2015, S. 126; PALKILL/WANNER/MARKSCHEFFEL 2015, S. 71; SIEBENHÜNER 2001, S. 354). Als Alternative könnte die Kategorie „Wert“ fungieren, die auch das „Geld“ als Tauschsymbol umfasst, darüber hinaus jedoch meint „Wert“ auch das, was Unternehmen z. B. in Form von Produkten und Dienstleistungen, Konsummustern, Arbeits- und Bildungsangeboten für Mitarbeiter/-innen, kulturelle Werte sowie Normen und Ethik schaffen (vgl. BECKMANN/SCHALTEGGER 2014, S. 328 ff.; PFRIEM 2016, S. 358 ff.). Außerdem zeichnet sich ein effizientes Wirtschaftssystem nach KUTSCHA (2009a, S. 53) durch

⁴ Hier sei darauf verwiesen, dass auch der zweidimensionale Aufbau eines Strukturgitteransatzes im Zuge einer Re-Modellierung durchaus infrage gestellt werden könnte (vgl. KELL 1995, S. 590).

Informationen aus, welche eingefordert, in Umlauf gebracht und bearbeitet werden. In Hinblick auf eine BBnE, welche gesellschaftliche Teilhabe als Programmziel verfolgt, ist die fachliche Systemleistung der „Information“ nur eine bedingt aussagekräftige Kategorie. Laut WUPPERTAL INSTITUT FÜR KLIMA, UMWELT, ENERGIE (o. J.) stellt die Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft einen offenen Suchprozess dar. Dieser muss diskursiv ausgehandelt werden, weshalb die „Interaktion“ als wirksamere Kategorie eines kommunikativen Austauschs über die regulative Idee der Nachhaltigkeit in der vorliegenden Re-Modellierung berücksichtigt werden könnte (vgl. FISCHER 2006, S. 49; KUTT 2004, S. 3).

Vorliegend handelt es sich um einen ersten Re-Modellierungsentwurf der fachlichen Systemkategorie des originären Strukturgitteransatzes, der noch sowohl empirisch als auch bildungstheoretisch zu begründen ist. Insbesondere in der Theorieexploration ist es notwendig, den Diskurs einer transdisziplinären, nachhaltigkeitsorientierten Wirtschaftswissenschaft für die kaufmännische Berufsausbildung in der Systemdimension aufzugreifen. Darüber hinaus sollte die Kompetenzdimension eine bildungstheoretische Reflexion erfahren, um sie auch (berufs-)biografisch weiter aufklären und modellieren zu können. Eine umfassende theorie- und empiriegeleitete Bedingungsanalyse, die sich noch in der Erarbeitungsphase befindet, könnte folglich sowohl fachwissenschaftliche bzw. wirtschaftswissenschaftliche als auch bildungstheoretisch begründete, biografieorientierte Kategorien kaufmännischen Berufshandelns im Rahmen nachhaltiger Entwicklungen identifizieren. Im Zuge einer solchen ganzheitlichen theoretischen und empirisch fundierten Bedingungsanalyse könnte es gelingen, den originären Strukturgitteransatz nach KUTSCHA umfassend zu remodellieren, um auf diesem Weg ein nachhaltigkeitsorientiertes, bildungstheoretisch fundiertes Analyseinstrument zu entwickeln, welches für weitere wirtschaftsberufliche curriculare Ausdifferenzierungen nutzbar sein könnte.

Literatur

- ANTONI-KOMAR, Irene; LAUTERMANN, Christian; PFRIEM, Reinhard: Unternehmenserfolg aus Nachhaltigkeitsperspektive. In: PFRIEM, Reinhard (Hrsg.): Eine neue Theorie der Unternehmung für eine neue Gesellschaft. Marburg 2011, S. 183–206
- BECKMANN, Markus; SCHALTEGGER, Stefan: Unternehmerische Nachhaltigkeit. In: HEINRICHS, Harald; MICHELSEN, Gerd (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, Heidelberg 2014, S. 321–367
- BLANKERTZ, Herwig: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule Essen 1969, S. 23–41
- BLANKERTZ, Herwig: Die fachdidaktisch orientierte Curriculumforschung und die Entwicklung von Strukturgittern. In: BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung. Essen 1974, S. 9–27
- BLANKERTZ, Herwig: Bildungstheorie und Ökonomie. In: KUTSCHA, Günther (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. München 1975, S. 59–72

- BLANKERTZ, Herwig: Bildung – Bildungstheorie. In: WULF, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, Zürich 1980, S. 65–69
- BLANKERTZ, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus: Problemgeschichtliche Untersuchungen. Weinheim, München 1985
- BLANKERTZ, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. 13. Aufl. Weinheim 1991
- BLANKERTZ, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. 10. Aufl. Wetzlar 2011
- BÜCHTER, Karin: Berufsbildungstheorien. In: HORN, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2012, S. 133–134
- BÜCHTER, Karin: Bildungstheorie und Fachdidaktik – Rückblick und Ausblick auf eine Verhältnisfrage. In: BECKER, Mathias; GILLEN, Julia; MEYER, Rita (Hrsg.): Berufspädagogik, Fachdidaktik und Fachwissenschaften – Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Dokumentation der 19. gtw-Herbstkonferenz, Baden-Baden 2017 (im Erscheinen)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Förderrichtlinie zur Durchführung des Modellförderschwerpunkts „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019“ 2016 – URL: https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/ab33_berufsbildung_fuer_nachhaltige_entwicklung_2015-2019.pdf (Zugriff 05.06.2017)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2001 bis 2010 o.J. – URL: <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/25180.php> (Zugriff 05.06.2017)
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (DUK): Vom Projekt zur Struktur 2014 – URL: http://www.bne-portal.de/sites/default/files/20141127_Strategiepapier_BBNE.pdf (Zugriff: 14.06.2017)
- FISCHER, Andreas: Plädoyer für eine bildungstheoretisch begründete nachhaltige Curriculumrevision. In: HUISINGA, Richard; BUCHMANN, Ulrike (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt am Main 2003a, S. 45–79
- FISCHER, Andreas: „Im Spiegel der Zeit“ – Wirtschaftspädagogische Ansätze für eine zukunftsfähige Entwicklung. In: FISCHER, Andreas (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Frankfurt a. M. 2003b, S. 11–39
- FISCHER, Andreas: Nachhaltiges Wirtschaften in der wirtschaftsberuflichen Bildung. In: FISCHER, Andreas (Hrsg.): Ökonomische Bildung – quo vadis? Bielefeld 2006, S. 45–72
- FISCHER, Andreas: Nachhaltigkeit. In: FISCHER, Andreas; HAHNE, Klaus (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld 2007a, S. 5–18
- FISCHER, Andreas: Welche Möglichkeiten haben berufsbildende Schulen, Nachhaltigkeit zu thematisieren. In: FISCHER, Andreas; HAHNE, Klaus (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld 2007b, S. 41–53
- FISCHER, Andreas: Übergänge zwischen ökonomischer und nachhaltiger Rationalität. In: FISCHER, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler 2013, S. 203–226

- FISCHER, Andreas: Kaufmännische Bildung – ökonomische Bildung: Impulse für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung. In: KREMER, H.-Hugo; TRAMM, Tade; WILBERS, Karl (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Berlin 2014, S. 31–49
- FISCHER, Andreas; SEEBER, Susan: Moderne kaufmännische Bildung – curriculare Zugänge und empirisch belastbare Kompetenzbestimmung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (2014) Profil 3, S. 1–18 – URL: http://www.bwpat.de/profil3/fischer_seeber_profil3.pdf (Zugriff 05.06.2017)
- GREB, Ulrike: Der Bildungsbegriff in einführenden Schriften zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2009) 16, S. 1–23 – URL: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/greb_bwpat16.pdf (Zugriff 05.06.2017)
- HAHNE, Klaus; KUTT, Konrad: „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: berufsbildung (2004) 86/87, S. 34–37
- HEMKES, Barbara: Bildungsinnovationen durch Modellversuche. In: BIBB (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015–2019. Bonn 2016, S. 3 – URL: https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/a33_mv-bbne_bibb_2016.pdf (Zugriff 14.06.2017)
- KASTRUP, Julia: Transfer von Ergebnissen aus Projekten der Nachhaltigkeitsbildung – allgemein und fachspezifisch. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) Spezial 9, S. 1–15 – URL: http://www.bwpat.de/spezial9/kastrup_ernaehrung-hauswirtschaft-2015.pdf (Zugriff: 05.06.2017)
- KELL, Adolf: Strukturgitter, didaktisch. In: HALLER, Hans-Dieter; MEYER, Hilbert (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart 1995, S. 584–593
- KETTSCHAU, Irmhild: Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Konzepte und Entwicklungslinie. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) Spezial 5, S. 1–12 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/kettschau_ft11-ht2011.pdf (Zugriff 05.06.2017)
- KUHLMEIER, Werner; VOLLMER, Thomas: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: berufsbildung (2015) 151, S. 33–35
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe 2011 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Zugriff: 05.06.2017)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule 2015 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (Zugriff: 05.06.2017)
- KUTSCHA, Günther: Qualifikationsbedarf und Bildungsanforderungen im „kaufmännischen“ Arbeitsprozeß – Ein Strukturgittermodell zur didaktischen Vermittlung ökonomischer Fachkompetenz in der integrierten Sekundarstufe II. In: KUTSCHA, Günther (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. München 1975, S. 196–230

- KUTSCHA, Günther: Das politisch-ökonomische Curriculum. Wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg 1976
- KUTSCHA, Günter: Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität – Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe. Bielefeld 2009a, S. 45–64
- KUTSCHA, Günter: Bildung im Medium des Berufs? In: LISOP, Ingrid; SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs. Frankfurt a. M. 2009b, S. 13–36
- KUTSCHA, Günther; FISCHER, Andreas: Der Strukturgitteransatz: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung – Perspektiven vor den Herausforderungen der Neuen Ökonomie – Ein virtuelles Gespräch in drei Abschnitten. In: FISCHER, Andreas (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Frankfurt a. M. 2003, S. 93–124
- KUTT, Konrad: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Ein Such- und Entwicklungsprozess. In: berufsbildung (2004) 86/87, S. 3
- KUTT, Konrad: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung: Zur Rekonstruktion eines Werdegangs – Zwischen Meilenstein und Kleinmosaik. In: TIEMEYER, Ernst; WILBERS, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Bielefeld 2006, S. 33–53
- LENZ, Christine: Zur Durchsetzungsfähigkeit von Suffizienzstrategien. Eine Analyse auf der Grundlage von Ansätzen der Neuen Politischen Ökonomie. Marburg 2015
- MICHELSEN, Gerd: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Meilensteine auf einem langen Weg. In: TIEMEYER, Ernst; WILBERS, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Bielefeld 2006, S. 17–32
- MOHORIČ, Andrea (2014): Der Modellversuchsförderschwerpunkt „Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BBNE) am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). In: KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld 2014, S. 7–12
- MÜLLER-CHRIST, Georg: Nachhaltiges Management aus der Entscheidungsperspektive: Restitutionskosten, Jetzt-für-dann-Entscheidungen und Trade-Offs. In: CORSTEN, Hans; ROTH, Stefan (Hrsg.): Nachhaltigkeit – Unternehmerisches Handeln in globaler Verantwortung. Wiesbaden 2012, S. 51–66
- PAECH, Nico: Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. 8. Aufl. München 2015
- PALZKILL, Alexandra; WANNER, Matthias; MARKSCHEFFEL, Florian: Suffizienz als Geschäftsmodell. In: UmweltWirtschaftsForum (2015) 1–2, S. 69–76
- PFRIEM, Reinhard: Unternehmen Nachhaltigkeit – eine Führungsaufgabe. In: PFRIEM, Reinhard: Ökonomie als Gemengelage kultureller Praktiken. Marburg 2016, S. 345–364
- PLANUNGSKOMMISSION KOLLEGSTUFE NW: Heft 17 der Schriftenreihe Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen u. a. 1972
- REBMANN, Karin: Berufliche Umweltbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 299–312

- REBMANN, Karin u. a.: Das Oldenburger Modell der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) und seine Ausgestaltung im Modellversuch der Fortbildung zur Fachwirtin/zum Fachwirt Erneuerbare Energien und Energieeffizienz (HKW). In: KUHLMAYER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld 2014, S. 69–93
- REETZ, Lothar; SEYD, Wolfgang: Curriculumtheorien im Bereich der Berufsbildung. In: HAMEYER, Uwe; FREY, Karl; HAFT, Henning (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Basel 1983, S. 171–192
- REETZ, Lothar; SEYD, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius: Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 227–259
- REINISCH, Holger: Kaufmännische Bildung: Eine Betrachtung vor dem Hintergrund der Geschichte der Kaufleute und ihrer Qualifizierungsstruktur sowie der didaktisch-curricularen Diskussion in der Wirtschaftspädagogik. In: KREMER, H.-Hugo; TRAMM, Tade; WILBERS, Karl (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Berlin 2014, S. 12–31
- SACHS, Wolfgang: Die vier E's. Merkposten für einen maßvollen Wirtschaftsstil. In: Polit. Ökol. (1993) 33, S. 69–72
- SACHS, Wolfgang: Suffizienz. Umriss einer Ökonomie des Genug. In: UmweltWirtschaftsForum (2015) 1–2, S. 3–9
- SCHLÖMER, Tobias u. a.: Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften: Ein partizipativer Modellansatz des betrieblichen Ausbildens. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2017) 32, S. 1–22 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe32/schloemer_et_al_bwpat32.pdf (Zugriff: 21.11.2017)
- SCHNEIDEWIND, Uwe: Nachhaltiges Ressourcenmanagement als Gegenstand einer transdisziplinären Betriebswirtschaftslehre – Suffizienz als Business Case. In: CORSTEN, Hans; ROTH, Stefan (Hrsg.): Nachhaltigkeit – Unternehmerisches Handeln in globaler Verantwortung. Wiesbaden 2012, S. 67–92
- SCHÜTT-SAYED, Sören: Die strukturelle Verankerung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) aus Sicht von Berufsschullehrkräften. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2016) 31, S. 1–21 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe31/schuett-sayed_bwpat31.pdf (Zugriff: 05.06.2017)
- SIEBENHÜNER, Bernd: Nachhaltigkeit und Menschenbilder. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (2001) 2/3, S. 343–359
- STOLTENBERG, Ute; BURANDT, Simon: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: HEINRICHS, Harald; MICHELSEN, Gerd (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin, Heidelberg 2014, S. 567–594
- UNGER, Tim: Anschluss verpasst? Plädoyer für eine berufsbildungstheoretische Aufarbeitung der biografieorientierten Bildungsforschung. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2009) 16, S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/unger_bwpat16.pdf (Zugriff 05.06.2017)
- WUPPERTAL INSTITUT FÜR KLIMA, UMWELT, ENERGIE gGmbH: Wissen für den Wandel o. J. – URL: <http://wupperinst.org> (Zugriff: 05.06.2017)

Werner Kuhlmeier, Thomas Vollmer

▶ Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bisher ist es noch nicht gelungen, die Leitidee der nachhaltigen Entwicklung strukturell in der Berufsbildung zu verankern. Im Rahmen des 2015 gestarteten Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ soll dieses Ziel in allen Bereichen der Bildung erreicht werden. Damit ist ein Anspruch formuliert, der als domänenübergreifendes Prinzip bedeutsam für die Berufliche Bildung ist und neue Konzepte der Curriculumentwicklung und der Didaktik erfordert. Dies ist somit ein Innovationsschwerpunkt und eine Zukunftsperspektive für die Berufsbildungstheorie und -praxis. In diesem Beitrag wird ein didaktischer Ansatz vorgestellt, der mit dem Ziel entwickelt wurde, die strukturelle Verankerung der Nachhaltigkeitsidee in der Berufsbildung zu befördern.

1 Ausgangslage

Die Weltgemeinschaft muss eine grundsätzliche Veränderung ihrer Lebensweise hin zu einer nachhaltigen Entwicklung erreichen, wenn die Erhaltung der Lebensgrundlagen und eine gerechtere globale Teilhabe gesichert werden sollen. Seit mehreren Jahrzehnten ist dies bekannt, die erforderliche tief greifende Veränderung unseres Wirtschaftens und Konsumierens kommt aber nur zögerlich voran. Aus diesem Grund wurde eine UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ für den Zeitraum 2005 bis 2014 beschlossen, mit der die Menschen weltweit Einsicht in die Probleme gewinnen und zum nachhaltigen Handeln befähigt werden sollten. In diesem Zusammenhang hat die berufliche Bildung einen besonderen Stellenwert, da die Arbeitswelt als kritischer Ort nachhaltiger Entwicklung angesehen werden kann. Denn durch Berufsarbeit werden einerseits immer Ressourcen verbraucht, Energien genutzt, Arbeitsprozesse beeinflusst, Gebrauchswerte geschaffen und Abfälle sowie Emissionen erzeugt – mit anderen Worten: Die Welt wird durch Berufsarbeit lokal, regional, national und global kontinuierlich verändert. Aber andererseits ist die Arbeitswelt auch der gesellschaftliche Bereich, an dem sich die entscheidenden Innovationen eines nachhaltig orientierten Veränderungsprozesses vollziehen werden. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit die Berufsbildung aktuell zum nachhaltigkeitsorientierten Handeln befähigt und welche Ansätze der Aus- und Weiterbildung die Berufstätigen befähigen, in der Arbeitswelt (und im Privatleben) nachhaltig zu handeln.

Im Rahmen der UN-Dekade gab es daher auch in der beruflichen Bildung zahlreiche Aktivitäten und Initiativen zur Umsetzung des Nachhaltigkeitsgedankens. Einen wichtigen

Beitrag der Berufsbildung zur UN-Dekade leistete der BMBF-Förderschwerpunkt „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBnE)“ von 2010 bis 2013 (s. u.). In diesem Rahmen wurden sechs Projekte aus den Bereichen Metall-/Elektrotechnik (mit dem Schwerpunkt erneuerbare Energien), Bauen und Wohnen, Chemie sowie Ernährung gefördert. Ein Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung dieser Modellprojekte war ein didaktischer Ansatz der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE), der im Folgenden unter Bezugnahme auf die gewerblich-technischen Entstehungszusammenhänge zur Diskussion gestellt wird mit der Absicht, diesen hinsichtlich einer Übertragung auf andere Berufsfelder weiterzuentwickeln.

Abbildung 1: BIBB-Förderschwerpunkt Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung 2010–2013



2 Didaktisch-curriculare Theoriebezüge

2.1 BnE-Kompetenzkategorien der OECD aus dem Jahr 2005

Wenn die berufliche Aus- und Weiterbildung zur Mitwirkung an der nachhaltigen Entwicklung befähigen soll, stellt sich die Frage, welche spezifischen Kompetenzen dafür notwendigerweise zu fördern sind. Antworten darauf werden schon seit geraumer Zeit gesucht. Bereits auf der ersten Fachtagung „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ hat der Vorsitzende des Deutschen Nationalkomitees der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, Gerhard DE HAAN, ein allgemeines Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung vorgestellt und als Orientierung auch für die berufliche Bildung vorgeschlagen (DE HAAN 2003). Dieses Kompetenzkonzept wurde in den Folgejahren weiterentwickelt (vgl. DE HAAN/HARENBERG o. J.,

S. 12 ff.). Die auf die nachhaltige Entwicklung bezogene Kompetenz wurde dort als „Gestaltungskompetenz“ bezeichnet und beschreibt die Fähigkeit, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme nicht-nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Dieses Modell unterscheidet zwölf Teilkompetenzen, die jedoch für die BBnE keine hinreichende Grundlage bilden können, da sie zu unspezifisch und zudem bereits überwiegend immanenter Bestandteil des Konzepts der beruflichen Handlungskompetenz sind (vgl. KUTT/MEYER/TÖPFER 2007, S. 177 ff.).

Tabelle 1: Abgleich von BnE-Kompetenzkategorien der OECD aus dem Jahr 2005 mit Anforderungen gewerblich-technischer Facharbeit		
BnE-Kompetenzkategorien der OECD (2005)	Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz	← → Berufliche Handlungskompetenz
Interaktive Verwendung von Medien und Tools	T.1 Kompetenz zur Perspektivübernahme: Weltwissen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen	Kunden/Betriebsinteressen
	T.2 Kompetenz zur Antizipation: Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können	Planen von Arbeitsprozessen
	T.3 Kompetenz zur disziplinenübergreifenden Erkenntnisgewinnung: Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln	gewerkeübergreifendes Arbeiten
	T.4 Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen: Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können	Praxis gewerblicher Facharbeit
Interagieren in heterogenen Gruppen	G.1 Kompetenz zur Kooperation: Gemeinsam mit anderen planen und handeln können	Teamarbeit/Sozialkompetenz
	G.2 Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata: Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können	Problemlösung im Berufsalltag
	G.3 Kompetenz zur Partizipation: An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können	Teamarbeit/mündiger Bürger
	G.4 Kompetenz zur Motivation: Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden	Berufsalltag/Personalkompetenz
Eigenständiges Handeln	E.1 Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder: Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können	BBNE
	E.2 Kompetenz zum moralischen Handeln: Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können	BBNE
	E.3 Kompetenz zum eigenständigen Handeln: Selbstständig planen und handeln können	wesentlicher Kern der Facharbeit
	E.4 Kompetenz zur Unterstützung anderer: Empathie für andere zeigen können	BBNE

Quelle: VOLLMER/KUHLMEIER 2014, S. 201

Kooperation, Beteiligung an Entscheidungsprozessen (Partizipation) sowie berufs-/disziplinübergreifendes Verstehen und Handeln sind Bestandteile moderner Berufs(bildungs)arbeit. Auch ist berufliches Handeln ohne vorausschauendes Denken (Antizipation), ohne Umgang mit unvollständigen und komplexen Informationen sowie ohne selbstständiges Planen und Entscheiden kaum vorstellbar. Diese Aspekte sind seit Jahren Ziele der Berufsbildung, die sich von denen der Allgemeinbildung dadurch abheben, dass sie theoretisches Lernen und praktisches Handeln aufeinander beziehen, um die Fachkräfte bereits in der Berufsausbildung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in ökologischer, sozialer und ökonomischer Verantwortung zu befähigen (vgl. KMK 1991; 2011). Über diese schon sehr viel früher vollzogene Gestaltungsorientierung in der Berufsbildung hinaus sind die pädagogisch-didaktischen Prinzipien, mit denen berufliche Handlungskompetenz gezielt gefördert werden soll, wie

- ▶ Verschränkung von Situations-, Wissenschafts-, Persönlichkeitsprinzip,
- ▶ Handlungsorientierung (selbstgesteuert Lernen durch Handeln und für Handeln),
- ▶ Kompetenzorientierung (Persönlichkeitsentwicklung, ganzheitliche Bildung durch Verknüpfung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz zur beruflichen Handlungskompetenz),

in der Berufsbildung konzeptionell verankert. Auch aus diesem Grund haben solche Kompetenzlisten, wie in Tabelle 1 zusammengefasst, bisher kaum Einfluss auf die Berufsbildungspraxis gehabt, zumal aus ihnen die Dimensionen konkreten nachhaltigen Handelns nicht ersichtlich werden. Offensichtlich bedarf es aber der Operationalisierung, da es bisher nur selten gelungen ist, aus dem abstrakten Leitbild der nachhaltigen Entwicklung konkrete (berufs-)pädagogische Schlussfolgerungen zu ziehen und didaktische Konzepte zu entwickeln.

2.2 Bildungstheoretische Didaktik

Ein wesentlicher Bezug der Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung ist die Bildungstheoretische Didaktik, da nachhaltigkeitsorientiertes Lernen erfordert, eine enge Fokussierung auf technik- und arbeitsbezogene Theorieinhalte in gewerblich-technischen Berufsbildungsprozessen zu überwinden und diese beruflichen mit allgemeinen Bildungsinhalten zu verbinden. Ziel der BBnE ist also eine Verknüpfung beruflichen Handelns mit gesellschaftlichen und individuellen Problemstellungen im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik KLAFFKIS. „Im Mittelpunkt eines heute als pädagogisch verbindlich zu bestimmen Allgemeinen der Bildung wird (...) das stehen müssen, was uns alle und voraussehbar die nachwachsende Generation zentral angeht, mit anderen Worten: Schlüsselprobleme unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz“ (KLAFFKI 1996, S. 29). Dabei geht es KLAFFKI aber „nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse“, „sondern auch um die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreicht“ (ebd., S. 56 u. S. 63). Diese Überlegungen zielen ab auf die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kritik und zur Argumentation, auf die Fähigkeit, eigenes Handeln auch vom Standpunkt der davon Betroffenen aus sehen zu

können und auf die Entwicklung von vernetztem Denken mit dem Ziel, durch Berufsarbeit einen Beitrag zur Lösung „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ leisten zu können.

Insofern ist mit dem Berufsbildungsziel, die Fähigkeit zur Mitgestaltung der Arbeit und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung der Auszubildenden zu fördern, Allgemeinbildung ein stärker akzentuierter Bestandteil beruflicher Bildung geworden. Dies bezieht sich auf alles Handeln, weil alle tätigen Menschen an der Veränderung der Lebenswelt mitwirken, im Privatbereich und vor allen Dingen durch ihre Arbeit. Gerade in den gewerblich-technischen Berufsfeldern gibt es kaum eine Tätigkeit, bei der nicht Ressourcen verbraucht, Energien genutzt, Gebrauchswerte geschaffen und Abfälle erzeugt werden. Ein bewusstes Handeln unter Berücksichtigung dieser Wechselwirkungen bedingt ein abwägendes Entscheiden alternativer beruflicher Handlungen bzw. (technischer) Problemlösungen und der damit verbundenen Folgen. Ökonomisch, sozial und ökologisch verantwortliches Handeln im künftigen Berufsleben der Auszubildenden setzt voraus, dass sie die gesellschaftlichen Wirkungen ihrer Arbeit kennen und wissen, dass sie immer gestalten, wenn sie technische Produkte fertigen oder Dienstleistungen erbringen, unabhängig davon, ob ihnen dies in der jeweiligen Situation bewusst ist bzw. von ihnen beabsichtigt wird.

Die Beschäftigung mit innerbetrieblichen, regionalen oder gar globalen Auswirkungen eigenen Handelns ist die Grundlage für die Entwicklung von vernetztem Denken oder Systemdenken. In Anlehnung an die von KLAFKI (1996, S. 52) in seiner Bildungskonzeption entfalteten Begriffe heißt das: Die Jugendlichen entwickeln die Fähigkeit zur

- ▶ Selbstbestimmung, weil ihnen die alternativen Pfade sozio-technischen Fortschritts deutlich werden und sie Vorstellungen gewinnen, wie sie leben und arbeiten wollen;
- ▶ Mitbestimmung, weil sie durch ihr berufliches Tun mit Kopf, Herz und Hand an diesem Fortschritt mitwirken, welcher Entwicklungspfad in Arbeitswelt und Gesellschaft auch immer beschritten wird;
- ▶ Solidarität, weil ihnen die Folgen ihres beruflichen Wirkens bewusst werden, bezogen sowohl auf ihre Kollegen und Kolleginnen, die eigene Gesellschaft als auch möglicherweise auf Menschen in fernen Ländern.

Den wesentlichen Kern Gestaltungsorientierter Berufsbildung bildet daher die Auseinandersetzung mit der Frage: „Welche Konsequenzen hat mein bzw. unser Tun für mein eigenes Leben und das anderer in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft?“ und die Handlungsperspektive: „Wie kann ich bzw. können wir an der Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Arbeits- und Lebensverhältnisse mitwirken?“ (VOLLMER 2004, S. 156).

2.3 Gestaltungsorientierte Berufsbildung

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass der sich hier vorgestellte BBnE-Didaktikansatz auf die Gestaltungsorientierte Berufsbildung bezieht. Nachfolgend sollen die wesentlichen Bezugs-

aspekte erläutert werden. Die Gestaltungsorientierte Berufsbildung wurde aus der Kritik heraus entwickelt, dass das seinerzeit äußerst begrenzte Technikverständnis fachsystematischen Berufsschulunterrichts bei den Auszubildenden die Vorstellung von einer Eigengesetzlichkeit der technologischen Entwicklungen fördert, auf die nur schwer – wenn überhaupt – Einfluss genommen werden kann. Dementsprechend wurde die Gefahr gesehen, dass sie ihre eigene Arbeitssituation und Lebensperspektive ebenso als technologisch determiniert empfinden. Diese Einschätzung führte zunächst zu einer erweiterten Elektrotechniklehre mit den Dimensionen:

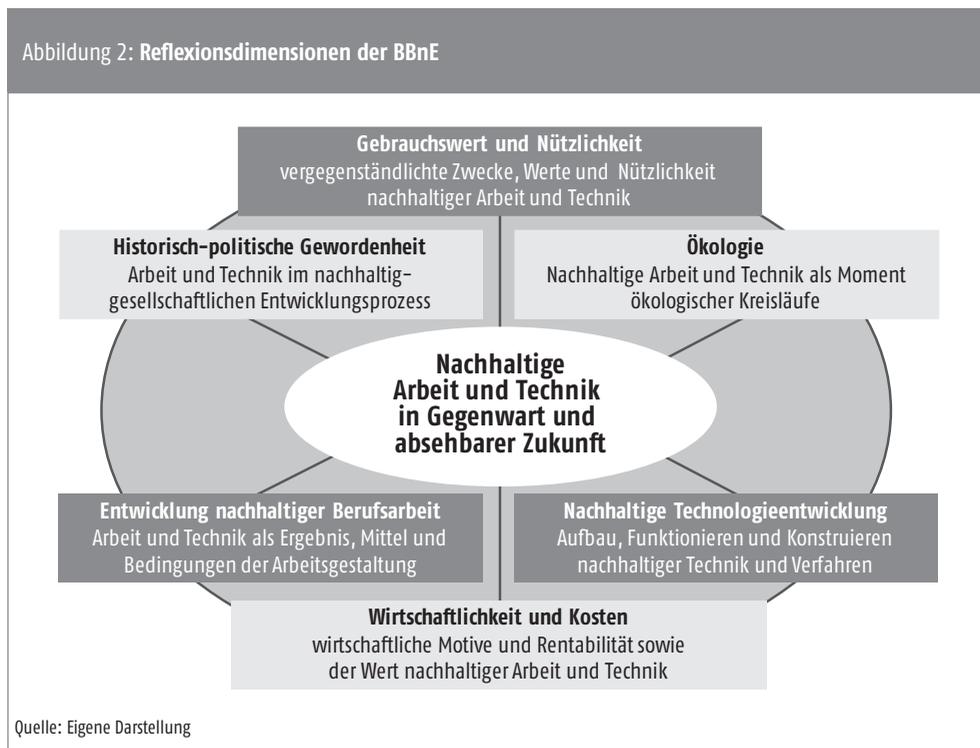
- ▶ *Technologie* (Aufbau, Funktionieren und Konstruieren der Technik);
- ▶ *Historische Gewordenheit* (Technik als Ausdruck des historischen Prozesses);
- ▶ *Gesellschaftliche Arbeit* (Technik als Ergebnis, Mittel und Bedingung für die Arbeit);
- ▶ *Gebrauchswert* (vergegenständlichte Zwecke, Werte und Nützlichkeit der Technik);
- ▶ *Ökologie* (Technik als Moment ökologischer Kreisläufe).

Damit sollte der zugrunde liegende Zweck-Mittel-Zusammenhang von Technik, d. h. die Einheit des technisch Möglichen und des sozial Wünschbaren verdeutlicht werden: „Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Technik umfaßt (...) nicht nur die Fähigkeit, beschreiben zu können, wie Technik funktioniert, oder anhand naturwissenschaftlich-technischer Modellvorstellungen erklären zu können, warum konkrete Technik funktioniert und wie sie gegebenenfalls herzustellen ist, sondern vor allem die Fähigkeit, erklären zu können, *warum* sie diese und keine andere Gestalt hat, wie sie in ihren vielfältigen Wechselverhältnissen zur Natur und zur gesellschaftlichen Arbeit und vor allem in Bezug auf ihren gesellschaftlichen Nutzen zu *bewerten* ist“ (RAUNER 1988, S. 41; Hervorhebung im Original).

Damit wurde die Befähigung zur (Mit-)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee Beruflicher Bildung angesehen und der Begriff der Gestaltungskompetenz eingeführt als Erweiterung der Handlungskompetenz: „Anders als berufliche Handlungskompetenz verweist ‚Gestaltungskompetenz‘ auf die schöpferische Qualität selbstverantworteten Tuns sowie auf die Inhaltlichkeit der Gestaltungsspielräume“ (RAUNER 2006, S. 57; Hervorhebung im Original). Diese „Leitidee der Beruflichen Bildung“ mündete schließlich in dem Bildungsziel der Berufsschule, zur „Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung“ zu befähigen, das mit Einführung des Lernfeldkonzepts im allgemeinen Teil der Rahmenlehrpläne verankert ist (KMK 1991; 2011, S. 14). „Nachhaltigkeitsorientierte Gestaltungskompetenz“ wird hier verstanden als „berufliche Handlungskompetenz zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung“. Damit grenzt sich dieses Begriffsverständnis von dem der OECD bzw. von DE HAAN ab (s. o.).

Der hier vorgestellte Ansatz einer nachhaltigkeitsorientierten Didaktik der Berufsbildung nimmt die vorgenannten Dimensionen der erweiterten Techniklehre auf, ergänzt sie jedoch um die dort unberücksichtigte Dimension der Wirtschaftlichkeit (s. Abbildung 2), weil durch die erarbeiteten Produkte und Dienstleistungen Mehrwert geschaffen und Einkommen

generiert wird – mit anderen Worten: Berufsarbeit ist ohne wirtschaftliche Prozesse nicht denkbar und umgekehrt.



Mit diesen Reflexionsdimensionen lassen sich thematische Zusammenhänge für die Planung von Lehr-Lern-Prozessen systematisch erfassen und didaktisch reflektieren, damit Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, bei der Planung und Umsetzung handlungsorientierten Unterrichts in Lernsituationen „das ganzheitliche Erfassen der beruflichen Wirklichkeit, zum Beispiel technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte“ (KMK 2011, S. 17) zu ermöglichen. Anhand folgender Fragen soll dies beispielhaft veranschaulicht werden (vgl. VOLLMER 2012, S. 216):

- ▶ *Gebrauchswert und Nützlichkeit*: Welchen Gebrauchswert haben Produkte oder Dienstleistungen wirklich für die Nutzer/-innen? Welche Erwartungen hat eine gute Kundenberatung zu erfüllen? Welche funktionalen, ergonomischen, sicherheitsgerechten und ästhetischen Anforderungen sollen Geräte und Anlagen erfüllen? ...
- ▶ *Technologieentwicklung*: Aus welchen Komponenten bestehen technische Systeme? Wie sind diese zu fertigen, zu installieren, zu demontieren und zu recyceln? Welche Vorschriften sind zu beachten? Welche räumlichen Gegebenheiten und Umgebungseinflüsse sind bei der Realisierung technischer Lösungen zu beachten? ...

- ▶ *Gesellschaftliche Arbeit*: Inwieweit verändern sich Anforderungen an die Berufsarbeit aufgrund von Nachhaltigkeitszielen und technologischen Entwicklungen? Welchen Einfluss nimmt Berufsarbeit auf Arbeitsbedingungen und Lebensverhältnisse anderer? Welche Auswirkung hat die Digitalisierung auf die Nutzung natürlicher Ressourcen und die Arbeitsplätze? ...
- ▶ *Historisch-politische Gewordenheit*: Warum setzen sich Systeme zur Nutzung regenerativer Energien erst jetzt durch, obwohl es bereits vor über hundert Jahren solarthermische Anlagen gab? Welchen Beitrag kann Berufsarbeit zur Erreichung von Nachhaltigkeitszielen leisten? Welche aktuellen oder absehbaren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind zu beachten? Welche sozialen Auswirkungen sind damit vor Ort und in den Regionen der erforderlichen Rohstoffgewinnung verbunden? ...
- ▶ *Wirtschaftlichkeit und Kosten*: Was kosten die Produkte oder Dienstleistungen den Kunden und Kundinnen? Welche Zuschüsse gibt es bspw. für energetische Gebäudesanierung und wie amortisieren sich getätigte Investitionen? Wie lässt sich die Wirtschaftlichkeit durch optimierte Arbeitsabläufe und technische Prozesse verbessern? ...
- ▶ *Ökologie*: Aus welchen Materialien bestehen technische Komponenten und unter welchen Bedingungen werden sie gewonnen und verarbeitet? Wie sind die Produkte, Dienstleistungen und Arbeitsprozesse naturverträglich und ressourcenschonend zu gestalten? Wie sind Produkte nach der Nutzung zu demontieren und möglichst dem Materialkreislauf wieder zuzuführen? Wo und wie werden sie recycelt? ...¹

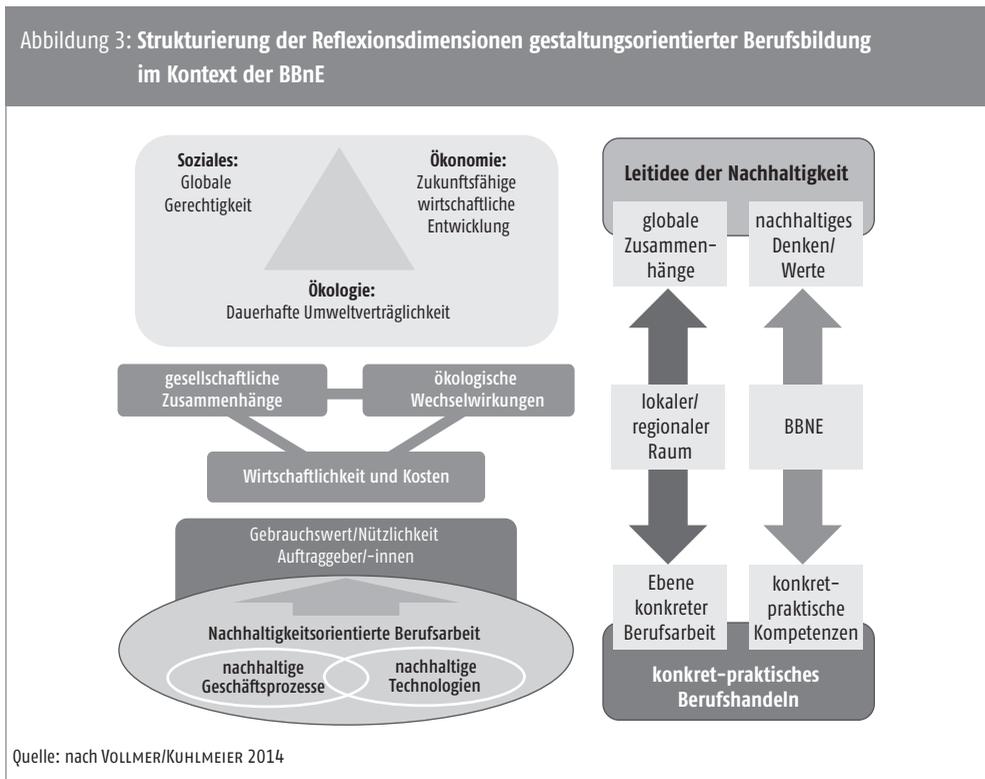
3 Didaktischer Ansatz der BBnE

3.1 Berufliche Handlungsfelder sind Ausgangspunkt für BBnE

Kompetenz zur nachhaltigkeitsorientierten Mitgestaltung lässt sich nicht allein deduktiv aus der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung ableiten, denn sie ist domänenabhängig an konkrete berufliche Handlungen und Tätigkeitsfelder geknüpft und muss daher als integrierter Teil beruflicher Handlungskompetenz verstanden werden. Insofern geht der hier vorgestellte Ansatz der BBnE-Didaktik davon aus, konkrete Handlungssituationen als Ausgangspunkt für die Befähigung zur nachhaltigkeitsorientierten Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft zu betrachten. In diesem Sinne erfordert berufliches Lernen, dass sich die zugrunde liegenden Arbeits- und Geschäftsprozesse und die hierbei verwendeten Technologien und Verfahren an den sozialen, ökonomischen und ökologischen Nachhaltigkeitsanforderungen orientieren. Von diesen Überlegungen ausgehend werden die vorgenannten Reflexionsdimensionen der Gestaltungsorientierten Berufsbildung wie folgt strukturiert, damit BBnE unterschiedliche Ebenen integrieren kann. Das heißt, der hier vorgestellte An-

1 Die soziale Nachhaltigkeitsdimension ist hier nicht als solche genannt, ist jedoch dort integriert, d. h. mehrfach mit den übrigen Aspekten verknüpft.

satz der BBnE-Didaktik geht von realen beruflichen Handlungssituationen aus, wobei sich die Gestaltung der Lehr-Lern-Arrangements an der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung orientiert. Grundlage der beruflichen Handlungssituationen sind auf dieser Ebene die zu bearbeitenden Aufträge mit den gewünschten Gebrauchswerten und dem vereinbarten Kostenrahmen unter Berücksichtigung der fachlichen Möglichkeiten und der wirtschaftlichen Interessen des Unternehmens. Nachhaltigkeitsorientierte Bildungsprozesse erfordern nach diesem Ansatz, die Handlungssituationen mit den darüber hinaus bedeutsamen ökonomischen, sozialen und ökologischen Zusammenhängen auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene in Beziehung zu setzen.



Schaffung nachhaltigkeitsverträglicher Gebrauchswerte

Nachhaltigkeitsorientierte Berufsbildung fokussiert auf den Kern der Berufsbildung, Gebrauchswerte in Form von Produkten oder Dienstleistungen nach Wunsch der Auftraggeber/-innen zu schaffen. Diese interessieren sich i. d. R. nicht für die Details konkreter Lösungen, sondern vor allem für den eigenen Nutzen und neuerdings zunehmend auch für Nachhaltigkeitsaspekte. Das heißt, die Beschäftigten müssen in der Lage sein, den erwünschten Gebrauchswert in eine technische Lösung zu überführen. Umgekehrt kann Berufsbildung durch Beratung auch Ein-

fluss auf die Wünsche und das Nutzerverhalten von Kunden nehmen und als „Gatekeeper“ für nachhaltige Lösungen fungieren. Wenn die Realisierung der Kundenwünsche dem Anspruch, einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung zu leisten, genügen soll, erfordert dieser Transformationsprozess Wissen über dessen Auswirkungen lokal, regional und global, und das nicht nur in der überschaubaren nächsten Zeit, sondern möglichst auch in der Zukunft. Dies betrifft sowohl ökologische Gesichtspunkte (bspw. Ressourcen und Emissionen) wie auch ökonomische Aspekte (z. B. Amortisation von Investitionen), die zueinander im Spannungsverhältnis stehen können.

Nachhaltigkeitsorientierte Arbeits- und Geschäftsprozesse

BBnE sollte darauf ausgerichtet sein, die Fähigkeit zu fördern, die zur Realisierung von Kundenwünschen erforderlichen Aufgaben in einzelne Prozessschritte zu strukturieren und diese möglichst nachhaltigkeitsorientiert auszuführen. Für die Planung des jeweiligen Arbeitsprozesses ist die Fähigkeit des vorausschauenden Denkens (Antizipation) unabdingbar. Das bedeutet, sich handlungsleitende Kriterien anzueignen, auf deren Grundlage Arbeitssituationen nachhaltigkeitsorientiert gestaltet werden können, z. B. hinsichtlich der Arbeitsorganisation, der Materialdisposition, des Transports, der Maschinennutzung, des Arbeits- und Gesundheitsschutzes und der Abfallentsorgung. Dies betrifft auch die Frage, welche Arbeitsmittel (Maschinen, Werkzeuge, Geräte usw.) zum Einsatz kommen, welche Materialien benötigt werden und welche Bedingungen vor Ort berücksichtigt werden müssen. Nachhaltigkeitsbezogene Gestaltungskompetenz bedarf einer ganzheitlichen, systemischen Betrachtungsweise nicht nur der technischen Prozesse und Produkte, sondern auch der jeweiligen Arbeitsprozesse mit Blick auf ihre gesellschaftlichen Wechselwirkungen.

Nachhaltigkeitsorientierte Technologie und Verfahren

Für die Realisierung der Kundenwünsche ist die Frage, welche Geräte, Systeme und Verfahren hierbei Gegenstand der Arbeit sind, von zentraler Bedeutung. Zu deren Beantwortung sind konkrete Kenntnisse erforderlich, die es erlauben, die Technik und die Verfahren hinsichtlich einer naturverträglichen und effizienten Ressourcennutzung sowie ihrer Lieferketten und Lebenszyklen zu beurteilen. Dafür steht mittlerweile eine Vielzahl von Alternativen zur Verfügung, die es in der Vergangenheit nicht gab. Während früher bspw. zur Wärmeerzeugung i. d. R. Einzelöfen oder Etagen- und Zentralheizungen gängig waren, die mit Öl, Gas oder Kohle befeuert wurden, haben sich die Möglichkeiten mittlerweile drastisch vervielfacht (vgl. VOLLMER 2015, S. 271 ff.). Durch die gewachsenen Möglichkeiten, Alternativen zu nutzen, haben sich die fachlichen Anforderungen an die nachhaltigkeitsorientierte Berufsarbeit enorm vervielfältigt, nicht nur im Handwerk, sondern auch in vielen anderen Branchen. Darauf muss die BBnE durch Förderung von berufsspezifischen Fachkompetenzen vorbereiten.

Ökonomische Aspekte nachhaltigen Berufshandelns

Berufsbildung ist immer mit ökonomischen Aspekten verknüpft, da Berufsarbeit generell ein zentraler Kern betriebswirtschaftlicher Prozesse sowie ein wichtiger volkswirtschaftlicher Faktor ist. Zudem sind Kostengesichtspunkte häufig ausschlaggebend für den Konsum von Produkten und Dienstleistungen. Ökonomische Aspekte beeinflussen nachhaltigkeitsorientiertes Handeln auch insofern, als Spannungsfelder zwischen kurzfristigem Kosten- und langfristigem Investitionsdenken, zwischen betriebswirtschaftlichen und volkswirtschaftlichen Betrachtungen oder zwischen monetär bewertbaren und nicht bewertbaren Kriterien bestehen. Nicht-nachhaltiges Wirtschaften kann sich betriebswirtschaftlich durchaus positiv auswirken und (kurzfristig) Arbeitsplätze sichern. In diesem Zusammenhang kommt auch die Externalisierung von Kosten durch nicht-nachhaltiges Produzieren und Konsumieren in den Blick, bspw. von gesellschaftlichen Kosten für die Folgen des Klimawandels, die wiederum durch Inanspruchnahme von Steuermitteln oder Versicherungsleistungen gedeckt werden müssen. Das Umweltbundesamt geht langfristig (2050 gegenüber 2010) von einer Vervierfachung der Umweltkosten durch die Nutzung fossiler Energieträger aus. Demgegenüber wurden allein durch den Einsatz erneuerbarer Energien bspw. im Jahr 2011 Umwelt- und Gesundheitsschäden von elf Milliarden Euro vermieden (vgl. UBA 2014).

Gesellschaftlich-politische und soziale Zusammenhänge

BBnE darf sich aber nicht darauf beschränken, nachhaltige Technologien und Verfahren in die Bildungsprozesse zu integrieren, um aktuellen Entwicklungen gerecht zu werden, sondern sie muss den Lernenden zu verstehen ermöglichen, dass sie mit ihrem beruflichen Wissen und Können die Gesellschaft verändern – hier konkret: an der Lösung eines epochaltypischen Schlüsselproblems beteiligt sind. BBnE hat also das Ziel, den Lernenden bewusst zu machen, dass sie selbst in einen historischen Prozess eingebunden sind, daran mitwirken und sich dabei selbst verändern. In diesem Zusammenhang ist bspw. auch bedeutsam zu klären, weshalb eine nachhaltige Entwicklung aktuell eine epochaltypische Herausforderung darstellt, welche Dimensionen und Ziele damit lokal, regional und global verbunden sind, welche Interessen förderlich oder behindernd sind, was unter inter- und intragenerationeller Gerechtigkeit zu verstehen ist, welche Maßnahmen politisch beschlossen wurden und welche Konsequenzen diese für die Berufsarbeit, aber auch für das Privatleben haben.

Ökologische Wechselbezüge nachhaltigkeitsorientierten Berufshandelns

Von zentraler Bedeutung für die BBnE ist die Tatsache, dass Berufsarbeit unabwendbar in ökologische Kreisläufe eingebunden ist. Sowohl in den gewerblichen als auch in den kaufmännischen Berufsfeldern sind die Arbeits- und Geschäftsprozesse mit dem Gebrauch von Materialressourcen, der Nutzung von Energien und der Erzeugung von Abfällen und Emissionen verbunden. Umweltsensibilität als eine bedeutende Dimension nachhaltigkeitsbezogener Gestaltungskompetenz erfordert die Antizipation möglicher Umweltschäden des eigenen

Handelns, um umweltschädigende Arbeits- bzw. Prozessschritte möglichst zu vermeiden oder zu minimieren. Dies erfordert umweltbezogene Materialkenntnisse sowie Einblick in die Lieferketten und Produktlebenszyklen. Bewusste Berufsarbeit bedarf Antworten auf die Frage: Inwieweit belastet das Wirtschaften das Weltklima oder zerstört es die Lebensgrundlagen und welche Maßnahmen können einen Beitrag leisten, diese Wirkungen zu minimieren oder aufzuheben? Mit den Antworten auf solche Fragen können die Zusammenhänge der eigenen Berufstätigkeit (und auch der Gestaltung des Privatlebens) lokal vor Ort mit den globalen Zukunftsperspektiven in das Bewusstsein der Lernenden gerückt werden – und zwar im positiven Sinne, weil das eigene Lernen und die Berufsarbeit als Beitrag zur Lösung eines weltumspannenden Problems verstanden werden können.

Nachhaltigkeitsorientiertes Handeln erfordert zwingend konkrete Mitgestaltungsfähigkeit im eigenen Wirkungskreis. Aber ohne Kenntnis der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung und ihrer Ziele fehlt das Bewusstsein, das es ermöglicht, das eigene Handeln in größere, globale Zusammenhänge einzuordnen bzw. daran auszurichten und dadurch generelles nachhaltigkeitsorientiertes Denken und Handeln zu fördern. Umgekehrt ist ein fundiertes Nachhaltigkeitsbewusstsein ohne konkrete Handlungskompetenz wirkungslos. Vor diesem Hintergrund geht der hier vorgestellte Ansatz der BBnE-Didaktik von realen beruflichen Handlungssituationen aus und setzt diese mit bedeutsamen ökonomischen, sozialen und ökologischen Zusammenhängen auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene in Beziehung. Damit ist eine nachhaltigkeitsorientierte Berufsbildung intendiert, die – anknüpfend an die bildungstheoretische Didaktik – zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität in Gegenwart und Zukunft befähigen soll. Für eine solche Verknüpfung ist in der dualen Berufsausbildung die Kooperation der Lernorte Ausbildungsbetrieb und Berufsschule sowie die Verbindung von Lernfeld- und Politikunterricht ideal. In welcher Form eine solche Verknüpfung in der beruflichen Fortbildung realisierbar ist, bleibt zu diskutieren.

3.2 Nachhaltigkeitsorientierte Handlungskompetenz

Wenn BBnE dem Bildungsanspruch gerecht werden will und sich nicht nur auf nachhaltige Technologien und Verfahren beschränken soll, dann muss sie die Lernenden in die Lage versetzen, über die Folgen ihres Handelns zu reflektieren. Die Förderung nachhaltigkeitsbezogener Reflexionsfähigkeit als Teil der Handlungskompetenz zielt auf ganzheitliches Verstehen der vorgenannten Zusammenhänge, das die Berufsarbeit in den Kontext ihrer gesellschaftlichen Wechselwirkungen stellt. „So wird das Ziel, durch verantwortliches berufliches Handeln zur nachhaltigen Entwicklung beitragen zu können, mit dem Berufsethos verknüpft und als Möglichkeit erkannt, berufliche Bildung attraktiver zu gestalten“ (HEMKES 2014, S. 228). Für die Förderung konkreten berufsbezogenen Gestaltungswissens und -könnens sind in den betrieblichen Ausbildungsrahmenplänen und schulischen Rahmenlehrplänen teilweise bereits tragfähige Vorgaben entwickelt worden, die dem Berufsbildungspersonal orientierende Hinweise

zur Planung nachhaltigkeitsorientierter Lehr-Lern-Arrangements geben. Darüber hinaus bedarf es jedoch zur Förderung eines fundierten Nachhaltigkeitsbewusstseins und einer damit verbundenen Reflexionsfähigkeit Analyse Kriterien, die es ermöglichen, über die Mitwirkung an der Zukunftsgestaltung nachzudenken und damit eine positive Berufside ntität zu erlangen. Damit dies gelingt, ist es – sowohl zur Beurteilung des Berufshandelns als auch zur Gestaltung nachhaltigkeitsorientierter Bildungsprozesse – notwendig, dass die Lernenden befähigt werden,

- ▶ *soziale, ökologische und ökonomische Aspekte der Berufsarbeit mit ihren Wechselbezügen, Widersprüchen und Dilemmata zu prüfen und zu beurteilen (bewusste Verantwortungsübernahme):*

Menschen sind i. d. R. immer damit konfrontiert, sozialen, ökologischen und ökonomischen Aspekten der Berufsarbeit nicht gleichermaßen gerecht werden zu können, aber dennoch handeln zu müssen. Verantwortliches Handeln bedeutet, sich mit den Wechselbezügen, Widersprüchen und Dilemmata auseinanderzusetzen und bewusst kompromissbehaftete Entscheidungen zu treffen.

- ▶ *lokale, regionale und globale Auswirkungen der hergestellten Produkte und erbrachten Dienstleistungen zu erkennen und bei der Arbeit verantwortungsvoll zu berücksichtigen (Raumdimension der Auswirkungen des eigenen Handelns):*

Jedliches Handeln entfaltet individuelle, lokale, regionale, nationale und globale Wirkungen unterschiedlicher Qualität und Reichweite. Nachhaltigkeitsorientiertes berufliches (wie auch privates) Handeln erfordert eine Vorstellung darüber, welche Handlungsfolgen daraus auch über den eigenen Wahrnehmungsraum hinaus erwachsen können.

- ▶ *die kurz-, mittel- und längerfristigen Folgen der Produkterstellung und der Dienstleistungserbringung im Sinne einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung einzubeziehen (Zeitdimension der Auswirkungen des eigenen Handelns):*

Die Wahrnehmung von Folgen des eigenen Tuns entzieht sich den Handelnden auch deshalb, weil sie häufig erst mit zeitlichem Verzug zum Tragen kommen. Bei der mit dem Begriff „Generationengerechtigkeit“ umschriebenen Verantwortung jedes Einzelnen für die weitere Entwicklung geht es darum, sich über die beruflichen (und privaten) Mitwirkungsmöglichkeiten an der Zukunftsgestaltung Klarheit zu verschaffen – auch im Sinne einer positiven Lebensvision.

- ▶ *Materialien und Energien in der Berufsarbeit unter den Gesichtspunkten Suffizienz (Notwendigkeit), Effizienz (Wirkungsgrad) und Konsistenz (Naturverträglichkeit) zu nutzen (Erhaltung der Lebengrundlagen):*

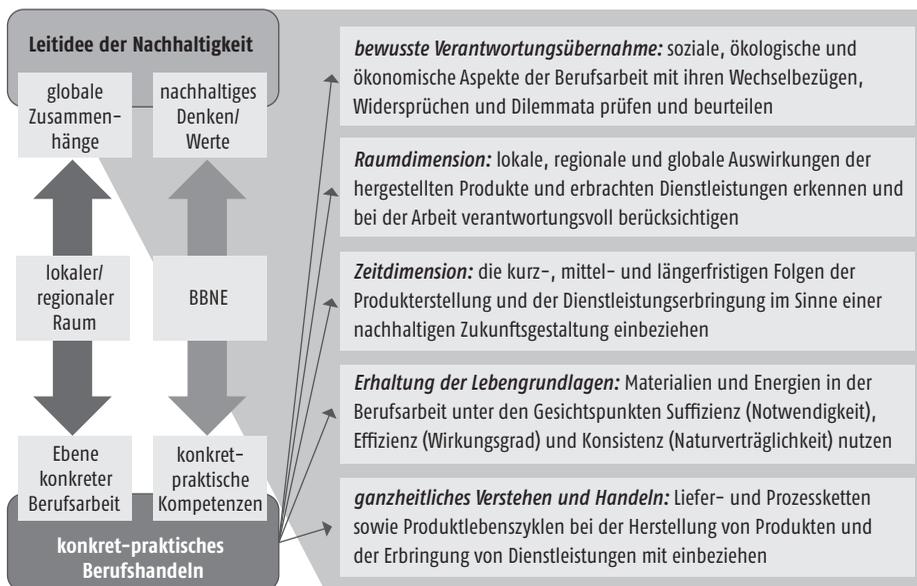
Für nachhaltiges Handeln sind die Suffizienz, Effizienz und Konsistenz von zentraler Bedeutung. Sich über die wirkliche Notwendigkeit der Ressourceninanspruchnahme bewusst zu werden, trägt ebenso zur Erhaltung der Lebensgrundlagen bei wie ihre möglichst effiziente Verwendung. Dies betrifft sowohl technische Lösungen wie auch das Nutzungsverhalten. Da beides allein aber nicht ausreichend ist, soll nachhaltiges Bewusstsein zur vorrangigen Nutzung natürlicher Materialkreisläufe und erneuerbarer Energien führen.

- *Liefer- und Prozessketten sowie Produktlebenszyklen bei der Herstellung von Produkten und der Erbringung von Dienstleistungen mit einzubeziehen:*

Nachhaltigkeitsorientierte Handlungskompetenz beinhaltet, sich bei der Berufsarbeit damit auseinanderzusetzen, unter welchen sozialen und ökologischen Bedingungen die verwendeten Produkte wo in der Welt gefertigt wurden. Darüber hinaus ist nachhaltigkeitsrelevant, wie lange diese ihre Funktion aufrecht halten und ob es sich um „Wegwerfprodukte“ handelt oder ob sie für eine längerfristige Nutzung reparierbar bzw. wie sie am Ende der Nutzung zu verwerten, zu recyceln oder zu entsorgen sind. Auch ist zu berücksichtigen, welche Energieverbräuche bzw. -kosten mit den Produkten und Prozessen verbunden sind.

Diese Überlegungen hinsichtlich der Ausdifferenzierung nachhaltigkeitsorientierter Handlungskompetenz sind mit dem Ziel entwickelt worden, konkretes berufsbezogenes Gestaltungswissen und -können, verknüpft mit fundiertem Nachhaltigkeitsbewusstsein in der Berufsbildung zu fördern (vgl. VOLLMER/KUHLMEIER 2014, S. 214 ff.). Sie bilden zugleich Analysekatégorien für die Gestaltung nachhaltigkeitsorientierter Lehr-Lern-Arrangements.

Abbildung 4: Verknüpfung konkret-praktischen Berufshandelns mit der allgemeinen Leitidee nachhaltiger Entwicklung als Konstituierung der Gestaltungskompetenz



Quelle: Eigene Darstellung

3.3 Leitlinien für die didaktische Gestaltung der BBnE

Voraussetzung für eine größere Praxiswirksamkeit der BBnE ist also, dass zwischen dem abstrakten Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und der konkreten Berufsarbeit Bezüge hergestellt werden: „BBnE ist damit immer beides: zum einen ein höchst abstraktes und normativ begründetes Bildungsziel – vergleichbar mit den Bildungsaufträgen zur Förderung der Demokratie oder zur Beachtung der Menschenrechte. Zum anderen ist BNE im Bereich der beruflichen Bildung an ganz konkrete Aufgaben und Kompetenzen geknüpft. (...) Beide – das normative Bildungsziel als auch die konkreten fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten – finden sich in einem beruflichen Ethos wieder, in dem Beruflichkeit und Nachhaltigkeit gekoppelt sind“ (HEMKES/KUHLMEIER/VOLLMER 2013, S. 31). Dieser Zusammenhang ist Ausgangspunkt der Überlegungen zum nachfolgend dargestellten Ansatz. Die didaktisch-methodischen Gestaltungshinweise sollen Anregungen für die konkrete Ausgestaltung der BBnE geben.

Abbildung 5: Didaktische Leitlinien für die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung

- I. Ausgangspunkt für BBnE sind konkrete berufliche Handlungsfelder und Handlungssituationen
- II. Bei der Gestaltung von Lernsituationen dienen die spezifischen Perspektiven einer BBnE als didaktische Analysekategorien
 - ▶ Soziale, ökologische und ökonomische Aspekte (Wechselbezüge, Widersprüche, Dilemmata)
 - ▶ Auswirkungen auf andere (lokal, regional, global)
 - ▶ Auswirkungen in der Zukunft (positive Zukunftsvision)
 - ▶ Handlungsstrategien (Konsistenz, Suffizienz, Effizienz)
 - ▶ Lebenszyklen und Prozessketten (Produkte, Prozesse)
- III. Die BBnE geht von den aktuell anerkannten berufspädagogisch-didaktischen Prinzipien aus
 - ▶ Verschränkung von Situations-, Wissenschafts-, Persönlichkeitsprinzip
 - ▶ Handlungsorientierung (situiert, selbstgesteuert)
 - ▶ Gestaltungsorientierung (Selbstwirksamkeit, Handlungsbereitschaft, Interaktion, Kommunikation)
 - ▶ Kompetenzorientierung (Persönlichkeitsentwicklung, ganzheitliche Bildung)
 - ▶ Förderung von vernetztem/systemischem Denken (Retinität)
- IV. Es sind jeweils didaktisch begründete Schwerpunkte zu setzen
- V. Vollständigkeit in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeitsidee ist das Ziel eines Bildungsganges

Quelle: KASTRUP u. a. 2012, S. 120

I. Ausgangspunkt für eine BBnE sind nicht die Dimensionen der Nachhaltigkeitsidee, sondern konkrete berufliche Handlungsfelder und Handlungssituationen.

Wir gehen davon aus, dass das Prinzip der nachhaltigen Entwicklung als eine „regulative Idee“ zu verstehen ist, die als normative Orientierung dient, allerdings kaum deduktiv für Lehr-Lern-Arrangements operationalisiert werden kann. Der umgekehrte Weg scheint uns erfolgversprechender zu sein, nämlich das Konzept der BBnE gewissermaßen „vom Kopf auf die Füße zu stellen“ und induktiv von den konkreten Arbeitstätigkeiten auszugehen. Nach den aktuell anerkannten berufspädagogisch-didaktischen Prinzipien soll sich Berufsbildung generell an konkreten beruflichen Handlungsfeldern und Aufgabenbereichen orientieren. Wenn also die berufliche Handlung per se im Zentrum der Berufsbildung steht, sollte dies auch für eine BBnE gelten. Wenn nachhaltige Entwicklung als ein durchgängiges Handlungsprinzip in der Berufs- und Arbeitswelt verankert werden soll, müssen die beruflichen Handlungsfelder und Handlungssituationen grundsätzlich auf ihre Bedeutsamkeit für eine nachhaltige Entwicklung hin analysiert werden.

II. Bei der Gestaltung von Lernsituationen dienen die spezifischen Perspektiven einer BBnE als didaktische Analysekatoren.

Die Frage lautet also nicht, wie die Idee der nachhaltigen Entwicklung in Lernsituationen überführt werden kann, sondern: Wie können die Lernsituationen um Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung ergänzt werden? Das heißt, bei der Gestaltung von Lernsituationen dienen die spezifischen Perspektiven einer BBnE als didaktische Analysekatoren, um die Auswirkungen des Berufshandelns über den lokalen Wahrnehmungsräum hinaus bis hin zu langfristigen globalen Folgen zu betrachten. Diese räumliche und zeitliche Erweiterung der Reflexion bezieht sich auf die inter- und intragenerative Gerechtigkeit als wesentliches Ziel der nachhaltigen Entwicklung. Damit sind keine Vorgaben zur Gewichtung oder Harmonisierung der ökonomischen, ökologischen und sozialen Nachhaltigkeitsdimensionen gegeben. Die Herausarbeitung der Konflikte zwischen diesen Dimensionen bietet eine wichtige Lernchance und beinhaltet die Notwendigkeit, eine eigene Position zu beziehen und reflektiert auf die subjektive Mitverantwortung Entscheidungen zu treffen. Die spezifischen Perspektiven einer BBnE liefern lediglich „Relevanzfilter“ für die Inhaltsauswahl sowie Kategorien für die Inhaltsanalyse und -bewertung. Die Fragen, die bei der didaktischen Gestaltung von Lernsituationen also zu stellen sind, lauten:

- ▶ Welche Auswirkungen hat die Entscheidung für eine berufliche Problemlösung für mich und andere Menschen – lokal, regional und global?
- ▶ Welche Auswirkungen hat die Entscheidung für eine konkrete berufliche Problemlösung in der Zukunft?

Die Bindung an eine konkrete berufliche Aufgabenstellung bewahrt die BBnE davor, einer wenig zielführenden „Katastrophendidaktik“ zu folgen, die die großen ökologischen und so-

zialen „Weltprobleme“ in den Vordergrund stellt und wegen deren Übermächtigkeit zu Widerstand und Frustration bei den Lernenden und Lehrenden führen kann. Von diesen Überlegungen ausgehend sollte sich BBnE nicht so sehr „auf Kernprobleme unserer Zeit“ konzentrieren, wie es – in Anlehnung an die bildungstheoretische Didaktik KLAFKIS – in den Vorbemerkungen über den Bildungsauftrag der bisherigen Rahmenlehrpläne heißt. Unsere Vorschläge knüpfen zwar an das Bildungsverständnis von KLAFKI an, das von „Schlüsselproblemen unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz“ als „substantielle[m] Kern der Allgemeinbildung“ ausgeht, um von da aus „Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ zu fördern (KLAFKI 1996, S. 56). Damit ist KLAFKIS kritisch-konstruktive Didaktik ausgesprochen visionär und bietet eine tragfähige Basis für nachhaltigkeitsorientierten Unterricht in allgemeinbildenden Schulen. Allerdings nehmen wir hier für die berufliche Bildung insofern eine Modifikation vor, als BBnE in unserem Ansatz zunächst nicht primär auf die „Weltprobleme“ fokussiert. Für die Berufliche Bildung halten wir umgekehrt die Konzentration auf Problemlösungen durch Berufarbeit generell für einen didaktisch sinnvolleren Zugang. Wenn sich die Lernenden auf diese Weise, von einer positiven Handlungsperspektive ausgehend, mit Problemen befassen, kann dies das Selbstbewusstsein und die berufliche Identität fördern – mit anderen Worten: „Es geht nicht um mehr Belehrung über die Übel dieser Welt, sondern um die Einübung in das Verhalten und die Mittel der Überwindung“ (VON HENTIG 2003, S. 199). Damit verbunden sind positive Zukunftsvisionen, weil Zukunft als gestaltbar begriffen werden kann und nicht angesichts übermächtiger Probleme nur eine Bedrohung darstellt.

III. Die BBnE erfordert keine völlig neue didaktische Orientierung. Vielmehr geht sie von den aktuell anerkannten berufspädagogisch-didaktischen Prinzipien aus und ergänzt diese um eine Nachhaltigkeitsperspektive.

Wie weiter oben dargelegt wurde, werden für ein nachhaltigkeitsorientiertes Lernen häufig Ziele und Inhalte angeführt, die ohnehin Grundlagen der Didaktik beruflicher Bildung sind. Die Bedeutung der Partizipation der Lernenden an den Lernprozessen, die Förderung ihrer selbstständigen Urteilsfähigkeit oder die Befähigung zur (Mit-)Gestaltung ihrer Berufs- und Lebenswelt sind seit Langem integraler Bestandteil einer auf „Mündigkeit und Tüchtigkeit“ gerichteten Berufsbildung. Bei der Gestaltung von Lernsituationen ist daher auch im Rahmen der BBnE zunächst von den in der Berufsbildung üblichen didaktischen Grundsätzen und curricularen Standards auszugehen, wie sie z. B. in der Handreichung der Kultusministerkonferenz zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen bereits seit 1996 beschrieben sind (vgl. KMK 2011). Das heißt, auch nachhaltigkeitsorientierte Lernsituationen sollten an authentischen Arbeitssituationen ansetzen, vollständige Handlungen abbilden, verschiedene Kompetenzdimensionen (Fach-, Sozial-, Selbstkompetenz) berücksichtigen, soziale Interaktionen im Lernprozess beinhalten und eine weitgehende Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden anstreben. Für nachhaltigkeitsorientierte Lernsituationen muss daher kein neu-

es „didaktisches Gesamtkonzept erfunden“ werden, sondern sie sollten – ausgehend von den curricularen Standards der Berufspädagogik unter Zugrundelegung der in Punkt II aufgeführten spezifischen Merkmale – auf die Mitwirkung an der nachhaltigen Entwicklung ausgerichtet werden.

- IV. Es besteht nicht der Anspruch, dass jede berufliche Lernsituation die Merkmale der BBnE und die berufspädagogischen Prinzipien in ihrer Gesamtheit berücksichtigt; vielmehr sind jeweils didaktisch begründete Schwerpunkte zu setzen.

Die Komplexität der Lernsituationen muss von den Lehrenden und den Lernenden zu bewältigen sein. Wenn die Leitidee der nachhaltigen Entwicklung explizit zum Lerninhalt gemacht wird, ist es sicher sinnvoll, die inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit oder die Retinität von ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten zu behandeln. In der Regel werden jedoch in der beruflichen Bildung nachhaltigkeitsrelevante Aspekte implizit behandelt, das heißt im Zusammenhang mit berufstypischen Aufgaben. Dabei kann der Anspruch auf eine vollständige Abbildung der Nachhaltigkeitsmerkmale nicht durchgängig erhoben werden. Das bedeutet, dass nicht in allen Lernsituationen und in jeder Aufgabenstellung bspw. sowohl ökologische, ökonomische als auch soziale Folgen und deren Wechselwirkungen thematisiert werden müssen. Dies wäre nicht nur praxisfern, sondern würde auch zu einer künstlich schematisierten Lernprozessgestaltung führen. Eine Beschränkung und Ausrichtung auf einzelne Aspekte ist legitim, sie muss allerdings didaktisch begründet werden. Und es muss sichergestellt werden, dass keine nachhaltigkeitsrelevanten Gesichtspunkte auf Dauer ausgeblendet werden.

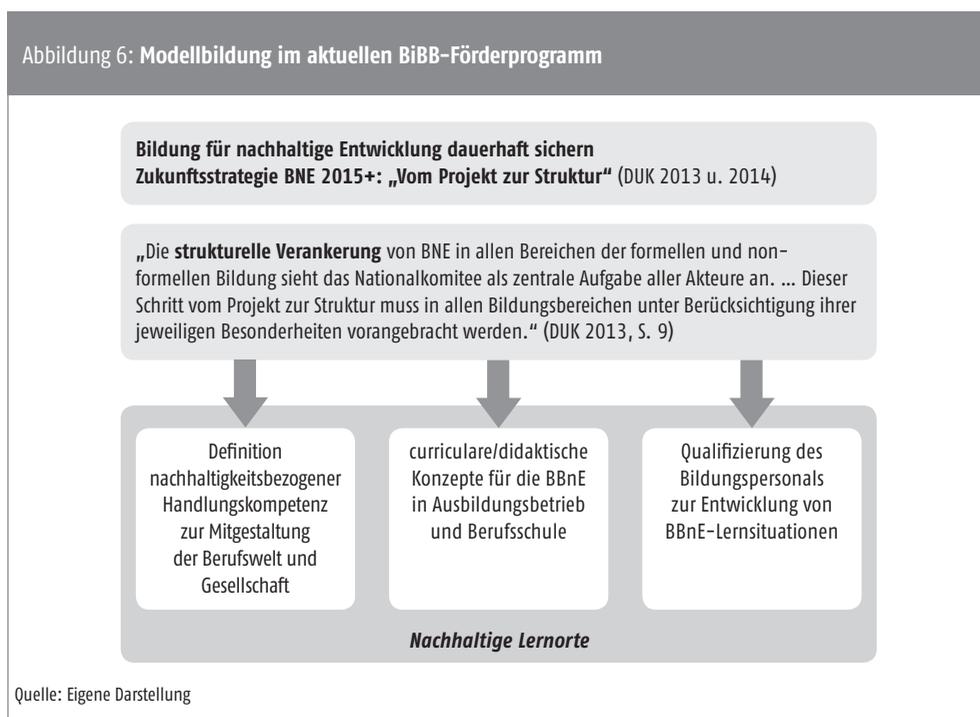
- V. Im Verlaufe eines Bildungsgangs ist sicherzustellen, dass keine Dimension der Nachhaltigkeitsidee (sozial, ökologisch, ökonomisch) ausgeblendet bleibt.

Als Ziel eines Bildungsgangs sollte die vollständige Auseinandersetzung mit den verschiedenen Dimensionen der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung und ihren Konflikten, Spannungen und Dilemmata angestrebt werden. BBnE soll zum Schluss einer Ausbildung ein Bewusstsein für die Mitverantwortung für die künftigen Entwicklungen und die Bereitschaft, daran durch eigenes Handeln mitzuwirken, gefördert haben.

4 Ausblick

Bisher ist es noch nicht gelungen, die Nachhaltigkeitsidee als Leitziel im Bildungssystem zu verankern, auch nicht in der Berufsbildung (vgl. HEMKES 2014). Gründe hierfür sind vor allem der hohe Abstraktionsgrad, die relative Unschärfe und die Mehrdeutigkeit des Begriffes Nachhaltigkeit, die es offenbar schwierig machen, Berufsbildung an der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung auszurichten. Mit dem hier vorgestellten Ansatz einer BBnE-Didaktik wurde ein erster Schritt getan, Nachhaltigkeit in Form von Analysekr Kriterien zu fassen, die es

ermöglichen – eingebettet in die o. g. Leitlinien – Berufsbildung nachhaltigkeitsorientiert zu realisieren. Weitere Schritte müssen folgen. Mit dem Ziel, die Leitidee der nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen der Berufsbildung strukturell zu integrieren, wurde nach dem Auslaufen der UN-Dekade das „Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2015–2019) beschlossen (vgl. DUK 2014). In diesem Zusammenhang hat das BIBB, finanziert durch das BMBF, ein weiteres BBnE-Förderprogramm aufgelegt, mit dem gegenwärtig die strukturelle Verankerung der Nachhaltigkeitsidee in der Berufsbildung vorangetrieben werden soll.



Als eine zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung der Förderlinie 1 dieses Programms sind die Verfasser und ihr Team u. a. damit befasst, den hier vorgestellten Ansatz weiterzuentwickeln und Modelle

- ▶ nachhaltigkeitsbezogener Handlungskompetenz zur Mitgestaltung der Berufswelt und Gesellschaft,
- ▶ curriculärer/didaktischer Konzepte für die BBnE in Ausbildungsbetrieb und Berufsschule sowie
- ▶ der Qualifizierung des Bildungspersonals zur Entwicklung von BBnE-Lernsituationen für die strukturelle Verankerung der Nachhaltigkeitsidee in der Berufsbildung zu erarbeiten. In einer zweiten Förderlinie werden Konzepte nachhaltiger Lernorte entworfen.

Literatur

- DE HAAN, Gerhard: Erwerb von Gestaltungskompetenz als Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Impulsreferat im Arbeitskreis „Handlungskompetenz Nachhaltigkeit – als integrativer Bestandteil der beruflichen Bildung“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn 2003, S. 44–48 – URL: http://www.bibb.de/de/nh_8957.htm (Zugriff: 11.02.2017)
- DE HAAN, Gerhard; HARENBERG, Dorothee: Nachhaltigkeit als Bildungs- und Erziehungsaufgabe. In: Transfer 21 (o. J.) – URL: www.transfer-21.de/daten/texte/politische_bildung.pdf (Zugriff: 11.02.2017)
- DUK – Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.): Vom Projekt zur Struktur. Projekte, Maßnahmen und Kommunen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, Berlin 2014
- HEMKES, Barbara; KUHLMIEIER, Werner; VOLLMER, Thomas: Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung im Zusammenhang gesellschaftlicher Innovationsstrategien. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2013) 6, S. 28–31
- HEMKES, Barbara: Vom Projekt zur Struktur – Das Strategiepapier der AG „Berufliche Aus- und Weiterbildung“. In: KUHLMIEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 225–235
- KASTRUP, Julia u. a.: Mitwirkung an der Energiewende lernen – Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: lernen & lehren, (2012) 3, S. 117–124
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel 1996
- KUTT, Konrad; MEYER, Heinrich; TOEPFER, Barbara: Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten. In: BMZ – Bundesministerium für Zusammenarbeit/KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Berlin, Bonn 2007, S. 173–204
- RAUNER, Felix: Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee Beruflicher Bildung. In: HEIDEGGER, Gerald; GERDS, Peter; WEISENBACH, Klaus (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik – ein Ziel beruflicher Bildung. Frankfurt a. M., New York 1988, S. 32–50
- RAUNER, Felix: Gestaltung von Arbeit und Technik. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 55–70
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991). 1991 – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/rvbs91-03-15.pdf (Zugriff: 11.02.2017)

- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe vom 23. September 2011. Berlin 2011 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Zugriff: 11.02.2017)
- UBA – Umweltbundesamt (Hrsg.): Gesellschaftliche Kosten von Umweltbelastungen. Dessau-Roßlau 2014 – URL: <http://www.umweltbundesamt.de/daten/umwelt-wirtschaft/gesellschaftliche-kosten-von-umweltbelastungen> (Zugriff: 11.02.2017)
- VOLLMER, Thomas: Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung – Ein neues Berufsbildungsziel und seine Bedeutung für berufliches Lernen und Lehren. In: KIPP, Martin u. a.: Tradition und Innovation. Impulse zur Reflexion und zur Gestaltung beruflicher Bildung. Münster u. a. 2004, S. 131–193
- VOLLMER, Thomas: Didaktik gewerblich-technischer Fachrichtungen. In: BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Bielefeld 2012, S. 199–227
- VOLLMER, Thomas: Nachhaltigkeit in der Berufsbildung – Bezugsrahmen, Chancen und Herausforderungen. In: DREHER, Ralph u. a. (Hrsg.): Wandel der technischen Berufsbildung: Ansätze und Zukunftsperspektiven. Bielefeld 2015, S. 253–300
- VOLLMER, Thomas; KUHLMEIER, Werner: Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: KUHLMEIER, Werner; MOHORIČ, Andrea; VOLLMER, Thomas (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld 2014, S. 197–223
- VON HENTIG, Hartmut: Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim, Basel 2003

Individualisierung und Inklusion im beruflichen Lernen

Alexandra Bach

Inklusive Didaktik und inklusions- bezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich- technischen Berufsbildung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch die deutsche Bundesregierung (vgl. MELZER u. a. 2015, S. 61) stehen auch die Lehrkräfte in der gewerblich-technischen Berufsbildung vor der Anforderung, Inklusion als zentrale Entwicklungsaufgabe in Unterricht, Schule und regionalem Berufsbildungsnetzwerk zu gestalten. Damit sie sich – zur Bewältigung dieser problemhaltigen Aufgabe – die notwendigen Dispositionen in Form von Wissen, Einstellungen, Handlungs- und Reflexionskompetenzen erarbeiten können, müssen sie durch entsprechende Bildungsangebote in allen drei Phasen der Lehrerbildung unterstützt werden. Hier setzt das Projekt DIVERSITY VET – M.E.B.¹ an, gefördert im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Es zielt darauf ab, kompetenzorientierte Lehrveranstaltungen in der ersten Phase der Lehrerbildung im Anforderungsbereich einer inklusiven gewerblich-technischen Berufsbildung zu entwickeln. Wie dies systematisch sowie theorie- und empiriegeleitet erfolgen kann, wird in diesem Beitrag dargestellt.

1 Einleitung: Anspruch zur Umsetzung von Inklusion im engeren und im weiteren Sinn in der beruflichen Bildung

Mit der Ratifizierung der UN-BKR (UN-Behindertenrechtskonvention) durch Deutschland im Jahr 2009 ist das Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung für Menschen mit Behinderung anerkannt worden (vgl. ENGRUBER/ULRICH 2016, S. 60). Dies gilt auch für die gewerblich-technische Berufsbildung. Ziel dieser Anerkennung ist es, für Menschen mit Behinderung die Chancen auf eine gleichberechtigte gesellschaftliche und berufliche Teilhabe zu erhöhen. Die Gesellschaft soll dabei gleichzeitig für die individuellen Bedürfnisse, Stärken und Hemmnisse von Menschen mit Behinderung sensibilisiert werden, um die Wechselwirkung von individueller Beeinträchtigung und gesellschaftlich verursachter Benachteiligung als Reaktion darauf zu minimieren (vgl. RÜTZEL 2016, S. 27).

1 Diversity Vocational Education and Training in den Domänen Metall-, Elektro- und Bautechnik.

Menschen mit Behinderung werden in der beruflichen Bildung u. a. gemäß § 2 Sozialgesetzbuch IX klassifiziert. Es handelt sich dabei um Personen, die auf dauerhafte Unterstützung zur Teilhabe am Berufsleben angewiesen sind, d. h. länger als sechs Monate körperliche, seelische und geistige Behinderungen aufweisen, die ihr Leistungsvermögen im Vergleich zur Alterskohorte deutlich reduzieren, und die deshalb Hilfe zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen. Lernbehinderungen sind in dieses Verständnis auch inkludiert (vgl. BAETHGE 2016, S. 45). Weiterhin klassifiziert die ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) unterschiedliche Behinderungsbereiche, wie körperliche Behinderung (z. B. Schädigung des Bewegungsapparats), Sinnesbehinderung (z. B. Blindheit, Gehörlosigkeit), Sprachbehinderung, Lernbehinderung (z. B. Legasthenie, Dyskalkulie), psychische Behinderung (z. B. mangelnde psychische Stabilität) und geistige Behinderung (z. B. IQ niedriger als 70) (vgl. REICH 2014, S. 260 f.). Das Problem bei der Definition von Behinderung ist, dass es sich hierbei nicht nur um eine „individuelle Eigenschaft [handelt], sondern [um] eine relationale Bestimmung. Damit ist sie (...) nicht isoliert im Hinblick auf einen Menschen eindeutig diagnostizierbar. Vielmehr ist das Merkmal ‚Behinderung‘ *praktisch-rechtlich* die Folge von Zuschreibungen, die je nach Hintergrund und Zielsetzung der zuschreibenden Institutionen ganz unterschiedlich ausfallen können. So beruht die Feststellung einer Behinderung im Schul- und im Beschäftigungssystem auf unterschiedlichen Maßstäben.“ (EULER/SEVERING 2014b, S. 114).

Ein im allgemeinbildenden Schulsystem identifizierter sonderpädagogischer Förderbedarf genügt beispielsweise nicht, um Leistungsbezüge nach dem SGB III zu erhalten. Hierzu bedarf es einer neuen Begutachtung, z. B. durch die Bundesagentur für Arbeit (vgl. BAETHGE 2016, S. 45). Nach Analyse der diagnostischen Gesamtsituation kommen BAETHGE sowie EULER und SEVERING zu der Erkenntnis, dass die Diagnostik von Behinderung in der beruflichen Bildung ebenso wie die verfügbaren Statistiken (Reha-Statistik, Schulstatistik, Statistik für Berufe für Menschen mit Behinderung) als uneinheitlich und lückenhaft einzustufen sind. Darüber hinaus wird eine breite, fließende Grauzone zwischen der Einstufung von Personen in „sozial benachteiligt“ und „behindert“ festgestellt (vgl. BAETHGE 2016, S. 48 ff.), die dann je nach Einstufung unterschiedlichen Gesetzessystematiken und Förderlogiken unterliegen. Mit diesem Diagnostikproblem sehen sich auch die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen konfrontiert.

Unabhängig von dieser Definitionsproblematik geht es nach der UN-BKR-Definition von Inklusion darum, Menschen mit Behinderung die Teilhabe am Regelschulsystem zu ermöglichen, dies entspricht einem „**engen Inklusionsverständnis**“ (vgl. RÜTZEL 2016, S. 32). Darüber hinaus wird von der UNESCO ein **weites Inklusionsverständnis** propagiert, welches Personen mit den unterschiedlichsten Heterogenitätsfaktoren, wie Behinderung, Geschlecht, Migration, sozialer und ökonomischer Herkunft etc., in den Blick nimmt und darauf abzielt, individuell auf die Bedürfnislage des Einzelnen einzugehen und diese bedarfsgerecht zu berücksichtigen (vgl. BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 2 f.). Dieses umfassende Inklusionsverständnis hat weitreichende Konsequenzen, da es für die berufliche Bildung bedeutet, „allen jungen Menschen und besonderen Zielgruppen Optionen für einen erfolgreichen Weg in eine quali-

fizierende Berufsausbildung und in das Erwerbsleben“ (BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 150) zu eröffnen. Um dem Anspruch einer inklusiven Berufsbildung im weiteren Sinne gerecht zu werden, müssten laut ENGRUBER und ULRICH Maßnahmen wie die Durchsetzung einer Ausbildungsgarantie, die Institutionalisierung von Jugendberufsagenturen, die Schaffung individueller betrieblicher und schulischer Ausbildungsarrangements durch Instrumente, wie z. B. assistierte Ausbildung, ausbildungsbegleitende Hilfen, Teilzeitausbildung etc. und die geeignete inklusionsbezogene berufspädagogisch-didaktische Kompetenzförderung der schulischen Lehrkräfte und (über-)betrieblichen Ausbilder/-innen realisiert werden (vgl. ENGRUBER/ULRICH 2016, S. 62 ff.). Inklusion im weiten Sinne steht damit in engem Zusammenhang mit der klassischen Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung, mit dem Unterschied, dass in diesem Bereich der Heterogenitätsfaktor „Behinderung“ stärker als bisher Berücksichtigung findet.

Die Notwendigkeit der Realisierung kompetenzfördernder Maßnahmen für die erfolgreiche Entwicklung einer inklusiven Berufsbildung nehmen das Projekt Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- und Bautechnik – initiieren, begleiten und reflektieren (Diversity VET – M.E.B.) und der vorliegende Beitrag als Ausgangspunkt. Dazu wird zunächst in Kapitel 2 das Projekt Diversity VET – M.E.B. mit seiner grundlegenden Verortung, Fragestellung und Forschungsstrategie des Design-Based-Research-Ansatzes (DBR) vorgestellt. In Kapitel 3 wird analog zur Forschungsstrategie des DBR eine Problemspezifikation aus theoretischer Perspektive zu den Themenfeldern Status quo und Diskurs zur Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung vorgenommen. Kapitel 4 vermittelt danach einen Überblick zum Stand der Forschung zu den relevanten Inhalten und Themenfeldern der inklusionsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften unter Ergänzung von Interviewzitatzen von Lehrkräften, die in der dual-betrieblichen Berufsausbildung im Bauwesen tätig sind. Kapitel 5 verschafft letztendlich Aufschluss über das Design und den aktuellen Entwicklungsstand der universitären Lehrveranstaltung. Kapitel 6 schließt mit einem knappen Fazit und Ausblick.

2 Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- und Bautechnik – initiieren, begleiten und reflektieren – Diversity VET – M.E.B.

2.1 Forschungsfragen und Einbettung des Projekts in die Qualitäts-offensive Lehrerbildung

Das Projekt „Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- und Bautechnik – initiieren, begleiten und reflektieren (Diversity VET – M.E.B.)“ wird im Rahmen der von Bund und Ländern gemeinsam offerier-

ten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert und ist in das übergeordnete Projekt PRO-NET „Professionalisierung durch Vernetzung“ der Universität Kassel eingebettet. Eine zuvor durchgeführte Stärken-Schwächen-Analyse ergab, dass die universitäre Lehre im beruflichen Anforderungsbereich Diversität und Inklusion an diesem Standort noch in zu geringem Maße angeboten wurde. Diversity VET – M.E.B. soll hier u. a. ein neues Angebot schaffen. Die Laufzeit umfasst November 2015 bis Dezember 2018. Zum Projektbeginn erwies sich der Forschungsstand zur Frage, welche inklusionsbezogenen Anforderungen Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in den gewerblich-technischen Domänen primär zu bewältigen haben und welche Kompetenzentwicklungsbedarfe dazu erforderlich sind, noch als sehr vage (vgl. BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 8 ff.). Das Projekt zielt deshalb darauf ab, die inklusionsbezogene Anforderungssituation von Lehrkräften in gewerblich-technischen Bildungsgängen der Fachrichtungen Metall-, Elektro- und Bautechnik zu analysieren. Folgende Forschungsfragen stehen dabei u. a. im Mittelpunkt:

1. Wie sind universitäre Lernumgebungen zur inklusionsbezogenen professionellen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften in der ersten Phase der Lehrerbildung inhaltlich und methodisch zu konzeptionieren?
2. Mit welchen inklusionsbezogenen Aufgaben und Anforderungen werden berufliche Lehrkräfte in gewerblich-technischen Schulen aktuell konfrontiert?
3. In welchen Punkten gibt es Kompetenzentwicklungsbedarfe?
4. Von welchen Erfahrungen, Fällen und Handlungsstrategien in Bezug auf Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung berichten Lehrkräfte?
5. Wie muss eine inklusionsbezogene Didaktik in der gewerblich-technischen Berufsbildung ausgestaltet werden?

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsfragen soll die universitäre Lehrveranstaltung im Rahmen von Diversity VET – M.E.B. auf empirischer Basis, d. h. auf Basis eigener Erhebungen und unter Berücksichtigung des Forschungsstands zur Inklusion, in der gewerblich-technischen Berufsbildung erfolgen.

2.2 Design-Based-Research-Ansatz als grundlegende Forschungsstrategie von Diversity VET M.E.B.

Zielführend erscheint dabei als grundlegende Forschungsstrategie der Design-Based-Research-Ansatz, wie er u. a. von EULER vertreten wird (vgl. EULER 2014). Der Design-Based-Research-Ansatz (DBR) zielt grundsätzlich darauf ab, praktische Problemstellungen zu lösen. Ein Beispiel dafür ist die Entwicklung pädagogischer Interventionen wie z. B. Lehrveranstaltungen zu neuen Themenfeldern auf theoretisch-empirischer Basis. Gleichzeitig soll dabei der Informationsgewinn genutzt werden, um wissenschaftliche Theorien weiterzuentwickeln.

Die einzelnen Phasen und Schritte des DBR werden von unterschiedlichen Autoren und Autorinnen etwas verschieden interpretiert. EULER hat folgende charakteristische Phasen bzw. Schritte des DBR herausgearbeitet (vgl. EULER 2014, S. 19 f.). Diese lauten:

1. Problemspezifikation aus theoretischer und praktischer Perspektive,
2. Literaturrecherche zur Identifikation relevanter Theorien und empirischer Studien zur Formulierung von wissenschaftlichen Hypothesen,
3. Entwicklung des Designs der Intervention/der Lehrveranstaltung,
4. Mehrfaches Durchlaufen einer iterativen Schleife, bestehend aus Erprobung und Evaluation des entwickelten Designs, aus Modifikation und Dokumentation des Vorgehens und der zentralen Gestaltungsprinzipien und
5. Summative Evaluation nach Abschluss des Entwicklungsprozesses.

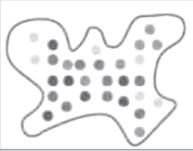
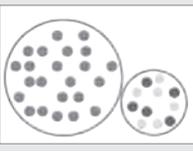
Das folgende Kapitel befasst sich mit den Aspekten zur Problemspezifikation aus theoretischer Perspektive.

3 Problemspezifikation aus theoretischer Perspektive: Ist Inklusion eine realistische Entwicklungsperspektive für das duale System?

Problematisch hinsichtlich der Entwicklung eines inklusiven Berufsbildungssystems ist die Tatsache, dass die grundlegende Reforminitiative seitens der (Bildungs-)Politik angestoßen wurde, ohne zuvor eine konkrete Umsetzungsstrategie entwickelt zu haben. So stellt sich aktuell die Frage, inwieweit der normative Anspruch von Inklusion in der beruflichen Bildung realistisch erscheint, oder ob es sich hierbei um eine nicht realisierbare Idealvorstellung handelt (vgl. RÜTZEL 2016, S. 27 f.).

Inklusiv im engeren Sinne ist vor allem die betrieblich-duale Berufsausbildung aktuell nur im Ansatz, da jährlich von mehr als 50.000 jungen Menschen mit Behinderung – welche die allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen verlassen – lediglich 3.500 ins duale System einmünden (vgl. EULER 2016, S. 34). Inklusion in der beruflichen Bildung erhebt jedoch den Anspruch, dass zukünftig eine deutlich höhere Anzahl von behinderten Schulabsolventen und -absolventinnen eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren kann, als dies bisher der Fall war (vgl. EULER/SEVERING 2014b, S. 116). Die Realisierungschancen dieser Zielperspektive hängen, so die Hypothesen, entscheidend von der Art und Schwere der Behinderung, von den Investitionen, die für die Umsetzung von Inklusion bereitgestellt werden, von den betrieblichen Selektionsmechanismen und den strukturellen Rahmenbedingungen ab (vgl. EULER/SEVERING 2014a, S. 17). Diese gestalten sich in der beruflichen Bildung – im Spannungsfeld zwischen Inklusion, Integration, Separation und Exklusion – laut aktueller Schätzung und in Zusammenfassung folgendermaßen (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1: Prinzipien von Exklusion, Separation, Integration und Inklusion

Formen gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderung	Erklärung	Beispiel allgemeinbildende Schulen	Beispiel berufliche Bildung	Gesamtzahl an Schulabgänger/-innen mit Behinderung: 50.000 im Jahr 2010
	1. Inklusion = Zugehörigkeit aller Menschen; Systemanpassung an individuelle Voraussetzungen	Inklusive Schule	Ein flexibilisiertes System, das jedem Jugendlichen die Chance auf eine Berufsausbildung ermöglicht	5.000
	2. Integration = Einbindung ins System, jedoch als Sonderweg	Integrationsklassen	Ausbildung von Menschen mit Behinderungen zu „Fachpraktikern und Fachpraktikerinnen“ (nach §§ 66 BBiG und 42 HwO)	9.900
	3. Separation = Aussondern von Menschen, die von der Norm abweichen	Förderschulen	Berufsvorbereitende Maßnahmen für Menschen mit Behinderung häufig im Berufsbildungswerk (BBW) (Zuordnung unklar) Beschäftigung in Werkstätten für behinderte Menschen (keine Ausbildungsmöglichkeit)	16.440 Keine Angaben
	4. Exklusion = Ausschluss aus dem System	Befreiung von der Schulpflicht	Keine Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsmöglichkeiten	Keine Angaben

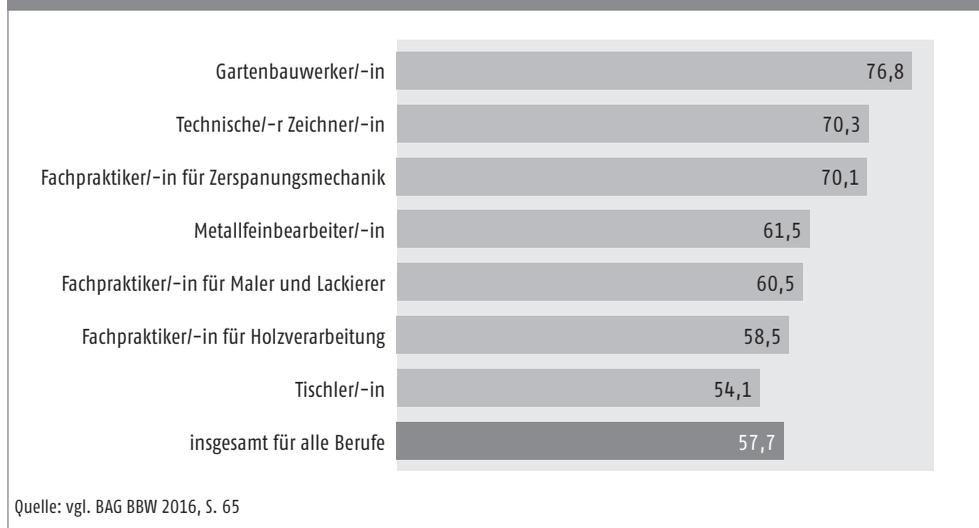
Quelle: vgl. EULER/SEVERING 2014b, S. 129

Zu 1: Wie schon angedeutet, findet **Inklusion** in der beruflichen Bildung im engeren Sinne noch nicht im erwünschten Umfang statt, da von 50.000 Schulabgängern und -abgängerinnen mit Behinderung lediglich 5.000 eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren (siehe Tabelle 1). Denn laut § 64 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) sollen Menschen mit Behinderung in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. EULER definiert analog dazu Inklusion im engeren Sinne dahingehend, dass Menschen mit Behinderung einen anerkannten Ausbildungsberuf gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung erlernen können, und zwar ungeachtet der Bildungsinstitution, in der dies stattfindet (betrieblich-dual, außerbetrieblich im Berufsbildungswerk, vollzeitschulisch) (vgl. EULER 2016, S. 29). Dabei erscheint nach der beruflichen Erstausbildung die erfolgreiche Integration in den ersten Arbeitsmarkt

ebenfalls als ein bedeutsamer Indikator für Inklusion in der beruflichen Bildung. Insgesamt resultieren aber auch hier wieder statistische Erfassungsprobleme, da das Merkmal Behinderung in der Berufsbildungsstatistik nicht erfasst wird (vgl. BAETHGE 2016, S. 44 ff.). Zur Unterstützung von Menschen mit Behinderung in der Berufsausbildung ist nach § 65 BBiG bzw. nach § 42 der Handwerksordnung (HwO) vorgesehen, die zeitliche und sachliche Organisation sowie die Prüfungsmodalitäten einer dualen Ausbildung den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung anzupassen (z. B. ausbildungsbegleitende Hilfen, Lernortkooperation, betriebliche Einstiegsqualifizierung, alternative Ausbildungsstrukturen) und damit einen Nachteilsausgleich zu erwirken (vgl. BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 5). Inklusion im weiteren Sinne ist in der beruflichen Bildung im Gegensatz zur Inklusion im engeren Sinne alltäglich. Eine große Bandbreite von durch die unterschiedlichsten Merkmale (z. B. Alter, Schulabschluss, sozioökonomischer Status etc.) gekennzeichneten jungen Erwachsenen beginnt jedes Jahr eine duale Ausbildung. Dem steht jedoch auch eine große Anzahl an Schulabgängerinnen und -abgängern ohne diagnostizierte Behinderung gegenüber, denen es nicht gelingt, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden. Damit sind sie zunächst von der Teilhabe an dualer Berufsausbildung ausgeschlossen (vgl. ENGRUBER/ULRICH 2016, S. 61). Auch dieser Personenkreis muss stärker als bisher inkludiert werden.

Zu 2: Im Kontext der unterschiedlichen Auslegung von Inklusion steht zur Debatte, ob der Inklusionsanspruch als Absage an im EULER'schen Sinne integrierende Bildungsgänge verstanden werden muss. Hierzu gehört in der beruflichen Bildung die Fachpraktiker-Ausbildung an den Berufsbildungswerken, d. h. die theoriegeminderten Sonderberufsausbildungen nach § 66 BBiG und § 42 HwO (vgl. EULER 2016, S. 29).

Abbildung 1: Vermittlungsquoten in den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen, 2013–2014



Denn dann, wenn es für behinderte Menschen aufgrund der Art und Schwere ihrer Behinderung nicht möglich ist, eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu absolvieren, sind die zuständigen Stellen nach § 66 BBiG dazu aufgefordert, Ausbildungsregelungen auf Basis der Ausbildungsordnungen anerkannter Ausbildungsberufe zu treffen, die theoriegemindert sind. Die Tabelle 1 betrachtend wird deutlich, dass die theoriegeminderte Ausbildung in Fachpraktikerberufen von EULER als Form einer integrativen Berufsbildung definiert wird, d. h. dass zwar eine Einbindung ins duale System erfolgt, diese jedoch als Sonderweg in einer Sondereinrichtung beruflicher Bildung, den Berufsbildungswerken, angeboten wird, obwohl diese auch zu einem geringen Anteil dual-betrieblich an Regelberufsschulen umgesetzt werden. Immerhin belegen jedoch die vorhandenen Daten, dass in Berufsbildungswerken Jugendliche zu einem hohen Prozentsatz auch in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden, dass die Bestehensquote bei den Kammerprüfungen im Durchschnitt bei 90 Prozent liegt und dass 58 Prozent der Absolventen und Absolventinnen der Berufsbildungswerke in den Jahren 2013/2014 im Durchschnitt ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung den Einstieg ins Berufsleben fanden (vgl. Abbildung 1).² Dabei fallen in den gewerblich-technischen Voll- und Fachpraktikerberufen die Übergangsquoten überdurchschnittlich hoch aus. Zudem öffnen sich die Berufsbildungswerke zunehmend z. B. durch ihre stärkere Verzahnung mit der betrieblichen Bildung. „So werden im Rahmen von verzahnten, modularisierten Ausbildungen und Formen der Verbundausbildung flexible Modelle praktiziert, in denen außerbetriebliche und betriebliche Ausbildungsphasen mit organisatorischer und didaktischer Unterstützung des BBW zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss geführt werden. Diese Entwicklungen lassen sich als Konturen für eine inklusive Berufsbildung aufnehmen und weiterentwickeln.“ (EULER/SEVERING 2014b, S. 120). Hier zeigt sich, dass die phasenweise durchgeführte Praxis der Separation in theoriegeminderte Sonderberufe und anerkannte Ausbildungsberufe gute Erfolgsquoten zeigt und dadurch zu einem relativ hohen Prozentsatz eine erfolgreiche Inklusion ins Berufsleben ermöglicht wird (vgl. ebd., S. 116).

Demzufolge erscheint es sinnvoll, eine behutsame evolutionäre Vorgehensweise hinsichtlich der Umgestaltung des (Berufs-)Bildungssystems anzumahnen. Denn es ist nicht zielführend im Sinne der UN-BKR und im Sinne der Jugendlichen mit anerkannten Behinderungen, relativ erfolgreiche Konzepte vorschnell zugunsten einer Idealvorstellung aufzugeben, deren Realisierungsschritte noch nicht geklärt sind. Wie bzw. mit welchen Instrumenten eine solche Umgestaltung jedoch mittelfristig ausgestaltet werden kann – sei es mittels Qualifikationsbausteinen oder mithilfe der seit 2015 durch das SGB III geregelten Möglichkeit der assistierten Ausbildung –, wird in diesem Beitrag aus kapazitären Gründen nicht diskutiert.

Zu 3) und 4): Insgesamt erscheint es wenig realistisch, nahezu alle Menschen mit Behinderung in das Regelsystem zu inkludieren (vgl. SCHMIDT 2015, S. 343). 2014 verbleibt der

2 Zu ihrer Eingliederungssituation wurden auch die BBW-Absolventen und -Absolventinnen der Abschlussjahre 2013 und 2014 befragt. Mehr als 5.000 Fragebögen konnten ausgewertet werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 66,2 Prozent (BAG BBW 2016, S. 64).

größte Anteil der Schulabgänger/-innen mit diagnostiziertem Förderbedarf (16.400 junge Menschen) in berufsvorbereitenden Maßnahmen, und auch die Werkstätten für Menschen mit Behinderung sind mit insgesamt knapp 20.000 Jugendlichen (vgl. EULER/SEVERING 2014a, S. 21) gut besucht. Hier finden weder Integration noch Inklusion statt, da keine anerkannte Berufsausbildung im dualen System angestrebt wird. Wie hier eine Umgestaltung letztendlich ausgestaltet werden muss, damit das Recht der Menschen mit Behinderung auf eine qualitativ hochwertige Bildung und auf größtmögliche Teilhabe und Chancengleichheit ermöglicht wird, ist aktuell ebenfalls noch nicht hinreichend geklärt (vgl. BAETHGE 2016, S. 44).

Plausibel erscheint es, dass Inklusion an dieser Stelle, ohne entsprechend weitreichende Ressourcen in die Regelberufsschulen zu investieren, kaum gelingen kann. Allein mit der adäquaten Kompetenzentwicklung der Berufsbildner ist es nicht getan. Dennoch wird nun im Folgenden genau diese Perspektive in den Blick genommen. Es stellt sich die Frage, wie Professionalisierungsangebote in der ersten Phase der Lehrerbildung (vgl. MELZER u. a. 2015, S. 61) gestaltet werden müssen, damit Lehrkräfte sukzessive die notwendigen Kompetenzen entwickeln, die für den schrittweisen Auf- und Ausbau eines inklusiven Berufsbildungssystems unabdingbar sind.

4 Stand der Forschung zur inklusionsbezogenen professionellen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung aus inhaltlicher Perspektive

Nach der Problemspezifikation zum Status quo und der Zielsetzung von Inklusion in der beruflichen Bildung stellte sich die Frage, welche theoretischen und empirischen Ergebnisse aktuell vorliegen, die Aufschlüsse darüber geben, wie Lehrveranstaltungen zur inklusionsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften inhaltlich auszugestaltet sind. Der Stand der Forschung wird zudem mit ersten, nicht repräsentativen empirischen Ergebnissen aus einer qualitativen, leitfragengestützten Lehrkräftebefragung in der gewerblich-technischen Berufsbildung im dualen System (Bautechnik) ergänzt (n = 4).

Dabei wird in Diversity VET – M.E.B. grundsätzlich von folgenden Grundannahmen und Grundbegriffen ausgegangen:

- a) *Kompetenztheoretisches Professionsverständnis in Bezug auf die Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung:* In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass professionelle bzw. handlungskompetente Lehrkräfte aufgrund ihrer angeborenen und erworbenen Dispositionen (vgl. LANGNER 2015, S. 27) – z. B. ihrer elaborierten, sehr gut vernetzten und daher schnell verfügbaren inklusionsbezogenen Wissensbasis, ihrer Einstellungen, Erfahrungen, Überzeugungen, Werthaltungen, Volition und Motorik – dazu in der Lage und motiviert sind, die aufgrund einer inklusionsbezogen ausgestalteten Berufsbildung auftretenden Anforderungen und Probleme erfolgreich zu lösen und im Berufsleben

kompetent zu handeln (vgl. BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 7; KLIEME u. a. 2007, S. 72). Das heißt, eine kompetente Lehrkraft soll über möglichst hohe professionelle Handlungskompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügen und diese zu einer konkreten lösungsförderlichen Anwendung bringen (vgl. TERHART 2011, S. 207). Insbesondere werden drei grundlegende Dimensionen einer inklusionsorientierten Lehrerbildung in diesem Diskurs als bedeutsam herausgestellt: Wissen, Einstellungen und Handeln (vgl. u. a. BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 181 ff.).

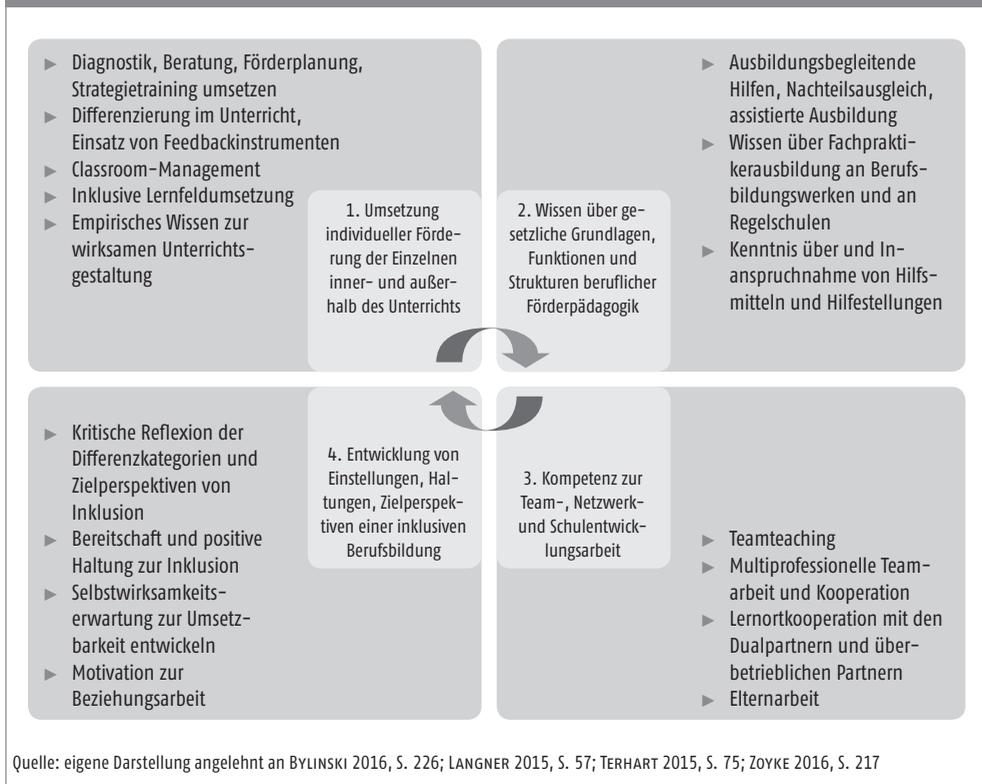
- b) Weiterhin wird die Grundannahme vertreten, dass im universitären Studium lediglich eine pädagogische Professionalisierung auf einem Basisniveau erfolgen kann und keine „fertigen“ Lehrkräfte daraus hervorgehen (vgl. SEIFRIED 2015, S. 178). Vielmehr entfaltet sich die pädagogische Professionalität berufsbiografisch in den drei Phasen der Lehrerbildung (Studium, Vorbereitungsdienst, berufsbegleitende Lehrerfortbildung (vgl. BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 18 f.). Das erworbene universitäre Wissen dient als Grundlage für die Begründung und theoretische Reflexion von Handlungen, muss jedoch im Berufsleben noch systematisch vertieft und erweitert sowie durch praktische Erfahrungen angereichert und auf deren Grundlage reflektiert werden (vgl. BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 191).

Wenn es um die Annäherung an die Frage geht, welche Anforderungen mit der Umsetzung einer inklusiven (Berufs-)Bildung verbunden sind, empfiehlt es sich, die synoptischen und empirischen Arbeiten von BYLINSKY, ZOYKE, MELZER und HILLENBRAND sowie LANGNER (vgl. BYLINSKI 2016, S. 225; LANGNER 2015; MELZER/HILLENBRAND 2013; MELZER u. a. 2015; ZOYKE 2016) zu rezipieren, diese basieren sowohl auf gründlichen theoretischen als auch auf empirischen Zugängen. BYLINSKI und ZOYKE fokussieren hierbei insbesondere auch die Anforderungssituation in der beruflichen Bildung und LANGNER befragte im Jahr 2010 Lehrkräfte aus allen Schulformen in Nordrhein-Westfalen quantitativ (N = 2050) und eine Auswahl davon auch qualitativ (n = 7) (vgl. LANGNER 2015, S. 9, 197). Die Erarbeitung des Kompetenztableaus von BYLINSKI erfolgt ebenfalls auf Basis einer qualitativen Befragung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Lehrkräften, Ausbildern und Ausbilderinnen sowie Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, die im regionalen Übergangsmangement arbeiten (vgl. BYLINSKI 2016, S. 225). Werden die dadurch erarbeiteten Kompetenztableaus miteinander verglichen, so zeigt sich, dass hier weitgehend übereinstimmende Ergebnisse erzielt wurden (vgl. BYLINSKI 2016, S. 217; BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 8 ff.; ZOYKE 2016, S. 217). Zielführend, komplex und unabdingbar erscheint der Anspruch, den Langner formuliert: „Die Idee der Kompetenz für die Unterrichtung von heterogenen Klassen soll (...) aus der Sicht der pädagogischen Praxis entwickelt und nicht als normative Bestimmung im Sinne eines Maßstabes an die Praxis gelegt werden.“ (LANGNER 2015, S. 8).

Diesen Anspruch gilt es, zukünftig für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung noch zu erfüllen. Abbildung 2 verdeutlicht dabei die wesentlichen Kompetenzbereiche,

wie sie z. B. teilweise von BYLINSKI identifiziert wurden, in Ergänzung durch andere Autoren und Autorinnen. Es handelt sich hierbei 1. um die Kompetenz zur Umsetzung individueller Förderung der Einzelnen inner- und außerhalb des Unterrichts, 2. das Wissen über gesetzliche Grundlagen, Funktionen und Strukturen beruflicher Förderpädagogik und die Kompetenz, verfügbare Hilfsmittel, strukturelle Möglichkeiten und unterstützende Personen in Anspruch zu nehmen. Aus diesem Wissen resultiert dann teilweise auch das Vermögen, 3. schulinterne Team- und Schulentwicklungsarbeit sowie regionale Netzwerkarbeit zu leisten und 4. inklusionsförderliche Einstellungen, Haltungen und Zielperspektiven hinsichtlich einer inklusiven Berufsbildung zu entwickeln.

Abbildung 2: Handlungsfelder von Lehrkräften an beruflichen Schulen zur inklusiven Berufsbildung



Zu 1: Individuelle Förderung und Differenzierung im Unterricht

Hier nimmt BYLINSKI zum einen die individuelle Förderung des Einzelnen und zum anderen den kompetenten Umgang mit heterogenen Gruppen in den Blick (vgl. BYLINSKI 2016, S. 226). Dieses Thema ist für Lehrkräfte aller Schultypen zeitlos aktuell (vgl. HELMKE 2014, S. 248).

Dazu gehören Aufgaben wie z. B. die Diagnostik der Leistungsfähigkeit und Lerneinschränkungen/Behinderungen von Schülern und Schülerinnen, die Umsetzung von Unterricht in heterogenen Klassen, der Förderunterricht und die Förderplanarbeit sowie die individuelle Beratung (vgl. BYLINSKI 2016, S. 226; MELZER/HILLENBRAND 2013, S. 197 f.). Die Lehrkräfte sollen Bildungserfolge ermöglichen, die Ziele und Kompetenzen der Lehrpläne mit individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen verbinden und auf diagnostischer Grundlage den Einzelnen individuell fördern und die Lernentwicklungen dokumentieren. In der Praxis stößt jedoch die Realisierung von differenziertem und individualisiertem Unterricht auf Schwierigkeiten. So verweist beispielsweise HELMKE darauf, dass sich Lehrkräfte nicht selten an einem/einer Durchschnittsschüler/-schülerin orientieren und ein bewusstes Wahrnehmen und Umgehen mit individuellen Lern- und Leistungsunterschieden – z. B. durch das gezielte Schließen von lernrelevanten Wissenslücken, Lernstrategietraining, adaptiven Unterricht – unterbleiben. TERHART spricht in diesem Zusammenhang von einer „Überforderungsfalle“ (TERHART 2015, S. 75). Diese Einschätzung wird durch die Aussagen von den in Diversity VET – M.E.B. befragten Lehrkräften in der bautechnischen Ausbildung ebenfalls gestützt. Allein schon im Themenfeld Diagnostik und der darauf aufbauenden Förderplanung offenbaren sich Überforderung und Unterstützungsbedarf durch externe Experten und Expertinnen.

„Ja. Also, noch mal dazu, die Diagnostik ist schwierig, wenn sie überhaupt möglich ist. Und was mache ich dann mit dem Ergebnis, was ich da rauskriege? (...) Also, ich kann ja eine Diagnose machen, aber was habe ich dann für Mittel?“ (I2, Z. 858–861). „Aber, wenn ich jetzt zur Lese-Rechtschreibschwäche gehe, da habe ich schon einige Vorträge (...) gehört, da hieß es, wir als normale Lehrkraft sind eigentlich gar nicht in der Lage, Förderpläne zu machen. Wir können das gar nicht differenziert, so eine Diagnostik machen. Und jetzt wird das von uns erwartet. Wie soll man das hinkriegen? Also, da müsste man doch im Prinzip diesen Schüler irgendwo hinschicken und ich weiß nicht zu wem, extern, und der analysiert das. Das kann ich nicht im normalen Unterricht machen. Das geht ja gar nicht“ (I2, Z. 1016–1023).

Notwendig bleibt es aber auch, die Leistungsgrenzen der Schüler/-innen realistisch einzuschätzen, ihnen zwar mehr zuzutrauen als vielleicht zunächst möglich scheint, jedoch auch zieldifferentes Lernen für Leistungsschwächere zu ermöglichen. Aber auch hier ist ein professionelles und sensibles Vorgehen geboten. LANGNER weist darauf hin, dass innere Differenzierung im Klassenverband häufig mit einer Stigmatisierung verbunden ist und mitunter dem Gedanken der Inklusion, d. h. der gemeinsamen Beschulung aller, widerspricht (vgl. LANGNER 2015, S. 318). Solche Erfahrungen konnten auch für die gewerblich-technische Berufsbildung festgestellt werden.

„Differenzierung, das ist immer ein bisschen schwierig. Also, ich beziehe das jetzt mal auf die Berufsfachschule, auf die zweijährige. Ich habe jetzt zum Beispiel mal in Mathe das so gemacht, dass ich einen Tisch, ohne, dass ich was gesagt habe, von Leuten,

die 1er- und 2er-Schüler/-innen sind, also, die das sehr schnell bearbeiten können, die sollten sich austauschen mit Aufgaben. Da habe ich zwei kleinere Tische gemacht. Hier konnten die Schüler/-innen auch selbstständig arbeiten, auch wenn sie langsamer waren (...). Und ich hatte eine Gruppe von Leuten, die gar nichts können, da habe ich mich reingesetzt. Da war schon: ‚Oh, du gehörst ja zu den Schlechten.‘ Habe ich so gedacht: ‚Oh, das habe ich mir ja gar nicht so vorgestellt‘, aber die haben unter sich sich im Prinzip schon gemobbt. Ich mache das nicht mehr, weil ich das eigentlich total nachteilig finde.“ (I2, Z. 709–718).

Diese empirisch fundierten, exemplarisch ausgewählten Beispiele, deren Repräsentativität es jedoch für die gewerblich-technische Berufsbildung noch nachzuweisen gilt, deuten auf einen Professionalisierungsbedarf hin, wenn es generell um die Frage geht: Wie unterrichte ich differenziert und individualisiert in sehr heterogenen Klassen auf Basis einer validen Diagnostik, ohne den Anspruch von Inklusion zu konterkarieren?

Zu 2 und 3: Gesetzliche Grundlagen, Funktionen und Strukturen beruflicher Förderpädagogik und Team-, Netzwerk- und Schulentwicklungsarbeit

Damit sich Lehrkräfte an beruflichen Schulen in der dual-betrieblichen Ausbildung dazu in der Lage sehen, mit beruflichen Förderpädagogen und -pädagoginnen zu kooperieren, mit Förderplänen zu arbeiten und sich selbst in Bezug auf Inklusion zu professionalisieren (vgl. MELZER u. a. 2015, S. 68) ist es unabdingbar, dass sie die gesetzlichen Grundlagen, Funktionen und Strukturen beruflicher Förderpädagogik kennen, um den Schülern und Schülerinnen die individuell benötigten Hilfestellungen in Form von Nachteilsausgleich, assistierter Ausbildung, ausbildungsbegleitenden Hilfen, speziellen Medien, Übergangsberatung etc. im Rahmen ihrer Ausbildung anbieten zu können. Ebenfalls deuten die Ergebnisse darauf hin, dass es notwendig ist, Personen aus dem allgemeinbildenden Bereich, sei es aus der regionalen Bildungsverwaltung, den Förderpädagogen und -pädagoginnen oder betrieblichen Ausbildenden, über die inklusionsbezogenen Belange berufsbildender Schulen zu informieren, um eine effektive multiprofessionelle Teamarbeit in die Wege zu leiten und zu vermeiden, dass die Interessen der beruflichen Bildung im regionalen Bildungsdiskurs untergehen. Hier muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung schon seit Entstehung des dualen Systems hinter den Anforderungen zurückbleibt. Inwieweit sich dies nun inklusionsbedingt ändert, bleibt abzuwarten. Anbei ein korrespondierender Interviewauszug dazu:

„Multiprofessionell also, dass wir verschiedene Fachleute hier zusammenkriegen, das ist halt schwierig. Es funktioniert nur im Rahmen von Klassenkonferenzen oder eben, dass wir dann die drei Leute, die wir hier an der Schule haben, zurate ziehen.“ (I1, Z. 908–910)

Der normative Anspruch, im Team mit anderen pädagogischen Fachkräften (vgl. ZOYKE 2016, S. 210 ff.) im Unterricht zusammenzuarbeiten, erscheint jedoch laut LANGNER für die Lehr-

kräfte eindeutig anschlussfähig. „Die Realisierung des Teamteachings wirkt sich positiv bei den interviewten LehrerInnen auf die Herausforderung, heterogene Klassen zu unterrichten, aus. Die Lehrer/-innen formulieren den Wunsch, dass ausreichend Unterrichtsstunden in Zweierbesetzung durchgeführt werden können“ (LANGNER 2015, S. 312), diese Einschätzung spiegelt sich auch in den in Diversity VET – M.E.B. geführten Interviews wider.

„So, Teamteaching, wir sind ja doppelt gesteckt zum Beispiel bei den Maurern ab und zu mal, aber wir sind deshalb nur doppelt gesteckt, weil wir halt auch die dual Studierenden haben und die Stahlbetonbauer. Teamteaching soll dazu beitragen, das ein bisschen aufzulockern und für eine Lehrkraft erträglich zu machen. Dann muss diese nicht an drei Lernfeldern parallel arbeiten.“ (I2., Z. 670–675).

Zu 4: Entwicklung von Verständnis, Einstellungen und Haltungen inklusiver Berufsbildung

LANGNER stellt zudem fest, dass Lehrkräfte sich u. a. dann als kompetent für inklusiven Unterricht fühlen, wenn sie sich bewusst dafür entschieden haben und sich dadurch zuständig und bereit fühlen. Hier bestätigt sie die Bedeutung allseits geforderter inklusionsförderlicher Einstellungsentwicklung von Lehrkräften (vgl. LANGNER 2015, S. 321). Die Bereitschaft, Schüler/-innen mit Behinderung zu unterrichten, variiert in Abhängigkeit von der Art und Schwere der Behinderung. In der bautechnischen dual-betrieblichen Berufsbildung wird die Inklusion von Menschen z. B. mit körperlichen Behinderungen und Sinnesbehinderungen als schwierig angesehen.

„Ja, in meinem Bereich, gerade bei den Fliesenlegern, kann man das natürlich fast verstehen, dass bestimmte Behinderungstypen da eigentlich gar keine Chance auch haben, dort mitzuarbeiten, weil dort halt viel mit Maschinen gearbeitet wird, auch diese Arbeit an sich schon eine sehr belastende Arbeit ist, körperlich gesehen, die auch in ihrer Ausübung her dazu führt, dass man vielleicht auch hinterher noch eine Benachteiligung bekommt, gerade mit Rücken und Haltungsschäden und so weiter. Also da sind schon eher fitte Menschen, die dort einmünden in das System.“ (I3, Z. 291–297).

Die Untersuchung von LANGNER ergab zudem, dass die befragten Lehrkräfte sich dazu in der Lage sehen, Schüler/-innen mit dem Schwerpunkt Lernen und Hochbegabte zu unterrichten, wohingegen die inklusive Unterrichtung von Schüler/-innen z. B. mit den Förderschwerpunkten, wie „sozial-emotionale Entwicklung“ und „geistige Entwicklung“, deutlich abgelehnt wird und auch als besonders schwierig umzusetzen eingestuft wird (vgl. LANGNER 2015, S. 99 f.). Diesbezüglich konnte LANGNER signifikante mittlere Korrelationen berechnen ($r = -,54^{**}$). Diese empirischen Ergebnisse von LANGNER korrespondieren mit Aussagen der Lehrkräfte in der dual-betrieblichen Ausbildung in bautechnischen Berufen. Anbei folgende Zitate:

„Und das soll mir erst mal einer vormachen, dass alle zum gleichen Ziel geführt werden. (...) Da war ich nicht nur gestresst, sondern wirklich am Ende jeglicher Kräfte. Da hat man eh schon eine ausgeprägte Heterogenität in einer Klasse, mit noch zusätzlicher attestierten bescheinigten geistigen Behinderung. Der Mensch braucht halt eine rundum Betreuung. Der kommt nicht zurecht, dass ich mich da eine halbe Stunde mal nicht um ihn kümmerge. Und hier in dem Fall war es eine geistige Behinderung, gepaart mit einer sozial-emotionalen Störung. Dieser Schüler hat Türen zerschlagen, da weiß ich nicht, wie da jemand unterschreiben möchte, wir brauchen Inklusion, die müssen wir mit integrieren. Solche Leute sind nicht zu integrieren. (...) Das heißt ja nicht, dass ich dem nicht helfen kann, dass er seine Ausbildung machen kann. Aber dann nicht in einem normalen Berufsschulunterricht, mit 26 bis 30 Leuten.“ (I4, Z. 454–471).

„Also wir haben im Moment die glückliche Situation, dass wir, sage ich mal, im Schnitt über die ganze Schule maximal einen Schüler mit Behinderung pro Lerngruppe haben. Das können die Lehrer leisten. Wenn wir jetzt in eine Situation kommen sollten, wo wir bei gleichen Rahmenbedingungen vier oder fünf solcher Schüler in der Klasse hätten, dann wäre es, glaube ich, für die Lehrer nicht mehr zu leisten. Dann wären sie hoffnungslos überfordert.“ (I1, Z. 927–936).

TERHART stellt passend zu diesen Zitaten ebenfalls die Frage, ob es „systematische und pragmatische Grenzen bei der Erfüllung des Anspruchs [gibt], jeden Schüler auf seinem individuellen Lern- und Bildungsweg auf individuelle Weise zu unterstützen“ (TERHART 2015, S. 69) und spricht von einer Überforderungsfalle durch ein Hinaufschrauben der Ansprüche ohne Bereitstellung konkreter Realisierungsmöglichkeiten (vgl. ebd).

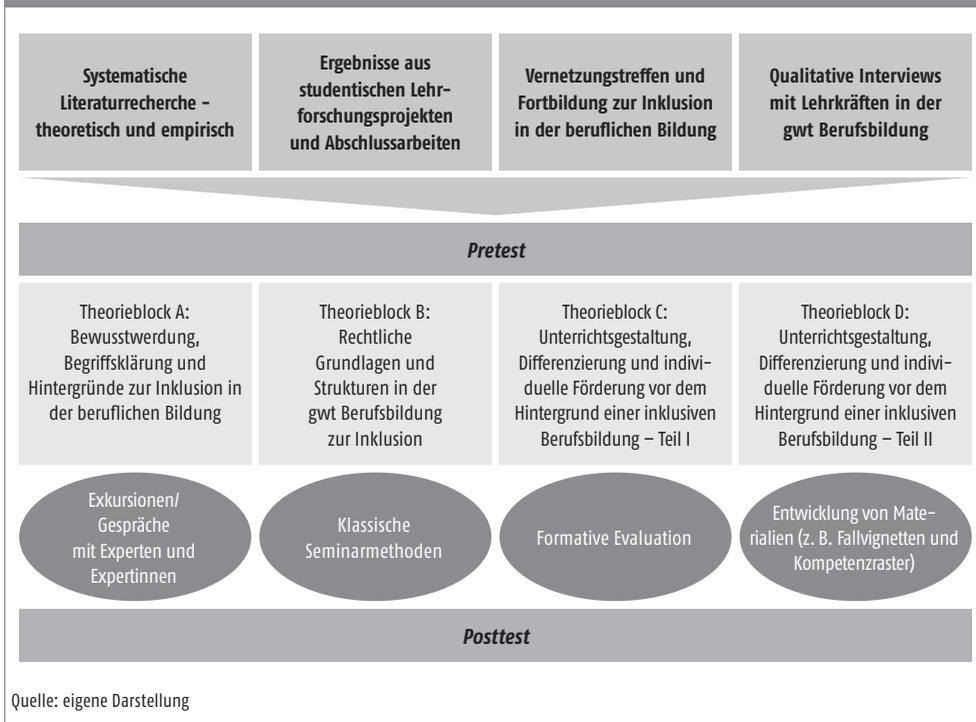
5 Design und Entwicklungsstand einer universitären Lehrveranstaltung zur inklusiven Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung

Auf Basis dieser eingehenden theoretischen und empirischen Analyse, die in Kapitel 4 im Überblick dargestellt wurde, erfolgten die Entwicklung und Umsetzung der Lehrveranstaltung zur Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung (vgl. Abbildung 3).

Aktuell ist das Seminar folgendermaßen aufgebaut: Den Studierenden werden vier Theorieblöcke zum Erwerb relevanten Basiswissens zur inklusiven gewerblich-technischen Berufsbildung angeboten (siehe Abbildung 3). Diese befassen sich im Theorieblock A mit der Bewusstwerdung, Begriffsklärung, der Einstellung und Reflexion der Hintergründe zur Inklusion in der beruflichen Bildung; im Theorieblock B mit den rechtlichen Grundlagen und Strukturen in der gewerblich-technischen Berufsbildung zur Inklusion und in den Theorieblöcken C und D mit den Aspekten der Unterrichtsgestaltung, Differenzierung und individuellen Förderung vor dem Hintergrund einer inklusiven Berufsbildung. Zur kontinuierlichen Optimierung der Veranstaltung erfolgt laufend eine systematische Literaturrecherche zur

Rezeption theoretischer und empirischer Ergebnisse, die Inklusion in der beruflichen Bildung betreffend, und es finden regelmäßige Netzwerktreffen mit universitären und regionalen Vertretern/Vertreterinnen im Themenfeld „Inklusion in der beruflichen Bildung/Lehrerbildung“ statt. Ebenso wurden 2016/2017 studentische Lehrforschungsprojekte sowie eigene qualitative, leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften zur Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung durchgeführt (aktuell $n = 4$), deren Ergebnisse hier auszugsweise vorgestellt wurden, die es jedoch noch systematisch und theoriegeleitet auszuwerten gilt und die aktuell noch weiter fortgeführt werden. Die dadurch identifizierten Anforderungssituationen, Einstellungen und Erfahrungen, welche die inklusive gewerblich-technische Berufsbildung betreffen, werden innerhalb der Projektlaufzeit situations- und handlungsorientiert aufbereitet und in geeignete methodische Settings eingebettet (z. B. klassische Seminar-Methoden, Exkursionen, Arbeit mit Fallvignetten etc.). In dieser ersten Förderperiode stehen jedoch die Identifikation der relevanten Anforderungsbereiche, Kompetenzentwicklungsbedarfe und die Inhaltsauswahl für die erste Phase der Lehrerbildung im Forschungsfokus (vgl. BACH/SCHMIDT/SCHAUB 2016, S. 16).

Abbildung 3: Entwicklung einer universitären Lehrveranstaltung zur inklusiven Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung



6 Ausblick und Fazit

Die empirische und theoretische Fundierung einer adäquaten inklusionsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung steht an den Anfängen. Die Maxime von LANGNER erweist sich dabei als zielführend. „Die Idee der Kompetenz für die Unterrichtung von heterogenen Klassen soll (...) aus der Sicht der pädagogischen Praxis entwickelt und nicht als normative Bestimmung im Sinne eines Maßstabes an die Praxis gelegt werden.“ (LANGNER 2015, S. 8). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist die Umsetzung empirisch qualitativer und quantitativer Forschung im Bezugsfeld der dual-betrieblichen Berufsbildung notwendig. Im Rahmen des Projekts Diversity VET – M.E.B. wird hier ein kleiner Beitrag dazu geleistet. Die qualitative Vorstudie ist jedoch noch nicht abgeschlossen (n = 4 (aktueller Stand); n = 10–20 (angestrebte Zahl)), weitere Interviews sind zu führen und die Auswertung noch zu systematisieren.

Ebenso wird abschließend darauf hingewiesen, dass die erfolgreiche Entwicklung einer inklusiven Berufsbildung multifaktoriell bedingt wird. So verdeutlicht das Angebot-Nutzungs-Modell von HELMKE sehr anschaulich, dass auch sehr professionelle und handlungskompetente Lehrkräfte hinsichtlich der Umsetzung eines qualitativ hochwertigen inklusiven und differenzierten Unterrichts darauf angewiesen sind, dass die Schüler/-innen dazu in der Lage sind oder durch Hilfen in die Lage versetzt werden, das unterrichtliche Angebot der Lehrkraft trotz Defiziten beispielsweise in Bezug auf Vorwissen, Intelligenz, Sinnesbeeinträchtigung, Sprachbarrieren, sozial-emotionale Instabilitäten etc., anzunehmen und in förderliche Lernaktivitäten umzusetzen (vgl. HELMKE 2014, S. 71). Gerade in der gewerblich-technischen Berufsbildung erscheint es darüber hinaus notwendig, für die unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen zu analysieren, wie sich besondere Kontextfaktoren, wie Stufenausbildung, schulische, (außer-)betriebliche und überbetriebliche Lernorte, Block- und Teilzeitunterricht, Klassengröße, angebotene Ausbildungsberufe und korrespondierende Fachpraktikerberufe, regionale Unterstützungssysteme usw., förderlich bzw. hinderlich auf die Entwicklung einer inklusiven Berufsbildung auswirken und welche Reformen zukünftig notwendig sind, um diese zu befördern. Die gewonnenen Erkenntnisse dazu gilt es dann in die Lehrerbildung mit einfließen zu lassen.

Literatur

- BACH, Alexandra; SCHMIDT, Christian; SCHAUB, Christian: Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2016) 30, 1–25 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf (Zugriff: 18.10.2016)
- BAETHGE, Martin: Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen – Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014. In: ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Knut (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016, S. 43–57

- BAG BBW (BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER BERUFSBILDUNGSWERKE): Brücke in den ersten Arbeitsmarkt. Fakten aus den Berufsbildungswerken 2013–2014. In: Berufliche Rehabilitation. Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderungen, (2016) 1, S. 64–66
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster 2013, S. 147–202
- BYLINSKI, Ute: Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In: BYLINSKI, Ute; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016, S. 215–232
- ENGRUBER, Ruth; ULRICH, Joachim Gerd: Bildungspolitische Grundüberzeugungen und ihr Einfluss auf den wahrgenommenen Reformbedarf zur Realisierung eines inklusiven Berufsausbildungssystems – Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld 2016, S. 127–142
- EULER, Dieter: Design-Research – a paradigm under development. In: EULER, Dieter; SLOANE, F. E. Peter (Hrsg.): Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27. Stuttgart 2014, S. 15–41
- EULER, Dieter: Inklusion in der Berufsausbildung – Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen. In: ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016, S. 27–42 – URL: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_euler.pdf (Zugriff: 27.06.2016)
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckhardt: Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh 2014a
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckhardt: Inklusion in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014b) 1, S. 115–132
- HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5. Aufl. Seelze 2014
- KLIEME, E. u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin 2007 – URL: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Zugriff: 20.01.2016)
- LANGNER, Anke: Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden 2015
- MELZER, Conny; HILLENBRAND, Clemens: Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2013) 5, S. 194–202
- MELZER, Conny u. a.: Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. 2015. – In: Erziehungswissenschaft (2015) 51, S. 61–80

- REICH, Kersten: Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim, Basel 2014
- RÜTZEL, Josef: Zur Einführung – Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgaben. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung, Bielefeld 2016, S. 9–10
- SCHMIDT, Christian: Inklusion in der beruflichen Bildung: Anspruch, Anforderungen und Umsetzung. In: Die berufsbildende Schule (2015) 67, S. 343–347
- SEIFRIED, Jürgen: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – eine Analyse für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich. In: SEIFRIED, Jürgen; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Band 12. Hohengehren 2015, S. 167–183
- TERHART, Erhardt: Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik (2011) Beiheft 2, S. 202–224
- TERHART, Erhardt: Umgang mit Heterogenität: Anforderung an Professionalisierungsprozesse. In: FISCHER, Christian: (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münster 2015, S. 69–84
- ZOYKE, Andrea: Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: ZOYKE, Andrea; VOLLMER, Kirsten (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016, S. 207–237

Andrea Burda-Zoyke

Inklusive Bildungsgangarbeit an beruflichen Schulen: Diskussion von Entwicklungsperspektiven¹

Die Forderung nach inklusiver Bildung, wonach allen Menschen gleiche Chancen auf Zugang zu und Teilhabe an qualitativ hochwertiger Bildung zu gewähren sind, schlägt sich zunehmend in reformierten Gesetzen und Verordnungen des Bildungssystems nieder (z. B. Leitlinien der UNESCO, VN-BRK, KMK-Empfehlungen, Schulgesetze etc.) und erstreckt sich auch auf die berufliche Bildung. In diesem Beitrag werden Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze zur didaktisch-organisatorischen Entwicklung inklusiver Bildungsgänge in beruflichen Schulen diskutiert. Dafür wird neben theoretischen und literaturgestützten Denkanstößen auf Impressionen aus empirischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zurückgegriffen. Die Auseinandersetzung wird abschließend in Diskussionsthesen verdichtet und mit einem kurzen Ausblick auf Forschungs- und Entwicklungsdesiderate abgerundet.

1 Einführung zu inklusiver Berufsbildung in Bildungsgängen der beruflichen Schulen

1.1 Hintergrund und Verständnis von inklusiver Bildung und inklusiver Berufsbildung

Mit dem 1994 formulierten Ziel „Inklusive Bildung“ der UNESCO (vgl. UNESCO 1994; DUK 2014, S. 9) sowie dem 2009 in Deutschland ratifizierten Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (häufig abgekürzt als Behindertenrechtskonvention BRK; VN-BRK 2008, insbesondere Art. 24 und 27) wurde der Diskurs um die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems angeregt. International wie national lassen sich eine Reihe von Aktivitäten ausmachen, die diese inklusive Zielsetzung unterstützen (z. B. EADSNE, 2011; MUSKENS, 2009; WHO, 2011). In Deutschland sind neben dem nationalen Aktionsplan der Bundesregierung 2011 zahlreiche weitere Empfehlungen (siehe beispielsweise zur inklusiven Bildung in der Schule KMK 2011 und die überarbeiteten Standards für die Lehrerbildung KMK 2014 sowie die gemeinsame Empfehlung von KMK & HRK

¹ Gekürzte und überarbeitete Version eines in der *bwp@* online erschienenen Beitrags (vgl. ZOYKE 2016c).

2015 zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt), Gesetzesreformen (z. B. Schulgesetze und Lehrerbildungsgesetze der Länder) sowie Programme und Maßnahmen zur Umsetzung von inklusiver Bildung auf vielfältigen Handlungsebenen und insbesondere im Schulsystem zu verzeichnen (vgl. BIERMANN 2015, S. 25 ff.; RÜTZEL 2016; zur Verankerung von Inklusion in der Lehrerbildung allgemein sowie im Lehramt für berufliche Schulen siehe ZOYKE 2016a; 2016b). Dabei wird deutlich, dass sich die Forderung nach Inklusion auch auf die berufliche Bildung und somit auch auf die beruflichen Schulen bezieht. Zwar blieb diese anfänglich weitgehend unberücksichtigt (vgl. BIERMANN 2015, S. 19), findet jedoch zunehmend Beachtung (vgl. DUK 2014, S. 23; VN-BRK 2008 Artikel 24 u. a. zur Ausbildung und Artikel 27 zu Arbeit und Beschäftigung; KMK 2011, S. 17 f. sowie in den Schulgesetzen der Länder etc.).

In Anbetracht der uneinheitlichen Definition von Inklusion wird das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis kurz skizziert. Unter inklusiver Berufsbildung wird hier die Forderung nach universellen Zugangsmöglichkeiten zu qualitativ hochwertiger Berufsbildung gefasst. Insbesondere in Settings gemeinsamen Lernens im allgemeinen Berufsbildungssystem (auch Regelsystem genannt) sind gleiche Chancen auf die Entwicklung ihrer individuellen Potenziale und Persönlichkeit zu ermöglichen, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen und -voraussetzungen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen, Migrationshintergrund etc. Damit stellen sich auch besondere Ansprüche an die Qualität des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen bzw. Klassen, in denen Jugendliche mit heterogenen Lernvoraussetzungen bzw. mit und ohne Behinderungen und Benachteiligungen beschult werden (DUK 2014; Art. 24 VN-BRK 2008; KMK 2011, S. 3 f.; WERNING 2014). Dabei kommt der Binnendifferenzierung und der individuellen Förderung in heterogenen Lerngruppen eine besondere Bedeutung zu, um jede/-n Einzelne/-n unter Berücksichtigung seiner/ihrer Voraussetzungen, Bedürfnisse, Ziele und Möglichkeiten zu unterstützen (vgl. KMK 2011; WERNING 2014, S. 609 f.). Es geht zudem um die Anerkennung einer entsprechenden Vielfalt bzw. Heterogenität als Normalität und Chance. Damit wird keine Gleichbehandlung gefordert, sondern vielmehr eine Chancengleichheit. In der Konsequenz erfordert dies u. a. eine ungleiche Behandlung von Ungleichen (vgl. zur egalitären Differenz BYLINSKI/RÜTZEL 2016; PRENGEL 1993).

Behinderungen, Benachteiligungen etc. werden als relationale Konstrukte gefasst, d. h. ihr Entstehungsgrund wird nicht bzw. nicht allein in der Person selbst, sondern zumindest auch in der Umwelt und der Person-Umwelt-Interaktion gesehen. Behinderungen und Benachteiligungen gelten zudem als veränder- und kompensierbar (vgl. ENGGRUBER/RÜTZEL 2014, S. 14; EULER/SEVERING 2014, S. 6 f.; LINDMEIER/LINDMEIER 2012). Dies erfordert insbesondere einen Perspektivenwechsel von der Defizitorientierung und den anschließenden Reparaturabsichten in Bezug auf das Individuum hin zu einer Anpassung und Flexibilisierung der Strukturen und Prozesse des (Berufs-)Bildungssystems (z. B. Curricula, Unterrichtsmethoden). Ziel der inklusiven Leitidee ist, das (Berufs-)Bildungssystem so zu verändern, dass es den Bedürfnissen aller, d. h. heterogener Lernender gerecht wird (vgl. BUCHMANN 2016,

S. 237; DUK 2014, S. 9; RÜTZEL 2016; WERNING 2014). Dies impliziert auch ein Überdenken des Verhältnisses von allgemeiner Pädagogik bzw. allgemeiner Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu für erfolgreiche Inklusion erforderlichen Teil- und Nachbardisziplinen sowie Teilbereichen der beruflichen Bildung (z. B. Diversity Studies, Migrationsforschung, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, berufliche Rehabilitation, Benachteiligtenförderung), in dessen Zuge auch eine Prüfung der Integration derselben erfolgen sollte (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011; FEUSER 2008).

1.2 Fragestellung und Vorgehen des Beitrags

Der Beitrag beschäftigt sich mit Fragen zur inklusiven Bildung auf der Ebene von Bildungsgängen an beruflichen Schulen. Solche Bildungsgänge (z. B. Berufsgrundbildungsjahr, Berufsausbildung) können als eine organisatorische Einheit verstanden werden (vgl. BUSCHFELD 2002, S. 4; SLOANE 2007, S. 482). Die didaktisch-organisatorische Entwicklung von Bildungsgängen kann wiederum als Bildungsgangarbeit beschrieben werden. Diese bezieht sich auf eine Gruppe von Schülern und Schülerinnen und wird bzw. soll arbeitsteilig in einem Team von Lehrkräften durchgeführt werden (vgl. BUSCHFELD 2002, S. 5; SLOANE 2007). Zeitlich betrachtet geht es um die (makrodidaktische) Planung von Lehr-Lernprozessen über die gesamte Laufzeit des Bildungsganges. Dies soll einer Verkürzung der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften allein auf die (mikrodidaktische) Planung einzelner Unterrichtseinheiten entgegenwirken und den Blick auf die Begleitung und Anregung von längerfristigen Kompetenzentwicklungsprozessen richten. Beide Planungsebenen, die makrodidaktische (insbesondere die Analyse des Lehrplans sowie die Makrosequenzierung) und die mikrodidaktische (Entwicklung und Abstimmung von Lernsituationen und Unterrichtseinheiten), sind im Rahmen der Bildungsgangarbeit wechselseitig miteinander abzustimmen. SLOANE fasst dies in seinen Struktur- und Prozessmodellen des Bildungsgangmanagements zusammen (vgl. SLOANE 2007, S. 481 und 2010, S. 210 f.).

Der Beitrag verfolgt die Frage, wie in Bildungsgängen an beruflichen Schulen gemeinsames Lernen unter besonderer Berücksichtigung von individueller Förderung didaktisch-organisatorisch ermöglicht und qualitativ hochwertig durchgeführt werden kann, um grundsätzlich allen Jugendlichen die gleichen Chancen auf eine qualitativ hochwertige Bildung zur Teilhabe an Beruf und Gesellschaft zu ermöglichen. In diesem Rahmen diskutiert er Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze zur didaktisch-organisatorischen Entwicklung inklusiver Bildungsgänge in beruflichen Schulen (siehe Vorarbeiten in ZOYKE 2014, 2016c und KREMER u. a. 2015) (Kap. 2). Hierzu werden neben theoretischen und literaturgestützten Denkanstößen Impressionen aus empirischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur individuellen Förderung insbesondere in der beruflichen Rehabilitation sowie in der Berufsausbildungsvorbereitung an beruflichen Schulen aufgegriffen. Damit soll keine Verkürzung auf den Themenkomplex der individuellen Förderung erfolgen. Wie jedoch oben bereits an-

geführt, wird im Zusammenhang mit der Umsetzung von Inklusion der individuellen Förderung eine besondere Bedeutung beigemessen. Die Subjektorientierung stellt ein zentrales verbindendes Element dar. Zudem wird gerade in der beruflichen Bildung auf Vorarbeiten in der (beruflichen) Benachteiligtenförderung im Übergang Schule – Beruf und in der beruflichen Rehabilitation verwiesen. Daher wird erwartet, dass die in diesen Projekten gewonnenen Erkenntnisse die Diskussion zur Umsetzung von Inklusion zumindest anregen und bereichern können. Die hier zitierten Projekte folgen grundsätzlich dem Forschungsansatz des Design-Based Research. Kooperative Designprozesse zwischen Akteuren der Praxis (insbesondere Lehrkräften, Sozialarbeitern/Sozialarbeiterinnen, Schülern/Schülerinnen etc.) und Akteuren der wissenschaftlichen Begleitung bilden dabei den Ankerpunkt zur Gewinnung, Überprüfung und Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien. Zur Datengewinnung wurden neben umfangreichen Beobachtungen, Dokumentenanalysen, Gruppendiskussionen und Workshops insbesondere qualitative Interviews und standardisierte Fragebögen eingesetzt. Wesentliche Ergebnisse aus diesen Projekten wurden bereits an anderen Stellen publiziert.² In diesem Beitrag werden lediglich punktuell Herausforderungen von im Rahmen von inklusiver Bildungsgangarbeit zu klärenden Fragen, besonderen Herausforderungen und möglichen Konzeptionen und Umsetzungsformen skizziert und diskutiert. Die Überlegungen werden abschließend in Diskussionsthesen zur inklusiven Bildungsgangarbeit zusammengefasst und mit einem kurzen Ausblick auf Forschungs- und Entwicklungsdesiderate abgerundet (Kap. 3).

2 Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Impressionen und Diskussion

2.1 Bedeutung und Entwicklung normativer Grundpositionen

Eine wesentliche Basis der Bildungsgangarbeit bildet die Bildungsgangkonzeption, d. h., im Bildungsgangteam sind normative Grundpositionen hinsichtlich des angestrebten Bildungsziels aufzudecken und zu verhandeln. Damit hängen auch grundlegende Vorstellungen über Lernen, Entwicklung und Lehren bzw. Vorstellungen über die für die Erreichung des Bildungsgangziels geeigneten didaktischen Modelle zusammen (vgl. SLOANE 2004, S. 47, 2007, S. 483 f.). Mit Blick auf die Entwicklung inklusiver Bildungsgänge in der beruflichen Bildung sind dabei insbesondere folgende Aspekte zu berücksichtigen:

Empirische Studien weisen eine hohe Bedeutung von inklusionsbezogenen **Einstellungen** der Lehrkräfte, d. h. ihre Bereitschaft zur Mitwirkung für eine gelingende Inklusion aus

2 Zum Projekt RVL-fbZ siehe ZOYKE (2012a; 2013). Zum Projekt InLab siehe BEUTNER/KREMER/ZOYKE (2012), ZOYKE (2012b) und ZOYKE/HENSING (2011). Zum Projekt InBig siehe KREMER u. a. (2013), KRANERT/KREMER/ZOYKE (2013, 2015), KREMER/ZOYKE (2013). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse zur individuellen Bildungsgangarbeit bzw. zu einer auf individuelle Förderung ausgerichteten Bildungsgangarbeit ist bereits in ZOYKE (2014, S. 181 ff., 2016) und in KREMER u. a. (2015, S. 40 ff.) erschienen.

(vgl. EADSNE 2011; PRZIBILLA u. a. 2016, S. 37 f.; SOLZBACHER/SCHWER 2015; WERNING 2014, S. 616 f.). Zudem zeigen sich in der Einstellungsforschung verschiedene einstellungsbeeinflussende Faktoren. Insbesondere der Kontakt zu Menschen mit Behinderungen inner- und außerhalb des beruflichen Kontextes, die subjektive Wahrnehmung unterschiedlicher Beeinträchtigungsformen, die Berufserfahrung, die wahrgenommene (administrative) Unterstützung sowie normative Einflüsse und das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrpersonen werden benannt (vgl. PRZIBILLA u. a. 2016, S. 38). Bereits bei der Auswahl von Lehrkräften und der Zusammensetzung von Bildungsgangteams können die vorliegenden Einstellungen Berücksichtigung finden.³ Zudem können bei Bedarf Strategien zur Entwicklung entsprechender Einstellungen entworfen werden. Allerdings deuten empirische Studien darauf hin, dass einmal erworbene inklusionsbezogene Einstellungen als relativ stabil gelten (vgl. KUNZ/LUDER/MORETTI 2010, S. 84). Zu überprüfen wäre u. a., inwiefern eine verbesserte (administrative) Unterstützung sowie das Einrichten von Erfahrungsräumen mit Kontakt zu Menschen mit Behinderungen, Good-Practice-Beispiele und Weiterbildungen zu positiven Entwicklungen von inklusionsbezogenen Einstellungen beitragen können.

Zudem ist das **Bildungsziel** des Bildungsganges unter Berücksichtigung der inklusiven Leitidee näher zu bestimmen. Dabei ist grundsätzlich zu beachten, dass es der UNESCO folgend bei inklusiven Curricula nicht um individuell unterschiedliche Curricula für jede/-n Lernende/-n geht. Für eine allgemein anerkannte hochwertige Bildung sei ein gemeinsames Kerncurriculum erforderlich, welches jedoch eine Flexibilität hinsichtlich Zeit und Lehrmethoden erlaube, um auf die individuellen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen eingehen zu können (vgl. DUK 2014, S. 26). Auch im wissenschaftlichen Diskurs stehen individuelle Curricula, wenn sich diese kategorial an Sonderschullehrpläne anlehnen, in der Kritik (vgl. HINZ 2006, S. 257 f.). Daher ist grundsätzlich das für den Bildungsgang geltende Curriculum (z. B. der Lehrplan des Landes) leitend, welches jedoch auf Ebene der Schule und des Bildungsganges zu präzisieren ist.

Bildungsgänge der beruflichen Bildung sollen i. d. R. einen doppelten Bildungsauftrag erfüllen. Diesbezüglich stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von bzw. der Vermittlung zwischen allgemeinbildenden Zielen (z. B. mittleren Bildungsabschluss nachholen) und berufsbildenden Zielen (z. B. eine bestimmte Berufsausbildung). So zeigt sich in Bildungsgängen der Berufsausbildungsvorbereitung, dass das Verhältnis zwischen dem Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse und der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung durchaus unterschiedlich interpretiert und gewichtet wird. Zudem wird hier teilweise eine stärkere Orientierung an den Lebenswelten der Jugendlichen gefordert. Dies mündet dann auch in dem Ziel der Vorbereitung auf ein Leben in der Gesellschaft mit Phasen der Arbeitslosigkeit bzw. Harz IV (vgl. KRANERT/KREMER/ZOYKE 2015, S. 51 ff.). Letztlich ist dies für die konkrete Lerngruppe und die einzelnen Lernenden zu präzisieren. Die Anlage des Bildungsganges sollte jedoch diese Vielfalt zulassen.

3 Beispielsweise hat sich in den Projekten mit beruflichen Schulen gezeigt, dass dies bei der Personalauswahl für den Einsatz in Bildungsgängen des Übergangssystems in manchen Schulen bereits berücksichtigt wird.

Insgesamt spannen die Curricula der beruflichen Bildung häufig lediglich einen recht vagen Rahmen i. S. e. Kerncurriculums auf (z. B. mit dem Leitziel der Handlungskompetenz, den Vorbemerkungen zum Bildungsauftrag und den Lernfeldern), der in den Schulen und Bildungsgängen zu präzisieren ist. Dies eröffnet weitere Möglichkeiten für eine etwaige curriculare Individualisierung im Rahmen des Kerncurriculums und der Anerkennung und Förderung von individuellen Potenzialen und Vielfalt. Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von bzw. der Vermittlung zwischen Standardisierung (i. S. e. anerkannten Kerncurriculums) und Individualisierung (zur Entfaltung individueller Potenziale). Hier kann der Diskurs um professionelles Handeln im Umgang mit Antinomien in pädagogischen Feldern anregend sein (vgl. HELSPER 2000).

Im Sinne inklusiver Bildung werden wie bereits vorne angeführt Settings gemeinsamen Lernens gefordert, welche sich auch in schulstufenübergreifendem Unterricht ausdrücken können (vgl. FEUSER 2008, S. 125 ff.). Für die berufliche Bildung könnte darüber hinaus geprüft werden, inwiefern Auszubildende in den nach §§ 66 BBiG/42m HwO gesondert geregelten Ausbildungen (auch Fachpraktikerausbildungen genannt) gemeinsam mit Auszubildenden in den Klassen der korrespondierenden Ausbildung des dualen Systems, an denen sich diese Ausbildungen orientieren sollen, unterrichtet werden können.

Hinsichtlich des **Grundverständnisses von Lernen, Entwicklung und Lehren** im Bildungsgang ist der Blick neben allgemeinen, für die berufliche Bildung leitenden didaktischen Prinzipien und prominenten Konzepten wie der Handlungs- und Situationsorientierung auch auf den Umgang mit Heterogenität bzw. Vielfalt im Allgemeinen⁴ zu richten. Zudem sind in Abhängigkeit von den Bedingungen im Bildungsgang Fragen des Umgangs mit ausgewählten Differenzlinien (z. B. Gender, Migrationshintergrund, soziale Milieus) und Förderbedarfen (z. B. in Anlehnung an die sonderpädagogischen Förderbedarfe) sowie mit dem Zusammenwirken unterschiedlicher (sozialer) Ungleichheiten⁵ zu diskutieren und geeignete Konzepte zu entwickeln. Dabei scheint es weniger darum zu gehen, vollständig neue oder andere Konzepte einzuführen. Vielmehr können bestehende Ansätze der beruflichen Bildung vor diesem Hintergrund kritisch reflektiert und um neue Facetten ergänzt, erweitert und/oder adaptiert werden.⁶ Zudem ist abzuwägen, welche Spezialisierungen das Bildungsgangsteam unter Berücksichtigung der vorliegenden oder entwickelbaren Ressourcen (z. B. Zusammensetzung des Bildungsgangteams, Kompetenzen der Teammitglieder etc.) selbst vornehmen bzw. anbieten kann und welche Unterstützung durch Externe (z. B. sonderpädagogische Expertise eines entsprechenden Kompetenzzentrums) erforderlich ist.

4 Z. B. im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt bzw. der Diversity Education (vgl. PRENGEL 1993; 2007).

5 Siehe zur Intersektionalität WALGENBACH (2014, S. 54 ff.).

6 Siehe z. B. das integrative didaktische Modell bei Verhaltensstörungen von STEIN/STEIN (2014), die Überlegungen zur Inklusiven Didaktik von REICH (2014) und die Entwicklungslogische Didaktik von FEUSER (2008).

2.2 Curriculare Analyse und die Sequenzierung im Bildungsgang

Die Umsetzung des Curriculums im Bildungsgang erfordert ausgehend von dem allgemeinen Ziel des Bildungsganges eine differenzierte curriculare Analyse, d. h. eine Auswahl und Anordnung bzw. Sequenzierung von Lernzielen und -inhalten. Diesbezügliche Entscheidungen basieren i. d. R. auf den drei Prinzipien Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung, die je nach Lehrplanstruktur unterschiedlich stark betont werden können, jedoch in einem Interdependenzverhältnis zueinander stehen (vgl. REETZ 1984; REETZ/SEYD 2006). Das Verhältnis von Wissenschaftsorientierung (wissenschaftliche Erkenntnisse, Begriffe und Strukturen), Situationsorientierung (Situationsbedingungen und Handlungsfelder, z. B. Bündel von Tätigkeiten und Problemstellungen in einem beruflichen Bereich) und Persönlichkeitsorientierung in Form einer grundlegenden normativen Orientierung gilt es zu analysieren (vgl. SLOANE 2007, S. 484 f.; ZOYKE 2012a, S. 158 ff.). Mit Blick auf die inklusive Leitidee drängt sich m. E. die Analyse und Präzisierung der Persönlichkeitsorientierung im Rahmen der schulnahen Curriculararbeit besonders auf (vgl. ZOYKE 2012a, S. 158 ff.). Zwar weisen Lehrpläne in den einführenden Passagen häufig auf eine normative Orientierung zur Persönlichkeitsentwicklung hin, bleiben in ihren diesbezüglichen Ausführungen jedoch recht vage (z. B. Leitziel Handlungskompetenz). In den folgenden umfangreicheren Lehrplanvorgaben dominieren dann häufig das Situationsprinzip (z. B. in berufsbezogenen Lernfeldern der Berufsausbildung) oder das Wissenschaftsprinzip (z. B. in klassischen fachwissenschaftlichen Lehrplänen), sodass Lehrkräfte sehr genau nach weiteren Hinweisen suchen bzw. die intendierte Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang mit den weiteren Zielen und Inhalten des Lehrplans selbst präzisieren müssen. Dies sollte rückgebunden an das übergeordnete Ziel des Bildungsganges erfolgen (s. o.). Darüber hinaus ist zu prüfen, inwiefern auch im Zusammenhang mit dem Wissenschafts- und dem Situationsprinzip der Orientierung an den individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten des Subjekts Rechnung getragen werden kann. Beispielsweise könnten neben objektiven Situationsbedingungen (wie diese scheinbar in Lernfeldcurricula formuliert werden) auch subjektive Wahrnehmungen von Handlungssituationen durch die Jugendlichen eine stärkere Berücksichtigung erfahren. Zudem kann die grundsätzliche Auswahl der Situationen nochmals überdacht werden. So nehmen zum Beispiel Bildungsgänge der Berufsausbildungsvorbereitung neben berufsbezogenen Lernsituationen ergänzend Lernsituationen auf, in denen es im Wesentlichen um die Bewältigung persönlicher und sozialer, für die Jugendlichen bedeutsamer Lebenssituationen geht. Darin werden auch alternative Konzepte erprobt, die es den Jugendlichen ermöglichen, sich mit Kompetenzen einzubringen, die sie sonst im klassischen Unterricht kaum zeigen können (z. B. ein gesundes Frühstück zubereiten, sich im Nahverkehr zurechtfinden, mit Harz IV leben, theaterpädagogische Übungen zur Selbstpräsentation, Erlebnispädagogik, vgl. ZOYKE/HENSING 2011, S. 13 f.). Mit Blick auf die Wissenschaftsorientierung könnten zudem subjektiv disziplin-kritische Konzepte wie der Struktur-gitteransatz von HERWIG BLANKERTZ mit ihrer deutlichen Subjektorientierung weiterverfolgt werden (vgl. ZOYKE 2012a, S. 159 f.).

Das Verhältnis der curricularen Orientierungsprinzipien und die Frage nach der konsequenten Subjektorientierung sind auch im Rahmen der Sequenzierung bzw. Phasierung von Lernsituationen und komplexen Lehr-Lern-Arrangements bzw. allgemeiner gesprochen von Unterrichtseinheiten über das Schuljahr bzw. über den gesamten Bildungsgang hinweg weiter zu analysieren und zu präzisieren.

Deutlich wird, dass die Persönlichkeits- und Subjektorientierung nicht nur eine Präzisierung der normativen Vorstellungen zur Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen des allgemein anerkannten Kerncurriculums erfordert, sondern auch eine differenzierte Analyse der Zielgruppe des Bildungsganges, ihrer Bedürfnisse, Voraussetzungen und Möglichkeiten. Dies schließt auch die Analyse der Lebenslagen und -welten der Jugendlichen mit ein, aus denen heraus sich Behinderungen und Benachteiligungen erklären lassen können und auf deren aktive (Mit-)Gestaltung die Jugendlichen andererseits vorbereitet werden sollen. An dieser Stelle kann es zudem weiterführend sein, auch die spezifische Altersphase bzw. die Phase im Entwicklungsprozess der Jugendlichen im Bildungsgang genauer zu analysieren (vgl. HUISINGA 2015, S. 100 ff.).

2.3 Verzahnung von Diagnostik und Förderung sowie Binnendifferenzierung

Neben der allgemeinen Analyse der Zielgruppe, die potenziell im Bildungsgang vorzufinden ist, ist für eine konsequente Subjektorientierung und individuelle Förderung eine Analyse der Voraussetzungen, Ziele und Möglichkeiten der konkreten Schüler/-innen im Bildungsgang erforderlich. Diese Analyse, welche im Folgenden unter dem Begriff der **Diagnostik** gefasst wird, bildet eine wesentliche Basis für die **Förderung** der Schüler/-innen im Bildungsgang. Damit rückt unter der inklusiven Leitlinie im Rahmen der Bildungsgangarbeit die pädagogisch-didaktische Förder- und Entwicklungsfunktion der Diagnostik in den Vordergrund. Hier sind zunächst Fragen der Eingangsdiagnostik zu diskutieren. In einigen Bildungsgängen der Berufsausbildungsvorbereitung werden beispielsweise zu Beginn Orientierungs- und Einführungswochen durchgeführt, in denen eine Diagnose der individuellen Voraussetzungen und insbesondere der Stärken und Potenziale stattfindet sowie es um eine erste Orientierung für die Jugendlichen geht, auf deren Basis dann weitere Schritte geplant werden können. Insbesondere personale und soziale Kompetenzen werden vielfach in Beobachtungsverfahren erfasst und dokumentiert (vgl. KRANERT/KREMER/ZOYKE 2013, S. 50 f.; ZOYKE 2012b, S. 158; ZOYKE/HENSING 2011, S. 12 ff.). Zudem diskutieren Lehrkräfte, wie mit Ergebnissen aus vorangegangenen Bildungseinrichtungen umzugehen ist bzw. ob und wie auch schon vor Beginn des Bildungsganges eine Kompetenzdiagnostik durchgeführt werden kann (vgl. KRANERT/KREMER/ZOYKE 2013, S. 36 ff.; ZOYKE 2012b, S. 161).

Um sich verändernde Voraussetzungen und Möglichkeiten kontinuierlich zu erfassen und Kompetenzentwicklungsverläufe zu evaluieren sowie vor diesem Hintergrund die Förde-

rung der Schüler/-innen sukzessive anzupassen, erscheint neben Diagnosen zum Lern- und Entwicklungsstand eine formative Diagnostik parallel zum Lern- und Entwicklungsprozess erforderlich. Zudem ist zu prüfen, wie Phasen bzw. Aktivitäten der Diagnostik und der Förderung über den gesamten Bildungsgang hinweg miteinander verzahnt werden können (vgl. ZOYKE 2012a, S. 394 ff.; 2012b). Eine Verbindung von Diagnose und Förderung wird u. a. über aus der Benachteiligtenförderung und in ähnlicher Form aus der Sonderpädagogik bekannte Verfahren der Förder- und Entwicklungsplanung angestrebt. Dementsprechend könnte diskutiert werden, in welcher Form diese Verfahren für alle Schüler/-innen und als strukturgebendes Moment in die didaktische Jahresplanung bzw. über den gesamten Bildungsgang hinweg systematisch integriert werden können. Beispielsweise führen einige Bildungsgänge in der Berufsausbildungsvorbereitung regelmäßig mit den Schüler(inne)n Gespräche (sogenannte Förder- und Entwicklungsgespräche), in denen sie unterschiedliche Diagnosen (z. B. zu unterschiedlichen Gegenständen sowie aus unterschiedlichen Perspektiven) zusammenführen und auf dieser Basis partizipativ Zielvereinbarungen treffen sowie weitere Schritte zur Erreichung der Ziele planen (vgl. KRANERT/KREMER/ZOYKE 2015, S. 58 ff.; ZOYKE 2012b, S. 161; ZOYKE im Druck; ZOYKE/HENSING 2011, S. 15 f.). Dies bietet auch Spielraum für die im Rahmen der Inklusionsdiskussion geforderte Teilhabe und Förderung der Selbstständigkeit der Jugendlichen.

Hinsichtlich der Verfahren der Kompetenzdiagnostik und der Bewertung könnte geprüft werden, inwieweit die Kompetenzdiagnostik curricular und/oder methodisch auf die individuellen Kompetenzentwicklungsprozesse der Schüler/-innen abgestimmt werden kann. Des Weiteren stellt sich die Frage, inwiefern die Bewertung im Rahmen von insbesondere lernprozessbegleitender Diagnostik anhand individueller Bezugsnormen der Lernenden selbst erfolgen kann oder sollte, um den Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten jedes bzw. jeder Einzelnen Rechnung tragen zu können (vgl. ZOYKE 2012a, S. 185 ff.; 2012b, S. 162 f.).

Darüber hinaus erfordern inklusive Bildungsgänge und die individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen wie bereits oben kurz angedeutet eine Flexibilität bzw. eine – innerhalb des Kerncurriculums mögliche – curriculare sowie methodische und zeitliche Differenzierung (vgl. DUK 2014, S. 26; ZOYKE 2012a, S. 174 ff.). Das heißt, es ist zu prüfen, inwiefern die didaktische Jahresplanung sowie die zu entwerfenden Lernsituationen und komplexen Lehr-Lern-Arrangements Freiräume sowie Anregungen zur **Binnendifferenzierung** und zur **Individualisierung** unter Berücksichtigung der Bildungsziele des gemeinsamen Kerncurriculums bieten. Zudem kann es hilfreich sein, im Bildungsgangteam abgestimmte Förderkonzepte, Lernmaterialien etc., die diesen Ansprüchen genügen, systematisch in der Breite der Unterrichtsfächer zu verankern. In der Berufsausbildungsvorbereitung werden auf der Ebene des Unterrichts zur Differenzierung und individuellen Förderung u. a. Konzepte wie Freiarbeit, Wochen-/Tagesplanarbeit, Wahlarbeitsgruppen und Förderunterricht eingesetzt (vgl. KRANERT/KREMER/ZOYKE 2013, S. 27 f.; ZOYKE, 2012a, S. 297 ff.; 2012b, S. 161; ZOYKE/HENSING, 2011, S. 16 f.). Daneben können auch Potenziale und Grenzen ausgewählter Methoden geprüft werden, wie zum Beispiel EBBERS (2011) dies für die methodische Großform

Schülerfirma hinsichtlich einer Pädagogik der Vielfalt im wirtschaftsdidaktischen Unterricht unternimmt.

3 Zusammenführung und Ausblick

Die oben angeführten Überlegungen und Denkanstöße bringen auch einige Ressourcenfragen mit sich. So stellt sich beispielsweise die Frage, welches Personal (Anzahl/Stundenumfang; Kompetenzen) im Bildungsgang vorhanden bzw. einstellbar und/oder über Personalentwicklungsmaßnahmen entwickelbar ist, um die oben skizzierten didaktischen Prozesse zu planen und umzusetzen (z. B. für Förder- und Entwicklungsgespräche, für Teamteaching, für spezifische Förderansätze, für Deutsch als Zweitsprache). Alternativ ist zu klären, inwiefern der Bildungsgang auf externes, entsprechend qualifiziertes Personal zugreifen kann (z. B. Sozial- oder Sonderpädagogen/-pädagoginnen, Gebärdendolmetscher/-innen, Psychologen/Psychologinnen). Damit verbunden sind zum einen Fragen nach der Generalisierung und Spezialisierung der Bildungsgangmitglieder und zum anderen nach der Einbindung von Experten(wissen). Diesbezüglich zeigen sich in der Berufsausbildungsvorbereitung teils erhebliche Unterschiede (vgl. KRANERT/KREMER/ZOYKE 2015, S. 71 f.). Sowohl für die hier angeführten umfangreichen konzeptionellen Aufgaben und Abstimmungsbedarfe als auch für die im Rahmen von Inklusion bedeutsamen Fallbesprechungen sind zudem Zeiträume für regelmäßige Teamsitzungen einzuplanen (vgl. BUCHMANN 2016, S. 241; KRANERT/KREMER/ZOYKE 2015, S. 66 ff.; ROSE/KRANERT/KREMER 2015, S. 98; ZOYKE 2012a, S. 372). Darüber hinaus sind Fragen der Raumplanung und -gestaltung zu klären, die sich auf den Abbau baulicher Barrieren ebenso wie auf die Einrichtung geeigneter Lernplätze für Kleingruppen beziehen können.

Die obigen Ausführungen zur inklusiven Bildungsgangarbeit können zugespitzt in folgenden Diskussionsthesen zusammengefasst werden:

- (1) Wesentliche Grundlage ist die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Inklusion im Bildungsgangteam unter besonderer Berücksichtigung der (bildungstheoretischen) Zielsetzung und der Zielgruppe im Bildungsgang. Diese können in einem Leitbild des Bildungsganges dokumentiert werden.
- (2) Das Verhältnis der normativen Vorstellung der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der inklusiven Zielvorstellung zu Fachlichkeit (Wissenschaftsorientierung) und zu Anwendungssituationen (Situationsorientierung) ist zu klären und im Rahmen der curricularen Analyse und der Umsetzung im Bildungsgangcurriculum (Sequenzierung von Lernsituationen und komplexen Lehr-Lernarrangements) zu präzisieren.
- (3) Die Curricula sind hinsichtlich ihres allgemein anerkannten gemeinsamen Kerns sowie der darüber hinaus sich bietenden Freiräume für eine Individualisierung zu analysieren und zu präzisieren.
- (4) Die curriculare Analyse ist um eine Analyse der Zielgruppe des Bildungsganges unter Berücksichtigung ihrer Lebenswelt und ihrer spezifischen Entwicklungsphase zu ergänzen

- und abzustimmen. Hierfür kann sich die Partizipation der Jugendlichen im Bildungsgang anbieten.
- (5) Die Vorstellungen von Lernen, Entwicklung und Lehren sowie die didaktischen Modelle und Konzepte im Bildungsgang sind unter der Maßgabe der entwickelten inklusiven Leitidee und der Zielgruppe im Bildungsgang zu prüfen, zu ersetzen und/oder auch unter Einbezug von relevanten Nachbardisziplinen weiterzuentwickeln.
 - (6) Potenzielle Barrieren und Beeinträchtigungen hinsichtlich des Lernens und die Entwicklung der Jugendlichen im Bildungsgang insgesamt sowie in den einzelnen Lernsituationen und komplexen Lehr-Lern-Arrangements sind aufzudecken und möglichst abzubauen.
 - (7) Es sind durchgängige Konzepte der Binnendifferenzierung und der Individualisierung zu implementieren, die es erlauben und unterstützen, individuelle Ziele in Abstimmung mit den Zielen des Kerncurriculums zu verfolgen. Unterrichtsbezogene Konzepte sind durch Fallarbeit im Bildungsgangteam zu ergänzen.
 - (8) Die individuelle Förderung und Entwicklung der Jugendlichen ist durch eine lernprozessbegleitende Diagnostik zu begleiten, die systematisch im Bildungsgang verankert ist (z. B. Förder- und Entwicklungsplanung). Die Diagnostik folgt dabei insbesondere der pädagogisch-didaktischen Förder- und Entwicklungsfunktion. Diagnostik und Förderung zeichnen sich durch eine hohe Subjektorientierung und Partizipation der Jugendlichen aus.
 - (9) Es sind zeitliche, räumliche und personelle Teamstrukturen zu etablieren, die sowohl konzeptionelle Bildungsgangarbeit (z. B. Entwicklung von Differenzierungskonzepten, zielgruppenspezifischen Lernmaterialien, Kompetenzdiagnosen etc.) als auch subjektbezogene Arbeit (z. B. Fallarbeit) unterstützen. Dabei sind je nach Bedarf im Bildungsgang spezifische Kompetenzen zu integrieren (z. B. durch Personalauswahl, Kooperation mit Externen) oder zu entwickeln (z. B. Weiterbildung).

Die in diesem Aufsatz herausgearbeiteten Herausforderungen und möglichen Lösungsansätze zur Umsetzung von Inklusion in Bildungsgängen beruflicher Schulen sowie die Zuspitzungen in den formulierten Diskussionsthesen können als Anregung zum einen zur Entwicklung und zum anderen zur Erforschung von inklusiver Bildungsgangarbeit dienen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Bildungsgangentwicklung nicht alleinstehend betrachtet werden kann. Sie steht vielmehr in einem engen Verhältnis zu vielfältigen Entwicklungsprozessen, wie der Reform des Berufsbildungssystems und seiner Curricula, der Lehreraus- und -weiterbildung, der Autonomie und Organisation von beruflichen Schulen, der Entwicklungsprozesse der Jugendlichen etc. Daher bedarf die Bildungsgangkonzeption und -arbeit einer Rückbindung an diese Entwicklungsprozesse und damit auch einer ständigen kritischen Reflexion und Weiterentwicklung. Auf Ebene der beruflichen Schulen ist die Entwicklung inklusiver Bildungsgänge (einschließlich inklusiven Unterrichts) insbesondere mit Prozessen der Organisationsentwicklung (z. B. Aufbauorganisation und Einbindung von Expertengruppen; bauliche

Maßnahmen) und der Personalentwicklung (z. B. Qualifizierung zum Umgang mit Heterogenität und für spezifische Förderbedarfe; gemeinsame Weiterbildung des Bildungsgangteams) abzustimmen bzw. anders gewendet sind Rückkopplungen zwischen diesen Prozessen zu erwarten und im Rahmen von Forschungsvorhaben zu berücksichtigen.

Literatur

- BERUFSBILDUNGSGESETZ (BBiG) vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 436 der Verordnung vom 31. August 2015 (BGBl. I S. 1474) geändert worden ist – URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf (Zugriff: 10.08.2016)
- BIERMANN, Horst: Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): *Inklusion im Betrieb*. Stuttgart 2015, S. 17–56
- BEUTNER, Marc; KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea: Vorstellung des Modellprojekts InLab. In: KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc; ZOYKE, Andrea (Hrsg.): *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab*. Paderborn 2012, S. 7–20
- BUCHMANN, Ulrike: *Lehrerbildung für berufliche Schulen neu denken: Inklusion erfordert Professionalität!* In: BYLINSKI, Ulrike; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bielefeld 2016, S. 233–244
- BUSCHFELD, Detlef: *Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts*. Köln 2002
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef: „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (2011) 2, S. 14–17
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef: Zur Einführung. *Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgaben*. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bielefeld 2016, S. 9–23
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (DUK): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn 2014 – URL: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (Zugriff: 10.08.2016)
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS FOR EDUCATION (EADSNE): *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. Brüssel/Odense 2011 – URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf (Zugriff: 19.02.2017)
- EBBERS, Ilona: *Lehr-Lernkonzepte der Übergangsbewältigung – Diversity Education als Chance*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2011) Spezial 5/Fachtagung 15, S. 1–9 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/ebbers_ft15-ht2011.pdf (Zugriff: 19.02.2016)

- ENGRUBER, Ruth; RÜTZEL, Josef: Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh 2014 – URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Berufsbildung_junger_Menschen_mit_Behinderungen.pdf (Zugriff: 10.08.2016)
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh 2014 – URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Inklusion_in_der_beruflichen_Bildung.pdf (Zugriff: 10.08.2016)
- FEUSER, Georg: Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: EBERWEIN, Hans; MAND, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn 2008, S. 121–135
- HELSPER, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 2000, S. 521–569
- HINZ, Andreas: Integration und Inklusion. In: WÜLLENWEBER, ERNST; THEUNISSEN, Georg; MÜHL, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart 2006, S. 251–261
- HUISINGA, Richard: Berufsbezogene Lehr- und Lernprozesse unter Inklusionsanspruch. In: BIERMANN, Horst (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart 2015, S. 57–117
- KRANERT, Thomas; KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea: Bildungsgangarbeit an Berufskollegs. Diskussionsbericht zur Bestandserhebung an den Pilot-Berufskollegs im Projekt InBig. Paderborn 2013
- KRANERT, Thomas; KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea: Bildungsgangarbeit an Berufskollegs. Diskussionsbericht zur Bestandserhebung an den Pilot-Berufskollegs im Projekt InBig. In: KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold 2015, S. 41–76
- KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea: Forschung in Innovationsarenen: individuelle Förderung als Herausforderung der Bildungsgangarbeit in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Linz 2013, S. 359–381
- KREMER, H.-Hugo u. a.: Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2015 – URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf (Zugriff: 08.06.2016)

- KUNZ, André; LUDER, Reto; MORETTI, Marta: Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). In: *Empirische Sonderpädagogik*, (2010) 3, S. 83–94 – URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9350/pdf/ESP_2010_3_Kunz_Luder_Moretti_Die_Messung.pdf (Zugriff: 10.08.2016)
- LINDMEIER, Bettina; LINDMEIER, Christian: *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Band I: Grundlagen. Stuttgart 2012
- MUSKENS, George: Inclusion and education in European countries. INTMEAS Report for contract –2007-2094/001 TRA-TRSP0. Final report. 2009 – URL: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/09/Inclusion_education_sum1_en.pdf (Zugriff: 16.05.2016)
- PRENGEL, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen 1993
- PRENGEL, Annedore: Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: KRELL, Gertraude u. a. (Hrsg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt a. M. 2007, S. 49–64
- PRZIBILLA, Bodo u. a.: Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. In: *Empirische Sonderpädagogik* (2016) 1, S. 36–53 – URL: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=11853 (Zugriff: 19.02.2017)
- REETZ, Lothar: *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn/Obb. 1984
- REETZ, Lothar; SEYD, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMAYER, Antonius (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 227–259
- REICH, Kersten: *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim 2014
- ROSE, Sebastian; KRANERT, Thomas; KREMER, H.-Hugo (2015): Kurzportrait zum Standortkonzept des Robert-Bosch-Berufskollegs der Stadt Dortmund. In: KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc (Hrsg.): *Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig*. Detmold 2015, S. 87–99
- RÜTZEL, Josef (2016): Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsbildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bielefeld 2016, S. 27–41
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule*. Beschluss vom 20.10.2011. 2011 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff: 10.08.2016)
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Berlin 2014 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff: 10.08.2016)

- SLOANE, Peter F. E.: Lehrerselektifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? Ein Erfahrungsbericht. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2004) Spezial 1, S. 29–51 – URL: http://www.bwpat.de/spezial1/sloane_bwpat_spezial1.pdf (Zugriff: 10.08.2016)
- SLOANE, Peter F. E.: Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktisches Geschäftsmodell? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2007) 4, S. 481–496
- SLOANE, Peter F. E.: Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: NICKOLAUS, Reinhold u. a. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn 2010, S. 205–212
- SOLZBACHER, Claudia; SCHWER, Christina: Zur Bedeutung einer professionellen pädagogischen Haltung für Inklusion in Schule und Unterricht. In: GRIMM, Andrea u. a. (Hrsg.): *Individuelle Förderung als Weg zur inklusiven Schule. Lernen anders verstehen*. Rehbürg-Loccum 2015, S. 141–157
- STEIN, Roland; STEIN, Alexandra: *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2014
- ORGANISATION DER VEREINTEN NATIONEN FÜR ERZIEHUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (UNESCO): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Salamanca 1994, 7.–10. Juni 1994 – URL: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf> (Zugriff: 29.07.2016)
- VEREINTE NATIONEN (VN): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt II Nr. 35, S. 1419 vom 21. Dezember 2008 – URL: www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf (Zugriff: 10.08.2016)
- WALGENBACH, Katharina: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto 2014
- WERNING, Rolf: Stichwort: Schulische Inklusion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2014) 4, S. 601–623
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO): *World Report on Disability*. Malta 2011 – URL: www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf (Zugriff: 10.08.2016)
- ZOYKE, Andrea: *Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation*. Paderborn 2012a
- ZOYKE, Andrea: Von der Förder- und Entwicklungsplanung zum Qualitätskompass Individuelle Förderung. Impressionen aus dem Arbeitsbereich I. In: KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc; ZOYKE, Andrea (Hrsg.): *Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem. Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab*. Paderborn 2012b, S. 151–170

- ZOYKE, Andrea: Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 109 (2013) 3, S. 421–447
- ZOYKE, Andrea: Individuelle Bildungsgangarbeit im Übergangssystem an beruflichen Schulen. In: BRAUKMANN, Ulrich; DILGER, Bernadette; KREMER, H.-Hugo (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold 2014, S. 177–191
- ZOYKE, Andrea: Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: VOLLMER, Kirsten; ZOYKE, Andrea (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld 2016a, S. 205–235 – URL: https://www.agbf.de/dokumente/pdf/agbf_18_zoyke.pdf (Zugriff: 15.02.2017)
- ZOYKE, Andrea: Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, (2016b) 11, 57–78 – URL: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/888/703> (Zugriff: 10.08.2016)
- ZOYKE, Andrea: Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2016c) 30, S. 1–20 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe30/zoyke_bwpat30.pdf (Zugriff: 15.02.2017)
- ZOYKE, Andrea: Individuelle Förderung von Jugendlichen im Übergangssystem: Der Qualitätskompass Individuelle Förderung zur Entwicklung beruflicher Schulen und ihrer Bildungsgänge. In: NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Band 10. Linz (im Druck)
- ZOYKE, Andrea; HENSING, Silke: Individuelle Förderung professionalisieren – Konzepte und Erfahrungen mit Förder- und Entwicklungsansätzen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) Spezial 5, S. 1–20 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws16/zoyke_hensing_ws16-ht2011.pdf (Zugriff: 10.08.2016)

Christiane Thole

► Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit in der modernen Arbeitswelt: Berufliche Curricula vom Subjektstandpunkt neu denken

Berufsschulen haben den Auftrag, junge Menschen zur Bewältigung und Mitgestaltung einer dynamischen, komplexen Arbeitswelt zu befähigen (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ KMK 2011). In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass dies im Rahmen lernfeldbasierter Curricula nur sehr begrenzt gelingt und dass es notwendig scheint, berufliche Curricula vom Subjektstandpunkt aus neu zu denken. Exemplarisch wird dies mithilfe identitätstheoretischer und entwicklungspsychologischer Ansätze im Rahmen qualitativer Fallstudien mit Auszubildenden im Hamburger Einzelhandel aufgezeigt. Die Autorin plädiert für das Leitbild einer individualisierten Professionalisierung als Form moderner Beruflichkeit, um die Generierung expansiver Lernziele (vgl. HOLZKAMP 1995) zur Nutzung und Ausweitung von Handlungsspielräumen zu fördern.

1 Problemstellung

Seit Einführung des Lernfeldkonzeptes nimmt die Entwicklung beruflicher Curricula ihren Ausgangspunkt bei berufsspezifischen Handlungsfeldern, welche sich aus den betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen ergeben (vgl. KMK 2011; bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 2003; Ausgabe 20, 2011). Ziel der damit verbundenen Abkehr von der Fächersystematik war und ist eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis, wobei die berufliche Handlungssystematik in den Erklärungszusammenhang relevanter Fachwissenschaften zu stellen ist. Darüber hinaus stellt die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden einen weiteren zentralen Bezugspunkt für die Entwicklung beruflicher Curricula dar (vgl. BERBEN 2008, S. 124 ff.; REETZ 1984; TRAMM 2002). So versteht die KMK Selbst- und Sozialkompetenzen neben Fachkompetenzen als integrale Bestandteile der angestrebten beruflichen Handlungskompetenz. Zudem sollen die Lernenden vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen befähigt werden, Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung mitzugestalten (vgl. KMK 2011, S. 13). Die lernfeldbasierten Rahmenlehrpläne der KMK lassen den beruflichen Schulen hierbei erhebliche Gestaltungs-

spielräume, was die Notwendigkeit nach sich zieht, auf schulischer Ebene curriculare Entwicklungsarbeit zu leisten (vgl. ERTL/SLOANE 2006; TRAMM 2002). Insbesondere bezüglich des Persönlichkeitsprinzips geben die lernfeldbasierten Zielformulierungen der KMK wenig konkrete Hilfestellung. Dies sei exemplarisch anhand des Lernfeldes „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“ für die Ausbildungsberufe im Einzelhandel veranschaulicht (vgl. KMK 2004): Gemäß Zielformulierung dieses Lernfeldes sind Waren-, Verkaufs- und Kommunikationskenntnisse zu vermitteln. Die Lernenden sollen sich kundenorientiert und sachgerecht zur Zufriedenheit des Kunden und des Unternehmens verhalten. Die Zielformulierungen geben keinen Aufschluss darüber, welche Rolle die Persönlichkeit der Auszubildenden hierbei spielt und welche Relevanz das anzueignende Wissen und Können für ihre berufliche Entwicklung haben. Es fehlen ebenfalls Hinweise darauf, welche Entwicklung über die Lernfelder hinweg angestrebt ist.

In der Praxis entwickelten sich unterschiedliche Realisierungsansätze:

- ▶ arbeitsprozessorientierte Ansätze (vgl. BECKER 2013; BERBEN 2008);
- ▶ Ansätze, die das Curriculum als Ergebnis eines kooperativen Konstruktionsprozesses von Schule und Wissenschaft begreifen (vgl. ERTL/SLOANE 2006; TRAMM/HOFMEISTER/DERNER 2009);
- ▶ Strukturgitteransätze (vgl. GREB 2003; KUTSCHA 2009);
- ▶ Ansätze, die das empirische Subjekt-Welt-Verhältnis fokussieren (vgl. HUISINGA/LISOP 2004; WALTER 2015).

Ein systematischer Vergleich sowie eine Gesamtevaluation des Lernfeldkonzeptes stehen noch aus. Unabhängig hiervon sieht sich die berufliche Bildung einer Reihe von Herausforderungen gegenübergestellt, die allesamt für eine stärkere Subjektivierung von beruflichen Curricula sprechen. Hiermit sind insbesondere Subjektivierungs- und Entgrenzungserscheinungen in der Arbeitswelt angesprochen (vgl. BAETHGE 2004; BECK 1986; UNGER 2007; VOSS 2007):

- ▶ die wachsende Heterogenität der Schülerschaft und Individualisierung von Berufsbiografien;
- ▶ die Flexibilisierung von Arbeitszeit, -mitteln und -ort und die damit einhergehende Entgrenzung von Arbeits- und Privatleben;
- ▶ die Dynamik des technischen und arbeitsorganisatorischen Wandels mit dem Erfordernis lebenslangen Lernens und psychischer Bewältigung von Umstrukturierungen und Übergängen;
- ▶ der Trend zur Spezialisierung anspruchsvoller beruflicher Profile mit Analogien zum Professionskonzept (vgl. BORIES 2013);
- ▶ die Deregulierung und Prekarisierung des Arbeitsmarktes und die damit einhergehende Gefahr sozialer Exklusion (vgl. BORIES 2013; KRONAUER 2002) sowie der bildungspolitischen Forderung nach inklusiver Bildung (vgl. THOLE 2016; UNESCO 2009).

Dies wirft die Frage auf, ob es mit den an **heutigen Arbeits- und Geschäftsprozessen** ausgerichteten Lernfeld-Curricula gelungen ist, die Lernenden zu befähigen, diese vielfältigen Herausforderungen zu bewältigen (vgl. BERBEN 2008, S. 124 ff.). Grundsätzlich wäre es auch denkbar, die Lernenden mit ihren konkreten Lebenssituationen zum Ausgangspunkt der curricularen Überlegungen zu machen (vgl. BILLET/SOMERVILLE 2004; FAULSTICH/LUDWIG 2004; HOLZKAMP 1995). Dies würde aber voraussetzen, deren individuelle heterogene Ausgangslagen zu kennen, was kaum praktikabel erscheint. Eher möglich scheint dagegen, die Lernenden selbst zu befähigen, begründete Lernziele zu entwickeln (vgl. HOLZKAMP 1995, S. 21 ff.), wie es HOLZKAMP mit seiner subjektwissenschaftlichen Grundlegung von Lernprozessen anregt. Angestrebt sind hierbei begründete expansive Lernziele, um konkrete Handlungsproblematiken zu adressieren und hierdurch die Handlungsspielräume der Lernenden in ihrer jeweiligen Umwelt zu erweitern. Dies würde allerdings einen Paradigmenwechsel der curricularen und schulischen Theorie und Praxis erfordern, weil es bisher üblich ist, Lerngegenstände und -ziele von außen an die Lernenden heranzutragen. Dies gilt selbst für Didaktiken in der Tradition der kritischen Theorie, welche auf die Selbstbestimmung der Subjekte abzielen (vgl. kritisch-konstruktive Didaktik von KLAFFKI 1980). *Dieser Beitrag geht auch der Frage nach, ob aus der Perspektive der Lernenden ein Bedarf für eine solche curriculare Subjektperspektive erkennbar ist.* Dies wäre aus Sicht der Verfasserin z. B. der Fall, wenn Lernende auf Handlungsproblematiken stoßen, welche sie ohne Hilfestellung von außen nicht bewältigen können.

Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich exemplarisch auf das von vier Hamburger Handelsschulen unter wissenschaftlicher Begleitung von Prof. Dr. TADE TRAMM und Mitarbeiterinnen entwickelte Curriculum *Evanet EH* für die Ausbildungsberufe Kaufmann/-frau im Einzelhandel und Verkäufer/-in. Eine systematische Evaluation des Curriculums, welches seit mehreren Jahren im Einsatz ist, ist noch nicht erfolgt (s. dazu jedoch STEINEMANN 2008). Eine explorative Befragung von Lehrkräften durch die Verfasserin (THOLE 2012) mittels qualitativer Interviews hatte ergeben, dass sich das Curriculum mit seinen verbindlichen Strukturplanungen einer hohen Akzeptanz bei den Lehrkräften erfreut, weil es die Unterrichtsplanung erleichtert und verbindliche Standards setzt. Kritisch wurde jedoch angemerkt, dass das Curriculum trotz einer großen Heterogenität keine Individualisierung vorsieht und die lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung oft aus dem Blick gerate. Dieser Befund war Anlass für eine systematische Evaluation aus der Perspektive der Lernenden im Rahmen eines Promotionsvorhabens. Die o. g. Forschungsfrage wird hierbei mittels entwicklungspsychologischer und identitätstheoretischer Ansätze wie folgt präzisiert:

1. Welche Entwicklungsaufgaben müssen die Auszubildenden im Laufe der dualen Ausbildung bewältigen? Wie manifestieren sich diese in konkreten individuellen Identitätsproblemen?
2. Welche individuellen Entwicklungsbedarfe werden in Abhängigkeit von den subjektiven Voraussetzungen sichtbar?
3. Wie wirken sich die betriebliche und berufsschulische Lernumgebung aus?

Zunächst werden der identitäts- und entwicklungspsychologische Ansatz in den Abschnitten 2 und 3 begründet und expliziert und zentrale Begriffe näher bestimmt. In Abschnitt 4 werden vorhandene empirische Befunde zu Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Bildung vorgestellt. Anhand von drei Fallstudien aus der eigenen Forschungsarbeit werden die Individualität der Entwicklungsstände und die Grenzen des Curriculums exemplarisch veranschaulicht. Im abschließenden Kapitel 5 werden Perspektiven subjektwissenschaftlich fundierter Curricula skizziert.

2 Die Relevanz identitätstheoretischer Ansätze für die Entwicklung beruflicher Curricula

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist der interaktionistisch-handlungstheoretische Zugang, welcher dem Evanet-EH-Curriculum zugrunde liegt (vgl. TRAMM 1996; TRAMM/HOFMEISTER/DERNER 2009). Er stellt kein geschlossenes Theoriegebäude dar, sondern bedient sich unterschiedlicher, paradigmatisch konsistenter Zugänge (z. B. BLANKERTZ 1969; KLAFKI 1980; ROBINSOHN 1967). Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf der psychologischen Handlungsregulationstheorie (vgl. HACKER 1978; VOLPERT 1992). Normative Grundlage ist der dialektische Bezug auf Lebenssituationen und das pädagogische Kriterium der Mündigkeit. Hierbei werden Normen, über die bereits ein kodifizierter gesellschaftlicher Konsens besteht, als gesetzt unterstellt. Als übergeordnetes Ziel wird die individuelle Fähigkeit und Bereitschaft zur kompetenten und verantwortlichen Gestaltung von beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Lebenssituationen postuliert, **die sich in reflektierendem Handeln in balancierender Identität realisiert** (vgl. TRAMM 1996, S. 23). Dies entspricht dem von der KMK (2011, S. 13 f.) formulierten Bildungsverständnis, welche Handlungskompetenz nicht als Anpassung an externe Anforderungen, sondern als Fähigkeit zur individuell und sozial verantwortlichen Mitgestaltung versteht. Die den Entscheidungen zugrunde liegenden Werturteile sind hierbei vom Subjekt innerhalb der durch die soziale Eingebundenheit gesetzten Grenzen selbst zu bestimmen. Selbstbestimmung ist hierbei auch als Verantwortung zu verstehen, die eigenen Potenziale zu entwickeln. Während die KMK (vgl. 2011, S. 17) jedoch eine prioritäre Orientierung an handlungssystematischen Strukturen postuliert, erhebt TRAMM (vgl. 1996, S. 169) den Anspruch, den individuellen Aneignungsprozess der Lernenden und die subjektive Innensicht der Lernsituation durch die Lernenden in den Mittelpunkt der Argumentation zu stellen. Hierbei besteht jedoch das Problem, dass handlungstheoretische Ansätze die Entstehung subjektiver Ziele und Werte nicht erklären können (vgl. HOLZKAMP 1995, S. 152 ff.). Sie setzen vielmehr die Existenz solcher handlungsregulierender Gedächtnisrepräsentationen voraus (vgl. operatives Abbildsystem bei HACKER 2009, S. 27 f.). Die Entstehung der sich auf die eigene Person beziehenden kognitiven Gedächtnisrepräsentationen kann durch identitätstheoretische Ansätze erklärt werden. Hierbei erfordert das Phänomen *Identität* jedoch einen interdisziplinären Ansatz (vgl. UNGER 2014, S. 156), welcher einen aufgeklärten, dem Gegenstand

angemessenen Eklektizismus rechtfertigt (vgl. RICHTER 2011; TRAMM 1996, S. 183). Als dem Gegenstand *Identität* angemessene Kriterien für theoretische Bezüge sieht die Verfasserin hierbei größtmögliche *Konsistenz*, *Minimierung von Widersprüchen*, *Handhabbarkeit* und die Erzeugung von *Sinn*. Zudem fördert das Inbeziehungsetzen der eigenen Zugänge mit denen anderer Disziplinen das Verstehen des eigenen Vorgehens (vgl. WALLNER 1992).

Identität ist der selbstreflexive Prozess eines Individuums, in dem es durch übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen das Verhältnis zwischen sich selbst und seiner sozialen Umwelt klärt (vgl. FREY/HAUSSER 1987, S. 1 ff.). Um an die für die berufliche Bildung bedeutsamen handlungstheoretischen Ansätze anschlussfähig zu sein, wird Identität im Rahmen dieses Beitrags aus einer psychologischen Perspektive wie folgt definiert: *Identität ist ein komplexes, virtuelles mentales Konzept der eigenen Person, welches sich durch übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen bildet und integraler Bestandteil der handlungsregulierenden Gedächtnisrepräsentationen ist* (vgl. Identitätsregulationsmodell von HAUSSER 1995). Es erfüllt folgende psychologische Funktionen:

- ▶ den biografischen Erfahrungen nachträglich *Kontinuität* durch einen subjektiven Sinn zu verleihen, durch den die Person trotz Veränderungsprozessen als dieselbe erkennbar bleibt (vgl. RICOEUR 1991);
- ▶ durch Projektion des biografisch konstruierten Sinns in die Zukunft den Raum sinnvoller Entwicklungsziele im Sinne eines *reflexiven Zukunftsprojektes* einzugrenzen und zu bestimmen (vgl. GIDDENS 1991, MOLLENHAUER 1991);
- ▶ zwischen den verschiedenen Lebenswelten des Individuums *Konsistenz* herzustellen, damit die verschiedenen Rollen der Person kompatibel bleiben (vgl. KEUPP 2006);
- ▶ den eigenen Standpunkt im Verhältnis zu anderen zu klären, um *innere und äußere Realität in Einklang* zu bringen (vgl. KRAPPMANN 1978);
- ▶ seine individuellen Besonderheiten zu klären, die seine *Einzigartigkeit* als Mensch ausmachen (vgl. ERIKSON 1966).

Für die Anforderungen der in der modernen Arbeitswelt dominierenden Dienstleistungsarbeit reicht dieser Zugang jedoch nicht, da sich die Handlungen der Erwerbstätigen ebenfalls auf handelnde Subjekte beziehen. Gerade in der für den Einzelhandel typischen Verkaufstätigkeit ist es erfolgsbestimmend, auf die operativen Abbildsysteme der Kunden Einfluss zu nehmen, d. h. ihre Ziele, Wünsche, Einstellungen zu verändern (vgl. VAN BUER u. a., 1996, S. 165 f.; WITTMANN 2003). Der Versuch, diese Wechselwirkungen handlungstheoretisch zu erklären, führt zu einer Komplexität von zu berücksichtigenden Faktoren (vgl. HACKER 2009). Die Verfasserin zieht es daher für pädagogische Zwecke vor, die Interaktion zweier Identität aushandelnder Akteure mithilfe des an die Kompetenzorientierung anschlussfähigen soziologischen Konzeptes balancierender Identität von KRAPPMANN (1978) zu betrachten. Erfolgreiche Interaktion bedeutet hierbei, die eigene Position geltend zu machen und im Verhältnis zu einer realistisch eingeschätzten Position des Interaktionspartners ausbalancieren zu können.

KRAPPMANN (1978, S. 207) definiert Identität wie folgt: „*Identität ist die Leistung, die das Individuum als Bedingung der Möglichkeit seiner Beteiligung an Kommunikations- und Interaktionsprozessen zu erbringen hat.*“ Hierfür definiert er vier zentrale Fähigkeiten des Rollenhandelns:

- ▶ *Identitätsdarstellung*: die eigene Identität für andere sichtbar zu machen;
- ▶ *Rollendistanz*: die eigene Rolle kritisch-reflexiv zur eigenen Identität in Beziehung zu setzen;
- ▶ *Empathie*: sich in die Perspektive des Gegenübers hineinversetzen zu können;
- ▶ *Ambiguitätstoleranz*: Widersprüche aushalten zu können.

Handlungsproblematiken bzw. Diskrepanzerfahrungen sind vor diesem Hintergrund Situationen, in denen subjektive Voraussetzungen, Ziele und Wünsche so stark von den Erwartungen der Umwelt abweichen, dass eine vom Subjekt als zufriedenstellend empfundene Identitätsbalance nicht mehr gelingt. Dies sind typischerweise Konflikte, berufliche Übergänge oder Entwicklungsaufgaben. Mit Bewältigung sind Maßnahmen des Subjektes gemeint, die der Wiederherstellung dieser Balance dienen.

Aus den theoretischen Überlegungen wird deutlich, dass Identitätsbalance im Sinne KRAPPMANNs in der Dienstleistungsarbeit integraler Bestandteil von Handlungskompetenz und auch für die Gestaltung der eigenen Arbeits- und Lernsituation sowie der Berufsbiografie von herausragender Bedeutung ist. Zudem gibt es in der Arbeitspsychologie empirische Befunde, die darauf hindeuten, dass eine hohe Identifikation mit der Tätigkeit die intrinsische Motivation, Arbeitszufriedenheit und Leistung günstig beeinflusst (vgl. NERDINGER/BLICKLE/SCHAPER 2011, S. 393 ff.). Da sich Teilhabe in unserer arbeitsteiligen Gesellschaft primär über Erwerbstätigkeit vollzieht, bestimmt der Beruf Status, soziales Umfeld und Einkommen der Erwerbstätigen und nimmt daher auch Einfluss auf die private Identität der Lernenden (vgl. BAETHGE 2004; BECK 1986, S. 220 ff.; KEUPP 2006, S. 111 ff. KRONAUER 2002, S. 151 ff.; PAUGAM/PFEUFFER 2008, S. 245 ff.; RAUNER 2010). Zudem stellt Unterricht ebenfalls soziale Interaktion dar, welche Identitätsarbeit der Lernenden erfordert (vgl. MOLLENHAUER 1991; RUMPF 1982). Diese hohe Relevanz der Identitätsarbeit für berufliche Bildungsprozesse spricht dafür, empirische Forschung verstärkt aus der Subjektperspektive anzulegen. Der Forschungsstand zu beruflicher Identität als berufs- und wirtschaftspädagogische Kategorie ist jedoch höchst rudimentär. Ein Überblick findet sich bei UNGER (2014, S. 150 ff.).

3 Entwicklungspsychologische Konsequenzen aus der Relevanz von Identitätsarbeit

Da die handlungsbestimmende berufliche Identität aus der übersituativen Verarbeitung vorangegangener Erfahrungen entsteht, hat die Biografie der Lernenden eine hohe Relevanz für die Konstruktion beruflicher Curricula. Aufgrund der o. g. gesellschaftlichen Veränderun-

gen haben die Lernenden bereits bei Einmündung in die duale Ausbildung sehr verschiedene Entwicklungsverläufe genommen. Entwicklung wird hierbei verstanden als die nachhaltige und nachhaltig wirkende psychologische Veränderung einer Person bzw. ihrer Merkmale, z. B. Dispositionen, Wissen, Fähigkeiten (vgl. SCHNEIDER/LINDENBERGER 2012, S. 765). Die Subjektivierungstrends setzen sich während und nach der Ausbildung im Einzelhandel fort, da die Branche sehr verschiedene Sparten wie z. B. Tankstelle, Bekleidung, Lebensmittel, Telekommunikation, Elektronik umfasst, die Rolle von Verkäufer(inne)n je nach Unternehmensstrategie und -sparte sehr unterschiedlich interpretiert wird (vgl. NERDINGER 2011, S. 41 ff.) und die Übernahme in ein Vollzeitverhältnis nicht mehr die Regel darstellt (vgl. VOSS-DAHM/LEHNDORFF 2003). Angesichts des unbefriedigenden Forschungsstandes erscheint es aus pragmatisch-normativer Perspektive sinnvoll, Lernende an der Gestaltung von Curricula und Unterrichtsprozessen zu beteiligen. Dieses Desiderat wird durchaus gesehen (vgl. KLAFKI 1980, S. 15; TRAMM 1996, S. 170), unterbleibt jedoch häufig aus forschungspragmatischen Gründen. Zudem ist das hiermit verbundene geänderte Rollenverständnis von Lehrenden noch keine Selbstverständlichkeit (vgl. BRAUCHLE 2007).

In der Curriculumentwicklung können subjektrelevante Aspekte nur auf einem Abstraktionsniveau formuliert werden, welches alle Lernenden gleichermaßen betrifft (vgl. KUTSCHA 2009). Die individuellen konkreten Ausprägungen müssen auf der Mikroebene berücksichtigt werden und sind damit maßgeblich der jeweiligen Lehrkraft überlassen. Dazu bedarf es geeigneter didaktischer Modelle. Ein prominentes und auch in der Curriculumentwicklung stark rezipiertes Modell ist die Didaktische Analyse von KLAFKI, welche versucht, die Bezüge zwischen Lerninhalten und Lernenden aufzuklären und hieraus geeignete Lernziele zu entwickeln (vgl. BADER 2003; GREB 2003; TRAMM 2002). KLAFKI (1980, S. 15) betont dabei die Notwendigkeit, die biografischen Bezüge der Lernenden einzubeziehen, sowie das Erfordernis, die Lernenden an der Gestaltung des Unterrichts maßgeblich mitwirken zu lassen. Für beide Postulate kann er jedoch keine Lösungen anbieten, da es ihm noch nicht gelungen sei, die Beziehung zwischen den biografisch bedingten sozialen Aspekten und den inhaltsbezogenen Aspekten des Lernens zu klären. *Anders formuliert geht es hierbei um die Frage, wie die operativen Abbildsysteme der Lernenden beschaffen sind, welche das Lernhandeln beeinflussen.*

Das Konzept balancierender Identität von KRAPPMANN kann helfen, diese Frage zu klären, indem es die jeweilige Situation in den Erklärungszusammenhang der Biografie und Lebenswelt der Lernenden stellt. Von besonderem Interesse sind hierbei Handlungsproblematiken. Beispiele sind berufliche Anforderungen, denen sich Auszubildende noch nicht gewachsen fühlen, das Auftreten von Fehlern, berufliche Übergänge und Entwicklungsaufgaben. Je nach individueller Disposition der Lernenden und den institutionellen Rahmenbedingungen können Lernende hierauf defensiv oder expansiv reagieren (vgl. BAUER 2016; BÖNISCH/LENZ/SCHRÖER 2009, S. 65; GARTMEIER 2009), z. B.:

1. die externen Anforderungen meiden, z. B. durch Schulabstinenz, Krankmeldung (vgl. MIEBACH 2014, S. 112);

2. externe Anforderungen internalisieren und die fehlende Befriedigung eigener Bedürfnisse in Kauf nehmen, z. B. in einem als unbefriedigend empfundenen Arbeitsverhältnis zu verbleiben (vgl. MIEBACH 2014, S. 111; RUMPF 1982, S. 22 f.);
3. externe Anforderungen internalisieren und diese als subjektiv sinnvoll deuten, z. B. bei der nachträglichen Identifikation mit einem ursprünglich unerwünschten Beruf (vgl. BRONFENBRENNER 1989, S. 38; TRIPPLER 2010);
4. externe Anforderungen auf eine der eigenen Identität entsprechenden Weise interpretieren, z. B. ein bestimmtes Verständnis von Kundenorientierung praktizieren (vgl. KRAPPMANN 1978, S. 133 ff., S. 168 ff.; MIEBACH 2014, S. 101 ff.; NERDINGER 2011, S. 41 ff.);
5. externe Anforderungen internalisieren und sich in Hinblick auf die externen Erwartungen verändern, z. B. einen bestimmten Notendurchschnitt als Eingangsvoraussetzung für einen Bildungsgang zu erreichen (vgl. MEAD 2013, S. 230 ff.; MIEBACH 2014, S. 52 ff.);
6. sich in ein anderes Umfeld begeben, in dem den subjektiven Voraussetzungen entsprechende Anforderungen herrschen, z. B. den Wechsel in ein Teilzeitarbeitsverhältnis, um Beruf und Familie vereinbaren zu können (vgl. KRISTOF-BROWN/GUAY 2011);
7. auf die jeweilige Umwelt einwirken, um sie in Hinblick auf die eigenen Bedürfnisse zu verändern, z. B. die Schaffung eines maßgeschneiderten Arbeitsplatzes für Menschen mit Behinderung (vgl. GIDDENS 1997; HURRELMANN 2006; HOMFELD/JAHN/CONZELMANN 2013; MIEBACH 2014, S. 379 ff.).

Während die Strategien 1–3 vorrangig dazu dienen, externe Anforderungen abzuwehren oder zu erfüllen und als defensiv im Sinne HOLZKAMPS zu bezeichnen sind, haben die Strategien 4–7 mit unterschiedlicher Ausprägung expansiven Charakter, da sie den Betroffenen erweiterte Handlungsspielräume eröffnen. In Hinblick auf die geforderte Befähigung zur Mitgestaltung und Entfaltung des eigenen Potenzials haben berufliche Schulen den Auftrag, Lernende zu expansiven Strategien zu befähigen. Diese Fähigkeit wird in diesem Beitrag als *Gestaltungskompetenz* bezeichnet. Hierbei ist anzumerken, dass die Aneignung von Kompetenzen erst den Charakter expansiven Lernens annimmt, wenn das Subjekt dieses auch als Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume deutet (vgl. HOLZKAMP 1995, S. 211 ff.). Gestaltungskompetenz setzt eine Standortbestimmung des Subjektes in Bezug zu seiner Umwelt voraus (vgl. ebd., S. 252 ff.). Hierbei ist diagnostisch zu klären,

- ▶ ob die Lernenden überhaupt über eine erarbeitete Identität verfügen, welche zielgerichtete Entscheidungen ermöglicht;
- ▶ wie diese Identität in ihren kognitiven, motivationalen und verhaltensrelevanten Aspekten beschaffen ist;
- ▶ wie sich die subjektiven Voraussetzungen des/der Lernenden zu den externen Anforderungen verhalten und
- ▶ ob die Lernenden über die für Identitätsbalance erforderlichen sozialen Kompetenzen verfügen.

Wie MARCIA (1966) feststellt, haben viele junge Menschen noch keine erarbeitete Identität. Die Verfolgung expansiver Entwicklungsziele setzt – wie von KRAPPMANN dargelegt – komplexe soziale Kompetenzen voraus. Die von ihm genannten Fähigkeiten implizieren z. B. Selbstwissen, Zielklarheit, kommunikative Kompetenzen, emotionale Kompetenzen, strukturelle Reflexivität, die Fähigkeit zur reflexiven Normbegründung, Kontrollüberzeugungen und Kontingenzmanagement (vgl. MOLLENHAUER 1972, S. 107; VEITH 2010). Sie bedürfen für pädagogische Zwecke einer empirischen Fundierung, konzeptionellen Konkretisierung und begrifflichen Klärung, was im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden kann. Die Förderung sozialer Kompetenzen hat in beruflichen Curricula bereits einen hohen Stellenwert, allerdings fehlen berufsspezifische theoretisch und empirisch fundierte Konzepte sowie geeignete Diagnosemöglichkeiten (vgl. VAN BUER/NICKOLAUS 2010; EULER/HAHN 2007; EULER u. a. 2006; SEEBER/WITTMANN 2017; WITTMANN 2003). Fruchtbar ist diesbezüglich ein Blick auf die in der Berufswahlforschung und Erwachsenenbildung diskutierten Übergangsbewältigungskompetenzen bzw. berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen, da berufliche Übergänge in erheblichem Maße Identitätsarbeit erfordern (vgl. BUSSHOFF 1998; HENDRICH 2005). Des Weiteren sind die Erträge der Resilienzforschung (vgl. NOEKER/PETERMANN 2008; WUNSCH 2013) für die positive Bewältigung von Diskrepanzerfahrungen von Interesse.

Entwicklungsaufgaben als eine Form von Diskrepanzerfahrungen, welche sich als Konzept in der Bildungsgangforschung etabliert haben, sind für die am Subjektstandpunkt ausgerichtete Curriculumentwicklung von besonderem Interesse. Das Konzept geht auf HAVIGHURST (1974, S. VI, S. 2) zurück und wird von ihm wie folgt definiert:

„A developmental task is midway between an individual need and a societal demand. It assumes an active learner interacting with an active social environment.“

„A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later task, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.“

Die Frage nach Entwicklungsaufgaben unterstellt, dass die individuellen Entwicklungsverläufe trotz aller Unterschiede universale Meilensteine aufweisen. Abweichend von HAVIGHURST wird in der Bildungsgangforschung das Hineinwachsen in einen Beruf nicht als eine Gesamtaufgabe konzipiert, sondern in Teilaufgaben zerlegt (vgl. GRUSCHKA 1984, S. 45 ff.; HERICKS 2006, S. 59 ff.). Entwicklungsaufgaben sind in Abgrenzung zu Lernzielen mit qualitativen Sprüngen in der Berufsbiografie – in der Regel dem Hineinwachsen in eine neue Rolle – verbunden. Angesichts der zuvor skizzierten expansiven Handlungsstrategien lassen sich gedanklich vier (Teil-)Entwicklungsaufgaben der beruflichen Erstausbildung konstruieren:

- *Identifikation*: Die der eigenen Identität entsprechenden und angestrebten beruflichen Kompetenzen und Bedingungen sind zu identifizieren;

- ▶ **Kompetenz:** Die angestrebten und noch nicht vorhandenen Kompetenzen sind zu entwickeln;
- ▶ **Anerkennung:** Das persönliche berufliche Profil muss im jeweiligen beruflichen Umfeld zur Geltung gebracht werden;
- ▶ **Gestaltung:** Die ggf. erforderlichen Einwirkungen auf die Umwelt sind umzusetzen.

Die ersten drei Entwicklungsaufgaben weisen eine enge Analogie zu den von DECI/RYAN (1993) identifizierten menschlichen Grundbedürfnissen auf. Die Entwicklungsaufgabe *Gestaltung* kann als Mittel zu deren Befriedigung interpretiert werden. Die vier Aufgaben stehen in einer noch näher zu bestimmenden Wechselwirkung zueinander. So konnten empirisch bereits enge Zusammenhänge zwischen Kompetenzzuwachs und Identifikation nachgewiesen werden (LEWALTER/KRAPP/WILD 2001; RAUNER 2010). Zudem ist anzunehmen, dass Kompetenz, Identifikation und Anerkennung sich wechselseitig positiv bedingen. Es sind aber auch negative Wechselwirkungen denkbar, dass z. B. außergewöhnliche Kompetenz Neid erzeugt oder berufliche Ziele an rigiden Rahmenbedingungen scheitern.

Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben in der Berufseinstiegsphase



Zur Betrachtung möglicher Wechselwirkungen wird an dieser Stelle das *Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI)* verwendet. Es ist der humanistischen Psychologie zuzuordnen und selbst Produkt biografischer Identitätsarbeit der Psychoanalytikerin Ruth COHN (1975). Ihr Ziel war es, einen Rahmen für Arbeits- und Lernprozesse zu schaffen, in dem Individuen in ihrer sozialen Eingebundenheit ihre Persönlichkeit entfalten. Damit entspricht das der TZI zugrunde

liegende Bild eines autonomen und interdependenten Menschen den normativen Grundlagen des Bildungsauftrages der KMK. Es enthält vier für den Bildungsauftrag zentrale Kategorien, welche nach Aussage des Modells in eine dynamische Balance gebracht werden müssen:

- ▶ das Individuum (= ICH);
- ▶ die Anliegen der Gruppe, in die es eingebunden ist (= WIR);
- ▶ den Gegenstand, auf den sich die Aktivitäten des Individuums und der Gruppe beziehen (= ES) – in diesem Fall des Berufs – sowie
- ▶ die externen Rahmenbedingungen, die auf diesen Prozess einwirken (= GLOBE).

Es eignet sich sowohl zur Gestaltung von Bildungsprozessen in Schule und Betrieb als auch zur analytischen Strukturierung des Geschehens in Forschungszusammenhängen (vgl. LANG-MAACK 2001; SCHAFFEL-KAISER 1997). Im Rahmen des Forschungskontextes dieses Beitrags wird es zur hermeneutischen Einzelfallanalyse verwendet. Inwiefern sich die hier theoretisch entfalteten Entwicklungsaufgaben tatsächlich empirisch nachweisen lassen, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

4 Empirische Erkenntnisse über Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Erstausbildung

Studien zur Entwicklung von Lernenden in Bildungsgängen sind im Verhältnis zur sonstigen Lehr-Lern-Forschung selten, was in der sehr aufwendigen Forschungsmethodik begründet sein dürfte. Dennoch gibt es inzwischen eine Reihe von Studien, z. B. zum Lehrerberuf (HERICKS 2006), zur Berufsvorbereitung (CASPER-KROLL 2011) und zum Erzieherberuf (GRUSCHKA 1985). Zum Einzelhandel liegen keine Längsschnittstudien vor, jedoch eine aussagefähige Studie zur Eingangsphase der Erstausbildung (KUTSCHA/BESENER/DEBIE 2009). Diese identifiziert vier zentrale Grundprobleme von Auszubildenden:

- ▶ die Tatsache, dass über 60 Prozent der Befragten einen anderen Berufswunsch hegten und die *Identifikation* mit dem Kompromissberuf Probleme bereitet;
- ▶ den Umgang mit Fehlern: Die Befragten werden häufig von Beginn an als vollwertige Arbeitskraft eingesetzt, sodass sie den *Kompetenzanforderungen* nicht genügen;
- ▶ die u. a. hieraus resultierende fehlende *Anerkennung* durch Kollegen/Kolleginnen, Kunden und Vorgesetzte;
- ▶ den Umgang mit der Arbeitszeit und die hieraus resultierenden *Gestaltungserfordernisse* zur Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben.

Auch in anderen bildungsgangspezifischen Studien wurden je vier Entwicklungsaufgaben identifiziert, bei denen es um die Aneignung der berufsspezifischen Kompetenzen, den subjektiven Sinn des Berufs, die berufsspezifische soziale Interaktion sowie die individuelle Gestaltung des beruflichen Umfeldes bzw. die Berufsbiografie geht (vgl. Abb. 2):

Abbildung 2: Entwicklungsaufgaben in beruflichen Bildungsgängen im Vergleich

	Einzelhandel KUTSCHA/BESENER/ DEBIE 2009	Lehrberuf HERICKS 2006	Berufsvorbereitung CASPER-KROLL 2011	Erzieher/-in GRUSCHKA 1985
berufsspezifische Kompetenz	Umgang mit Fehlern	fallrekonstruktiv-hermeneutische Kompetenzen	Kompetenzanforderungen einer Ausbildung	pädagogisch-praktisches Rollenhandeln
soziale Interaktion	fehlende Anerkennung	Kommunikation im Unterricht	Berufswahl = Selbstmodell vs. Anforderungen	pädagogische Fremdwahrnehmung
subjektiver Sinn des Berufes	Kompromissberuf	Ziele pädagogischen Handelns	positives Selbstmodell in Bezug zu neuen Anforderungen	Konzept der Berufsrolle
Umgang mit Rahmenbedingungen	Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben (Arbeitszeiten)	Institution (Schulentwicklung)	Umgang mit neuen Settings	Professionalisierungskonzept

Da bei der Frage nach Entwicklungsaufgaben die interindividuellen Unterschiede ausgeblendet werden, sind ergänzend Einzelfallanalysen erforderlich. Hierzu führte die Verfasserin 14 narrative Einzelinterviews mit Auszubildenden unterschiedlicher Sparten in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres durch. Ein weiteres Interview ist für das Ende des zweiten Ausbildungsjahres vorgesehen. Die Probanden wurden zu ihrer Biografie, ihren Berufswahlmotiven, Erfahrungen und Konflikten in der Ausbildung sowie Lernangeboten in Berufsschule und Betrieb befragt. Die Auswertung erfolgte im Rahmen einer hermeneutischen Methodentriangulation, bei der unterschiedliche qualitative Auswertungsmethoden (vgl. DAUDERT 2001; NOHL 2006; OEVERMANN 2002; SCHÜTZE 1983; TIEFEL 2005) bezüglich verschiedener Abschnitte der Interviews zum Einsatz kamen. Die Auswertungskategorien waren hier einerseits durch den Identitätstheoretischen Bezug (KRAPPMANN 1978) gegeben, andererseits wurden induktiv auch neue Kategorien gebildet, welche mithilfe weiterer Identitätstheoretischer Ansätze (HAUSSER 1995; GIDDENS 1991) rekonstruiert wurden. Besonderes Augenmerk wurde hierbei auf bestimmte Aspekte des Selbstkonzeptes (Kontaktfreudigkeit, Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit, Selbstdarstellung, Ambiguitätstoleranz, emotionale Kompetenz) gelegt, welche für eine Identitätsbalance im Sinne KRAPPMANNs von besonderer Bedeutung sind. Diese wurden mit bereits vorhandenen Instrumenten (DEUSINGER 1986; LIND 1987; RINDERMANN 2009) im Wege der Selbsteinschätzung erhoben und mit den Ergebnissen der qualitativen Analyse trianguliert (vgl. FLICK 2009). Dieses Vorgehen führte zu den hier dargestellten Fallskizzen.

- Zur ersten Forschungsfrage ist zunächst in einer fallübergreifenden Perspektive festzuhalten, dass die vier von KUTSCHA, BESENER und DEBIE (2009) genannten Problemfelder sich auch in den 14 Einzelfallstudien zeigten. Nur für drei Befragte stellt der Einzelhandel

den Wunschberuf dar – nur vier Befragte möchten im Einzelhandel verbleiben. Zwölf Befragte beklagen Einschränkungen des Privatlebens durch Arbeitszeiten. Elf von 14 Befragten können Fehler aus persönlicher Sicht zulassen, fünf sehen in Fehlern sogar ein Lernpotenzial. Dennoch versuchen zehn Befragte, Fehler zu vermeiden, weil sie mangelnde Fehlertoleranz im beruflichen Umfeld erwarten. Insgesamt zehn Befragte berichten von Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls in Zusammenhang mit der Azubirolle. Die vier identifizierten Entwicklungsaufgaben konkretisieren sich in vier Fragen:

- ▶ Werde ich als vollwertige Arbeitskraft oder als Auszubildende/-r wahrgenommen? (Kompetenz);
- ▶ Werde ich nach der Ausbildung übernommen? (Anerkennung);
- ▶ Möchte ich diesen Beruf auf Dauer ausüben? (Identifikation);
- ▶ Welche Alternativen gibt es für mich? (Gestaltung).

Die Angaben der Befragten zu den Lernangeboten der Berufsschule sowie die curriculare Analyse deuten darauf hin, dass diese Themen im Unterricht nur auf einer subjektübergreifenden Ebene behandelt werden. So werden zu Beginn des Lernfeldes „*Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren*“ zwar die Anforderungen des Berufs und Entwicklungsmöglichkeiten in der Branche besprochen, nicht aber das konkrete Problem der Betroffenen, einen Kompromissberuf erlernen zu müssen. Das Thema Arbeitszeiten wird indirekt über den Bereich „*Rechte und Pflichten*“ in der Ausbildung angesprochen. Ihre von der Realität häufig abweichenden Rechte zu kennen, empfinden die Lernenden übereinstimmend als sehr hilfreich. Für den Umgang mit solchen Diskrepanzerfahrungen hält das Curriculum jedoch keine Konzepte bereit. Zum Thema Fehler und eng damit zusammenhängend zum Thema Anerkennung gibt es im Curriculum im Lernfeld 10 zwar einen Platz, in dem *schwierige Situationen in Verkaufsgesprächen* thematisiert werden, dies findet aber erst gegen Ende des zweiten Ausbildungsjahres parallel zur Prüfungsvorbereitung statt. Aus Sicht vieler Befragter müsste dies bereits zu Beginn der Ausbildung behandelt werden.

Die Einzelfallanalysen offenbaren, dass sich hinter diesen Gemeinsamkeiten sehr unterschiedliche Handlungsproblematiken verbergen. Dies sei hier anhand dreier Beispiele veranschaulicht.:

Ciara ist direkt nach der Schule ohne besondere Vorerfahrungen in die Ausbildung eingetreten. Bei der Berufswahl verließ sie sich auf Empfehlungen Dritter. Sie nimmt den Beruf als außerordentlich anspruchsvoll wahr. Die fachlichen Anforderungen kann sie mit dem Ausbildungsstand entsprechender Unterstützung erfüllen. Besonderen Wert legt sie auf kritisch-konstruktives Feedback. Von den Kunden erhält sie viel Anerkennung für ihr einfühlsames Verhalten. Sie selbst nimmt sich jedoch überhaupt nicht als kontaktfreudig wahr. Hinsichtlich der meisten Selbstkonzeptskalen schätzt sie sich extrem schlecht ein, bezüglich der emotionalen Kompetenz dagegen überdurchschnittlich. Ciara leidet unter der großen Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild und kann sich diese nicht erklären. Sie fühlt sich im Vergleich

zu anderen Auszubildenden sehr unerfahren. Daher schätzt sie die strukturierte Ausbildungsorganisation ihres Betriebes, ohne die sie sich die Ausbildung nicht zutrauen würde. Zu ihren beruflichen Zielen und Wünschen hat sie keine konkrete Vorstellung und möchte wie bisher auf Empfehlungen Dritter vertrauen. In der Biografie lassen sich deutliche Hinweise auf mögliche Ursachen für Ciaras Entfremdung finden, jedoch scheint sie hier keine Zusammenhänge zu erkennen. **Fazit:** Hinter Ciaras unauffälliger sympathischer Erscheinung verbergen sich schwerwiegende Entwicklungsaufgaben: Sie hat keinen Zugang zu sich selbst und kann daher nicht für sich einstehen und Gestaltungspläne für die eigene Berufsbiografie entwickeln. Sie ist auf ein wohlwollendes Umfeld angewiesen. Dies ist in der modernen Arbeitswelt jedoch – wie sie selbst durch Vergleich mit anderen Ausbildungsbetrieben feststellt – alles andere als selbstverständlich. Die Schule ist durch soziale Vergleiche mit anderen Lernenden, die Multiperspektivität und Feedbackstrukturen eine entwicklungsförderliche Umgebung. Im Rahmen des formellen Curriculums sind ihre Entwicklungsbedarfe jedoch noch nicht zutage getreten, sodass sie sie ohne Hilfestellung zu lösen versucht.

Ahmet kann sich mit seiner Ausbildung an der Tankstelle überraschend gut identifizieren, da sie ihm ermöglicht, nach dem lebenslangen Beziehen von Sozialleistungen erstmals sein eigenes Geld zu verdienen. Gleichwohl erlebt er die Tätigkeit in dieser Einzelhandelsparterie auch als Stigma. Er sieht in seiner Ausbildung eine gute Basis für seine weitere persönliche Entwicklung bis hin zu einem Studium. An seinem Arbeitsplatz wird er jedoch lediglich mit Putztätigkeiten und Hilfsdiensten beschäftigt. Kundenkontakt hat er bisher kaum. Sehr viel präsenter sind Konfliktgespräche mit der Chefin. Anerkennung erhält er gar nicht. Ihm ist bewusst, dass er qualifiziertere Tätigkeiten ausüben sollte, um sich entsprechend der Anforderungen des Ausbildungsberufs qualifizieren zu können. Derzeit ist er aber noch in der Probezeit. Daher möchte er das Thema bei seiner Chefin erst ansprechen, wenn diese abgelaufen ist. Seine Selbsteinschätzungen hinsichtlich der identitätsrelevanten Fähigkeiten liegen im Mittelfeld. Nur hinsichtlich seiner Problemlösefähigkeit sieht er Entwicklungsbedarf. Die Selbsteinschätzung erscheint vor dem Hintergrund seiner Schilderungen zutreffend. **Fazit:** Ein aus Sicht einer Lehrkraft eher problematischer Schüler ist hinsichtlich seiner Identitätsbalance gut aufgestellt und folglich trotz großer Herausforderungen zufrieden und ehrgeizig. Durch gezielte Unterstützung im Bereich der Durchsetzungsfähigkeit könnte *Ahmets* Ausbildungssituation erheblich verbessert werden. Das Curriculum sieht vor, die Lernenden über ihre Rechte aufzuklären und für die Machtasymmetrie zu sensibilisieren, konkrete Hilfen werden jedoch nicht geboten.

Alina hat vor der Ausbildung drei Jahre lang studiert und ist bereits Mitte zwanzig. Sie ist eine sehr gute Schülerin. Auch von ihrem Ausbilder erhält sie viel Anerkennung. Mit ihrem Ausbildungsbetrieb ist sie wegen der strukturierten Organisation hochzufrieden. Auch das private Umfeld ist harmonisch. Sie schätzt sich hinsichtlich der identitätsrelevanten Fähigkeiten durchweg positiv ein, was vor dem Hintergrund ihrer Schilderungen plausibel erscheint. Auffällig ist, dass die Verkaufstätigkeit und die Kunden in ihrer Erzählung von untergeordne-

ter Bedeutung sind und sie vorrangig die Rahmenbedingungen thematisiert. Aufgrund der betrieblichen Ausbildungsstrukturen hat sie noch keine selbstständigen Kundengespräche führen müssen. Den betrieblichen „Welpenschutz“ wertschätzt sie, da sie das vorangegangene Studium als sehr unstrukturiert erlebt hat. Hauptmotiv für den Wechsel in die Ausbildung war die Erkenntnis, dass ihr Studienfach mit hoher Wahrscheinlichkeit auf eine Freiberuflichkeit hinauslief, was sie aufgrund ihres Sicherheitsbedürfnisses ausdrücklich ablehnt. Gleichwohl empfindet sie die Rolle als Auszubildende gegenüber ihren jüngeren Kollegen und Kolleginnen als unangenehm. **Fazit:** Alina sucht nach Nischen, in denen sie von den Bedingungen der modernen Arbeitswelt verschont bleibt. Angesichts des dynamischen Wandels in der Arbeitswelt ist jedoch damit zu rechnen, dass sie früher oder später wieder damit konfrontiert wird. Zur präventiven Förderung von Resilienz wäre die Gelegenheit zu positiv bewältigten Belastungsepisoden sinnvoll (vgl. NOEKER/PETERMANN 2008; WUNSCH 2013, S. 99 ff.). Der betriebliche Schutzraum bietet jedoch diesbezüglich wenig entwicklungsstimulierende Diskrepanzerfahrungen und auch die Schule hält hierfür keine curricularen Angebote bereit.

Die drei Beispiele zeigen, dass im standardisierten Unterricht die individuellen Entwicklungsbedarfe oft nicht zutage treten. Für berufsbiografische Reflexion oder die Bearbeitung erlebter Handlungsproblematiken fehlen curriculare Angebote. Die hierfür erforderliche Identitätsarbeit leisten die Lernenden außerhalb des offiziellen Unterrichts – häufig auch mit informeller Unterstützung von Lehrkräften. Paradox wirkt dabei die Rolle der betrieblichen Bedingungen: Wo Diskrepanzerfahrung auftreten, fehlt ein schützender Rahmen – wo dieser besteht, fehlen Diskrepanzerfahrungen.

5 Perspektiven subjektwissenschaftlich fundierter beruflicher Curricula

Arbeitsprozesse haben für Lernende eine hohe subjektive Relevanz, da in ihnen entwicklungsstimulierende Handlungsproblematiken entstehen. Die dargestellte Untersuchung macht plausibel, dass diese im Unterricht noch nicht systematisch zur Sprache kommen, obwohl das schulübergreifende Hamburger Curriculum eine lernfeldübergreifende Kompetenzdimension *Beruflichkeit* vorsieht, die Konflikte zwischen Identität und Rolle sowie berufliche Perspektiven zum Lerngegenstand macht. Ursachen für diesen Befund können darin liegen, dass Lehrkräfte Interessenkonflikte mit den Ausbildungsbetrieben scheuen (vgl. SEEBER/WITTMANN 2017) oder sich die Einbeziehung konkreter Handlungsbedarfe der Lernenden aufgrund fehlender Erfahrung nicht zutrauen. Ein Forschungsdesiderat besteht darin, die Ursachen näher zu ergründen – ein weiteres darin, Lehrkräften durch geeignete empirisch fundierte Unterrichtskonzepte Hilfestellung zu geben. Hierbei fungieren die Arbeitsprozesse nicht als Ausbildungszweck, sondern als Reflexionsgegenstand für erfahrungsbasierte Lernprozesse (vgl. DEWEY 1997), z. B. berufsbiografische Reflexion und Feedbackprozesse, aus denen ein persönliches berufliches Profil und individuelle Lernziele generiert werden können (vgl. MEYER 2014). Zur

Systematisierung eignet sich z. B. der erfahrungsbasierte Lernzyklus von KOLB (1984, vgl. THOLE 2014). Eine Verknüpfung betrieblicher Erfahrung und schulischer Reflexion ist ein seit Langem bestehendes Desiderat der Forschung zur Konnektivität der Lernorte Betrieb und Schule (vgl. WIRTH 2013). Quer dazu werden Arrangements benötigt, mit denen das für Identitätsbalance erforderliche Repertoire sozialer Kompetenzen gezielt gefördert werden kann. Die diesbezüglichen Forschungsdesiderate wurden in Kapitel 3 skizziert. Zur Gestaltung der Lernprozesse bietet die *Themenzentrierte Interaktion* einen geeigneten Rahmen. Hierzu können reale Handlungsproblematiken der Lernenden z. B. in eine kollegiale Fallberatung oder Rollenspiele eingebracht werden. Die durch das Spektrum heterogener Lernumgebungen und -erfahrungen entstehende Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu denen anderer in Beziehung zu setzen, stellt dabei ein äußerst wertvolles Potenzial zur Entwicklung kreativer Problemlösefähigkeit dar. Um Akzeptanz bei den Betrieben zu erlangen, sollten die neuen Arrangements in den Lernortkooperationen offen kommuniziert und die durch Forschungsergebnisse bereits belegten Vorteile für die Betriebe dargelegt werden (vgl. NERDINGER 2011). Um die Einhaltung betrieblicher Geheimhaltungspflichten zu gewährleisten, können Handlungsproblematiken auch in anonymisierter Form eingebracht werden. Mögliche Konflikte können – wenn sie konstruktiv ausgehandelt werden – auch Impulse für institutionelle Entwicklungsprozesse geben. Erfahrungen mit solchen Unterrichtskonzepten sollten systematisch sowohl aus der Perspektive der Lehrkräfte als auch der Lernenden evaluiert und in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht werden (vgl. VAN BUER/NICKOLAUS 2010).

Solange die Anliegen der Lernenden nicht zur Sprache kommen, besteht die Gefahr, dass der Lehrplan heimlich dem Leitbild eines Arbeitskraftunternehmers folgt, wie ihn die Soziologen VOSS und PONGRATZ (1998) beschrieben haben. Dieser richtet seine Qualifikationen gezielt an externen Anforderungen aus, um die eigene Arbeitskraft erfolgreich vermarkten zu können. Der/die *Arbeitskraftunternehmer/-in* ökonomisiert, rationalisiert und kontrolliert sich selbst. Da sich seine/ihre Anstrengungen auf die Entwicklungsaufgaben *Kompetenz* und *Anerkennung* konzentrieren, treten seine/ihre persönlichen Bedürfnisse und Ziele in den Hintergrund. Hierdurch steigt das Risiko psychischer Überforderung, wie sie sich z. B. im Burnout-Syndrom manifestiert (vgl. VOSS 2013). Um dem Bildungsauftrag gerecht zu werden, ist es daher sinnvoll, ein explizit formuliertes Leitbild moderner Beruflichkeit zu formulieren, welches die Interessen der Lernenden explizit integriert. Ein mögliches Leitbild stellt die individualisierte Professionalisierung dar, welches Lernende auffordert, ein *zu ihrer Persönlichkeit passendes* qualitativ anspruchsvolles berufliches Profil zu entwickeln und stetig anzupassen. In einer komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaft entsteht eine hohe wechselseitige Abhängigkeit durch steigende Spezialisierung. Für Arbeitnehmer/-innen mit qualitativ anspruchsvollen, spezialisierten beruflichen Profilen besteht die Chance erweiterter Handlungsspielräume, wenn es ihnen gelingt, spezielle Bedürfnisse der Auftraggeber zu befriedigen (vgl. BORIES 2013, THOLE 2015). Wenn diese auf eigene Stärken und Wünsche zugeschnitten werden, entsteht eine Win-Win-Situation. Empirische Studien zeigen, dass Verkäufer/-innen, welche einem solchen Rollenverständnis

folgen, die höchste Kundenorientierung aufweisen, was wiederum positive Effekte auf Kunden- und Arbeitszufriedenheit hat (vgl. NERDINGER 2011, S. 36 ff.). Nach Auffassung von BAETHGE (2004) ist der Erfolg des Berufsprinzips auf ein solches Win-Win-Streben im deutschen Korporatismus zurückzuführen, allerdings um den Preis zu geringer Flexibilität. Letztere kann nach Auffassung der Verfasserin angesichts der Komplexität und Dynamik des Arbeitsmarktes unter Beibehaltung der Vorteile des Berufsprinzips nur auf individueller Ebene erfolgen.

Die hier skizzierten Desiderate haben erhebliche Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrkräften. Die entstehenden Bedarfe dürften weitgehend denen entsprechen, die im Rahmen der Debatte um Inklusion diskutiert werden (vgl. KMK 2015), denn immer dort, wo Inklusion gefordert ist, müssen sich Lehrkräfte mit den individuellen Voraussetzungen der Lernenden auseinandersetzen. Das Innovative am Inklusionsgedanken ist gerade, dass sich auch die Umwelt an das Subjekt anpassen kann. Daher stellt Inklusion einen zukunftsweisenden Impuls für einen Paradigmenwechsel in Richtung einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung beruflicher Bildungsprozesse dar.

Literatur

- BADER, Reinhard: Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. Magdeburg 2003 – URL: http://culik.ibwhh.de/cft/themen/ws2/CULIK_Leitfragen_Bader.pdf (Zugriff 15.06.2017)
- BAETHGE, Martin: Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung, In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2004) 3, S. 336–347
- BAUER, Johannes: Professionsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2016) 12, S. 482–500
- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986
- BECKER, Matthias: Arbeitsprozessorientierte Didaktik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2013) 24, S. 1–24 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/becke_bwpat24.pdf (Zugriff: 15.06.2017)
- BERBEN, Thomas: Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule. Bielefeld 2008
- BILLET, Stephen; SOMERVILLE, Margaret: Transformations at work: Identity and learning. In: Studies in Continuing Education, (2004) 2, S. 209–326
- BLANKERTZ, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim 1969
- BÖNISCH, Lothar; LENZ, Karl; SCHRÖER, Wolfgang: Sozialisation als Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim/München 2009
- BORIES, Frank: Professionalisierung im Kontext von Beruflichkeit. Hamburg 2013
- BRAUCHLE, Barbara: Der Rolle beraubt: Lehrende als Vermittler von Selbstlernkompetenz. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2007) 13, S. 1–18 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe13/brauchle_bwpat13.pdf (Zugriff 15.06.2017)
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. 1989

- BUER, VAN Jürgen; NICKOLAUS, Reinhold: Probleme und Desiderate. In: Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 134
- BUER, VAN, Jürgen u. a.: Familiäre Kommunikation und gelungenes kommunikatives Handeln von Jugendlichen in der kaufmännischen Erstausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 13, 1996, S. 163–186
- BUSSHOFF, Ludger: Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: ZIHLMANN, Rene (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Zürich, 1998, S. 9–78
- CASPER-KROLL, Thomas: Berufsvorbereitung unter entwicklungspsychologischer Perspektive. Wiesbaden 2011
- COHN, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 17. Aufl. Stuttgart 2013
- DAUDERT, Elke: Selbstreflexivität, Bindung und Psychopathologie. Hamburg 2001
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (1993) 39, S. 223–231
- DEUSINGER, Ingrid M.: Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen. Göttingen 1986
- DEWEY, John: Experience and Education. New York 1997
- ERIKSON, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. 3 Aufsätze. Frankfurt am Main 1996
- ERTL, Hubert; SLOANE, Peter: Curriculare Entwicklungsarbeiten zwischen Lernfeld und Funktionsfeld. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 19 (Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung) 2006
- EULER, Dieter u. a.: Sozialkompetenzen in Curricula der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 19, Stuttgart 2006, S. 95–116
- EULER, Dieter; HAHN, Angela: Wirtschaftsdidaktik, 2. Aufl., Bern 2007, S. 215–267
- FAULSTICH, Peter; LUDWIG, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004
- FLICK, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Reinbek bei Hamburg 2009, S. 309–318
- FREY, Hans-Peter; HAUSSER, Karl (Hrsg.): Identität. Stuttgart 1987
- GARTMEIER, Martin: Fehlerfreundlichkeit im Arbeitskontext: Positive Einstellungen gegenüber Fehlern und negatives Wissen als Ressourcen professionellen Handelns. Regensburg 2009
- GIDDENS, Anthony: Modernity and self-identity. repr. Cambridge 1991
- GIDDENS, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft. 3. Aufl. Frankfurt am Main 1997
- GREB, Ulrike: Identitätskritik und Lehrerbildung. Frankfurt am Main 2003
- GRUSCHKA, Andreas: Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar 1985
- HACKER, Winfried: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. 2. Aufl. Bern u. a. 1978
- HACKER, Winfried: Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit. Lengerich 2009

- HAUSSER, Karl: Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg 1995
- HAVIGHURST, Robert James: Developmental tasks and education. 3rd ed. New York 1974
- HENDRICH, Wolfgang: Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive in Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In: NIEMEYER, Beatrix (Hrsg.): Neue Wege in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden 2005
- HERICKS, Uwe: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden 2006
- HOLZKAMP, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main 1995
- HOMFELD, Angela; JAHN, Anna-Lotta; CONZELMANN, Felix: Junge Menschen berichten: Beruf und Qualifikationen mit Unterstützung lernen. In: Berufliche Bildung Hamburg 23 (3), 2013, S. 16–17
- HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid: Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt 2004
- HURRELMANN, Klaus: Einführung in die Sozialisierungstheorie. 9. Aufl. 2006
- KEUPP, Heiner u. a.: Identitätskonstruktionen. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2006
- KLAFKI, Wolfgang: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: ADLAMINI, Bijan; KÜNZLI, Rudolf (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim 1980, S. 11–48
- KOLB, David: Experiential Learning. Experience as a source of learning. Englewood Cliffs NJ 1984
- KRAPPMANN, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. 5. Aufl. Stuttgart 1978
- KRISTOF-BROWN, Amy L.; GUAY, Russel P.: Person-environment fit. In: APA handbook of industrial and organizational psychology, 3, S. 3–50
- KRONAUER, Martin: Exklusion. Frankfurt a. M. 2002
- KUTSCHA, Günter: Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität. Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: BRÖTZ, Rainer; SCHAFFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bielefeld 2009
- KUTSCHA, Günter; BESENER, Andreas; DEBIE, Sven Oliver: Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Essen 2009
- LANGMAACK, Barbara: Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. Weinheim 2001
- LEWALTER, Doris; KRAPP, Andreas; WILD, Klaus-Peter: Interessenentwicklung in der beruflichen Erstausbildung. In: BECK, Klaus; KRUMM, Volker (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Opladen 2001, S. 11–35
- LIND, Georg: Soziale Aspekte des Lernens: Ambiguitäts-Toleranz. In: DIPPELHOFFER-STIEM, Barbara; LIND, Georg (Hrsg.): Studentisches Lernen im Kulturvergleich: Weinheim 1987
- LOTZ, Walter: Beredtes Schweigen. Themenzentrierte Prozessanalyse als Reflexionsinstrument professioneller Praxis. In: Themenzentrierte Interaktion (2012) 2, S. 46–55

- MARCIA, James: Development and validation of ego-identity status. In: *Journal of Psychology and Social Psychology* (1966) 5, S. 551–558
- MEAD, George Herbert: *Geist, Identität und Gesellschaft*. 17. Aufl. Frankfurt 2013
- MEYER, Rita: Berufsorientierung im Kontext Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2014) 27, S. 1–23 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf (Zugriff: 15.06.2017)
- MIEBACH, Bernhard: *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden, 2014
- MOLLENHAUER, Klaus: *Theorien zum Erziehungsprozess*, München 1972
- MOLLENHAUER, Klaus: *Vergessene Zusammenhänge*. 3. Auflage. Weinheim 1991
- NERDINGER, Friedemann: *Psychologie der Dienstleistung*, Göttingen 2011
- NERDINGER, Friedemann; BLICKLE, Gerhard; SCHAPER, Niclas: *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 2. überarb. Aufl. Heidelberg 2011
- NOEKER, Meinolf; PETERMANN, Franz: Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen, In: *Zeitschrift für Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie* (2008) 4, S. 255–263
- NOHL, Arnd-Michael: *Interview und dokumentarische Methode*. 2. Auflage. Wiesbaden 2006
- OEVERMANN, Ulrich: *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung* 1. Frankfurt 2002 – URL: http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (Zugriff: 26.01.2017)
- ORGANISATION DER VEREINTEN NATIONEN FÜR ERZIEHUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (UNESCO): *Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik*. Deutsche Unesco-Kommission Bonn 2009 – URL: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Zugriff: 15.06.2017)
- PAUGAM, Serge; PFEUFFER, Andreas: *Die elementaren Formen der Armut*. Hamburg 2008
- RAUNER, Felix. u. a.: *Berufliche Kompetenzen messen – das Projekt KOMET (Elektroniker) des Bundeslandes Hessen* 2010 – URL: http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Kompetenzentwicklung/Zwischenbericht_KOMET_Final.pdf (Zugriff 26.01.2017)
- REETZ, Lothar: *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn/Obb. 1984
- RICOEUR, Paul: Narrative Identity. In: *Philosophy Today* (1991) 1, S. 73–81
- RICHTER, Josef: *Freie Fundamente. Wissenschaftstheoretische Grundlagen für eklektische und integrative Theorie und Praxis*. Göttingen 2011
- RINDERMANN, Heiner: *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen*. Göttingen 2009
- ROBINSON, Saul: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied, Berlin 1967
- RUMPF, Horst: *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Leben*. 2. Aufl. München 1982
- SCHAPFEL-KAISER, Franz: *Themenzentrierte Interaktion als Gestaltungsinstrument und Forschungshilfe für berufliche Bildungsprozesse in aktuellen Wandlungsprozessen*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (1997) 5, S. 500–520

- SCHNEIDER, Wolfgang; LINDENBERGER, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie 7. Aufl, Weinheim 2012
- SCHÜTZE, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis (1983) 3, S. 283–293
- SEEBER, Susan; WITTMANN, Eveline: Social Competence Research: a Review. In: MULDER, M. (Hrsg.): Competence-based Vocational and Professional Education. Switzerland 2017
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kfm./Kfr. im Einzelhandel – Verkäufer/in im Einzelhandel (17.06.2004). 2004 – URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandel.pdf> (Zugriff: 26.01.2017)
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2011 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Zugriff: 26.01.2017)
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Lehrerbildung für eine Schule der Zukunft. Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. 2015 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Zugriff 15.06.2017)
- STEINEMANN, Sandra: Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung: Entwicklung eines kategorialen Analysemodells auf der Grundlage einer Fallstudie. Paderborn 2008
- THOLE, Christiane: Implementation und Evaluation kompetenzorientierten Lernfeldunterrichts im Ausbildungsberuf Einzelhandelskaufmann an der Beruflichen Schule an der Alster (H11), Hamburg 2012 (nicht veröffentlicht)
- THOLE, Christiane: Das didaktische Potenzial von Arbeitsplatzanalysen als Instrument zur Reflexion betriebspraktischer Erfahrungen in der Ausbildungsvorbereitung – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. Hamburg 2014 – URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/berufliche-identitaet/files/2016/02/Forschungsbericht2.pdf> (Zugriff 15.06.2017)
- THOLE, Christiane: Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit und Überlebensstrategie in der modernen Arbeitswelt – theoretische Überlegungen zur Eignung des Identitätskonzepts als subjektorientierte Leitkategorie für die duale Berufsausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) 29, S. 1–25 – URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe/29/thole> (Zugriff 17.06.2017)
- THOLE, Christiane: Inklusive ökonomische Bildung: eine Aporie? – Reflexionen zum Verhältnis der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften zu ihrem Fach. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2016) 30, S. 1–28 – URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe/30/thole> (Zugriff 17.06.2017)
- TIEFEL, Sandra: Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: ZBBS (2005) 1, S. 65–84

- TRAMM, Tade: Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Göttingen 1996 – URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/lernprozesseinderuebungsfirma.pdf>
<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/berufliche-identitaet/files/2016/02/Forschungsbericht2.pdf> (Zugriff 15.06.2017)
- TRAMM, Tade: Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: BADER, Reinhard (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept: Paderborn. 2002. S. 41–62
- TRAMM, Tade; HOFMEISTER, Wiebke; DERNER, Michaela: Evamet EH Evaluation des Innovationsnetzwerkes Einzelhandel in Hamburg. Hamburg 2009 – URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/evanetabschlussbericht.pdf> (Zugriff: 26.01.2017)
- TRIPPLER, Alice: Wenn die Ausbildungsberufswahl nicht dem Ausbildungsberufswunsch entspricht. Eine qualitative Fallstudie über die Zusammenhänge des Identity-Status-Modells und dem Phänomen der retrospektiven Glättung. In: Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2010) 8 – URL: http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp_media/Downloads/Berufsp%C3%A4dagogik/Magdeburger+Schriften/Heft8_2010-p-931.pdf (Zugriff: 15.06.2017)
- UNGER, Tim: Bildung in der Entgrenzung. In: BADER, Reinhard (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung: Bielefeld 2007, S. 137–156
- UNGER, Tim: Bildung und Erwerbsorientierung. Streifzüge und Wegmarken einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung. Kreuzau 2014
- VEITH, Hermann: Das Konzept der balancierenden Identität von Lothar Krappmann. In: JÖRISSEN, Benjamin; ZIRFAS, Jörg: Schlüsselwerke der Identitätsforschung (Hrsg.): Wiesbaden. 2010, S. 179–202
- VOLPERT, Walter: Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungstheorie. Heidelberg 1992
- Voss, Günter: Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? In: BADER, Reinhard: Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung (Hrsg.): Bielefeld 2007, S. 60–76
- Voss, Günter; PONGRATZ, Hans J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1998) 1, S. 131–158
- Voss, Günter: Burnout und Depressionssymptome – Leiterkrankungen des subjektivierten Kapitalismus, oder woran leidet der Arbeitskraftunternehmer? In: NECKEL, Sighard; WAGNER, Greta (Hrsg.): Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft: Berlin 2013, S. 29–57

- VOSS-DAHM, Dorothea; LEHNDORFF, Steffen: Lust und Frust in moderner Verkaufsarbeit. Beschäftigungs- und Arbeitszeittrends im Einzelhandel. Institut Arbeit und Technik. Gelsenkirchen 2003
- WALLNER, Fritz: Wissenschaft in Reflexion. Wien 1992
- WALTER, Anja: Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) Spezial 10, Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich, S. 1–22 – URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe/spezial10/walter> (Zugriff: 15.06.2017)
- WIRTH, Karin: Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens und Lehrens – Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen der Akteure dualer Ausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2013) Spezial 6, S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/ht2013/eb/wirth_ws08-ht2013.pdf (Zugriff: 15.06.2017)
- WITTMANN, Eveline: „Kommunikative Kompetenz“ in der persönlichen Kundenberatung. Ein theoretischer Rahmen für die Elaborierung des Konstrukts am Beispiel der Institution Bank. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003) 3, S. 417–434
- WUNSCH, Albert: Mit mehr Selbst zum stabilen Ich! Resilienz als Basis der Persönlichkeitsbildung. Heidelberg 2013

Berufsorientierung und -vorbereitung

Martin Fischer, Daniela Reimann

▶ Didaktik der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung

In diesem Beitrag werden Konzepte zur Berufsorientierung im allgemeinbildenden Schulwesen und zur Berufsvorbereitung im berufsbildenden Schulwesen präsentiert, die in mehreren Forschungs- und Entwicklungsprojekten erprobt worden sind. Kern aller Projekte ist der Versuch, Eigenaktivitäten von Jugendlichen anzuregen, die über bloße Informierungs- und Matching-Prozesse hinausreichen. Im Beitrag werden vor allem die theoretischen Grundlagen einer didaktischen Konzeption dargestellt, mit deren Hilfe Jugendliche in der Entwicklung von berufsbiografischer Gestaltungskompetenz in der Berufseinmündungsphase unterstützt und gefördert werden, damit Statuspassagen und Risikolagen im Verlauf des Berufslebens von ihnen (besser) gemeistert werden können.

1 Berufsorientierung und Berufsvorbereitung in Deutschland

Durch die unterschiedlich konnotierte Bedeutung der Begriffe „Berufsorientierung“ und „Berufsausbildungsvorbereitung“ (im Folgenden meist kurz: „Berufsvorbereitung“) wird die Annahme ausgedrückt und befördert, dass Unterricht zur Berufsorientierung im Sinn der Unterstützung einer Berufswahlentscheidung im allgemeinbildenden Schulwesen stattfindet, während die Berufsvorbereitung im berufsbildenden Schulwesen im Anschluss an eine Berufswahlentscheidung angeboten wird, da hier der Unterricht bereits an bestimmten Berufsfeldern orientiert ist. Die Berufswahl ist mehr oder weniger getroffen, so die gängige Annahme, wenn Jugendliche im System der berufsbildenden Schulen ankommen.

Diese Annahme ist in Zweifel zu ziehen. Zweifel liegen allein schon dann und deshalb auf der Hand, wenn, wie in Baden-Württemberg, sogenannte VABO-Klassen („Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen“, MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2016), bestehend aus geflüchteten Menschen, gebildet und in beruflichen Schulen unterrichtet werden – Menschen, die vermutlich keine Gelegenheit hatten, sich intensiver mit einer Berufswahl im deutschen Berufsbildungssystem auseinanderzusetzen. Solche Zweifel begründen sich des Weiteren durch Ergebnisse empirischer Untersuchungen, bei denen viele Auszubildende angegeben haben, dass der gewählte Ausbildungsberuf keineswegs ihr Wunschberuf gewesen ist: Laut einer Umfrage des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) (vgl. KRAUTSCHAT 2013, S. 42) gaben 33,2 Prozent der Auszubildenden an, dass ihr

Ausbildungsberuf bei der Berufswahl ihr Wunschberuf war, für 43,4 Prozent war dies einer von mehreren interessanten Berufen, für knapp ein Viertel (23,4 %) eine nicht geplante Alternative. Bei den genannten Personen handelt es sich um Menschen, die überhaupt die Möglichkeit hatten, eine Berufsausbildung zu beginnen. Wenn aktuell mehr als die Hälfte aller Hauptschulabsolventen und -absolventinnen zu dieser Gruppe noch nicht einmal dazugehört, also keine vollqualifizierende Berufsausbildung antreten kann (BMBF 2016, S. 59), kann man sich fragen: Was ist das für eine „Wahl“?

Der Begriff „Berufswahl“ ist in Artikel 12 des deutschen Grundgesetzes („freie Berufswahl“) verankert. Dieser Artikel wird als Abwehrrecht der Bürger gegenüber dem Staat interpretiert (in diesem Sinn darf niemand dazu gezwungen werden, einen bestimmten Beruf auszuüben), keinesfalls als *Anspruch* darauf, einen bestimmten Beruf zu erlernen und ausüben zu dürfen (vgl. z. B. STEINHAGEN 2015). Wenn im Kontext der Berufsorientierung und Berufseinmündung in der wissenschaftlichen Literatur ebenso wie in der berufspädagogischen Praxis meist generell von „Berufswahl“ oder „Berufswahlentscheidung“ die Rede ist, wäre zumindest die Bemerkung angebracht, dass es sich um eine eingeschränkte „Wahl“ handelt, bei der von der handelnden Person die gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ins Kalkül genommen werden und genommen werden müssen, sonst wäre ja die „Wahl“ von wenig attraktiven Berufen gar nicht erklärbar. Der Begriff „Berufswahl“ hat hierbei durchaus einen euphemistischen Anklang (vgl. HENTRICH 2011, S. 14).

Das zeigen auch die Fakten, nach denen sich 2015 immer noch über 250.000 Jugendliche im Übergangssystem befanden (BMBF 2016, S. 56), auch wenn diese Anzahl durch Geflüchtete gesteigert worden ist. Probleme in der Berufseinmündungsphase sind auch darüber hinaus offensichtlich: Etwa 25 Prozent der Auszubildenden brechen ihre Berufsausbildung ab (ebd., S. 72), 15 bis 20 Prozent junger Menschen unter 35 Jahren bleiben ohne Berufsabschluss (ANBUHL 2012, S. 2; BAETHGE 2014, S. 53). Laut Berufsbildungsbericht 2013 (BMBF 2013, S. 36) gaben 53 Prozent der Jugendlichen als Ursache für den Ausbildungsabbruch an, die Ausbildung sei für sie nicht das Richtige gewesen. 41 Prozent der Jugendlichen, die ihre erste Ausbildung ohne Abschluss beendeten, konnten nicht ihren Wunschberuf ergreifen.

Aus diesen Gründen erscheint es fragwürdig, die Didaktik der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung ausschließlich auf eine adäquate erstmalige Berufswahl hin zu konzipieren (über Berufsinformationen, Kompetenztests, Bewerbungstraining etc.) – so wichtig ein Unterkommen in einer Berufsausbildung auch sein mag: Abgesehen von denjenigen Personen, die ihre Ausbildung abbrechen, arbeiten auch ca. 50 Prozent der (erfolgreich) Ausgebildeten schon mit 30 Jahren nicht mehr im erlernten Beruf (SCHIER 2011, S. 9; vgl. auch den IAB Kurzbericht 2007), über ein Drittel aller abhängig Beschäftigten muss mit prekären Arbeitsverhältnissen zurechtkommen (BÖCKLER Impuls 06/2015), die eine kontinuierliche Beschäftigung in ein und demselben Beruf häufig nicht ermöglichen. Das heutige (Arbeits-)Leben ist durch Umbrüche gekennzeichnet. Mit der Auflösung der „Normalarbeitsbiografie“ wird nicht nur die erstmalige Berufswahl, sondern auch der Umgang mit diesen Umbrüchen im weite-

ren Berufs- und Privatleben immer wichtiger. Dies war Ausgangspunkt mehrerer unserer Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur Entwicklung didaktischer Konzepte der erweiterten Berufsorientierung. Die gegenwärtige Berufsorientierung soll über einmalige Entscheidungen zur Berufsorientierung und Berufsfindung hinaus in die Richtung von aktiver und fortlaufender Gestaltung der Berufsbiografie erweitert werden. Dieser gemeinsame Nenner betrifft die Berufsorientierung im allgemeinbildenden Schulwesen ebenso wie die Berufsausbildungsvorbereitung im berufsbildenden Schulwesen und soll im Folgenden, ungeachtet der sicherlich auch vorhandenen Unterschiede, thematisiert werden. Die skizzierte, über die erstmalige Berufsentscheidung hinausreichende Ausrichtung der Berufsorientierung kongruiert mit Konzepten und politischen Stellungnahmen zum „lebenslangen Lernen“, gleichgültig, ob man nun diesen Begriff als „Anpassungszwang“ oder „Entfaltungsmöglichkeit“ interpretiert (vgl. ALHEIT/VON FELDEN 2009).

2 Bezugsrahmen für eine Didaktik der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung

Anhand der obigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass bei Berufswahlentscheidungen nicht nur die Interessen der Jugendlichen eine Rolle spielen, sondern weitere Gesichtspunkte wie z. B.

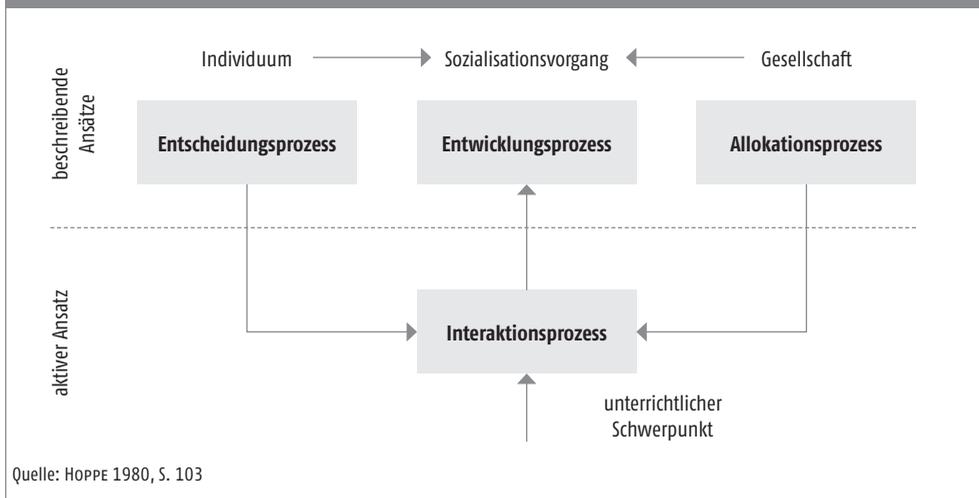
- ▶ die regionalspezifisch unterschiedliche quantitative und qualitative Bereitstellung von Ausbildungsplätzen,
- ▶ die im Schulsystem erworbenen Kompetenzen und Zertifikate,
- ▶ Auswahlverfahren der Ausbildungsbetriebe.

Manfred HOPPE (1980) hat diese divergierenden Gesichtspunkte in einem umfassenden Modell zusammengeführt. Die Berufseinmündung sieht HOPPE als Entscheidungs-, Entwicklungs- und Allokationsprozess, der sich in Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft vollzieht.

In Anlehnung an HOPPE kann die Berufseinmündung als Abfolge verschiedener persönlicher Handlungs- und Entscheidungssituationen des Jugendlichen angesehen werden, der sich z. B. für eine Auswahl von Berufen interessiert, sich um eine Ausbildung in einem oder mehreren Berufen bemüht, sich bewirbt, sich für einen bestimmten Beruf in einem bestimmten Betrieb entscheidet, die Ausbildung aufnimmt, jeden Morgen zur Ausbildungsstätte geht etc. – insofern ist die Berufseinmündung ein Entscheidungsprozess. Gleichzeitig ist die Berufseinmündung aber auch ein Entwicklungs- und Sozialisationsprozess: Der/die Jugendliche macht sich seine Interessen und Fähigkeiten bewusst, entwickelt Interessen und Kompetenzen vor und während der Ausbildung in Auseinandersetzung mit Schule und Ausbildungsbetrieb und baut ein berufliches Selbstkonzept in Auseinandersetzung mit betrieblichen und gesellschaftlichen Verhältnissen auf. Schließlich ist die Berufseinmündung auch ein Allokationsprozess, weil in Deutschland Plätze in der dualen Ausbildung gemessen am qualitativen und quan-

titativen Fachkräftebedarf der Betriebe vergeben werden und deshalb, je nach Konjunktur, Region und Berufswunsch, eine mehr oder minder große Konkurrenz um diese Ausbildungsplätze zwischen den Bewerbern und Bewerberinnen herrscht, sodass eben nicht jeder individuelle Ausbildungswunsch erfüllt wird.

Abbildung 1: Bezugsrahmen der theoretischen Ansätze zur Berufswahl



Quintessenz des seinerzeit von Manfred HOPPE eingeführten Ansatzes ist die mehrperspektivische interaktionistische Betrachtung der Berufseinmündung, die hier im Rückgriff deshalb noch einmal gewürdigt und hervorgehoben werden soll, weil auch einige der Berufswahl- und Laufbahnthorien der letzten 15 Jahre (wie z. B. die Happenstance Learning Theory, vgl. KRUMBOLTZ 2009) solch eine Betrachtungsweise (wieder) nahelegen. Andreas HIRSCHI (2013, S. 105) fasst die Implikationen neuerer Theorien sinngemäß folgendermaßen zusammen:

- ▶ Der Fokus in der Berufsorientierung liegt auf der Person-im-Kontext und nicht nur auf den persönlichen Interessen oder Persönlichkeitseigenschaften;
- ▶ Berufswahl und Laufbahnentwicklung sind ein dynamischer Prozess mit diversen Einflussfaktoren in und außerhalb der Person;
- ▶ die subjektiven Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen sind zentral für die berufliche Entwicklung, nicht objektive, gemessene Daten wie Interessen oder Fähigkeiten;
- ▶ erfolgreiche Berufswahl definiert sich über den subjektiven Karriereerfolg;
- ▶ Arbeit und berufliche Entwicklung sind untrennbar mit anderen Lebensbereichen verbunden;
- ▶ Laufbahnentwicklung basiert auf einer aktiven Selbstgestaltung des Entwicklungsverlaufs;
- ▶ Berufswahltheorien und Berufsberatung sollten für alle Personengruppen relevant sein.

Für eine mehrperspektivische interaktionistische Betrachtung lassen sich durchaus auch empirische Belege finden, wie die Längsschnittstudie „Statuspassagen in die Erwerbsarbeit“ des Sonderforschungsbereiches 186 der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“ (1988–2001) (vgl. HEINZ u. a. 2004) zeigt. Die qualitativen Daten stehen auch heute noch für Sekundäranalysen zur Verfügung, die wir für Fragestellungen der Berufsorientierung durchgeführt haben (vgl. FISCHER u. a. 2015).

Die identitätstheoretische Grundlage der Studie beruht auf der These, dass Akteure ihr Erfahrungswissen durch Prozesse der Selbstsozialisation bündeln und die im Verlauf ihrer Biografie sich ändernden gesellschaftlichen Anforderungen in ihre Lebenspraxis übersetzen. Das theoretische Konzept der *Selbstsozialisation* (HEINZ 2000; HEINZ/WITZEL 1995) betont dabei die Eigenleistung des Akteurs bei der Biografiegestaltung, die in der individuellen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen begründet ist. Vorannahme wie Ergebnis dieser Untersuchung fassen WITZEL und KÜHN (1999, S. 13) wie folgt zusammen:

„Es besteht eine theoretische Konvergenz in der Annahme, daß Subjekte unter Nutzung von Freiräumen die Sequenzen ihres individuellen Lebenslaufs auf der Grundlage biographischer Bilanzierungen und Sinnzuschreibungen gestalten. Die Handlungskontexte und -ergebnisse sind das Material für Selbstsozialisation, sie werden vom Individuum interpretiert und produktiv verarbeitet. In den Selbstsozialisationsprozessen im Verlauf von Berufsfindung in Schule, Familie und Ausbildung und später im Beschäftigungssystem sind die Ansprüche und Orientierungen von Individuen weder – in einer deterministischen Verkürzung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft – Produkt gesellschaftlicher Steuerungs- und Kontrollmechanismen oder durch Sozialisationsagenturen Elternhaus, Schule und Peers geprägt, noch sind die Akteure – die Subjekt-Objekt-Problematik idealistisch verkürzend – autonome Gestalter der eigenen sozialen Welt.“

Während die dargestellte Längsschnittuntersuchung im Wesentlichen Auskunft über die Berufseinmündung nach Beendigung der Berufsausbildung für das letzte Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts gibt, hat eine aktuellere Erhebung (vgl. PETERSEN u. a. 2015 sowie FISCHER u. a. 2015) versucht, die Situation von Jugendlichen vor Antritt einer Berufsausbildung zu erfassen. Von Mai bis Juni 2013 wurde eine Online-Fragebogenerhebung in 24 neunten Klassen aus zwölf Realschulen Baden-Württembergs durchgeführt. Insgesamt nahmen 540 von 650 Schülerinnen und Schülern mit einem durchschnittlichen Alter von 15,3 Jahren an der Erhebung teil.

Als ein wichtiges Ergebnis der Erhebung wurde festgestellt, dass die befragten Realschülerinnen und -schüler sich bei der Berufsorientierung (mehr) Unterstützung dabei wünschen, für sich selbst die besten beruflichen Möglichkeiten zu finden. Zwar waren Unterstützung und Klärungshilfe gefragt, aber die *Selbstklärung* des einzuschlagenden beruflichen Wegs stand an erster Stelle. Dies zeigen die Ergebnisse bei dem höchstbewerteten Item der gesamten Be-

fragung „Ich möchte, dass ich mit den Angeboten meine Wünsche und Ziele selbst klären und dann berufliche Wege finden kann“ ($\bar{x} = 3,15$, $SD = 0,70$).¹

Als weiteres Ergebnis zeichnete sich ab, dass der Peergroup sowie den Mitschülerinnen und Mitschülern ebenso wie den Lehrkräften (vgl. dazu auch BEINKE 2000 und o. J., S. 67) bei der Berufsfindung ein relativ geringer Stellenwert beigemessen wird, obwohl insbesondere bei den Freundinnen und Freunden hohe Potenziale in Bezug auf die Einschätzung von Stärken und Schwächen gesehen werden. Die Befragung zeigt des Weiteren, dass Migrationshintergrund und die Genderthematik bei Berufswahlentscheidungen eine Rolle spielen: Bei Jungen ist der Anteil derjenigen, die eine gewerblich-technische Berufsfachschule (BFS) besuchen wollen, mit 37,1 Prozent deutlich größer als bei Mädchen mit 7,5 Prozent. Auffällig ist der hohe Anteil von Mädchen, die „ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) oder etwas Ähnliches machen“ wollen (19,2 % gegenüber 3,8 % bei Jungen). Mädchen streben auch viel häufiger den Besuch eines allgemeinbildenden Gymnasiums an als Jungen (26,7 % vs. 13,3 %). Mädchen sehen also stärker als Jungen die Zeit nach dem Abschluss der 10. Klasse als Möglichkeit, sich schulisch zu verbessern und ihre Ausbildungschancen zu erhöhen (29,0 %) oder als „Überbrückungszeit“, um sich darüber klar zu werden, was sie beruflich machen wollen (26,3 %). Bei Jungen sind dies nur 21,1 Prozent bzw. 9,1 Prozent.

Die Befragung der Realschüler/-innen offenbart insgesamt, dass für die Jugendlichen gegen Ende der Realschulzeit die Berufsfindung noch keineswegs abgeschlossen ist und dass vor allem für einen beachtlichen Teil der Mädchen die Unsicherheit groß ist (39 % der Mädchen gegenüber 56 % der Jungen gibt an, eine „erste Wahl“ hinsichtlich des (Berufs-)Bildungswegs zu haben und diese auch zu verfolgen bzw. verfolgen zu können). Nur etwas mehr als ein Drittel der Jugendlichen hat sich insgesamt für eine duale Berufsausbildung entschieden. Ein Großteil der Jugendlichen befindet sich offenbar noch in einem Klärungsprozess.

Als zusammengefasstes Ergebnis der beiden hier dargestellten empirischen Untersuchungen zeigt sich – legt man das Modell von Manfred HOPPE (1980) zugrunde –: Sowohl im Hinblick auf den Entscheidungsprozess, im Hinblick auf den Entwicklungsprozess wie auch im Hinblick auf den Allokationsprozess sind Jugendliche in der Berufseinmündungsphase gefordert, jeweils ein Austarieren zwischen eigenen Interessen, Wünschen und Kompetenzen einerseits sowie fremden Erwartungen, Einschätzungen, Angeboten und Restriktionen andererseits vorzunehmen. Dieses Austarieren ist nicht etwas, was jeder junge Mensch von vornherein kann, sondern erst lernen muss.

Mit dem skizzierten interaktionistischen Ansatz – der Wechselwirkung von Fremd- und Selbstbestimmung (vgl. LEMPERT 1998, S. 31) – in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung ist überhaupt erst wesentlich die Frage auf die pädagogische Agenda gesetzt: Was kön-

¹ \bar{x} steht für das arithmetische Mittel der jeweiligen Frage auf einer Skala von 1 = geringe Ausprägung bis 4 = sehr hohe Ausprägung. SD meint die Standardabweichung, also die Streuung der Werte um diesen Erwartungswert. Beide Werte ergeben sich aus den Angaben der befragten Schülerinnen und Schüler.

nen Jugendliche in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung *lernen*? Und nicht bloß: Wie können sie in einem anschließenden Bildungsgang *untergebracht werden*?

Als Lernziel für das Umgehen mit der eigenen Berufsbiografie – nicht nur in der Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung im Jugendalter, sondern über die gesamte Lebensspanne hinweg – ist der Terminus der „berufsbiografischen Gestaltungskompetenz“ geprägt worden (vgl. HENDRICH 2005; KAUFHOLD 2009; MUNZ 2005, FISCHER u. a. 2015). Der Begriff der berufsbiografischen bzw. erwerbsbiografischen Gestaltungskompetenz geht auf Wolfgang HENDRICH (2003) zurück. HENDRICH (ebd., S. 14) verstand darunter „die Fähigkeit, Alternativen identifizieren und wahrnehmen sowie die eigenen Interessen vertreten zu können“. Das sei „verknüpfbar mit einem umfassenden Verständnis von gestaltungsorientiertem Lernen, das mit einer stärkeren Orientierung auf eine aktive Gestaltung der eigenen Erwerbsbiographie Kompetenzerfahrungen ermöglicht und so das alte berufspädagogische Ziel der Mündigkeit in neuer Weise, als Befähigung zur Gestaltung der eigenen Lebensführung, einzulösen vermag“ (ebd., S. 274). Das Subjekt ist in der Lage, sich an den wandelnden Arbeitsmarkt anzupassen und kennt und berücksichtigt dabei seine subjektiven Interessenlagen (KAUFHOLD 2004, S. 57).

3 Didaktische Konzepte

Die oben dargestellten theoretischen Ansätze und empirischen Untersuchungen legen nahe: Didaktische Konzepte zur Erweiterung der Berufsorientierung und zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz könnten auf den Wunsch der Schülerinnen und Schüler stärker eingehen, Wege und Ziele selbst zu klären, und Unterstützung dabei bieten, ihnen sowohl berufliche Wege aufzuzeigen als auch dabei zu helfen, die eigenen Fähigkeiten und Stärken kennenzulernen. Es bietet sich auch an, die Peergroup aktiv in den Prozess der Berufsfindung mit einzubeziehen, da Freunde und Peers nach Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler hilfreich bei der Stärken-/Schwächen-Einschätzung sein können. Überdies besteht Anlass, Impulse zum Überdenken der klassischen Rollenverteilungen zwischen Frauen und Männern zu geben, denn das seit Jahrzehnten beobachtbare Berufswahlverhalten aufgrund von geschlechtsspezifischen Stereotypen begrenzt die ohnehin eingeschränkten Wahlmöglichkeiten der Jugendlichen noch weiter.

Im Folgenden sollen einige didaktische Konzepte kurz dargestellt werden, die in Forschungsprojekten entwickelt und erprobt worden sind bzw. werden und in denen die o. g. Zielsetzungen verfolgt werden.

3.1 Berufsarbeit analysieren und erproben

In einem aktuellen, durch das Land Baden-Württemberg geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Stärkung der Selbststeuerungs- und Selbstlernkompetenz im Übergang von Schule in Beruf und Ausbildung“ sollen Schüler/-innen des Übergangssystems im obliga-

torischen Betriebspraktikum für sich selbst eine betriebliche Lernaufgabe bestimmen, diese durchführen und die dabei gewonnenen Erfahrungen reflektieren.

Der wissenschaftliche Hintergrund dieses Ansatzes besteht in der Erkenntnis, dass das Betriebspraktikum eine große Bedeutung für Berufswahlentscheidungen hat (vgl. z. B. BERGZOG 2011, S. 8; PETERSEN u. a. 2015, S. 36 f.). Die Bedeutung des Betriebspraktikums ergibt sich aus mindestens zwei Gründen: Das Praktikum bietet erstens potenziell die reale Erfahrung beruflicher Tätigkeiten – anders als auf dem Papier oder in Werbe-Videos – und damit für die Jugendlichen eine wirklichkeitsnähere Entscheidungsgrundlage. Zweitens entwickelt sich der tatsächliche Zugang zu einer betrieblichen Berufsausbildung häufig über Praktika, weil hier Betrieb und Praktikant/-in sich annähernd unter Arbeitsbedingungen tatsächlich „begegnen“ und damit Entscheidungen für oder gegen einen zu schließenden Ausbildungsvertrag erleichtert werden. In der o. g. Befragung von Realschülerinnen und -schülern gaben 20 Prozent der Befragten an, durch das Praktikum einen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden zu haben, was – unter Berücksichtigung des Sachverhalts, dass nur 35 Prozent der Befragten eine duale Ausbildung anstrebten – ein enormer Anteil ist. Das Praktikum forciert auch gewissermaßen berufliche Entscheidungen: In der o. g. Erhebung gaben 48 Prozent der Befragten an, eine „Bestärkung in den beruflichen Wünschen“ erfahren zu haben. Bei 24 Prozent der Praktikantinnen und Praktikanten führten die Erfahrungen zu einer „Änderung der beruflichen Wünsche“. Dagegen sagten nur zehn Prozent, im Anschluss an das Betriebspraktikum „noch weniger (zu) wissen, welche berufliche Richtung“ sie wählen wollen.

Einerseits ist das Praktikum also wichtig für die Berufswahlentscheidung, aber andererseits werden die den Praktikanten und Praktikantinnen zugewiesenen Arbeitsaufgaben häufig zufällig ausgewählt (je nach Praktikumsbetreuer/-in und Arbeitsanfall im Praktikumsbetrieb), sodass die Praktikanten und Praktikantinnen mitunter wenig berufstypische Arbeitsaufgaben zu erledigen haben (Kaffee kochen, kopieren, Werkstatt reinigen etc.). Könnte nicht mehr darauf geachtet werden, welche Arbeitstätigkeiten im Praktikum durchgeführt werden und welche (aktivere) Rolle die Jugendlichen selbst dabei übernehmen können?

Diese Fragestellung nimmt das hier skizzierte Forschungs- und Entwicklungsprojekt auf und überträgt den Jugendlichen eine Mitverantwortung dafür, darauf zu achten, welche Art von Arbeitsaufgaben sie im Praktikum durchführen. Das ist für Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem relativ anspruchsvoll, und sie werden entsprechend darauf vorbereitet. Für diesen Zweck ist die sogenannte BAG-Analyse (Analyse beruflicher Arbeitsaufgaben, siehe REINHOLD u. a. 2003, FISCHER 2014) für Schüler/-innen des Übergangssystems adaptiert worden: Die Jugendlichen werden instruiert, eine betriebliche Lernaufgabe auszuwählen und dann durchzuführen, die berufstypisch sowie gestaltungsoffen ist und einer vollständigen Handlung entspricht.

Wir versprechen uns davon, dass Jugendliche im Übergangssystem darauf zu achten lernen, ob und wie Arbeitsaufgaben in spezifischen Berufen ihren Interessen entsprechen und welche Kompetenzen für die Durchführung dieser Aufgaben erforderlich sind.

3.2 Technikverständnis entwickeln und Technik gestalten

Seit 1991 (vgl. KMK 2007, S. 4) bis heute (vgl. KMK 2015, S. 2) wird in der Rahmenvereinbarung zur Berufsschule der Deutschen Kultusministerkonferenz als Leitbild für die Berufsbildung die „Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung“ hervorgehoben. Heutzutage ist die „ökonomische Verantwortung“ (ebd.) hinzugekommen. Seinerzeit markierte die Formulierung dieses Leitbildes (RAUNER 1985) einen Perspektivwechsel von der „Auswirkungsdebatte“ zur „Gestaltungsdebatte“, insbesondere in der technischen Bildung. Im Unterschied zu einer technikdeterministischen Sichtweise, nach der man sich und vor allem die Qualifikationen der Auszubildenden an den vermeintlichen technischen Fortschritt anzupassen habe, wurde Technik als gestaltungsoffen und gestaltbar angesehen, und auch den Facharbeiter/-innen und Auszubildenden wurde dabei eine aktive Rolle zugewiesen (vgl. FISCHER 2001).

Im BMBF-Projekt „MediaArt@Edu – Künstlerisch-technische Medienbildung in Berufsvorbereitung und Berufsorientierung: Neue Ansätze zur Förderung digitaler Medienkompetenz von Jugendlichen“ ist diese Leitidee für Jugendliche in der Berufsvorbereitung zu neuem Leben erweckt worden. Hier wird der Gestaltungsbegriff auf Mediengestaltungsprozesse bezogen und didaktisch eingesetzt, um den Jugendlichen neue konkrete Handlungsmöglichkeiten und Erlebnissräume zu eröffnen. Jugendliche in der Phase der beruflichen Vorbereitung haben dabei anhand offener Aufgabenstellungen Projektideen mit unterschiedlichen Medientechnologien gestaltet, konstruiert, programmiert, in einem persönlichen Portfolio visualisiert, reflektiert, in einem „Erklärvideo“ erläutert und präsentiert (vgl. REIMANN/BEKK 2016).

Im Projekt wurden keine vorgefertigten Applikationen eingesetzt, sondern digitale Werkzeuge, die die Umsetzung von fantasievollen Eigenkreationen unterstützten. Davon ausgehend wurden im Zentrum für Kunst und Medientechnologien (ZKM) Karlsruhe folgende Medienmodule entwickelt, erprobt und evaluiert:

- ▶ Robotik: Jugendliche entwickelten kreative Roboter-Konzepte (Sensor- und Aktuatorbasierte Systementwicklung) und setzten diese mit LEGO® MINDSTORMS um (vgl. REIMANN/WÜST/BURKHART 2014).
- ▶ Licht_Gestalten: Jugendliche entwarfen und gestalteten Lichtobjekte mit verschiedenen Materialien, und sie programmierten Farbeffekte (vgl. REIMANN/BEKK 2014).
- ▶ GamesLab ON/OFF: Jugendliche entwickelten eigene Spielideen mit der Verbindung des physischen Raums und dem Bildschirm (an der Schnittstelle von physischer und digitaler Welt), unter anderem mit StopMotion Video, QR-Codes, Makey Makey™ (vgl. REIMANN/BEKK 2015).
- ▶ Sound_Gestalten: Jugendliche entwickelten akusmatische Klangcollagen, indem sie Geräusche aus der Umwelt aufnahmen, selbst erzeugten sowie digital bearbeiteten und arrangierten.

- ▶ SmartTextile: Jugendliche konzipierten mit der Arduino Technologie interaktive Textilien (Sensor- und Aktuator-basierte, einnähhare Systementwicklung) und programmierten Aktuatoren mit einem ikonischen Interface, sodass Ereignisse erzeugt wurden (Licht, Ton, Bewegung), der Software amici (dimeb, Universität Bremen) (vgl. REIMANN/WÜST 2014).

Die in den Modulen angebotenen Medientechnologien stellten einen großen Anreiz für die Jugendlichen dar, eigene Projektideen zu verfolgen und zu realisieren. Die Jugendlichen brauchten dazu nicht überredet oder von Dritten angehalten zu werden. Die eingesetzten unterschiedlichen Technologien erzeugten bei den Jugendlichen ein Technikinteresse, das zwar auch Schwankungen unterworfen sein konnte – etwa wenn es technische Schwierigkeiten gab, die schwer zu lösen waren –, aber dennoch bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen aller Module zu abgeschlossenen Projektergebnissen führte, die am Ende der Workshops erfolgreich in Betrieb genommen werden konnten.

Wie sich in der Projektevaluation (Reflexionsrunden und Interviews) zeigte, stellt sich das Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten keineswegs automatisch bei den Jugendlichen ein. Das im Workshop Gelernte wurde in der Regel nicht erkannt oder nicht mit einem beruflichen Nutzen verknüpft. („Ich will Koch werden, dafür brauche ich nicht zu lernen, einen Roboter zu bauen“). Daher war die Initiierung der Reflexion der Jugendlichen erforderlich, um Bewusstsein über das Erlernte und seine berufliche Verwertbarkeit zu erlangen. Dabei konnte die Portfolio-Methode anregen und als Hilfestellung von den Jugendlichen herangezogen werden. Die Jugendlichen wurden sich erst im Gespräch ihrer Fähigkeiten bewusst. Folglich ist das beratende Gespräch zwischen den teilnehmenden Jugendlichen und den Mentoren als wichtiger Teil des Lernprozesses einzustufen, worauf die Lehrenden in der Ausbildung vorzubereiten sind.

3.3 Eine Vorstellung von der eigenen Zukunft entwickeln

Bei der Diskussion der Frage, wie man die Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz didaktisch fördern kann, entstand die Idee, Schülerinnen und Schüler mit Situationen zu konfrontieren, in denen sie dieses „Austarieren“ zwischen Eigenschaften und Interessen der lernenden Person auf der einen Seite sowie den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Möglichkeits- und Anforderungsstrukturen auf der anderen Seite (FISCHER/WITZEL 2008) spielerisch erproben können. Es wurde ein Brettspiel entwickelt, bei dem die Schüler/-innen sich mit Situationen und Informationen befassen, die in der Altersspanne von 15 bis 30 Jahren relevant sind (vgl. FISCHER u. a. 2015; FISCHER/FOLLNER/KRAMER 2016). Die Lebenssituationen selbst wurden z. T. der Längsschnittuntersuchung „Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf“ (WITZEL/KÜHN 1999) entnommen. Im Rahmen der Datenauswertung dieser Längsschnittuntersuchung wurde auch das BARB-Modell der Selbstsozialisation entwickelt. Es stellt eine der theoretischen Grundlagen für die Entwicklung des

Brettspiels „My Way!“ dar. Ausgehend von der Frage, wie die Handlungsakteure mit den (äußeren und inneren) Begrenzungen und Möglichkeiten ihrer (beruflichen) Lebenslaufgestaltung umgehen, wird die Nutzung des Deutungs- und Handlungsspielraums einer Person in vier Schritte gegliedert (vgl. WITZEL/KÜHN 1999, S. 16):

1. Bilanzierung eines berufsbiografischen Abschnitts, d. h. individuelle Bewertung von Entscheidungs- und Handlungsfolgen, Kontexterfahrungen (Sinnzuschreibungen)
2. Aspirationen (aus Handlungsbegründungen): Ansprüche, Interessen, Motivation, Handlungsentwürfe, Planungen
3. Realisationen: Aussagen über und Umsetzung von konkreten Handlungsschritten gemäß Aspirationen, Augenmerk auf Chancen und Restriktionen
4. Bilanzierung (erneute Sinnzuschreibungen der bereits erfolgten Handlungen).

Zu bilanzieren (*Wo stehe ich?*), Aspirationen zu entwickeln (*Wo will ich hin?*), diese zu realisieren (*Wie kann ich das umsetzen?*) und das Ergebnis erneut zu bilanzieren (*Was hat das für mich gebracht?*), kann als Aufgabenzyklus der vorberuflichen und beruflichen Sozialisation betrachtet werden, dem sich Schülerinnen und Schüler nicht nur in der Schule, sondern auch im späteren Leben häufiger stellen werden und der im Rahmen lebenslangen Lernens impliziert ist. Wir betrachten es als wesentlichen Inhalt berufsbiografischer Gestaltungskompetenz, sich diese vier Schritte bewusst vorzunehmen, (so gut es geht) umsetzen zu können und damit subjektives Handlungspotenzial zu gewinnen.

Des Weiteren basiert „My Way!“ auf einer Operationalisierung der Entwicklungsaufgaben nach HAVIGHURST (1948; vgl. TRAUTMANN 2004). Entwicklungsaufgaben beinhalten nicht hintergehbare gesellschaftliche Anforderungen (vgl. SCHENK 2001, S. 263), denen sich Menschen stellen müssen, die sie aber individuell bearbeiten können (wie z. B. die Berufs- oder Partnerwahl). Entwicklungsaufgaben sind aus Sicht der Entwicklungspsychologie von zentraler Bedeutung (vgl. OERTER/DREHER 2008), denn sie erklären „Entwicklung nicht nur als Resultat vergangener Ereignisse, sondern aus vorweggenommenen, zukünftigen Geschehnissen. Die Vorwegnahme zukünftiger Ereignisse, auch solcher in ferner Zukunft, ist ein entscheidender Motor menschlicher Entwicklung“ (OERTER 1998, S. 121). So verstanden werden mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben nicht nur Einflussfaktoren auf die Entwicklung von jungen Menschen thematisiert, sondern gleichermaßen die Frage, welche Vorstellungen Jugendliche von ihrem Leben entwickeln und wie sie dieses dann „in die Hand nehmen“. Damit ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben anschlussfähig an pädagogisches Handeln.

Auch in der deutschen Pädagogik/Berufspädagogik wurde das Konzept der Entwicklungsaufgaben in den 1970er-Jahren aufgegriffen, und zwar in dem bekannt gewordenen Kollegs Schulprojekt Nordrhein-Westfalens zur Gestaltung und Evaluation von doppelqualifizierenden Bildungsgängen, insbesondere zur Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Andreas GRUSCHKA (1985), der dieses Projekt neben Herwig BLANKERTZ und anderen wissenschaftlich begleitete, formulierte den Stellenwert von Entwicklungsaufgaben paradigmatisch

folgendermaßen (zitiert nach KARSTEN 2005, S. 501): „Der Lehrer soll den Lernenden helfen, ihre Entwicklungsaufgaben zu lösen, nicht mehr – aber auch nicht weniger.“

Anknüpfend an die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter wurden für die Jugendlichen in der Phase der beruflichen Orientierung lebensbedeutsame Bereiche definiert, die im Spiel „My Way!“ miteinander diskutiert werden. In den Bereichen „Beruf“, „Schule“, „Freundschaft“, „Familie“, „Partnerschaft“ und „Mein Wohlergehen“ werden gemeinsam in der Gruppe Aufgaben bearbeitet, die für die berufliche Orientierung oder Umorientierung wichtig sind. Ziele des Brettspiels sind die Sensibilisierung für Umbrüche, die im Leben auf eine Person zukommen können, z. B. die Konfrontation mit der Thematik „Ausbildungsabbruch“ oder mit gesundheitlichen Problemen.

Die Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler bei Pretests und Erprobungen zeigten, dass sie ernsthaft und intensiv über Themen wie z. B. „vorzeitiger Ausbildungsabbruch aufgrund von Allergien“ diskutieren. Sie beziehen dabei auch ihre eigenen Erfahrungen aus dem familiären Umfeld und dem Bekanntenkreis mit ein. Auch bei anderen Themen zeigte sich eine emotionale Betroffenheit der Beteiligten, z. B. Entsetzen bei der Thematik „Leiharbeit“.

Die spielerische Bewältigung von (vorgestellten) Lebenssituationen wird mit Informationen über Berufe verknüpft: Je nach Spielversion (Versionen wurden für Hauptschulen, Realschulen, Werkrealschulen, Berufsfachschulen und Berufsschulen entwickelt und an alle entsprechenden Schulen des Landes Baden-Württemberg verteilt; die Versionen unterscheiden sich bzgl. inhaltlicher/sprachlicher Komplexität sowie den wahrscheinlichen beruflichen Situationen der unterschiedlichen Zielgruppen) sind Informationen über bis zu 80 Berufe enthalten. Ebenso wird im Spiel die Migrationsthematik angesprochen (Protagonisten in den dargestellten Lebenssituationen sind oftmals Menschen mit Migrationshintergrund), ebenso die Genderthematik (z. B. durch das Thema „Männer in Frauenberufen“).

Inhaltlicher Kern des entwickelten exemplarischen Lehr-/Lern-Arrangements ist es, antizipativ „berufsbiographische, tätigkeitsbedingte, qualifikatorische, soziale und interkulturelle Übergänge so zu gestalten (...), dass sinnvoll mit Vergangenen abgeschlossen werden kann, dass Unsicherheiten und Übergangssituationen identifiziert, bezeichnet und bearbeitet werden und dass auf dieser Grundlage neue Anfänge möglich sind“ (HENDRICH 2003, S. 24). Es geht also darum, Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, sich ihre (berufliche) Zukunft vorzustellen und diese Zukunft in Angriff zu nehmen (vgl. ausführlich FISCHER u. a. 2015; FISCHER/FOLLNER/KRAMER 2016). Die Resonanz in den bisherigen Erprobungen mit ca. 100 Schülerinnen und Schülern war positiv, eine flächendeckende Evaluation der Effekte dieser Form von Berufsorientierung steht allerdings noch aus.

3.4 An der eigenen Biografie arbeiten

Nicht nur in der Pädagogik ist biografisches Arbeiten verbreitet, um etwa das eigene Verhalten und „Erzogen-Sein“ zu reflektieren. Ästhetisches Biografieren erweitert die Möglichkeiten

dieser Reflexion durch die Einbeziehung bildnerischer Mittel und ästhetisch-performativer Ausdrucksformen. Biografie als ein Konstrukt muss erst sichtbar gemacht werden, um für das Subjekt in Erscheinung zu treten und damit ins Bewusstsein zu gelangen: „Bio muss erst grafiziert werden“ (PAZZINI 2002), denn sie ist immateriell. In dem europäischen Projekt „Show your own gold“ geht es weniger um das Biografieren als Erinnerungsarbeit als vielmehr um die visualisierte Umsetzung unbewusster Stärken, Interessen, positiver Vorbilder und Hobbies mittels biografischer Ich-Geschichten – „digital biographical narratives“. Jugendlichen, die in der schwierigen Phase der beruflichen Vorbereitung keine Perspektive sehen, fehlt es oftmals an einem positiven Selbstbild und an der Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Hier ist das aktive Handeln der Jugendlichen gefordert, um eigene Ressourcen zu erkennen, Berufswünsche zu benennen und Fähigkeiten einzusetzen, um die berufliche Einmündung zu verfolgen – auch wenn die erfolgreiche Einmündung ganz und gar nicht vornehmlich in den Händen der Jugendlichen liegt. Umgekehrt lässt sich vermuten, dass eine berufliche Einmündung ohne (selbst-)bewusste Kenntnis der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten noch erschwert wird.

Im europäischen Projekt „A European concept to visualize and reflect the vocational biography using digital media“ werden curriculare Module und Szenarien für einen europäischen Kurs zur Visualisierung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz mit *digitalen Medien* entwickelt, mit Jugendlichen in Maßnahmen der beruflichen Vorbereitung in sechs Ländern erprobt und evaluiert (vgl. REIMANN/HUBER 2016).

Ausgehend von der Frage, wie sich das theoretische Konstrukt der „berufsbiografischen Gestaltungskompetenz“ im Unterricht mit Jugendlichen operationalisieren lässt, erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler der Berufsvorbereitung das Thema Berufsbiografiegestaltung visuell. Der Selbstpräsentation im Netz („My digital self“) kam dabei vor dem Hintergrund der Aktivitäten der Jugendlichen in den sogenannten sozialen Medien eine besondere Bedeutung zu: Das Nachdenken darüber, wie ich als Person im Netz abgebildet bin, stellte den Ausgangspunkt dar. Dabei wurden die folgenden Fragen aufgeworfen und per Netz-Recherche mit dem gefundenen visuellen Material belegt: Stand der eigenen Selbstpräsentation: Wie bin ich im Netz abgebildet? Wie bewerte ich dieses Bild? Wie möchte ich mich im Netz darstellen?

Die Jugendlichen recherchierten dabei den Namen eines Mitschülers oder einer Mitschülerin. Die ästhetischen (visuellen und medialen) Fundstücke und Materialien aus dem Netz (Bild, Video, Textfragmente) wurden gesammelt und im Plenum präsentiert und diskutiert. Der/die Gesuchte wurde damit konfrontiert und bewertete die Fundstücke selbst. Die Diskussion über das digitale Abbild im Netz wurde initiiert. Fragen wie „Was macht mich aus?“ und „Was ist charakteristisch für mich?“ wurden aufgeworfen. Dabei haben die Schüler/-innen das Gefundene kommentiert.

Die Schüler/-innen identifizierten einen Gegenstand oder ein Foto, der/das sie ihrer zu begründenden Meinung nach repräsentiert (z. B. Skateboard, T-Shirt, Bumerang ...). Die Objekte und Fotos wurden anschließend in die Foto-Session einbezogen. Die Jugendlichen haben mit den Mitteln der digitalen Fotografie und des performativen Ausdrucks (wie er etwa

im Fach Darstellendes Spiel vermittelt wird) die Beantwortung von vier Fragen bildnerisch vorgenommen und im wahrsten Sinne des Wortes „ins Bild gebracht“:

- ▶ Was ist meine Stärke (mein Gold)?
- ▶ Was ist mein Hobby?
- ▶ Wer ist mein Vorbild?
- ▶ Worüber möchte ich gern mehr erfahren?

Die Beantwortung der Fragen erforderte die ausführliche Diskussion und Erläuterung in zuvor gebildeten Arbeitsgruppen. Jugendliche, die keine Stärke benennen konnten, erfuhren dabei Unterstützung von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen. Jede Schülerin/jeder Schüler war in der Lage, eine Stärke eines anderen zu benennen.

Die Schülerinnen und Schüler verfassten außerdem einen Text „Über mich“, um biografische Elemente hinzuzufügen und das fotografische Porträt auch sprachlich auszudrücken. Die Ergebnisse wurden im Rahmen eines Fotobuchs mit allen Schülerarbeiten zusammengetragen und konnten für Bewerbungszwecke eingesetzt werden.

Im Rahmen des europäischen Gesamtprojekts werden nun die Szenarien in den sechs beteiligten Ländern evaluiert, und im transnationalen Vergleich werden Rückschlüsse für curriculare Strukturen und Szenarien eines europäischen Kurs-Konzepts zur Förderung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz mit digitalen Medien gezogen.

4 Fazit: Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz als Verbindung von Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsprinzip

Tade TRAMM und Lothar REETZ (2010) haben nach den curricularen „Relevanzprinzipien“ gefragt, die für die Auswahl und Begründung berufsbezogener Curricula maßgeblich sind, und dabei die folgenden Prinzipien thematisiert:

- ▶ das Situationsprinzip, welches die Relevanz eines Bildungsangebots für spezifische zukünftige Verwendungssituationen fokussiert,
- ▶ das Wissenschaftsprinzip, das die Bedeutung eines Bildungsgegenstands innerhalb der Wissenschaften beinhaltet und damit sowohl vertieftes Praxisverständnis als auch Weiterentwicklung für Jugendliche in der Weiter- und Hochschulbildung ermöglicht,
- ▶ das Persönlichkeitsprinzip, womit danach gefragt wird, welchen Beitrag ein Lerngegenstand zur Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen erbringt.

Diese Prinzipien sind auch für die Berufsorientierung und Berufsvorbereitung relevant (wobei in einer wissenschaftlich fundierten Berufsorientierung der Wissenschaftsbezug nicht neben Situations- und Persönlichkeitsprinzip steht, sondern diese umschließt) und werden durch folgende Fragen thematisiert:

- ▶ Was müssen Jugendliche wissen und können, um ihre Berufsbiografie aktiv zu gestalten (Situationsprinzip)?
- ▶ Was davon und was darüber hinaus trägt zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung bei (Persönlichkeitsprinzip)?
- ▶ Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse liegen zur Berufseinmündung und Berufsbiografiegestaltung vor und wie können diese didaktisch und persönlichkeitswirksam fruchtbar gemacht werden (Wissenschaftsprinzip)?

Es gibt viele Gründe, diese Prinzipien nicht bloß für jene gelten zu lassen, die keine oder noch keine Berufsausbildung gefunden haben, also Haupt- und Realschüler/-innen sowie Schülerinnen und Schüler aus dem Übergangssystem. Es gibt Bedarf an einer im Sinne der vorangegangenen Ausführungen erweiterten Berufsorientierung für alle, auch für Gymnasiasten/Gymnasiastinnen. Diesen Bedarf kann man schon aus Gründen der Persönlichkeitsentwicklung annehmen, denn die Anforderungen der Berufsbiografiegestaltung, nämlich

- ▶ Entscheidungen zu treffen, bei denen die eigenen Erwartungen im Hinblick auf die Berufswegeplanung mit den tatsächlichen oder vermeintlichen Erwartungen anderer (z. B. Vater, Mutter, Freundeskreis, gesellschaftliche Stereotypen) austariert werden,
- ▶ eigene Entwicklungsmöglichkeiten und -wünsche mit den jeweils aktuellen eigenen Startbedingungen (z. B. Handlungskompetenzen, Schulnoten, Abschlusszeugnisse, Bewerbungskompetenzen) in Verbindung zu bringen und dabei
- ▶ sowohl die eigenen Interessen, Aspirationen und Kompetenzen als auch die Art und die Anzahl der objektiv vorhandenen Berufsausbildungsgelegenheiten zu berücksichtigen, betrifft jede und jeden, und das vermutlich nicht nur einmal im Leben.

Dieser Bedarf an Berufsorientierung wird zusätzlich noch gestützt durch die zunehmende Diversifizierung von (Aus-)Bildungswegen und die stärkere berufliche Ausrichtung (zumindest nominell) auch der akademischen Bildung. Berufsausbildung unmittelbar nach dem Abitur hat es schon lange gegeben und betrifft mittlerweile 26,2 Prozent eines Altersjahrgangs. (BIBB-Datenreport 2016). Hinzu kommt die steigende Verbreitung und Attraktivität des dualen Studiums, die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und die zunehmenden Möglichkeiten berufsbegleitenden Studierens. Das führt dazu, dass sich berufliche und akademische Bildung zumindest institutionell stärker miteinander verbinden. Schließlich sei noch die beträchtliche Anzahl von Studienabbrechern und -abbrecherinnen erwähnt, für die die Entscheidung für ein Studium offenbar eine unpassende, vielleicht auch nicht gut vorbereitete Berufswahlentscheidung war und die nach dem Studienabbruch evtl. in eine Berufsausbildung wechseln. Vor diesem Hintergrund erscheint es wenig angebracht, nur Haupt- und Realschüler/-innen mit einer schulischen Berufsorientierung zu bedenken.

Allerdings kann es dann auch nicht darum gehen, mittels Berufsorientierung junge Menschen mit 15 oder 16 Jahren irgendwo einzusortieren. Das gelingt offenbar ohnehin

nicht, wie das aktuelle durchschnittliche Eintrittsalter in eine Berufsausbildung von bundesweit über 19 Jahren, in Berlin sogar von über 21 Jahren zeigt (BIBB-Datenreport 2015), wofür wiederum mannigfaltige Gründe (z. B. Abitur als mittlerweile weitaus häufigerer Schulabschluss als der Hauptschulabschluss (41 % versus 21 %, vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, S. 96), unterschiedliche Schuleintritts- und Schulverbleibszeiten wegen Migrationshintergrund, keine Ausbildungsverträge mit Minderjährigen in manchen Branchen) maßgeblich sind. Vielmehr geht es darum, Jugendliche und junge Erwachsene dabei zu unterstützen, mit Statuspassagen und Risikolagen in ihrem gesamten Bildungs- und Erwerbsleben besser zurechtzukommen. Unsere Hypothese ist, dass für die Berufsorientierung und Berufsvorbereitung operationalisierte Entwicklungsaufgaben hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten können, der vornehmlich allerdings nur in einer Längsschnittstudie aufklärbar wäre.

Literatur

- ALHEIT, Peter; VON FELDEN, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden 2009
- ANBUHL, Matthias: DGB-Expertise zur Bildungsbiographie und den prekären Perspektiven der Ausbildungslosen. 2012 – URL: <http://www.dgb.de/themen/+ +co+ +32d1b8f0-f2ae-11e1-8b3b-00188b4dc422> (Zugriff: 08.01.2017)
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2016. 2016 – URL: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (Zugriff: 08.01.2017)
- BAETHGE, Martin: Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems. In: FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld 2014, S. 39–62
- BEINKE, Lothar: Elterneinfluss auf die Berufswahl. Bad Honnef 2000
- BEINKE, Lothar: Elterneinfluss auf die Berufswahl. O. J. – URL: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9554/pdf/GU_32_1999_S65_70.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- BERGZOG, Thomas: Das Betriebspraktikum als Instrument schulischer Berufsorientierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) Spezial 5 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/bergzog_ft02-ht2011.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- BÖCKLER Impuls: Beschäftigung – weiblich, westlich, atypisch. 06/2015 – URL: http://www.boeckler.de/53706_53719.htm (Zugriff: 08.01.2017)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport: Alter der Auszubildenden und Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen im dualen System. Bonn 2015 – URL: <https://www.bibb.de/datenreport/de/2015/30793.php> (Zugriff: 08.01.2017)

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport: Schulische Vorbildung der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag 2009 bis 2014. Bonn 2016 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_schau_a4_6_1-1_2016.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsbericht 2013. Bonn, Berlin 2013 – URL: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2013.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsbericht 2016. Bonn, Berlin 2016 – URL: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- FISCHER, Martin: Der Wandel des wissenschaftlichen Technikverständnisses und seine Folgen für die Arbeit-und-Technik-Forschung. In: FISCHER, Martin u. a. (Hrsg.): Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf. Bielefeld 2001, S. 45–67
- FISCHER, Martin: Von der Arbeitsanalyse zur Planung beruflicher Bildung. Eine berufspädagogische Lehrveranstaltung im Kontext „forschenden Lernens“. In: SPÖTTL, Georg; BECKER, Matthias; FISCHER, Martin (Hrsg.): Arbeitsforschung und berufliches Lernen. Frankfurt am Main u. a. 2014, S. 93–117
- FISCHER, Martin; FOLLNER, Magdalene; KRAMER, Kirsten: Den eigenen Weg finden. Ein Lehr-/Lern-Arrangement zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. In: REIMANN, Daniela; BEKK, Simone; FISCHER, Martin (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Aktivierung von Lernenden. Übergänge in Schule – Ausbildung – Beruf. Norderstedt 2016, S. 115–144
- FISCHER, Martin u. a.: „My Way! Finde deinen Weg“ – ein didaktisches Konzept der schulischen Berufsorientierung als Beitrag zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2015) 27, S. 1–29 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/fischer_etal_bwpat27.pdf (Zugriff: 08.07.2015)
- FISCHER, Martin; WITZEL, Andreas: Zum Zusammenhang von berufsbiografischer Gestaltung und beruflichem Arbeitsprozesswissen. Eine Analyse auf Basis archivierter Daten einer Längsschnittstudie. In: FISCHER, Martin; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung. Frankfurt am Main 2008, S. 24–47
- GRUSCHKA, Andreas (Hrsg.): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. 2 Bde. Wetzlar 1985
- HAVIGHURST, Robert J.: *Developmental tasks and education*. New York 1948
- HEINZ, Walter R.: Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In: HOERNING, Erika M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart 2000, S. 65–186
- HEINZ, Walter R.; KÜHN, Thomas; WITZEL, Andreas: A life-course perspective on work-related learning. In: FISCHER, Martin; BOREHAM, Nicholas; NYHAN, Barry (eds.): *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge*. Luxemburg 2004, S. 196–215

- HEINZ, Walter R.; WITZEL, Andreas: Das Verantwortungsdilemma in der beruflichen Sozialisation. In: HOFF, Ernst H.; LAPPE, Lothar (Hrsg.): Verantwortung im Arbeitsleben. Heidelberg 1995, S. 99–113
- HENDRICH, Wolfgang: Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Flensburg 2003
- HENDRICH, Wolfgang: Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In: NIEMEYER, Beatrix (Hrsg.): Neue Lernkulturen in Europa. Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden 2005, S. 19–40
- HENTRICH, Karoline: Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Analyse. In: FROMMBERGER, Dietmar (Hrsg.): Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2011) 1, S. 1–163 – URL: http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp_media/Downloads/Berufsp%C3%A4dagogik/Magdeburger+Schriften/Heft1_2011-p-983.pdf (Zugriff: 25.09.2017)
- HIRSCHI, Andreas: Neuere Theorien der Laufbahnforschung und deren Implikationen für die Beratungspraxis. In: HAMMERER, Marika; KANELUTTI-CHILAS, Erika; MELTER, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden. Bielefeld 2013, S. 105–113
- HOPPE, Manfred: Berufsorientierung: Studien zur Praxis der Arbeitslehre. Weinheim 1980
- IAB Kurzbericht: Berufswechsel in Deutschland. Wenn der Schuster nicht bei seinem Leisten bleibt ... Ausgabe Nr. 1, 19.01.2007 – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb0107.pdf> (Zugriff: 21.10.2014)
- KARSTEN, Maria-Eleonora: Evaluation beruflicher Kompetenzentwicklung in der Erzieherausbildung (Kollegs Schulprojekt NRW). In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 501–509
- KAUFHOLD, Marisa: Berufsbiografische Gestaltungskompetenz und Überlegungen zu deren Messbarkeit. In: REPORT 27 (2004) 4. Bielefeld, S. 57–70
- KAUFHOLD, Marisa: Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: BOLDER, Axel; DOBISCHAT, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden 2009, S. 220–228
- KRAUSCHAT, Benjamin: Zwischen Wunschberuf und erfolgloser Ausbildungsplatzsuche. Zwei-Klassen-Gesellschaft beim Übergang Schule – Beruf? BWP (2013) 6, S. 42–43 – URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7172> (Zugriff: 08.01.2017)
- KRUMBOLTZ, John D.: The Happenstance Learning Theory. In: Journal of Career Assessment (2009) 2, S. 135–154
- LEMPERT, Wolfgang: Berufliche Sozialisation oder: Was Berufe aus Menschen machen. Hohengehren 1998
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT DES LANDES BADEN-WÜRTTEMBERG: Kultusministerium präsentiert weitere Planung zur schulischen Integration junger Flüchtlinge. 2016 – URL: http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/11_01_2016+Bildungsangebote+Fluechtlinge (Zugriff: 08.01.2017)

- MUNZ, Claudia: Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld 2005
- OERTER, Rolf: Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1998, S. 84–127
- OERTER, Rolf; DREHER, Eva: Jugendalter. In: OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim 2008, S. 271–332
- PAZZINI, Karl-Josef: Bio muss erst grafiert werden. In: BLOHM, Manfred (Hrsg.): Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002, S. 307–320
- PETERSEN, Wiebke; FISCHER, Martin; BRÖKER, Andreas; BARKHOLZ, Sylvia; SCHULZ, Rainer; GÖRG, Nadine: Berufsorientierung in der Realschule. Empirische Untersuchung zur Perspektive von Lernenden und Lehrenden in Baden-Württemberg. In: SOLGA, Heike; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in berufliche Ausbildung und Beschäftigung. Bielefeld 2015, S. 25–42
- RAUNER, Felix: Technik und Bildung. In: diskurs (1985) 10. Arbeit und Technik. Problemfelder, Gestaltungsorte, Akteure. Bremen, S. 110–131
- REIMANN, Daniela; BEKK, Simone: Künstlerisch geleitete Medienbildung mit Portfolios: Potenziale für Jugendliche in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Herausforderungen beim Übergang Schule – Beruf und das Konzept der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz. In: Medienimpulse. Potenziale digitaler Medienkunst (2014) 2, S. 3–17
- REIMANN, Daniela; BEKK, Simone: Game design with portfolios and creative skills. In: ZAGALO, Nelson; BRANCO, Pedro (eds.): Creativity in the Digital Age. London 2015, S. 245–261
- REIMANN, Daniela; BEKK, Simone: Künstlerisch-technische Medienbildung im BMBF-Forschungsprojekt „MediaArt@Edu“: Ansatz, Ziele und Ergebnisse. In: REIMANN, Daniela; BEKK, Simone; FISCHER, Martin (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Aktivierung von Lernenden: Übergänge in Schule – Ausbildung – Beruf. Norderstedt 2016, S. 17–44
- REIMANN, Daniela; HUBER, Kerstin: A European concept to visualize and reflect the vocational biography using digital media. In: REIMANN, Daniela; BEKK, Simone; FISCHER, Martin (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Aktivierung von Lernenden: Übergänge in Schule – Ausbildung – Beruf. Norderstedt 2016, S. 145–174
- REIMANN, Daniela; WÜST, Andrea: Ästhetisches Handeln als Lernprinzip im Fach Technik: Konzepte für eine ästhetisch-künstlerisch geleitete Berufsorientierung mit interaktiven Textilien. In: BDk-Mitteilungen (2014) 3, S. 14–17
- REIMANN, Daniela, unter Mitarbeit von WÜST, Andrea, und BURKHART, Miriam: Digitale Medien als ästhetische Erfahrungsräume für Jugendliche in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. In: KAMMERL, Rudolf u. a. (Hrsg.): DGfE, Jahrbuch Medienpädagogik 2014, Diskursive und produktive Praktiken in der Digitalen Kultur, S. 209–230
- REINHOLD, Michael u. a.: Curriculum-Design II: Entwickeln von Lernfeldern. Von beruflichen Arbeitsaufgaben zum Berufsbildungsplan. Konstanz 2003

- SCHENK, Barbara: Perspektiven für Bildungsgangdidaktik und Bildungsforschung. In: HEERICKS, Uwe u. a. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Opladen 2001, S. 263–268
- SCHIER, Friedel: Übergänge ins Beschäftigungssystem – Herausforderungen an der ersten und zweiten Schwelle. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) Spezial 5, S. 1–14 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ft15/schier_ft15-ht2011.pdf (Zugriff: 21.01.2017)
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Bonn 2007 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Bonn 2015 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (Zugriff: 08.01.2017)
- STEINHAGEN, Martin: Freie Berufswahl: Für viele ein Hindernislauf. FR Online 20.10.2015 – URL: <http://www.fr.de/fr-serien/freiheit/freiheit/freie-berufswahl-fuer-viele-ein-hindernislauf-a-431122> (Zugriff: 09.01.2017)
- TRAMM, Tade; REETZ, Lothar: Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: NICKOLAUS, Reinhold u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 220–226
- TRAUTMANN, Matthias: Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: TRAUTMANN, Matthias (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden 2004, S. 19–40
- WITZEL, Andreas; KÜHN, Thomas: Berufsbiografische Gestaltungsmodi. Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen. Arbeitspapier Nr. 61. Bremen 1999 – URL: www.sfb186.uni-bremen.de/download/paper61.pdf (Zugriff: 09.01.2017)

Petra Frehe, H.-Hugo Kremer

▶ Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung?

Der Beitrag setzt sich mit der Didaktik in der Ausbildungsvorbereitung auseinander. Dabei fokussiert berufliche Didaktik im Kern oftmals den Bereich der dualen Berufsausbildung. Vorliegend setzen wir an der Etablierung eines berufs- und ausbildungsvorbereitenden Bereichs an und versuchen zu verdeutlichen, dass dieser in besonderer Form die Bedarfe der hier lernenden Subjekte aufnehmen muss. Hierzu analysieren wir die entsprechenden Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen und kontrastieren diese exemplarisch mit dem Vorgehen standortspezifischer Bildungsgangarbeit. Darauf bezogen nehmen wir Überlegungen auf, wie sich „Beruflichkeit“ in curricularen Grundlagen einerseits und Bildungsgangskonzepten der Praxis andererseits niederschlägt. Vor diesem Hintergrund werden Potenziale, aber auch Schwierigkeiten dieser Konzeptionen diskutiert und ein Ausblick auf eine „Didaktik der Ausbildungsvorbereitung“ versucht.

1 Einführung: Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung?

Ins Zentrum des Forums stellt die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) die Frage nach dem Selbstverständnis, der Profilierung und Ausrichtung einer Didaktik beruflicher Bildung. Schon einleitend in ihrem Call for Papers verweist sie auf die Vielfalt der Adressatengruppen und Zugänge zum beruflichen Lehren und Lernen. Die berufliche Bildung zu kennzeichnen stellt sie damit bereits als Schwierigkeit dar. Darauf bezogen ist es in der Tat „fraglich, ob sich eine Didaktik beruflicher Bildung bestimmen lässt“ (AG BFN 2016).

Der Bereich der Berufs- und Ausbildungsvorbereitung nimmt aus unserer Sicht hier noch eine besondere Stellung ein. Er steht traditionell nicht im Zentrum der Diskurse beruflicher Bildung und wird mit Etikettierungen wie Übergangssystem, Reparaturbetrieb o. Ä. belegt. Bereits die Frage, ob die Berufs- und Ausbildungsvorbereitung als Bereich der beruflichen Bildung verstanden werden kann, führt mitunter zu kontroversen Diskussionen.

Wir gehen hier davon aus, dass ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge als Teil der beruflichen Bildung nicht nur übergangsweise eine Bedeutung haben, sondern dass ihnen für die berufliche Bildung zumindest auch mittelfristig ein Stellenwert zukommt. Der direkte Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die duale Berufsausbildung stellt sich

deutschlandweit für viele Jugendliche als große Herausforderung dar. Seit 2006 werden die aktuellen Entwicklungen eines sogenannten Übergangsbereiches dokumentiert, der sich als „dritte Säule“ des Berufsbildungssystems etabliert hat. Im Jahr 2015 werden 270.783 Eingänge in diesen Sektor verzeichnet (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2016, S. 102). Damit sehen wir die Notwendigkeit, die besonderen didaktischen Herausforderungen dieses Bereiches aufzunehmen und zur Konzeption eines Referenzrahmens für Lehren und Lernen beizutragen.

In diesem Sinne kann für die Berufs- und Ausbildungsvorbereitung zunehmend die Frage aufgeworfen werden, welche Bedeutung „das Berufliche“ hier einnimmt. Berufliche Orientierung und berufliche Qualifizierung resp. Grundbildung deuten dabei bereits zwei unterschiedliche Ausrichtungen an. Ebenso wird Praxisphasen und Arbeitserfahrungen im (bildungspolitischen) Diskurs eine hohe Bedeutung beigemessen. Aus diesem Blickwinkel gewinnen situierte und dualisierte didaktische Ansätze in Curricula der Ausbildungsvorbereitung an Gewicht. Gleichmaßen wird auf die besondere Bedeutung einer individuellen Förderung in der Ausbildungsvorbereitung verwiesen. Dabei rücken dann sogenannte Basiskompetenzen (wie soziale Fähigkeiten, aber auch Grundtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens) in den Vordergrund. Daneben wird die Notwendigkeit gesehen, einen höheren oder ersten allgemeinen schulischen Abschluss zur Verbesserung der Chancen im Übergang von der Schule in die Ausbildungs- und Arbeitswelt zu ermöglichen.

Im Kontext verschiedener Forschungs- und Entwicklungsprojekte des Centre for Vocational Education and Training (CEVET) der Universität Paderborn zur Bildungsgangarbeit im Bereich der Ausbildungsvorbereitung in NRW (insbes. die Projekte InLab, InBig, 3i und QBi siehe <https://www.uni-paderborn.de/cevet/>) hat sich im Verlauf das übergreifende Erkenntnisinteresse entwickelt, die Besonderheiten einer „Didaktik der Ausbildungsvorbereitung“ herauszuarbeiten. Ausgangspunkt sind Hinweise, dass didaktische Zugänge für die Zielgruppe mit Problemen am Übergang Schule – Beruf anders zu gestalten sind als für Lernende bspw. in einer dualen Berufsausbildung. Gleichzeitig kann Lernen im Kontext von Beruflichkeit (auch) für diese Gruppe besondere Potenziale aufweisen – allerdings wird in den Praxiskontexten erkennbar, dass Beruflichkeit über das Berufskonzept in der beruflichen Ausbildung eine erweiterte Betrachtung erfahren muss.

Zwar kann es in diesem Beitrag nicht geleistet werden, ein idealtypisches Modell zur Didaktik der Ausbildungsvorbereitung bereitzustellen, allerdings vertiefen wir in diesem Beitrag die Fragestellung danach, (1) welche curricular-didaktischen Prinzipien identifiziert und (2) welche Bezüge zur Beruflichkeit ausgemacht werden können. Dabei sind wir uns durchaus bewusst, dass über die Betrachtungen die Auslegung des Beruflichen in der Ausbildungsvorbereitung aufgedeckt wird. Stellvertretend für diesen Bereich fokussieren wir dabei auf den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung an Berufskollegs in NRW.

Dazu betrachten wir im Folgenden zwei Perspektiven bzw. curriculare Ebenen, die wiederum miteinander verwoben sind: Zum einen fokussieren wir auf die curriculare Perspektive

der Bildungspläne. Anhand einer kriteriengeleiteten Dokumentenanalyse arbeiten wir Normierungen, curriculare und didaktische Prinzipien sowie Verweise und Bezüge auf Beruflichkeit heraus, die wir in einem ersten Zwischenfazit zusammenführen (Kapitel 2). Zum anderen betrachten wir die konkrete Bildungs(gang)arbeit an Berufskollegs. Nach einführenden Hinweisen zu curricular-didaktischen Herausforderungen in der Praxis ziehen wir vertiefend eine Fallstudie zu sogenannten Tageslernsituationen (TLS) heran: ein „Praxiskonzept“, das gegenwärtig an vielen Standorten der Ausbildungsvorbereitung in die Bildungsgangarbeit implementiert wird. Auch hier schließt sich ein Zwischenfazit bezugnehmend auf die ausgewiesenen Fragestellungen an (Kapitel 3). Das vierte Kapitel führt beide Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung zusammen. Hier werden weitere Hinweise, aber auch Schwierigkeiten bzgl. der Konzeption einer ausbildungsvorbereitenden Didaktik erkennbar.

Ziel des Beitrags ist es damit, den Diskurs um eine „Didaktik der Ausbildungsvorbereitung“ weiter anzustoßen und gleichzeitig weitere Hinweise für eine konzeptionelle Annäherung zu erhalten. Wir sind uns bewusst, dass wir so mit der Etablierung einer „Didaktik der Ausbildungsvorbereitung“ als unerwünschte Nebenwirkung das Beharrungsvermögen beruflicher Ausbildung und insbesondere dualer Ausbildung weiter stützen können. Allerdings steht die berufliche Bildung auch in der Verantwortung, für Jugendliche in ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen hochwertige Konzepte anzubieten.

2 Die Ausbildungsvorbereitung in NRW: Kennzeichnung und Analyse der curricularen Grundlagen¹

Unter dem Stichwort „Systemkoordinierung der Bildungspläne“ wurde in den letzten Jahren eine curriculare Reform für das Berufskolleg aufgenommen, die die Umsetzung von Kompetenzorientierung anstrebt, eine Niveauzuordnung von Qualifikationen im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ermöglicht sowie eine konsequente Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern und Arbeits- und Geschäftsprozessen in den jeweiligen Fachbereichen (Agrarwirtschaft, Ernährungs- und Gesundheitsmanagement, Gestaltung, Gesundheit/Erziehung und Soziales, Informatik, Technik/Naturwissenschaften, Wirtschaft und Verwaltung) vorsieht. Für die Berufskollegs wurde damit eine einheitliche Struktur der Bildungspläne für alle Bildungsangebote und Fachbereiche entwickelt (vgl. BUSCHFELD u. a. 2013; VON KLEIST 2015, S. 11, 34 f.).

Die Ausbildungsvorbereitung ist hier als *ein* Bildungsgang an Berufskollegs verankert, d. h. es handelt sich hierbei um eine eigenständige Organisationseinheit, die zwischen der Schul- und Unterrichtsebene anzusiedeln ist (vgl. BUSCHFELD 2002, S. 1) und weiter über Klassen resp. Lerngruppen differenziert werden kann. Insgesamt ist die Ausbildungsvorbe-

1 Der vorliegende Beitrag fußt auf einer unveröffentlichten Langfassung (FREHE/KREMER 2017) zur Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Hier wurde eine ländervergleichende Studie zur Berufs- und Ausbildungsvorbereitung durchgeführt, die hier nur in Auszügen aufgenommen werden kann.

reitung auf die Dauer von einem Schuljahr angelegt. Zielsetzung „[...] ist der Erwerb von Kompetenzen, die zur Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem überschaubaren, klar strukturierten Tätigkeitsbereich führen. Die Tätigkeiten und Lernhandlungen sollen teilweise selbstständig, aber weitgehend unter Anleitung ausgeführt werden können und sind Ausgangspunkt für eine anschließende Ausbildung bei erlangter Ausbildungsreife. Durch die Förderung von beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Berücksichtigung eines oder mehrerer Qualifizierungsbausteinen [sic!] von Ausbildungsberufen erwerben die Schülerinnen und Schüler anschlussfähige Kompetenzen für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung. Zugleich wird auch der Erwerb eines allgemein bildenden Abschlusses (dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses) ermöglicht.“ (MSW 2015, S. 8).

2.1 Analyse des Bildungsplans Ausbildungsvorbereitung für den Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung

Aktuell werden die neu entwickelten Bildungspläne an den Berufskollegs erprobt. Exemplarisch soll an dieser Stelle eine curriculare Betrachtung des vollzeitschulischen Bildungsplans (Typ B) für den Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung aufgenommen werden, mit besonderer Betrachtung der hier vorliegenden bereichsspezifischen Fächer „Geschäftsprozesse im Unternehmen“, „Personalbezogene Prozesse“ und „Gesamtwirtschaftliche Prozesse“ (vgl. MSW 2015).²

Im Folgenden steht jedoch nicht die rein deskriptive Zusammenfassung der Bildungspläne im Vordergrund. Vielmehr erfolgte eine Analyse der Bildungspläne vor dem Hintergrund der Fragestellung dieses Beitrags. Demnach geht es zum einen darum herauszuarbeiten, welche Aspekte von Beruflichkeit auf dieser normativen Ebene formuliert und adressiert werden. Zum anderen geht es darum, Hinweise auf die Profilierung einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung auf Ebene der Bildungspläne zu erlangen.

Methodisch sind die Ergebnisse auf eine inhaltsanalytische Dokumentenanalyse zurückzuführen. Im Analyseprozess haben sich drei Oberkategorien – Zielsetzung des Bildungsgangs, curriculare Referenzpunkte und Strukturelement der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit – herausgebildet, die im Folgenden strukturgebend aufgenommen werden sollen. Das

2 Die Auswahl des Typ A der Ausbildungsvorbereitung (AV) begründet sich vor dem Hintergrund, dass wir die Perspektive der Bildungsgangarbeit an Berufskollegs fokussieren. Typ B der AV wird hingegen überwiegend im Zusammenspiel mit Bildungsträgern umgesetzt. Weiter lässt sich die Auswahl des Fachbereichs „Wirtschaft und Verwaltung“ einerseits durch unsere wirtschaftspädagogische Verankerung als Autoren nachvollziehen. Daneben wurde für alle Bildungsgänge der Berufskollegs in NRW ein systemkoordiniertes Verfahren entwickelt (siehe einführend in Kapitel 2). Die daraus hervorgehende einheitliche Struktur der Bildungspläne erstreckt sich auch über die verschiedenen Fachbereiche der AV. Vor diesem Hintergrund erscheint vorliegend die Auswahl eines Fachbereiches als ausreichend, da die Berücksichtigung weiterer Fachbereiche keine neuen Erkenntnisse im Sinne der Fragestellung erwarten lässt. Die Betrachtung der „bereichs- bzw. berufsbezogenen Fächer“ wurde aufgenommen, da die Bezüge zur (kaufmännischen) Beruflichkeit hier am stärksten formuliert werden (im Gegensatz zum bereichsübergreifenden Bereich oder dem Differenzierungsbereich).

analysierte Dokument (MSW 2015) ist im Literaturverzeichnis ausgewiesen. Zur Vereinfachung werden in den Unterpunkten dieses Kapitels lediglich die Seitenzahlen angegeben.

2.1.1 Zielsetzung des Bildungsgangs

Entsprechend der Leitkategorie des Berufskollegs in NRW (APO-BK)³ wird als übergreifendes Ziel der Erwerb einer umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz benannt. Differenzierter werden dann fachbereichsspezifische Kompetenzziele dargestellt. Zum einen wird aus einer eher allgemeinen Perspektive ausgewiesen, den Lernenden den Erwerb beruflicher Kenntnisse über die Vielfalt wirtschaftlicher Aktivitäten, Geschäftsfelder und Betriebsstrukturen zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 11). An anderer Stelle wird eher tätigkeitsbezogen argumentiert und auf die Heranführung an grundlegende Verkaufstätigkeiten, verwaltende Tätigkeiten sowie wesentliche Arbeits- und Geschäftsprozesse abgehoben (vgl. ebd.). Daneben wird auf die fachgerechte „Bewältigung von Aufgaben aus einem überschaubaren sozioökonomischen Entscheidungs-, Struktur- und Bedingungsrahmen mit geringer Komplexität“ (ebd., S. 12) gezielt. Als weitere Zielsetzung wird die „Ausbildungsfähigkeit in Schule und Betrieb“ (ebd., S. 31) angeführt. Ebenso wird aufgenommen, den Lernenden den Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen allgemeinbildenden Abschlusses zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 8). Zusammenfassend kann hier bereits festgestellt werden, dass in den curricularen Maßgaben der Ausbildungsvorbereitung viele, teilweise auch schwer miteinander vereinbare Zielvorstellungen mitgeführt werden.

2.1.2 Strukturelemente der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit

In diesem Punkt geht es darum zu zeigen, anhand welcher Aspekte die Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit laut Bildungsplan strukturiert ist. Insgesamt zeigt sich, dass sowohl Ansätze des Lernfeldkonzeptes als auch Bezüge zum klassischen fachorientierten Unterricht zu verzeichnen sind. Insgesamt werden elf Lernfelder (LF) in den Bildungsplänen angeführt, die auch curricular aufbereitete Qualifizierungsbausteine enthalten können (vgl. ebd., S. 12): LF 1 – Ein Unternehmen gründen und führen; LF 2 – Ein Unternehmen kontrollieren; LF 3 – Güter disponieren und beschaffen; LF 4 – Leistungsprogramme planen und entwickeln; LF 5 – Für Kundenaufträge innerbetriebliche Leistungen und Logistik erbringen; LF 6 – Käuferverhalten analysieren und einfache Marketingmaßnahmen entwickeln; LF 7 – Kundenaufträge bearbeiten und Auftragsabwicklung durchführen; LF 8 – Personalmaßnahmen entwickeln und personalwirtschaftliche Kompetenzen für den eigenen Berufsweg nutzen können; LF 9 – Investitionen und Finanzierungen planen und sinnvolle Entscheidungen treffen; LF 10 – An der Wertschöpfung einer Volkswirtschaft mitwirken; LF 11 – Wertströme erfassen, dokumentieren, aufbereiten und auswerten (vgl. ebd., S. 22). Diese beziehen sich jeweils auf die Arbeits- und Geschäftsprozesse bzw. Anforderungssituationen, die wiederum aus sieben zugrunde gelegten Handlungsfeldern

3 Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO-BK). Online einsehbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/BK/APOBK.pdf> (Zugriff 27.11.2017)

hervorgehen (HF) (HF 1 – Unternehmensstrategien und Management; HF 2 – Beschaffung; HF 3 – Leistungserstellung; HF 4 – Absatz; HF 5 – Personal; HF 6 – Investition und Finanzierung; HF 7 – Wertströme) (vgl. ebd., S. 13).

Die nachfolgende Abbildung zeigt exemplarisch das Lernfeld 5:

Abbildung 1: Lernfeld 5 aus dem Bildungsplan Ausbildungsvorbereitung/Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung

Lernfeld 5: Kundenaufträge bearbeiten und Auftragsabwicklung durchführen			
Anforderungssituation 5.1			Zeitrictwert
<i>Kundenauftragsabwicklung und Logistik</i>			
Die Absolventinnen und Absolventen führen Verkaufsgespräche durch und bearbeiten einfache Kundenaufträge.			
Zielformulierungen			
Schülerinnen und Schüler führen einfache <i>Verkaufsgespräche</i> durch und reflektieren den Gesprächsverlauf unter Anleitung. Dabei beachten die Schülerinnen und Schüler verbale und nonverbale <i>Kommunikationsregeln</i> . (ZF 1)			
Sie simulieren die <i>Entgegennahme der Bestellung, die Kommissionierung der Ware und die Übergabe an den Kunden</i> . (ZF 2)			
Sie unterscheiden bei der Bezahlung der Ware die <i>Barzahlung</i> von <i>elektronischen Zahlungsarten</i> . Sie diskutieren unter Anleitung Vor- und Nachteile von <i>Kundenkarten</i> . (ZF 3)			
Zuordnung der Zielformulierung zu den Kompetenzkategorien			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
ZF 1 bis ZF 3	ZF 1 bis ZF 3	ZF 1, ZF 3	ZF 1, ZF 3

Quelle: entnommen: MSW 2015, S. 27

Die Anforderungssituationen und Zielformulierungen sollen dabei den Ausgangspunkt der curricular-didaktischen Arbeit der Bildungsgangteams darstellen (vgl. ebd., S. 31). Vorgesehen ist, dass Lernsituationen aus den Anforderungssituationen und Zielformulierungen der Lernfelder bzw. Fächer abgeleitet werden (vgl. ebd., S. 14). Die Strukturierung in der Stundentafel sowie die Vergabe von Noten erfolgt wiederum in den ausgewiesenen Fächern (vgl. ebd., S. 17, 21).

2.1.3 Didaktische Prinzipien, methodische Zugänge und Maßnahmen

Das Dokument weist durchgängig aus, dass die didaktische Arbeit im Bildungsgang handlungs- und kompetenzorientiert zu gestalten ist. Das Prinzip des Subjektbezugs wird dabei lediglich benannt (vgl. ebd., S. 32). Mit Blick auf die Zielgruppe wird an einer Stelle die Forderung eines „Höchstmaß[es] an individueller Förderung“ (ebd., S. 31) formuliert.

Insgesamt ist den Bildungsplänen ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis hinterlegt (vgl. ebd., S. 9). Die Verschränkung theoretischen und praktischen Lernens wird an verschiedenen Stellen hervorgehoben, wobei an einer Stelle darauf verwiesen wird, insbesondere die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden zu fördern (vgl. ebd.).

Der Bildungsgang wird im Bildungsplan als „stringente dualisierte Berufsvorbereitung“ (ebd., S. 12) gekennzeichnet. Der Anspruch der Dualisierung zeigt sich auch in den methodischen Hinweisen und aufzunehmenden Maßnahmen: So soll ein Bezug zur beruflichen Praxis hergestellt werden, indem Praktika, Betriebsbesichtigungen, Lernortkooperationen mit Unternehmen und anderen externen Praxispartnern durchgeführt bzw. gestaltet werden sollen (vgl. ebd., S. 14). Praktika nehmen im Rahmen des Bildungsplans einen besonderen Stellenwert ein (vgl. ebd., S. 11).

2.2 Zusammenführung und Zwischenfazit I: Bildungspläne und Beruflichkeit

Die Analyse des Bildungsplans zur Ausbildungsvorbereitung im Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung zeigt, dass eine starke Orientierung an (Qualifikations-)Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt resp. beruflichen Ausbildungsgängen aufgenommen wird. Die Bildungspläne scheinen dabei vorwiegend auf die Entwicklung einer breit angelegten bzw. universellen kaufmännisch-verwaltenden Grundkompetenz ausgerichtet zu sein, die in Anforderungssituationen mit geringem Komplexitäts- und Selbststeuerungsgrad Anwendung finden kann. Im Bildungsplan werden als Ursprung der Handlungsfelder Qualifikationsanforderungen von Ausbildungsbetrieben ausgewiesen bzw. Qualifizierungsbausteine zum Berufsbild des Kaufmanns/der Kauffrau im Einzelhandel angeführt. Inwiefern sich diese konkreten Qualifikationsanforderungen mit einer universellen und einfachen kaufmännisch-verwaltenden Grundkompetenz überschneiden, kann durchaus hinterfragt werden. Weiter ist kritisch anzumerken, ob die hier verfolgten Ansätze zur Komplexitätsreduktion nicht auch mit der Gefahr des Verlusts der Realitätsnähe einhergehen.

Insgesamt scheint jedoch in Bezug auf das Berufliche durchaus ein weites Begriffsverständnis mitgeführt zu werden. Dies zeigt sich dann sehr anschaulich an der Ausrichtung von Praktika, die einmal das Kennenlernen der Arbeitswelt allgemein intendieren und an anderer Stelle auf die Vertiefung schulischer Inhalte und beruflicher Kenntnisse ausgerichtet sein sollen. Ein Bezug zu einem konkreten Ausbildungsberuf oder Berufsbild wie bspw. Kaufmann/-frau im Einzelhandel wird bezogen auf die Ausrichtung von Praktika nicht hergestellt.

Ausgehend von den Handlungsfeldern und Anforderungssituationen für den gesamten Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung wurden für den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung bestimmte Arbeits- und Geschäftsprozesse ausgeklammert. Diese analytische und ebenfalls implizite Reduktion der Anforderungssituationen wirft durchaus Fragen auf:

- (1) Kann über dieses Vorgehen eine Kohärenz in Bezug auf das gekennzeichnete Profil (universelle kaufmännisch-verwaltende Grundkompetenz in einfachen Anforderungssituationen) hergestellt werden?
- (2) Handelt es sich bei den verbleibenden Anforderungssituationen um solche, die im Sinne des Anspruchs einer Dualisierung auch den Lernenden in ihren (betrieblichen) Praktika zugänglich sind?
- (3) Wird über die Kompetenzentwicklung in Bezug auf die verbleibenden Anforderungssituationen (automatisch) eine Ausbildungsreife aufgebaut?

Neben der dargestellten vordergründigen Bezugnahme auf einen Beruf/ein Berufsfeld werden im Bildungsplan sehr vereinzelt Bezüge zum lernenden Subjekt hergestellt. So wird bspw. angeführt, die individuellen Ausgangslagen der Lernenden einzubeziehen, lebensnahe Fragestellungen aufzunehmen oder Thematiken aus der Lebenswirklichkeit der Lernenden einzubinden. Gerade Letzteres scheint dabei jedoch weniger aus einer curricularen als mehr aus einer methodischen Perspektive formuliert worden zu sein und i. d. S. als Einstieg in berufliche Thematiken vorgeschlagen zu werden. Die Schwierigkeit der Verankerung privater und gesellschaftlicher Handlungsfelder in den Bildungsplänen führen BUSCHFELD u. a. (2013) darauf zurück, dass hierfür keine übergreifenden Orientierungsmuster vorliegen (vgl. S. 11).

Auf Grundlage der vorgenommenen Analyse kann ein erstes Zwischenfazit aufgenommen werden: Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Aufnahme von Beruflichkeit auf der Ebene von Bildungsplänen der Ausbildungsvorbereitung über die Bezugnahme auf eine Lernfelddidaktik, die sich an beruflichen Handlungsfeldern ausrichtet, intendiert wird. Im untersuchten Dokument zeigt sich dabei jedoch deutlich, dass dies auch mit einer spezifischen Interpretation des Lernfeldkonzepts einhergeht. Letztlich werden hier outcome- und inputorientierte Perspektiven zusammengebracht. Insgesamt ist auffällig, dass das lernende Subjekt auf curricularer Ebene kaum Berücksichtigung findet. Die Argumentation von BUSCHFELD u. a. (2013) ist dabei durchaus nachvollziehbar, die Problematik fehlender Orientierungsmuster für die Genese von Handlungsfeldern muss – das Fehlen einer grundständigen Qualifikationsforschung und die Trägheit der Bildungspläne im Vergleich zum Wandel der Qualifikationsanforderungen gesetzt – grundsätzlich jedoch auch für die beruflichen Handlungsfelder festgestellt werden. Auch wenn durchaus klar ist, dass konkrete individuelle Lernziele, -perspektiven und -bedürfnisse insbesondere aus der direkten Interaktion und Kommunikation mit den Lernenden hervorgehen, so könnte auf curricularer Ebene zumindest ein zeitlicher Freiraum für die Berücksichtigung einer subjektbezogenen Kompetenzentwicklung einbezogen werden. Ganz im Gegenteil erscheint der Bildungsplan jedoch bereits dicht gebündelt. Das in der Stundentafel vorgesehene Stundenkontingent zur Differenzierung von bis zu 40 Unterrichtsstunden kann rein formal sogar vernachlässigt werden (vgl. MSW 2015, S. 17).

Abschließend lässt sich feststellen, dass der betrachtete Bildungsplan unter dem Primat des Beruflich-Fachlichen entwickelt wurde. Das nachfolgende Kapitel nimmt nun auf, wie die Bildungspläne auf Ebene der konkreten Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit aufgenommen und umgesetzt werden.

3 Bildungsgangkonzeptionen der Ausbildungsvorbereitung an Berufskollegs: Exemplarische Vertiefung und Analyse von „Tageslernsituationen“

In diesem Kapitel geht es nun darum herauszuarbeiten, wie sich die normativen Vorgaben der Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung in ihrer Realisierung in der Praxis darstellen können. Einen empirischen Zugang zu dieser Praxis bieten uns dabei durchgeführte und aktuelle Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu didaktischen Fragestellungen am Übergang Schule – Beruf.⁴

Die in diesem Kapitel aufgenommene Fallstudie (3.2.2) ist in ein designbasiertes⁵ Forschungs- und Entwicklungsprojekt (Projekt 3i) eingebunden und stützt sich auf die in diesem Kontext generierten Textprodukte. Herangezogen werden insbesondere Protokolle aus Projekttreffen, aber auch Interviewtranskripte und Dokumentationen zu durchgeführten Forschungshospitationen an einem Berufskolleg (vgl. vertiefend zur Kennzeichnung dieser Textprodukte FREHE 2015, S. 157 ff. in Anlehnung an SLOANE 1992, u. a.). Diese wurden in Anlehnung an KUCKARTZ (2012) und MAYRING (2010) inhaltsanalytisch ausgewertet und auf die Fragestellung dieses Beitrags bezogen.

Im ersten Teil dieses Kapitels geht es darum, die grundlegenden didaktischen Herausforderungen zu adressieren, bevor dann im zweiten Teil eine exemplarische Vertiefung – bezogen auf sogenannte Tageslernsituationen – vorgenommen wird. Das Kapitel schließt mit einem zweiten Zwischenfazit.

-
- 4 Die hier aufgenommenen Zugänge und Erkenntnisse aus der pädagogischen Praxis fußen auf Forschungs- und Entwicklungsverbänden mit Berufskollegs aus NRW, die bereits seit 2009 durchgängig aufgebaut wurden. Im Kern nehmen die Projekte didaktische Fragestellungen am Übergang Schule – Beruf auf und fokussieren hier insbesondere auf die Entwicklung und Gestaltung anwendungsorientierter Lösungen zur Ermöglichung individualisierter Lernprozesse. Hier sind insbesondere die Projekte InLab, Tandem und InBig zu nennen (zu weiterführenden Informationen zu den Projekten siehe <https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/abgeschlossene-projekte/>). Fokussiert auf die Ausbildungsvorbereitung und auf die didaktischen Herausforderungen, die sich aus den Anforderungen einer inklusiven Berufsbildung und einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung in NRW ergeben, werden mit dem Projekt 3i und QBi aktuell zwei Projekte durchgeführt (siehe <https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/aktuelle-projekte/>), die auf die Entwicklung individualisierter Bildungsgangkonzepte einerseits und andererseits auf die Professionalisierung Lehrender in diesem Bereich ausgerichtet sind.
 - 5 Dabei handelt es sich um einen gestaltungsorientierten Forschungsansatz, der international auch als Design-based Research (DBR) rezipiert wird (vgl. vertiefend u. a. EULER 2014; SLOANE 2014). Dieser Ansatz zeigt sich vorliegend über eine An- und Einbindung an berufsschulische Entwicklungen im Rahmen einer Innovationsarena (vgl. KREMER 2014). Eine vertiefende methodologische Auseinandersetzung kann in diesem Beitrag nicht geleistet werden, die hier angeführten Quellen bieten den interessierten Leser(inne)n jedoch eine gute Orientierung für eine Vertiefung.

3.1 Didaktische Arbeit im Bildungsgang Ausbildungsvorbereitung

Aus der Gesamtschau der durchgeführten Forschungs- und Entwicklungskontexte am Übergang Schule – Beruf konnten wir bereits in vorangegangenen Arbeiten verdeutlichen, dass die Lehrenden hier didaktisch in einem Spannungsfeld zwischen Anforderungen der Arbeitswelt und den Bedürfnissen der Lernenden zu agieren haben (vgl. KREMER 2011; FREHE 2015, S. 15 ff.). Die Lehrenden sehen eine besondere Notwendigkeit, diesen Herausforderungen pädagogisch-didaktisch zu begegnen, was dann zu standortspezifischen Konzeptionen führt (vgl. FREHE/KREMER 2016). Zur Veranschaulichung haben wir im Folgenden einige Einschätzungen von Lehrenden aus einer durchgeführten Befragung zusammengeführt (vgl. ebd.):

So schätzen die Lehrenden beispielsweise den strengen, in den Bildungsplänen aufgenommenen Berufs(feld)bezug mit Blick auf die Zielgruppe als besonders herausfordernd ein (vgl. ebd., S. 6 ff.). Für einen Großteil der Lernenden sei nach Aussage der Lehrkräfte weiterhin eine grundständige und breit ausgerichtete Berufsorientierung notwendig. Weiter bereitet die Ausrichtung der Kompetenzentwicklung und Lernziele Probleme, die zum einen auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses bzw. einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss ausgerichtet ist und damit allgemeinbildende Kompetenzstandards der Sekundarstufe I in den Vordergrund rückt. Das Nachholen eines allgemeinbildenden Abschlusses wird von einem Teil der Lernenden auch als primäres Bildungsgangziel benannt – die Entwicklung beruflicher Kompetenzen tritt dann in den Hintergrund, was sich auch auf den Unterricht insgesamt auswirkt. Zum anderen beklagen die Lehrenden, dass die starke Orientierung an berufsbezogenen und berufsübergreifenden Fachinhalten kaum noch Spielraum lässt, um Lerngegenstände aufzunehmen, die für die Lernenden subjektiv relevant sind oder ihren individuellen Entwicklungsbedarfen entsprechen.

Wie auch Kapitel 2 dieses Beitrags zeigt, können die Zielsetzungen, die an den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung geknüpft werden, als sehr vielfältig und teilweise auch divergent beschrieben werden. Hiermit sehen sich auch die Lehrenden der Ausbildungsvorbereitung konfrontiert. Zwar halten sie die Entwicklung von Ausbildungsreife und beruflichen Grundkenntnissen sowie eine breite und berufsfeldbezogene Orientierung für wichtig, im Vordergrund steht für sie jedoch die Wiederherstellung der Motivation der Lernenden für schulisches Lernen und eine Unterstützung der Lernenden bezogen auf ihre Lebensbewältigung. Vor diesem Hintergrund werden auch subjektorientierte didaktische Prinzipien, wie Partizipation der Lernenden, Lebensweltbezug und Ressourcenorientierung als sehr wichtig betrachtet, ohne dabei jedoch auszublenden, dass mit Blick auf die Anforderungen der Arbeitswelt auch an bestehenden Defiziten der Lernenden anzusetzen ist (vgl. ebd., S. 8 ff.).

Nicht zuletzt schätzen die Lehrkräfte die Kompetenzanforderungen an sich selbst ebenfalls sehr profilierend ein: Eine positive Haltung bzgl. der Zielgruppe und die Motivation zur Arbeit mit den Lernenden wird in den Vordergrund gestellt. Berufs- und fachbezogene Kom-

petenzen hingegen werden in Relation als weniger bedeutsam eingeschätzt. Bei der didaktischen Arbeit in der Ausbildungsvorbereitung handelt es sich nach Auffassung der befragten Lehrenden um ein besonderes Handlungsfeld, das einer spezifischen Expertise bedarf und insbesondere auch sozial- und sonderpädagogische Kompetenzbereiche erfordert. Diese sollten entsprechend der Befragten schon in der Lehrerbildung berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 10 f.).

Im nächsten Abschnitt fokussieren wir exemplarisch eine aktuelle „Praxisentwicklung“, die – kontrastierend zu den vorgestellten Bildungsplänen – eine sehr starke Subjektorientierung aufnimmt, die sich in curricular-didaktischen Setzungen der Lehrenden zeigt. Gleichzeitig werden so Fragen aufgeworfen, inwiefern durch diese Konzeptionen auch Bezüge zur Beruflichkeit hergestellt werden können.

3.2 Zum Umgang mit den Herausforderungen vor Ort: Tageslernsituationen als didaktischer Trend in der Ausbildungsvorbereitung

3.2.1 Allgemeine Kennzeichnung

An den Berufskollegs in NRW kann gegenwärtig ein starker Trend bezogen auf die Umstrukturierung der standortspezifischen Bildungsgangkonzeptionen in der Ausbildungsvorbereitung festgestellt werden, der jedoch weitestgehend unabhängig von der Reformierung der Bildungspläne (Kapitel 3) zu betrachten ist.

Häufig unter dem Titel „Tageslernsituationen“ werden Unterrichtstage und Stundenpläne neu strukturiert. Die Ursprünge dieses Ansatzes können dabei kaum gesichert nachvollzogen werden. Aus unserer Perspektive lassen sich jedoch Bezüge zu frühen Arbeiten bspw. des Berufskollegs Ernährung, Sozialwesen und Technik in Geilenkirchen unter dem Begriff „Jugendliche in Arbeitsgruppen – JAG-Modell“ (vgl. BERUFSKOLLEG EST GEILENKIRCHEN 2001, o. V.) herstellen, die u. a. darauf abzielten, mit veränderten berufsschulischen Konzepten Jugendliche in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen zur Teilnahme am Unterricht zu motivieren. Diese Konzepte wurden in den Projekten TANDEM (2009–2012) und InBig (2012–2014) aufgenommen und weiterentwickelt (vgl. auch BEUTNER u. a. 2015). Aktuell wird in diesem Zusammenhang auf das „Bergheimer-Modell“ verwiesen, welches von EMMANS u. a. (2014) beschrieben wird.

Als Ausgangspunkt der Entwicklung von Tageslernsituationen wird dargestellt, dass in den Klassen der Ausbildungsvorbereitung die Problematik besteht, dass die Lernendengruppe an jedem Schultag anders zusammengesetzt ist. Dies ist auf die hohen Fehlzeiten der Lernenden in diesem Bereich zurückzuführen, die wiederum verschiedenste Gründe haben können, wie bspw. Schulverweigerung, Drogenkonsum oder familiäre Problemlagen. Ein Berufskolleg berichtet, dass von 72 Schülern und Schülerinnen regelmäßig nur 30 bis 40 Schüler/-innen anwesend sind (vgl. Protokoll Diskursarena 3i). Die Tageslernsituationen werden so aufbereitet, dass ein Themenkomplex im Rahmen eines Schultages bewältigt und abgeschlossen

werden kann. Dies ermöglicht den Lernenden täglich einen „neuen“ Einstieg in eine Thematik. Die Lernenden sollen so von dem Gefühl befreit werden, etwas verpasst zu haben oder im „Stoff“ nicht mehr hinterherzukommen, was Schulabstinz befördern kann.

An den umsetzenden Berufskollegs werden pro Tag meist mehrere Tageslernsituationen zu verschiedenen Themen parallel angeboten. Dies soll den Lernenden ermöglichen, eine interessengesteuerte Auswahl vorzunehmen. Jede Tageslernsituation wird dabei von den verantwortlichen Lehrkräften (wenn möglich im Team-Teaching) betreut. Für die Schülerinnen und Schüler wird die Klassenstruktur (wenn vorhanden) in dieser Zeit aufgelöst. Vorteile werden darin gesehen, dass typische Rollen in Klassenverbänden wie „der Klassenclown“ etc. sich nicht herausbilden.

Die Thematiken der einzelnen Lernsituationen sind dabei stark an den (antizipierten) Interessen und Herausforderungen in der Lebenswelt der Lernenden ausgerichtet. Im Rahmen der angeführten Forschungs- und Entwicklungskontexte wurden beispielsweise Tageslernsituationen zu den Themenkomplexen „Meine erste eigene Wohnung“, „Handykauf“, oder „Führerschein“ angesprochen. Dies soll die Lernenden dazu motivieren, überhaupt wieder regelmäßig zum Unterricht zu erscheinen und Schule nicht länger als eine Art „Verwahrnastalt“ (Interview, Z. 25) wahrzunehmen. Zumeist erfolgt die Umsetzung der Tageslernsituationen dabei fachübergreifend. An einigen Standorten werden allerdings auch fachbezogene Tageslernsituationen angeboten, um insbesondere den Transfer von Leistungsbewertungen in Zeugnisformulare zu gewährleisten – insbesondere, wenn ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger allgemeinbildender Abschluss vergeben werden soll. Ebenfalls sind Konzeptionen zu finden, nach denen sich die Tageslernsituationen an den vorgegebenen Handlungsfeldern und Anforderungssituationen des Fachbereiches orientieren (vgl. z. B. die Konzeption des BERUFSKOLLEGS FÜR WIRTSCHAFT IN GEILENKIRCHEN 2017).

3.2.2 Vertiefende Fallstudie: „Modultage in der AV“

Wie bereits aus diesen kurzen Ausführungen deutlich wird, ist auch das Konzept der Tageslernsituationen durch die Implementation am Berufskolleg standortspezifischen Bedingungen und Entscheidungen unterworfen. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden eine fallbezogene Perspektive aufgenommen werden. Die vorliegende Darstellung stützt sich dabei auf Dokumentationen zu einer durchgeführten Forschungshospitation (vgl. zum methodischen Vorgehen FREHE 2015, S. 165 ff.) mit anschließendem Gruppeninterview dreier Akteure der Ausbildungsvorbereitung:

Das hier betrachtete Berufskolleg bietet verschiedene Bildungsgänge zu den Fachbereichen Technik und Gestaltung an und beschult rund 2.500 Schüler/-innen. Die Ausbildungsvorbereitung (Teilzeit, Vollzeit und Internationale Förderklassen) werden der Abteilung „berufliche Grundbildung“ zugeordnet, die daneben auch Formen der Berufsfachschule umfasst. Die Ausbildungsvorbereitung/Vollzeit (AV-Vollzeit), in der auch das Konzept der hier betrachteten „Modultage“ verortet wird, orientiert sich am Berufsfeld „Metall- und Holztechnik“. Insgesamt

weist das Berufskolleg seit den 1980er-Jahren eine Expertise und Profilierung bzgl. der beruflichen Bildung „benachteiligter Jugendlicher“ auf, die insbesondere durch die Unterstützung der Schulleitung vorangetrieben wurde.

Seit einem Jahr werden Tageslernsituationen bzw. Modultage am Berufskolleg für eine bestimmte Gruppe der Jugendlichen in der AV-Vollzeit angeboten, bei denen das Erreichen des dem Hauptschulabschluss gleichwertigen allgemeinbildenden Abschlusses von den Lehrenden als unwahrscheinlich eingeschätzt wird. Ein Großteil dieser Gruppe ist aus Förderschulen in den Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung eingegangen. Weitere Hinweise auf die Kriterien zur Zusammenführung von Lerngruppen werden an dieser Stelle nicht geliefert. Von insgesamt 20 Lernenden in der Klasse erscheinen im Schnitt etwa zwölf bis 16 Lernende je Schultag in unterschiedlichster Gruppenkonstellation. Die Klasse wird insgesamt von einem Lehrendenteam betreut, das sich aus einer Lehrkraft, einer Sonderpädagogin und der Schulsozialarbeiterin zusammensetzt, wobei der Unterricht in den Tageslernsituationen im Team-Teaching durchgeführt wird. Der Modultag (Tageslernsituation) findet dabei immer montags statt. Dienstags, mittwochs und donnerstags gehen die Schüler/-innen ins Praktikum, freitags findet dann ein Förderunterricht in Mathematik und Deutsch statt. Insgesamt werden die Lernenden an zwei Tagen in einem Umfang von je vier Stunden am Berufskolleg unterrichtet.

Am Montag wird jeweils ein Thema aufgenommen. Dabei kann auf ein Grund-Repertoire an Themen für Tageslernsituationen zurückgegriffen werden: Alkohol und Drogen, Verkehrserziehung, Geografie, Kaffee, Umgang mit Geld, Weihnachten, Sport/Gesundheitsförderung, Stadt, Bewerbung I + II und Ernährung. Dabei wird neben der Lebensweltorientierung auch versucht, saisonale Ereignisse (Weihnachten etc.) aufzunehmen. Darüber hinaus können die Schüler/-innen selbst Themenvorschläge unterbreiten. Die Themen werden von den Lehrenden dabei lediglich „grob“ vorbereitet, da davon ausgegangen wird, dass die Fragen und Herausforderungen, die sich im Kontext der Lernumgebung ergeben, kaum zu antizipieren sind. In der Interaktion mit den Lernenden kommt es häufig dazu, dass Aspekte situativ und ad hoc ausgelassen, übersprungen oder hinzugenommen werden müssen. Didaktische Entscheidungen sind überwiegend kurzfristig zu treffen (vgl. Interview, Z. 37).

Jede/-r Lernende hat zum Unterricht an den Modultagen ein Schülertagebuch zu führen. Dieses enthält neben persönlichen Dokumenten (Steckbrief, Lebenslauf, Checkliste für meine Interessen und Fähigkeiten etc.) insbesondere Reflexionsbögen zu den Tageslernsituationen. Hier dokumentieren die Lernenden Antworten zu den Fragestellungen „Worum ging es?“, „Was habe ich gelernt?“, „Was habe ich nicht verstanden?“ und „Was hat mir Spaß gemacht?“. Ebenfalls wird die Leistung der Lernenden je Modultag bewertet. Zur Transparenz der Leistungsbewertung bekommen die Schüler/-innen einen ausgefüllten Bewertungsbogen. Weiter umfasst der Schülerordner eine Sparte für Dokumente wie Zeugnisse, Entschuldigungen und Schriftverkehr mit den Eltern sowie eine Sparte zur Lern- und Förderplanung (vgl. Dokumentation zur Forschungshospitation).

Die Hospitation wurde an einem Modultag zum Thema „Kaffee“ durchgeführt, den die Lehrkraft und die Sozialpädagogin zusammen durchführten. Die Tageslernsituation umfasste insgesamt vier Unterrichtsstunden. Nachfolgend werden der Verlauf und dokumentierte Eindrücke aus der Hospitation zusammenfassend und tabellarisch dargestellt:

Tabelle 1: Tageslernsituation „Kaffee“ – Ablauf und Eindrücke aus einer Forschungshospitation		
Tageslernsituation zum Thema „Kaffee“		
Gestaltung des Klassenraums	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Plakate und Aufsteller zum Thema Kaffee ▶ Utensilien zum Thema auf dem Pult: Kaffeemaschine, Tassen, Dosen, Zucker etc. 	
Thematische Struktur der Tageslernsituation	Besonderheiten	Probleme
Erste offene Sammlung zum Thema Kaffee an der Tafel	Alles wird aufgenommen – es gibt kein Richtig oder Falsch	
Mythen und Legenden zum Thema Kaffee und vertiefende Anekdote zu persischem Heiler und Mokka	Lehrkräfte holen bzgl. der Aussprache des Namens des Heilers Rückversicherung bei den Lernenden ein Lehrkraft fragt: Wie kocht ihr zu Hause Kaffee?	Begriffe wie Legende bereiten den SuS Probleme
Berechnung des durchschnittlichen Kaffeekonsums der Deutschen	SuS fragen sich gegenseitig „Wie hast du das gerechnet?“	
Lesen und schriftliche Bearbeitung zweier Texte zum Thema Kaffee a) Verarmter Kaffeebauer b) Absatz von Kaffee	Vor dem Hintergrund der Texte werden Themen wie „Angebot und Nachfrage“ oder „Fair Trade“ besprochen Ad hoc auftkommende Fragen (Was ist die Dritte Welt?) werden direkt aufgenommen und bearbeitet	SuS sträuben sich zu lesen und zu schreiben Begriffe wie „Dritte Welt“ sind den SuS nicht klar
Kaffee-Experiment SuS brühen Kaffee mit Bohnen unterschiedlichen Reifegrades etc. auf	Die SuS sind besonders aktiv und engagiert	
Gemeinsames Aufräumen des Klassenraums		
Lehrendenteam	<ul style="list-style-type: none"> ▶ scheint gut aufeinander abgestimmt ▶ immer wieder situatives Interagieren ▶ Anwendung auffallend „einfacher“ Ausdrucksweisen ▶ wertschätzende und humorvolle Haltung den Lernenden gegenüber 	

Aus dem geführten Gruppeninterview mit dem Abteilungsleiter, der Lehrkraft und der Sonderpädagogin geht hervor, dass die Bildungsgangkonzeption deutlich auf einer Subjektorientierung fußt: „Und letztlich ging es immer darum, [...] sich auf die Gegebenheiten vor

Ort mit Bildungsangeboten einzustellen. Immer wieder darauf zu reagieren, dass wir diesen Jugendlichen gute Angebote machen können. Und wir arbeiten in dem Vollzeitbereich zurzeit auch noch in den Werkstätten. Politisch gewollt ist natürlich, dass sie in die Betriebe gehen. Wir wissen aber alle, die hier in dem Bereich arbeiten, dass das so ad hoc gar nicht möglich ist. Also wir wollen sie schon auch immer fit machen für den Beruf und Praktika. Natürlich im besten Fall für die Ausbildung. Dass sie ihren Lebensunterhalt irgendwann auch selber bestreiten können. Also es geht wirklich immer [dar-]um Jugendliche eigentlich in ihrem Lebensweg zu begleiten.“ (Interview, Z. 8).

Weiter wird deutlich, dass sich das Team bewusst dafür entschieden hat, für diese Zielgruppe ein motivierendes und niedrigschwelliges Angebot zu entwickeln, das sich eng an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden orientiert, die Vorgaben des Bildungsplans weitestgehend ausblendet und somit auch keinen allgemeinbildenden Abschluss ermöglichen kann. Der Abteilungsleiter argumentiert dies wie folgt: „[Wir haben; PF/HK] vor drei Jahren überlegt, wie kriegen wir überhaupt die Jugendlichen wieder zu einem regelmäßigen Schulbesuch. Dass sie nicht nur, sage ich mal, vier bis fünf Mal im Schuljahr zu uns kommen, sondern dass man denen auch wieder eine Lebensstruktur gibt. Dass man auch sagt: Wir müssen weg vom Lehrplan. Wir können denen nicht irgendwie einen Lehrplan überstülpen. [...] wir müssten gucken, dass wir die Jugendlichen wirklich da abholen, wo sie stehen. Die Themen ansprechen, die sie brauchen und Angebote machen. Uns war wichtig, dass wir einen reduzierten Stundenplan da auch einfach *durchsetzen*, auch wenn es so dann natürlich nicht vorgesehen ist. Natürlich ist die Ausbildungsvorbereitung *festgelegt* eigentlich mit zwölf Stunden. Wir haben uns auf acht festgelegt, weil wir sagen: Diese Jugendlichen, die sind auch in der 5., 6. Stunde überhaupt nicht mehr so aufnahmefähig. Das soll ein sukzessives Hinführen sein vielleicht zu einer weiteren Schulkarriere oder in eine Beruflichkeit. Da hilft nicht der *Frust* – sage ich mal dann auch vielleicht mit einem Bußgeld belegt zu werden, weil man die Schule nicht besucht – sondern wir versuchen den anderen Weg. Wir versuchen sie zu motivieren, dass sie dann doch auch kommen bei diesem reduzierten Stundenplan. (...) Ja, wir haben die Rückendeckung der Schulleitung und von daher ist das wirklich auch ein Projekt, wo man schauen muss, etabliert sich das.“ (Z. 52, vgl. auch Z. 16). Es wird deutlich, dass insgesamt ein Kompetenzverständnis mitgeführt wird, das den – wenn auch sehr kleinen – Entwicklungsschritten des Einzelnen eine Bedeutung beimisst: „Wir wollen gar nicht wirklich so vermitteln, das ist Lernziel A, B, C, D, E, F und das muss jetzt abgehakt werden noch diese Stunde, sondern es geht darum, jedem die Möglichkeit [zu; PF/HK] geben, irgendein Erkenntnisgewinn hier rauszuziehen.“ (Interview, Z. 92). Dies ist eng verzahnt mit einer stärkenorientierten und wertschätzenden Haltung den Lernenden gegenüber, die auch in der Hospitationssituation beobachtet werden konnte. Die Sonderpädagogin formuliert dazu: „Wir gehen weg von diesem Defizit[-ansatz; PF/HK] in dieser Klasse, weil was sollen [wir; PF/HK] die Schüler bestärken oder in diesem Glauben lassen, was sie schon seit zehn Jahren Regelschule [...] gehört haben. Du bist schlecht, du hast das nicht erreicht, du kannst das nicht. [...] Es ist sehr [...] negativ geprägt und [wir; PF/HK] versuchen genau das Denken wegzukriegen.“ (Interview, Z. 90).

Den umsetzenden Akteuren wurden dabei seitens der Abteilungsleitung große Spielräume bzgl. der curricularen Konzeption eingeräumt. Die Lehrenden berichten, dass frei entschieden werden konnte: „Welche Schwerpunkte setzen wir in der Klasse? [Wir; PF/HK] Sind so angefangen, dass wir überlegt haben: Was ist das, was den Schüler am meisten interessiert? Es geht ja um die Berufsvorbereitung. Wir wollen ja auch vermitteln, dass wir ihnen eine Chance geben, vielleicht in irgendeinen Beruf einsteigen zu können. Also geht es um die Grundlagen, welche Stärken, welche Schwächen ich habe, Persönlichkeitsanalyse hinzu welche Berufsfindungsmöglichkeiten habe ich? An wen kann ich mich wenden? So dieses System Schule auch mal ganz bewusst zu machen.“ (Interview, Z. 25).

Trotz aller Hervorhebung der Orientierung am lernenden Subjekt wird dennoch deutlich, dass die Lehrenden ihren Auftrag zur beruflichen Bildung nicht verkennen: „[...] wir sind ein Berufskolleg und wir wollen die Beruflichkeit *voranbringen*.“ (Interview, Z. 76). Allerdings sei Beruflichkeit und damit verbundene Fachlichkeit für diese Zielgruppe anders zu adressieren. In der beobachteten Tageslernsituation konnte erkannt werden, wie Basiskompetenzen in Mathematik und Deutsch ergänzend zum freitags stattfindenden Förderunterricht auch situativ aufgenommen werden (vgl. Dokumentation zur Forschungshospitalation). Mit Bezug zur Lehrer(aus)bildung argumentiert der Bereichsleiter, warum Fachkenntnisse für die Lehrenden bezogen auf diese Zielgruppe nur nachrangige Bedeutung haben: „Es gibt ja nicht die perfekte Lehrerin oder den perfekten Lehrer, aber was wir hier immer wieder festgestellt haben ist einfach dieses Herzblut, was man mitbringen muss. Man muss ein Herz für Schüler haben, die *benachteiligt* sind, die irgendwo Schwächen auf ihrem Lebensweg haben. Wer das nicht hat, [...] hat Schwierigkeiten in solchen Klassen überhaupt unterrichten zu können. Dann [...], dass man seine Unterrichtsinhalte nicht für so wichtig nimmt, sondern [...] die Personen, die vor einem sind, für wichtig nimmt. Da müssen wir uns immer wieder daran erinnern, dass wir uns da mit dem Anspruch auch zurücknehmen. Dass [...] wir die Schüler da abholen, wo sie stehen. Das wissen wir alle. Es hört sich alles so toll an. Das ist aber sehr schwer, weil man sehr genau hingucken muss. Das heißt, man muss eine sehr hohe Beobachtungsgabe haben. Man muss eine sehr hohe Selbstreflexionsfähigkeit haben. Man muss nicht das höchste Fachwissen mitbringen. Das haben alle, die studiert haben. *Aber* man muss wissen, in welchen Dosen kann ich dieses Fachwissen in diesen Lerngruppen anbringen. Und zuallerletzt: Ich muss von dem, was ich mache, total überzeugt sein. Ich muss begeistern können. Also es hilft nichts, wenn ich mit meinem Köfferchen reinkomme und nur irgendwas nach Lehrplan hier rausposaune. Das geht an den Schülern vorbei. Also das wären für mich die allerwichtigsten Voraussetzungen. Selbst von sich und seinem Fach überzeugt sein, Schüler mitnehmen, Herzblut haben, engagiert sein, Empathie.“ (Interview, Z. 103). Die befragte Lehrkraft weist auch auf das Potenzial hin, gemeinsam mit einer Sonderpädagogin agieren zu können. Durch diese multiprofessionelle Teamarbeit habe sich der „Blickwinkel“ auf die Schüler/-innen und ihre Herausforderungen stark verändert (vgl. Interview, Z. 58).

3.3 Zusammenführung und Zwischenfazit II: Bildungsgangkonzepte und Tageslernsituationen im Spiegel von Beruflichkeit

In diesem Kapitel ging es darum, die Perspektiven der handelnden Akteure und Akteurinnen auf die bestehenden Bildungspläne hervorzubringen und ihre Umsetzung in standortspezifischen Konzeptionen zu betrachten. Ein exemplarischer Schwerpunkt wurde dabei auf das Konzept der Tageslernsituationen gelegt.

Insgesamt kann dabei für die didaktische Ausgestaltung an den Berufskollegs konstatiert werden, dass hier größte Anstrengungen vorgenommen werden, die Lernenden zum Ausgangspunkt didaktischen Handelns zu machen. Individuellen Zielkorridoren und Entwicklungswegen wird dabei besondere Bedeutung beigemessen – nicht zuletzt auch dadurch begründet, dass die Motivation der Lernenden einen besonderen Stellenwert einnimmt. Insbesondere wird deutlich, dass Beruflichkeit und allgemeinbildende Abschlüsse zwar durchaus als wichtig erachtet werden, der Lebensweltbezug bzw. die Aufnahme lebensweltnaher Inhalte stehen jedoch im Vordergrund.

Die Argumente „Motivationsförderung“ und „Lebensweltbezug“ sind ein Ausgangspunkt für die Konzeption von Tageslernsituationen, wo sie als übergeordnete Kriterien zur Auswahl von Themen und Inhalten herangezogen werden. Dabei werden Tageslernsituationen hinsichtlich ihrer motivationsfördernden Wirkung und Vorbereitung auf berufliche Handlungsfelder von einigen Bildungsgangteams auch durchaus als kritisch eingestuft (vgl. Protokoll Diskursarena 3i). Die folgenden Aspekte fokussieren nochmals den Aspekt der Beruflichkeit:

Zumindest in den hier betrachteten Ausschnitten wurden berufliche Bezugspunkte eher vereinzelt in bspw. kleineren Aufgabenstellungen aufgenommen. Im Fallbeispiel handelt es sich um eine Ausbildungsvorbereitung im Berufsfeld Metall- und Holztechnik – eine konkrete Tageslernsituation in diesem Bereich lässt sich jedoch kaum ausmachen. Im konkreten Beispiel werden eher gesamtgesellschaftliche bzw. volkswirtschaftliche Bezüge hergestellt, wie „Fair-Trade“, „Angebot und Nachfrage“, „Dritte Welt“ etc. In der Gesamtschau der Tageslernsituationen und ihrer Themen lässt sich weiterhin kaum eine gemeinsame Bezugsgröße, wie etwa ein kohärentes Kompetenzprofil, ausmachen. Die Auswahl von Inhalten und Themen sowie ihre Sequenzierung erscheinen eher beliebig und in einzelnen Einheiten isoliert – dies erschwert sicherlich einen zielgerichteten und systematischen Kompetenzaufbau.

Mit Bezug auf die Namensgebung *Tageslernsituation* mag die Hoffnung verbunden sein, dass hier auf das Konzept des situierten Lernens rekurriert wird. Sicherlich sind unsere Einblicke in die Praxis an dieser Stelle nur begrenzt. Dennoch ist die Frage zu stellen, was an den Tageslernsituationen tatsächlich „situativ“ ist. Zwar kann festgestellt werden, dass es sich hier um zeitlich begrenzte Einheiten an einem Schultag handelt, ob die Lernenden jedoch tatsächlich mit authentischen und problemhaltigen (ggf. sogar beruflichen) Lernsituationen konfrontiert werden, die vollständige Handlungsvollzüge und Handlungsprodukte (vgl. SLOANE 2009 u. a.) erfordern, kann hier nur vorsichtig infrage gestellt werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Anstrengungen, in den Bildungsgängen abgegrenzte und motivationsförderliche Sequenzen zu konzipieren, deutlich zu erkennen sind. Hier bieten Tageslernsituationen durchaus interessante Ansatzpunkte, führen jedoch auch zu Veränderungen des Beruflichen bzw. dessen Stellenwert in der Ausbildungsvorbereitung.

4 Zusammenführende Überlegungen: Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als eine Didaktik beruflicher Bildung

Auf den ersten Blick mag der Eindruck entstehen, dass die kompetenzorientierten Bildungspläne, die sich an den jeweiligen beruflichen Handlungsfeldern ausrichten, und die schulischen Curricula in der Praxis weit auseinanderliegen. Diese These haben wir in verschiedene Diskussionsrunden mit Akteuren und Akteurinnen aus den Bildungsgängen eingebracht. Bei aller Unterschiedlichkeit der Antworten kann festgehalten werden, dass die Orientierung am Lern- und Entwicklungsbedarf der Individuen eine feste und zentrale Größe nicht nur für die Unterrichts-, sondern auch für die Bildungsgangarbeit vor Ort sein sollte. Vereinfachend kann hier festgestellt werden, dass das Persönlichkeitsprinzip vor Ort eine gestaltende Wirkung erfährt. Jedoch wird damit nicht die Bedeutung des Situationsprinzips negiert.⁶ Die Ausführungen zu Tageslernsituationen zeigen hier jedoch, dass Ansatzpunkte zu entwickeln sind, die den Jugendlichen schrittweise einen Zugang anbieten müssen und in der Form eine Offenheit besitzen, dass sie eine individuelle Differenzierung erfahren können. Dabei finden wir es eine überaus interessante Frage, inwiefern projektförmige Ansätze wie Tageslernsituationen an Lernfelder angebunden bzw. in diesen zusammengeführt werden können. Aus unserer Sicht zeigen Tageslernsituationen, dass die Authentizität der Situationen für die Lernenden eine höhere Bedeutung haben kann als realitätsnahe Lern- und Anforderungssituationen, die jedoch durch die Jugendlichen nicht erschlossen werden können. Daneben zeigt sich vor Ort sehr deutlich, dass ein enger Berufsfeldbezug nur für wenige Jugendliche förderlich ist. Daher ist es erforderlich, dass über die Ausbildungsvorbereitung eine Hinführung zur Beruflichkeit erfolgt, die nur sehr begrenzt in Auseinandersetzung mit einem Berufsfeld möglich ist. Dies stellt curricular und institutionell die Herausforderung, dass Jugendlichen individuell unterschiedliche Zugänge zu Berufsfeldern zu eröffnen sind.

Das Konzept der Tageslernsituationen zeigt sehr anschaulich, dass die Ausbildungsvorbereitung durchaus in der Gefahr steht, das Berufliche aus dem Auge zu verlieren. Aus unserer Sicht wäre zu fragen, welche Bedeutung das Berufliche haben kann und soll. Die Bildungspläne der Ausbildungsvorbereitung sollten hier einen Referenzrahmen zur Sequenzierung und

6 In der Curriculumtheorie wird die Frage aufgeworfen, nach welchen leitenden Prinzipien die Auswahl von Lerngegenständen bzw. Inhalten und Zielen vorgenommen wird. REETZ (1984) folgend, können dabei drei Legitimationskriterien herangezogen werden: das Wissenschaftsprinzip, das Situationsprinzip und das Persönlichkeitsprinzip.

Differenzierung von sogenannten Tageslernsituationen eröffnen und so eine Orientierung für die Profilierung der Bildungsgänge vor Ort anbieten.

Die Curriculumrezeption zeigt deutlich auf, dass vor Ort die Notwendigkeit gesehen wird, das Subjekt zum Ausgangspunkt der Modellierung, Gestaltung und Reflexion einer Didaktik der beruflichen Bildung heranzuziehen und dem Lernenden Wege in die Komplexität beruflicher Handlungsfelder zu eröffnen. Berufliche Handlungsfelder bieten damit Korridore und Wege an, und gleichermaßen sind sie Zielgröße für die Ausbildungsvorbereitung. Hier gilt es, über eine auf das Individuum ausgerichtete Bildungsgangkonzeption eine Integration in berufliche Bildung zu eröffnen. Dies wird Ausbildungsvorbereitung nicht isoliert leisten können, sondern bedarf der Öffnung beruflicher Ausbildungsformen und der Möglichkeiten zur Anbindung an berufliche Ausbildung. Dies stellt Berufskollegs vor gravierende Herausforderungen und bedarf einer professionellen Curriculararbeit vor Ort. Die Rahmenbedingungen hierzu sind herzustellen.

Literatur

- ARBEITSGEMEINSCHAFT BERUFSBILDUNGSFORSCHUNGSNETZ (AG BFN): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte, 2016. Call for Paper zum Forum am 17. und 18. November 2016 in Hamburg – URL: https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/CfP_AGBFN-Berufliche%20Didaktik.pdf (Zugriff: 30.03.2017)
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, 2016 – URL: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016> (Zugriff: 24.02.2017)
- BERUFSSKOLLEG FÜR ERNÄHRUNG – SOZIALWESEN – TECHNIK (EST) IN GEILENKIRCHEN: Jugendliche in Arbeitsgruppen – Das JAG-Modell (ohne Veröffentlichung), 2001
- BERUFSSKOLLEG FÜR WIRTSCHAFT GEILENKIRCHEN (Hrsg.): Leistungsbewertung Ausbildungsvorbereitung, 2017 – URL: http://www.bkwirtschaft.de/index.php/leistungsbewertung_avb.html (Zugriff: 30.03.2017)
- BEUTNER, Marc u. a.: Kurzportrait zum Standortkonzept des Berufskollegs Ernährung, Sozialwesen, Technik in Geilenkirchen. In: KREMER, H.-Hugo; BEUTNER, Marc (Hrsg.): Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold 2015, S. 109–129
- BUSCHFELD, Detlef: Konditionen beruflicher Bildungsgänge. Theoretische Fundierung eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Konzepts. Köln 2002
- BUSCHFELD, Detlef u. a.: Differenzen im Gemeinsamen – System-koordinierte Lehrplanentwicklung für das Berufskolleg in NRW. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2013) 24, S. 1–17 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/buschfeld_etal_bwpat24.pdf (Zugriff: 30.03.17)
- EMMANS, Anna; SARRAZIN, Detlef; HÜBNER, Marliese: Erfolgreichen Unterricht in KSoB-Klassen gestalten. Berufsschulpflicht für Klassen für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis sinnvoll gestalten. In: BBW – Aus der Praxis für die Praxis (2014) 5, S. 18–20

- EULER, Dieter: Design-Research – a paradigm under development. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27. Stuttgart 2014, S. 15–41
- FREHE, Petra: Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext. Detmold 2015
- FREHE, Petra; KREMER, H.-Hugo: Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2016) 30, S. 1–21 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf (Zugriff: 30.03.17)
- FREHE, Petra; KREMER, H.-Hugo: Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. 2017
- KLEIST, Sophia von: Systemkoordinierte Curriculumentwicklung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Einblicke in die Entstehung von Lehrplänen. Detmold 2015
- KREMER, H.-Hugo: Berufsorientierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen! In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2011) Spezial 5 – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/ws02/kremer_ws02-ht2011.pdf (Zugriff: 24.02.2017)
- KREMER, H.-Hugo (2014): Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In: BRAUKMANN, Ulrich; DILGER, Bernadett; KREMER, H.-Hugo (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold 2014, S. 339–362
- KUCKARTZ, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel 2012
- MAYRING, Phillip A. E.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim, Basel 2010
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW) (Hrsg.): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung – berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss. Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung, 2015 – URL: http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/wirtschaft_verwaltung/av_wuv_bereichsspez-faecher.pdf (Zugriff: 24.02.2017)
- REETZ, Lothar: Wirtschaftsdidaktik – Eine Einführung in die Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn 1984
- SLOANE, Peter F. E.: Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In: BONZ, Bernhard; SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): Berufsbildung Konkret, Band 10: Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler 2009, S. 195–216
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. In: TWARDY, Martin (Hrsg.): Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Band 18. Köln 1992
- SLOANE, Peter F. E.: Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In: Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27. Stuttgart 2014, S. 113–139

Dietmar Heisler, Susanne Schemmer

▶ Zur Bedeutung von Lesen in der Berufsausbildung. Die Förderung von Leseverständnis als didaktische Herausforderung

Schriftsprachliche Fähigkeiten gelten als zentrale Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe und den erfolgreichen Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt. Deshalb wird der Förderung dieser Fähigkeiten in der beruflichen Bildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt, nicht zuletzt im Kontext der Diskussionen zur Inklusion und zur Integration von Flüchtlingen. In diesem Zusammenhang wird die Vermittlung der Lesefähigkeit, der Fähigkeit zum Lesen und Verstehen von Texten sowie zum Übersetzen des Gelesenen in Handlungen zur didaktischen Herausforderung. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, wo die Ursachen steigender schriftsprachlicher Anforderungen liegen und was möglicherweise die Ursachen für die Schwierigkeiten einiger Jugendlicher beim Lesen und Verstehen von Texten sind.

1 Einleitung: Lesen und Schreiben als Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsausbildung

In der Berufs- und Arbeitswelt werden Lesen und Schreiben als zentrale Voraussetzungen für die erfolgreiche Einmündung und die Bewältigung einer Ausbildung betrachtet (ANSLINGER/QUANTE-BRANDT 2013; LEISEN 2013). Deshalb wird der Förderung dieser Fähigkeiten in der Ausbildungsvorbereitung und auch in der Berufsausbildung zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Aktuell zeigt sich dies im Kontext der Flüchtlingsdebatte. Hier wird die Vermittlung der deutschen Sprache und von schriftsprachlichen Fähigkeiten als notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration von Flüchtlingen in Gesellschaft sowie in Ausbildung und Erwerbsarbeit thematisiert.

Auch im Zuge der Diskussionen zur fehlenden Ausbildungsreife von Jugendlichen wird dies deutlich. Im „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ sind im Bereich „Schulische Basiskenntnisse“ (Recht-)Schreiben, Lesen, Sprechen und Zuhören, im Bereich „Psychologische Leistungsmerkmale“ Sprachbeherrschung sowie im Bereich „Merkmale des Arbeits- und Sozialverhaltens“ die Kommunikationsfähigkeit als Merkmalsbeschreibungen zu finden (NATIONALER PAKT 2006). Der Begriff der „Ausbildungsreife“ wird jedoch aus verschiedenen Gründen kritisch

gesehen (DOBISCHAT/KÜHNLEIN/SCHURGATZ 2012). Unklar ist, ob die genannten Merkmale tatsächlich Mindestanforderungen der Berufs- und Arbeitswelt sind oder ob es sich dabei vielmehr um die Wunschvorstellungen von Unternehmen bzw. Arbeitgeberverbänden handelt (BAUMANN 2014, S. 53 f.). Es lassen sich kaum einheitliche Standards finden, die als allgemeingültige schriftsprachliche Voraussetzungen am Übergang in den Beruf betrachtet werden können (ebd.). Auszubildende würden ganz unterschiedliche Anforderungen formulieren. Dies variere in Abhängigkeit vom Betrieb und vom Beruf. Die einzelnen Berufe bilden demnach Sprachgemeinschaften, in denen die Schriftsprache in jeweils spezifischer Form verwendet wird (LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN 2004, S. 350; auch GROTLÜSCHEN 2010, S. 24).

Das Niveau und die Qualität, in der Jugendliche über diese Kompetenzen verfügen sollten, um die vielfältigen Anforderungen einer Ausbildung bewältigen zu können, sind jedoch unklar (HANISCH/HEISLER 2016). EFING (2012) formuliert, dass in den derzeitigen Diskussionen oft von kommunikativen Kompetenzen gesprochen wird. Darunter würden Lesen, Schreiben und Ausdrucksvermögen subsumiert und zu wenig voneinander abgegrenzt werden. Zudem würde das Schreiben, insbesondere die Rechtschreibung als Kriterium zu sehr im Vordergrund stehen. Das lässt sich vermutlich mit der objektiven Messbarkeit dieses Merkmals begründen (ebd., S. 8). Sprachliche Kompetenz meine aber auch den angemessenen Gebrauch der Sprache in verschiedenen beruflichen und auch außerberuflichen Handlungssituationen sowie in verschiedenen Sprachgemeinschaften (s. o.). Sprachlich kompetent sind demnach nicht diejenigen, die die formalen Sprachregeln besonders eng befolgen können, sondern diejenigen, die sie auch kreativ abändern, anwenden und hinterfragen können (ebd.). Dennoch nimmt der Aspekt des formal richtigen Sprachgebrauchs für die berufliche Bildung einen besonderen Stellenwert ein und wird sogar als Indikator für personale Kompetenzen oder den individuellen Bildungsstand herangezogen. Zudem werden auf dieser Grundlage sogar Rückschlüsse auf sprachunabhängige, charakterliche Dispositionen potenzieller Auszubildender gezogen (ebd., S. 8).

Trotz der formulierten Kritik scheitern viele Jugendliche am Übergang in die Ausbildung aufgrund ihrer vermeintlich fehlenden Ausbildungsreife, insbesondere aufgrund ihrer Defizite im Bereich Lesen, Schreiben und Kommunikation. Oft wird von Auszubildenden und auch Lehrkräften die defizitäre und sinkende Lesefähigkeit Auszubildender beklagt (z. B. DIHK 2016). Das meint insbesondere die Fähigkeit, Texte sinnverstehend zu lesen und ggf. in Handlungen zu übersetzen. Demgegenüber wird aber auch ein zunehmendes Bewusstsein für die Heterogenität von Auszubildenden deutlich. Offenbar sind Betriebe auch zunehmend bereit dazu, leistungsschwächere und nicht ausbildungsreife Jugendliche einzustellen und zu fördern (ebd.). Damit einhergehend wird offenbar zunehmend die Notwendigkeit für eine sprachsensiblere Gestaltung beruflicher Lernprozesse, auch für eine sprachsensiblere Gestaltung von Lernmaterialien gesehen. Dies stellt eine enorme methodische Herausforderung dar und erfordert einen Wandel im didaktischen Denken über die Bedeutung von Lesen und Schreiben in der beruflichen Bildung.

Damit wird sich der vorliegende Beitrag genauer befassen. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Lesen, seiner Bedeutung für die Berufsausbildung und die didaktischen Herausforderungen bei der Förderung der Lesefähigkeit in der Berufsausbildung. Es wird davon ausgegangen, dass die in der Ausbildungspraxis oft kritisierten defizitären Lesefähigkeiten Jugendlicher nicht nur auf das Individuum selbst, sondern auch auf den Wandel von Sprache, Sprachverwendung und auf die damit einhergehenden Veränderungen von Fachtexten zurückzuführen sind. Dieser Wandel wird zu zeigen sein. In diesem Kontext stellen sich zwei Fragen: (a) Wie haben sich Fachtexte aufgrund des Sprachwandels verändert? (b) Wo liegen mögliche Ursachen für die Schwierigkeiten Auszubildender, Texte zu verstehen?

Es wird zu zeigen sein, dass die Zunahme schriftsprachlicher Anforderungen auch mit der Zunahme der sprachlichen Komplexität von Fachtexten zu begründen ist. Die Bewältigung von Fachtexten stellt für viele Auszubildende eine Herausforderung dar und ist eventuell sogar ein Lernhindernis. Möglicherweise ist damit auch der z. B. bei HANISCH und HEISLER (2016) konstatierte geringe Gebrauch von Lehrbüchern, z. B. für Selbstlernprozesse, zu erklären (ebd., S. 50 f.). Ausgangspunkt ist eine historische Betrachtung der Bedeutung von Sprache, Sprachverwendung sowie von Lesen und Schreiben.

2 Historischer Exkurs: Lesen und Schreiben in der Berufs- und Arbeitswelt

Historisch besaßen Lesen und Schreiben unterschiedlichen Stellenwert für die Berufs- und Arbeitswelt. Als Kulturtechniken wurden Lesen und Schreiben meist zusammen betrachtet. Zunächst galten Lesen und Schreiben als Machtinstrumente. Nur ausgewählte Gesellschaftsschichten und Funktionsträger, wie Geistliche, Gelehrte und der Adel waren dazu in der Lage. Sie konnten damit Macht und gesellschaftliche Kontrolle ausüben. Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jh. wurden Lesen und Schreiben zur gesellschaftlichen Norm und notwendigen Kulturtechnik, der sich der Einzelne kaum entziehen konnte. MESSERLI (2002) zeigt, dass vor allem in der zweiten Hälfte des 18. Jh. die Diskussionen über das Was und das Wie zu lesen ist, genauso die Darstellungen der Konsequenzen, wenn jemand nicht lesen und schreiben konnte, zunahmen (ebd., S. 21 und 23 ff.).

In den schulbezogenen, sprachdidaktischen Diskussionen dieser Zeit wurde der Vermittlung von Lesen und Schreiben unterschiedliche Bedeutung beigemessen. Die verschiedenen Schulformen bedienten jeweils die Belange bestimmter sozialer Milieus bzw. Stände sowie ihrer Kinder. Damit trugen sie auch wesentlich zur Reproduktion gesellschaftlicher, sozialer Segmentierungen und sozialer Unterschiede bei (BÜCHTER 2013). Im Schreibunterricht der Lateinschulen ging es bspw. um die Vermittlung der Schreibtechnik. Schreiben wurde als Hand- bzw. Kunstfertigkeit verstanden. Dafür wurden die Texte verschiedener Autoren und Autorinnen reproduziert, um so (a) die für das Schreiben notwendige Fingerfertigkeit zu erlangen, um (b) die Schrift, ihre Grammatik und Orthografie sowie den Aufbau und die Struktur von Tex-

ten zu erlernen und um (c) so den Zugang zum Denken der Autoren und Autorinnen zu finden (BOSSE 2015, S. 68 ff.). Erst in höheren Klassenstufen und Schulen ging es schließlich darum, eigene Texte zu erzeugen und dabei die Fähigkeit des eigenen Denkens weiterzuentwickeln.

Die Lehrkräfte der Volksschulen wurden aus der Gruppe der Handwerker, Bauern und Bediensteten rekrutiert, die in der Regel keine Akademiker waren (ebd., S. 77). Ihre Schreibfähigkeiten waren eher begrenzt. Das Hauptaugenmerk ihres Unterrichts lag auf der Religion und dem Lesen. Es wird jedoch bezweifelt, dass alle Schüler/-innen damit zum Schreiben befähigt wurden (vgl. auch MESSERLI 2002, S. 321). Große Teile der deutschen Bevölkerung galten noch bis Anfang des 20. Jh. als Analphabeten, zumindest nach heutigen Maßstäben (DÖBERT/HUBERTUS 2000). Ihre begrenzten schriftsprachlichen Fähigkeiten galten jedoch als ausreichend.

Die Schulreformen am Ende des 18. Jh. zielten u. a. auf die Unterstützung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Modernisierungsprozesse. Auch der einfache Bürger sollte an den Entwicklungen seines Zeitalters teilhaben können. Dafür musste aus der bis dahin begrenzten Alphabetisierung eine totale werden (ebd., S. 77 ff.). Lesen und Schreiben wurden zur Voraussetzung der individuellen Fort- und Selbstbildung. Die Vermittlung von Lesen und Schreiben rückte damit ins Zentrum staatlicher Aufmerksamkeit und wurde zum Gegenstand pädagogischer, bildungstheoretischer Überlegungen, so z. B. bei Wilhelm von HUMBOLDT (1809). In seinen Arbeiten, auch in seinem Bildungskanon, nehmen die Sprachen und auch Lesen und Schreiben einen zentralen Stellenwert ein. Er betrachtet sie als die Grundlage des Denkens und als die Kraft, die dem Menschen die Tür zur Welt öffne. Ihm geht es auch um die Befähigung des Menschen zur selbstständigen Fortbildung (ebd.). Auch 100 Jahre später stellen Lesen und Schreiben, z. B. für Georg KERSCHENSTEINER (1964), notwendige Fähigkeiten und Bildungsgüter dar.

Bildungstheoretisch werden Lesen und Schreiben zunehmend als Mittel zur Entwicklung des eigenen Denkens und der selbstständigen Fortbildung betrachtet. Ab Mitte des 19. Jh. erfuhr dies eine zusätzliche Politisierung, indem es zum Gegenstand und zur Aufgabe der Arbeiterbildungs- und Lesevereine wurde, die den Arbeitern und Arbeiterinnen nachträglich das Lesen und Schreiben vermittelten. Hierbei besaß das Lesen eine besondere Bedeutung: Im aufklärungspädagogischen Sinn ging es um das Erleben des gemeinschaftlichen Lesens, dem eine solidarisierende Funktion zukam. Zum anderen sollten so die Mängel der schulischen Ausbildung kompensiert und die berufliche Entwicklung des Arbeiters/der Arbeiterin unterstützt werden (HUSER 2012, S. 50 ff.). Damit stellten Lesen und Schreiben eine Voraussetzung des sozialen Klassenkampfes dar. Um diesen führen zu können, war es notwendig, dass die Arbeiter/-innen dazu befähigt wurden, ihre soziale Stellung bzw. ihre Stellung in der Welt zu erkennen und ihre ökonomische Knechtung mit geistigen Mitteln zu überwinden (ebd.). Dafür haben die Arbeitervereine „dem Mann das beibringen müssen, was man ihm als Kind vorenthalten habe“ (ebd., S. 52).

Oft waren Jugendliche als ungelernete Jungarbeiter/-innen in den Industriebetrieben beschäftigt. Sie galten jedoch als unzureichend ausgebildet. Darunter litten nicht nur die wirtschaftliche Entwicklung, sondern auch die Produktion und die Qualität der industriell hergestellten Güter. Bildungsreformen zielten aus schul- und wirtschaftspolitischer Sicht demnach

auf die Verbesserung des Bildungsstandes der Arbeiterschaft, auf die Qualitätssteigerung der produzierten Waren und auf die Erhöhung der wirtschaftlichen Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands. Sozialpolitisch ging es um die Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiter/-innen. Einerseits kann dies als Mittel zur Wahrung des gesellschaftlichen, sozialen Friedens interpretiert werden. Andererseits lag darin auch eine gewisse soziale Sprengkraft, weil sich nun die Frage stellte, wie viel Bildung überhaupt notwendig – oder gewollt – ist, um die Anforderungen der modernen Arbeitswelt und der Industriearbeit bewältigen zu können. Dazu zählten auch Lesen und Schreiben. Vor allem die gehobenen sozialen Schichten sahen deshalb in den Reformbestrebungen des Bildungswesens die Gefahr, ihre gesellschaftlichen Privilegien, die auch mit ihrem Bildungsstand legitimiert waren, zu verlieren. Diese ließen sich nun durch die Differenzierung der Schulformen und ihrer Bildungsinhalte absichern. Zum Ausdruck kommt dies nicht zuletzt in den Fragen: a) Was soll gelesen werden? b) Was sind die Anforderungen des formal richtigen Schreibens? c) Welcher Sprachstil wird verwendet? (MESSERLI 2002).

3 Entwicklung und Wandel im Sprachgebrauch. Folgen für die Gestaltung von Fachtexten und Lesen

3.1 Sprachwandel und Ökonomisierung der Sprache

Nicht nur die Bedeutung der Sprache, von Lesen und Schreiben haben sich historisch verändert, sondern auch die Sprachverwendung und der Sprachstil. Dieser Wandel wird zum einen auf die Anpassung der Sprache an die externen Anforderungen der Lebensverhältnisse der Sprecher/-innen zurückgeführt. Dazu gehört zum einen der Wortschatzzuwachs. Zum anderen, als gegenläufiger Trend, gehen damit Optimierungsbedürfnisse im Sprachgebrauch einher (BITTNER 2014, S. 19). Aktuell unterliegt die deutsche Sprache, und auch andere europäische Sprachen, einer besonders aktiven Phase sprachlicher Veränderungen. Gründe dafür sind die gestiegene internationale Mobilität und Vernetzung, genauso die Migrationsbewegungen der letzten 50 Jahre. Die Veränderungen im Sprachgebrauch umfassen phonetische, morphologische, syntaktische und grammatikalische Veränderungen sowie Veränderungen im Wortschatz (BITTNER 2014, S. 20). So hätten sich in den letzten Jahrhunderten ökonomischere, effektivere Sprachsysteme zunehmend durchgesetzt (ebd., S. 22 ff.). Auch VON POLENZ (1984) formuliert, dass seit dem späten 19. Jh. der zunehmende Gebrauch eines komprimierenden Sprachstils zu beobachten sei (ebd., S. 32).

Für die Schriftsprache bleibt dieser Sprachwandel nicht ohne Folgen. Dies weist EGGERS (1983) in einer Untersuchung wissenschaftlicher Texte nach. Er verweist auf die sprachliche Veränderung in der Entwicklung des deutschen Satzbaus. Seine wichtigsten Erkenntnisse sind:

- ▶ Die durchschnittliche Wörterzahl in Sätzen nimmt ab.
- ▶ Die Verwendung von Nebensätzen nimmt ab und einfache Hauptsätze werden bevorzugt verwendet.

- ▶ Die Nebensätze sind meistens Relativsätze oder Gliedsätze. Sätze mit semantisch verknüpfenden Konjunktionen sind zunehmend seltener zu finden.
- ▶ Komplexe Nominalgruppen nehmen stark zu¹ (auch VON POLENZ 1984, S. 31).

Diese Veränderungen haben nach EGGERS Auswirkungen auf die Textverständlichkeit: „Man behauptet – und nennt es oft einen Vorzug –, daß unsere heutige Sprache durch rasche Wortbildung und die Bildung umfangreicher nominaler Blöcke viele Kleinwörter erspare; das liege im Sinne der Sprachökonomie. Man sollte aber andererseits die Mängel nicht verkennen, die in solcher Kürze liegen. Die Mitteilung wird dadurch auf das sachlich Notwendigste eingeschränkt. Oft werden dabei syntaktische Bezüge im Unklaren gelassen; man muß sie ‚zwischen den Zeilen lesen‘“ (EGGERS 1983, S. 137). Die Konsequenz ist eine höhere Informationsdichte und ein höherer Abstraktionsgrad. Von Lesenden wird ein gewisses Vorwissen erwartet, welches sie zum Text in Beziehung setzen müssen und mit dessen Hilfe sie den Text verstehen können.

Auch die Verwendung der Fachsprache wird als Hinweis auf die zunehmende Sprachökonomie betrachtet. LEISEN (2011) führt an, dass fachsprachlich formulierte Texte eine hohe Dichte an Fachbegriffen besitzen, sodass Fachtexte eigentlich erst verstanden werden können, wenn Lesende mit dem jeweiligen Thema vertraut sind (ebd., S. 6).

Verständlichkeitsfördernde Textmerkmale sind nach CHRISTMANN und GROEBEN (1996) u. a. kurze, grammatikalisch einfache Sätze. Nominalisierungen und Relativsätze sollten vermieden werden. Anreicherungen, wie bspw. Erläuterungen und Erklärungen, erleichtern ebenfalls die Textrezeption (ebd., S. 177 f.). Wichtig ist, so ARTELT u. a. (2007), dass ein dichtes Netz zwischen bekanntem und neuem Wissen entsteht. Im Text selbst kann ein Hinzufügen von Anreicherungen eine Erleichterung darstellen (ebd., S. 27 ff.). Erläuterungen werden durch Sätze mit semantisch verknüpfenden Konjunktionen ausgedrückt, wie z. B. weil, denn, obwohl usw.

Die Untersuchungen zur Sprachökonomie zeigen aber, dass diese Konjunktionen zunehmend seltener verwendet werden (VON POLENZ 1984, S. 31). Sprachökonomische Veränderungen können für ungeübte Leser/-innen deshalb zu Verständnisproblemen und ggf. zu Demotivation führen. Nach ZIEGLER und GESCHWENDTNER (2010) bewirkt das Bedürfnis nach Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeitserwartungen, dass die Herausforderungen gemieden werden, die evtl. zu Überforderung führen können (ebd., S. 535 f.).

3.2 Didaktische Konsequenzen von Sprachwandel und Ökonomisierung

In den bisherigen, historischen Darstellungen wurde von Sprache gesprochen. Dabei ist eindeutig, dass es sich hier um unterschiedliche kognitive Leistungen handelt: „Da zeigt denn

¹ Damit ist die mehrgliedrige Erweiterung eines Nomens gemeint, z. B.: „Der für Berufsschüler geschriebene Text des aktuellen Fachkundebuches, der im Unterricht behandelt wurde, ist ohne die Unterstützung der Lehrkraft nur schwer zu erschließen.“

schon ein flüchtiger Blick, daß zwischen den Voraussetzungen für das geschriebene Wort und denen für das gesprochene Wort tiefgreifende Unterschiede bestehen. Das eine hat auf das Auge zu wirken, das andere auf das Ohr; und so sind schon die Mittel andere, über die beide gebieten“ (BEHAGHEL 1927, S. 13). Bei der Konstitution von schriftlichen Texten wird nach EHLICH (1998) eine raumzeitliche Distanz (Diatopie und Diachronie) ermöglicht. Das bringt mit sich, dass die Kopräsenz, die akustische Dimension und das gemeinsame Zeigfeld entfallen (ebd., S. 28 ff.).

Im Folgenden wird der weitere Fokus des Beitrags auf dem Lesen von Fachtexten liegen. Lesen wird als ein komplexer Prozess verstanden, für den unterschiedliche, miteinander vernetzte kognitive Aktivitäten benötigt werden. Das „Construction-Integration Model“ (CI-Modell) von KINTSCH und VAN DIJK (1983) beschreibt zwei Prozesse: zum einen die Konstruktion eines mentalen Modells, das auf der Grundlage von textlichem Input und leserseitigen Zielen und Wissensbeständen basiert und zum anderen die Integration von stimmigen Elementen zu einer mentalen Textpräsentation. Demnach wird die Textbasis zu einem Situationsmodell, wenn der Text durch leserseitige Wissensbestände angereichert wird. Dabei werden explizite Textinformationen mit dem Vorwissen verknüpft und somit Schlussfolgerungen (Inferenzen) gezogen (PHILIPP 2013, S. 21 ff.).

Um die verschiedenen Einflussfaktoren beim Lesen darzustellen, entwickelten ARTELT u. a. (2007), in Anlehnung an die Arbeiten von JENKINS (1979), das sog. Tetraedermodell. Darin werden die Determinanten des Lesens in vier Merkmalsklassen gruppiert: 1. Merkmale des Lesers/der Leserin, 2. Beschaffenheit des Textes, 3. Aktivität des Lesers/der Leserin, 4. Leseanforderung. Die Einflussfaktoren interagieren miteinander und beeinflussen das Textverstehen (ebd., S. 13).

Auch im Mehrebenenmodell nach ROSEBROCK und NIX (2014) werden die verschiedenen Dimensionen des Lesevorgangs aufgezeigt. Die „Prozessebene“, die „Subjektebene“ und die „soziale Ebene“ gelten darin für den Erwerbsprozess als gleichermaßen relevant (ebd., S. 13 ff.).

Alle genannten Modelle liefern Hinweise dafür, dass die Art und Weise der Textkonstitution das Textverständnis beeinflusst. Demnach sollten Texte so aufgebaut und gestaltet sein, dass sie ihren Leser(inne)n den Zugang erleichtern und das Verstehen des Textes ermöglichen. Genauso wird deutlich, dass Lesefähigkeit und Textverständnis nicht nur die Fähigkeit voraussetzen, Buchstaben, Silben und Wörter zu erfassen. Es erfordert zudem ein gewisses Maß an Vorwissen. Deshalb sollten Fachtexte im Hinblick auf ihren Verwendungskontext und unter Berücksichtigung der Erwartungen und Anforderungen verschiedener Personenkreise differenziert werden. Wissenschaftliche Texte besitzen deshalb eine sehr hohe Komplexität und Informationsdichte. Sie richten sich an ein Fachpublikum und dienen dem präzisen und effizienten fachlichen Austausch zwischen den Mitgliedern einer Fachcommunity. Fachbuchttexte in der Berufsausbildung richten sich hingegen an Auszubildende, die als Novizen in einem Fach gelten. Sie sollten deshalb auch unabhängig von den Lesefähigkeiten junger Menschen

eine geringere Komplexität besitzen (dazu BUHLMANN/FEARNS 2000) und im Sinne BRUNERS (1987) als Hilfsmittel betrachtet werden, was den Erwerb beruflichen Wissens am Zugang in die Berufs- und Arbeitswelt ermöglicht.

In der beruflichen Bildung unterliegt die Gestaltung von Fachtexten vermutlich nicht nur dem o. g. Wandel im Sprachgebrauch und den sprachbezogenen Ökonomisierungsprozessen, sondern ist zudem möglicherweise auch auf die Einflüsse in der Organisation der beruflichen Bildung, dem Wandel der Ausbildungsziele und auf den damit einhergehenden Wandel im didaktischen Denken zurückzuführen. Dazu gehörte z. B. die Wissenschaftsorientierung, wie sie in den 1970er-Jahren gefordert wurde. Dadurch sollten objektivierte, wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse stärker in berufliche Bildungsprozesse eingebunden werden. Dabei ging es nicht nur darum, die Kritik an bisherigen methodisch-didaktischen Konzepten wie dem Kundeprinzip oder der Frankfurter Methodik zu überwinden. Dadurch sollten schließlich auch die kritische Qualität des Bildungsbegriffs, „die Idee der Menschenbildung ohne Status und Übervorteilung“ (KULTUSMINISTER NRW 1972, S. 20) und die Idee der allgemeinen Menschenbildung in der beruflichen Bildung verwirklicht werden. Als maßgebend für die Inhalte berufsschulischen Unterrichts und seiner Struktur gelten die in der Berufspraxis notwendigen Wissensbestände und die Struktur der zugehörigen Fachdisziplin (RIEDL 2011, S. 148). Die damit einhergehende zunehmende Komplexität der zu vermittelnden beruflichen Bildungsinhalte sollte durch didaktische Reduktion verringert werden (AHLBORN/PAHL 1998; GRÜNER 1978).

Abbildung 1: Inhaltsverzeichnis Fachkunde für das Gastgewerbe

	Seite
Erster Abschnitt: Bedeutung und Wirkung der Getränke.	5
Zweiter Abschnitt: Das Trinkwasser	9
1. Die Untersuchung des Wassers.	9
2. Gewinnung und Reinigung des Trinkwassers	11
Dritter Abschnitt: Die Mineralwässer	14
1. Natürliche Mineralwässer	14
2. Künstliche Mineralwässer	17
Vierter Abschnitt: Die alkoholfreien Fruchtgetränke	19
1. Fruchtflüssigkeiten und Süßmische	19
2. Brausegetränke	21
Fünfter Abschnitt: Die Milchgetränke	23
1. Die Prüfung der Milch.	23
2. Das Haltbarmachen der Milch	25
3. Besondere Milchzeugnisse	27
Sechster Abschnitt: Kaffee und seine Ersatzmittel	30
1. Gewinnung und Handelsformen des Rohkaffees	30
2. Gewinnung und Behandlung des Röstkaffees	32
3. Die Zubereitung des Kaffees	33
4. Die Kaffee-Ersatzmittel	34

Quelle: EHM 1933

Diese Entwicklung blieb auch für die Gestaltung von Fachkundebüchern nicht ohne Konsequenzen. Darauf deutet schließlich eine exemplarische Untersuchung von Fachkundebüchern hin (dazu ausführlich HEISLER 2015, S. 259 ff.), deren inhaltliche Struktur analysiert wurde. Die Abbildungen 1 und 2 zeigen Auszüge aus den Inhaltsverzeichnissen von Fachkundebüchern für das Gastgewerbe aus den Jahren 1933 und 2013 (EHM 1933; METZ u. a. 2013).

EHM (1933) befasst sich hauptsächlich mit der Getränkkunde. Bereits der Titel deutet auf den Bezug zum Kundeprinzip (SPRANGER 1962) hin, d. h. er orientiert sich an der konkreten Erfahrungswelt des Auszubildenden. Er geht einleitend kurz auf die Bedeutung der Getränke für den menschlichen Stoffwechsel ein. Er verzichtet jedoch auf die wissenschaftliche Erklärung komplexer biochemischer Prozesse. Folglich beginnt EHM mit den Wässern als Basis aller Getränke. Dem folgen die Fruchtsäfte, Kaffee, Tee, dann die alkoholischen Getränke etc. Im Unterschied dazu folgt der Inhalt bei METZ u. a. deutlich stärker der Struktur ernährungswissenschaftlicher, biologischer und chemischer Grundlagen. Folglich werden erst der Aufbau und die Bedeutung von Fetten, Vitaminen, Eiweiß usw. als Grundlagen der Ernährung geklärt.

Abbildung 2: Inhaltsverzeichnis Fachkunde für das Gastgewerbe

ERNÄHRUNG	59	11.2	Nahrungsauswahl	89
1 Einführung	59	11.3	Verteilung der täglichen Nahrungsaufnahme	92
2 Kohlenhydrate	60		Aufgaben	92
2.1 Aufbau – Arten	60	12	Alternative Ernährungsformen	93
2.2 Küchentechnische Eigenschaften	61	12.1	Vegetarische Kost – Pflanzliche Kost	93
2.3 Bedeutung für den menschlichen Körper	63	12.2	Vollwerternährung und vollwertige Ernährung	93
Aufgaben	63	13	Kostformen	94
3 Fette	64	13.1	Vollkost	94
3.1 Aufbau – Arten	64	13.2	Leichte Vollkost	94
3.2 Küchentechnische Eigenschaften	66	13.3	Natriumarme Kost	95
3.3 Bedeutung für den menschlichen Körper	68	13.4	Eiweißarme Kost	95
Aufgaben	69	13.5	Diabetikerkost	95
4 Eiweiß (Protein)	70	13.6	Reduktionskost	96
4.1 Aufbau – Arten	70	13.7	Begriffserklärungen Aufgaben	97
4.2 Küchentechnische Eigenschaften	71	14	Berechnungen zur Ernährung	98
4.3 Bedeutung für den menschlichen Körper	75	14.1	Berechnung des Nährstoffgehalts von Speisen	99
Aufgaben	76	14.2	Berechnung des Energiegehaltes von Speisen	100
5 Vitamine	77	15	Qualität von Lebensmitteln	101
5.1 Bedeutung für den menschlichen Körper	77	16	Haltbarmachungsverfahren	102
5.2 Aufgaben und Vorkommen	78	16.1	Lebensmittelverderb	103
5.3 Erhaltung bei der Vor- und Zubereitung	78	16.2	Werterhaltung	103
Aufgaben	79			

Quelle: METZ u. a. 2013

Die Analyse der inhaltlichen Struktur auf der Grundlage von Inhaltsverzeichnissen gibt freilich nur einen verkürzten Einblick, nicht nur in die postulierte sprachliche Ökonomisierung und Wissenschaftsorientierung. Unbeantwortet bleibt an der Stelle auch die Frage, welche Konsequenzen Kompetenzorientierung oder die Einführung von Bildungsstandards haben, auch im Hinblick auf Lesefähigkeit. Zumindest der Aspekt und die Folgen der Sprachökonomie werden in der folgenden umfassenderen Analyse von Fachkundebüchern deutlicher.

3.3 Auswirkungen zunehmender Sprachökonomie für Fachtexte in der Berufsausbildung

Die Frage ist, wie sich eine zunehmende Sprachökonomie auf die Gestaltung von Fachkundebüchern und Fachtexten auswirkt und welche Hürden daraus für das Verstehen von Texten resultieren. Es wird angenommen, dass die oben postulierte, zunehmende Sprachökonomie zu einer Erhöhung der Informationsdichte und Komplexität von Fachkundebüchern führte. Die Folge davon ist, dass Texte in Fachkundebüchern der Berufsausbildung komplexer und damit für Auszubildende möglicherweise schwerer zugänglich sind, z. B. weil ihnen notwendiges Vorwissen fehlt.

Um dies zu untersuchen, wurden vier wissenschaftliche Texte (WT) und vier Schulbuchtexte (SBT) für nahrungsgewerbliche Berufe miteinander verglichen. Alle Texte befassen sich mit dem Thema „Proteine“. Ihre Sprachökonomie wird anhand von Informationsdichte, Kompaktheit und Komplexität gemessen. Kriterien dafür sind:

- ▶ das Maß der lexikalischen Dichte, das prozentuale Verhältnis von lexikalischen Wörtern (Substantive, Vollverben, Adjektive, Adverbien) gegenüber grammatikalischen Wörtern (Artikel, Präpositionen usw.),
- ▶ die Satzlänge, also die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Satz,
- ▶ die durchschnittliche Anzahl der Wörter in den einzelnen Gliedsätzen und
- ▶ das Verhältnis von Hauptsatzkonstruktionen mit Verbzweitstellung (parataktische Konstruktionen) und Nebensatzkonstruktionen mit Verbletzstellung (hypotaktische Konstruktionen) (dazu POHL 2007, S. 402 ff.; VON POLENZ 1984).

Die in Tabelle 1 zusammengefassten Ergebnisse der Untersuchung zeigen zunächst, dass die lexikalische Dichte (Zeile 1) der beiden untersuchten Textsorten identisch ist. Nach POHL (2007) bedeutet eine höhere Anzahl lexikalischer Elemente einen gleichzeitigen Anstieg semantischer, also bedeutungstragender Komponenten. Mit dieser Maßzahl seien jedoch nur erste Tendenzen im Hinblick auf die Informationsdichte eines Textes feststellbar.

Zudem sind die durchschnittliche Satzlänge (Zeile 2) und die Wortanzahl pro Gliedsatz (Zeile 3) in den Schulbuchtexten geringer als in wissenschaftlichen Texten. Dies könnte nach EGGERS (1983) bedeuten, dass die Anforderungen den Text eines Fachkundebuches zu verstehen, durchaus höher sind, z. B. weil Rezipierende in der Lage sein müssen „zwischen den Zeilen“ zu lesen. Anders formuliert, sie benötigen ggf. gewisse Vorkenntnisse, um den Text zu verstehen.

Tabelle 1: Sprachökonomie in wissenschaftlichen Texten und Schulbuchtexten

Aspekte der Sprachökonomie	WT 1	WT 2	WT 3	WT 4	SBT I	SBT II	SBT III	SBT IV	WT \emptyset	SBT \emptyset
(1) Maß der lexikalischen Dichte in %	54,8	52,3	48,3	62,6	55,5	54,2	52,5	55,8	54,5	54,5
(2) \emptyset Satzlänge	15,3	13,0	14,3	20,1	12,5	12,8	11,2	13,8	15,7	12,6
(3) \emptyset Wortanzahl pro Gliedsatz	9,1	7,2	6,3	14,0	7,6	7,5	5,5	7,3	9,2	7,0
(4) Parataktische Konstruktionen in %	66,7	62,5	50,0	73,3	58,3	75,0	66,7	86,4	63,1	71,6

Quelle: AMIRI u. a. 2014

Bei der Untersuchung des Verhältnisses zwischen parataktischen und hypotaktischen Konstruktionen (Zeile 4) zeigt sich, dass der Anteil parataktischer Konstruktionen in Schulbuchtexten höher ist als in wissenschaftlichen Texten. Demnach weisen die Sätze der Schulbuchtexte eine geringere Komplexität auf. Allerdings lässt sich nicht eindeutig klären, ob die Texte dadurch verständlicher oder unverständlicher werden. Einerseits wird zwar die Komplexität von Texten durch die Verwendung parataktischer Konstruktionen reduziert (POHL 2007, S. 404), was auf eine bessere Verständlichkeit hindeuten würde. Andererseits können die so aneinandergereihten Informationen aber auch zu einer Überforderung führen. Ein Beispiel für eine solche Satzkonstruktion ist: „Nach dem Reinigen und Rösten werden die Bohnen gebrochen, von Schale und Keimling befreit und in Mühlen zu einer Kakaomasse vermahlen“ (FÜRST/SCHNAUDER/SCHULER 2009, S. 154).

Hier können nicht mehr als Tendenzen in Bezug auf den Grad der Komplexität, die Kompaktheit und die Informationsdichte von Schulbuchtexten aufgezeigt werden, jedoch kann dieses Beispiel Impulse für weitere Überlegungen geben. Insgesamt neigen die untersuchten Schulbuchtexte offensichtlich zu einer hohen Kompaktheit. Um jedoch genauere sprachökonomische Merkmale auf Satzebene feststellen zu können, müssten die einzelnen Sätze syntaktisch genauer analysiert werden.

Die konkreten, inhaltlichen Konsequenzen der referierten Ergebnisse werden exemplarisch in den folgenden – vergleichsweise einfachen – Texten aus den o. g. Fachkundebüchern (EHM 1933/METZ u. a. 2013) verdeutlicht.

Inhaltlich sind die Texte in Abbildung 3 und 4 identisch. Es geht um die Herkunft, das äußere Erscheinungsbild, die Beschaffenheit und Verarbeitung der Kakaofrucht. Im Hinblick auf die Sprachökonomie fällt nicht nur auf, dass der Text in Abbildung 4 deutlich kürzer ist. Der erste Satz „Kakao und Schokolade werden aus den Samenkernen des in tropischen Gebieten wachsenden Kakaobaumes gewonnen“ (METZ u. a. 2013, S. 292) enthält ein Genitivattribut und ein Partizipialattribut. Nach OHM u. a. (2007) sind diese Attributformen für ungeübte Lesende schwer zu verstehen (ebd., 2007, S. 166 ff.). Darüber hinaus sind zum Verstehen dieses Satzes Vorkenntnisse erforderlich. Die Rezipierenden sollten ggf. wissen, dass Kakao die Grundlage für die Herstellung von Schokolade ist. Auch ist nicht eindeutig, ob mit „Kakao“

hier die Frucht oder das Getränk gemeint ist, zumal dieser Textabschnitt unter dem Kapitel Getränke zu finden ist. Es liegen verdichtete Informationen vor. Weitere, ergänzende Anreicherungen fehlen an dieser Stelle.

Abbildung 3: Textbeispiel aus Fachkundebuch

Der Kakao wird aus den Samen des Kakaobaumes gewonnen, der seine Heimat im tropischen Amerika hat. Der Baum erreicht eine Höhe bis zu 15 m, doch läßt man ihn in den Plantagen nicht höher als 5—6 m werden, um die Früchte besser abzurnten zu können. Die Früchte haben die Form einer Gurke; unter einer lederartigen Schale liegt ein saftiges Fleisch, in welchem 25—40 mandelförmige weiße Samen eingebettet sind. Die abgeernteten Früchte werden geöffnet und die Samen durch Reiben von dem Fruchtfleisch befreit. Der Ertrag eines Baumes an „Kakaobohnen“ beträgt etwa 1—2 kg jährlich.

Während man früher die Kakaobohnen einfach getrocknet in den Handel brachte, läßt man sie jetzt eine Art Gärung durchmachen; diese „Fermentation“ hat den Zweck, das anhaftende schleimige Gewebe zum Schrumpfen zu bringen, damit seine Überreste leichter entfernt werden können. Bei diesem Vorgang, der auch Kotten genannt wird, wird zugleich der stark bittere Geschmack der Bohnen viel milder, das Aroma erheblich stärker; zugleich geht die weiße Farbe der Samen in ein lebhaftes Rotbraun über. Das Kotten wird in der Weise vorgenommen,

Quelle: EHM 1933, S. 43

Abbildung 4: Textbeispiel aus Fachkundebuch

Service



Abb. 1 Kakaofrucht

GETRÄNKE UND GETRÄNKESERVICE

5.3 Kakao und Schokolade

 cocoa, hot chocolate  cacao (m)

Kakao und Schokolade werden aus den Samenkernen des in tropischen Gebieten wachsenden Kakaobaumes gewonnen.

Aus den melonenartigen Früchten werden zunächst die Kakaobohnen (es sind die Kerne) entfernt.

Bei der Fermentation wird der Gerbsäuregehalt verringert, es entstehen Geschmack, Aroma und Farbe.

Anschließend werden die Kakaobohnen getrocknet und kommen so zum Versand.

Quelle: METZ u. a. 2013, S. 292

Ähnlich im darauffolgenden Satz: „Aus den melonenartigen Früchten werden zunächst die Kakaobohnen (es sind die Kerne) entfernt“ (METZ u. a. 2013, S. 292). Der Satz ist zwar einfach konstruiert, es sind aber auch hier weitere Überlegungen notwendig. So ist offen, was mit „melonenartig“ gemeint ist. Damit könnte die Konsistenz oder die Form der Frucht, genauso die Beschaffenheit der Schale gemeint sein. Durch die Abbildung können jedoch einige fehlende Informationen ergänzt werden. Problematisch ist auch, dass hier davon gesprochen wird, dass die Kakaobohnen entfernt werden. Korrekterweise muss eigentlich die Schale weg, da die Kakaobohnen bzw. die Kerne weiterverarbeitet werden.

Der Text aus dem Jahr 1933 ist hier etwas präziser: „Die Früchte haben die Form einer Gurke; unter einer lederartigen Schale liegt ein saftiges Fleisch [...]“ (EHM 1933, S. 43). In diesem Satz wird die Frage nach Form, Konsistenz und Beschaffenheit der Schale beantwortet.

Gravierende Unterschiede werden auch in der Darstellung der Verarbeitung bzw. Veredelung der Kakaobohne deutlich. METZ u. a. (2013) formulieren: „Bei der Fermentation wird der Gerbsäuregehalt verringert, es entstehen Geschmack, Aroma und Farbe“ (ebd., S. 292). Auch hier liegt eher eine einfache Satzkonstruktion vor, die zwar sprachlich präzise, aber ohne Vorwissen über den Prozess der Fermentation kaum zu verstehen ist. Möglicherweise geht es hier auch gar nicht darum, diesen Prozess zu verstehen, sondern vielmehr um seine Bedeutung im Verarbeitungsprozess. Im Unterschied dazu formuliert EHM (1933), dass die Fermentation ein Gärprozess ist, dass sich dadurch das Fruchtfleisch einfacher entfernen lässt, dass dadurch der bittere Geschmack der Kakaobohne gemildert wird und sich so das eigentliche, uns bekannte Aroma entwickelt.

Insgesamt deuten die vorliegenden Ergebnisse lediglich auf Tendenzen in Bezug auf den hohen Grad der Komplexität, Kompaktheit und Informationsdichte von Texten in Fachkundebüchern hin. Für die Untersuchung wurden vergleichsweise einfache Textbeispiele aus Fachkundebüchern der Ausbildung im Nahrungsmittelgewerbe genutzt. Es ist naheliegend, dass die Texte anderer Berufsfelder, z. B. aus der Elektrotechnik, höhere Anforderungen an Lesende stellen.

3.4 Didaktische Herausforderungen für die Gestaltung von Lehrbüchern und Fachtexten

Die Ergebnisse legen nahe, dass wissenschaftliche Texte und die Texte in Fachkundebüchern einen ähnlichen Komplexitätsgrad aufweisen, obwohl sie sich an unterschiedliche Zielgruppen richten (auch ECKARDT-HINZ u. a. 2013). Mit Blick auf die hohe Heterogenität von Auszubildenden, ihre Bildungsbiografien, Entwicklungsstände und ihre Leistungsfähigkeit, ist naheliegend, dass einige von ihnen Probleme beim Verstehen und bei der Arbeit mit diesen Texten haben. Ihre unterschiedlichen biografischen Erfahrungen haben zur Folge, dass die Jugendlichen bspw. über unterschiedliches Vorwissen verfügen. Ihre individuellen schulischen

Erfahrungen und ihre Lesesozialisation führen zu unterschiedlichen Motivationslagen beim Lesen und bei der Arbeit mit Texten (RUSCHEL 2013).

Für eine Förderung der Lesefähigkeit fordert AEBLI (2003) die Unterstützung durch Lehrkräfte und Autoren/Autorinnen. Lesen, mit dem Ziel der Informationsgewinnung, sei im modernen Leben zu wichtig, als dass Lernende dabei sich selbst überlassen werden könnten. Deshalb sollte beim Verfassen von Texten auch nach der Wirkung im Lesenden gefragt werden. Dabei wird der Text nicht isoliert betrachtet, sondern vielmehr als Bindeglied zwischen Verfasser/-in und Lesenden. Dabei muss es gelingen, die Botschaft des Textes so zu formulieren, dass diese bei den Lesenden ankommt. Die Wirkung in den Lesenden spielt sich in deren Denken, Handeln und Erleben ab. Dabei geht es nicht immer um eine unmittelbare und direkte Handlung, sondern auch um Handlungen, die im Geist vollzogen werden. Dies geschieht z. B. in beschreibenden und erklärenden Texten, die Lernprozesse auslösen, wenn sie didaktisch konzipiert sind (ebd., S. 148 ff.).

BRUNER (1987) beschreibt diesbezüglich die Notwendigkeit eines unterstützenden Lerngerüsts: „Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen, der sicherstellt, dass die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können, und entfernt diesen Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur „auf der anderen Seite selber stehen kann“ (ebd., S. 51). BRUNER deutet damit auf die Notwendigkeit von Hilfsinstrumenten in Form einer spracherwerbsbezogenen Stützstruktur hin, die für Lernprozesse relevant sind. Damit geht einher, dass Lehr- und Lernmaterialien stets auf ihre lernunterstützende Funktionalität zu reflektieren und zu überprüfen sind, sodass ein systematischer und prozessorientierter Erwerb von Sprache erfolgen kann. Die didaktische Herausforderung besteht u. a. darin, die Entwicklungstendenzen im Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen sowie die skizzierten, historisch geprägten Veränderungen im Sprachgebrauch zu bedenken. Allerdings, so die These, spielten in der Vergangenheit weniger sprachwissenschaftliche Überlegungen bei der Gestaltung von Fachkundebüchern eine Rolle, sondern vielmehr didaktische Überlegungen zum beruflichen Lernen. Die historischen Darstellungen legen auch nahe, dass in der Gestaltung und im Aufbau von Fachtexten sich auch die soziale Herkunft ihrer Verfasser/-innen widerspiegeln. Das heißt, Schwierigkeiten im Textverstehen können also genauso auch Ausdruck herkunftsspezifischer, unterschiedlicher Sprachverwendung sein.

4 Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag ging es um die Frage nach der Bedeutung von Lesen in der Berufsausbildung. Die historischen Darstellungen zeigten, dass es dabei immer auch um (politische) Aufklärung, individuelle Entwicklung, die Entwicklung des Denkens, um Bildung und gesellschaftliche Integration ging. Das Beherrschen von Lesen und Schreiben wurde zunehmend auch als Bildungswert bzw. als Bildungsnorm betrachtet. Dieses Bildungsnormativ wird einerseits mit den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt begründet. Andererseits hat es

seine Ursachen in den gesellschaftlichen Selektionskulturen, im Sprachgebrauch der sozialen Milieus und im Sprachniveau beruflicher Lernprozesse und der dort verwendeten Lernmedien, insbesondere von Fachkundebüchern. Damit wird das richtige Beherrschen der Schriftsprache zum Selektionskriterium am Übergang in die Berufsausbildung. Dies wird z. B. in Begriffen wie „Ausbildungsreife“ deutlich.

Der Sprachwandel, im Sinne einer Ökonomisierung der Sprache und Sprachverwendung, führte schließlich zu einem Anstieg der Anforderungen an die Lesefähigkeit und das Leseverständnis Jugendlicher. Dies wurde anhand einer Untersuchung von Fachkundebüchern verdeutlicht. Die oft artikulierten steigenden schriftsprachlichen Anforderungen der Berufsausbildung resultieren vermutlich vor allem aus dem Anspruch und der Gestaltung von Lernmaterialien, z. B. von Fachkundebüchern. Die Anforderungen im Hinblick auf das Verstehen von Fachtexten haben im Laufe der Zeit deutlich zugenommen. Die dargestellten Untersuchungsergebnisse plädieren dafür, die Gestaltung von Fachkundebüchern hinsichtlich ihrer lernanleitenden Funktionalität zu überprüfen. Historisch geprägte Entwicklungstendenzen im didaktischen Denken, wie die Wissenschaftsorientierung und die zunehmende Sprachökonomie, haben offensichtlich Einfluss auf die Gestaltung von Lernmaterialien genommen. Aus verschiedenen Gründen, nicht zuletzt mit Blick auf die Heterogenität Auszubildender – auch in Bezug auf ihre Lesefähigkeiten und die Forderung einer inklusiven Berufsausbildung – wird die sprachsensiblere Gestaltung von Fachtexten zur Anforderung und didaktischen Herausforderung.

Die Untersuchung kam zu dem Ergebnis, dass die sprachliche Gestaltung von Fachtexten den Voraussetzungen ihrer Rezipienten und Rezipientinnen nur bedingt gerecht wird. Es handelt sich um Texte mit hohem Abstraktionsgrad und einer hohen Informationsdichte. Dabei wird nicht nur außer Acht gelassen, dass Fachkundebücher u. a. als Selbstlernmedien genutzt werden sollen, sondern auch, dass Auszubildende die Schriftsprache auf unterschiedlichem Niveau beherrschen oder mit Blick auf die eigenen Fähigkeiten unterschiedlich motiviert sind, diese Fähigkeiten zu gebrauchen.

Der vorliegende Beitrag sollte nicht die Notwendigkeit, lesen und schreiben zu können infrage stellen. Auch stellt er kein Plädoyer dafür dar, die Defizite und Grenzen junger Menschen im Lesen und Schreiben hinzunehmen und sie auf dieser Grundlage einer bestimmten beruflichen Position zuzuweisen. Vielmehr sollte die Generalisierung dieser Fähigkeiten als gesellschaftlicher Bildungswert kritisch betrachtet werden. Die Fähigkeit lesen und schreiben zu können wird dadurch zur Norm und zum Selektionskriterium am Übergang Schule – Beruf. Aus dem Blick gerät, dass diese Norm keine verbindlichen, einheitlichen Kriterien besitzt, dass die Lebenswelten unterschiedliche Anforderungen stellen und dass Menschen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft, ihren Erfahrungen und ihrem Alter unterschiedliche Fähigkeiten im Lesen und Schreiben besitzen. Damit fällt ihnen der Zugang zu den Lerninhalten unterschiedlich leicht bzw. schwer. Das Sprachniveau der derzeit verwendeten Lernmaterialien übersteigt möglicherweise die Fähigkeiten vieler Auszubildender, z. B. aufgrund ihrer Wissenschaftlichkeit und Komplexität. Nicht zuletzt mit Blick auf die Themen Inklusion

und Heterogenität oder auf die aktuell geführte Debatte zur Förderung und Integration von Flüchtlingen ist eine differenziertere, sprachbewusstere Gestaltung von Lernmaterialien in der beruflichen Bildung erforderlich, die die angesprochenen Aspekte stärker im Blick hat.

Literatur

- AEBLI, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart 2003
- AHLBORN, Hans; PAHL, Jörg-Peter: Didaktische Vereinfachung. Eine kritische Reprise des Werkes von Dietrich Hering. Seelze-Velber 1998
- AMIRI, Scharareh; JOST, Rebecca; SCHEMMER, Susanne; TOEPLER-MÜLLER, Alexandra: Untersuchung von wissenschaftlichen Texten und Schulbuchtexten im Rahmen einer studentischen Arbeit. Gießen 2014
- ANSLINGER, Eva; QUANTE-BRANDT, Eva: Blockierte Zukunft? Eine qualitative Studie zur Selbsteinschätzung von Literalitätskompetenz und Motivationslagen am Übergang Schule-Beruf. Münster 2013
- ARTELT, Cordula u. a.: Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). Unveränderter Nachdruck. Bonn, Berlin 2007
- BAUMANN, Katharina: „Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!“ Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungsegment im Kontext von Ausbildungsreife. Paderborn 2014
- BEHAGHEL, Otto: Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge und Plaudereien. Lahr i. B. 1927
- BITTNER, Dagmar: Zum Verhältnis von Sprachwandel und Spracherwerb. In: Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Jugend- und Erwachsenenalter. München 2014, S. 19–38
- BOSSE, Hermann: Beiträge zur Ästhetik der Sprache (1888). Düsseldorf 2015
- BRUNER, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe von Theo Herrmann. Bern u. a. 1987
- BUHLMANN, Rosemarie; FEARNs, Anneliese: Handbuch des Fachsprachunterrichts. Tübingen 2000
- BÜCHTER, Karin: Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren – Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion. In: MAIER, Maja; VOGEL, Thomas (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden 2013, S. 27–47
- CHRISTMANN, Ursula; GROEBEN, Norbert: Textverstehen/Textverständlichkeit: Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. In: KRINGS, Hans P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Grundlagen des technischen Schreibens. Tübingen 1996, S. 129–190
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK) (2016): DIHK-Ausbildungsumfrage 2016 – URL: <https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen> (Zugriff: 06.04.2017)

- VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter: Strategies of discourse comprehension. New York 1983
- DOBISCHAT, Rolf; KÜHNLEIN, Gertrud; SCHURGATZ, Robert: Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Arbeitspapiere (189). Düsseldorf 2012 – URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf (Zugriff: 19.12.2016)
- DÖBERT, Marion; HUBERTUS, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart 2000
- ECKERT-HINZ, Birgit u. a. (2013): Funktionaler Analphabetismus als Herausforderung für eine Fachdidaktik Deutsch in der Berufsbildenden Schule. Zur Gestaltung von Fachkundebüchern für individualisierte, adressatenbezogene Lehr-Lernprozesse. In: *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2013)24, S. 1–16 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe/24/eckardt-hinz_et al (Zugriff: 26.01.2017)
- EFING, Christian: Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP* (2012) 2, Bonn, S. 6–9
- EGGERS, Hans: Wandlungen im deutschen Satzbau. Vorzüge und Gefahren. In: *Muttersprache* (1983) 93, S. 131–141
- EHLICH, Konrad: Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: ASSMANN, Aleida; ASSMANN, Jan; HARDMEIER, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Kommunikation I*. 3. Aufl. München 1998, S. 28–33
- EHM, Max: *Das Gastgewerbe. Erster Teil: Getränkекunde. Lehrbuch für den Fachkundlichen Unterricht in Kellner- und Köcheklassen der Berufsschule*. Berlin, Leipzig 1933
- FÜRST, Werner; SCHNAUDER, Erik; SCHULER, Konrad: *Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau in Lernfeldern*. Troisdorf 2009
- GROTLÜSCHEN, Anke: *lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose*. Münster 2010
- GRÜNER, Hartmut: *Bausteine zur Berufsschuldidaktik*. Trier 1978
- HANISCH, Henriette; HEISLER, Dietmar: Funktionaler Analphabetismus in der Berufsausbildung. Wahrnehmung schriftsprachlicher Entwicklungsanlässe im Kontext beruflichen Lernens. In: SIEMON, Jens; ZIEGLER, Birgit; KIMMELMANN, Nicole; TENBERG, Ralf (Hrsg.): *Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 28. Stuttgart 2016, S. 35–59
- HEISLER, Dietmar: *Berufsideal und moderner Arbeitsmarkt. Die Modernisierung des Arbeitsmarktes und ihre Konsequenzen für die berufsförmige Erwerbsarbeit*. Bielefeld 2015
- VON HUMBOLDT, Wilhelm (1809): *Der Königsberger und der Litauische Schulplan*. In: FLITNER, Andreas; GIEL, Klaus (Hrsg.): *W. v. Humboldt: Werke in fünf Bänden. Band 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Stuttgart 1964, S. 168–195
- HUSER, Karin: *Bildungsort, Männerhort, politischer Kampfverein. Der deutsche Arbeiterverein „Eintracht Zürich“ (1840 – 1916)*. Zürich 2012

- JENKINS, James J.: Four points to remember: A tetrahedral model of memory experiments. In: CERMAK, Laird S.; HILLSDALE, Fergus I. M. Craik (Eds.): Levels of processing in human memory. Hillsdale, NJ 1979, S. 429–446
- KERSCHENSTEINER, Georg: Grundaxiom des Bildungsprozesses. München u. a. 1964
- KULTUSMINISTER NRW: Kollegstufe NW. Düsseldorf 1972
- LINKE, Angelika; NUSSBAUMER, Markus; PORTMANN, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Tübingen 2004
- LEISEN, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach: Grundlagenteil. Handbuch Sprachförderung im Fach. Stuttgart 2013
- LEISEN, Josef: Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht 2011 – URL: https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf (Zugriff: 26.01.2017)
- MESSERLI, Alfred: Lesen und Schreiben: 1700 bis 1900. Tübingen 2002
- METZ, Reinhold u. a.: Hotel & Gast. Haan-Gruiten 2013
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg 2006
- OHM, Udo; KUHN, Christina; FUNK; Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster u. a. 2007
- PHILIPP, Maik: Lese- und Schreibunterricht. Tübingen und Basel 2013
- POHL, Thorsten: Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen 2007
- POLENZ, Peter von: Entwicklungstendenzen des deutschen Satzbaus. In: JUNGIUS, Joachim; Gesellschaft der Wissenschaften Hamburg (Hrsg.): Die deutsche Sprache der Gegenwart. Vorträge am 4. und 5. November 1983. Göttingen 1984, S. 29–42
- RIEDL, Alfred: Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart 2011
- ROSEBROCK, Cornelia; NIX, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. Aufl. Baltmannsweiler 2014
- RUSCHEL, Adalbert: Lesekompetenz in der Berufsausbildung. Leitfaden für Ausbilder und Berufsschullehrer. Herne 2013
- SPRANGER, Eduard: Der Bildungswert der Heimatkunde. Stuttgart 1962
- ZIEGLER, Birgit; GESCHWENDTNER, Tobias: Leseverstehen als Basiskompetenz: Entwicklung und Förderung im Kontext beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2010) 4, S. 543–555

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Alexandra Bach, Universität Kassel

Prof. Dr. Andrea Burda-Zoyke, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Marc Casper, Universität Hamburg

Prof. Dr. Martin Fischer, Karlsruher Institut für Technologie

Dr. Petra Frehe, Universität Paderborn

Prof. Dr. Dietmar Heisler, Universität Paderborn

Prof. Dr. Jens Klusmeyer, Universität Kassel

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, Universität Paderborn

Prof. Dr. Werner Kuhlmeier, Universität Hamburg

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus, Universität Stuttgart

Dr. Daniela Reimann, Karlsruher Institut für Technologie

Christian Schaub, Universität Kassel

Susanne Schemmer, Universität Paderborn

Prof. Dr. Tobias Schlömer, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Rainer Schulz, Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg

Dr. Matthias Söll, Universität Kassel

Prof. Dr. Georg Tafner, Pädagogische Hochschule Steiermark

Christiane Thole, Universität Hamburg

Prof. Dr. Tade Tramm, Universität Hamburg

Prof. Dr. Thomas Vollmer, Universität Hamburg

Carolin Wicke, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungs- forschungsnetz

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. Juni 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). Über die Jahre hinweg hat sich der Kreis der Netzwerkpartner erweitert. Neben der Sektion BWP (ca. 400 Mitglieder), dem IAB und dem BIBB haben sich die pädagogischen Institute der Bundesländer (17) sowie zahlreiche Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft (25) dem Netzwerk angeschlossen. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Netzwerkpartner verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen:

- ▶ sie leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung;
- ▶ sie unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung;
- ▶ sie veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit;
- ▶ sie beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs;
- ▶ sie fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- ▶ sie beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom BIBB gefördert und unterstützt. Sie führt themenorientierte Foren, Fachtagungen und Workshops durch. Im zweijährigen Turnus wird der Friedrich-Edding-Preis für Berufsbildungsforschung vergeben – eine Auszeichnung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Mit dem Internetauftritt www.agbfn.de präsentiert sich die AG BFN. Die Veranstaltungen der AG BFN werden im Internetportal und in dieser Schriftenreihe dokumentiert. Zudem bietet das Portal einen Bereich für Ankündigungen und einen Zugang zur Literaturlatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

Berufsbildung für Geringqualifizierte. Barrieren und Erträge. Britta MATTHES; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 21. Bielefeld: Bertelsmann, 2017

Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Ulrike WEYLAND; Karin REIBER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 20. Bielefeld: Bertelsmann, 2017

Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Uwe FASSHAUER; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 19. Bielefeld: Bertelsmann, 2016

Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Andrea ZOYKE; Kirsten VOLLMER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 18. Bielefeld: Bertelsmann, 2016

Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem – Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Heike SOLGA; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 17. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Martin BAETHGE [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 16. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 15. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Akademisierung der Berufswelt? Eckart SEVERING; Ulrich TEICHLER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp ULMER; Reinhold WEISS; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart SEVERING; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona GRANATO; Dieter MÜNK; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter MÜNK; Andreas SCHELLEN [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter MÜNK; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Dieter MÜNK; Reinhold WEISS [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans DIETRICH; Eckart SEVERING [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold NICKOLAUS; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007

Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred ECKERT; Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf ZÖLLER [Hrsg.]; Manfred KREMER [Mitarb.]; Günter WALDEN [Mitarb.]; Dieter EULER [Mitarb.] u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz SCHAFFEL-KAISER. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

Can vocational education refer to a common core of didactics, concerning the vast variety of occupations, specializations and company-based learning approaches it encompasses? What perspectives and innovations are being developed in the didactics of vocational education and training today? How can different research approaches and communities of practice be related productively? These issues are explored by twelve articles, offering an assessment of the status quo of vocational didactics as an academic discipline and providing examples of relevant current research. Included are studies on company-based learning as well as vocational schooling, adaptive didactics for individualisation and inclusion, and vocational orientation and preparation courses.



Lässt sich ein gemeinsamer Kern der Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen und auch der Didaktik des betrieblichen Lernens identifizieren, der als Didaktik beruflicher Bildung bezeichnet werden könnte? Welche Zukunfts- und Innovationsperspektiven werden in der Didaktik der beruflichen Bildung entwickelt? Wie lassen sich die unterschiedlichen Forschungspraktiken aufeinander beziehen? Diesen Fragestellungen wird in insgesamt zwölf Beiträgen nachgegangen. Sie bieten eine Standortbestimmung der beruflichen Didaktik als Wissenschaftsdisziplin und geben Einblick in aktuelle Forschungsarbeiten in wichtigen Gegenstandsbereichen der Didaktik der beruflichen Bildung. Dazu gehören Arbeiten zu lernortspezifischen Didaktiken der Berufsschulen und der Ausbildungsbetriebe, zur Individualisierung und Inklusion im beruflichen Lernen sowie zur Didaktik der Berufsorientierung und -vorbereitung.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: (0228) 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-7639-1199-8