Qualität in Schule und Betrieb

Forschungsergebnisse und gute Praxis

Thomas Bals, Kai Hegmann & Karl Wilbers (Hrsg.)

Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Herausgegeben von Karl Wilbers

Band 1

2008

Qualität in Schule und Betrieb

Forschungsergebnisse und gute Praxis

Thomas Bals, Kai Hegmann & Karl Wilbers (Hrsg.)

Tagungsband zu den
15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg

Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Herausgegeben von Karl Wilbers

Band 1

Qualitus GmbH Publications, Köln

Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg

HH2008

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter http://dnb.ddb.de abrufbar.

Eine digitale Version dieses Werkes steht unter http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/ im Adobe Portable Dokument Format (PDF) zum kostenfreien Download bereit.
Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt, die Nutzung und Verteilung des PDF-Files zu nicht kommerziellen Zwecken ist ausdrücklich gestattet und erwünscht.

Dokumentation der Beiträge zu den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg mit dem Rahmenthema „Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis“

Ausrichter
Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Universität Erlangen-Nürnberg

Veranstalter
Arbeitsgemeinschaft berufliche Bildung e. V. – Hochschule, Betrieb und Schule –
Vorstand:
Prof. Dr. Thomas Bals (Vorsitzender)
Technische Universität Dresden, Institut für Berufliche Fachrichtungen
Prof. Dr. Ralf Tenberg
Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik
Margit Ebbinghaus
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Geschäftsstelle Hochschultage 2008
Dipl.-Hdl., OStR Kai Hegmann, Geschäftsführer der 15. Hochschultage
c/o Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20
90403 Nürnberg
Telefon: +49 (0) 911 / 5302-322
Fax: +49 (0) 911 / 5302-354
Internet: www.hochschultage-2008.de

Die Hochschultage wurden umfänglich gefördert und unterstützt. Eine Übersicht zu den Freunden und Förderern der Hochschultage 2008 befindet sich am Ende des Bandes.

ISBN: 978-3-00-025619-6
ISSN: 1867-1365

Layout und Satz: cybeck publishing, Erlangen
E-Mail: info@cybeck.de, Telefon: +49 (0) 9131 / 898939

Druck: Lulu Enterprises Inc.
860 Aviation Parkway, Suite 300
Morrisville, NC 27560
United States of America

Verlag: Qualitus GmbH Publications

Köln, 2008

Inhalt

Vorwort 5

Eröffnungsvortrag des Bayerischen Ministerpräsidenten Dr. Günther Beckstein 7

Herausforderung „Qualität“ in der europäischen Berufsbildung. 13

Beiträge aus den Fachtagungen

Qualität entwickeln – Kompetenzen fördern 19

Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven in den Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung 19

Selbstorganisiertes Lernen und Qualität in der Berufsbildung – Inhalte, Ansätze, Konzepte. 27

Die Qualität hauswirtschaftlicher Berufsausbildung entwickeln – Von der Berufseinmündung über die Berufsausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung 35

Berufliche Arbeit und Berufliche Bildung im Mediensektor – Qualität in der schulischen und betrieblichen Ausbildung. 44

Selbstgesteuertes Lernen zwischen Fremdbestimmung und Autonomie 53

Qualität beruflicher Förderpädagogik: Aktuelle Debatten, Analysen und Herausforderungen zur beruflichen Benachteiligtenförderung 64

Qualität in der Beruflichen Rehabilitation – Forschungsergebnisse und gute Praxis. 74

Qualitäten im Sportunterricht an der Berufsschule sowie im Betriebssport ermöglichen und sichern 83

Qualitätsmerkmale der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung – aktuelle Befunde, Ansätze und Konzepte. 91

Qualitätskriterien für Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen: Herausforderungen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften 103

Die Förderung der Sprachfähigkeit als Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungsqualität in Schule und Beruf 110

Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im Unterricht 120

Beiträge aus den Workshops

Qualitätssicherungsansätze für die Berufliche Bildung im europäischen Vergleich. 127

Qualität Beruflicher Bildung durch kooperatives Lernen. 138

Konkrete Erfahrungen mit Q2E-basierten Qualitätsmanagementsystemen: Praxis und Forschungsfragen. 149

Qualität betrieblicher Ausbildung: Qualitätsmanagement, Personalzertifizierung und Ausbildungsorganisation 163

Qualität Beruflicher Bildung in KMU 171

Qualität Beruflicher Bildung durch selbstgesteuertes Lernen 183

Produktionsschulen als Qualitätselement in der Beruflichen Bildung 195

Didaktische Integration digitaler Medien an berufsbildenden Schulen 199

Entwicklung eines Instruments zur Kompetenzmessung 205

Brennpunkte der Qualität Beruflicher Bildung aus schulischer Sicht 217

Globalität und Interkulturalität in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – kategoriale und sektorbezogene Fragen 229

Gestaltung von Übergängen in und aus beruflichen Schulen als Qualitätsfeld der Beruflichen Bildung. 236

Herausforderungen und Ansätze im Umgang mit der kulturellen Vielfalt der Lernenden in der Beruflichen Bildung 254

Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – Ziele, Grundlagen und Perspektiven 265

Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals als Ansatz der Qualitätssicherung 276

Gestaltungsoffenheit, Kompetenzentwicklung und abschlussorientierte, modulare Qualifizierungsansätze in der Beruflichen Bildung. 284

Beiträge aus den Fachvorträgen

Evaluation einer technologiegestützten Weiterbildungsmaßnahme 301

Qualitätsmanagement in der DATEV Ausbildung – Erfahrungen durch Zertifizierung 309

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für die Qualitätssicherung der Beruflichen Bildung – Chancen und Herausforderungen der europäischen Kooperation 313

Zur Professionalität von betrieblichen PersonalentwicklerInnen. Anmerkungen aus berufs- und betriebspädagogischer Sicht.. 320

Qualitätsentwicklung in der Ausbildung bei der MTU Aero Engines GmbH. 329

Evaluation von Standards und Evaluation für Standards 333

‚Gute' Lehrer an berufsbildenden Schulen – Best Practice aus der Schülerperspektive. 345

Die Balanced Scorecard der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg 352

Probleme der Internationalisierung der Berufsschullehrer/innen-Ausbildung in Österreich. 362

Programmrückblick 371

Beteiligte und Freunde 381

Chronik der Hochschultage 386

Autorenangaben 389

Vorwort

Thomas Bals; Kai Hegmann; Karl Wilbers

Die 15. Hochschultage Berufliche Bildung fanden im Frühjahr 2008 am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Universität Erlangen-Nürnberg in Nürnberg statt. Die Herausforderung „Qualität in Schule und Betrieb“ wurde von etwa 1.500 Teilnehmenden aus Forschung, Schulen, Unternehmen und Politik in 18 Fachtagungen, 26 Workshops, einer Posterausstellung, zwei Kurzvortragsbänden, einem Dutzend Exkursionen sowie 19 Ausbildungsprojekten bearbeitet. Die vielfältigen Impulse und Ergebnisse zu dokumentieren, ist eine große Herausforderung. Gleichzeitig ist dies jedoch notwendig, um den Transfer der Ergebnisse in die Berufsbildungspraxis, die Forschung und die Bildungspolitik zu gewährleisten. Die Dokumentation der Hochschultage sollte den Verlauf und die Ergebnisse einer breiten Öffentlichkeit zeitnah zugänglich machen. In Abstimmung mit der Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e. V. entschied sich der Ausrichter für folgende Form der Dokumentation.

Zentrale Tagungsdokumentation (hybrid): Die zentrale Tagungsdokumentation, die Sie hier in der Hand halten, nimmt die Eröffnungsansprache des bayerischen Ministerpräsidenten, den eröffnenden Fachvortrag, nach der Entscheidung der Workshop- und Fachtagungsleitungen die Dokumentationen dieser Veranstaltungen sowie diverse Kurzvorträge auf. Die zentrale Dokumentation der 15. Hochschultage soll erstmalig hybrid erfolgen: Einerseits als traditionelles Buch, das über den Buchhandel als book-on-demand vertrieben wird. Andererseits steht das Buch als Open-Content-E-Book zur freien Verfügung im Internet. So soll auf der einen Seite den Lese- und Recherchegewohnheiten traditioneller Papierbuch-Leser, aber auf der anderen Seite auch der Open-Content-Initiative entgegen gekommen werden. Open-Content zielt vor allem durch die kostenfreie Verfügbarkeit in digitaler Form darauf, die Ergebnisse der 15. Hochschultage in dokumenten- und zitiersicherer Form einer breiten Öffentlichkeit kostenlos und langfristig archiviert zur Verfügung zu stellen. Zur dauerhaften und stabilen Adressierung werden Uniform Resource Names (URN) erzeugt und bei der Deutschen Bibliothek registriert.
(http://www.opus.ub.uni-erlangen.de)

Tagungsdokumentation in KIBB: In Absprache mit dem Team von KIBB (Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung) werden die 15. Hochschultage erstmalig in KIBB dokumentiert. KIBB wurde als Wissensmanagementsystem für die deutsche Berufsbildungsforschung vom Bundesinstitut für Berufsbildung mit Förderung des BMBF aufgebaut. In KIBB sind die Präsentationen der einzelnen Workshops, Fachtagungen und Kurzvorträge verfügbar. Dazu wurde die KIBB-Oberfläche angepasst und eine Option „Dokumentation“ vorgesehen. (http://www.kibb.de)

Tagungsdokumentation in bwp@: In Absprache mit dem Herausgeberteam von bwp@ (Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online) werden die 15. Hochschultage erstmalig in bwp@ dokumentiert. bwp@ ist eine Internetplattform, in dessen Zentrum eine viel beachtete Internetfachzeitschrift steht, in der Beiträge aus Theorie und Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik publiziert werden. Während in der zentralen Tagungsdokumentation zu den Workshops und Fachtagungen jeweils eine zusammenfassende Übersicht der Ergebnisse erscheint und in KIBB die Folien der Präsentationen zur Verfügung stehen, werden in bwp@ die Einzelbeiträge in einer zitierfesten, längerfristig verfügbaren, attraktiv gestalteten Form kostenlos über das Internet zur Verfügung gestellt. (http://www.bwpat.de)

Einzelveröffentlichungen: Neben den bereits erwähnten Dokumentationsgefäßen haben sich einzelne Workshops und Fachtagungen entschlossen, weitere Formen der Dokumentation, z. B. eigenständige Herausgeberbände, zu verfertigen. Diese Publikationstätigkeit kann zum Zeitpunkt der Drucklegung der zentralen Tagungsdokumentation nicht umfassend dargestellt werden.

Hochschultage live: In einem Schülerprojekt der Fachklasse für Mediengestalter DMD 11B der Beruflichen Schule 6 Nürnberg und der Auszubildenden der Sparkasse Nürnberg wurden die Hochschultage unter http://www.hochschultage-live.de dokumentiert.

Hochschultage multimedial: Das umfangreiche Film- und Fotomaterial zur Veranstaltung wird auf der Webseite der Hochschultage bereitgestellt. (http://www.hochschultage-2008.de)

Wir, Ausrichter und Veranstalter, erwarten, dass durch diese Form der Dokumentation ein Transfer in die Wirklichkeit erfolgt. Wir danken allen Beteiligten, die dies in dieser Form ermöglicht haben!

Die Herausgeber

Eröffnungsvortrag des Bayerischen Ministerpräsidenten Dr. Günther Beckstein

Faust und die Berufliche Bildung
Sie alle kennen Goethes Faust, wie er in seinem nächtlichen Studierzimmer über seine vielen Studien und seine Bildungsbemühungen klagt:

„Da steh ich nun, ich armer Tor!
Und bin so klug als wie zuvor.“

Bildungsexperten werden feststellen: Da hat jemand eine Ausbildung gewählt, die nicht zielführend, nicht zukunftsorientiert und wahrscheinlich auch nicht praxisorientiert ist. Ein ordentliches Qualitätsmanagement fehlt wahrscheinlich auch. Und persönlich möchte ich noch ergänzen: Mit dem bayerischen Bildungssystem wäre dem Doktor Faustus das nicht passiert.

Bayern und Nürnberg als der rechte Ort
Bayern ist also genau der richtige Ort für die Hochschultage Berufliche Bildung 2008. Als Schirmherr der diesjährigen Hochschultage begrüße ich Sie sehr herzlich!

Innerhalb Bayerns ist meine Heimatstadt Nürnberg noch einmal ein besonders geeigneter Ort: Als Messestadt, als Forschungs- und Wissenschaftsstadt, als Stadt der ersten Eisenbahn in Deutschland lebt Nürnberg seit jeher von Ideen und Innovationen. Speziell für die Berufsbildung ist Nürnberg durch den alljährlichen Berufsbildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung und die Bundesagentur für Arbeit ein wichtiges Zentrum. Sie werden sich hier also wohl fühlen!

Ich danke allen, die an der Organisation und Vorbereitung der diesjährigen Hochschultage Berufliche Bildung mitgewirkt haben: den Verantwortlichen von der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, insbesondere Herrn Professor Wilbers vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, sowie der „Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e. V. – Hochschule, Betrieb und Schule“, die Nürnberg als Ort der Hochschultage 2008 ausgewählt hat.

Bedeutung des Themas Bildung und Bildungsqualität
Die Resonanz, die die Hochschultage über die Kreise der Fachleute hinaus haben, ist ein deutlicher Indikator für die Bedeutung des Themas. Das ist kein Wunder: Die Bildung und die berufliche Ausbildung, die man erwirbt, entscheiden über unsere Chancen, über unseren Lebensstandard, letztlich über unsere Lebenszufriedenheit.

Angesichts dieser Bedeutung ist es nur zu notwendig, sich über die Qualität unserer Beruflichen Bildung Gedanken zu machen. Die Berufliche Bildung in Bayern und Deutschland ist im Vergleich zu anderen Ländern grundsätzlich gut.

Das wird uns vom Ausland immer wieder bestätigt. Allerdings wird der Wettbewerb im Rahmen der Globalisierung härter und der technologische Wandel schneller. Beides – Globalisierung wie technologischer Wandel – erfordern hohe Qualität in der Ausbildung.

Aus Sicht der Politik ist daher die Berufliche Bildung ein Schlüsselthema, das auf vielen Ebenen eine Rolle spielt. Nicht immer sind diese verschiedenen Ebenen einfach in Einklang miteinander zu bringen. Vieles hat der Staat ganz einfach nicht in der Hand. Im Zentrum aller Bemühungen steht jedoch immer der einzelne Mensch, dessen Zufriedenheit Gewähr ist für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Eine gute Berufliche Bildung ist also das natürliche Interesse verantwortungsvoller, langfristig angelegter Politik. Daher auch unsere Anstrengungen für eine fortdauernde Optimierung der Beruflichen Bildung!

Berufliche Bildung in Bayern: Grundsätzliches

Meine Damen und Herren, Sie alle sind Experten, die über die Berufliche Bildung in Bayern genauestens Bescheid wissen. Viele Dinge sind für Sie alles andere als neu. Schlagworte, die die Diskussion in der Öffentlichkeit prägen, hinterfragen Sie kritisch.

Lassen Sie mich dennoch einen altbekannten Punkt besonders hervorheben: Wir brauchen ein Bildungs- und Berufsbildungssystem,
- das die Fähigkeiten und Bedürfnisse des Einzelnen in den Mittelpunkt stellt,
- das keine Sackgasse kennt und quer durch alle Altersklassen immer neue Anschlussmöglichkeiten eröffnet, also durchlässig ist,
- und das bei alledem in jeder Bildungs- und Ausbildungsphase gute Qualität garantiert.

Mit einem Wort: Wir brauchen ein Bildungs- und Berufsbildungssystem, das zu keinem Zeitpunkt bei leistungsfähigen und leistungswilligen Menschen eine faustische Verzweiflung aufkommen lässt.

Berufliche Bildung in Bayern: berufliche Schulen

Wer sich diesen hohen Ansprüchen stellt, wird immer Verbesserungsmöglichkeiten sehen. Evaluation und Benchmarking sind für Fortschritt unverzichtbar, auch im Bildungsbereich.

Es ist aber auch gut, sich im Ringen um Optimierung immer wieder die Erfolge vor Augen zu halten, die gerade in Bayern im Bereich der Beruflichen Bildung an den Schulen schon erreicht worden oder gerade im Werden sind:
- Seit dem Schuljahr 2006/07 läuft der Schulversuch „PROFIL 21“, der den beruflichen Schulen einen größeren Gestaltungsraum eröffnet und mehr Eigenverantwortung zulässt. Die Nähe zur Arbeitswelt fordert von den beruflichen Schulen ein immer schnelleres und flexibleres Reagieren. Das betrifft den Unterricht ebenso wie die Personalentwicklung, die Organisation, die Bildungsverantwortung und die Finanzplanung. Erfolgreiche Projekte können bald veröffentlicht und für alle beruflichen Schulen nutzbar gemacht werden.
- Aus der theoretischen Diskussion um die Qualität der Beruflichen Bildung haben wir mit einem weiteren Projekt den Schritt in die Praxis der beruflichen Schulen hinein versucht. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat ein „Qualitätsmanagementsystem für berufliche Schulen“ (QmbS) entwickeln lassen, das an den „PROFIL 21“-Schulen erprobt wird. Es umfasst sowohl die Evaluation als auch die Qualitätsentwicklung der Schule.
- Zu unseren Optimierungsmaßnahmen gehört auch die Berufliche Oberschule, die wir mit dem kommenden Schuljahr einführen. Damit kommen Schülerinnen und Schüler je nach Schulabschluss und Ausbildung in ein bis drei Jahren zu Schulabschlüssen bis zur allgemeinen Hochschulreife. Zwar ist es in Bayern schon heute möglich, von jedem Ort innerhalb unseres Bildungssystems den höchst-

möglichen Abschluss zu erreichen. Mit der Zusammenführung von BOS und FOS unter dem Dach der neuen Beruflichen Oberschule wird das Spektrum der individuellen Bildungs- und Abschlussmöglichkeiten in Richtung Fachhochschul- oder Hochschulreife aber noch zusätzlich vergrößert. Jeder Schüler soll den Abschluss und die Ausbildung bekommen, die für ihn ganz persönlich die beste ist!
- Dafür sind auch die vielen Brückenangebote an den beruflichen Schulen da. Sie umfassen speziellen Förderunterricht, Vorkurse in wichtigen Fächern für geeignete Schülerinnen und Schüler aus Haupt- und Wirtschaftsschule und die vollzeitschulische Vorklasse an der BOS.
- In die Reihe der doppelt qualifizierenden Angebote für sehr gute Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss gehören die Öffnung der Fachhochschulen für Meister und Fachschul- sowie Fachakademieabsolventen und die Schulversuche zum Erwerb der Fachhochschulreife, von denen der Versuch „Berufsschule plus“ im kommenden Schuljahr an ausgewählten Schulen beginnen wird. Bereits jetzt werden mehr als 40% der Hochschulreifen in Bayern von beruflichen Schulen verliehen!

Diese vielen Möglichkeiten, die den Schülerinnen und Schülern an den beruflichen Schulen in Bayern offen stehen, zeigen:
- An den beruflichen Schulen in Bayern wird individuell gefördert.
- An den beruflichen Schulen in Bayern gibt es keine Sackgassen, sondern offene Wege.
- Und den beruflichen Schulen in Bayern wird ein Höchstmaß an Eigengestaltung und Eigenverantwortung zugestanden.

Was die beruflichen Schulen angeht, so hat die Bayerische Staatsregierung ihre Hausaufgaben also sehr gründlich gemacht. Ich danke an dieser Stelle auch allen Ausbildern und Lehrern, die die neuen Möglichkeiten umsetzen und sich für unsere Jugendlichen so engagieren. Hier wird wirklich Grundlagenarbeit an der Zukunft unserer Gesellschaft geleistet!

Berufliche Bildung in Bayern: Betriebe im Rahmen des dualen Systems

Berufliche Bildung kann aber nur dann als „Gesamtwerk“ gelingen, wenn wir die Schulen und die Unternehmen eng zusammenführen. Bayern macht das mit seinem dualen Modell seit langem mit großem Erfolg. Das Modell der dualen Ausbildung ermöglicht es beiden Seiten, den Schulen ebenso wie den Betrieben, ihre Stärken einzubringen:
- Die Betriebe können die berufliche Spezialausbildung besser und effektiver leisten als die Schulen.
- Die beruflichen Schulen ihrerseits müssen die allgemeinen beruflichen Grundlagen vertiefen und die Allgemeinbildung weiter fördern.

Allen Unternehmen und Einrichtungen, die sich an der dualen Ausbildung beteiligen, danke ich herzlich. Durch ihr Engagement zugunsten unserer jungen Menschen kann Bayern heuer auf eine sehr erfreuliche Ausbildungsbilanz blicken.

Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt

Im Ländervergleich weist Bayern die besten Perspektiven für den Berufsnachwuchs auf.
- Ich nehme nur einmal die Chancen für Bewerber, die bis 30. September 2007 noch gänzlich unversorgt waren – also ohne Ausbildungsstelle und ohne Platz in einer schulischen Übergangsmaßnahme: In Deutschland kamen auf 100 solcher unversorgten Bewerber 63 Stellenangebote. In Bayern dagegen kamen auf 100 solcher Bewerber 190 freie Ausbildungsplätze. Die Lage in Bayern ist spürbar besser als die im übrigen Deutschland. Junge Menschen haben in Bayern gute Zukunftschancen.
- Bayern hat – gemeinsam mit Baden-Württemberg – deutschlandweit die geringste Arbeitslosigkeit bei jungen Menschen unter 25 Jahren. Nun kommt es darauf an, auch noch diejenigen Jugendlichen zu erreichen, die noch nicht ausbildungswillig oder ausbildungsfähig sind. Auch da werden wir dranblei-

ben! Denn gute Ausbildungsverhältnisse, neue Perspektiven, Chancen, Lebensmut und Orientierung: Das macht in Wirklichkeit soziale Gerechtigkeit aus. Und hier kann Bayern seinen jungen Menschen im Ländervergleich die besten Startchancen bieten.

Maßnahmen der Staatsregierung im Bereich der Ausbildungsplätze

Das kommt nicht von ungefähr. Die Bayerische Staatsregierung leistet einen großen Beitrag zu dieser guten Situation auf dem Ausbildungsmarkt:

- Wir werben aktiv um mehr Ausbildungsplätze. Wir veranstalten Ausbildungsmessen und Praktikumsbörsen. Wir setzen Ausbildungsplatzakquisiteure ein. Wir gewähren Jugendlichen eine finanzielle Mobilitätshilfe, wenn die passende Ausbildungsstelle zu weit vom Wohnort entfernt ist.
- Seit 2004 haben wir über unser Programm „Fit for work“ 15.000 zusätzliche Ausbildungsplätze gefördert. Auch 2007 standen dafür wieder rund 23 Millionen Euro zur Verfügung. Diese Unterstützung hilft den Unternehmen, Lehrstellen zu schaffen. Sie hilft den Jugendlichen, die passende Stelle zu finden. Und sie bietet die Möglichkeit zu Alternativangeboten in schulischer Form, wenn junge Menschen trotz aller Bemühungen keine Ausbildungsstelle erhalten.
- In Bayern wurden mit den Arbeitgebern und Gewerkschaften die Ziele des Ausbildungspaktes voll erreicht. Die Zahl der am 30.9.2007 „noch unversorgten Bewerber“ konnte deutlich verringert werden. Unser ehrgeiziges Ziel für 2008 ist, dass zum Jahresende kein einziger unversorgter Bewerber im Sinne des Ausbildungspaktes gemeldet ist.
- Dazu schafft Bayern insgesamt 400 zusätzliche Ausbildungsstellen im staatlichen Bereich. Dementsprechend wurden auch die Ausbildungskapazitäten bei den bayerischen Beteiligungsunternehmen um rund 50% erhöht.
- Ein wichtiger Baustein, um die Chancen besonders benachteiligter junger Menschen auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt zu erhöhen, sind unsere Maßnahmen der arbeitsweltbezogenen Sozialarbeit. Aus Landesmitteln unterstützen wir 38 Projekte. Hinzu kommen noch Projekte, die wir über den bayerischen Arbeitsmarktfonds und über ESF-Mittel fördern.
- Ein Erfolgsmodell im schulischen Bereich sind schließlich unsere Angebote für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz – etwa das kooperative Berufsvorbereitungsjahr oder in Zukunft auch das Berufseinstiegsjahr, durch das ausbildungswillige Jugendliche ohne Ausbildungsplatz eine halbe Woche Unterricht erhalten und die andere Wochenhälfte bei Betrieben, Kammern oder Kommunen verbringen. So führen wir diese Jugendlichen hin zu regelmäßigen, zielgerichteten Tages und Wochenabläufen und geben ihnen Struktur und Orientierung.

Die Wirtschaft braucht jeden Jugendlichen früher oder später als Fachkraft und die Jugendlichen brauchen eine faire Chance auf einen guten Start. Eine solide Ausbildung, wie sie in Bayern möglich ist, ist der beste Einstieg in ein erfolgreiches Berufsleben.

In Bayern kommt zu einer erfolgreichen Ausbildungspolitik auch noch eine erfolgreiche Wirtschaftspolitik hinzu. Der Ausbau des High-Tech-Standortes Bayern, die Förderung des Mittelstandes, eine gezielte Investitionspolitik – die Wirtschaftspolitik der Bayerischen Staatsregierung stärkt die bestehenden Unternehmen und führt zur Ansiedlung neuer. Nur dort, wo es florierende Unternehmen gibt, gibt es Arbeits- und Ausbildungsplätze. Und nur dort, wo es Arbeits- und Ausbildungsplätze gibt, gibt es eine Perspektive für die Jugend.

Die Bedeutung lebenslangen Lernens

Goethes Faust, der nach jahrelangem Studium noch immer nach Erkenntnis und Weiterentwicklung strebt, verweist uns auf eine weitere, ganz fundamentale Anforderung unserer modernen und globalisierten Wissensgesellschaft: Es geht um die Notwendigkeit lebenslangen Lernens, lebenslanger Fortbildung, lebenslanger Weiterqualifikation.

Die Wirtschaft baut mit hoher Geschwindigkeit auf, um und ab. Produktionsprozesse- und Geschäftsmodelle ändern sich ständig. Neue Produkte und Dienstleistungen sind gefragt, alte verschwinden.

Angesichts dieses schnellen Wandels gilt es für die Arbeitnehmer, permanent auf dem Laufenden zu bleiben.

Heute ist klar: Die Erstausbildung trägt nicht mehr bis zur Rente. Nur wer bereit ist, sich weiter zu qualifizieren, kann die vielfältigen neuen Möglichkeiten einer flexiblen Arbeitswelt für sich nutzen. Umschrieben wird das mit dem Anglizismus „employability". Soll heißen: Die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und zu stärken wird immer mehr zur Sache der Mitarbeiter.

Vor diesem Hintergrund sollte das Schlagwort vom „lebenslangen Lernen" mittlerweile in alle Köpfe Einzug gehalten haben. Dabei stagniert die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland! Insbesondere Geringqualifizierte und Ältere bilden sich unterdurchschnittlich oft weiter.

Dem müssen wir entgegenwirken. Wir müssen in Deutschland die Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen verbessern, Weiterbildung und Qualifizierung ausbauen und stärken.

Unser besonderes Augenmerk muss sich auf die Weiterentwicklung der Kompetenzen älterer Mitarbeiter richten. Auf das Potenzial und den wertvollen Erfahrungsschatz der Generation 50+ können wir auf Dauer nicht verzichten! Das ist ein Gebot der Demographie, das ist ein Gebot der sozialen Teilhabe und das ist ein Gebot der wirtschaftlichen Vernunft! Aber auch die Menschen selbst müssen alles tun, um ihre Erwerbsfähigkeit zu erhalten.

Berufliche Bildung – alle sind in der Verantwortung

Bei der Qualitätsverbesserung stehen wir alle in der Pflicht:

- die Politik, sie schafft die Rahmenbedingungen,
- die Jugendlichen selbst, sie müssen bereit sein, Leistung zu erbringen und sich anzustrengen,
- die älteren Arbeitnehmer, sie müssen sich um permanente Weiterbildung bemühen,
- die Lehrer an den Schulen und die Ausbilder in den Betrieben, die für ihre Jugendlichen immer das Beste zu erreichen versuchen,
- und schließlich Sie alle, die Experten, die die bestehenden Verhältnisse analysieren, die Vorschläge entwickeln und die langfristige Zukunftsperspektiven entwerfen.

Die Hochschultage als ein Forum zukunftsweisender Perspektiven

Wer das Programmheft für die diesjährigen Hochschultage durchblättert, der stellt schnell fest, dass sich die Organisatoren dieser Veranstaltung ihrer Verantwortung offensichtlich sehr bewusst sind:

- Es gibt zahlreiche Fachtagungen zu den verschiedensten Themen, von der Religion über die Ernährung bis hin zur Metalltechnik.
- Es gibt 26 Workshops zu interessanten Bereichen wie Nachhaltigkeit, digitale Medien oder Lehrerkooperation.
- Es gibt Vorträge, Exkursionen und ambitionierte Ausbildungsprojekte.

Ein Ausbildungsprojekt wird gleich heute Abend für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr wichtig werden: Das Projekt „Catering Tagungsfest", bei dem die Schülerinnen und Schüler der Berufsschule

Lauf den kompletten Service übernehmen werden. Denn für das leibliche Wohl muss schließlich auch gesorgt sein!

Abschluss: Mephisto und die sinnlichen Genüsse
Womit wir irgendwie wieder bei Goethe wären, der völlig Recht hat, wenn er Mephistopheles zu Faust sagen lässt:

„Doch, guter Freund, kommt auch die Zeit heran,
Wo wir was Guts in Ruhe schmausen mögen."

Nicht nur für neue Erkenntnisse zur Beruflichen Bildung, sondern auch für das „Schmausen", für die sinnlichen Genüsse ist Nürnberg der wahrhaft richtige Ort. Und so wünsche ich Ihnen für die kommenden Tage beides: intellektuelle und kulinarische Höhepunkte!

Viel Erfolg!

Herausforderung „Qualität“ in der europäischen Berufsbildung

Christian F. Lettmayr,
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Cedefop wurde 1975 durch einen Beschluss des Europäischen Rates als eine der ersten Europäischen Agenturen gegründet. Bis 1995 hatte die Agentur ihren Sitz in Berlin und wurde dann nach Thessaloniki verlegt. Europäische Agenturen sind selbstständige Organisationen für spezifische Aufgaben. Im Falle Cedefop’s ist dies die Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den mittlerweile 27 europäischen Mitgliedsstaaten.

Cedefop ist ein Referenzzentrum, das Informationen bereitstellt, eine Plattform für die Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten und der verschiedenen Interessengruppen bietet, und politische Entscheidungen durch die Erarbeitung von Analysen vorbereitet. In zunehmendem Maße ist Cedefop in den vergangenen Jahren zu einem „Thinktank“ geworden, der politiknahe Forschung durchführt, unterstützt und zusammenführt. In Zusammenarbeit mit der Kommission unterstützt Cedefop auch die Entwicklung und Anwendung jener europäischen Instrumente auf die sich die Mitgliedsstaaten im Rahmen des Kopenhagenprozesses geeinigt haben, zu denen auch die Qualitätssicherung gehört, die zentrales Thema dieser Veranstaltung ist.

Das Europäische Parlament feiert heute in Strassburg sein 50 jähriges Bestehen. Nichtsdestoweniger ist Europa nach wie vor ein unvollendetes Projekt. Auch wenn in Kürze die Niederlassungsfreiheit und die Freiheit sich einen Arbeitsplatz wo immer in der Europäische Union suchen zu können für die Bürger in allen Mitgliedsstaaten verwirklicht sein wird, ist der europäische Arbeitsmarkt nach wie vor weit entfernt davon ein homogener Markt zu sein. Viele Hindernisse bestehen nach wie vor. Die schwierige Übertragbarkeit von Ansprüchen aus unterschiedlichen Sozialversicherungssystemen oder die Probleme bei der Anrechnung von Schul- und anderen Ausbildungsabschlüssen sind nur zwei wichtige Beispiele.

Es waren die Minister der Mitgliedsstaaten selbst, die angesichts der zunehmenden Bedeutung der Aus- und Weiterbildung für die Erreichung der 2000 in Lissabon beschlossenen Ziele von der Notwendigkeit eines europäischen Raums der beruflichen Aus- und Weiterbildung gesprochen haben. Der Politikbereich Erziehung und damit auch die berufliche Aus- und Weiterbildung ist eines jener Politikfelder, in denen die Europäische Union keine gesetzgeberische Kompetenz hat. Das heißt, gemeinsame Entwicklungen in diesem Bereich können nur auf der Grundlage freiwilliger Bemühungen der Mitgliedsstaaten erfolgen. Auf der Basis der sogenannten Methode der offenen Koordination und unterstützt von der Kommission, dem Rat und dem Parlament, beschließen die Mitgliedstaaten Form und Inhalt der Zusammenarbeit.

Lissabon war auch der Ausgangspunkt für die genannte „Open method of coordination“ (die offene Methode der Zusammenarbeit). Diese Methode kennzeichnet folgende Merkmale: gemeinsame Festlegung und freiwillige Verpflichtung zu Strategierichtlinien und Zielen, die Definition von Indikatoren zur Messung der Zielerreichung und regelmäßige Berichterstattung und Fortschrittskontrolle.

Wie die Gründung Cedefop's zeigt, haben die Mitgliedsstaaten schon vor langer Zeit die Notwendigkeit einer engeren Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erkannt. Im Rahmen der Lissabon Strategie hat dies eine neue und stärkere Dimension erhalten. Parallel zu der Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten im Bereich der höheren Erziehung, den Universitäten und Hochschulen, (Bologna Prozess), geht es bei der Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Kopenhagen Prozess) einerseits um überschneidende Sachbereiche, wie z. B. der Schaffung von einheitlichen Referenzrahmen oder Qualitätssicherung, andererseits aber auch darum sicherzustellen, dass die Kompatibilität der beiden Prozesse gewahrt wird. Die Mitgliedsstaaten haben sich im Jahre 2000 auf eine Modernisierung ihrer beruflichen Aus- und Weiterbildungssysteme verpflichtet und zwei Jahre später in Kopenhagen eine Zusammenarbeit bei der Entwicklung ihrer beruflichen Aus- und Weiterbildungssysteme vereinbart. In zweijährigen Abständen – zuletzt 2006 in Helsinki und demnächst im November 2008 in Bordeaux - werden die Fortschritte bei der Umsetzung und die Prioritäten diskutiert.

Unter dem Programm „Education & Training 2010" hat die Kommission eine Reihe von Arbeitsgruppen bzw. Clusters eingerichtet, die sich mit einzelnen Themen wie z. B. die Qualitätssicherung beschäftigen. Die wesentlichen Elemente des bisherigen Arbeit sind die Entwicklung verschiedener europäischer Instrumente, die in den Mitgliedsstaaten national umgesetzt werden. Der europäische Qualifikationsrahmen, das Kreditpunktetransfersystem, der gemeinsame Qualitätssicherungsrahmen oder Europass sind Beispiele für diese Instrumente, die in enger Beziehung zueinander stehen.

Spätestens in diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die gemeinsamen Bemühungen zur Qualitätssicherung nicht nur ein Instrument und Bedingung für eine leichtere Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt sind, sondern dass dadurch auch die Durchlässigkeit in den nationalen Bildungssysteme erhöht und ganz generell eine Verbesserung der Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung erzielt werden soll.

Der Europäische Rat hat in seinen Schlussfolgerung zur Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung im April 2004 den 2003 aufgestellten Rahmen zur Qualitätssicherung bestätigt. Dieser Qualitätssicherungsrahmen legt die gemeinsamen Prinzipien, Richtlinien und Instrumente für die Qualitätsentwicklung fest. Kritik an dem gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmen entzündete sich vielfach daran, dass er in vielen Punkten nicht hinreichend ausformuliert war. Aus diesem Grund und auf der Basis der Entwicklung seit 2004, die nicht befriedigend war, weil weniger Fortschritte als geplant erzielt worden sind, wird in Kürze eine neue Empfehlung, die auch besser abgestimmt ist auf den Europäischen Qualifikationsrahmen und auf das Kreditpunkteverfahren (ECVET), verabschiedet werden.

Was bedeutet der neue EQARF (europäische Qualitätssicherungsreferenzrahmen)? Dahinter steht die Auffassung, dass Qualitätssicherung ein systematischer, rationaler Prozess zur ständigen Verbesserung und Überprüfung der Effizienz und Effektivität ist. Qualitätssicherung in diesem Zusammenhang soll auch garantieren, dass die Qualifikationsniveaus, wie sie in den nationalen Qualifikationsrahmen zu definieren sind oder bereits definiert sind, den Referenzniveaus des Europäischen Qualitätsrahmens entsprechen.

Ohne hier auf Details eingehen zu wollen, seien doch in aller Kürze die Prinzipien, die hinter dieser Qualitätssicherung stehen und die die Anwendung bestimmen sollen, erwähnt.

Qualitätssicherung soll alle Ebenen der Aus- und Weiterbildungssysteme erfassen. Sie soll ein integraler Bestandteil der Führung und des Managements der Ausbildungsinstitutionen sein. Sie soll die regel-

mäßige Evaluierung der Institutionen und der Programme durch externe Prüfer beinhalten, die ihrerseits ebenfalls regelmäßig einer Überprüfung unterzogen werden sollen.
Die Qualitätssicherung soll auf Lernergebnisse fokussiert sein, aber auch Rahmenbedingungen, Inputs und Prozesse erfassen.

Qualitätssicherung ist ein Prozess der klare und messbare Ziele und Richtlinien für die Anwendung braucht und mit den notwendigen Ressourcen (Personal, Finanzen) ausgestattet sein soll. Qualitätssicherung soll konsistente Evaluierungsmethoden, inklusive von Selbstbeurteilungen und externen Überprüfungen, anwenden; Rückmeldemechanismen und Verbesserungsprozesse beinhalten und sicherstellen, dass die Evaluierungsresultate zugänglich sind.

Die Qualitätssicherungssysteme sollen auf den verschiedenen Ebene koordiniert sein und sicherstellen, dass eine Analyse des gesamten Systems möglich ist.

Das System soll die Beteiligung aller Betroffenen sicherstellen und Richtlinien für Evaluierungen und Erfahrungsaustausch auf EU-Ebene bereitstellen.

Dieser Rahmen respektiert die Kompetenz der Mitgliedsstaaten und versucht gleichzeitig sicherzustellen, dass es einen gemeinsamen Referenzpunkt gibt. Es ist wichtig festzuhalten, dass es hierbei nicht um eine Harmonisierung der Ausbildungssysteme geht (das wäre gar nicht möglich), sondern darum, sicher zu stellen, dass die Ergebnisse der Ausbildung in einer Weise definiert sind, dass sie von einem System in ein anderes übertragen werden können. Es geht darum sicherzustellen, dass die Qualität der Ergebnisse vergleichbar bleibt und damit von Mitgliedsstaat zu Mitgliedsstaat auch um gegenseitige Vertrauensbildung. Darüber hinaus und abseits der Fragen von Vergleichbarkeit und Mobilität ist Qualitätssicherung auch immer ein Instrument der Qualitätsverbesserung.

Lassen Sie mich an dieser Stelle eine Zäsur machen und Qualitätssicherung aus einem anderen Blick betrachten. Qualitätssicherung - Qualitätsmanagement kommt aus der modernen Managementlehre. In Bezug auf öffentliche Einrichtungen, ist Qualitätssicherung auch eines jener Instrumente durch die Transparenz und ‚Accountability' diese Institutionen gesteigert werden sollen. Die Schwierigkeit der Anwendung von Qualitätssicherung im Dienstleistungsbereich und insbesondere in der öffentlichen Verwaltung liegt in der Definition von Qualität und der Bestimmung aussagefähiger Kriterien, sowie der Definition und Einrichtung entsprechender Kontrollpunkte. Alle, die an der Einführung eines solchen Qualitätssicherungssystems mitgearbeitet haben, werden bestätigen können, dass es ein langwieriger und schwieriger Prozess ist. Die Verankerung von Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Führung öffentlicher Verwaltung ist insbesondere in Ländern wie Deutschland und Österreich auch deshalb schwierig weil sie Verhaltensänderungen erfordert und nur wenige diesbezügliche Traditionen existieren.

Trotz dieser Probleme kann der Prozess wertvoll sein, wenn er uns zwingt uns kritisch damit auseinander zu setzen, was und wie wir etwas machen und Ergebnisse zu messen und mit unseren Erwartungen zu vergleichen. Schon im Prozess der Definition von Zielen und Indikatoren für die Messung ist eine fruchtbare Reflektion über die angestrebten Ergebnisse angelegt.

Das setzt eine intelligente und nicht rein mechanische Umsetzung voraus; eine Umsetzung, die Spielraum für regionale Bedürfnisse und institutionelle Besonderheiten lässt und die Zweck und Ziele der Qualitätssicherung nicht aus den Augen verliert.

Qualitätssicherung ist nicht Selbstzweck. Wenn wir dies aus dem Blick verlieren, besteht die Gefahr, dass wir uns ein aufwendiges Instrument einrichten, das im Endeffekt wenig zu einer Verbesserung beiträgt, sondern uns nur eine vordergründige Effizienz vorspiegelt, während andere, schwerer fassbare Zieldimensionen unbeachtet bleiben. Dies ist auch ein Appell Kosten/Nutzenrelationen nicht aus den Augen zu verlieren, was sowohl bei einer Qualitätssicherung „light", das heißt einer Qualitätssicherung, die nolens volens und weil man eben ein Qualitätssicherungssystem haben muss, als auch bei einer Qualitätssicherung, die zum Selbstzweck eingerichtet wird eine Gefahr ist.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, lassen Sie mich zum Abschluss auf zwei Dinge zurückkommen.

Das erste ist die voraussichtliche Entwicklung der europäischen beruflichen Aus- und Weiterbildungspolitik in den nächsten Jahren. Es ist kaum zu erwarten, dass sich die Prioritäten der Europäischen Aus- und Weiterbildung dramatisch ändern werden. Wir sind von der Erreichung vieler der Ziele, die definiert wurden, noch weit entfernt. Die Einbindung und Umsetzung der Instrumente in den nationalen Systemen wie z. B. der Qualitätssicherung oder der Nationalen Qualifikationsrahmen, bedarf massiver Anstrengungen und benötigt Zeit. Wenn wir konsistente nationale Qualifikationsordnungen erreichen wollen, wird das Zusammenwachsen der Bemühungen im Bereich der tertiären Erziehung (Universität und Hochschulen) und der beruflichen Aus- und Weiterbildung immer dringender. Dies gilt auch für die Bemühungen zur Qualitätssicherung.

Das zweite betrifft die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt. Die Situation auf dem europäischen Arbeitsmarkt ist nach wie vor durch folgende Charakteristika gekennzeichnet: Trotz der Tendenz zu höher qualifizierten Arbeitnehmern auf der Nachfrageseite, existiert weiterhin eine hohe Anzahl niedrig qualifizierter Arbeitskräfte (Schätzungen liegen zwischen 72 und 80 Millionen) auf der Angebotsseite. Demografische Entwicklungen lassen eine Verknappung des zukünftigen Arbeitskräfteangebots befürchten, was die Notwendigkeit der Weiterbildung auch älterer Arbeitnehmer immer dringlicher erscheinen lässt. Gleichzeitig stagniert die Beteiligung älterer Arbeitnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen trotz der Bemühungen lebenslanges Lernen zu fördern.

Das anhaltend hohe Tempo technologischer Veränderungen führt mit großer Wahrscheinlichkeit zu einer steigenden Nachfrage nach besser ausgebildeter Arbeitskräfte, eine Tendenz, die auch erste Prognosen in einem diesbezüglichen Projekt (Skill needs) bestätigen. Dies könnte zu verstärkten Ungleichgewichten zwischen Arbeitskräfteangebot und -nachfrage führen.

Eine Bewältigung dieser Herausforderungen ist nicht nur aus dem Blickpunkt der Wettbewerbsfähigkeit, sondern auch aus sozialen Erwägungen unbedingt notwendig. Letztendlich – und dies ist meine feste Überzeugung – kann uns dies nur auf Europäischer Ebene gelingen, wobei es notwendig ist eine gemeinsame Basis zu finden, die nationale Eigenheiten und unterschiedliche Strukturen zulässt, gleichzeitig aber Zusammenarbeit und Austausch zwischen den Mitgliedsstaaten gewährleistet.

Ich wünsche den 15. Hochschultagen Berufliche Bildung in Nürnberg viel Erfolg und danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Beiträge aus den Fachtagungen

Qualität entwickeln – Kompetenzen fördern

Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven in den Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung

Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung

Sabine Baabe-Meijer; Werner Kuhlmeier; Johannes Meyser

Einführung

Qualitätsentwicklung und Kompetenzförderung sind ein grundlegendes Anliegen beruflicher Bildung. Wie diese zu bestimmen und zu messen sind, welche Standards in den Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung gesetzt werden, inwieweit sie spezifisch auf das berufliche Lernen in diesen Berufsfeldern ausgerichtet werden müssen und ob sie die Lernprozesse positiv beeinflussen können, sind zentrale Fragestellungen. Dabei sind sowohl die Ausgangsbedingungen, die Lernenden, die Lehrkräfte, das Unterrichts- und Ausbildungsgeschehen, wie auch die Entwicklung der einzelnen Lernorte und die Lernortkooperation in den Blick zu nehmen.

Die Fachtagung befasst sich deshalb damit, welche Qualitätsentwicklungssysteme in den verschiedenen Bundesländern angewendet werden (Qualität entwickeln) und wie Unterricht und Ausbildung auf der Umsetzungsebene zur Qualitätssteigerung beitragen (Kompetenzen fördern). Ein weiterer Schwerpunkt richtet sich darauf, welchen Anteil zentrale Abschlussprüfungen am Qualitätsaufbau haben, wie Prüfungsaufgaben entwickelt und wie die Leistungen von Auszubildenden bewertet werden können (Leistungen erfassen). Zudem stellen Beiträge zum nachhaltigen und energieeffizienten Bauen, zum Zusammenwirken der Lernorte und zur internationalen Zusammenarbeit von beruflichen Schulen einen weiteren Aspekt der Qualität beruflicher Bildung (nachhaltig handeln) vor.

Qualität entwickeln

In vielen Bundesländern sind in den vergangenen Jahren Qualitätsmanagementsysteme durch die Schulverwaltungen eingeführt worden, die die Bildungsarbeit insbesondere auch an den berufsbildenden Schulen evaluieren und verbessern sollen. Im Schwerpunkt „Qualität entwickeln“ werden vorwiegend Beispiele vorgestellt, die die praktische Umsetzung dieser Systeme an den beruflichen Schulen beleuchten. Die Erfahrungen, die dort mit externer Evaluation, Schulinspektion und Qualitätsmanagementsystemen gemacht werden, sind höchst unterschiedlich. In den Beiträgen und Diskussionen stand daher die Frage im Mittelpunkt, welche Faktoren darüber entscheiden, ob die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung greifen.

Qualitätsentwicklungssysteme – Ansätze in den Bundesländern
Im Einleitungsvortrag gibt Hans-Jürgen Lindemann zunächst einen kurzen Überblick über die Qualitätsentwicklungssysteme, die in den verschiedenen Bundesländern im beruflichen Schulwesen zum Einsatz kommen. Diese reichen von der Übertragung von QM-Systemen nach ISO oder EFQM bis hin zum Sys-

tem der so genannten Schulprogrammentwicklung mit der Schulinspektion. Im Beitrag wird aufgezeigt, dass Verfahren zur Qualitätsentwicklung keine prinzipielle Neuerung im Berufsbildungssystem darstellen und dass der wesentliche Unterschied zwischen den herkömmlichen und den aktuellen Ansätzen in der Verlagerung von einer Inputsteuerung zu einer Outputsteuerung besteht. In der anschließenden Diskussion werden insbesondere kontroverse Einschätzungen zu der Frage geäußert, welche Wirkungen die Einführung dieser Systeme auf die Unterrichtsqualität und insbesondere auf die berufspädagogische und didaktische Gestaltung von Bildungsgängen und Unterricht haben.

Externe Evaluation – Bausteine für Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen
Seit August 2006 haben die ersten Qualitätsprüferinnen und -prüfer in allen Regierungsbezirken des Landes Nordrhein-Westfalen ihre Arbeit aufgenommen. Die Qualitätsanalyse nimmt Schulen als Ganzes in den Blick. Ziel ist es, die Qualität der Arbeit über ein strukturiertes und standardisiertes Verfahren zu erfassen, den Schulen eine fundierte Rückmeldung über ihre Stärken und Entwicklungsbereiche zu geben und ihnen den eigenen Entwicklungsstand zu reflektieren. Die Analyse soll helfen, Qualität zu sichern und nachhaltige Impulse für die Weiterentwicklung der Schulen zu geben. An einem konkreten Beispiel zeigt Konrad Richter auf, wie die externe Evaluation in der Praxis erfolgt. Dabei wird sehr deutlich, dass die derzeit praktizierte Form der externen Evaluation nur sehr bedingt in der Lage ist, die Schulentwicklung positiv zu beeinflussen. Sowohl die sehr formalisierten Instrumente zur Erfassung und Beschreibung der Unterrichtsqualität als auch die pauschalisierende Form der Auswertung werden kritisiert. Anstelle einer punktuellen Evaluation wird empfohlen, kontinuierlich die berufsschulische Arbeit zu dokumentieren und auf diesem Wege eine dauerhafte Qualitätsentwicklung anzuregen.

Instrumente der Schulentwicklung in Schleswig-Holstein und Hamburg
Verschiedene Maßnahmen und Ansätze zur Qualitätsentwicklung in den Berufsbildenden Schulen Schleswig-Holsteins und Hamburgs nimmt Sabine Baabe-Meijer in den Blick. Es werden Berufsfeld übergreifende Entwicklungen aufgezeigt, die u. a. im „Orientierungsrahmen Schulqualität“ und im „Schulportfolio Qualifizierungsplanung“ der Hamburger Behörde für Bildung und Sport ihren Ausdruck finden. Als Beispiel für Schulentwicklung mit Blick auf die Fachrichtung Bautechnik in Schleswig-Holstein wird die Lernortkooperation der überbetrieblichen Ausbildungsstätte (ÜAS) mit den Lehrkräften der beruflichen Schulen in Mölln vorgestellt. Außerdem werden die Entwicklungsperspektiven für die Berufsschulen aufgezeigt, die mit dem Status „Regionales Berufsbildungszentrum“ verbunden sind.

Qualitätsentwicklung am Oberstufenzentrum Holztechnik Berlin im Spiegel des Berichtes der Schulinspektion
Zur Beurteilung der Qualität von Schulen liegen bislang kaum verlässliche Daten vor, die Aussagen über die Wirkungen, Leistungen und Erfolge einzelner Schulen zulassen. Mit den in Berlin eingeführten Schulinspektionen will man deshalb eine Basis schaffen, um auf der Grundlage empirischer Erhebungen einzelne Qualitätsverbesserungsmaßnahmen zu begründen und vorzubereiten. Zudem soll damit die Erreichung schuleigener und schulpolitischer Ziele überprüft werden. Holger Sonntag und Jörg Wiedemann zeigen auf, dass Schulinspektionen sowohl eine Kontroll- als auch eine Informations- bzw. Legitimationsfunktion haben. Externe Inspektoren, ein vielschichtiges Evaluationsinstrumentarium und ein Vergleich mit einem Referenzrahmen sollen den Zustand einer Schule und deren Entwicklungsmöglichkeiten erfassen. Neben der Aufsicht über Schulen soll so zunehmend auch deren Unterstützung und Beratung erfolgen und die Verbesserung der Qualität von Schulen angesteuert werden.

Insgesamt zeigen die Beiträge und Diskussionen zum Schwerpunkt „Qualität entwickeln“ die großen Unterschiede, die zwischen den praktizierten Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in den Bundesländern herrschen. Kontrovers diskutiert werden die Fragen, ob Instrumente (und auch die damit beauftragten Personen) der externen Evaluation grundsätzlich geeignet sind, Qualität berufsschulischer Arbeit zu erfassen und, ob Regulierungen und Standards die Innovationsbereitschaft an den Berufsschulen eher fördern oder blockieren. Demgegenüber herrscht Einvernehmen darüber, dass für eine erfolgreiche Qualitätsentwicklung die Partizipation der teilnehmenden Schulen und des Kollegiums, die Transparenz des Verfahrens und die Nützlichkeit der rückgemeldeten Ergebnisse entscheidend sind.

Kompetenzen fördern

Im Schwerpunkt „Kompetenzen fördern“ werden vor allem konkrete Beispiele zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen vorgestellt. Dabei geht es sowohl um die Kompetenzentwicklung der Lernenden als auch der Lehrenden in den drei beruflichen Fachrichtungen. In den Beiträgen und Diskussionen werden insbesondere die Zusammenhänge angesprochen, die zwischen spezifischen didaktisch-methodischen Lernarrangements und der Kompetenzentwicklung bestehen.

Entwicklung von Qualitätsstandards zum Management von Gewerke übergreifenden Projekten
Es ist schon ein Wagnis, mit einem Lehrerteam aus neun Gewerken ein gemeinsames handlungsorientiertes Unterrichtsprojekt zu planen und dieses dann auf einer realen Baustelle von der Bodenplatte bis zur Schlussbeschichtung mit insgesamt 140 Schülerinnen und Schülern umzusetzen. Hier wird nicht nur der Baualltag Realität für alle Beteiligten: Vor allem an die Planung und Durchführung des Theorieunterrichts und dessen Verzahnung mit der Praxis werden neue Anforderungen gestellt. Frauke Göttsche zeigt am Beispiel des Baus einer Garage für eine „Moped-AG“ der Gemeinschaftshauptschule in Hennef durch Schülerinnen und Schüler des Berufskollegs Hennef auf, dass für ein reibungsloses Gelingen klare Zielvereinbarungen, Qualitätsstandards und eine umfassende Evaluation notwendig sind. Es werden die Erfolge, aber auch die situations- und kommunikationsbedingten Schwierigkeiten, die sich auf dem Weg von der ersten Idee bis zur Übergabe an den Kunden einstellen können, dargestellt und reflektiert.

Qualitätsmerkmale guten Unterrichts in den Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung
Der Qualitätsbegriff hat in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre immer mehr an Relevanz gewonnen. Dabei blieb seine Bedeutung trotz vielfältiger Veröffentlichungen höchst unklar. Thomas Vogel verortet in seinem Beitrag Qualität in einem Beziehungsdreieck zwischen den Zielsetzungen, den lernpsychologischen Grundannahmen sowie den Methoden und Medien des Unterrichts. Dabei wird vor allem diskutiert, wie die Qualität von Lehr-/Lernprozessen verbessert werden kann. Nach einer genaueren Klärung des Qualitätsbegriffs und einer Rezeption bisheriger Forschungsergebnisse wird der Frage nachgegangen, welche spezifischen Qualitätsmerkmale einen „guten“ Fachunterricht ausmachen. Dabei werden das „Qualitätsdreieck“ und die spezifischen Bedingungen beruflicher Bildung im Berufsfeld Bautechnik einbezogen.

Lehrerhandlungstraining und Fachgesprächskompetenz
Im Beitrag von Tobias Roß wird zunächst ein Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand zur Kommunikationsform des Fachgesprächs im gewerblich-technischen Unterricht gegeben. Unter anderem werden dort Gütekriterien beleuchtet, von denen die Fachgesprächsqualität entscheidend abhängt.

In einem zweiten Schritt wird aufgezeigt, warum und in welcher Form das Lehrerhandlungstraining ein geeignetes Instrument zum Aufbau von Fachgesprächskompetenz ist. Zur besseren Veranschaulichung werden dabei Einblicke in den Ablauf des Fachgesprächstrainings am Institut für Berufliche Lehrerbildung in Münster gewährt.

Empirische Evaluation des experimentierenden Lernens in der Bautechnik
In der beruflichen Ausbildung werden mit der Implementierung arbeitsprozessorientierter Lernkonzepte Methoden zum handlungsorientierten Lernen forciert. Folgerichtig stehen solche Konzepte im Zentrum der fachdidaktischen Debatte. Frank Bünning stellt die ersten Evaluationsergebnisse zum experimentierenden Lernen in der Bau- und Holztechnik vor. Es werden empirisch gesicherte Aussagen zur Bedeutung experimenteller Lernformen für die Kompetenzentwicklung dargelegt, insbesondere zum Erwerb deklarativen und prozeduralen Wissens sowie des Problemlösungswissens. Ein Experimentalunterricht im Bereich der Bautechnik/Holztechnik wird der Kompetenzentwicklung in direktiv unterrichteten Vergleichsgruppen gegenüber gestellt. Die empirische Basis bildet eine an der Berufsbildenden Schule I in Stendal durchgeführte Studie, mit der grundlegende Aussagen über die Bedeutung handlungsorientierter und instruktionaler Lernformen für die Kompetenzentwicklung herausgearbeitet werden. Von besonderer Bedeutung sind Fragen der differenzierten Förderung leistungsstarker und förderungsbedürftiger Schüler in unterschiedlichen Lernsettings. Diese Fragen sind über die Bautechnik hinaus von grundsätzlicher Bedeutung zur Einschätzung der durch das Lernfeldkonzept eingeleiteten berufspädagogischen Wende und hier anzustrebender zukünftiger Entwicklungsperspektiven.

Standards für die didaktische Qualität von Ausbildung und Unterricht in den Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung
Den Abschluss des Schwerpunktes „Kompetenzen Fördern“ bildet eine von Frauke Göttsche, Werner Kuhlmeier und Egbert Meiritz moderierte Diskussion zu ausgewählten Fragen der Unterrichtsqualität. Hierzu werden die Teilnehmer/innen in wechselnde Kleingruppen eingeteilt und bekommen die Aufgabe, zu vorbereiteten Thesen Stellung zu beziehen. Damit wird gleichzeitig ein neues methodisches Element in die Fachtagungsgestaltung eingeführt, das auch die „Tagungskultur“ bereichern und weiterentwickeln soll. Die Fachtagungsteilnehmer/innen tauschen hier ihre Erkenntnisse und Erfahrungen zum Lernfeldunterricht, zum E-Learning sowie zur individuellen Förderung von Lernenden in beruflichen Lehr- und Lernprozessen aus. Die Ergebnisse werden auch schriftlich festgehalten und ausgewertet. Dabei ergeben sich interessante Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der didaktischen Qualität der Bildungsarbeit in den drei Fachrichtungen.

Leistung erfassen

Die Qualität beruflicher Bildungsarbeit zeigt sich in den Ergebnissen von Prüfungen. Dies gilt jedoch nur, wenn zuvor die Qualitätsmerkmale bzw. die Standards festgelegt sind. Zudem müssen geeignete Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele eingeleitet werden und die Prüfer entsprechend geschult sein. Die Basis einer solchen Qualitätsentwicklung ist nach wie vor der Unterricht in den berufsbildenden Schulen. Entsprechende Lernsituationen zu entwickeln, die dem Anspruch einer Förderung beruflicher Handlungskompetenz gerecht werden können, ist deshalb eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrkräfte.

Qualitätsstandards durch zentrale Abschlussprüfungen
Fast ausnahmslos hat sich in den letzten Jahren das Zentralabitur in den Bundesländern durchgesetzt und diese Entwicklung hat auch vor den berufsbildenden Schulen nicht halt gemacht. Egbert Meiritz stellt die Situation für Nordrhein-Westfalen dar. Mit dem Schuljahr 2005/2006 wurden hier die ersten Schülerinnen und Schüler in die Berufsgymnasien aufgenommen, die nun im ersten Durchgang im Profil bildenden Fach Bautechnik das Zentralabitur in einem gestuften Verfahren ablegen. Schrittweise wurden Bildungspläne aufgestellt, die selbstgesteuertes Lernen auf der einen Seite und zentrale Prüfungen auf der anderen Seite in den Blick genommen haben. Dabei wurde ein technikdidaktischer Ansatz entwickelt und als Standard gesetzt. Auf dieser Grundlage können nun Lehrkräfte ganzheitliche Aufgaben in gesellschaftlichem, ökonomischem und kulturellem Kontext erstellen und Schülerinnen und Schüler zentral geprüft werden. Da derzeit die ersten Schülerinnen und Schüler ihre Abschlussprüfungen durchführen und Beispiele aus anderen Bundesländern ebenfalls kaum vorliegen, bleibt abzuwarten, wie sich dieser technikdidaktische Ansatz, einheitliche Prüfungsanforderungen und weitere Vorgaben als qualitätssichernde Maßnahmen für eine wissenschaftspropädeutische Bildung im Fach Bautechnik eignen.

Qualifizierung der Ersteller von Prüfungsaufgaben zentraler Prüfungen
Die Schwerpunkte in der Gestaltung der Ordnungsmittel verschieben sich von der Input- zur Outputorientierung. Die Lernergebnisse, deren Erfassung und Überprüfung spielen deshalb eine besondere Rolle. Dies gilt in der Beruflichen Bildung schon heute für die Studien befähigenden Bildungsgänge. Im Bereich der Bautechnik sind nun zentrale Prüfungsaufgaben zu formulieren. Damit sind die Lehrkräfte erstmals konfrontiert und es wird deutlich, dass diese Aufgabe besondere Anforderungen stellt und einer besonderen Qualifizierung bedarf. Die Erstellung zentraler Aufgaben für das Fach Bautechnik ist mehr als eine Technik der Konstruktion von Prüfungen. Zudem reichen sie in ihrer Bedeutung über die Prüfungen selbst hinaus. Zentrale Prüfungen wirken auch auf die Gestaltung von Unterricht und sie beeinflussen den Stellenwert und die Wertschätzung von Schulen in vergleichenden Rankings. Stephan Rogsch und Hans-Jürgen Lindemann betonen in ihrem Beitrag, dass in Berlin bereits heute mehr als 40% aller Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten über das berufliche Bildungswesen kommen und an einer berufsbildenden Schule ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Dies hebt die Bedeutung hervor, die einer fundierten Qualifizierung der Ersteller von zentralen Prüfungsaufgaben der berufsnahen Fächer zukommt. Die Gestaltung von Prüfungen ist eine verantwortungsvolle Aufgabe, die über Zukunftschancen junger Menschen entscheidet. Im Beitrag wird aufgezeigt, wie eine entsprechende Fortbildung der Lehrkräfte durchgeführt werden kann, welche Konflikte auftreten und wie sie bewältigt werden können. Neben der Schulung der Lehrkräfte in Tandems wurde ein Netzwerk der Lehrkräfte entwickelt, das solche zentralen Prüfungsaufgaben zu entwickeln hat. Weitere Elemente im Fortbildungskonzept sind eine externe Beratung sowie die Reflexion entwickelter Aufgaben im Netzwerk und durch die externen Berater. Damit zeigt sich, dass ein differenziertes Qualifizierungskonzept notwendig ist, um hohe Qualitätsstandards für die zentralen Prüfungen erreichen und sichern zu können.

Entwicklung und Evaluation von Lehr-/Lernsituationen auf der Grundlage der Ermittlung und Bewertung von Leistungen und Arbeitsergebnissen von Auszubildenden in der Bauwirtschaft
Erfolgreiches Lernen im Berufsbildungsprozess ist abhängig von geeigneten Lehr-/Lernarrangements. Dabei ist das Üben und Wiederholen ein unverzichtbarer Teil dieses Prozesses. Wird dies vernachlässigt oder ausgespart, wie es im täglichen Unterrichtsgeschehen häufig der Fall ist, bleiben Jugendliche unsicher. Ihre Kenntnisse und Wissenszusammenhänge bleiben oberflächlich, Fähigkeiten und Fertigkeiten kommen nicht zur Anwendung und werden nur mühsam kommuniziert. Das intelligente Üben

und Wiederholen im Sinne vollständiger Lernprozesse bedarf jedoch einer umfassenden Vorbereitung durch die Lehrkräfte. Stefan Angelkotte und Haya Bilgenroth weisen in ihrem Beitrag darauf hin, dass am Beginn dieses Prozesses eine eingehende Diagnose der intellektuellen Leistungsfähigkeit der Jugendlichen stehen muss. Eine quantitativ-qualitative Analyse der Arbeitsergebnisse von Jugendlichen bzw. Erwachsenen schafft dafür eine wesentliche Grundlage. Die Arbeitsprodukte und der beobachtete Arbeitsprozess liefern dem Lehrer und Ausbilder Hinweise, in welcher Weise er den weiteren Unterricht aufbauen muss. Im Beitrag wird dabei veranschaulicht, wie die Erkenntnisse der Leistungsdiagnostik im Planungsprozess von Unterricht und der Entwicklung von Arbeitsaufgaben für Auszubildende der Bauwirtschaft zum Tragen kommen. Zudem werden Lernmaterialien vorgestellt, die von Studierenden entwickelt wurden. Diese tragen zur intensiven Förderung der Jugendlichen und zur Qualitätssteigerung der Ausbildung bei.

Nachhaltig Handeln

Im vierten thematischen Schwerpunkt der Fachtagung werden Aspekte beleuchtet, die in einem erweiterten Sinne zur Qualitätsentwicklung beruflicher Bildung beitragen. Immer bedeutsamer werden Fragen der Nachhaltigkeit und des energieeffizienten Bauens. Dabei ist der Nachhaltigkeitsgedanke in zweierlei Hinsicht zu verstehen. Einerseits geht es um einen schonenden Umgang mit Ressourcen, andererseits um eine Ausbildung, die anhaltend und dauerhaft wirksam ist und kompetenzorientiert ein verantwortungsvolles Handeln ermöglicht. Dabei sind auch internationale Kooperationen von besonderer Bedeutung, da sie eine reflexive Sicht auf die eigenen Bedingungen und Möglichkeiten von Berufsbildung, aber auch auf die unterschiedlichen Lösungsansätze von bautechnischen Fragestellungen erlauben. Qualitätsfeststellung und Qualitätsentwicklung erfahren also durch den Vergleich einen besonderen Impuls. Nur durch die Gegenüberstellung lassen sich Standards entwickeln. Zudem wird in diesem Schwerpunkt die Qualitätsverbesserung der Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen thematisiert. Damit wird ein weiterer Nachhaltigkeitsaspekt aufgegriffen: die langfristige Verbesserung der Lebenschancen und die Teilhabe an gesellschaftlicher Entwicklung.

Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Bauen

Die Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung ist für den Bereich des Bauens besonders wichtig. In kaum einem anderen Produktionssektor werden in so großem Umfang natürliche Ressourcen genutzt und soziale Lebensräume gestaltet. Durch die Langlebigkeit von Bauwerken werden die Lebensverhältnisse der nachfolgenden Generationen erheblich mitbestimmt. Baustoffe werden weltweit erschlossen, gehandelt und eingesetzt. Die Beheizung und Klimatisierung von Wohnräumen erfordert einen Großteil der benötigten Energieressourcen. Zudem fallen im Bauprozess oder beim Umbau und Abriss von Bauwerken enorm große Abfallmengen an, die entsorgt oder recycelt werden müssen. Was qualitativ hochwertiges Bauen ist und wie sich Arbeitsqualität im Bauprozess zeigt, ist deshalb neu zu bestimmen. Werner Kuhlmeier und Johannes Meyser legen für die Ausbildung in den Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung dar, vor welchen neuen Aufgaben die berufliche Bildung steht und wie der Nachhaltigkeitsgedanke in den Bau- und Baunebenberufen zu verankern ist. In diesem Zusammenhang wird diskutiert, wie sich die Anforderungen an Facharbeiter durch das Ziel eines nachhaltigen Bauens verändern müssen. Sind hierfür besondere Kompetenzen erforderlich? Wie sollten Lernarrangements beschaffen sein, um Auszubildende für Nachhaltigkeitsaspekte zu sensibilisieren und für entsprechende Aufgaben zu qualifizieren? Welche Modelle und Beispiele gibt es hierzu bereits? Deutlich wird, dass bislang schon einige Zusammenhänge bekannt sind, in der Ausbildung diese Inhalte jedoch

noch zu wenig thematisiert werden. Hier besteht noch ein erheblicher Forschungsbedarf und es kann erwartet werden, dass in Zukunft solche Fragestellungen noch an Bedeutung gewinnen.

Energieeffizientes und nachhaltiges Bauen in der Aus- und Weiterbildung – Stand und Perspektiven einer Lernortkooperation in Hamburg

Hans-Jürgen Holle hat ein ähnliches Thema aufgegriffen und betont, dass die Notwendigkeit, Energieeffizienz von Gebäuden wesentlich zu steigern, unumstritten ist. Den Schwerpunkt bildet das Bauen im Bestand. Die erste Voraussetzung dafür ist die Qualifizierung der planenden Architekten und Ingenieure. Dies wird in gewissen Teilen bereits geleistet und wurde verstärkt in die neuen Curricula aufgenommen. Diese Qualifizierungsaktivitäten sind eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für den Erfolg des energetisch optimierten Bauens. Die Realisierung auf den Baustellen erfordert eine wesentlich höhere Qualität der Facharbeit und des Gewerke übergreifenden Arbeitens. Energieeffizienz steigernde Baumaßnahmen werden nur dann wirksam, wenn es gelingt, wissenschaftlich-technische Lösungen nicht nur in die Architekten- und Ingenieurplanung, sondern vor allem – und das ist die zweite, entscheidende Voraussetzung – in die Baudurchführung, also in die Arbeitsprozesse auf den Baustellen, sicher einzuführen. Ein typisches Beispiel ist der fachgerechte Einbau wärmebrückenfreier und luftdichter Konstruktionen. Er erfordert eine hohe Ausführungsqualität im Detail sowie neue Regelungen bei den Schnittstellen zwischen den Gewerken. Damit dies gelingt, ist auch das gewerblich-technische Studium der künftigen Berufsschullehrer in diesen Fachrichtungen entsprechend zu akzentuieren. Im Beitrag wird dargestellt, welche Erfahrungen mit der seit 2004 aufgenommenen Hamburger Lernortkooperation zwischen dem überbetrieblichen Ausbildungszentrum, der Gewerbeschule für Bautechnik und den am Studium der zukünftigen Lehrkräfte beteiligten beiden Universitäten, der Universität Hamburg und der Technischen Universität Hamburg-Harburg, vorliegen. Die inhaltliche und methodische Folge, die Verzahnung der Lernorte, Beispiele für Ergebnisse wie Entwürfe, Lehr-Lernsituationen, die Errichtung von 1:1 Schnittmodellen von verschiedenen typischen Bauwerken im Ausbildungszentrum, deren Nutzung für die Qualifizierung der Auszubildenden und Studierenden sowie die Erfahrungen dieser ersten Etappe der Lernortkooperation werden aufgezeigt und diskutiert. Das Ziel ist also, eine Qualitätssicherung in der Bauausführung durch geeignete Formen und Mittel der Aus- und Weiterbildung in den Baugewerken zu erreichen.

Ausbildungsbegleitende Hilfen im Handwerk – Ein Qualitätsmerkmal für die Berufliche Bildung?!

Auf einer anderen Ebene setzt ein Modellprojekt an, das sich auf die Qualitätsentwicklung der Ausbildung für benachteiligte Jugendliche konzentriert. Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) stellen eine spezifische Form der Unterstützung in der beruflichen Ausbildung dar. Sie richten sich an eine eng begrenzte Zahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der betrieblichen Erstausbildung. Die Stabilisierung und Festigung von betrieblichen Ausbildungsverhältnissen, die Reduzierung von Ausbildungsabbrüchen aufgrund intensiver Unterstützung und die Vorbereitung von Zwischen- und Abschlussprüfungen sind das Ziel. Julia Gillen und Matthias Schönbeck stellen das Modellprojekt „Ausbildungsbegleitende Hilfen der Berufsausbildung im Hamburger Handwerk“ vor, das eine spezifische Form der abH darstellt. Es richtet sich an lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Ausbildungsplatzsuchende und Auszubildende. Neben der Senkung der Abbrecherquote soll die Integration in den ersten Arbeitsmarkt verbessert werden. Exemplarisch wird die Arbeit von fünf Hamburger Innungen vorgestellt, die eine Gewerke spezifische Nachhilfe in den theoretischen und praxisbezogenen Fächern anbieten und mit sozialpädagogischer Unterstützung verbinden. Der Beitrag problematisiert das Konzept der abH und zeigt grundsätzliche Qualitätsmerkmale und Verbesserungsaspekte auf. Zudem fasst er die zentralen Ergebnisse

aus zwei empirischen Untersuchungen des Hamburger Modellprojekts zusammen. Die zentrale Frage des Beitrags ist, durch welche Aspekte die Qualität von abH-Maßnahmen im Allgemeinen und dieses Modellprojekts im Besonderen gewährleistet werden.

Roofs of Europe – Qualitätssteigerung durch Comenius Schulpartnerschaftsprojekte
Als internationalen Beitrag stellt Martin Borg aus Malta das Comenius Schulprojekt „Roofs of Europe" – Dächer Europas vor, dass am Max-Born-Berufskolleg in Recklinghausen und an den Partnerschulen in Letterkenny/Irland, Naxxar/Malta und La Laguna (Teneriffa)/Spanien durchgeführt wird. Innerhalb von drei Jahren fanden sieben „Campustreffen" an allen beteiligten Schulen statt und eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern sowie mehrere Lehrkräfte haben zum Thema Dachkonstruktionen im europäischen Vergleich gearbeitet. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Geschichte, Ästhetik, Konstruktion, Ausführung sowie ökologischer Nutzung und der Einsatz verschiedener Baustoffe wurden untersucht. In multinationalen Gruppen wurde jeweils eine Woche lang gemeinsam gearbeitet und geforscht. Der entscheidende Mehrwert besteht neben dem Zuwachs an Wissen auch darin, dass die Schüler der bautechnischen Schulen über die eigenen nationalen bzw. regionalen Bedingungen hinausblicken und sich qualifizieren können, um für einen europäischen Markt, auf dem längst Großbauprojekte international ausgeschrieben werden, vorbereitet zu sein.

Fazit

Die Fachtagung Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung hat neben aktuellen Forschungsergebnissen auch vielfältige Beispiele guter Praxis in den Berufsfeldern präsentiert, die deutlich machen, wie bedeutsam das Qualitätsthema für die berufliche Bildung in diesen Berufsfeldern ist. Dabei zeigt sich, dass jeweils zu bestimmen ist, was Qualität im Einzelnen und bezogen auf die Berufsfelder, unterschiedlichen Bildungsgänge und Zielgruppen bedeutet. Die Tagung hat dazu beigetragen, einen Verständigungsprozess darüber weiterzuführen, welche Qualitätsziele verfolgt und welche Maßnahmen ergriffen werden sollten, um wirksam die Qualität von Unterricht und Ausbildung zu verbessern. Zudem wurden Möglichkeiten der Qualitätsprüfung vorgestellt und diskutiert, wie gute Ansätze verstetigt werden können. Es zeigt sich, dass viele Fragen nur mit Blick auf die besonderen Bedingungen und Anforderungen der Fachrichtungen zu beantworten sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass es noch einigen Forschungsbedarf gibt. So liegen für diese beruflichen Fachrichtungen derzeit nur wenige eingehende empirische Untersuchungen zur Qualität von Unterricht und Ausbildung vor, die die Wirksamkeit auch hinsichtlich der eingesetzten didaktisch-methodischen Konzepte aufdecken. Ebenso zeigt sich, dass die Implementierung von Programmen zur Qualitätsentwicklung in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich verläuft und nicht immer eine genügend große Transparenz gegeben ist. Dies hat jedoch einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Erfolg oder Misserfolg von Verbesserungsmaßnahmen und das Engagement von Lehrern und Ausbildern. Ebenso ist noch ein großer Forschungsbedarf hinsichtlich der Qualitätsstandards für die berufliche Bildung in diesen Berufsfeldern festzustellen. Die Darstellungen aus der Praxis belegen aber ebenso, dass es eine Vielzahl von gelungenen Beispielen gibt, die das engagierte Handeln der Ausbilder und Lehrer verdeutlichen und die dazu beitragen, die Qualität der Ausbildung in den Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung zu sichern und zu erweitern.

Selbstorganisiertes Lernen und Qualität in der Berufsbildung – Inhalte, Ansätze, Konzepte

Fachtagung Elektrotechnik – Informatik / Metalltechnik

Ulrich Schwenger

Vorbemerkung

Der Umfang des für berufliches Handeln bedeutsamen Wissens in den Berufsfeldern Elektrotechnik – Informatik und Metalltechnik steigt stetig. Die Zeit, Neues zu lernen und Vorhandenes aufzufrischen, wird auf Grund des rasanten technischen Fortschritts offenbar immer kürzer. So gewinnt die Frage nach den „richtigen" Inhalten sowie möglichst effizienten und besonders geeigneten Methoden und Medien für die Berufswissenschaften und die Berufspädagogik eine immer größere Bedeutung angesichts einer sich zunehmend verknappenden Lernzeit in Schule und Betrieb. Mit dem Lernfeldansatz, der auf Kompetenzerwerb und nicht nur Qualifikationen zielt, erfuhr auch die Didaktik der Berufsschule eine grundsätzliche Neuorientierung. Diese, vielfach als „arbeitsorientierte Wende" bezeichnete Entwicklung in der Berufsbildung spiegelt sich z. B. in den Prinzipien der Handlungs- und Arbeitsprozessorientierung oder didaktisch-methodischen Konzepten wie das der Lern- und Arbeitsaufgaben wider. Und seit Ende der 1990er Jahre wird vermehrt auch der Bereich der beruflichen Erstausbildung unter Qualitätsgesichtspunkten diskutiert. Begriffe wie Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung und -entwicklung haben sich inzwischen ohne weitere theoretische Fundierung zu zentralen Leitkategorien für die berufliche Bildung entwickelt, ein genaueres Bild für „Qualität" in der Berufsbildung existiert noch nicht.

Vor diesem Hintergrund wurde auf der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaften für Berufsbildung in den Fachrichtungen Elektrotechnik-Informatik bzw. Metalltechnik diskutiert,
- inwieweit sich der Bezug zu Arbeitsprozessen als didaktische Leitlinie in der Berufsbildungspraxis metall- und elektrotechnischer Berufe bereits tatsächlich etabliert hat,
- inwieweit er, zum einen mit Blick auf den Bildungsauftrag der Berufsschule, zum anderen mit Blick auf betriebliche Erfordernisse, vielleicht auch an Grenzen stößt,
- woran sich Qualität in Unterricht und Ausbildung zeigt, wie sich diese Qualität in der Kompetenzentwicklung der Lernenden widerspiegelt und wie sich diese Qualität prüfen, sichern und weiterentwickeln lässt sowie
- welche Beispiele gelungener Unterrichts- und Ausbildungspraxis bereits Antworten auf die einleitend gestellte Frage nach geeigneten Inhalten, Methoden und Medien liefern.

Neben den beiden Hauptreferenten widmeten sich insgesamt sieben Arbeitskreise diesem Themenkomplex.

Plenumsvorträge

Nach der Eröffnung durch die beiden Vorsitzenden Reiner Mizdalski (BAG Elektrotechnik-Informatik) und Ulrich Schwenger (BAG Metalltechnik) griff Georg Spöttl von der Universität Bremen in seiner Einleitung mit der Frage „Wie wird Qualität in der beruflichen Erstausbildung sichergestellt?“ die aktuelle Diskussion um den Stellenwert und die Funktion der deutschen Berufsbildung kritisch auf. Ausgehend von den durch die OECD kritisierten Bildungsströmen in Deutschland stellte er die Frage, ob das berufliche Bildungswesen zunehmend zu einem Reparaturbetrieb degeneriere, der kaum noch überzeugende Zukunftsperspektiven aufweise. Denn seine Kritiker formulieren im Kern drei Positionen, aus denen heraus das Berufsbildungssystem massiv unter Druck gerät:

1. Die OECD fordert eine Erhöhung der Absolventenquoten bei Abiturienten und Hochschulstudenten.
2. Vor allem die Europäer sehen die Notwendigkeit, alle Qualifikationen europaweit nutzbar zu machen. Dies heizt die Diskussion um die Europäisierung und Internationalisierung der Berufsbildung an, die allgemein als notwendig erachtet wird, und stellt nationale Wege in Frage.
3. Fehlende Ausbildungsplätze, deren Zahl tendenziell weiter schwindet, und immer größer werdende Anteile von Jugendlichen, die vermeintlich eine Berufsausbildung nicht schaffen und im Übergangssystem hängen bleiben, bedrohen die Dualität von Ausbildung.

Welche Beiträge das Berufsbildungssystem selbst leisten kann und was verändert werden muss, um überzeugende Zukunftsperspektiven aufzubauen, nahm in seinen einleitenden Ausführungen eine zentrale Stellung ein. Neben der Forderung nach neuen Verbesserungsstrategien war eine seiner wichtigen Aussagen, dass im Sinne der Sicherung von Qualität und Perspektiven beruflicher Bildung jede Weiterentwicklung und Änderung mit einer erheblichen Zunahme an vertikaler Durchlässigkeit und damit an Chancen zum Erwerb höher- und höchst qualifizierender Abschlüsse verbunden sein müsse.

Im anschließenden Eröffnungsvortrag mit dem Thema „Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für Nachhaltigkeit der Lernkompetenz?“ lenkte Günter Pätzold von der Technischen Universität Dortmund den Blick auf wesentliche Qualitätsmerkmale des beruflichen Unterrichts. Er stellte die Fragen nach

- Qualität von Unterricht und professionellem Lehrerhandeln,
- Lernkompetenz und nachhaltigem Lernen,
- Selbst gesteuertem Lernen,
- Kooperativem Lernen,
- Förderansätzen,
- Selbstwirksamkeit,

um mit ihnen die Qualität und Nachhaltigkeit beruflichen Lernens zu beleuchten und Schritte qualitativer Verbesserung zu präzisieren. Hierzu griff er Merkmale von Prozessqualität auf und beleuchtete ihre Wirkmechanismen ebenso wie Merkmale des professionellen Lehrerhandelns, das er als begründete Balance zwischen den Paradoxien Anleitung und Ermöglichung von selbstgesteuertem Lernen bezeichnete. Neben vielen weiteren Aspekten unter der Einbeziehung der Ergebnisse des BLK-Modellversuchsprogramms SKOLA schenkte er vor allem auch dem Aspekt der Selbstwirksamkeit bezüglich der Selbststeuerung breiten Raum.

Arbeitskreise

Neue Medien und Lernkonzepte
Erstmals in der Geschichte der Fachtagungen wurde in den nachfolgenden Arbeitskreisen auf eine trennscharfe Zuordnung zu den Berufsfeldern Metall- bzw. Elektrotechnik verzichtet und der Blick auf gemeinsame Fragestellungen von Unterrichts- und Lernprozessqualität fokussiert. So eröffnete Gert Zinke den Arbeitskreis 1 - Neue Medien und Lernkonzepte mit der Frage: „Welche Funktionen haben Medien heute in der Berufsbildung und wie unterstützen sie einen prozessorientierten Lehr-/Lernprozess?“ Seine Ausführungen basierten dabei auf einem historischen Ausflug von den Anfängen der Medienerstellung durch den Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen bis hin zum Bundesinstitut für Berufsbildung.

Einen Praxisbeitrag präsentierte anschließend Carsten Wehmeyer. Am Beispiel einer selbstständigen Projektierungen einer KNX/EIB-Lösung im Ausbildungsberuf des handwerklichen Elektronikers zeigte er, wie eine arbeitsprozessorientierte Lernsituation idealtypisch entwickelt und umgesetzt werden kann. Henning Klaffke fragte in seinem Beitrag nach Instrumenten, mit denen Geschäftsprozesse analysiert und verständlich beschrieben werden können. Dabei konnte er auf ein berufswissenschaftlich begründetes Geschäftsprozess-Modell als zentrales Zwischenergebnis seiner Dissertation verweisen, mit dem Geschäftsprozesse nicht nur erfasst, sondern in einem nächsten Schritt zum Gegenstand beruflichen Lernens gemacht werden können.

Gegenstand des Beitrags von Petra Gerlach, der den Arbeitskreis abschloss, war eine Bestandsaufnahme aktueller Lernkonzepte in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Dabei überraschte sie mit Hinweisen zur didaktischen Gestaltung der Ausbildung aus der Neuordnung der Elektroberufe von 1987, die kaum an Aktualität eingebüßt haben. Ihr Fazit lautete, dass mit dem Ansatz der Lern- und Arbeitsaufgaben zwar seit den 1990er Jahren eine wichtige didaktische Grundlage für eine arbeitsprozessorientierte Ausbildung existiert, dieser aber bislang scheinbar noch unzureichend Eingang in Schule und Betrieb gefunden hat.

Kompetenzbedarf erkennen, Kompetenz entwickeln: Herausforderungen für Lehrer und Ausbilder (Schwerpunkt: Berufsfeld Elektrotechnik Informatik)
Im Arbeitskreis 2 wurde der Zusammenhang zwischen einer durch berufswissenschaftliche Methoden und Instrumente untermauerten kontinuierlichen Analyse des Kompetenzbedarfs und einer Gestaltung von Unterrichtssituationen, die eine Kompetenzentwicklung fördern, hervorgehoben. Falk Howe stellte mit der Kompetenzwerkst@tt ein solches ganzheitliches Konzept vor: Ausgehend von der Analyse von Arbeitsprozessen mit Hilfe des Instruments der Arbeitsprozessmatrix werden Kompetenzen formuliert, die für eine Realisierung dieses Arbeitsprozesses in gestaltungsorientierter Perspektive notwendig sind. Den Lehrenden wird mit der Kompetenzwerkst@tt-Lernsoftware eine Arbeitshilfe für die Umsetzung eines am Arbeitsprozess orientierten, auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz ausgerichteten Unterrichts zur Verfügung gestellt.

Jörg Zinn fokussierte seinen Vortrag auf die ganzheitliche Kompetenzentwicklung in der Ausbildung. Im Mittelpunkt der von ihm vorgestellten Ausbildungseinheit stand ein ganzheitlicher Kundenauftrag, der von den Jugendlichen lernortübergreifend bearbeitet wurde. Interessant war hier, dass nicht nur Auszubildende in einem Beruf beteiligt waren, sondern dass eine Gewerke übergreifende und kundenorientierte Zusammenarbeit zwischen Auszubildenden in Elektro- und SHK-Berufen ermöglicht wurde.

Nadine Möhring-Lotsch zeigte gemeinsam mit Jörg Zinn in ihrem Vortrag eine Möglichkeit auf, adaptive, am Arbeitsprozess orientierte Lernmodule zu entwickeln, die die Bedürfnisse und Anforderungen von KMU berücksichtigen. Sie ermöglichen eine Anpassung des Lernens an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden, an regionale Besonderheiten und sie orientieren sich an technologischen Entwicklungen.

Der spannenden und in weiten Bereichen noch offenen Frage, wie berufliche Qualifikationen, die auf der Basis des Kompetenzmodells erworben wurden, in den Europäischen Qualifizierungsrahmen einzuordnen sind, widmete sich Carsten Wehmeyer in seinem Vortrag „Berufs- und subjektbezogene Kompetenzentwicklung im Kontext von Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung“. In seinem Beitrag wies er auch auf die Notwendigkeit einer arbeitsprozessorientierten berufswissenschaftlichen Forschung als Grundlage für eine kompetenzbasierte Ausbildung hin.

Qualität der Ausbildung in der Großserienfertigung

Eine gänzlich andere Perspektive fand sich im Arbeitskreis 3, in dem Thomas Vollmer Qualität in den Kontext standardisierten Handelns stellte. Dazu sind Elemente der Arbeits- und Prozessorganisation in einen systematischen Zusammenhang gebracht worden, die unter Einbeziehung der operativ tätigen Mitarbeiter bei der Setzung und kontinuierlichen Verbesserung von Standards zu einem entscheidenden Erfolgsfaktor im globalen Wettbewerb geworden sind. In der industriellen Berufsausbildung werden diese neuen und ambivalenten Anforderungen auch nach der letzten Neuordnung weitgehend vernachlässigt. Mit dem Anfang 2006 begonnenen Projekt „GPSKomp - Kompetenzentwicklung für ganzheitliche und standardisierte Produktionssysteme“ wird die Lücke geschlossen.

Ob sich durch diesen Prozess in der Großserienfertigung ein Paradoxon, das als Einstieg in einen „standardisierten Individualismus“ beschrieben werden kann, abzeichnet, fokussierte Thomas Vollmer mit der Frage: „Gefährden Erfordernisse moderner standardisierter Produktionssystem Kreativität und Problemlösefähigkeit im Arbeitshandeln, wenn diesem selbst Standards zugrunde liegen?“ Mit dieser Frage stellte er sich der Diskussion mit Thomas Schmidt von der Volkswagen Coaching GmbH, der in seinem Beitrag die Modifizierungen der Ausbildung skizzierte, die durch Einführung der Total Produktive Maintenance (TPM) als ein Element eines ganzheitlichen standardisierten Produktionssystems bei VW in Kassel eingeleitet wurden.

Thomas Vollmer, auch Leiter des Arbeitskreises, versäumte es nicht, auf der Basis des o. g. Projekts GPSKomp die Perspektive zur Weiterentwicklung der fertigungsnahen industriellen Berufsbildung zu eröffnen. Und so bezog sich Horst Tröller von der Herwig-Blankertz-Berufsschule ebenfalls auf die VW-Produktion in Kassel und beleuchtete den Aspekt des didaktischen Gehalts betrieblicher Verbesserungsprozesse. Er zeigte am Beispiel der Wertstromanalyse Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung für ganzheitliche und standardisierte Produktionssysteme durch arbeitsprozessbezogenen Berufsschulunterricht auf. (http://www.volkswagen-coaching.com/index.php?id=3399)

Qualität in der Ausbildung – Erreichtes, Defizite, Handlungsansätze in Schule und Betrieb

„Qualität in der Ausbildung - Erreichtes, Defizite und Handlungsansätze in Schule und Betrieb“ war Thema des Arbeitskreises 4 und wurde u. a. durch Beispiele aus dem Lernen in einem Lernlabor zu Fragestellungen des Multitasking, Multithreading und Multiprocessing von Stephan Weinzierl veranschaulicht.

Auf das Leonardo-Projekt QualiVET (Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung, 2007) stützte sich der Beitrag von Matthias Becker, in dem er die Entwicklung prozessorientierter Standards herkömmlichen Qualitätsmanagementsystemen in Schulen gegenüberstellte und kritische würdigte. Der vorgestellte Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) respektiert die Besonderheiten der Lernumgebungen mit dem Schwerpunkt auf Prozessorientierung, Gestaltung und Entwicklung. Übergeordnetes Ziel des QER ist es, ein neues, entwicklungsorientiertes Verständnis von Qualität zu entwickeln und Lehrende in die Lage zu versetzen, Qualitätsansprüche z. B. auf der Basis von Curricula) zu konkretisieren und somit in einem Bottom-up-Prozess für eine Verbesserung der Lernangebote durch eine Orientierung an Qualitätsindikatoren zu sorgen.

Aber auch Lernortkooperation leisten einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung betrieblicher Ausbildung und beruflicher Bildung. Denn Qualitätsentwicklung und -sicherung gehen an den dualen Lernorten Schule und Betrieb oft eigene Wege (vgl. Scheib/Windelband/Spöttl/Grantz, 2007) und sind nicht aufeinander bezogen, wie Gritt Fehring und Lars Windelband in ihrem Beitrag ausführten. Ausgangspunkt ihrer Betrachtung war der Auftrag, den Bedarf für Förderung und Entwicklung geeigneter Qualitätssicherungsinstrumente in Mittel- und Kleinbetrieben zu identifizieren. Dass die Lernortkooperation als geeignetes Mittel der Qualitätsverbesserung eine entscheidende Rolle spielen kann, um zu einem abgestimmten Qualitätsbegriff zu kommen, konnten beide einleuchtend belegen.

Learning on the Job

Aus zwei Richtungen näherte sich der Arbeitskreis „Learning on the Job“ dem Thema des berufsimmanenten Lernens als Beitrag zur kontinuierlichen Verbesserung der Arbeitsprozessqualität. Zum einen wurde, beginnend mit dem Beitrag von Bernd Haasler, der Blick auf die große Bedeutung handwerklicher skills in einer von hoher Automatisierung geprägten Produktion gelenkt, was Maria Kondratjuk, Alexander Kroys und Jürgen Reiner erweiterten, indem sie die Bedeutung virtuell-interaktiver Lernmodule für die Qualitätsverbesserung des Arbeitsschutzes als Entwicklungsprojekt der Fraunhofer Gesellschaft/ IFF Magdeburg und der STAEDTLER Mars GmbH aufzeigten (http://www.immma.net). Dies bezog sich auf Arbeitsplätze in einer Produktionsumgebung, die einer unmittelbaren Überprüfung und Erfahrung aufgrund ihrer Konstruktion nicht mehr gänzlich zugänglich sind. Abgeschlossen wurde dieser erste Teil des Arbeitskreises von Stephan Kumetz und Wilhelm Termath, die mit der Einführung der Lernsoftware SimGieß die Antwort auf die Frage suchten, ob die in den Lernprozessen erzielten Handlungsergebnisse Erkenntnisse zur nachhaltigen Gestaltung von Produktionsprozessen liefern könnten.

Zum anderen widmete sich der Arbeitskreis methodischen Aspekten des Arbeitsprozess begleitenden Lernens. Hier konnte Hermann Rüppell in eingängiger Weise zeigen, welche Chancen webbasiertes Lernen für Lernergruppen bietet und welche Klippen gerade hinsichtlich der Nachhaltigkeit des Gelernten zu umschiffen sind (http://www.studybuddy.de). Wie ein Lern- bzw. Weiterbildungsangebot auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter zugeschnitten wird, stellte Bernd Weber am Beispiel des Distance-Learning-Konzepts im Rahmen des Global Training der Daimler AG dar. Er beleuchtete die Nutzung existierender Verfahren wie CBT (Computer Based Training) und AKUBIS® (Automobil kundenorientiertes Broadcast Information System) und ihre Einbindung in eine e-Learning-Gesamtstrategie ebenso wie Entwicklung eines Internet/Intranet-e-learning Projekts zur Bereitstellung des Sales-, Service- und Management-Wissen in eine Wissensdatenbank (Mediathek). Als eines der zentralen Ziele stellte er die Schaffung einer qualitativ hochwertigen, kostenbewussten und kundenorientierten Lösung unter wirtschaftlichen und vermarktungsstrategischen Gesichtspunkten heraus (Business Case).

An welcher Stelle das lebensbegleitende Lernen der Lehrer hierbei ins Spiel kommt, konnte Till Kaster verdeutlichen, indem er eine differenzierte Antwort auf die Frage „Wie gelangen aktuelle Release-Stände industrieller und handwerklicher Technologien in den Lehr/Lernprozess?“ gab. Gleichzeitig zeigte er die Schwierigkeiten bei der Umsetzung des sog. Multiplikatoren-Modells der Automobilindustrie auf, die sich durch Inhaltsverluste während des Verbreitungsprozesses einerseits und die Didaktisierung andererseits ergeben.

Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens im elektrotechnischen, informationstechnischen und metalltechnischen Unterricht

Die europäische Perspektive wurde erneut von Matthias Becker im Arbeitskreis 6, der die Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens (vgl. Mandl/Kopp, 2006) in den Mittelpunkt stellte, aufgegriffen. Er fragte nach den Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützung arbeitsprozessorientierten Lernens durch den Einsatz von Lernsoftware bei der Vermittlung der Fahrzeugtechnik, die konsequenterweise auf ein europäisches Car-Mechatronic-Curriculum (vgl. Rauner/Spöttl, 2002) ausgerichtet werden sollte. Auch Bodo Reiner nahm in seinem Beitrag die europäische Perspektive ein, wenn er die Möglichkeiten eines High-Tech-Hochfrequenz-Remote-Labors im Elektrotechnikunterricht als Teil des Modellversuch EUROPEAN REMOTE RADIO LAORATORY vorstellte.

Kundenauftrag, Bedarfsanalyse und Prozessevaluation – das sind die Stichworte zu den Beiträgen von Andreas Weiner bzw. Ralph Dreher. Gab der erste einen Einblick in ein Beispiel besonders gelungener Gestaltung selbstgesteuerten Lernens bei Anlagenmechanikern im Kundenauftrag (vgl. Dalinghaus, 2007) beleuchtete letzterer die Risiken und Chancen, die sich beim Ausschöpfen von Gestaltungsspielräumen bei der Curriculumentwicklung für ein Fotovoltaikprojekt in Bangladesh ergaben. In seinem Beitrag schildert Ralph Dreher die Idee der Bedarfsanalyse und der prozessevaluativen Curriculumentwicklung als Element des Qualitätsmanagements sowie die Umsetzung in Form der Darstellung der Ergebnisse im „Baseline-Survey“, der Curriculumstruktur und eines Train-the-Trainer-Konzepts.

Qualitätssicherung im Rahmen von Ausbildungs- und Unterrichtsmodellen

Beispiele sehr pragmatischer Wege zur Qualitätsverbesserung von Unterricht zeigten die beiden Referenten des Arbeitskreises 7 auf: Die AGENDA 21 im Leo-Sympher-Berufskolleg ist ein lokales Aktionsprogramm für die nachhaltige Entwicklung von Umwelt entlastenden Verhaltensweisen. Für Reinhard Geffert war sie Anstoß für ein Projekt zur Helligkeitsteuerung in Räumen mit dem Zweck der Energieeinsparung. Im Rahmen einer Projektarbeit der Fachschule für Technik wurde in seiner Verantwortung eine Lichtregelung unter Anwendung modernster Verfahren der Automatisierungstechnik realisiert, die die elektrische Raumbeleuchtung in Abhängigkeit vom Sonnenlicht exakt nur auf jenen Wert einstellt, der zum Erreichen der nach DIN vorgeschriebenen Beleuchtungswerte notwendig ist. Parallel dazu erfolgte eine Übernahme dieser innovativen Technologie in Lernsituationen im Rahmen der dualen Berufsausbildung „Elektroniker/Elektronikerin für Betriebstechnik“ und der dort praktizierten Lernortkooperation mit einem selbst entwickelten 19“-Lernträger-System. Dieses real vorgestellte System wird von allen Auszubildenden im Lernort Betrieb aufgebaut und im Lernfeldunterricht im Berufskolleg Kompetenz fördernd eingesetzt. Hier wurden Einblicke in einen Unterricht präsentiert, der in jeder Hinsicht als Best Practice gelten kann.

Auch Stefan Reuter stellte in seinem Beispiel einen Ansatz zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts vor, der jedoch nicht als auftragsbezogene Projektidee entstand, sondern sich der Umsetzung komplexer Anforderungen eines vollständigen Geschäftsprozesses stellte. Basierend auf den Erfahrungen des

Kooperationspartners Siemens gründete eine Berufsschulklasse ein quasi eigenständiges Unternehmen. Als so genanntes Juniorteam bearbeitete die Klasse an sie gestellte Anfragen für reale Projekte mit echten Kundenanforderungen, wobei die Schule als Auftraggeber fungierte. Das Handeln des Juniorteams erfolgt nach branchenüblichen Kriterien: Die Auszubildenden bringen ihre Erfahrungen aus den Ausbildungsbetrieben mit ein und die Ausbilder der Ausbildungsbetriebe können als Berater fungieren. Die Ergebnisse des Juniorteams wurden nach DIN ISO 9001 dokumentiert und an nachfolgende Klassenstufen weitergereicht, damit spätere Juniorteams von den Erfahrungen der Vorgänger profitieren können.

Zusammenfassung

Die Fachtagungen der Bundesarbeitsgemeinschaften sind seit vielen Jahren Forum für die Vielfalt von Forschung und berufspädagogischer Praxis. In ihrer Mischung aus Plenarvorträgen und Arbeitskreisen ist es ihnen auch auf diesen Hochschultagen wieder gelungen, nicht nur den Blick auf Themen von höchster Aktualität zu lenken, sondern ebenfalls der Diskussion einen breiten Raum zu geben. Einzelbeiträge befassten sich mit kurz- und mittelfristigen Perspektiven für die Qualität des Berufsbildungsstandorts Deutschland, gaben Einblick in den Stand aktueller Forschung und zeigten vor allem auch auf, welche Rahmenbedingungen für einen qualitativ hochwertigen Unterricht notwendig sind und wie dieser zu gestalten ist.

Die vollständigen Beiträge werden demnächst in der Online-Zeitschrift bwp@ (www.bwpat.de) in Kooperation mit der Zeitschrift lernen & lehren der beiden Bundesarbeitsgemeinschaften veröffentlicht. Schon jetzt können auf der Homepage der BAG Metalltechnik alle Abstracts eingesehen werden: (www.bag-metalltechnik.de/pages/dokumen.html).

Literaturverzeichnis

Dalinghaus, Daniel (2007): Wartung eines Wärmezentrums – Gestaltung und Erprobung eines berufspraktischen Lehr-/Lernarrangements im Lernfeld 14 für den Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker SHK. Hannover: Leibniz Universität Hannover - Zentrum für Didaktik der Technik, Staatsarbeit

Euler, Dieter/Metzger, Christoph (Hrsg.) (2004): Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung. Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik

Howe, Falk/Knutzen, Sönke (2007): Die Kompetenzwerkst@tt - Ein berufswissenschaftliches E-Learning Konzept. Göttingen: Cuvillier-Verlag

Mandl, H.; Kopp, B. (2006): Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven. Forschungsbericht Nr. 182. München: LMU.

Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (Herausgeber) (2007): QualiVET - Qualitätsentwicklungsrahmen (QER). Leitfaden, Gestaltungsorientierte Indikatoren, Teamkonzept. Bremen: ITB – Institut Technik und Bildung/Universität Bremen

Rauner, F.; Spöttl, G. (2002): Der Kfz-Mechatroniker - vom Neuling zum Experten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Scheib, T./Windelband, L./Spöttl, G./Grantz, T. (2007): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Abschlussbericht Teil I; Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bremen: ITB – Institut Technik und Bildung/Universität Bremen

Die Qualität hauswirtschaftlicher Berufsausbildung entwickeln – Von der Berufseinmündung über die Berufsausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung

Fachtagung Hauswirtschaft

Irmhild Kettschau

Einleitung

Die Fachtagung Hauswirtschaft befasste sich mit Qualitätszielen und Modellen guter Praxis entlang einer gedachten Wertschöpfungskette der hauswirtschaftlichen Berufsbildung von der Information und Berufsorientierung in den allgemein bildenden Schulen über die Berufsausbildung und ihre Institutionen bis hin zur beruflichen Fort- und Weiterbildung.
Entwicklung und Sicherung einer guten Qualität durch ein geeignetes Qualitätsmanagement sind Forderungen unserer Zeit. Aufwände von menschlichen und sächlichen Ressourcen sollen, abstrakt gesprochen, in einem optimalen Verhältnis zum Verlauf und Ergebnis von Prozessen stehen. Die verschiedenen Beteiligten wollen und sollen ihre berechtigten und wohl verstandenen Interessen gewahrt sehen, dazu gehören faire und transparente Rahmenbedingungen, angemessene Leistungsanforderungen und eine optimale Verwertbarkeit erreichter Qualifikationen.

An der Fachtagung Hauswirtschaft 2008 beteiligten sich namhafte Referentinnen und Referenten aus Hochschulen, Schulen und Berufspraxis sowie dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Einführend wurden Konzeptionen des Qualitätsbegriffs und ihre Bezüge zum Berufsbildungssystem vorgestellt. Die Brücke zwischen haushaltsbezogener Allgemeinbildung und der Orientierung auf eine berufliche Perspektive im Gebiet von Ernährung und Hauswirtschaft muss zukünftig wesentlich verbessert werden, um eine angemessene Orientierung und Rekrutierung für das Berufsfeld Hauswirtschaft zu erreichen – Ansätze und Diskurse hierzu wurden vorgestellt. Und schließlich ging es um Phasen, Qualifikationsstufen, Bildungsgänge und Lernorte der Aus- und Weiterbildung im Berufsfeld in der Perspektive eines systematischen Qualitätsansatzes.

Qualität und Qualitätsentwicklung im Berufsbildungssystem

In ihrem Einführungsvortrag zeigte Prof. Dr. Sylvia Rahn von der Westfälischen Wilhelms-Universität auf, dass bei aller Zustimmung zu generellen Qualitätszielen für das Berufsbildungssystem noch intensive Diskurse darüber geführt werden, worin konkret der Bedarf an Qualitätsentwicklung besteht und wie ihm Rechnung getragen werden kann. Als zentrale Ebenen dieses Diskurses lassen sich
- die Makroebene des Systems,
- die Mesoebene der Organisationen (Schule und Betrieb)
- die Mikroebene der Lehr-Lern-Interaktion

beschreiben. Auf der Basis ausgewählter bildungsstatistischer Daten und zentraler Befunde der empirischen (Berufs-)Bildungsforschung zum Leistungsergebnis des Berufsbildungssystems stellte die Referentin zentrale Problemlagen wie ein ausreichendes betriebliches Bildungsangebot, die Reduktion

der Abbruchquoten, die Qualität der Schülerleistungen und Abschlüsse sowie die individuelle Förderung leistungsstarker und benachteiligter Schülergruppen heraus, zu deren Lösung unter anderem mit dem Mittel der systematischen Qualitätsentwicklung beigetragen werden soll. Im Mittelpunkt der weiteren Erörterungen stand die Frage, ob und inwieweit die benannten Probleme auf der Organisations- und Interaktionsebene mithilfe der aktuell im Focus stehenden Strategien (Qualitätsmanagement, Bildungsstandards, Unterrichtsevaluation und -entwicklung etc.) gelöst werden können. Als Schlussthese stellte die Referentin heraus, dass die Problemlösekapazitäten der „Organisation", die als „zentrale Handlungseinheit" seit den 1990er Jahren im Zentrum des Interesses von Bildungspolitik und -forschung steht, begrenzter sind, als dies angesichts des Ausmaßes dieses Interesses zu erwarten wäre. Dies führte zu der Überlegung, welche anderen Interventionen womöglich wirkungsvoller sein können und wie diese, zum Beispiel auf der Ebene des Lehr-Lern-Verhältnisses, zu gestalten sind. (Tagungsunterlage / Rahn 2008) Mit besonderem Interesse nahmen die Teilnehmenden der Fachtagung fachrichtungsspezifische Ergebnisse von Lernstandserhebungen zur Kenntnis und diskutierten diese in ihrer Praxisrelevanz und den möglichen Konsequenzen.

‚Liebe auf den zweiten Blick'?! - Berufswahl und Berufsorientierung im Berufsfeld Hauswirtschaft an der Schwelle zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung

Im Folgenden ist die Kurzfassung der Vortragenden, Prof. Dr. Ute Bender von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, wieder gegeben:

„Ausgangspunkt sind zwei Interviews mit weiblichen Auszubildenden der Hauswirtschaft (vgl. Schäfer 2007). Sie gelten als ‚best practice Beispiele', d. h. beide bezeichnen ihren künftigen Beruf als ‚Traum'- bzw. ‚Wunschberuf'. Gefragt wird, wie die jungen Frauen zur Hauswirtschaft gelangt und welche möglichen Folgerungen daraus für die Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen mit Blick auf hauswirtschaftliche Berufe zu entwickeln sind." Die Funktion dieser beiden exemplarisch ausgewählten Interviews ist es, zu weitergehenden Reflexionen und Forschungsfragen anzuregen. „Hierzu werden ausgewählte Aussagen vor dem Hintergrund von Berufswahltheorien sowie statistischen Erhebungen analysiert. Sowohl ‚Elvira' als auch ‚Gerti' sind über Umwege zur Hauswirtschaft gelangt. Beide wissen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule nicht, welche Ausbildung sie ergreifen wollen/sollen. Im Rahmen schulischer Berufsorientierung haben sie keine Informationen über das hauswirtschaftliche Berufsfeld erhalten. Erst nach Abschluss einer anderen Ausbildung bzw. der teilqualifizierenden Berufsfachschule entscheiden sie sich selbstbewusst für ihren jetzigen Beruf. Die Äußerungen von ‚Gerti' und ‚Elvira' bestätigen indirekt die Untersuchungen von Krewerth et al. (2004) zum Einfluss der Berufsbezeichnung auf die Berufswahl von Jugendlichen: Das soziale Umfeld der beiden jungen Frauen begegnet der hauswirtschaftlichen Ausbildung überwiegend mit Nicht-Wissen oder Abwertung; hauswirtschaftliche Berufe scheinen wenig angesehen bei Jugendlichen. Sowohl in den Interviews als auch in repräsentativen Erhebungen wird darüber hinaus die herausragende Bedeutung von Praktikumserfahrungen für die Berufswahl deutlich (z. B. Prager/Wieland 2005). Andere Studien ergeben, dass Praktika im hauswirtschaftlichen Berufsfeld aus verschiedenen Gründen eher die Ausnahme an allgemeinbildenden Schulen darstellen (Bastian et al. 2007, 165f.; Combe/Zenke 2006). Angesichts eines Rekrutierungsproblems des hauswirtschaftlichen Berufs mit Blick auf leistungsstarke Hauptschüler/innen und Realschüler/innen (Kettschau 2007, 32) zeigen sich Forschungs- und Handlungsdesiderate im Kontext schulischer Berufsorientierung: Vorwissen und Einstellungen von Lehrkräften sowie Absolvent/innen zu hauswirtschaftlichen Berufen wären etwa zu untersuchen sowie vermehrte Kontakte zwischen Schulen und hauswirtschaftlichen Betrieben wünschenswert." (Tagungsunterlage / Bender 2008)

Berufsorientierung junger Frauen zwischen Geschlechterrollenklischees und Professionalität
Der folgende Text ist ein Auszug aus einem Beitrag von Angelika Puhlmann vom Bundesinstitut für Berufsbildung.
„Berufsorientierung soll zur Steuerung des ökonomischen und sozialen Bedarfs an beruflichen Qualifikationen und Motivationen beitragen. Angesichts der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen scheint eine ‚Doppelgleisigkeit' weiblicher Berufsorientierung in diesem Sinne geradezu ideal: Der Raum, den die Berufsorientierung junger Frauen für ihre soziale Qualifizierung und ihre soziale Arbeit in der Öffentlichkeit und in der Familie lässt, stellt dabei benötigte Potenziale zur Deckung dieses Bedarfs auf Seiten der Gesellschaft zur Verfügung. (…)
Ausbildung, Beruf und Berufstätigkeit sind für Frauen heute zur Selbstverständlichkeit geworden – ihre Haupt-Zuständigkeit und Haupt-Verantwortung für Kinder, Familie, Fürsorge und Betreuung ist eine Selbstverständlichkeit geblieben. Und damit ist eine widersprüchliche Realität gegeben, die Frauen zwischen Beruf und Familie platziert. Junge Frauen gehen deshalb meist in zwei Richtungen, und das bleibt nicht ohne Risiko, denn unterbrochene Erwerbstätigkeit und Teilzeitarbeit führen Frauen nur allzu häufig in materielle Abhängigkeit und Altersarmut. Berufsorientierung bereitet auf das Entweder-Oder und das Halb-und-Halb von Vereinbarkeitsmodellen vor und gestaltet diese widersprüchliche Realität, indem sie die Präferenz frauendominierter Berufe, Tätigkeiten und nicht zuletzt Beschäftigungsformen bestehen lässt, ohne deren Minderbewertung zu thematisieren und zu deren Aufwertung beizutragen. Die unvollendete Emanzipation der Gesellschaft spiegelt sich auch darin: dass es ihr bislang nicht gelungen ist, Frauen und ihre Arbeit angemessen zu werten und materiell und ideell angemessen zu entlohnen; und dass sie es noch immer nicht geschafft hat, sich aus den Hierarchien des Modells ‚der Mann als Ernährer' zu befreien.

Berufsorientierung beinhaltet Aufklärung und Information über die Berufswelt der unvollendet emanzipierten Gesellschaft. Daher enthält sie als Botschaft immer ein gewisses „Ja-Aber", wenn es um die Beteiligung von Frauen in der Berufswelt geht: Die Rede ist noch immer von Frauen- und Männerberufen mit einer quasi natürlichen Trennlinie zwischen jeweils zulässigen Terrains und davon, dass Frauen sich im dualen Berufsbildungssystem nur auf 10 der insgesamt derzeit 344 anerkannten Ausbildungsberufe konzentrieren. Es geht um die attraktiven Verdienst- und Karrierechancen in Technik und Informationstechnologie und darum, dass junge Frauen überwiegend in den Berufen der Kaufleute, in medizinischen Assistenzberufen und im Dienstleistungssektor präsent sind. Gesprochen wird vom Fachkräftemangel durch den Geburtenrückgang und über die schlechteren Berufseinstiegschancen gerade von hochqualifizierten Frauen und ihren Problemen, Kind und Karriere unter einen Hut zu kriegen. Dass die Talente gerade auch der jungen Frauen in Naturwissenschaft und Technik für die Zukunftsfähigkeit Deutschlands wichtig sind und gebraucht werden, ist einerseits eine Anerkennung, andererseits schwingt etwas von einer Zusatzbegründung mit: Wo es nicht genug – oder nicht die richtigen – Männer gibt oder wenn es um höhere Ziele geht, können Frauen ins Spiel kommen. Auch in diesen Kontexten scheint eine gewisse Minderbewertung des Weiblichen und der von Frauen dominierten Bereiche unterlegt zu sein."
Abschließend stellte die Referentin ein Konzept zur Entwicklung des „Berufsweltwissens junger Frauen" vor, in dessen Mittelpunkt ein Subjekt orientierter Ansatz steht, um die Kompetenzen zu ermitteln, die junge Frauen für ein erfolgreiches und zufriedenes Berufsleben brauchen. (Puhlmann 2008)

„Gute Schule" – Qualitätsentwicklung im Berufsfeld aus schulischer Sicht
Der folgende Text gibt den Beitrag der Autorin, Studiendirektorin Inge Meichsner von den Beruflichen Schulen Berta-Jourdan in Frankfurt am Main, zu den Tagungsunterlagen der Fachtagung Hauswirtschaft wieder.

„Die Frage nach der Definition ‚Gute Schule' lädt zu weit reichenden Diskussionen ein. Der Qualitätsbegriff im schulischen Bereich ist aber selbst aus wissenschaftlicher Sicht noch immer nicht ausreichend geklärt. Wie muss ein Konzept aussehen, das auf eine moderne und zukunftsweisende Schule mit hoher Qualität ausgerichtet sein soll? In den nachfolgenden Ausführungen wird trotz vieler offener Fragen Qualitätsentwicklung im Bereich beruflicher Schulen exemplarisch an drei Beispielen aus den Beruflichen Schulen Berta-Jourdan vorgestellt.

Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität beinhaltet als Zielsetzung eine Qualitätsoffensive für alle schulischen Ausbildungen. Nach Vorbildern im europäischen Ausland, wie z. B. England, Schottland, den Niederlanden, setzt sich auch in Deutschland die durch Bildungsforschung erhärtete Erkenntnis durch, dass neben der schulinternen Evaluation der kritische Blick von außen wichtig ist. Zum 1. September 2006 wurde in Hessen – wie auch in anderen Bundesländern - das Verfahren „Schulinspektion" landesweit eingeführt. Jede Schule wird nun alle vier bis fünf Jahre von Inspektorinnen und Inspektoren des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) evaluiert. Die Ergebnisse sollen Impulse geben zu einer Schulentwicklung mit mehr Qualität.
Die Schulinspektion will die Schule unterstützen durch
- datengestützte Beschreibung der Qualität von Unterricht, Erziehung und Schulleitungshandeln auf der Basis eines transparenten Referenzrahmens mit Qualitätskriterien,
- Einschätzung der schulischen Arbeit anhand von Leistungsdaten zu Ergebnissen und Wirkungen,
- Hinweise auf Stärken und Schwächen,
- Erhöhung der Gültigkeit des schulinternen Qualitätsurteils durch die Fremdsicht,
- Förderung des innerschulischen Diskussions- und Entwicklungsprozesses auf der Grundlage des Inspektionsberichtes,
- höhere Verbindlichkeit der im Schulprogramm beschlossenen Entwicklungsmaßnahmen.

Das Strategische Ziel IV ist ein weiterer Baustein zur Qualitätsverbesserung. In der so genannten Königsteiner Vereinbarung wurden zwischen dem Hessischen Kultusministerium und den Staatlichen Schulämtern vier „Strategische Ziele" vereinbart. Das Strategische Ziel IV verfolgt eine Verringerung des Anteils der Absolventen in 15 definierten Berufen des dualen Systems, die den theoretischen Teil der Berufsabschlussprüfung nicht bestehen, um ein Drittel bis zum Ende des Schuljahres 2008/2009. Zu diesen definierten Berufen gehört auch der /die Hauswirtschafter/in. Die Beruflichen Schulen waren aufgefordert, entsprechende Unterstützungs- und Fördermaßnahmen zu entwickeln." Als ein komplexes Beispiel aus der praktischen Qualitätsentwicklungsarbeit der Schule stellte die Referentin das Raum- und Unterrichtskonzept „Betriebsrestaurant" vor, mit welchem eine optimale Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die berufliche Praxis und zugleich eine Versorgung der Schüler- und Lehrerschaft mit ansprechenden und gesunden Mahlzeiten verwirklicht wird. (Tagungsunterlage / Meichsner 2008)

Akzeptanz und Umsetzung des lernfeldorientierten Ansatzes – eine empirische Studie
Von Studienrätin Nicole Riemer, Doktorandin an der Technischen Universität München, wurde eine Untersuchung aller zehn Fachakademien für Hauswirtschaft in Bayern vorgestellt, in der es um die Akzeptanz und schulpraktische Umsetzung des neu eingeführten Lehrplans mit einer Orientierung an dem didaktischen Modell der Lernfelder / Lernsituationen geht. Riemer führt dazu aus: „Der im früheren Lehrplan stärker verankerte kognitivistische Ansatz wurde zugunsten des konstruktivistischen Ansatzes modifiziert (…). Diese Wende von der Fachsystematik hin zur vollständigen Handlung bedarf eines Umdenkens des Lehrpersonals. Auch die organisatorischen Gegebenheiten an den jeweiligen Schulen müssen das Unterrichten in Lernsituationen – Lernfeldern ermöglichen. Ein wesentlicher Schritt ist die

Organisation, Vorbereitung und Vermittlung der Lerninhalte in Lehrer/innenteams. Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist die Akzeptanz des Lehrplans durch die Lehrkräfte und dessen Umsetzung in die Praxis. Der ‚Istzustand' wurde durch Besuche und Explorationen / Interviews erhoben. Ergänzend erstellten einige Lehrkräfte zu beruflichen Aufgabenstellungen Logbücher. Das Logbuch gibt Aufschluss über verschiedene Interaktionen. Des weiteren wurde ein Fragebogen erstellt und von den Lehrkräften aller beteiligten Schulen ausgefüllt."
Über folgende Zwischenergebnisse konnte berichtet werden: neben positiven Faktoren, wie eine prinzipielle Unterstützung durch die Schulleitung oder eine generelle Bejahung der Intention und Inhalte der neuen Lehrpläne durch die Lehrkräfte sind auch einschränkende Faktoren zu benennen. Diese sind vor allem der Mangel an räumlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie einer formellen Unterstützung von Teamarbeit der Lehrkräfte. (Tagungsunterlage / Riemer 2008)

„Gute Ausbildung": Qualitätsentwicklung im Berufsfeld aus betrieblicher Sicht
Elfriede Töpfer, Ausbildungsleiterin der Diakonie Neuendettelsau stellte Konzepte und Erfahrungen einer konsequent am Qualitätsdenken orientierten betrieblichen Ausbildung im Beruf Hauswirtschafter/in dar. Sie betonte das Spannungsfeld zwischen den individuellen Ausbildungsvoraussetzungen und der Notwendigkeit, nach definierten Standards auszubilden und die betrieblichen Leistungen zu erbringen. Als Leitprinzip der Ausbildung gilt insbesondere die Kundenorientierung, aus der sich letztlich die Qualitätsstandards ableiten lassen. (Tagungsunterlage / Töpfer 2008)

Standardisierung oder Flexibilisierung von Berufsbildern im Berufsfeld Hauswirtschaft – Qualitätsentwicklung zwischen Benachteiligtenförderung und Professionalisierung
Die abschließenden Kurzvorträge mit Podiumsdiskussion unter dem Leitthema „Qualitätsentwicklung zwischen Benachteiligtenförderung und Professionalisierung" wurde mit einem Beitrag von Prof. Dr. Irmhild Kettschau von der Fachhochschule Münster eröffnet.
Es wurde ein Überblick zur aktuellen Ausbildungssituation und deren Entwicklungstrends in der Hauswirtschaft gegeben. Die Statistik der Ausbildungsverhältnisse zeigt ein relatives Ansteigen des Helferberufs, und damit der Ausbildung von behinderten jungen Menschen, gegenüber der regulären Ausbildung. Auch weitere Daten verdeutlichen, dass dem Berufsbereich Hauswirtschaft eine bedeutsame rehabilitative Funktion, besonders für junge Frauen, zukommt. Insgesamt scheint zwar die Gesamtzahl der Auszubildenden in der Hauswirtschaft mit über 14 000 in den letzten Jahren im Großen und Ganzen stabil zu sein. Innerhalb des Berufsbereiches jedoch zeichnet sich eine deutliche Verschiebung zugunsten der Berufe der Hauswirtschaftshelferin bzw. der hauswirtschaftlich-technischen Betriebshelferin ab. Auch andere Strukturdaten fallen auf: Die klassische duale Ausbildung mit einem erwerbswirtschaftlichen Betrieb und der beruflichen Schule als Hauptpartner spielt fast eine Nebenrolle – während vollzeitschulische, externe oder außerbetriebliche Qualifizierungsformen das Geschehen stark prägen und bestimmen. Der Hauptaspekt dabei ist die Qualifizierung behinderter oder benachteiligter Menschen unter integrativer und rehabilitativer Aufgabenstellung. Angesichts dieser und weiterer Strukturbedingungen werden Forderungen zur Verbesserung der Qualifizierung der Lehr- und Ausbildungskräfte begründet, und die Frage gestellt, ob Form und Inhalte der angebotenen Berufsausbildungen den Zielgruppen und ihren Bedürfnissen (noch) optimal gerecht werden.
Insgesamt ist festzustellen, dass die Hauswirtschaft vor der spannungsvollen Aufgabe steht, einerseits ihr Berufsprofil weiter zu entwickeln und zu professionalisieren und andererseits eine qualitätvolle Integrationsarbeit für alle diejenigen zu leisten, die mit Förderbedarfen unterschiedlicher Art eine hauswirtschaftliche Ausbildung in Anspruch nehmen. (vgl. Kettschau 2007)
Anschließend führte Prof. Dr. Marianne Friese von der Justus-Liebig-Universität Gießen aus:

„In der personen- und haushaltsbezogenen Berufsbildung existiert ein gravierendes Spannungsverhältnis zwischen wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen an Qualitätsentwicklung und Berufsfachlichkeit sowie arbeitsmarktpolitischer Abdrängung in den Niedriglohnsektor. Dieses Spannungsverhältnis führt zum einen zu einer zunehmenden De-Professionalisierung im Berufsfeld Hauswirtschaft. Zum anderen findet gegenwärtig in der Beruflichen Bildung ein Leitbildwechsel statt, der einen Weg von dem Sonderstatus der Benachteiligtenförderung zur Integration in das Regelsystem der Beruflichen Bildung eröffnen kann. Von zentraler Bedeutung ist die Neufassung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 2005 mit der Verankerung neuer Instrumente und Regelungen, die eine stärkere Flexibilität und Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Systemen und Prinzipen der beruflichen Aus- und Weiterbildung vorsehen.
Hier liegen auch neue Perspektiven und Chancen für die Aus- und Weiterbildung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Es wurden berufspädagogische Ansätze und ordnungsrechtliche Neuerungen sowie Beispiele guter Praxis vorgestellt, die sich im Spannungsverhältnis zwischen Benachteiligtenförderung und Professionalisierung befinden. Dazu werden an ausgewählten berufsbiografischen Statuspassagen organisatorische, didaktische und methodische Ansätze der Beruflichen Bildung fokussiert: die pädagogische Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf, die Möglichkeit der Teilzeitberufsausbildung, die Nutzung niedrig schwelliger Angebote zur beruflichen Qualifizierung. In der Gesamtperspektive sollen sowohl Grenzen als auch Potenziale der Reformansätze für die Normalisierung der Benachteiligtenförderung sowie der Aus- und Weiterbildung in personen- und haushaltsbezogenen Dienstleistungsberufen reflektiert werden.“ (Tagungsunterlage / Friese 2008; vgl. auch Friese 2007).

Qualifizierungsbausteine verändern Lebensläufe - Qualifizierungsbausteine als Instrument der fachbezogenen Benachteiligtenförderung
Mit einem Bericht aus der Konzeptionsentwicklung und Erprobungspraxis zeigte Margot Baur von der Zuständigen Stelle für die hauswirtschaftliche Berufsbildung in Rheinland-Pfalz auf, mit welchen Projekten und Innovationen sich der Spielraum gestalten lässt, den die Bundesgesetzgebung bietet – auf welche Erfolge verwiesen werden kann, aber auch, welche Schwierigkeiten zu lösen sind. Den folgenden Text veröffentlichte die Autorin in den Tagungsunterlagen der Fachtagung Hauswirtschaft.

„In der Tradition des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems führt der Weg der Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule ins Arbeitsleben über eine betriebliche Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Die Alternative, nach Ende der Pflichtschulzeit ohne weitere Qualifizierung als ungelernte Arbeitskraft in den Arbeitsmarkt einzusteigen, ist problematisch, weil der Anteil an Arbeitsplätzen, die von Erwerbspersonen ohne Ausbildung ausgefüllt werden können, seit langem kontinuierlich zurück geht und weil angesichts der hohen Gesamtarbeitslosigkeit die verbleibenden Arbeitsplätze mit geringen Qualifikationsanforderungen von Personen eingenommen werden, die für die Arbeitsplätze eigentlich überqualifiziert sind. Dieses Phänomen ist in der hauswirtschaftlichen Dienstleistung besonders ausgeprägt.
Trotz der schlechten Arbeitsmarktchancen für Unqualifizierte stagniert der Anteil der jungen Erwachsenen, die bis zum 25. Lebensjahr keine anerkannte Berufsausbildung absolviert haben, seit längerem auf hohem Niveau (ca. 14 %). Gleichzeitig ist das durchschnittliche Alter der Jugendlichen beim Eintritt in eine betriebliche Berufsausbildung über die Jahre hinweg deutlich gestiegen. Der „frühere Normalverlauf“, ein unmittelbar nach Ende der Pflichtschulzeit ohne weitere Zwischenschritte stattfindender Eintritt in die Berufsausbildung, ist eher die Ausnahme geworden.

Aufgrund des lange anhaltenden Mangels an Ausbildungsplätzen befinden sich die Hauptschulabsolventinnen und -absolventen und hier insbesondere die Jugendlichen, die zum Kreis der Benachteiligten gehören, in einer schwierigen Konkurrenz zu Jugendlichen mit mittlerem Bildungsabschluss oder gar Abitur (…). Diese Jugendlichen haben eines gemeinsam, sie haben einen besonderen, individuell zu differenzierenden Förderbedarf, um den Anforderungen des heutigen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes gerecht zu werden.

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) schafft neue Möglichkeiten

Mit der am 1. Januar 2003 in Kraft getretenen Erweiterung des Berufsbildungsgesetzes um die Berufsausbildungsvorbereitung (§§ 68-70 BBiG) sind erstmalig Qualifizierungsbausteine als strukturierende Elemente verankert. Die Ausbildung in Qualifizierungsbausteinen soll zur Ausübung einer Tätigkeit befähigen, die Teil einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einer gleichwertigen Berufsausbildung ist. Qualifizierungsbausteine beziehen sich immer auf die Inhalte anerkannter Ausbildungsberufe. Durch den Nachweis von erfolgreich absolvierten Qualifizierungsbausteinen soll es insbesondere Jugendlichen mit besonderem Unterstützungsbedarf ermöglicht werden, ihre Kompetenzen nachzuweisen. Es handelt sich um Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit. Durch eine konsequente Verzahnung von Qualifizierungsbausteinen mit einer individuellen Förderplanung kann, ausgehend von den Kompetenzen und Fähigkeiten des Jugendlichen einerseits und den regionalen Gegebenheiten andererseits, ein verbesserter Übergang der Jugendlichen von der Berufsausbildungsvorbereitung in eine Ausbildung oder zumindest Arbeit ermöglicht werden. Im Mittelpunkt steht das Anliegen, Betriebe und die berufsbildende Schule möglichst so in die Berufsausbildungsvorbereitung einzubinden, dass der Übergang von der Schule in den Beruf besser gelingt. Die regionale Entwicklung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes ist deshalb besonders zu berücksichtigen.

Diese Änderungen im BBiG, Qualifizierungsbausteine zu entwickeln, in Bausteinen zu qualifizieren, entsprechend zu zertifizieren und ggf. auf die Ausbildungszeit anzurechnen, beziehen sich derzeit nur auf die Berufsausbildungsvorbereitung. Diese Entwicklung ist ein großer Fortschritt und wird die Ansprüche der ‚Zielgruppe Benachteiligte' noch besser treffen können, wenn sie auch für die Ausbildung greifen würde.

In Rheinland-Pfalz wurde deshalb ein Modell eines flexibel vernetzten modularen Systems für die berufliche Grund- und Fachbildung Erwachsener und junger Menschen sowie benachteiligter und schwerbehinderter Personen im Berufsbild Hauswirtschaft in zwei Zeitabschnitten erprobt.

Das modulare Qualifizierungssystem orientiert sich sowohl an den Besonderheiten unterschiedlicher Personenkreise, die benachteiligten Jugendlichen eingeschlossen, als auch an der Realität betrieblicher Arbeitsorganisationen und beruflicher Zusammenhänge. Das flexible System sichert außerdem Variabilität hinsichtlich Zeit, Zielen, Struktur und Verlauf beruflicher Qualifizierung. Dabei gewährleistet die Qualifizierung in der Hauswirtschaft die Grundlage für eine Vielzahl weiterführender Fachqualifizierungen (…).

Während der Qualifizierungszeit wurden sie in jeder zeitlichen Phase durch Vermittlung von Ausbildungsinhalten fortlaufend fachlich und persönlich mit Kompetenzen gestärkt und gefördert. Der didaktische Ansatz ‚Lern- und Arbeitsaufgabenkonzept' auf der Grundlage eines arbeitsprozessorientierten Curriculums fordert und fördert die Selbstständigkeit der Lernenden beim tieferen Eindringen in die Arbeitswelt. Die Lernenden werden befähigt, auf der Basis eines individuellen Bildungsplanes ihre eigenen Kompetenzen in die Gestaltung ihrer Lernprozesse einzubringen und durch selbstständiges Hinzulernen zu erweitern. Dies ist eindrucksvoll nachgewiesen.

Qualifizierungsbausteine verändern Lebensläufe im positiven Sinne! Die Erfahrungen im Projekt bestätigen das Erfordernis, Alternativen in der Berufsbildung wie erprobt zu ermöglichen.“ (Tagungsunterlage/Baur 2008; vgl. auch Baur; Gilles 2007)

Dynamische Veränderungen der Berufswelt und Lebenslanges Lernen – Qualität und Nutzen berufsbezogener Weiterbildung

Als Abschluss der gedachten Qualitätskette von der Berufsinformation, -orientierung und -entscheidung bis hin zur Weiterbildung steuerte Markus Bretschneider vom Bundesinstitut für Berufsbildung einen Diskussionsbeitrag bei, in dem Stellenwert und Wertigkeit von Weiterbildung im Blick auf moderne Lebensläufe aufgezeigt wurde. Hier folgt der von Markus Bretschneider verfasste Text aus den Tagungsunterlagen:

„Wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungsprozesse führen im Hinblick auf berufliche Bildungsverläufe offenbar immer häufiger zu Diskontinuitäten und zu einer Entstandardisierung von Erwerbsbiographien. Damit wächst die Bedeutung einer (proaktiven) Gestaltung von Übergängen von einer Beschäftigung in eine andere. Zur Bewältigung dieser Herausforderung wird dem lebenslangen Lernen eine besondere Rolle zugeschrieben, insbesondere vor dem Hintergrund, dass eine berufliche Erstausbildung nur noch eine Einstiegsqualifikation in den Arbeitsmarkt zu sein scheint, die es durch fortlaufende Weiterbildung zu aktualisieren gilt. Lebenslanges Lernen umfasst dabei nicht nur fremd organisierte, das heißt formale und non-formale, sondern ebenso selbst organisierte, informelle Lernprozesse. Als komplementäre Lernformen sind letztere in den vergangenen Jahren zunächst auf bildungspolitischer und inzwischen auch auf bildungspraktischer Ebene in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Dabei wird in Deutschland immer wieder über „Bildungspässe“ oder „Portfolios“ als mögliche Instrumente zur Erkennung bzw. Anerkennung informellen Lernens diskutiert.

Ausgehend von einer kurzen Darstellung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse stehen im Rahmen dieses Beitrages zunächst die Entwicklungen zur Verbesserung der Anerkennung informellen Lernens in Europa und Deutschland im Mittelpunkt. Exemplarisch werden dabei Aufbau und Ablauf von „Bildungspässen“ und „Portfolios“ vorgestellt. Über die „Gemeinsamen Europäischen Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht-formalen und informellen Lernprozessen“ wird dann der Bogen zu Qualitätsstandards berufsbezogener Weiterbildung aus der Perspektive der Teilnehmenden unter Bezugnahme auf entsprechende Checklisten geschlagen. Diesbezüglich besteht eine zentrale Annahme darin, dass die Individualisierung von Berufsverläufen eine Individualisierung von Bildungsmaßnahmen erfordert. Diese sollte durch professionelle Beratung und Begleitung getragen werden. Individuelle Voraussetzungen und institutionelle Strukturen greifen dabei idealerweise ineinander.“ (Tagungsunterlage/Bretschneider 2008)

Ausblick

Die Fachtagung Hauswirtschaft 2008 bestätigte wieder einmal eindrucksvoll das Konzept der Hochschultage, indem sie Expertinnen und Experten sowie Interessierte aus den verschiedenen Bereichen der Berufsbildung zusammen führte. So ergaben sich angeregte Diskussionen und Perspektiven für weitere Zusammenarbeit. Aus unterschiedlicher Sicht entsteht ein Zugewinn, wenn die angestammten Reviere der (Teil-)Domänen einmal verlassen werden, wenn sich beispielsweise die Berufsbildungsforschung mit den konzeptionell erfahrenen und umsetzungsstarken Praktikerinnen austauscht oder

eine kritische Berufssoziologie auf eine hauswirtschaftliche Fachszene mit aktuellem Diskussionsstand trifft.

Die Beiträge zur Fachtagung Hauswirtschaft werden in der Ausgabe 4/2008 der Zeitschrift Haushalt und Bildung veröffentlicht. Die Kurzfassungen und Folien der Vorträge sind online auf der Seite der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft nachzulesen (www.dghev.de – Fachausschuss Haushalt und Bildung).

Literaturverzeichnis

Tagungsunterlage zu der Fachtagung Hauswirtschaft, 15. Hochschultage Berufliche Bildung 2008 (http://www.dghev.de/index.php?arg=ZmFfc3Vi&id=42) mit den folgenden Beiträgen:

Baur, M,; Friese, M.; Kettschau, I.: Standardisierung oder Flexibilisierung von Berufsbildern im Berufsfeld Hauswirtschaft – Qualitätsentwicklung zwischen Benachteiligtenförderung und Professionalisierung

Bender, U.: Berufswahl und Berufsorientierung im Berufsfeld Hauswirtschaft – Übergänge von der Allgemeinbildung zur Berufsbildung – ein Fragenkatalog

Bretschneider, M.: Dynamische Veränderungen der Berufswelt und Lebenslanges Lernen – Qualität und Nutzen berufsbezogener Weiterbildung

Meichsner, I.: “Gute Schule“ – Qualitätsentwicklung im Berufsfeld aus schulischer Sicht

Puhlmann, A.: Berufsorientierung junger Frauen zwischen Geschlechtsrollenklischees und Professionalität

Rahn, S.: Qualität und Qualitätsentwicklung im Berufsbildungssystem

Riemer, N.: Akzeptanz und Umsetzung des lernfeldorientierten Ansatzes – am Beispiel eines Bildungsgangs

Töpfer, E.: „Gute Ausbildung“ - Qualitätsentwicklung im Berufsfeld aus betrieblicher Sicht

Weitere Literatur

Bastian, J.; Combe, A.; Hellmer, J.; Wazinski, E. (2007): Zwei Tage Betrieb - drei Tage Schule. Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation an Allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baur, M.; Gilles, B. (2007): Qualifizierungsbausteine verändern Lebensläufe - Qualifizierungsbausteine als Instrument der fachbezogenen Benachteiligtenförderung. In: Haushalt und Bildung 84, H. 3, S. 39-50.

Combe, W.; Zenke, K. G. (2006): Forschungsprojekte: Fit für die Ausbildung – Kooperationen und Netzwerke in Baden-Württemberg zur Verbesserung der Integrationschancen der Absolventen in weiterführende Ausbildungsgänge. Unveröffentlichter Abschlussbericht. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

Friese, M. (2007): Perspektiven und Chancen der beruflichen Benachteiligtenförderung für personenbezogene und haushaltsnahe Dienstleistungsberufe. In: Haushalt und Bildung 84, H. 3, S. 17-28.

Kettschau, I. (2007): Strukturen und Entwicklungen hauswirtschaftlicher Berufsausbildung – Hauswirtschaft als Akteur der Benachteiligtenförderung. In: Haushalt und Bildung 84, H. 3, S. 29-38.

Krewerth, A.; Tschöpe, T.; Ulrich, J. G.; Witzki, A. (Hrsg.) (2004): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 270. Bonn: BiBB.

Prager, J. U.; Wieland, C. (2005): Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Gütersloh.

Puhlmann, A. (2008): Berufsorientierung junger Frauen zwischen Geschlechterrollenklischees und Professionalisierung. Beitrag zu den 15. Hochschultagen 2008, Fachtagung Hauswirtschaft (unveröffentlichtes Manuskript)

Schäfer, J. (2007): Berufsorientierung in Hauswirtschaftsberufen im Fächerverbund Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit (WAG). Wissenschaftliche Hausarbeit im Institut für technische und haushälterische Bildung. Unveröffentlichtes Manuskript. Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

Berufliche Arbeit und Berufliche Bildung im Mediensektor – Qualität in der schulischen und betrieblichen Ausbildung

Fachtagung Medientechnik

Sönke Knutzen

Einleitung

In Folge der zunehmenden Informatisierung der Werkzeuge, Arbeitsmittel, Gegenstände und Produkte hat sich die berufliche Arbeit im Medienbereich in den letzten 10-15 Jahren teilweise grundlegend geändert. Durch das Internet und die Entwicklung und Verbreitung von Multimedia sind neue Geschäftsfelder entstanden, zusätzlich haben sich die beruflichen Tätigkeiten in klassischen Bereichen der Medientechnik, wie z. B. der Audio- und Videotechnik, der Drucktechnik oder der Druckvorstufe nachhaltig gewandelt.
Je nach Beruf fließen Elemente aus der Informations-, Elektro-, Druck- und Metalltechnik sowie der künstlerischen Gestaltung und der Betriebswirtschaftslehre zusammen. Hieraus und aus der für die Medienbranche typischen hohen Innovationsgeschwindigkeit resultieren veränderte Anforderungen an die schulische und betriebliche Berufsausbildung.
Im Rahmen der Fachtagung Medientechnik „Qualität der Beruflichen Bildung im Mediensektor“ sind auf den Hochschultagen 2008 die Anforderungen an die schulische und betriebliche Berufsausbildung in den wichtigsten Ausbildungsberufen der Medienbranche dargestellt und diskutiert worden. Als Referenten waren Fachexperten für die technologische, wirtschaftliche und arbeitsorganisatorische Entwicklung sowie für die schulische und betriebliche Berufsausbildung geladen.
Es hat sich in den Vorträgen und Diskussionen gezeigt, dass sich in der Medienbranche im Vergleich zu anderen Berufsfeldern sehr spezifische Bedingungen und Herausforderungen zeigen, die nachfolgend zunächst skizziert werden und anschließend hinsichtlich der Aspekte des Qualitätsmanagements in der Berufsausbildung diskutiert werden.
Da die Medienbranche mit Ausnahme der Druckberufe und Buchbinder über eine sehr geringe Ausbildungstradition verfügt, wurde im Rahmen der Fachtagung auch das Problem der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals intensiv diskutiert. Dieser Aspekt wird abschließend hinsichtlich des politischen Handlungsbedarfs skizziert.

Berufliche Arbeit im Medienbereich

Um sich mit den spezifischen Bedingungen der Beruflichen Bildung im Mediensektor zu befassen, ist es sinnvoll, sich zunächst die berufliche Struktur im Mediensektor zu vergegenwärtigen. Die berufliche Arbeit im Medienbereich gliedert sich in vier Hauptbereiche (Michel 2002, S. 498):
Produktion und Design: Eine der Hauptaufgaben im Medienbereich ist die technische und gestalterische Produktion von Medienprodukten. Die Produkte können dabei je nach Medienbereich sehr unter-

schiedlich ausfallen. So geht es um die Produktion von Audio- und Videodokumenten, Druckerzeugnisse, Webseiten, Animationen oder Veranstaltungen einschließlich der Ausleuchtung und tontechnischen Abmischung.
Content: Die technische und gestalterische Produktion von Medienprodukten korrespondiert eng mit der Erstellung, Verwaltung und Strukturierung von Medieninhalten (Content). Die Aufgabenbereiche können im konzeptionellen Bereich (Drehbuchentwicklung, Storyboarderstellung, Entwicklung von Navigationsstrukturen, etc.), im Authoring-Bereich (Erstellung der Inhalte von Print-, Web-, Offline-, Video- oder Audiodokumenten) oder im redaktionellen Bereich (Verwaltung der einzelnen Inhalte) liegen.
Management: Den beiden Bereichen übergeordnet sind die Aufgaben des Managements, wobei es um konkretes Projektmanagement einschließlich der Personal- und Sachsteuerung geht, aber auch um Fragen des Marketings und Vertriebs sowie der allgemeinen Öffentlichkeitsarbeit und der Positionierung des jeweiligen Unternehmens.
IT-Dienstleistung: Allen Bereichen zugeordnet sind die Dienstleistungen aus der Informationstechnik wie die technische Verwaltung der Inhalte (Aufbau und Verwaltung von Content-Management-Systemen), die Bereitstellung der technischen Infrastruktur (Aufbau und Pflege von Netzwerken, Systemadministration, etc.) oder die Programmierung.

In der beruflichen Praxis sind diese vier Hauptbereiche allerdings selten klar voneinander getrennt. Je nach Größe des Medienunternehmens verschmelzen die Bereiche, wobei in kleineren Unternehmen mit weniger als 20 Mitarbeitern in größerem Umfang „Allrounder“ gefragt sind, wogegen die Spezialisierung in größeren Unternehmen stärker ausgeprägt ist.
Sieht die Arbeitsorganisation eines Unternehmens eine Spezialisierung vor, werden die Aufgabenbereiche des Managements sowie der Contenterstellung und -verwaltung in erster Linie mit akademischen Berufen abgedeckt, wohingegen die Bereiche IT sowie Produktion und Design überwiegend durch gewerblich-technische Ausbildungsberufe abgedeckt werden.

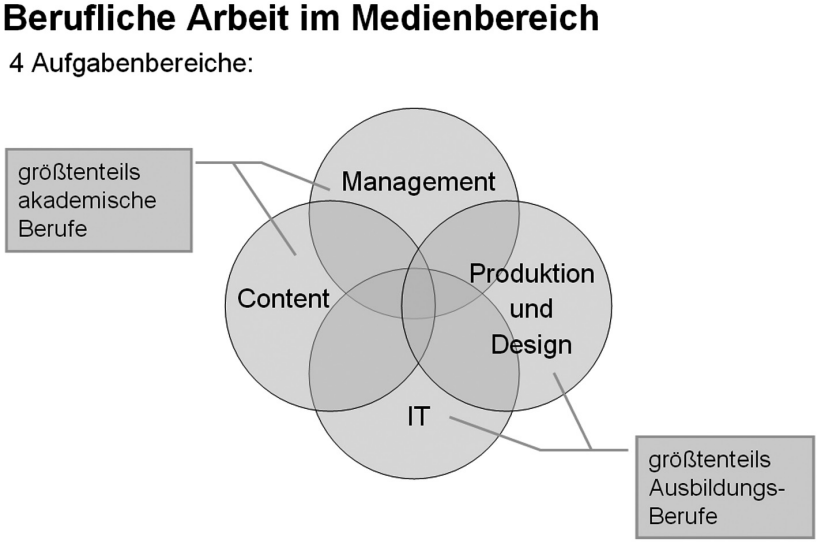


Abb. 1: Verschmelzung der Aufgabenbereiche im Multimediabereich
(Grafik in Anlehnung an Michel 2002, S. 498)

Die wichtigsten gewerblich-technischen Medienberufe, die in den Feldern Produktion und Design ihr Tätigkeitsfeld haben, sind der Mediengestalter/-in Digital- und Print, der Mediengestalter/-in Bild und Ton sowie die Fachkraft für Veranstaltungstechnik (die traditionell allerdings dem Berufsfeld Elektrotechnik zugeordnet ist).
Die drei relativ neuen Berufe sind inzwischen etabliert, was sich auch in den weitgehend konstanten Ausbildungszahlen niederschlägt. Im Jahr 2007 wurden etwa 4200 neue Ausbildungsverträge für den Mediengestalter/-in Digital- und Print abgeschlossen, was mit einer leichten Steigerung in etwa dem Wert der Vorjahre entspricht. Beim Mediengestalter/-in Bild und Ton pendelt die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge um einen Wert von etwa 700. Bei der Fachkraft für Veranstaltungstechnik werden jedes Jahr etwa 850 neue Ausbildungsverträge geschlossen (BiBB 2007). Da die Videotechnik und die Veranstaltungstechnik insbesondere in Ballungsgebieten und hier besonders in den Medienmetropolen vertreten ist, kommt es z. B. in Hamburg, Köln, München und Berlin trotz der bundesweit relativ geringen Ausbildungszahl zu einer großen Anzahl von Ausbildungsplätzen. So werden die Veranstaltungstechniker und Mediengestalter Bild und Ton beispielsweise an der zuständigen Hamburger Berufsschule in drei Parallelklassen unterrichtet.

Besonderheiten und Entwicklungen der Branche

Betrachtet man die technologische, wirtschaftliche und arbeitsorganisatorische Entwicklung in der Medienbranche im Allgemeinen sowie bei den genannten Medienberufen im Besonderen, so zeigen sich Bedingungen und Herausforderungen, die im Vergleich zu anderen Berufsfeldern sehr viel stärker ausgeprägt und prägend für die Berufsausbildung sind:

Hohe technologische Innovationsgeschwindigkeit und deren Auswirkung auf die Arbeitsorganisation
Typisch für die oben genannten Medienberufe ist die extrem hohe Innovationsgeschwindigkeit mit permanenten technischen Innovationssprüngen und entsprechend veränderten und neuen Qualifikationsanforderungen. Diese resultieren sowohl aus den technischen Entwicklungen als auch mit den damit einhergehenden oft dramatischen Veränderungen von Arbeitsabläufen, bei denen z.T. ganze Berufe in kurzer Zeit verschwinden, sich grundlegend wandeln oder bei denen ehemals getrennte Tätigkeiten und Berufe zusammenwachsen.
So hat sich im Bereich Bild und Ton die Produktion beispielsweise einer Fernsehsendung unter anderem durch die Möglichkeiten der Digitaltechnik grundlegend geändert. Während das Bedienpersonal in den 1960er Jahren in der Bedienung der Analogfilm- oder SW-Röhren-Kameras in erster Linie ein umfangreiches technisches, mathematisches und physikalisches Wissen benötigte, muss ein Mediengestalter Bild und Ton für die Bedienung aktueller CCD-Kameras neben den technischen Kompetenzen in sehr großem Umfang auch über gestalterische Kompetenzen und betriebswirtschaftliches Wissen verfügen.
Bezüglich der Geschäfts- und Wertschöpfungsprozesse im Bereich der Videoproduktion hat sich aufgrund der technischen Möglichkeiten und wirtschaftlichen Erfordernisse eine Verschmelzung der technischen, gestalterischen und zum Teil organisatorischen Tätigkeiten ergeben, was unter anderem dazu geführt hat, dass weit weniger Personen in die Prozesse eingebunden werden. Ein extremes Beispiel hierfür ist die Zusammenfassung technologischer, gestalterischer und redaktioneller Kompetenzen in das Tätigkeitsprofil des „Videojournalisten“.
Eine ähnlich weit reichende Veränderung hat sich durch die Einführung der PC- und Informationstechnik im Bereich der Drucktechnik und hier insbesondere bei der Druckvorstufe ergeben. Während bis

Anfang der 1990er Jahre die Druckvorlagenerstellung in einem handwerklich und gestalterisch sehr aufwendigen Verfahren erledigt wurde, wird die Layouterstellung in der Druckvorbereitung seit 1992 fast ausschließlich am PC gemacht (Desktop Publishing, DTP). Mediengestalter müssen über die gestalterischen und technischen Kompetenzen verfügen, um Daten (z. B. PDF-Dateien) zu erzeugen, die dann an den jeweiligen Druckprozess weitergeben werden. Wie auch im oben stehenden Beispiel aus dem Videobereich wird es durch die technologische Weiterentwicklung möglich, verschiedene Arbeitsprozesse und Aufgabenbereiche zusammenzufassen, um Wertschöpfungsketten einfacher und effizienter zu machen. Eine Fortführung dieser Tendenz stellt die Entwicklung des Job Definition Format (JDF) dar, womit der direkte Datenaustausch zwischen dem Bereich der Medienerstellung und den dahinter liegenden Maschinen für Druck und Weiterverarbeitung ermöglicht werden soll.

Re-Taylorisierung der Arbeiten

Während, wie oben gezeigt, die Weiterentwicklung der Medientechnik oft dazu führt, dass die Bedienung einzelner technischer Geräte (z. B. Videokameras) einfacher wird und sich in der Folge die Tätigkeitsbereiche einzelner Berufe deutlich ausweiten, führt die Komplexität insbesondere einzelner Softwarewerkzeuge der Medientechnik vereinzelt dazu, dass innerhalb der Unternehmensorganisation Bereiche mit einer „Re-Taylorisierung“ von Arbeit zu verzeichnen ist. Das bedeutet, dass einzelne Fachkräfte in einem zwar anspruchsvollen, aber doch nur sehr kleinen Ausschnitt des Arbeits- und Geschäftsprozesses tätig werden.

So werden durch die Möglichkeiten der digitalen Nachbearbeitung von Filmen Arbeitsplätze geschaffen, die sich nur mit bestimmten Videoeffekten beschäftigen, wie z. B. der Simulation von Lichtspiegelung auf fahrenden Autos für Werbeproduktionen. Im Bereich Digital- und Print liegt das Betätigungsfeld einzelner Mediengestalter beispielsweise nur im Freistellen von Bildern, um komplexe Bildmontagen vorzubereiten (Beispiele hierfür finden sich unter www.taylorjames.com).

Große Spannweite im Angebot der Medienunternehmen

Ein weiteres typisches Merkmal für die Branche sind die extremen Größenunterschiede zwischen den (Ausbildungs-)betrieben, die vom Kleinstunternehmer bis zum Medienkonzern reichen. Damit einhergehen oftmals höchst unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich der erstellten Produkte und Dienstleistungen sowie der Qualifikationsanforderungen.

Im Bereich Digital und Print treten sowohl kleine Internetfirmen, als auch große, oftmals international agierende Werbeagenturen mit einem umfassenden Produktportfolio von Internetdienstleistungen, Print-, TV- und Kinowerbung als Ausbildungsbetriebe auf.

Noch extremer sind die Unterschiede bei den Ausbildungsbetrieben in der Veranstaltungstechnik. Auf der einen Seite finden sich hier Weltmarkt führende Unternehmen wie PROCON, die z. B. das Finale des Eurovision Song Contest 2006 in Athen, oder die Eröffnungsfeier der Olympischen Spiele von Sydney organisiert und abgewickelt haben. Auf der anderen Seite stehen Kleinstfirmen, die Ton- und Beleuchtungsanlagen verleihen und aufbauen, die auf Dorffesten eingesetzt werden.

Sehr hohe Zahl an Freelancern

Als herausragende Besonderheit der Branche, die sich auch auf Qualifikationsanforderungen und Anforderungen an die Berufsausbildung auswirkt, ist zudem der sehr hohe Anteil von Freelancern und Selbstständigen in der Medienbranche zu nennen. Am extremsten gilt dies für den Bereich der Veranstaltungstechnik, in der es selbst bei international tätigen Marktführern kaum fest angestellte Fachkräfte für Veranstaltungstechnik gibt, sondern fast ausschließlich freie Mitarbeiter. Dies führt z. B. zu der Forderung der Auszubildenden sowohl nach einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz

einschließlich betriebswirtschaftlicher Elemente, um direkt nach der Ausbildung als Freelancer arbeiten zu können, als auch nach einem sehr tief greifenden Spezialwissen, um konkurrenzfähig gegenüber den Mitbewerbern am Markt zu sein.

Entwicklungen und Trends in der Berufsausbildung

Obwohl die Medienbranche in der Regel nur über eine geringe Ausbildungstradition verfügt (die meisten Berufe sind in den letzten zehn Jahren neu geschaffen oder grundlegend neu geordnet worden) ist zu konstatieren, dass sich die duale Ausbildung in diesem Sektor zunehmend etabliert hat. Indizien dafür sind die mittlerweile stabile Zahl von Ausbildungsverhältnissen, relativ gut entwickelte Lernortkooperationen sowie die Bildung von Ausbildernetzwerken. Zudem verweisen Evaluationsergebnisse für den Mediengestalter Digital und Print darauf, dass die in den Ordnungsmitteln festgelegten Zuschnitte, Strukturen und Inhalte weitgehend die Bedarfe der Betriebe und Auszubildenden treffen (Krämer 2004, S. 27, f.).
Wie aus den oben skizzierten Entwicklungstrends der Medienbranche ersichtlich wird, steht die betriebliche und schulische Berufsausbildung in den Medienberufen aber vor besonderen Herausforderungen. Im Rahmen der Fachtagung wurden mit großem Konsens folgende Eckpunkte für die schulische und betriebliche Berufsausbildung diskutiert:

Exemplarisches und situiertes Lernen statt fachsystematischer Ausbildung
In Anbetracht der hohen technologischen Innovationsgeschwindigkeit waren sich im Rahmen der Fachtagung die Ausbildungspartner einig, dass neben der aktuellen Technologie vor allem fachlich-methodische Kompetenzen gefördert werden müssen, die die Auszubildenden befähigen, sich weitgehend selbstständig neue Technologien erschließen zu können. Zusätzlich scheint es zunehmend wichtig, die (medien-)technischen Aspekte der Ausbildung mit gestalterischen Aspekten zu verbinden, da sich die Zuschnitte der beruflichen Arbeit in diese Richtung verschieben.
Während die Ausrichtung auf die Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz in der Vergangenheit eher typisch für die betriebliche Ausbildung war, ist mit dem Lernfeldansatz der KMK der rechtliche Rahmen gegeben, um auch in der schulischen Berufsausbildung die fachsystematische Strukturierung der Unterrichtsinhalte zu Gunsten einer subjekt- und arbeitsprozessorientierten Struktur zu verändern, und somit stärker die berufliche Handlungskompetenz der Auszubildenden zu fördern. Zentrale Intention des Lernfeldansatzes ist es, die curriculare Grundlage für handlungsorientierte, an der beruflichen Arbeit ausgerichtete Bildungsangebote der Berufsschulen zu schaffen, die Lernende vor dem Hintergrund des Wandels von Arbeit und Technik zu einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit führen (KMK 2000, S.14).
Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts stellt die Berufsschulen im Mediensektor allerdings zum Teil noch vor eine große Herausforderung. So stehen die Berufsschulen vor dem finanziellen Problem, die technische Ausstattung der Schulen auf dem aktuellen Stand der Technik zu halten. Zusätzlich benötigen Berufsschullehrer Unterstützung, um die aktuelle Ausprägung der Medientechnik Angesichts der hohen Innovationsgeschwindigkeit für den Unterricht aufzubereiten.

Geschäfts- und Arbeitsprozesse in der Beruflichen Bildung
Um neben der hohen technologischen auch der wirtschaftlichen Dynamik in der Ausbildung gerecht werden zu können, herrscht bei den beteiligten Ausbildungspartnern eine grundsätzliche Übereinstimmung darin, dass neben der Beherrschung aktueller Technik zunehmend auch das Wissen über den

gesamten Workflow einschließlich aller Geschäfts- und Arbeitsprozesse thematisiert werden muss. Dieses Vorgehen soll es den Fachkräften ermöglichen, ihre Arbeit im Kontext des übergeordneten Geschäftsprozesses zu sehen, um gegebenenfalls das eigene Tätigkeitsspektrum zu erweitern oder zu modifizieren.
Während - wie oben skizziert - mit dem Lernfeldansatz die Möglichkeit gegeben ist, den Unterricht an den Berufsschulen arbeits- und geschäftsprozessorientiert zu strukturieren, gilt es in der Folge, die Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Bildungseinrichtungen aufeinander abzustimmen. Es wurde im Rahmen der Fachtagung deutlich, dass das Problembewusstsein diesbezüglich bei den Ausbildungspartnern grundsätzlich vorhanden ist, eine Abstimmung zwischen den Lernorten allerdings oft nur dann möglich ist, wenn es eine homogene Betriebsstruktur in einer Region gibt oder wenn sich Großbetriebe, wie z. B. der NDR, in der Ausbildung stark engagieren und Standards in einer Region setzen.

Lernortkooperation: Gemeinsames Qualitätsbewusstsein der Ausbildungspartner
Von den beteiligten Berufschullehrern und Ausbildern wurde deutlich herausgestellt, dass der Ausbildungserfolg in erster Linie über das abgestimmte Zusammenwirken von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb erreicht wird. Während der Betrieb vorrangig für die Entwicklung einer beruflichen Identität, die Ausbildung handwerklichen Geschicks sowie der fachgerechten Beherrschung der eingesetzten Technologien verantwortlich ist, steht die Berufsschule vor der Aufgabe, die betriebliche Ausbildung durch fachliche Vertiefung und Reflexion sowie die Förderung methodischer und sozialer Kompetenzen zu erweitern und zu vervollständigen. Beide Lernorte beziehen sich dabei auf die berufsbestimmenden Arbeits- und Geschäftprozesse. wobei Schule und Betrieb jeweils unterschiedliche Stärken einbringen können. Nur in Abstimmung miteinander kann eine vollständige, qualitativ hochwertige Ausbildung angeboten werden. Das bedeutet, dass auch die Fragen der Qualitätsentwicklung und Qualitätsmessung im Zusammenwirken der Lernorte gedacht werden müssen. Es gilt zu überprüfen, inwieweit Ansätze des Qualitätsmanagements, wie z. B. EFQM oder Q2E, die in der Regel eher institutionell angewendet werden, auf die Strukturen von Lernortkooperation angepasst werden können.

Politischer Handlungsbedarf

Ein besonders wichtiger Handlungsbedarf, der im Rahmen der Fachtagung intensiv diskutiert wurde und sich direkt auf die Qualitätsentwicklung im Bereich der Medientechnik auswirkt, ist die Aus- und Fortbildung des Bildungspersonals.
Die geringe Ausbildungstradition der Medienbranche schlägt sich besonders bezogen auf die Lehrkräfte an den beruflichen Schulen nieder. Sie verfügen in aller Regel über kein medientechnisches Lehramtsstudium, sondern müssen sich als fachfremde Berufsschullehrer in die medientechnischen Bereiche einarbeiten oder treten als Quereinsteiger, denen in der Regel die pädagogische und didaktische Erfahrung fehlt, in den Schuldienst ein. Für diese Lehrkräfte müssen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität Fortbildungsangebote erstellt werden, die sich vor allem darauf beziehen, wie sich systematisch die sich ständig verändernden Arbeitsprozesse auf der Facharbeiterebene erschließen und für den Unterricht fruchtbar machen lassen.
Zugleich ist eine grundständige Ausbildung von Berufsschullehrern notwendig, die die Entwicklung dieser pädagogischen Kernkompetenzen ermöglicht. Um dieses Ziel zu erreichen, wird seit 2005 von der Technischen Universität Hamburg-Harburg in Kooperation mit der Universität Hamburg das Lehramtsstudium „Oberstufe/Berufliche Schulen, Fachrichtung Medientechnik“ angeboten.

Das Studium besteht aus drei Fächern, der beruflichen Fachrichtung Medientechnik sowie der Erziehungswissenschaft und einem wählbaren zweiten Unterrichtsfach und ist berufswissenschaftlich ausgerichtet (Pahl/Rauner 1998). Im Bachelorstudium wird zunächst die Medientechnik als Gegenstand von beruflichen Arbeitsprozessen thematisiert. Hierbei werden vier fachliche Schwerpunkte in ihrer arbeits- und bildungsbezogenen Perspektive angeboten: Computergenerierte Digital- und Printmedien, Audio-visuelle Medien, Veranstaltungstechnik sowie die Informations- und Kommunikationstechnik. Darauf aufbauend werden im Masterstudium die Analyse von beruflichen Arbeitsprozessen sowie die Gestaltung von Bildungsprozessen an schulischen oder betrieblichen Bildungseinrichtungen behandelt (Knutzen, S. 318, f.) (weiterführende Informationen unter: www.lehramt-medientechnik.de).

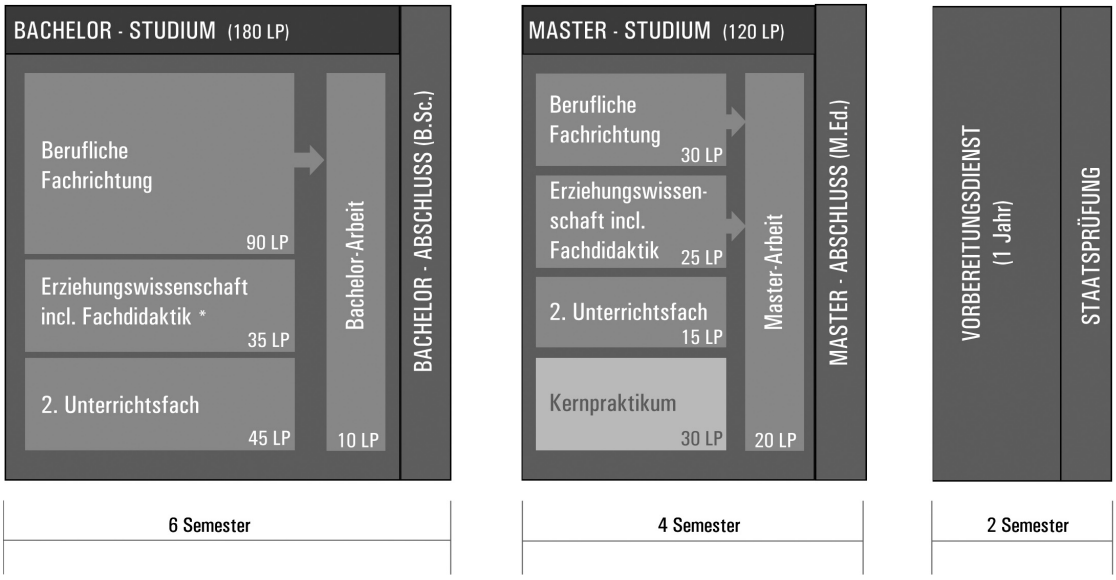


Abb. 2: Struktur des Hamburger Medientechnik-Lehramtsstudiums

Es zeigt sich, dass der in dieser Form bundesweit einmalige Studiengang in der regionalen Bildungspolitik, der Medienwirtschaft, den Bildungseinrichtungen im Medienbereich sowie bei den Studierenden eine außerordentlich positive Resonanz erzeugt. Es ist zu prüfen, ob sich das Hamburger Modell der Lehrerausbildung in der beruflichen Fachrichtung Medientechnik auf weitere Studienstandorte in Deutschland übertragen lässt, um die qualitativen und quantitativen Anforderungen an das Bildungspersonal an Medienschulen decken zu können.

Forschungsfragen

Bezüglich des Qualitätsmanagements in der Ausbildung der Medienberufe wurden vorrangig zwei Forschungsfragen intensiv diskutiert, die als typisch für die Medienbranche angesehen werden können:

- Wie kann die Berufsschule ihrem Bildungsauftrag angesichts der hohen Innovationsgeschwindigkeit gerecht werden? Auf der einen Seite muss eine berufliche Handlungskompetenz gefördert werden, die Kenntnisse und Fähigkeiten im Bezug zu aktuellen technologischen Ausprägungen beinhaltet. Auf der anderen Seite muss die Berufsschule einen eher methodischen Zugang zu Technologie gewähren, damit die Auszubildenden auch noch in mehreren Jahren handlungskompetent in den jeweiligen Me-

dienberufen agieren können. Hier gilt es didaktisch-methodische Ansätze weiterzuentwickeln, die sich auf das situative und exemplarische Lernen in der Berufsbildung beziehen.

- Was bedeutet die hohe Zahl an Selbstständigen in der Medienbranche für die berufliche Bildung? Berufliche Bildung hat in der Regel die Ausbildung eines Arbeitnehmers zum Ziel. Der Weg zur Selbstständigkeit führt zumeist über die Meister- oder Ingenieurausbildung. Typisch für die Medienbranche ist dagegen die sehr hohe Zahl an freien Mitarbeitern und Freelancern, die oftmals direkt im Anschluss an ihre Ausbildung selbstständig ihre Arbeitskraft anbieten. Während auf soziologischer Ebene Fragen nach dem Leittypus des „Arbeitskraft-Unternehmers“ breit diskutiert werden (vgl. u.a. Pongratz/Voß 2003), bleibt die berufliche Bildung diesbezüglich Antworten weitgehend schuldig. Erste theoretische Arbeiten dazu (vgl. Elster 2007) bedürfen der Fortführung und Konkretisierung besonders mit Blick auf die Aufgaben beruflicher Schulen. An den Antworten auf die Fragen ist auch die Qualität der Beruflichen Bildung im Medienbereich zu messen.

Zusammenfassung

Hinsichtlich der Berufsausbildung in der Medienbranche und deren Qualität lassen sich unterschiedliche Trends zusammenfassen. Zunächst ist mit der Stabilisierung der Ausbildungszahlen eine Etablierung des dualen Systems in der Branche zu konstatieren. Ein wesentlicher Grund hierfür ist auch in dem Zuschnitt der neu geschaffenen, bzw. neu geordneten Medienberufe zu sehen.
Hinsichtlich der Qualität der Berufsausbildung im Medienbereich stellen sich einerseits traditionelle Herausforderungen der Beruflichen Bildung, wie die Organisation von Lernortkooperationen, die Ausgestaltung des Lernfeldkonzepts und die damit verbundenen Fragen des situierten und exemplarischen Lernens. Zudem zeigen sich Problemlagen, die als spezifisch für die Medienbranche gesehen werden können. Beispiele hierfür sind die extreme Heterogenität der Betriebe und damit verbunden auch die Heterogenität der Qualifikationsanforderungen auf Facharbeiterebene, die hohe Zahl an Selbstständigen in der Medienbranche und damit verbunden die Frage nach Struktur und Inhalten der Berufsbildung sowie die extreme Innovationsgeschwindigkeit in der Medienbranche mit den damit verbundenen Herausforderungen.

Literaturverzeichnis

Eicker, Friedhelm (2007): Perspektive Berufspädagoge - Neue Wege in der Aus- und Weiterbildung von betrieblichen und berufsschulischem Ausbildungspersonal. Rostock

Elster, Frank (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Bielefeld

Issing, Ludwig/Klimsa, Paul (Hrsg.) (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim (3. Auflage)

KMK (2000) - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Handreichung für die Erarbeitung von Lehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. (Stand 15.09.2000). Berlin

Knutzen, Sönke (2007): Inhalte und Struktur des Lehramtsstudiums in der beruflichen Fachrichtung „Medientechnik“. In: Eicker, Friedhelm (Hrsg.): Perspektive Berufspädagoge - Neue Wege in der Aus- und Weiterbildung von betrieblichen und berufsschulischem Ausbildungspersonal. Rostock. 318-334

Krämer, Heike (2004).: Evaluation Mediengestalter/Mediengestalterin für Digital- und Printmedien. Bonn

Michel, Lutz (2002): Ausbildung und Berufe im Multimediabereich. In: Issing, Ludwig/Klimsa, Paul (Hrsg.) Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim (3. Auflage). 495-505

Pahl, Jörg-Peter/Rauner, Felix (1998) (Hrsg.): Betrifft: Berufsfeldwissenschaften. Beiträge zur Forschung und Lehre in den gewerblich-technischen Fachrichtungen. Bremen.

Pongratz, Hans.-J./Günther G. Voß (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: edition sigma. (2. Auflag.)

Selbstgesteuertes Lernen zwischen Fremdbestimmung und Autonomie

Fachtagung Pflege

Ingrid Darmann-Finck; Ulrike Greb

Einleitung

Selbstgesteuertes Lernen ist mit diesem oder ähnlichen Begriffen als Qualitätsmerkmal guten Unterrichts in aller Munde. Im Berufsfeld Pflege steht die verstärkte Forderung nach selbstorganisierten Lernformen im Kontext aktueller Professionalisierungstendenzen sowie der Reklamation von größerer Eigenständigkeit. Aktuelle Erfahrungen mit selbstbestimmten Lernformen lenken den Blick jedoch nicht nur auf erweiterte Handlungsspielräume und neue Lernerträge, sondern verweisen zugleich auf neue Schwierigkeiten und Hindernisse. Diese lassen sich nicht zuletzt auf immanente Widersprüche pädagogischen und insbesondere unterrichtlichen Handelns zurückführen, die durch selbstgesteuertes Lernen deutlicher hervortreten. Ein zentraler Widerspruch und der pädagogische Umgang mit ihm, sowie die daran geknüpfte Rekonstruktion des traditionellen Spannungsfeldes formaler versus materialer Bildung standen im Mittelpunkt der Fachtagung:

Einerseits ist Bildung per se ein selbstgesteuerter Prozess der Analyse und Konstruktion von Bedeutungen, dessen Reflexion und Kritik je nach Erfahrung und vorhandenen Wissensbeständen als Selbstkritik auf den Lernenden zurückwirkt. Andererseits ist schulisches Lernen institutionellen Zwängen ausgesetzt, die immer schon beeinflussen, was der Lernende für bedeutungsvoll hält und lernen will. Das Lernen bleibt in einem hohen Maße fremdbestimmt und stützt im Dienste bildungsökonomischer Steuerung den status quo. Dieses Dilemma ist in der bildungstheoretischen Tradition als eine Facette des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft (Heydorn 1972) zu thematisieren und gilt für jegliche Form des institutionellen Lernens. Mithin ist der Schulbesuch nicht freiwillig und die Lernenden können sich ihre Mitschüler ebenso wenig aussuchen wie die Lehrperson, mit deren Unterstützung sie lernen wollen, oder die Art und Weise ihrer Leistungsbewertung.

Die Rede vom „selbstgesteuerten Lernen“ lässt zunächst vermuten, dass sich den Lernenden größere Freiräume im Unterrichtsprozess eröffnen, so dass sich die Gewichtung langfristig in Richtung Selbstbestimmung verschiebt (Herold/Landherr 2003, S. 12). Die Lernenden konsumieren nicht mehr das von der Lehrperson vorgedachte und didaktisierte Wissen, sondern sie selbst handeln didaktisch und methodisch reflektiert; d. h. sie „forschen und entdecken, planen und entscheiden, schreiben und gestalten, diskutieren und argumentieren, produzieren und organisieren, kooperieren und präsentieren, zeigen Initiative und übernehmen Verantwortung“ (Klippert 2007, S. 47). Doch aller Vorzüge ungeachtet geschehen auch diese Tätigkeiten nicht freiwillig, sondern unter den Bedingungen institutionellen Lernens. Und es lässt sich nun sogar von einer höher entwickelten und gleichsam verschleierten Form der Fremdbestimmung sprechen, indem nämlich die Lernenden selbstbestimmt und selbstgesteuert auch die zentralen, bisher dem Lehrer obliegenden Aufgaben übernehmen: sich selbst motivieren und disziplinieren, ihren Lernprozess organisieren und dafür die Verantwortung übernehmen. Vor diesem Hintergrund verschieben sich auch die Schwerpunkte im Spannungsfeld von formaler und materialer Bildung. Beim selbstorganisierten Lernen besteht häufig die Gefahr, dass die im Konzept der Kategorialen Bil-

dung angelegte Dialektik der doppelseitigen Erschließung durch die Betonung des Lern-Prozesses und der Unterrichtsmethoden zuungunsten der Inhalte einseitig in Richtung formale Bildung aufgelöst und eine „aller Inhaltlichkeit entkernte Prozess-Didaktik“ praktiziert wird (Terhart 1999, S. 645).
In den Beträgen der Fachtagung Pflege werden diese Unvereinbarkeiten anhand von unterschiedlichen Projekten und Modellversuchen in ihren empirischen und theoretischen Ausprägungen beleuchtet und Möglichkeiten gelingender Unterrichtspraxis und Schulorganisation ausgelotet. Für die Erstellung dieses zusammenfassenden Berichts wurden die Referenten der Fachtagung Pflege gebeten, von ihren Vorträgen bzw. Workshops ein Abstract zu verfassen.

Vorträge

Um das Tagungsthema aufzuschließen, fragten Kirsten Barre und Wolfgang Hoops (Universität Hamburg) in ihrem Beitrag nach der neuen Qualität selbstgesteuerten Lernens.

„Was ist die neue Qualität ‚selbstgesteuerten‘ Lernens?“
Barre und Hoops näherten sich dem Thema der Fachtagung in Form eines Dialogs. Dabei problematisierten sie zunächst, dass die gute Qualität selbstgesteuerten Lernens wesentlich mit Attributen, wie Neuheit, Angepasstheit oder Innovativität von Prozessen begründet wird, die gar keine Ausssage über die „Güte“ eines pädagogischen Konzepts zulassen. Im Lichte dieser Auffassung befragten sie zunächst selbstgesteuertes Lernen als Innovation in der beruflichen (Pflege-)Bildung. KB: „Was genau ist denn das Neue am selbstgesteuerten Lernen? In Bildungsprozessen geht es doch immer auch um die Selbstbestimmungsfähigkeit?“ WH: „Ja und nein würde ich sagen: Zwar ist wohl Bildung immer auch selbstgesteuertes Lernen, aber ›Selbstgesteuertes‹ Lernen muss nicht unbedingt Bildung sein…“ KB: „Aber dann, sag’ doch mal genau, was den Unterschied ausmacht?“ WH: „Selbststeuerung ist eben kein Wert an sich. Wenn man von Bildung spricht, geht die Zielsetzung weit darüber hinaus. Ohne Solidaritätsfähigkeit z. B. kann dabei blanker Egoismus herauskommen. Und letztlich zielt Bildung ja immer auf die Mündigkeit ... man müsste eben sehen, wo genau Lernen in Bildung umschlägt“. So wurde zu Beginn schon deutlich, dass sich die Qualität selbstgesteuerten Lernens offenbar erst aus einer kritisch reflektierten Synthese von Traditionellem und Zeitgemäßem erschließt. KB: „Aber dann bestünde die neue Qualität ja darin, dass man sich von den Bildungszielen verabschiedet hat?“ WH: „Na ja, verabschieden kann man sich nur von etwas, das man vorher besaß. Ich meine, man müsste sich grundsätzlich erst einmal darüber vergewissern, vor welchem theoretischen Hintergrund das selbstgesteuerte Lernen eingeführt und mit welchen Intentionen es verknüpft wird.“ Angesprochen wurde dann ein bildungstheoretisch geprägtes Verständnis des selbstgesteuerten Lernens als „selbstbestimmtes Lernen“. Demnach erweist sich die Forderung nach einer bildungstheoretischen Rekonstruktion gegenüber dem Zeitgeist des konstruktivistischen Verständnisses in der Beruflichen Bildung zwar als „traditionell“, doch bietet dieser Weg des Zweifels möglicherweise „Wertvolleres“: Insofern z. B. stets die gesellschaftlichen Möglichkeiten für Selbstbestimmungsbestrebungen der Lernumwelten mit zum Thema gemacht werden, eine Qualität, die selbstbestimmtem Lernen durch die Bildungsziele Kritikfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit und Mitbestimmungsfähigkeit gleichsam konstitutiv sind. Ein pflegepädagogischer Mehrwert entsteht auch dadurch, dass sich bildungstheoretisch an schülerorientierte Konzepte, wie Problemorientierung, Erfahrungsbezogener oder Handlungsorientierter Unterricht, im Sinne eines gestuften Kompetenzaufbaus bis hin zur Ausbildung einer professionellen hermeneutischen Einzelfallkompetenz problemloser anschließen lässt.

Ergänzt durch die Fragen des Plenums, z. B. welche Probleme selbstgesteuertes Lernen speziell für die Berufsfähigkeit in der Pflege aufwirft, ob bei diesem Trend nicht am „Selbst“ festgemacht wird, was eigentlich ein Organisationsproblem ist, wie es um die Innovationsbereitschaft der Lehrenden bestellt ist und wie sich ihre Lehrerrolle verändert, wurden die im Dialog aufgeworfenen Fragen in den anschließenden Beiträgen und Diskussionen vertieft.

In vielen Fällen werden die Lernumgebungen beim selbstgesteuerten Lernen mittels der Medien Computer und Internet gestaltet. Die Eigenlogik dieser Medien bedingt weitere insbesondere für die Pflegebildung problematische Verwerfungen, die Manfred Hülsken-Giesler (Universität Osnabrück) in seinem Beitrag untersuchte.

Selbstgesteuerte Lerneinheiten mit Neuen Medien — Pflege(aus)bildung zwischen Persönlichkeitsbildung und Bildungstechnologie

Die Etablierung des E-Learning in Prozesse der Pflegebildung ist primär vor dem Hintergrund übergreifender europa- bzw. bundespolitischer Interessen zu verstehen. Sie legitimiert sich auf einer politischen Makroebene als Teil einer Gesamtstrategie zur Aufwertung des »Standortes Europa« bzw. des »Standortes Deutschland« im globalisierten Wettbewerb, auf einer institutionellen Mesoebene als strategischer Faktor einer ›Lernenden Organisation‹ sowie auf einer personenbezogenen Mikroebene als Instrument zur Realisierung eines ›lebenslangen Lernens‹ und einer ›Bildung für alle‹. Diese Aspekte werden synonym auch für alle weiteren Prozesse des selbstgesteuerten Lernens in Anschlag gebracht. Erkennbar wird damit, dass eine Diskussion um die Relevanz von E-Learning in der Pflege bzw. um die Bedeutung eines selbstgesteuerten Lernens die rahmenden politischen und ökonomischen Interessen und Motive nicht zu vernachlässigen hat.

Eine inhaltliche Debatte hat dagegen zunächst fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte zu berücksichtigen. Als Referenzpunkt pflegerischer Bildungsprozesse gilt heute eine spezifische Logik des personenbezogenen Pflegehandelns, die ihre situative Orientierung in der Verschränkung eines wissenschaftlich reflektierten Regelwissens mit Prozessen eines kontextgebundenen hermeneutischen Fallverstehens sucht, das in auffällig hohem Maße in körperlich-leiblichen Bezügen zu begründen ist.
Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, die wenigen Ansätze eines E-Learning in der Pflege, die sich der öffentlichen Diskussion stellen, zumindest in dreierlei Perspektive kritisch zu diskutieren:

1) Fachdidaktische Abstinenz: Während im Fachdiskurs um die Möglichkeiten und Grenzen des E-Learning die Relevanz didaktischer Aspekte besonders hervorgehoben wird, ist in Bezug auf E-Learning-Angebote der Pflegebildung (mit wenigen Ausnahmen) bislang eine fachdidaktische Abstinenz zu beklagen. Diese begünstigt die Konzentration auf ein verwertungsorientiertes „Arbeitsprozesswissen“ durch Vernachlässigung der Reflexion grundlegender gesellschaftlicher und systemischer Bedingungen der Pflegepraxis.
2) Entsinnlichung der Erfahrung: Durch die Transformation von (beruflicher) Bildung in Lernprozesse, die als kybernetisch-algorithmische Problemlösungsprozesse (Anamnese, Diagnostik, Intervention, Evaluation) institutionell zu unterstützen sind, geraten insbesondere in den computergestützten Varianten die abstrahierenden ›Fernsinne‹ des Menschen (Sehen und Hören) zum primären Bezugspunkt des Lernprozesses. Lernprozesse im Kontext des E-Learning sind wesentlich entmaterialisierte und damit entleiblichte Lernprozesse. Daraus resultieren primär rational begründete Reflexionen pflegerisch relevanter Phänomene, einer unmittelbaren körperlich-leiblichen Affiziertheit als Voraussetzung eines situativen Fallbezugs werden die Pflegenden dagegen systematisch entwöhnt.

3) Verdrängung pflegerelevanter Wissensformen: Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist damit zu rechnen, dass die konstitutive Bedeutung eines körperlich-leiblich fundierten Erfahrungswissens zunehmend durch kognitiv-rational begründete (etwa technisch-wissenschaftliche und/oder ökonomische) Rationalitäten abgelöst wird.

Wie sich das selbstgesteuerte Lernen aus Sicht der Akteure, also der beteiligten Schüler und Lehrer, darstellt, schilderten Schüler und Lehrende der Beruflichen Schule Gesundheit W1 (Hamburg). Die Schüler/innen Sarah Cebulka, Andrea Golbig, Juliane Marquardt und Tim Pousset und die Lehrenden Ekkehard Lauritzen und Mirja Schnabel berichteten von ihren Erfahrungen im dreijährigen Modellversuch „Selbstgesteuertes Lernen in der Altenpflege“ (SELEA).

Selbstgesteuertes Lernen in der Altenpflege (SELEA)

Der Einstieg in das Projekt gestaltete sich vor allem aus der Perspektive der Schüler schwierig, weil eine Befragung und Information im Vorfeld versäumt worden war, so dass sich die Schüler zunächst „wie Versuchskaninchen vorkamen“ und Widerstände gegen die Teilnahme am Modellversuch entwickelten. Die Veränderungen, die unmittelbar ins Auge sprangen, häufige Gruppenarbeiten und der seltene Frontalunterricht, wurden als nervig und mühselig wahrgenommen, der Unterricht war zu wenig inhaltsorientiert. Erst im Laufe der Zeit entdeckten die Lernenden auch Vorzüge einer individuellen Gestaltung ihrer Lernprozesse und selbst gesetzter Lernziele: „Ich konnte den Weg selbst finden, die Art und Weise zu lernen — es gab z. B. die Mediothek — ich konnte den Lernweg selbst bestimmen“ (Sarah Cebulka), und sie brachten zunehmend Themen in den Unterricht ein, die ihnen im Bildungsplan fehlten. Die Schüler berichteten von ihrer Beteiligung an der Zukunftswerkstatt „Neue Wohnformen im Alter“, bei der sie eigene Ideen entwickeln und vor externen Experten präsentieren konnten. Andrea Golbig und Juliane Marquardt planten selbstständig ein Mehrgenerationenprojekt. Weiterhin in der Kritik blieb jedoch, dass die Binnendifferenzierung zu wenig Beachtung fand. Unbefriedigend war außerdem, dass unter Zeitdruck vieles nicht zu Ende gebracht werden konnte: „Wirklich selbstgesteuert, wäre ich schneller fertig gewesen“ (Tim Pousset). Das selbstgesteuerte Lernen und exemplarische Lehren folgte anderen Zeitstrukturen, die sich noch nicht eingespielt hatten. Inhaltlich verursachte die exemplarische Arbeitsweise Verunsicherung, insbesondere die selbst entworfenen Überprüfungsstrukturen für die Arbeitsergebnisse. Hier wünschten sich die Schüler deutlichere Akzentsetzungen und am Ende jeweils eine gute Zusammenfassung des Wesentlichen durch die Lehrer. Es dauerte lange, bis die Schüler lernten, sich gezielt Hilfe zu holen und ein Gerüst an Methodenkompetenz aufzubauen, das ihnen hinreichend Sicherheit bot, um Phasen der Verunsicherung zu überwinden, um „gelassener zu werden“ und sich gegenüber ihren Mitschülern auch als „Lehrende“ verantwortlich zu fühlen. Die anwesenden Schüler stellten zusammenfassend fest, dass sie im Verlaufe der zweieinhalb Jahre „erwachsen geworden sind“.

Die Lehrer beklagten vor allem die Trägheit des „Systems Schule“, insbesondere dass auch in den Versuchsklassen die Prüfungen nach wie vor „traditionell“ keine Elemente des selbstgesteuerten Lernens berücksichtigen. Begrüßt wird dagegen von allen Kollegen die neue Rolle des „Lernberaters“. Der Kontakt zu den Schülern verbessert sich, es werden Themen aufgegriffen, die sonst in der Klasse nicht angesprochen würden. Einige Lernsituationen brachten die Kollegen aber auch an ihre Grenzen. Wie z. B. die Lerneinheit „Beratungsgespräch zur Pflegeversicherung“, in der u.a. ein MDK-Gutachten erstellt werden sollte. Nicht nur die Schüler verloren in der sehr komplex gestalteten Lernsituation den Überblick, auch die Lehrer waren verunsichert, ob die wesentlichen Inhalte behandelt wurden. Erst in den Übungen zum Beratungsgespräch, in dem die Lehrenden die Rolle des Ratsuchenden übernah-

men, wurde deutlich, dass sich handlungsorientierte Fachkompetenz und kommunikative Kompetenz „unbewusst als Nebenprodukt einer umfangreichen Fallbearbeitung“ (Lauritzen) eingestellt hatten. Die Lehrenden einmal selbst als Lernende erlebt zu haben, war für die Schüler interessant und wichtig.
Auf die Frage aus dem Publikum, wer denn „das selbstgesteuerte Lernen steuere“, kamen die Vorgaben der Bildungspläne zur Sprache und die Gestaltungsmöglichkeiten der Schüler im Rahmen der mehr oder weniger offenen Arbeitsaufträge. Es hat sich gezeigt, dass die Gruppenbildung durch Schüler zu eher leistungshomogenen Gruppen geführt hat. Voice-Recorder-Mitschnitte in einzelnen Gruppen ergaben, dass auch die stilleren Schüler sich an den Diskussionen beteiligten. Ihre Beiträge belegten, dass sie den Gruppenprozess verfolgt und verarbeitet hatten. Alle Lehrer beobachteten, dass sich die Selbsteinschätzung der Schüler verbesserte und sich die „Einstellungen“ der Schüler im Hinblick auf Selbstreflexion und Eigeninitiative sehr gut entwickelt hat. Offen bleibt allerdings die Frage nach der Überforderung der Schüler im Lernprozess, z. B. ob sie immer wissen, wann sie Hilfe benötigen und ob sie die Fremderwartungen (Bildungsplan, Lehrer, Arbeitgeber) richtig interpretieren.

Diese Erfahrungen aus dem Hamburger SELEA-Projekt werden hier ergänzt durch die Evaluationsergebnisse aus zwei von der Universität Bremen wissenschaftlich begleiteten Projekten zur Einführung des Problemorientierten Lernens in die Pflegeaus- bzw. -weiterbildung. Der Beitrag von Ingrid Darmann-Finck (Universität Bremen), der aufgrund von Krankheit auf der Tagung selbst leider ausfallen musste, fokussiert die Perspektive der Lernenden.

Rezeption und Beurteilung des Problemorientierten Lernens (POL) durch die Lernenden
Das problemorientierte Lernen ist eine in der Pflegebildung mittlerweile recht bekannte Form des selbstorganisierten Lernens. Die Schüler erarbeiten sich anhand von Fällen, die komplexe pflegeberufliche Problemsituationen beinhalten, und mit einer vorgegebenen methodischen Struktur („Siebenschritt“) selbstgesteuert das zum Verständnis oder zur Lösung des Falles notwendige Wissen. Der die Kleingruppen betreuende Tutor hat in erster Linie die Rolle eines Lernbegleiters, d. h. er unterstützt und fazilitiert den Lernprozess. In zwei Projekten wurde das Problemorientierte Lernen in der Fachweiterbildung Anästhesie- und Intensivpflege (Bildungszentrum des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf - UKE) und in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung (Bremer Krankenpflegeschule der Gemeinnützigen Krankenhäuser e. V.) implementiert und evaluiert (Darmann-Finck/Boonen 2008). Der Theorie zufolge soll das selbständige Lernen anhand von komplexen Problemstellungen die Motivation der Lernenden erhöhen. Dies bestätigen auch einige der zum POL veröffentlichten empirischen Studien. Befunde zu handlungsorientierten Vermittlungs- und Erarbeitungsformen aus der Modellversuchsforschung kamen demgegenüber zu dem Ergebnis, dass der Einfluss des unterrichtlichen Motivationspotenzials im Verlauf der Ausbildung abnimmt und im dritten Ausbildungsjahr eine deutlich untergeordnete Rolle spielt.
Durch die Analyse von Tonaufzeichnungen der Gruppeninteraktionen während der POL-Sitzungen konnte in den beiden Projekten festgestellt werden, dass die Rezeption der Lernenden durch zwei Formen der Gruppeninteraktion gekennzeichnet ist: reflexions- und aufgabenorientierte Gruppeninteraktion. Während die Lernenden in reflexionsorientierten Gruppeninteraktionen den Fall für eine vertiefte Auseinandersetzung mit ihrem Wissen und mit der beruflichen Praxis nutzen, ihr Vorwissen einbringen, unterschiedliche Hypothesen diskutieren, dadurch zu neuen Hypothesen gelangen und auf den Fall bezogene Lernfragen gewinnen, wird der Fall in der aufgabenorientierten Gruppeninteraktion vornehmlich als Stichwortgeber für die Entwicklung von Lernfragen betrachtet. Die Teilnehmer beschäftigen sich lediglich oberflächlich mit dem Fall und arbeiten die Lernschritte mehr oder weniger ab. In der Fachweiterbildung Anästhesie- und Intensivpflege konnten diese Formen der Gruppeninteraktion unter-

schiedlichen Gruppen zugeordnet werden, in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung dagegen ließen sich Aspekte der aufgaben- bzw. reflexionsorientierten Gruppeninteraktion quer zu den Gruppen feststellen. Bei den Schülern bewegt sich sogar ein Großteil der Gruppeninteraktionen in der Kategorie „Aufgabenorientierung", nur einzelne Sequenzen und Schülerbeiträge entsprechen der Kategorie der „Reflexionsorientierung".
Die Befunde der Lernendenbefragung zum Kompetenzgewinn beim POL lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass der Nutzen des POL primär in den Bereichen des Selbstlernens (beide Lernendengruppen), der kritischen Reflexionsfähigkeit (Teilnehmer der Weiterbildung und Schüler im dritten Ausbildungsjahr) sowie der sozialen, kommunikativen und personalen Kompetenz (Schüler am Ende des ersten Ausbildungsjahres) gesehen wird. Allerdings bestehen bei der Beurteilung des Nutzens des POL innerhalb der Lerngruppen erhebliche Differenzen.

Der große Niveauunterschied in den Gruppeninteraktionen zwischen den Teilnehmern der Fachweiterbildung und den Schülern legt die Vermutung nahe, dass eine zentrale Ursache für das geringe Ausmaß an Reflexionsorientierung in der Pflegeausbildung im Ausbildungsstand der Schüler zu suchen ist. Möglicherweise verfügen die Schüler vor allem zu Beginn der Pflegeerstausbildung noch nicht über die Kompetenzen, die erforderlich sind, um mit Fallsituationen überwiegend reflexionsorientiert zu arbeiten. Diese Überlegungen sollten aber nicht zu dem Rückschluss führen, die Befähigung zu reflexionsorientierten Gruppeninteraktionen als Ziel aus der Erstausbildung von Pflegekräften auszuschließen. Diese Kompetenzen sollten im Gegenteil von Beginn an gestärkt bzw. überhaupt angeregt werden. Hierfür sind geeignete Tutorinterventionen weiterzuentwickeln.

Betrachtet man diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der einleitend skizzierten Spannungsfelder lässt sich feststellen, dass die Lernenden die mit der Selbstorganisation verbundenen Freiräume nicht immer im intendierten Sinne aufgreifen, sondern sich der Zumutung der Selbstdisziplinierung quasi entziehen, indem sie die an sie gestellten Erwartungen lediglich bürokratisch erfüllen.

Zudem belegen die Ergebnisse, dass die Lernenden neben dem methodischen Arrangement auch inhaltliche und pflegedidaktisch begründete Impulse von Seiten der Tutoren benötigen, um ihre Deutungen reflektieren und weiterentwickeln zu können.

Der erste Tag der Fachtagung endete mit einem Vortrag von Silvia Göderz (Universität Kassel), in dem sie die mit dem Selbstorganisierten Lernen verbundenen Erwartungen kritisch in den Blick nahm.

Guter Unterricht durch selbstgesteuertes Lernen – Wahrheit oder Mythos?
Konzepte, welche die Selbststeuerung von Lernen herausstellen, gelten derzeit in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachliteratur sowie in Fragen praktischer Unterrichtsgestaltung häufig schon per se - ohne sie einer genaueren Überprüfung zu unterziehen - als geeignete Lösungen zur Sicherung guten Unterrichts. Diesem Umstand verdanken in den aktuellen bildungspolitischen, wissenschaftlichen und berufsbildungspraktischen Diskursarenen unzählige Mythen ihre Existenz.
„Mythos bedeutet dem Wort nach Erzählung und wird in der Geschichte der Philosophie zumeist dem Logos in abwertender Bedeutung entgegengesetzt" [...] Im 20. Jh. wird der Mythos immer mehr im Zusammenhang mit der Rationalität reflektiert, sei es, um die Gefahr eines Verfalls im Mythischen des Aufklärungsprozesses zu beschwören (Horkheimer, Adorno), sei es, um dem Mythos innerhalb der Rationalität einen eigenen Stellenwert zu gewähren" (Prechtl/Burkard 1999, S. 384). Der Mythos basiert auf

Grundannahmen, die einem irrationalen Wahrheitsanspruch unterliegen und Ansichten um ihrer selbst willen fixieren und tradieren. Um die eigene Handlungsfähigkeit zu sichern oder Machtansprüche zu reklamieren, wird sich häufig sog. „Patentrezepte“ bedient, die eine Vielzahl von Mythen beherbergen, um mittels Vereinfachungen die Komplexität von Problemen zu beseitigen.
Der Beitrag thematisierte zu Konzepten des selbstgesteuerten Lernens signifikante Aspekte im Spannungsfeld zwischen Wahrheit und Mythos aus unterschiedlichen Akteursperspektiven. Dazu wurde zu den zentralen Akteursebenen „Lernende, Lehrende, Wissenschaft und Bildungspolitik“ jeweils ein vorherrschender Mythos vorgestellt und im Hinblick auf seinen Wahrheitsgehalt überprüft.
Evaluationen sind inzwischen zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Bildungslandschaft geworden, um Bewertungen auf rationaler Grundlage vorzunehmen. Mythen müssten demnach ihre Existenz einbüßen. Jedoch zeigt sich insbesondere in der Modellversuchspraxis, dass Evaluationen immer auf den Interessen bestimmter Akteure basieren und Mythen somit eher verfestigen oder gar selbst produzieren. Dennoch bergen sie das Potenzial in sich, Mythen in gängigen Konzepten zu entlarven, da sie mit Hilfe eines sozialwissenschaftlichen Instrumentariums systematisch ihren Gegenstand untersuchen.

Workshops

Am zweiten Tag waren fünf parallele Workshops geplant. Die ersten beiden Workshops beschäftigten sich mit einem breiten Spektrum von Planungsfragen im Umkreis des selbstbestimmten Lernens: Fachdidaktische Planungsübung und die Vorbereitung auf selbstgesteuerte Lehr-Lernprozesse im Lehramtsstudium. Sie wurden von Ulrike Greb (Universität Hamburg) thematisch zusammengefasst.

WS 1 und 2: Fachdidaktische Planungsübung und Vorbereitung selbstbestimmter Lehr-Lernprozesse für den Pflegeunterricht im Lehramtsstudium

Vorgestellt wurde ein zweisemestriges studentisches Projekt zur pflegedidaktischen Ausarbeitung und Umsetzung eines Lernfeldes zur Einführung in die Gerontopsychiatrie, exemplarisch am Thema „Pflege und Begleitung demenziell erkrankter Menschen“. Im Mittelpunkt der Lehre standen die theoretische Einführung der pflegedidaktischen Kategorialanalyse nach dem Strukturgitteransatz, die konkrete Vorbereitung selbstbestimmter Lehr-Lernprozesse in einer problemorientierten Planung und deren Umsetzung in einer Altenpflegeschule. Der Unterricht wurde per Video dokumentiert und von den Lernenden und Kommilitoninnen evaluiert.

Das Thema war anhand eines Dokumentarfilmes[1] unter den pflegeimmanenten Perspektiven (Individuum, Interaktion, Institution) auf drei Inhaltsebenen (Krankheitserleben, Handlungstyp Helfen, Gesundheitswesen) erschlossen worden und in vier aufeinander aufbauenden Lernsituationen (LS) geplant: (1) LS-Krankheitserleben inklusive eines medizinischen Exkurses (Reflexionskategorie: Leiderfahrung Leibentfremdung) „Das Erleben demenzieller Beeinträchtigungen“; (2) LS-Wohnen: Leben im Heim (Reflexionskategorien: Individualität und Standardisierung, Bedürfnis und Verwaltung, Rentabilitätsanspruch und soziale Gerechtigkeit); (3) LS-Interaktion: Begleitung eines Artztbesuches; (4) LS-Evaluation und Transfer: Essenreichen und Mangelernährung (vgl. Greb; Hoops 2008)

Die Lernstrategien für die hier erforderliche Einübung von pflegedidaktischer Reflexions- und Planungsfähigkeit gelten im Kontext selbstgesteuerten Lernens in der Beruflichen Bildung analog für die Schüler

1 Ein Film von Marion Kainz (1999): „Der Tag, der in der Handtasche verschwand“, Bestellung bei Marion Kainz, Cotheniusstr. 19; 10407 Berlin oder per E-Mail: marion.kainz@gmx.de.

der Altenpflegeschule. Die zu entwickelnde Lernstrategie ist zunächst Analyse und Synthese. Das heißt: Strukturen des Lernfeldes ermitteln, über- und untergeordnete Fakten erkennen und zueinander in ein fachlich sinnvolles Verhältnis setzen. Reflexion auf den eigenen Lernstand und persönliche Zielsetzung für den Lernprozess. Im zweiten Schritt sollte ein authentischer Einzelfall gefunden werden: Hier bietet es sich an, dass die Lernenden einen entsprechenden Fall aus ihrer Praxis beitragen, in den öffentlichen Medien, der Literatur oder im Umfeld der Biografieforschung finden. Im Seminar entschieden wir uns für die Situation von Frau Mauerhoff im Dokumentarfilm, um vom Einzelfall her die Pflegeprobleme mit den entsprechenden Lern- und Arbeitsanforderungen zu ermitteln. Auf diesem Wege werden die curricularen Inhalte und Ziele zu den Anforderungen einer konkreten Pflegesituation ins Verhältnis gesetzt, so dass auch die eher praxisfern agierenden Lehrenden dem Paradigma der Individualisierung und Patientenorientierung in der Pflege stets verpflichtet bleiben. Die Lernstrategie ist hier die Konzeptbildung, d. h.: Direkte oder indirekte Bewusstmachung der bereits bestehenden und für die weitere Arbeit notwendigen Kenntnisse (Konzepte), evtl. auch der entsprechenden Erfahrungen (Aktualisierung des Bekannten), Vorstellen und Durcharbeiten des exemplarischen Einzelfalles, explizite Darstellung bzw. Erarbeitung des zu Lernenden, aktiver Umgang mit den neuen Begriffen (Anwendung, Synthese, Analyse), die zu anderen bereits bekannten Konzepten, Begriffen und Beispielen in Beziehung gesetzt werden.

Der Planungsprozess konnte im Workshop nur referiert, aber nicht erprobt werden, da das Strukturgitter (Greb 2003) als heuristisches Instrument der Kategorialanalyse nur zwei Teilnehmerinnen bekannt war. Sein Begründungsrahmen wird hier soweit skizziert, dass der Zusammenhang zu unserer einleitenden Problemstellung deutlich wird: Entscheidend für das Verständnis des pflegedidaktischen Strukturgitters ist dessen Verwurzelung in der Kritischen Bildungstheorie (Heydorn 1972; Blankertz 1975). Diese gewinnt ihre systematischen Einsichten in die Konstitution des Menschen als Subjekt aus einer Rekonstruktion der Menschheitsgeschichte als ihrer Bildungsgeschichte. Insbesondere wird herauspräpariert, wie sich die Pädagogik als eine spezifisch gesellschaftliche Praxis unter den Bedingungen des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft herausbildet hat. So rückt die dialektische Verschränkung aus Freisetzung und Selbstfunktionalisierung des Subjekts in den Blick. In diesem praktischen Widerspruch steht die Pädagogik seit ihren Anfängen in der Frühaufklärung und je genauer sie diesen Widerspruch begreifen konnte, reagierte sie auf ihn als pädagogische Theorie. Im Strukturgitter für die Pflegeberufe wird der Widerspruch ihrer Bildungsgeschichte als Dialektik von Professionalisierung und Vergleichgültigung beschrieben. Um diesen Widerspruch in seinen Teilaspekten konkret reflektieren zu können, wird er in neun pflegedidaktischen Kategorien entschlüsselt.

Im ursprünglich dritten Workshop wurden am Beispiel des BLK-Modellversuchs SELEA von Kirsten Barre (Universität Hamburg), wissenschaftliche Mitarbeiterin, und Ekkehard Lauritzen, Projektleitung, schulorganisatorische Voraussetzungen des selbstgesteuerten Lernens thematisiert.

WS 3: Schulorganisatorische Voraussetzungen selbstgesteuerten Lernens

Das Workshop-Thema wurde in einem Gespräch problematisiert und orientierte sich an konkreten schulpraktischen Problemen der einzigen Teilnehmerin, der Leiterin einer Berufsfachschule für Altenpflege in Werdau. Da sowohl sie als auch Herr Lauritzen aus der Altenpflegeausbildung kamen, konzentrierten sich die diskutierten Fragen auf diesen Bereich. Die angesprochenen Probleme der Praxis begründen Forschungsbedarf zu sechs Gesichtspunkten:

- Als spezielles Dilemma der Lehrerbildung (1) stellt sich für private Altenpflegeschulen die Angewiesenheit auf Honorardozenten dar, die zumeist kaum über fachdidaktische und berufspädagogische Qualifikationen und Fähigkeiten verfügen.
- Im Zuge der Marktöffnung der Altenpflegeausbildung (2) sehen sich Altenpflegeschulen angesichts der sich verschärfenden Konkurrenz um Schüler zunehmend gezwungen, ihre Marktposition mit teilweise ethisch fragwürdigen Methoden zu behaupten. Angesprochen wurde z. B. der Verdacht, dass schulinterne Statistiken über Schülernoten durch die vorzeitige Entlassung leistungsschwächerer Schüler geschönt würden, um im Wettbewerb um potenzielle Kooperationsbetriebe attraktiver zu erscheinen. Als ein grundsätzliches Paradoxon wurde ferner die Situation angesprochen, dass die Verantwortung für Ausbildungen im Gesundheitswesen zu einem Großteil an private Schulen übertragen würde, diese jedoch gegenüber staatlichen Schulen politisch benachteiligt würden.
- Als strukturelles Problem erweist sich ferner, dass die gesetzlich fixierte Gesamtverantwortung für die Altenpflegeausbildung formal bei den Schulen liegt, diese sich jedoch faktisch in ökonomischer Abhängigkeit von den Betrieben befinden (3). Betriebliche Interessen werden darüber zu einer maßgeblichen Größe für die Ausbildungspraxis.
- Als weiteres politisches Problem wird gesehen, dass es zwar mit dem Altenpflegegesetz von 2003 eine prinzipiell bundeseinheitliche Regelung der Ausbildung gibt, deren Umsetzung auf Länderebene jedoch in sehr unterschiedlichen länderspezifischen Richtlinien realisiert wird (4). Z. B. wird ein länderübergreifender Wechsel des Ausbildungsortes im Ausbildungsverlauf dadurch praktisch nahezu unmöglich.
- Die Ungleichzeitigkeit von Neuerungen in Ausbildungs- und Prüfungsordnungen (5) hat für Schüler problematische Konsequenzen: So sind Schüler, die noch eine fachsystematisch strukturierte Ausbildung erhalten haben, kaum für handlungsorientiert konzipierte Prüfungen vorbereitet; umgekehrt werden Schüler, die eine Ausbildung im Lernfeldkonzept erhalten haben, in fachsystematisch angelegten Prüfungen mit detaillierten Wissensabfragen konfrontiert, für die ihnen ebenfalls eine angemessene Vorbereitung fehlt.
- Im Gesprächsverlauf wurde schließlich auch deutlich, dass in der curricularen Arbeit der einzelnen Altenpflegeschulen offenbar sehr divergente Auslegungen des Lernfeldkonzepts (6) zugrunde gelegt werden, ohne dass hierüber eine übergreifende theoriegeleitete Verständigung stattfindet.

Welche inhaltlichen Impulse Lernende beim Selbstorganisierten Lernen benötigen, wurde im Workshop von Sabine Muths (Universität Bremen) diskutiert. Im Mittelpunkt stand die Frage, welche Art von Fällen für die selbstgesteuerte Auseinandersetzung angemessen und welche Impulse von Seiten der Lehrer erforderlich sind.

WS 4: Selbstorganisierte Fallarbeit: Paper-Case oder Life-Case? — Wieviel Wirklichkeit verkraftet die Pflegeausbildung?

Auch selbstgesteuerter Unterricht wird zunehmend „fallbezogen“/„fallorientiert“/„situationsorientiert“ angelegt. Für die Arbeit mit Fallbeispielen gilt der Anspruch, dass diese sich an der Pflegeberufswirklichkeit orientieren, komplex sein, möglichst auf Narrativen oder realem Datenmaterial beruhen und zur Reflexion von Widersprüchen anregen sollen. Die fachdidaktischen Konzeptionen gehen aber alle davon aus, dass die Fallsituationen zunächst im Rahmen von Unterrichtsvorbereitung einer inhaltlichen und fachdidaktischen Reflexion zugeführt werden und Lehrende Zeit haben, den „Fall“ vor ihrem Einsatz im Unterricht fachlich und didaktisch zu durchdenken. Führt man den Anspruch der Praxisnähe von Pflegeunterricht konsequent weiter, liegt es nahe, im Unterricht auch solche Fallsituationen zu bearbeiten,

die Schüler aus ihren Praxiseinsätzen mitbringen oder im Rahmen des Theorieunterrichtes im Praxisfeld selbst recherchiert haben. Zum fallbezogenen Lernen in Form einer „retrospektiven Reflexion über eine selbst erlebte Praxissituation“ (Steiner 2004, 173) wurde im Workshop eine Unterrichtsbeobachtung aus einem Lernfeld zum Thema „Gesundheitsförderung und Prävention – am Bsp. v. PatientInnen mit Diabetes Mellitus und COPD“ bearbeitet. Schüler hatten mit verschiedenen PatientInnen Interviews durchgeführt, auf Tonträger aufgenommen und transkribiert, wobei das biografisch-narrative Interview als Orientierung dienen sollte. Ein Auszug aus einem dieser Transkripte bildete die Grundlage der Workshoparbeit. Der Textauszug wurde zunächst gesprächsanalytisch untersucht, um Deutungen von der Patientin und ihrer Lebenssituation, aber auch Deutungen von den Deutungen der Schüler abzuleiten. Auf der Grundlage dieser Reflexion wurden Überlegungen zu möglichen Lehrerinterventionen für einen auf diesem Interview aufbauenden Unterricht abgeleitet.
Die Teilnehmer des Workshops waren sich einig, dass solche Aufgabenstellungen, also die Arbeit mit „wirklichen Fällen“ in der Pflegeausbildung, erhöhte Anforderungen an professionelles Handeln der Lehrer stellen. Lehrerhandeln wird hier mehrfach ungewiss: Pflegepädagogen müssen sich gegenüber dem Handeln ihrer Schüler verhalten, müssen mit der erforderlichen Sensibilität deren selbständige Leistungen anerkennen und gleichzeitig auch kritische Rückmeldungen geben. Sie müssen aber auch den für sie neuen Fall selbst deuten und dabei wiederum die Deutungen der Schüler in ihre Reflexion einbeziehen. Lernprozesse dieser Art sind nur begrenzt plan- und steuerbar, müssen sich aber trotzdem an Bildungsplänen und Lernzielen orientieren.

Im fünften Workshop stellte Margot Sieger (Pädea, Münster) das Projekt AqiG vor.

WS 5: Qualitätskriterien für die Berufsausbildung in Gesundheitsfachberufen: Ergebnisse aus dem Projekt AqiG

Das Projekt AqiG ist ein Kooperationsprojekt zur Entwicklung, Erprobung und Evaluierung übergreifender Qualitätskriterien für die Ausbildungen und Studiengänge der Gesundheitsberufe, an dem die wichtigsten Verbände und wissenschaftlichen Organisationen der Gesundheitsberufe beteiligt sind. Ziel ist es, überberufliches Denken und Handeln als ein zentrales Element in der beruflichen Qualifizierung in den Bildungsgängen der Gesundheitsberufe zu etablieren und darüber eine deutliche Verbesserung der Qualität in der Gesundheitsversorgung zu erreichen. Die Laufzeit beträgt drei Jahre (August 2006 bis Juli 2009). Die Implementierung erfolgt wahrscheinlich in zwei Modellregionen in der Zeit von April – November 08. Das Projekt wird von der Robert Bosch Stiftung gefördert, Träger ist die Technische Universität Dresden, die auch die Evaluation übernimmt. Das Institut für Bildung, Beratung und Forschung Pädea ist verantwortlich für den Prozess der Entwicklung und Implementierung. Neun Berufsgruppen sind beteiligt: Gesundheits- und Krankenpfleger, Hebammen Physiotherapeuten, Ergotherapeuten, Diätassistenten, Orthoptisten, Medizinisch-technische Assistenzberufe (MTAR, MTAL, MTAF), Rettungsassistenten, Pharmazeutisch-technische Assistenten. Die Qualitätskriterien umfassen den curricularen Rahmen, den Lehr – Lernprozess sowie die Ebene der Evaluation. Das Besondere dieses Projektes liegt darin, dass erstmals die verschiedenen Gesundheitsberufe auf der Bildungsebene zusammengeführt werden und sich konsensuell darüber verständigen, welche Kriterien überberufliches Denken und Handeln kennzeichnen. Damit verändern sich in auch die Rollen von Lehrenden und Lernenden hin zu mehr Offenheit und Selbststeuerung. Denn die Qualitätskriterien geben jeweils nur die bildungs- und professionstheoretischen Eckpunkte für die Bildungsprozesse vor.

Literaturverzeichnis

Blankertz, Herwig (1975): Theorien und Modelle der Didaktik. 9. Aufl., München: Juventa.

Darmann-Finck, Ingrid; Boonen, Angela (Hrsg.)(2008): Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand. Hannover: Schlütersche.

Greb, Ulrike (Hrsg.)(2005): Lernfelder fachdidaktisch interpretieren. Werkstattberichte zur Gestaltung von Gesundheits- und Krankheitsthemen im schulischen Bereich. Frankfurt am Main: Mabuse.

Greb, Ulrike; Hoops, Wolfgang (Hrsg.)(2008): Demenz — Jenseits der Diagnose. Pflegedidaktische Interpretation und Unterrichtssetting. Frankfurt am Main: Mabuse.

Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Herold, Martin; Landherr, Birgit (2003): Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. 2., überarb. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Klippert, Heinz (2007): Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. 5. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.

Prechtl, Peter; Burkard, Franz-Peter (Hrsg.) (1999): Metzler Philosophie Lexikon. Begriffe und Definitionen. 2. erw. u. aktualisierte. Aufl., Stuttgart, Weimar: Metzler.

Steiner, Edmund (2004): Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Erschmatt. Online in: http://www.dissertationen.unizh.ch/2005/steiner/diss.pdf.

Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: ZfPäd, 45 (5) 629-647.

Qualität beruflicher Förderpädagogik: Aktuelle Debatten, Analysen und Herausforderungen zur beruflichen Benachteiligtenförderung

Fachtagung Berufliche Förderpädagogik

Arnulf Bojanowski; Manfred Eckert; Josef Rützel

Vorbemerkung

Berufliche Benachteiligtenförderung ist in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten zu einer gesellschaftlichen Daueraufgabe geworden. Allerdings zeigt sich die bisherige Geschichte dieses Bereichs als eine inkohärente Abfolge verschiedenster Modellversuche, Sofortprogramme, Initiativen usw. Auch aktuelle Diskurse, empirische Fakten und Ansätze, die das bestehende Benachteiligtensystem weiterentwickeln wollen, kennen nur Partialantworten, seien es z. B. die im Rahmen des BQF-Programms des BMBF eingeführten „Entwicklungsplattformen“ oder die durch den „Schavan-Kreis“ des BMBF (Arbeitsgruppe „Übergangsmanagement“) angeregten Innovationsvorschläge. Vor diesem komplexen bildungspolitischen Hintergrund konzentrierte sich die Fachtagung auf drei Fragenkomplexe:

1. Bildungssoziologie: Können die vorhandenen Teilstücke des Übergangssystems noch gesellschaftliche Integration leisten? Mit diesem **systemischen Blick** wollten wir aktuelle Tendenzen in der Förderpraxis ausloten und Forschungsergebnisse zur Benachteiligtenförderung diskutieren.
2. Jugendpädagogik: Gelingt es noch, die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Jugendlichen in Berufsvorbereitung, Ausbildung und Berufsschule zu erkennen und wissenschaftlich zu durchdringen? Mit diesem **personalen Blick** sollte den Eigenaktivitäten und Selbst-Bewegungen der Subjekte im Übergangssystem nachgespürt werden.
3. Bildungstheorie: Ist das bisherige pädagogische Konzept der Benachteiligtenförderung noch zeitgemäß? Oder bedarf es angesichts der aktuellen Entwicklungen neuer Perspektiven? Mit diesem **bildungstheoretischen Blick** sollte der berufspädagogische Diskurs in der Benachteiligtenpädagogik erweitert werden.

1 Ein vertiefter Blick in das „Übergangssystem“

Die drängende Bedarfssituation ist durch das Konsortium Bildungsberichtserstattung zutreffend charakterisiert worden. Bei dem Übergangssystem mit seiner Steigerung der Neuzugänge von rund 341.000 im Jahr 1995 auf rund 488.000 im Jahr 2004 handele es sich um „die möglicherweise folgenreichste und auch problematischste Strukturverschiebung“ im deutschen Bildungswesen“ (Konsortium 2006, S. 80). Die Expansion des Übergangssystems sei eine „ernsthafte bildungspolitische Herausforderung“ (a.a.O., S. 82). Diese Herausforderung zielt auch auf die Benachteiligtenförderung, auf das real vorhandene Gesamt-System (vor-) beruflicher Förderung für benachteiligte Jugendliche, das vertieft wissenschaftlich durchdrungen werden muss.

Ausgehend von einer breit angelegten Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) berichtete Birgit Reißig über Wege benachteiligter Jugendlicher nach der Schule und skizzierte dabei erste Anforderungen für ein regionales Übergangsmanagement. Dieses sei aus mehreren Gründen geboten. Zuallererst muss bedacht sein, dass die politischen Folgen von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit vor allem Kommunen treffen. Hier sitzen aber auch die Fachleute, die die unmittelbare Situation kennen. Angesichts der Tatsache, dass die Zuständigkeiten für benachteiligte Jugendliche in Deutschland auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind (z. B. beim Bund und beim Land) und die Koordination und Kooperation auf lokaler/regionaler Ebene gefordert ist, sollten diese Ebenen deutlich gestärkt werden.

Das Forschungsprojekt verfolgt nun die Frage, wie inzwischen die Übergangswege und Übergangsverläufe benachteiligter Jugendlicher aussehen. Die Basiserhebung per Fragebogen bezog sich bundesweit auf 126 Schulen mit verschiedenen Förderstrategien. Ansprechpartner sind 14 – 17jährige Schülerinnen und Schüler in Abschlussklassen von Haupt- und Gesamtschulen (Hauptschulzweig), also Jugendliche mit schwierigen Startvoraussetzungen für den Übergang Schule – Ausbildung. In Follow-up-Untersuchungen per Telefoninterview wurden weitere Daten erhoben. 1.322 Jugendliche nahmen von 2004 bis 2006 an den Befragungen teil. Ergebnisse: Bei den Bildungs- und Ausbildungswegen kommen Hauptschulabsolventinnen und -absolventen trotz unterschiedlicher Ausgangsaspirationen und cooling-out-Prozessen (ursprünglich gingen 26% in eine Ausbildung; 26 % gingen ins BVJ und 35% gingen weiter zur Schule) nach gut zweieinhalb Jahren zu über 54 % in eine Ausbildung. Trotz der differenzierten Analyse der verschlungenen Wege der Jugendliche bleibt offen, welche Ausbildungsberufe und welche Formen der Ausbildung (betriebliche, außerbetriebliche, schulische) erreicht wurden.

Eine deutliche Verbesserung des regionalen Übergangsmanagements beginnt in der Schule. Die einzelne Schule ist als Handlungsträger relevant, etwa durch die Gewinnung von Betriebspraktika; dazu sollten vor Ort Betriebe und Einrichtungen als außerschulische Lernorte für Jugendliche gewonnen und Wege in eine Ausbildung eröffnet werden. Ein Case-Management ist nötig, das kontinuierliche Einzelfallbetreuung für benachteiligte Jugendliche anbietet und an den Voraussetzungen und Bedürfnisse der Jugendlichen anknüpft, aber auch die lokalen Angebotsstrukturen kennt und einbaut. Dazu müssen die Schnittstellen des Übergangs in den Blick genommen und besser abgestimmt werden. Kompetenzfeststellungsverfahren bieten die Chance, die Ressourcen benachteiligter Jugendlichen sichtbar zu machen und als Grundlage für die weitere Förderung nutzen. Und schließlich ist an Ausbildungsassistenz zu denken, in der Betriebe unterstützt werden, um sie für Ausbildungsangebote auch für benachteiligte Jugendliche zu gewinnen. Allerdings: Ohne einen politischen Konsens über die Einrichtung und die Ziele eines regionalen Übergangsmanagements und ohne die Schaffung entsprechender Strukturen bleibt Übergangsmanagement Stückwerk.

Mit dem Thema: „Abbrüche“ beleuchtet Dietmar Heisler wichtige Tendenzen im Übergangsgangssystem. Ein „Abbruch“ von Ausbildung oder von Maßnahmen in der Benachteiligtenförderung ist berufspädagogisch bisher nur tentativ bearbeitet worden. Abbrüche bei Jugendlichen werden üblicherweise eher als ein negatives Ereignis beschrieben. Hinzu kommt als entscheidende systemische Tatsache, dass in der beruflichen Benachteiligtenförderung der Abbruch von Ausbildung oder von Maßnahmen als Qualitätsindikator gesehen wird, mit dem die Träger seitens der Bundesagentur für Arbeit auf ihre Qualität hin beurteilt werden. Heisler erweitert demgegenüber den Blickwinkel. Er bringt neben der Sichtweise der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen kontrastiv auch die Erfahrungen von solchen Jugendlichen ein, die eine Maßnahme oder eine Ausbildung abgebrochen haben. Mit diesem Perspektivenwechsel wird das Abbruchgeschehen systematisch erweitert und in den komplexen Zusammenhang persön-

licher Dispositionen, aber auch in das schwierige Gefüge des Übergangssystems eingestellt. In dem Vortrag wurde deutlich, dass aus dem Gesamt von Ausbildungs- und Maßnahmeabbrechern ein Teil Jugendlicher übrig bleibt, der nicht wieder in das berufliche Bildungssystem zurückkehrt. Abbruch in einer Bildungskarriere ist immer auch ein kritisches Lebensereignis. Ähnlich wie Birgit Reissig kommt Dietmar Heisler zu dem Ergebnis, dass Praktika für die Berufswahlorientierung eine große Rolle spielen. Dabei hat die Berufsberatung der Arbeitsagentur „kein gutes Image". Insgesamt deuten seine Befunde darauf hin, dass subjektive Faktoren (Konflikte am Arbeitsplatz, Devianz, Drogenkonsum, etc.) und objektiven Bedingungen zusammen spielen, wenn Jugendliche sich veranlasst sehen, eine Maßnahme vorzeitig zu beenden, oder wenn ihnen gekündigt wird.

Diese Sichtweise erweitert den Horizont für eine systemische Betrachtung der Übergangsprozesse: Während die Pädagogen offenbar dazu neigen, den Jugendlichen selber die Probleme bei einem Abbruch zuschieben, artikulieren die Jugendlichen das gesamte Bedingungsgefüge und die Dynamik des Abbruchgeschehens. Der problematisierenden Sichtweise der professionellen Pädagogen sollte die Sichtweise der Jugendlichen gegenübergestellt werden. Damit bleibt zentral der Eindruck, dass die Entwicklungsdynamik des Jugendalters im derzeitigen „Übergangssystem" immer weniger abgefangen werden kann. Es machen sich Tendenzen geltend, die auf eine Ausdifferenzierung oder gar eine Abdrängung von Jugendlichen aus den berufsvorbereitenden Maßnahmen hinweisen.

In der Tat haben sich im Übergangssystem neue Segmentationen und Ausdifferenzierungen in den Zielgruppen und den Systemelementen herausgebildet, so kann man mit Peter Straßer und Ivonne Mascioni sagen. Ihre exemplarische Analyse ausgewählter Modelle aus vier Bundesländern zeigt eine Entwicklungsdynamik im schulischen Bereich. Allein die quantitative Ausweitung des Übergangssystems hat dazu geführt, dass auch die Schülerzahlen in den Berufsvorbereitungsklassen in den Bundesländern angestiegen sind. Das betrifft die Schulorganisation und den Unterricht an berufsbildenden Schulen. Inzwischen gilt als gesichert, dass sich ca. ein Drittel des Unterrichts an berufsbildenden Schulen allein in Klassen der Berufsvorbereitung abspielt. Neben dieser Ausweitung und Ausdifferenzierung der schulischen Berufsvorbereitung zeigen sich als Tendenzen z. B. eine Dualisierung der schulischen Berufsvorbereitung (also vermehrte Lernortkooperationen) oder auch eine Intensivierung der (externen) Kooperationsarbeit. Auch wird in der schulischen Berufsvorbereitung vermehrt der Ansatz einer Zertifizierung beruflicher Fähigkeiten realisiert (Qualifizierungsbausteine); zudem lässt sich eine verstärkte Betonung der schulischen Abschlüsse beobachten (Hauptschulabschluss, Orientierung an Kerncurricula der Sekundarstufe I in Niedersachsen). Als Grundtendenz arbeiten Straßer/ Mascioni die zunehmende individuelle Förderung heraus: Auch im Berufsvorbereitungsjahr wird vermehrt Wert gelegt auf individuelle Beratung, auf neue Formen der Unterrichtsdifferenzierung oder auf den Einsatz schulformbezogener Materialien. Individuelle Förderung durch ressourcenerschließende Instrumente (Kompetenzdiagnostik) und daran anschließende Fördermethoden werden wichtiger und selbstverständlicher eingesetzt. Am Beispiel des Hessischen Modells EIBE (Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt) lassen sich diese Aussagen konkretisieren: Wichtige Elemente in diesem schulischen Modell sind: Netzwerkarbeit und Übergangskonferenzen, Einsatz individueller Förderplanung verbunden mit Qualifizierungsbausteinen und einer bewusst gestalteten Einbeziehung des sozialen Umfelds durch den Einsatz von Sozialpädagoginnen/en freier Träger im Schulumfeld. Vielfältig stellen sich hieran Fragen, wie die Qualifizierungsbausteine mit individueller Förderplanung und dem hohen betrieblichen Anteil verknüpft werden können.

Für die Entwicklung des Übergangsystems lässt sich hinsichtlich der schulischen Berufsvorbereitung festhalten: Es werden zukünftig höhere Anforderungen in der organisatorischen, personellen und fachdidaktischen Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen aufgrund zunehmender Theoriepraxisverzahnung erforderlich. Der Einbezug unterschiedlicher Lernorte bedingt (sozial)-pädagogische Betreuung bzw. Bildungsbegleitung. Das aber führt unbedingt zu neuen Qualifikationsanforderungen an pädagogische Fachkräfte und Lehrende.

Die Vorträge und Diskussionen zeigten: Übergangsmanagement als Hauptaktivitätsfeld reicht ebenso wenig aus wie die Betonung betrieblicher Praktika als Einstieg in die Arbeitswelt. Wir müssen uns über die Komplexität eines Vorganges verständigen, der sich historisch neu darstellt. Die Ausdifferenzierung des Übergangssystems nimmt zu, Politik und Pädagogik sind ratlos. Auch die „Weinheimer Erklärung", in die kommunale Expertise und Sachverstand vieler Fachleute eingeflossen ist, rückt lediglich das „Lokale Übergangsmanagement" in den Mittelpunkt. Die Forderung an die Bildungspolitik zur Gestaltung eines kohärenten Fördersystems bleibt auf der Tagesordnung.

2 Der personale Blick: Was denken und empfinden die Jugendlichen?

Gelingt es, die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Jugendlichen in Berufsvorbereitung, Ausbildung und Berufsschule zu erkennen und wissenschaftlich zu durchdringen? In den letzten 30 Jahren hat sich eine Praxis der Benachteiligtenförderung eingespielt, die den Anforderungen nicht mehr gerecht wird – weder im Blick auf die Entfaltung der Gesellschaft noch im Blick auf die Nachwachsenden. Die Problembeschreibungen aus der Förderpraxis werden von einer Vielzahl von Fachleuten immer wieder bestätigt: Zu beobachten ist ein ständiges Nachbessern auf multiplen Entscheidungsebenen, ohne dass Hilfen zum Navigieren im Übergangssystem erkennbar werden. Es ist keine leichtfertige Vermutung, wenn man konstatiert, dass all dies den Jugendlichen nicht äußerlich bleibt.

Um mit einem personalen Blick den Eigenaktivitäten und Selbstbewegungen der Subjekte im Übergangssystem nachzuspüren, berichtete Bruno Geffert über „Metaphern von Schule". Sein Forschungsvorhaben beruht auf der Annahme, dass sich soziale Wirklichkeiten in Metaphern kondensieren. Metaphern sind für Geffert „kognitive Landkarten", die Rückschlüsse auf Bewusstsein und Verhalten erlauben. Seine Metapherndefinition geht davon aus, dass eine Redewendung in dem für die Sprechäußerung relevanten Kontext mehr als nur wörtliche Bedeutung hat. Metaphern haben die Kraft, Wirklichkeit zu definieren. Metaphorische Übertragungen aus unseren einfachen und sinnlich wahrnehmbaren Erfahrungseinheiten auf komplexe und abstrakte Begriffe bilden die Basis unseres Denkens und Handelns.

Um das zu konkretisieren hat Geffert zur Datengewinnung eine Erhebung und Auswertung von Schüleraufsätzen vorgenommen und durch Gruppendiskussionen ergänzt. Die Aufsätze kamen von Schülern/innen verschiedener beruflichen Schulformen. Die folgenden Modelle von Schule lassen sich aus den Metaphern der Schülerinnen und Schülern gewinnen:

SCHULE IST EINE VERSORGUNGSANSTALT
SCHULE UND LERNEN IST ARBEIT
SCHULE UND UNTERRICHT IST EINE SCHWERE LAST
UNTERRICHT UND LERNEN IST STRESS UND DRUCK
SCHULE UND LERNEN IST EIN WEG, DEN MAN GEHEN MUSS

SCHULE IST REGELN UND ORDNUNG
SCHULE IST SEHEN UND KLÄREN
SCHULE IST KONTAKT UND BEZIEHUNG ZU FREUNDEN (KAMPF)
SCHULE IST DIE WELT/DER RAUM DER LEHRER und fremdbestimmt
PAUSE IST EINE ANDERE WELT.

Nehmen wir das Beispiel der Schule als VERSORGUNGSANSTALT: In der Schule zu sein heißt, dass andere für mich „sorgen" müssen, sich für mich „einsetzen" und mir alles „bei-bringen" und „geben". Schule und Unterricht heißt für Schülerinnen und Schüler: Versorgt werden mit Sachen. Geffert: In der Versorgungsanstalt Schule werden Sachen verteilt. Hier werden „Sachen" gelernt, verteilt, man bekommt „Sachen" vom Lehrer. Es gibt sehr gute und negative „Sachen" in der Schule, und Lehrer wollen „irgendwelche Sachen" beibringen. Aus solchen Interpretationen tritt zu Tage, wie äußerlich Jugendlichen die Berufsschule bleibt, wie wenig für sie persönlich wirklich Verbindungen zum schulischen Lernen oder intrinsisches Interesse möglich sind. Zusammenfassend lässt sich daher mit Geffert feststellen: Die Metaphorik Benachteiligter betont die Passivität im schulischen Erleben. Für viele Jugendliche ist offenbar Schule eine Versorgung mit „Lernstoff" und „Sachen" durch ihre Lehrer. Lernen ist für sie Arbeit, etwa im Sinne des Abarbeitens und der Fliessbandproduktion. Für die Jugendlichen ist die Schule nach Regeln und Ordnungshierarchien organisiert. Oder noch härter: Für junge Menschen erscheint Schule als Last, als ein Weg, den man nun mal gehen muss. Auch hier definieren sich die Schülerinnen und Schüler als passiv. Schule wird – wenn überhaupt – als ein Teilbereich der Beziehungsgestaltung wahrgenommen (SCHULE IST SEHEN UND KLÄREN), aber nicht als ein Lebens-Raum angeeignet. Die Schule bleibt fremd, „Schule ist eine andere Welt", „Schule ist kein Teil von mir".

Während Geffert deutlich machen kann, dass Jugendliche sich passiv und distanziert zu den Institutionen verhalten, gilt die Frage von Martin Koch stärker den subjektiven Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund strukturell-habitueller Bedingungen benachteiligter Jugendlicher. Seine Ausgangsthesen beruhen auf praktischen Erfahrungen in der Benachteiligtenförderung: In der Wahrnehmung von Praktikern/innen unterschieden sich benachteiligte Jugendliche zutiefst. Und jedem Praktiker ist vertraut, dass so mancher Fördererfolg sich plötzlich und unerwartet einstellt. Koch fragt: Könnte es zwischen beiden Phänomenen einen Zusammenhang geben? Im Kontext der Habitustheorie von Bourdieu hat Koch ethnografische Rekonstruktionen konkreter Förderverläufe vorgenommen und diese auf Basis einer Analyse historischer Quellen erhärtet. Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung benachteiligter Menschen im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert ist unübersehbar: „Köttner", „Wanderarmer", „Hollandgänger" oder „Heuerlinge" markierten unterschiedliche Milieus und unterschieden sich vielfältig in ihren Lebensformen. Die These lautet, dass sich solche „unterirdischen" Habitusformationen bis heute erhalten haben und daher bis in die aktuellen Ausprägungen im Denken und Handeln junger Menschen rekonstruiert werden können. Seien es bspw. die „ästhetische Präferenzen", die „räumlich-soziale Verortung", die „internalisierten Arbeitsbeziehungen", das „Initiativverständnis" oder der „Gesellungsstil" – mit Rückgriff auf bestimmte habitualisierte Figurationen lassen sich Potentiale und Anlagen junger Menschen erschließen. Jugendliche verfolgen bestimmte „Kernstrategien", die identitätsdeterminierend sein können.

Damit lassen sich – mit Koch – weitreichende pädagogische Schlussfolgerungen andeuten: Benachteiligte Jugendliche müssen, wenn sie in der modernen Arbeitswelt unterkommen wollen, Kompromisse machen und gewohnte Lebensstile weiterentwickeln. Solche Habitustransformationen gelingen zunächst nur um den Preis des Verlustes eigener Kompetenzen. Gleichwohl ist die Veränderung jugend-

licher Wahrnehmungen und ihrer Bezüge möglich. Allerdings setzt dies die (pädagogische) Bereitschaft zu seinem Verständnis und seiner Akzeptanz voraus. Hier ist pädagogische Professionalität gefragt, die beim Heranwachsenden Stilveränderungen anregen müsste und dazu Unterstützung leisten sollte. Wenn man also von der Möglichkeit gelingender Habitustransformationen ausgeht, dann ist das auch eine Kritik an dem obwaltenden Stigma von Unterschicht. In widerständigen Haltungen junger Menschen würde Eigenständigkeit und Kraft sichtbar.

Wiederum mit einem anderen Zugang hat Eva Quante-Brandt 2004 eine regionale Untersuchung in Bremen mit 413 Befragten des dritten Ausbildungsjahres durchgeführt, mit der Fragestellung, wie sich die Ausbildung im Handwerk aus Sicht von Auszubildenden darstellt. Wie beurteilen Auszubildende die Qualität ausgewählter Aspekte ihrer Ausbildungsbedingungen im Betrieb? Dabei stehen in ihrer Untersuchung die Eigenschaften und der Grad der Erfüllung von Qualitätsmerkmalen im Mittelpunkt. Kurz einige Basisdaten:

Verteilung der Auszubildenden nach Betriebsgrößen

01-10	Beschäftigte	49%
10-49	Beschäftigte	24%
50-99	Beschäftigte	16%
100-1000	Beschäftigte	11%

Beteiligte Branchen:
KFZ und Elektrotechnik, Sanitär-Heizung und Lüftungsbau,
Bau-Haupt- und Nebenberufe,
Körperpflege und Nahrungsmittelhandwerk

Geschlecht - Migrationshintergrund

65 %	männliche Auszubildende ohne Migrationshintergrund
10 %	männliche Auszubildende mit Migrationshintergrund
21 %	weibliche Auszubildende ohne Migrationshintergrund
4 %	weibliche Auszubildende mit Migrationshintergrund

Schulabschlüsse

3 %	ohne Schulabschluss
52 %	Hauptschulabschluss
39 %	Realschulabschluss
6 %	Abitur

Das Forschungsprojekt definierte als wichtige Voraussetzungen für den Ausbildungsprozess zwei Qualitätsthemenfelder: „Einhaltung gesetzlicher Ordnungsvorgaben“ und „finanzielle und zeitliche Rahmenbedingungen im Betrieb“. Zudem ging es um die Durchführung und den Prozess der Ausbildung, die über drei Qualitätsthemenfelder erschlossen wurden: äußere Lernbedingungen, innere Lernbedingungen und Prüfungsvorbereitungen im Betrieb.

Aus den Untersuchungsergebnissen der schriftlichen Befragung der Auszubildenden ergibt sich ein anregendes Bild darüber, was Auszubildende heute über ihren Betrieb und die Ausbildung wissen und denken. Die Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen sind – trotz verschiedener Betriebsgrö-

ßen und Branchen – in vieler Hinsicht interessant: (1) In den Betrieben müssten die Ordnungsvorgaben besser eingehalten werden. (2) Die finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Ausbildungen gehören auf den Prüfstand. (3) Die betriebliche Ausbildungsorganisation muss regelmäßig auf ihre pädagogische Qualität hin überprüft werden. Nötig wird eine Intensivierung der Fortbildung des Ausbildungspersonals. (4) Die Prüfungsvorbereitungen müssen enger mit dem Ausbildungsprozess verknüpft werden.

Die drei Vorträge erlaubten einen differenzierten Blick hinter die Kulissen des Jugendalters. In seinen Belegen spannend und überzeugend ist die Ablehnung der Schule in den sprachlichen Äußerungen von Schülern, ebenso spannend die These von den historisch-habituellen Verankerungen in den Verhaltensweisen und Reaktionsformen benachteiligter junger Menschen. Anregend auch die Ergebnisse über die von den Auszubildenden wahrgenommene begrenzte Qualität betrieblicher Ausbildung. Die subjektive Seite der Benachteiligung auszuloten bleibt ein wichtiges Anliegen. Sind junge Menschen dem Förderdschungel des Übergangssystems passiv ausgeliefert? Passen sie einfach nicht in die bestehenden Strukturen? Oder haben sie unentdeckte Gestaltungsressourcen, die aber Pädagogik erkennen und erschließen müsste? Es gilt, neue Theorien und Ansätze einzubauen, es gilt erneut, sich über die Differenzierungen in den Zielgruppen zu verständigen. Vielleicht brauchen (benachteiligte) Jugendliche Anregungen, die möglichst wenig mit Schule zu haben. Entscholarisiertes Lernen muss einher gehen mit der Konfrontation mit ernsthaften Aufgaben. Junge Leute müssen erfahren, dass sie gebraucht werden, dass ihre Kompetenz gefragt ist.

3 Bildungstheoretische Überlegungen: Eine Vision zum Benachteiligtenbereich

Die berufliche Benachteiligtenförderung steckt derzeit mitten in den aktuellen Debatten zur Modernisierung der Berufsausbildung. Die Diskussionen über Modularisierung (Qualifizierungsbausteine) betreffen sie ebenso wie Thesen vom sich abzeichnenden Fachkräftemangel in der Wirtschaft. Bildungssoziologische Untersuchungen deuten auf eine Ausweitung des Übergangsystems, wenn auch die Verlautbarungen aus der Bildungspolitik Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt suggerieren. Durch den Vorschlag von Dieter Euler und Eckard Severing zur Modularisierung in der Berufsausbildung ist insofern Bewegung in die Fachszene gekommen, als Argumente für Modularisierung auch mit der Situation der Benachteiligten verbunden werden. Handelt es sich aber nicht eher um ordnungspolitische Maßnahmen, die an den realen Bedarfen benachteiligter Jugendlicher vorbeizielen?

Josef Rützel stellte sich in seinem Beitrag systematisch die Frage nach einer „zeitgemäßen Benachteiligtenbildung“. Ausgehend von Analysen zur aktuellen Berufsbildungssituation (Dominanzverlust des Dualen System; Anstieg des Übergangssystems; veränderte Rolle des „Schulberufssystems“; Veränderungen durch Duale Studiengänge und Bachelor-Studiengänge, etc.) folgert er: Es kommt zu einem Fachkräftemangel und einem Verlust an sozialer Integrationskraft. Die Erosion des Berufs und des Facharbeiterkonzepts hat längst stattgefunden; aber immer noch gibt es eine Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. Beobachten lässt sich ein Rückgang des „Lernens durch Tun“ als dominierendes Prinzip der Berufsausbildung in der Wissensgesellschaft. Ebenso erodiert die Regelungs- und Innovationskraft der kooperatistischen Strukturen in der deutschen Berufausbildung, auch bedingt durch europäische Entwicklungen: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Europäisches Leistungspunktesystem (ECVET).

Die Diskussionsvorschläge und Lösungsvarianten zur Weiterentwicklung des deutschen Berufskonzepts sind vielfältig. Im Zentrum steht die Anfrage, ob es gelingt, den Beruf als abstrakte Kategorie, losgelöst von den bisherigen Traditionsbeständen, neu zu formieren und entsprechende gesellschaftliche Organisationsformen zu entwickeln. In der herkömmlichen Form – so die These von Rützel – könnten auch neue Konzepte zu Sackgassen werden, weil sie den Anforderungen der modernen Wissensgesellschaft nicht mehr entsprechen, nicht mehr anschlussfähig an die Biographien sind und zudem eher Selektion fördern als Integration ermöglichen. Rützel plädiert daher – vorsichtig – für den Aufbau von Netzwerken, die angesichts veränderter sozioökonomischer, technologischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen neben Staat und Markt eine Art „dritter Steuerung" übernehmen könnten, um Hierarchie- und Marktversagen zu mindern.

Abschließend entwickelt der Vortrag wichtige Forschungsbedarfe für das Forschungsfeld Benachteiligtenforschung. Allein im Blick auf Forschungsorte, -gebiete, -ansätze, -methoden und Bezugstheorien besteht erheblicher Forschungsbedarf. Außerdem fehlen systematische Forschungen/Studien bspw. zu biographischen Verläufen, zum Verbleib, zur Integrationswirkung von Qualifizierungsbausteinen und Praktika, zur Wirkung curricularer Konzepten, zur Kompetenzfeststellung und zur Professionalitätsentwicklung. Dennoch sei ein „Aufbruch zum Umbruch" nötig. Eine Vision sähe so aus, dass im Bildungssystem jeder und jedem zu jeder Zeit in seiner Biographie Einstiege und Bildungsmöglichkeiten auch mit formal anerkannten, zertifizierten Kompetenzen/Abschlüssen ermöglicht werden sollte. Hierzu wären Qualifikationsrahmen, Modularisierung, Creditsysteme, Zertifizierung, Bildungsstandards, Kompetenz- und Outputorientierung wichtige Elemente. Aber erst wenn es gelingt, die Trennung zwischen Berufs- und Allgemeinbildung und ein verengtes Berufsprinzip (verbunden mit der dualen Ausbildung als „Königsweg" der Berufsbildung) aufzuheben, könnte – eingebunden in eine „Erneuerung" der Zuständigkeits-, Kooperations- und Steuerungsstrukturen – eine durchgreifende Perspektive für die Benachteiligtenförderung entstehen.

Der Vortrag konnte neben seinen Klärungen und Bedarfsformulierungen eindringlich klarmachen, dass die Benachteiligtenförderung einer berufsbildungstheoretischen Fundierung bedarf. Angesichts der These einer unzureichenden Steuerung des Übergangssystems und dem Antwortversuch „Netzwerke" steht die Notwendigkeit der Entwicklung einer Benachteiligtenpädagogik auf der Tagesordnung – Wissenschaft und Praxis sind gefordert!

4 Zum Abschluss: Fragen und Perspektiven

Die Fachtagung konnte vielfach deutlich machen: Ausgehend von der Situation an Förder- bzw. Hauptschulen bis zur prekarisierten Beschäftigung von Altbewerbern zeigen sich bei einer weiterhin erschreckend hohen Zahl Jugendlicher Tendenzen zur Marginalisierung. Beide großen Bereiche der beruflichen Benachteiligtenförderung, die schulische Berufsvorbereitung und die berufsvorbereitenden Maßnahmen haben sich zudem noch weiter ausdifferenziert. Auch die veränderten Förderpraxen der ARGEn oder der optierenden Kommunen werfen neue Fragen auf.

Eine in der Diskussion gezogene Bilanz der letzten Jahre zeigt, dass die Förderinstrumente zunehmend mehr umgestaltet werden. Beginnend mit dem Neuen Fachkonzept zur Berufsvorbereitung, das die Bundesagentur 2004 eingeführt hat, aber auch durch die vielen BQF-Projekte, ist ein Individualisierungsschub eingetreten, der auf den ersten Blick höchst positiv zu bewerten ist. Durch Eignungs-

und Kompetenzfeststellungsverfahren, individualisierte Förderangebote, Coaching und Lernberatung, Qualifizierungsbausteine und Betriebspraktika ist ein Weg eingeschlagen worden, bei dem nicht mehr die einzelne Maßnahme, sondern das Individuum im Mittelpunkt steht. Schlagworte wie „passgenaue Förderung“ und „Fördern und Fordern“ prägen diesen Politikansatz. Dagegen könnte kaum etwas eingewandt werden, wenn sichere und zuverlässige Formate definiert worden wären, in denen die Förderangebote den individuellen Nachfragern garantiert zur Verfügung stehen. Diese „Garantie“ bietet indes nur die Berufsschule. Das BVJ ist ein sicheres Auffangbecken – und nicht zuletzt deswegen ist es so schwer, dieses schulische Angebot wirklich attraktiv zu machen.

Alle anderen Angebote weisen starke Limitierungen auf. Die Förderung nach dem Fachkonzept ist auf 10 – 12 Monate begrenzt, die Einmündung in eine Berufsausbildung im Rahmen der Benachteiligtenförderung ist eine keineswegs einklagbare Entscheidung der Arbeitsagentur. Das gilt auch für das Maßnahmeangebot, das die Agentur über ihre Ausschreibungen realisiert und den Jugendlichen anbieten kann. Vollends unübersichtlich wird die Lage im Bereich der regionalen Maßnahmen, die nach dem SGB II in den einzelnen Regionen angeboten werden. Hier gibt es ein breites Feld an Möglichkeiten, das aber in jeder Region anders gestaltet werden kann. Damit wird aber auch die Ausgestaltung dieses Systems in die Leistungsfähigkeit und das Engagement der regionalen politischen Akteure verlagert. Das bietet viele Gestaltungsspielräume, aber wenig Verbindlichkeiten. Hinzu kommt, dass in vielen Fällen diese Angebote nur noch als Projekte gefördert und als Leistungen ausgeschrieben werden. Damit sind sie zeitlich stark limitiert. Für den einzelnen Träger sind sie nur noch „Gelegenheitsaufträge“. Sie werden unter Konkurrenzbedingungen auf einem Markt angeboten, an dem viele Träger als Anbieter agieren, aber nur wenige, monopolartige Nachfrager existieren. Dementsprechend ist die Maßnahmevergabe einem ständigen Wandel unterworfen, das fachliche Personal wird teilweise unter extrem ungünstigen Bedingungen beschäftigt.

Auch an den Berufsschulen hat sich in Bezug auf die Berufsvorbereitung eine von Bundesland zu Bundesland unterschiedliche Förderstruktur entwickelt. Daraus resultiert insgesamt eine totale Unübersichtlichkeit der Förderlandschaft. Was als „Förderdschungel“ durch die „neue Förderstruktur“ und das Neue Fachkonzept abgestellt werden sollte, ist in weitaus verschärfter Form wieder zurückgekehrt. Die politische Verantwortung ist in die Zufälligkeit von Förderprogrammen und von regionalen Akteuren verlagert worden. Hier herrscht derzeit weder Transparenz noch Verlässlichkeit.

Zu fragen ist, ob sich ein neues Politikfeld (policy) etabliert, in dem die sozialstaatliche Verantwortung des Bundes nur noch formal übernommen wird. Über europäische und nationale Förderprogramme werden zwar projektbezogen immer wieder Mittel bereitgestellt, aber die Ausgestaltung der Förderstruktur wird den Bundesländern, den Regionen und den Trägern überlassen. Zynisch formuliert: Konzeptionslosigkeit wird zum politischen Programm. Politische Zielformulierungen treten an die Stelle von Konzeptionen. Die neuen Bundesprogramme zur Nachqualifizierung und zur Verbesserung des Übergangssystems sind Beispiele dafür. Die Ziele werden vorgegeben, die Konzepte weitgehend von den Institutionen gemacht, die sich um die Teilnahme und die Förderung bewerben.

Damit wird die Qualität des regionalen Übergangssystems und der Förderangebote zunehmend mehr durch sich ständig ändernde Rahmenbedingungen und durch politische Akteure vor Ort bestimmt. Darin liegen Chancen und Risiken. Eine kluge Regionalisierung kann knappe Ressourcen zielsicherer einsetzen. Jedoch kann in Regionen, in denen die starken Akteure fehlen, die Lage schwierig werden. Auszubaden haben das die jungen Menschen, die mangels geeigneter Angebote aus dem Fördersystem

herausfallen, die auf singuläre Qualifizierungsbausteine, vielleicht nur noch Arbeitsgelegenheiten („Ein-Euro-Jobs“) verwiesen werden. Ihnen wird die Teilnahme an solchen Angeboten abgefordert, ja abgezwungen, auch wenn damit keinerlei Förderung und erst recht keine Perspektiventwicklung verbunden ist. Außerdem besteht das Risiko, dass die Fördersysteme in den prosperierenden Regionen kraftvoll ausgebaut, in den wirtschaftlichen Problemregionen dagegen zum Erliegen kommen. Die Verantwortung für dieses Scheitern läge dann nicht mehr auf staatlicher Ebene, sondern allein bei den regionalen Akteuren. Vielleicht entsteht hier auch ein neuer Politikstil und ein neuer Ansatz politischer Steuerung. Politisches Handeln wird über Ziele und Zielvereinbarungen definiert, und es werden formale Kontrollinstanzen festlegt (Akkreditierung/Zertifizierung, Förderplanung, Evaluation, extrem detaillierte Kontrolle zugewiesener Mittel, strikte Überwachung der Verwaltungsabläufe). Das scheint politisch zwar höchst progressiv, führt aber, wie alle Akteure einstimmig berichten, zu enormer Bürokratisierung, zu großen wirtschaftlichen Risiken und zu gravierender Arbeitsplatzunsicherheit. Die unmittelbare Verantwortung für Konzepte und Inhalte, auch für eine angemessene und dauerhafte Ausstattung, wird aus dem politischen Raum in die Regionen und die Trägerangebote verlagert. Dringend nötig wären deshalb nicht nur Kontroll-, sondern auch Reflexionsanlässe, in denen die Wirkungen der neuen politischen Steuerung und des neuen „policy-making“ transparent und der kritischen Diskussion zugänglich gemacht werden.

Dass in dem gesamten Prozess sowohl Chancen als auch Risiken liegen, ist immer wieder betont worden. Es kommt darauf an, jene Rahmenbedingungen zu sichern, unter denen die an vielen Orten aufkommenden, beachtlichen Reformaktivitäten dauerhaft weiterentwickelt und stabilisiert werden können. Es wird von großer Bedeutung sein, ob es gelingt, sowohl die schwachen Regionen als auch die förderbedürftigen Individuen vor Marginalisierung und Exklusion nachhaltig zu schützen. Das ist eine politische Aufgabe, die auf allen Ebenen von größter Bedeutung ist – und zu der auch diese Fachtagung einen Beitrag zu leisten versucht hat.

Qualität in der Beruflichen Rehabilitation – Forschungsergebnisse und gute Praxis

Fachtagung Berufliche Rehabilitation

Meinhard Stach; Roland Stein

1 Ein kurzer Abriss der Beiträge zur Beruflichen Rehabilitation an den Hochschultagen Berufliche Bildung

Die in der Fachtagung Berufliche Rehabilitation vorgetragenen Beiträge setzten sich in erster Linie mit Beispielen zur Praxis im Sinne von guter Praxis als Modell für andere auseinander. Einleitend gab Meinhard Stach einen Überblick über die Themen und Ergebnisse aus den Workshops und Fachtagungen zur Beruflichen Rehabilitation in den Hochschultagen Berufliche Bildung. Dieser Beitrag bietet einen Überblick sowohl zu den Trends, von denen die Praxis der Beruflichen Rehabilitation in diesem Zeitraum beeinflusst wurde, als auch zur Entwicklung der Debatte in der Berufsbildung. Deshalb wird er im Wesentlichen ungekürzt und unverändert hier aufgenommen.

1.1 Zur Geschichte des Umgangs mit behinderten Menschen in der Gesellschaft

Die Geschichte des Umgangs mit behinderten Menschen wird von Stadler in drei Zeitabschnitte gegliedert (1998, S. 43):

1. Die Epoche der Eliminierung
2. Die Epoche der Humanitären Isolation Behinderter in Hospitälern, Klöstern, Waisen- und Findelhäusern
3. Die Epoche der beruflichen und sozialen Integration

„Von Aussetzung und Tötung wird in den altorientalischen und in den antiken Kulturen des Mittelmeerraumes berichtet“ (Stadler, 1998, S. 43). Bleidick belegt mit Texten von Aristoteles, Seneca und Plutarch diese „Umgangsform“ (Bleidick, 1999, S. 165 ff.). In diese Reihe stellt er auch Martin Luther, aus dessen Tischreden er Belege vorlegt, die als Aufforderung, behinderte Kinder zu töten, verstanden werden können (Bleidick, 1999, S. 171). Trotz zeitlicher Distanz ist auch die Behindertenpolitik der Nationalsozialisten dieser Epoche zuzuordnen.
In der zweiten Epoche ist sehr wohl eine humanitäre Absicht zu unterstellen, aber auch die „Nutzbarmachung der vorhandenen Arbeitskraft zur Warenproduktion“ mit dem leitenden Interesse von „Erwägungen zur Nützlichkeit und Brauchbarkeit des Behinderten“ (Stadler, 1998, S. 43).
In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts setzten „Maßnahmen zur medizinischen, schulischen und beruflichen Rehabilitation ... zur sozialen Integration, die heute als übergeordnetes Ziel der Rehabilitation gilt“ (ebd.), ein. Der Weg hin zur Verwirklichung des Rechts auf gleiche Lebenschancen für Behinderte ist damit betreten, aber das Ziel ist noch lange nicht erreicht.
Entwicklungsschritte erfolgten häufig in der Folge von Kriegen, insbesondere nach den beiden großen Weltkriegen des 20. Jahrhunderts. Durch das gewandelte Kriegsbild – nicht mehr kleine Heere trugen den Kampf aus, in dem die Feinde sich noch als Individuen gegenüberstanden, sondern Massenheere

setzten Massenvernichtungswaffen ein – erhöhte sich die Zahl der Opfer, sowohl der Toten als auch der Kriegsbeschädigten. Die Ursache verpflichtete den Staat zur Hilfe, und natürlich war es für den Staat kostengünstiger, durch Ausbildung den behinderten Menschen die Integration in das Arbeitsleben zu ermöglichen – und sich damit der Verpflichtung zu entziehen. Das Prinzip „Rehabilitation vor Rente" war damit bereits nach dem Ersten Weltkrieg entwickelt. Allerdings standen damals den formulierten Ansprüchen eher noch nicht oder zumindest bei weitem nicht genügend entsprechende Einrichtungen gegenüber, so dass die Ansprüche häufig nicht verwirklicht werden konnten.

1.2 Die Entwicklung der Beruflichen Rehabilitation

Nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte zunächst die Restaurierung des Zustandes nach dem Ersten Weltkrieg. In der zweiten Hälfte der 50er Jahre wurden weitergehende Gesetze verabschiedet, die drei Prinzipien einführten: das Prinzip der Individualisierung, das der Kontinuität und das der Frühzeitigkeit.
Erstes Prinzip meint, dass die Rehabilitation die persönlichen Umstände berücksichtigen muss, wie z. B. behinderungsbedingte Auswirkungen. „Das Prinzip der Kontinuität bedeutet, dass berufliche Rehabilitation als einheitlicher, nicht teilbarer Vorgang verstanden wird, in dem alle Maßnahmen ineinandergreifen, also ein integrativer Vorgang, der sich auf den ganzen Menschen bezieht" (Beiler, 1985, S. 11). Das Prinzip der Frühzeitigkeit formuliert, dass die Maßnahmen unverzüglich erfolgen sollen.
Die Zuständigkeit blieb noch zersplittert, so dass die Umsetzungsmöglichkeiten den formulierten Zielen nicht entsprachen.
Ein qualitativer Einschnitt waren die Maßnahmen in der Folge des Aktionsprogramms zur Rehabilitation Behinderter der Bundesregierung aus dem Jahr 1970 und der daraus sich entwickelnden Sozialgesetzgebung. Die gravierendsten Folgen waren einerseits die Entwicklung des Systems der Berufsbildungswerke, der Berufsförderungswerke und der Werkstätten für Behinderte und zum anderen die gesetzlichen Veränderungen, vor allem der Paradigmenwechsel durch das Schwerbehindertengesetz von 1974. Bis dahin galten die gesetzlichen Regelungen vor allem für Kriegsbeschädigte und Arbeitsunfallopfer (im Grundsatz auch bei Arbeitserkrankungen; hier war aber die Beweislast häufig eine unüberwindliche Hürde), jetzt galten sie für alle Behinderten. Dies bedeutete die Abkehr vom Kausalprinzip und die Hinwendung zum Finalprinzip. Die Frage, warum jemand behindert ist, wurde nachrangig.
„Während in der organisatorischen, materiellen und curricularen Ausgestaltung der Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation der qualitative Ausbau mit dem quantitativen Schritt halten konnte, wurden Berufspädagogen für diese Tätigkeiten nicht gezielt ausgebildet, obwohl bereits in der Vergangenheit Berufsschullehrer in diesem Bereich arbeiteten. Sie könn(t)en sich ... besser auf ihre Adressatengruppe einstellen, wenn Berufspädagogen bereits während ihrer Ausbildung befähigt werden, auf die besonderen psychischen und sozialen Probleme der Behinderung und des Lernens im Erwachsenalter eingehen zu können" (Kipp u. a., 1997, S. 100). Die Universität Kassel, damals noch Gesamthochschule Kassel, und einige andere Universitäten entwickelten Studienangebote. Diskussions- und Austauschforen für die Theorie und die Praxis wurden notwendig.

1.3 Berufliche Rehabilitation und Hochschultage

Seit 1980 hatten sich die Hochschultage Berufliche Bildung zu einem solchen Forum entwickelt. Im Intervall von zwei Jahren (es gab einige Male geringfügige Abweichungen) trafen sich hier Wissenschaft, Schule, Betriebe und weitere Bildungsträger. Die Teilnehmerzahl schwankte zwischen 1500 und 3000 Teilnehmern. Seit 1988 gehört der Workshop „Berufliche Rehabilitation" (2000, 2002 und in diesem Jahr Fachtagung) zum festen Bestandteil der Hochschultage. Die Fachtagung „Berufliche Rehabilitation" der Hochschultage Nürnberg hat folglich Jubiläumscharakter: 20 Jahre Berufliche Rehabilitation in den Hochschultagen.

Die Workshops und Fachtagungen wurden von Beginn an, also seit 1988, durch Tagungsbände, seit 2006 elektronisch auf CD, dokumentiert. Dies erfolgte zunächst in einem kleinen engagierten Verlag, dem Leuchtturmverlag Alsbach. Da dort jedoch nicht alle Dokumentationen zu allen Fachtagungen und Workshops erschienen, wurde im Kontext der Hochschultage 1994 in München durchgesetzt, dass alle Dokumentationen im Kieser-Verlag Neusäß erscheinen mussten. Der Verlag verlor jedoch das Interesse an der Reihe; seit 2000 engagiert sich nunmehr der W. Bertelsmann-Verlag Bielefeld.

1.4 Konsolidierung und Austausch

Die Themen spiegeln einen Entwicklungsverlauf der Beruflichen Rehabilitation, einen Krisenverlauf des Berufsbildungssystems und zu einem erheblichen Teil auch den der Gesellschaft wider. Doch zunächst stand die Konsolidierung und Verbesserung des Erreichten im Vordergrund. 1988 wurden didaktische Innovationen als Folge neuer Technologien in den Mittelpunkt gerückt. Damit wird zugleich deutlich, dass Themen immer wieder bearbeitet werden müssen, dabei auch immer neue Gesichtspunkte in das Blickfeld treten: Der Workshop 2004 fokussierte die Beiträge auf Netzwerke und neue Medien.

Im Bewusstsein der Profession hat sich nicht verankert, dass mit den Hochschultagen 1990 Geschichte geschrieben wurde: Sie fanden vom 2. bis zum 4. Oktober in Magdeburg statt. Die Vereinigung der beiden deutschen Staaten erfolgte während des Kongresses, und der Kongress tagte in einem neuen Bundesland.

Der Workshop setzte sich mit Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Rehabilitation auseinander. Dies erfolgte sowohl auf der theoretischen Ebene, hier insbesondere in den Beiträgen von Langsdorf-Kauer und Zeller sowie Seyd, als auch auf der Umsetzungsebene, einer Problemebene, die das Thema immer noch aktuell sein lässt. Was jugendliche Rehabilitanden können oder lernen können, vermittelten Langsdorf-Kauer und Zeller eindrucksvoll mit den Ergebnissen ihres Stuhlprojektes. Leider waren damals die drucktechnischen Möglichkeiten im Rahmen der Finanzierbarkeit noch unbefriedigend, so dass die Dokumentation der eindrucksvollen Stühle unzureichend blieb. Der Bericht ist zugleich ein Lehrstück für die Schwierigkeiten, die sich phantasievoller Projektgestaltung entgegenstellen, und für die Wege, sie zu überwinden.

Einen Ausblick auf Themen, die sich abzeichneten, gab der Beitrag von Seyd, der auf den Aufbau des Rehabilitationssystems in den neuen Ländern abhob.

In typischer Manier, mit durchaus ermahnendem Augenzwinkern setzte sich Kipp mit Schlüsselqualifikationen auseinander, weshalb eine etwas längere Passage hier ungekürzt zitiert werden soll:

> „Während meiner Schlosserlehre (in den frühen 60er Jahren) habe ich zahlreiche Schlüssel gefeilt und als Gesellenstück eine Schlüsselfräsmaschine angefertigt, mit der Sicherheitsschlüssel für Schließzylinder hergestellt werden können. Auf der Grundlage dieser handwerklichen Schlosserqualifikation – ist das schon ‚Schlüsselqualifikation'? – reizt es mich, den einigermaßen unprofessionellen Umgang von Pädagogen mit dem Schlüsselbegriff zu kritisieren. Denn da **Schlüsselqualifikationen** zumeist im Plural genannt werden, läge es nahe, zwischen ihnen – wie zwischen Schlüsseln - zu unterscheiden. Aber weder wird die Vielfalt der Schlüsselarten (Bartschlüssel, Doppelbartschlüssel, Flachschlüssel, Rundschlüssel, Kreuzschlüssel) bedacht, noch gar scheint man sich klarzumachen, dass es auch schlüssellose Schlösser gibt – nämlich Kombinationsschlösser, die ohne Schlüssel durch von außen verstellbare Zuhaltungen geöffnet werden können. Bei solchen Kombinationsschlössern sind meist Ringe mit Ziffern- oder Buchstabenreihen nebeneinander angeordnet. Erst wenn die Ringe in der richtigen Reihenfolge kombiniert sind, werden die Zuhaltungen aus ihrer Sperrlage gehoben und geben den Riegel frei. Das schlüssellose Schloss markiert den Endpunkt einer historischen Entwicklungslinie der modernen Schließtechnik – die Plastikkarte als magnetisch

codierbarer ‚Schlüssel' markiert einen vorläufigen anderen Endpunkt. Beide Endpunkte führen uns anschaulich vor Augen, dass Schlüssel nicht zeitlos sind" (Kipp, 1991, S. 10).

1.5 Vergleich der Systeme

Im Zentrum der Workshops der Hochschultage 1992 in Frankfurt und 1994 in München stand der Blick über die Grenzen auf die Entwicklung der Systeme der Beruflichen Rehabilitation, 1992 mit dem Schwerpunkt der Entwicklungen bei östlichen Nachbarn, 1994 vor allem mit der Blickrichtung nach Westeuropa. Der Band zu 1992 stand unter der Aussage von Moore: „Comparisons can serve as a rough negative check on accepted historical explanations. And a comparative approach may lead to new historical generations" (1966, S. 8).

Die Entwicklungen in den neuen Bundesländern lassen Zweifel aufkommen, dass in der Bundesrepublik diese Entwicklung eingeleitet werden konnte. Lange und Nau beschrieben in ihrem Beitrag den Prozess der Entwicklung des Systems der Beruflichen Rehabilitation in den neuen Bundesländern als einen Prozess der Überstülpung des Systems der Bundesrepublik über die neuen Länder ohne Analyse, ob in der Deutschen Demokratischen Republik auch gewachsene vernünftige Strukturen vorhanden waren. Nach nunmehr 18 Jahren seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten wäre es an der Zeit, eine erneute Analyse des Prozesses zu unternehmen.

1.6 Die Krise der Beruflichen Rehabilitation

Die Titel der Workshops 1996 in Hannover „Rehabilitationsberufe der Zukunft – Situation und Perspektiven" und 1998 in Dresden „Berufliche Rehabilitation im Umbruch – Konsequenzen für Berufsbilder, Ausbildung und Unterricht" verwiesen darauf, dass auch in der Beruflichen Rehabilitation ein Krisenszenario angekommen war. Angesichts der allgemein gestiegenen Arbeitslosigkeit hatten sich auch die Vermittlungsquoten der Rehabilitanden nach der Berufsausbildung oder Umschulung verschlechtert, in einigen Berufen dramatisch. So ist die Reflexion über das Recht auf Müßiggang, wenn der Gesellschaft die Arbeit ausgeht, vielleicht legitim, wird aber in einer Gesellschaft, die sich nach wie vor über Arbeit und den Status in der Arbeitshierarchie definiert, unangemessen.

Über verschiedene Wege aus der Krise wurde nachgedacht. Natürlich zählt dazu auch der Versuch der Verbesserung der Ausbildung, aber auch über die Öffnung der Institutionen der beruflichen Rehabilitation für Nichtbehinderte, natürlich gegen Bezahlung, wurde diskutiert. Zeller setzte sich mit Entwicklungen von Berufen als Angebot für morgen auseinander.

Der Workshop 1998 strahlte mit seinen Themen wieder mehr Optimismus aus; es wurden neue Unterrichts- und Unterweisungskonzepte diskutiert, Teamorientierung sollte die Isoliertheit der Mitarbeiter überwinden und so zu einer eher ganzheitlichen Rehabilitation führen. Qualifizierungsverbünde wurden gegründet, die länderübergreifend arbeiten.

Sowohl 1996 (NAMOS – das Neckargemündener Ausbildungsmodulsystem) als auch 1998 (die Bigger Ausbildungskonzeption BAUKON) wurden Bausteinkonzepte vorgestellt. Angesichts der Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen für die Berufsbildung Benachteiligter, die sich gerade jetzt vollzieht (vergl. Bojanowski, Eckert & Stach, 2004, S. 9), waren die Akteure in der Beruflichen Rehabilitation geradezu revolutionär.

Ein weiterer Problembereich wurde bereits während dieser Workshops in den Fokus gerückt: die Benachteiligung von Frauen in der Beruflichen Rehabilitation. Keune legte eine umfassende Bestandsaufnahme vor. Kurth-Laatsch und Niehaus stellten Konzepte und erste Praxiserfahrungen vor. Dieses Projekt wurde über die beiden nächsten (nicht mehr Workshops sondern) Fachtagungen verfolgt.

1.7 Eine Krise der Institutionen der Beruflichen Rehabilitation

War im Hinblick auf die Benachteiligung der Frauen in der Beruflichen Rehabilitation bereits die „Wohnortnahe Rehabilitation“ entwickelt worden, griff jetzt das Konzept auch für Blinde und für Schwerstbehinderte. Anlässlich der Hochschultage 2000 in Hamburg, „Innovative Berufliche Rehabilitation“, stellte Denninghaus das Modell Mobilis für Blinde und Sehbehinderte vor. Wiederum wurde über flexible Bausteinsysteme nachgedacht, selbstbestimmtes Lernen rückte in den Focus und regionale Netzwerke wurden vorgestellt.

Brand und Naust-Lühr reflektierten über die Messung des Erfolgs der Rehabilitation – ein Beitrag, der eine weitere Verbreitung verdient hätte. Außerdem würde er unter dem thematischen Fokus der diesjährigen Hochschultage einen kritischen Akzent setzen.

Während der Hochschultage 2002 in Köln, „Regionale Berufliche Rehabilitation – Situation und Perspektiven wohnortnaher Projekte und regionaler Netzwerke zur Beruflichen Rehabilitation“ wurden die Gedanken und Entwicklungen zur wohnortnahen Rehabilitation erweitert um die Dimension des Tele-Lernens, wie z. B. beim Projekt des „Tele-Tutorings“ des Berufsförderungswerkes Michaelshoven oder des virtuellen Berufsbildungswerkes, vorgestellt als Projekt „Netzwerk für ambulante und stationäre Ausbildung (NASA)“. – Werden die Institutionen überflüssig?

1.8 Perspektiven

Mit den Hochschultagen 2004 in Darmstadt sollte ein Prozess der Umstrukturierung der Hochschultage beginnen. An die Stelle der „fächerbezogenen Fachtagungen“ sollten in Zukunft problembezogene Fachtagungen treten. Als Beispiel kann hier die Fachtagung Benachteiligte gesehen werden. Die berufliche Bildung Benachteiligter betrifft alle Fächer, stellt aber ein gegenwärtig so gravierendes Problem dar, dass sie höchste Aufmerksamkeit verdient. Haben die Organisatoren erkannt, dass gleiches für die Berufsbildung behinderter Menschen gilt? Die Beiträge des Workshops 2004 „Berufliche Rehabilitation in Netzwerken und mit Hilfe neuer Medien“ zeigen, dass die Institutionen die Veränderungen aufgegriffen und positiv gewendet haben. Sie selbst sind Motor der Netzwerke, sie entwickeln die virtuellen Berufsbildungswerke. Projekte wie Tele-Tutoring sind kleinzellige virtuelle Berufsbildungswerke. Auch der Workshop 2006 bot Ansätze der Innovation sowohl beim Einsatz neuer Technologien als auch bei der sozialen Integration – und nicht zuletzt im Bereich der Didaktik und Methodik.

Nach der Praxis bewegt sich offensichtlich auch die Wissenschaft. Exemplarisch ist die Publikation von Horst Biermann, „Pädagogik der beruflichen Rehabilitation“, bei Kohlhammer 2008 zu nennen.

Abschließend soll die Problematik aus einer gänzlich anderen Sichtweise beleuchtet werden. Anstoß gibt Erich Fromm. Bekannt ist sein Werk „Die Kunst des Liebens“. Es geht um „Haben oder Sein“. Ziel der beruflichen Rehabilitation ist es, Menschen mit Handicaps fit zu machen für den Arbeitsmarkt. Erich Fromm beschreibt in seiner Schrift „Haben oder Sein“ den Marketing-Charakter. Nach seiner Aussage hat er diese Bezeichnung gewählt,

„weil der einzelne sich selbst als Ware und den eigenen Wert nicht als ‚Gebrauchswert‘, sondern als ‚Tauschwert‘ erlebt. Der Mensch wird zur Ware auf dem ‚Persönlichkeitsmarkt‘. Das Bewertungsprinzip ist dasselbe wie auf dem Warenmarkt, mit dem einzigen Unterschied, dass hier ‚Persönlichkeit‘ und dort Waren feilgeboten werden. Entscheidend ist in beiden Fällen der Tauschwert, für den der ‚Gebrauchswert‘ eine notwendige, aber keine ausreichende Voraussetzung ist.

Obwohl das Verhältnis von beruflichen und menschlichen Qualitäten einerseits und der Persönlichkeit andererseits als Voraussetzung des Erfolges schwankt, spielt der Faktor ‚Persönlichkeit‘ immer eine maßgebliche Rolle. Der Erfolg hängt weitgehend davon ab, wie gut sich ein Mensch auf dem Markt verkauft, ob er ‚gewinnt‘ (im Wettbewerb …), wie anziehend seine ‚Verpackung‘ ist, ob er ‚heiter‘, ‚solide‘,

‚aggressiv', ‚zuverlässig' und ‚ehrgeizig' ist, aus welchem Milieu er stammt, welchem Klub er angehört und ob er die ‚richtigen' Leute kennt" ([35]2007, S. 180; Erstauflage 1976).

2 Qualität in der Beruflichen Rehabilitation

Im Rahmen der Fachtagung 2008 in Nürnberg wurden im Rahmen der Beiträge des ersten Vormittags Projekte vorgestellt, in denen versucht wird, rechtlich gesetzte Rahmenbedingungen in die Praxis umzusetzen.

2.1 Gute Praxis

Peter Piasecki hat die Umsetzung des neuen Förderkonzeptes der Bundesagentur für Arbeit in einem Berufskolleg evaluiert und berichtete über die Ergebnisse sowohl im positiven als auch im negativen Sinne. Die Angebote erfolgen zwar zielgruppenübergreifend, sind dennoch geeignet für individualisierte Vermittlung und für Binnendifferenzierung mit berufsübergreifender Kompetenzvermittlung. Die straffe Zeit- und Zielökonomie bewirkt jedoch, dass gerade jungen Menschen mit Behinderungen nicht immer die ihnen zustehenden und zuträglichen Bedingungen geboten werden können. Während behinderte Menschen in einem starren Zeitraster ausgebildet werden, haben Studierende einen relativen Einfluss auf die Länge des Studiums.

Karl-Heinz Eser analysierte zunächst die besonderen Merkmale von Lernbehinderten und deren spezifischen Förderbedarf. Daraus leitete er Maßnahmen zur Verbesserung der Qualifizierung junger Menschen ab. Seine Vorschläge zielen auf die Veränderung der straffen Organisations- und Zeitvorgaben und Veränderungen bei den (Werker-)berufen nach § 64 Berufsbildungsgesetz bzw. nach § 42 der Handwerksordnung.

Auf die medizinischen und psychischen Aspekte während der Ausbildung von Jugendlichen mit psychischen und Mehrfachstörungen fokussierte Walter Krug seinen Beitrag. Er arbeitete heraus, dass in diesem Bereich das Personal erweiterten Anforderungen genügen muss. Dabei werden oft die Grenzen zu anderen Berufen überschritten, da z. B. Ärzte und Psychiater nicht vor Ort sind.

2.2 Ätiologische Aspekte in der Beruflichen Rehabilitation

Die Beiträge des Nachmittags griffen zwei Aspekte auf: zum einen spezifische Erkrankungen und damit verbundene Handicaps sowie Reaktionsmöglichkeiten darauf in der beruflichen Ausbildung, zum anderen, auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung, Selbsteinschätzungsprobleme Jugendlicher mit Lernbeeinträchtigungen.

Der Beitrag von Gabriele Schneider und Stefan Thelemann nahm die Situation von autistischen Kindern in den Blick. Sie arbeiteten spezifische Eigenschaften und Bedürfnisse dieser Jugendlichen heraus und leiteten Anforderungen an das Coaching ab: In der beruflichen Rehabilitation bedeutet Coaching von Menschen mit einer Asperger-Störung Begleitung, Training, Unterstützung in allen Bereichen des täglichen Lebens und beruflichen Alltags.

Die Fähigkeit der Jugendlichen aus Förderschulen, ihre Kompetenzen selbst einschätzen zu können, und mögliche Konsequenzen für die Ausbildung untersuchte Matthias Grünke. Von besonderer Bedeutung scheint angesichts der Befunde, dass die Jugendlichen insgesamt ihre arbeitsrelevanten Skills günstiger einschätzen als dies ihre Betreuer tun; es traten aber auch Überschätzungstendenzen für soziale Kompetenzen zutage. Aus der Untersuchung ergibt sich die Diskussion möglicher Konsequenzen, um Überschätzungen vorzubeugen oder auf diese zu reagieren.

2.3 Übergangsmanagement, Integration, Arbeitsqualität

Der Beitrag von Ute Kahle führte zu einer Diskussion über Ausbildungserfolg zurück, wie sie oben bereits im Kontext der Tagung aus dem Jahr 2000 mit dem Beitrag von Brand und Naust-Lühr angesprochen worden war. Sie stellte den Erfolg der Beruflichen Rehabilitation gemessen an der Vermittlungsquote in den Arbeitsmarkt dar und beschrieb die Instrumente, die im Berufsbildungswerk Mosbach eingesetzt werden, um diesen Erfolg erzielen zu können. Es sind die Einzelberatung, ein wohnortnahes Praktikum, Kontakte zu Zeitarbeitsfirmen und eine Nachbetreuung. Natürlich gehört auch der Kontakt zu den Agenturen für Arbeit dazu. Da der Eingliederungserfolg bei den Jugendlichen ohne Behinderung ähnlich ist – fast die Hälfte der Absolventen des dualen Systems befinden sich auf Übergangsmärkten –, schlug sie vor, auch für diese Gruppe ein Übergangs- und Integrationsmanagement zur Überwindung der zweiten Schwelle des Arbeitsmarktes einzurichten.

Andrea Merseburger stellte die Arbeit des Berufsbildungswerks für Hör- und Sprachgeschädigte Leipzig vor. Im Vordergrund stand dabei das Konzept der Begleitung betrieblicher Ausbildungsverhältnisse durch die Rehabilitationseinrichtung. Damit sollen zum einen ausbildungsbezogene Integration und wohnortnahe Rehabilitation, zum anderen aber auch die Erweiterung der Palette von Ausbildungsberufen über die direkt im BBW vorgehaltenen hinaus angestrebt werden. Möglichkeiten, aber auch besondere Problemstellungen und Herausforderungen dieses innovativen Konzepts wurden diskutiert, beispielsweise die Möglichkeit professioneller Begleitung über weite räumliche Distanz oder auch in Berufsfeldern jenseits der BBW-Palette.

Der Beitrag von Britta Marfels rückte eine ganz andere Gruppe in das Blickfeld. Sie referierte eine empirische Untersuchung zum Management gesundheitlicher Beeinträchtigungen von Lehrern. Ausgehend von der hohen Zahl von Frühpensionierungen in dieser Gruppe von Beschäftigten stellte sie das Modell des Betrieblichen Eingliederungsmanagements (BEM), wie es in Nordrhein-Westfalen eingeführt ist, vor. Dieses Modell wurde durch Befragungen der Schwerbehindertenvertretungen und der Schulen evaluiert. Zur Verbesserung der BEM wurden bessere Information, feste Ansprechpartner, verbesserter Datenschutz, verbessertes Vertrauensklima, bessere Gesundheitskultur und qualifizierte bzw. professionelle Vorbereitung und Durchführung gefordert. Die Situation könne auch verbessert werden, wenn Prävention besser verankert würde. Eine selbständige Schule mit Gestaltungsfreiräumen sei ebenso förderlich.

3 Trends in der Beruflichen Rehabilitation – Fazit und Ausblick

Es zeigte sich, dass die Beiträge der Fachtagung „Berufliche Rehabilitation“ im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Nürnberg 2008 viele Trends repräsentierten, die sich derzeit im Rahmen der Beruflichen Rehabilitation insgesamt finden lassen:

- Fortgesetzt finden Bemühungen um Qualität bei Reduzierung der Kosten statt – ein nicht einfacher Spagat angesichts anhaltenden Drucks zur Reduzierung des finanziellen Aufwands in der Beruflichen Rehabilitation, aber auch in der Benachteiligtenförderung, bei gleichzeitigem Engagement für die insbesondere seit den siebziger Jahren entwickelte Professionalität, beispielsweise in den Berufsbildungswerken.
- Es ergeben sich teilweise neue Aufgaben, insbesondere im Hinblick auf veränderte Zielgruppen. Beispielhaft, aber auch an vorderster Front sind hier die Bemühungen um spezifische Förderkonzepte für Menschen mit seelischen Behinderungen sowie Autismus oder autistischen Zügen zu nennen.

- Der Aufbau eines neuen Systems der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) wird vorangetrieben. Hier zeigen sich vielfältige Schwierigkeiten, die wiederum mit dem Finanzierungsproblem besonderer Förderung verbunden sind. Aber auch Fragen der Individualisierung in der Förderung sowie der Umsetzung von konzeptionell vorgesehener Bildungsbegleitung sind bisher keineswegs befriedigend geklärt.
- In fortgesetzter Aufmerksamkeit steht des Weiteren die Frage der erfolgreichen Unterstützung an (institutionellen, biographischen) „Schwellen". In Frage steht für viele junge Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen das „klassische" Modell der beiden Schwellen zugunsten eines neuen Modells „multipler" Schwellen, wenn es immer wieder zu biographischen Brüchen und dem Erfordernis der Neuorientierung kommt (vgl. etwa Baur, Mack & Schroeder 2004). In den Blickpunkt geraten dabei auch die Fragen der Verankerung auf dem Arbeitsmarkt ohne und mit Ausbildung (vgl. Ellinger, Stein & Breitenbach 2006) sowie die teilweise erheblichen Veränderungen des ersten Arbeitsmarktes („Prekarisierung" von Arbeitsverhältnissen; vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 2006).
- Auch im Hinblick auf die Diversifizierung der Lernorte finden Entwicklungen und Veränderungen statt. Hieran beteiligen sich mittlerweile auch die Berufsbildungswerke, etwa in Form der Verlagerung von Ausbildungsphasen oder der kompletten Ausbildung in reguläre Betriebe, wie es im Beitrag von Merseburger zur Fachtagung thematisiert wurde.
- Verändertes Lernen (auch: e-learning, blended learning) wird weiter diskutiert, auch auf dem Hintergrund technologischer Innovationen. Hierzu gab es 2004 und 2006 Schwerpunktbeiträge. Die Erarbeitung von Möglichkeiten muss durch eine kritische Betrachtung von Grenzen und Schwierigkeiten ergänzt werden.
- Auch die Diskussion im Rahmen der Beruflichen Rehabilitation widmet sich der Frage lebenslangen Lernens. Insbesondere, wenn auch keineswegs nur im Hinblick auf junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten stellt sich die kritische Frage, ob eine Zentrierung der Bildungs- und Lernangebote auf eine bestimmte Phase bis Mitte Zwanzig ausreichend ist. Dies bringt neue Anforderungen an Bildungsinstitutionen mit sich (vgl. Ellinger, Stein & Breitenbach 2007).
- Besondere Brennpunkte der fachlichen Diskussion sind Fragen wie die Motivation der Lernenden, ihre Selbstwahrnehmung – aber auch Rolle, Aufgaben und Kompetenzen der Professionellen in einem sich verändernden Bildungsfeld.
- Die im allgemeinen Kontext der Beruflichen Bildung intensiv diskutierten Fragen der Modularisierung und der Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen gehen selbstverständlich auch an der Beruflichen Rehabiltation nicht vorbei. In einigen Bereichen war und ist sie hier sogar Vorreiter, in anderen Bereichen müssen diese Fragen spezifisch weiter erörtert werden, immer wieder im Hinblick auf die besondere Bedarfslage von Menschen mit Behinderungen auch kritisch.
- Schließlich wird auch die intensivere „Vernetzung" der Institutionen und der Professionellen weiter vorangetrieben, eine in der Beruflichen Rehabilitation traditionell zentrale Herausforderung, die aber in einer sehr dynamischen Situation flexible Weiterentwicklungen erfordert.

Die Workshops und Fachtagungen „Berufliche Rehabilitation" erweisen sich in zweierlei Richtung als bedeutsam: erstens als Forum der professionellen Fachdiskussion der Rehabilitationswissenschaften und der Berufspädagogik im gemeinsamen Diskurs der involvierten wissenschaftlichen Disziplinen einerseits und der Praxis mit ihrem großen Reigen von Institutionen und Fachleuten andererseits – zweitens aber auch als unverzichtbares Feld der Diskussion im breiten Kontext der Beruflichen Bildung. Damit sollen und können sie einen Beitrag zur Weiterentwicklung von arbeits- und berufsbezogenen Fördermöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen leisten.

Literatur:

Baur, Werner / Mack, Wolfgang / Schroeder, Joachim (Hrsg.) (2004): Bildung von unten denken. Bad Heilbrunn/ Obb: Klinkhardt

Beiler, Jürgen (1985): Die Situation der Beruflichen Rehabilitation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Seyd, Wolfgang (Hrsg.) (1985): Berufliche Rehabilitation im Umbruch. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt. S.: 9-32

Biermann, Horst (2008): Pädagogik der beruflichen Rehabilitation – eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

Bleidick, Ulrich (1999) (Hrsg.): Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1 der Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Neuwied: Luchterhand

Bojanowski, Arnold / Eckert, Manfred / Stach, Meinhard (Hrsg.) (2004): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft – Innovative Netzwerke – neue Aktivierungsformen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Ellinger, Stephan / Stein, Roland / Breitenbach, Erwin (2006): Nischenarbeitsplätze für Menschen mit geringer Qualifikation. Forschungsstand und erste Ergebnisse eines Projektes im Kontext von Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57 (4), 122-132

Ellinger, Stephan / Stein, Roland & Breitenbach, Erwin (2007): Ziel ist die lebensbegleitende Sonderberufsschule. Würzburger Forschungsprojekt zu den Grunddimensionen einer neu zu denkenden Institution. In Stach, Meinhard / Stein, Roland (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation, Innovation und soziale Integration. Bielefeld: W. Bertelsmann (CD-ROM). 138-145

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2006): Prekäre Arbeit. Broschüre. Bonn: FES

Fromm, Erich ($^{35.}$2007): Haben oder Sein. München: dtv

Kipp, Martin (1998): Rehabilitationsberufe der Zukunft. In. Stach, Meinhard/Kipp, Martin (Hrsg.) (1998): Rehabilitationsberufe der Zukunft – Situation und Perspektiven. Neusäß: Kieser Verlag

Kipp, Martin (1991): Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Rehabilitation. Alsbach: Leuchtturm-Verlag

Kipp, Martin (1991): Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Rehabilitation. In: Kipp, Martin (1991): Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Rehabilitation. Alsbach: Leuchtturm-Verlag

Kipp, Martin / Neumann, Gerd / Stach, Meinhard / Wiechman-Schröder, Gabriele (1997): Das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Gesamthochschule Kassel. In: Stach, Meinhard / Kipp, Martin / Wiechmann-Schöder, Gabriele (Hrsg.) (1997): Perspektiven und Internationalisierung der Berufspädagogik. Kassel: Gesamthochschulbibliothek

Kipp, Martin / Stach, Meinhard (Hrsg.) 2000: Innovative berufliche Rehabilitation. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Kipp, Martin / Stach, Meinhard (Hrsg.) (2002): Regionale Berufliche Rehabilitation – Situation und Perspektiven wohnortnaher Projekte und regionaler Netzwerke zur Beruflichen Rehabilitation. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Kipp, Martin / Stach, Meinhard (Hrsg.) (2000): Workshop Berufliche Rehabilitation. Neusäß: Kieser Verlag

Moore, Barrington jr. (1966): The social Organs of Dictatorship and Democracy. Boston: Beacon

Seyd, Wolfgang (Hrsg.) (1985): Berufliche Rehabilitation im Umbruch. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt

Stach, Meinhard (Hrsg.) (1993): Berufliche Rehabilitation in Europa. Beispiele – Projekte – Prozesse. Alsbach: Leuchtturm-Verlag

Stach, Meinhard / Kipp, Martin (Hrsg.) (1998): Rehabilitationsberufe der Zukunft – Situation und Perspektiven. Neusäß: Kieser Verlag

Stach, Meinhard / Kipp, Martin / Wiechmann-Schöder, Gabriele (Hrsg.) (1997): Perspektiven und Internationalisierung der Berufspädagogik. Kassel: Gesamthochschulbibliothek

Stach, Meinhard / Stein, Roland (Hrsg.) (2004): Berufliche Rehabilitation in Netzwerken und mit Hilfe neuer Medien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Stadler, Hans (1998): Rehabilitation bei Körperbehinderung. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer

Qualitäten im Sportunterricht an der Berufsschule sowie im Betriebssport ermöglichen und sichern

Fachtagung Berufsschulsport

Fred Brauweiler; Paul Klingen; Claudia Kugelmann

Vorbemerkung

Die Fachtagung Berufsschulsport hat eine lange Tradition. Ein Ziel war es stets, den Dialog zwischen Theorie und Praxis zum Wohle des Berufsschulsports zu befördern. Während in den 80iger- und 90iger Jahren primär die Legitimation, Anerkennung, Verbreitung sowie schulpolitische und gesellschaftliche Absicherung des Berufschulsports im Mittelpunkt der Diskussion standen, gab es spätestens seit 2002 in Köln eine verstärkte Auseinandersetzung um die Fragen nach dem Woraufhin, Was und Wie des Berufsschulsports. Insbesondere die Ansprüche und möglichen Umsetzungskonzepte zur **Gesundheitsförderung** wurden aufgerufen; ebenso Ansatzpunkte zur **Prävention und sozialen Integration** im und durch den Berufsschulsport (Bremen 2006). Dabei wurden Fragen an notwendige und erreichbare Qualitäten eines modernen und erfolgreichen Berufsschulsports zumindest im hermeneutischen und didaktischen Sinne bereits thematisiert. Und auch wenn eine umfassende empirische Absicherung noch immer fehlt, ist davon auszugehen, dass sich das Gesicht des Berufsschulsports in den letzten Jahren zusehends gewandelt hat, nämlich von einem ehemals einseitig sportartbezogenen Unterricht hin zu einer stärker gesundheitsförderlichen, kompetenz- und berufsorientierten Bildungs- und Erziehungsarbeit. Erfahrungs- und Expertenberichte belegen ferner, dass zumindest bei den innovationsoffenen Lehrkräften der Unterricht auch durch seine methodische Erweiterung, z. B. durch die prozess- und handlungsorientierte Ausrichtung, an Profil und Qualität gewonnen hat. Die aktuellen curricularen Vorgaben, Empfehlungen und Entwicklungen in vielen Bundesländern sind Ausgangspunkt, aber auch Ausdruck dieser Entwicklung.

Betriebe und Kammern als duale Partner der Berufsausbildung waren schon immer aufmerksame und auch kritische Beobachter des Berufsschulsports. In den letzten Jahren entwickelten sich die Fachtagungen deshalb zu einem wichtigen Forum, um den gemeinsamen Dialog und das gemeinsame Interesse an der umfassenden, also auch körperlichen und gesundheitlichen Bildung der Jugendlichen auszuloten und sich gegenseitig konkrete Konzepte und Umsetzungsmöglichkeiten vorzustellen. Auch die Fachtagung 2008 konnte hier anknüpfen und den Interessierten diesbezüglich ein aufschlussreiches Angebot machen (vgl. Beiträge Hollatz, Röger, Abu-Omar).

Im Folgenden werden die wichtigsten Gedanken aus der Sicht der Tagungsleitung vorgestellt. Es versteht sich von selbst, dass es sich dabei nur um Interpretationen, Deutungen und Verkürzungen von Referatsbeiträgen und Diskussionen handeln kann. Die zitierten Autoren werden ihre Referatsbeiträge in einem separaten Tagungsband in eigener Weise und ungekürzt darlegen können.

Beiträge im Einzelnen

Inputsteuerung vs. Outputsteuerung – zum Problem der Qualitätsstandards im Schulsport.
Christoph Conz, Fachstelle für Sport in Schule und Ausbildung, BASPO Magglingen/Schweiz

C. Conz und Stillhart vom Bundesamt für Sport in Magglingen stellten vor dem Hintergrund des in der Schweiz durchgeführten Projektes „Qualität im Sport- und Bewegungsunterricht – qims.ch“ ihre Sichtweisen zu einem umfassenden Qualitätsverständnis und zu einer systematischen Qualitätsentwicklung im System Schule vor.
Bei der Qualitätsentwicklung wird unterstellt, dass alle Beteiligten ein gemeinsames Interesse an ihr haben bzw. aufbauen, den Nutzen für ihr eigenes Handeln erkennen und in der Folge gemeinsam und genau „hinschauen“, „reflektieren“ und „entwickeln“. Qualitätsentwicklung setzt daher ein **systematisches Vorgehen** voraus, welches sich im Rahmen eines Qualitätszyklus verorten und erfassen lässt: Zunächst sind mögliche Qualitäten zu definieren, dann Daten in der Praxis zu erheben, diese müssen ausgewertet werden und schließlich zu konkreten Umsetzungsmaßnahmen führen.
Qualitätsentwicklung im Schulsport ist sicher im Kleinen möglich und notwendig (z. B. in einer konkreten Unterrichtsstunde), muss aber immer auch die Vernetzungen, Ebenen und Rahmenbedingungen des Handelns beachten. Folgende Qualitätsbereiche und Qualitätsdimensionen werden im qims.ch-Konzept aufgeführt und zugeordnet:

Input	Prozess	Output/Outcome
- Rahmenbedingungen - Lehrpläne - Personelle Voraussetzungen - Strukturelle Ressourcen	- Organisationsbedingungen - Schulkultur - Lernkultur - Planung und Durchführung von Unterricht - Rückmeldungskultur	- Erreichte Unterrichtsqualitäten und Ergebnisse - Auswirkungen auf Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen - Zufriedenheit der Anspruchsgruppen

Um Qualitäten einschätzen und beurteilen zu können, braucht es Kriterien und Indikatoren, so wie sie im Schweizer Projekt zu allen Bereichen und Dimensionen in exemplarischer Weise entwickelt und dargelegt wurden. Und schließlich ist es notwendig, mittels bestimmter Erhebungsinstrumente und Verfahren das Unterrichtsgeschehen und die Wirkungsweisen des Handelns auch zu messen und zu überprüfen.
Conz und Mitarbeiter wiesen darauf hin, dass das umfassende qims-Konzept lediglich ein Orientierungsrahmen sein kann und jede Schule und jedes Kollegium entsprechend den spezifischen Rahmenbedingungen und Zielvorstellungen auswählen und entscheiden muss. Sollen in einer Berufsschule allerdings Qualitäten „flächendeckend“ und nachhaltig entwickelt werden, so bedarf es stets einer **systematischen**, **gemeinsamen** und **verbindlich** angelegten Analyse, Entwicklung und Evaluation. Nur so wird es zu klaren Ansprüchen (auch Selbstansprüchen) an die jeweiligen Fachschaften und jeden einzelnen Kollegen/jede Kollegin kommen; andererseits lassen sich daraus aber auch entsprechende Unterstützungs- und Fortbildungskonzepte ableiten und einfordern.
Detaillierte Information und Materialien zu qims.ch sind über die Website www.qims.ch zu beziehen.

Schulpraktische Umsetzung von Lehrplänen – Hindernisse sehen und überwinden.
Prof. Dr. Günter Stibbe, Institut für Bewegungserziehung und Sport. Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

Zwar bietet die Lehrplanforschung kaum Befunde zur Relevanz und zum Umgang mit Lehrplänen an der Berufsschule, aber es ist anzunehmen, so Prof. STIBBE, dass die allgemein festzustellenden Phänomene und Beobachtungen auch auf die Berufsschule und die dortige Rezeption und Verwendung von Lehrplänen zutreffen.

Lehrpläne, verstanden als amtlich verordnete Instrumente, die vorgeben, was mit welcher Zielvorstellung im Fachunterricht der jeweiligen Bildungsgänge gelehrt und gelernt werden soll, sind zwar ein Instrument der Inputsteuerung, können allerdings nur indirekt Einfluss auf die Qualitätsentwicklung im Schulsport nehmen, da ja entscheidend ist, wie die Lehrpläne konkret rezipiert und im Unterrichtsalltag von den Lehrkräften genutzt und umgesetzt werden. Die diesbezüglichen Forschungsergebnisse und Befunde sind eher ernüchternd. Stibbe stellt mehrere Gründe heraus, die dazu führen können, dass Lehrpläne nur bedingt angenommen und umgesetzt werden. Beispielhaft seien genannt: (1) Bei der Lehrplanentwicklung werden zu wenig die Alltagsbefunde aufgenommen und berücksichtigt. (2) In der Implementierungsphase werden wichtige Gelingensbedingungen nicht beachtet. (3) Lehrpläne, sofern sie überhaupt zur Kenntnis genommen werden, dienen oftmals nur als Steinbruch, um daraus jene Aspekte zu entnehmen, die in die eigene Berufstheorie passen. (4) Rahmenbedingungen, persönliche Erfahrungen und Vorlieben sowie die Fähigkeiten und Interessen der Schüler spielen eine bedeutendere Rolle als Lehrpläne. (5) Die Diskrepanz zwischen den Ansprüchen aus den Lehrplänen und den eigenen Alltagserfahrungen wird als zu groß empfunden. (6) Es fehlen konkrete Umsetzungshilfen, Anschauungsmaterialien etc..

Von zentraler Bedeutung für den Erfolg einer lehrplanorientierten Qualitätsentwicklung ist laut Stibbe die schuleigene Lehrplanarbeit. Findet im Fachkollegium bzw. im Lehrerteam eine eigene Dekonstruktion und Neukonstruktion der Lehrpläne mit Blick auf die spezifischen Rahmenbedingungen statt, so ist mit deutlich mehr Akzeptanz und Umsetzungswirksamkeit zu rechnen. Allerdings sind Fachkonferenzen bei dieser Arbeit auch auf Hilfe und Unterstützung angewiesen, weil ansonsten die Arbeit stocken oder verflachen kann. Die schuleigene Lehrplanarbeit löst darüber hinaus positive Nebeneffekte aus, wie z. B. Kollegialität und gemeinsame Zielverfolgung, Austausch über die jeweilige Praxis, Reflexion und Verbesserung derselben.

Unterrichtsforschung als ein Ausgangspunkt für Qualitätsentwicklung im Schulsport.
Mike Arndt, Institut für Schulsport und Schulentwicklung, Deutsche Sporthochschule Köln.

Bekannteste und bildungspolitisch besonders wirksame Ausprägungen von breit angelegter Bildungs- und Unterrichtsforschung stellen die PISA- und TIMSS-Studien dar. Im Bereich des Sports hat besonders die SPRINT-/Schulsportstudie 2004 (W.D. Brettschneider) zuletzt viel Aufmerksamkeit erzeugt.

M. Arndt berichtete von einem laufenden Projekt des Instituts für Schulsport und Schulentwicklung an der DSHS Köln zum Berufschulsport in Köln und Umgebung. In einer breit und differenziert angelegten Erhebung wurden Schüler und Lehrer getrennt mit jeweils unterschiedlichen Fragebogen zum Berufsschulsport befragt. Unter anderem wurden Daten zur Anzahl der tatsächlich erteilten wöchentlichen

Sportstunden, zur Qualifikation der Lehrkräfte, zur Vielfalt und Rangfolge der Sportarten, zur programmatischen Grundlegung sowie zum Fachauftrag, zur Gesundheitsförderung usw. gesammelt. Zur Zeit ist man dabei, die Befunde der durchgeführten empirische Erhebung auszuwerten. Herr ARNDT stellte wesentliche Untersuchungsschwerpunkte und auch erste Zwischenergebnisse auf der Basis einer noch kleinen Auswertungspopulation vor. Fazit: Der Berufsschulsport in Köln wird demnach in der Regel von ausgebildeten Fachkräften durchgeführt und schwankt je nach Bildungsgang im durchschnittlichen zeitlichen Umfang von 2 Stunden die Woche bis zu einer Stunde (betrachtet auf ein ganzes Schuljahr). Die klassischen Sport-Spielarten stehen in der Beliebtheit ganz weit vorne, aber auch die Gesundheits- und Fitnessorientierung. Die ermittelten Ergebnisse zur Unterrichtsdurchführung und zu den eingeschätzten Effekten führen bei zahlreichen Items zu annähernden Übereinstimmungen zwischen der Selbsteinschätzung durch die Lehrkräfte und der Schülereinschätzung, wenngleich die Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht in Teilen auch deutlich besser einschätzen.
Die Teilnehmer/innen der Tagung waren sich einig, dass es sicher hilfreich sei, solche Befragungsergebnisse noch mit einer teilnehmenden Beobachtung abzugleichen bzw. anzureichern. Dennoch können die Sportlehrkräfte an den Berufsschulen aus den dargestellten Ergebnissen auch eine gewisses Maß an Selbstbewusstsein ableiten und damit selbstsicherer den Dialog mit Dritten führen.

Kooperatives Lernen im Sportunterricht – Was ist zu bedenken?
Paul Klingen, Studienseminar Köln, Berufskolleg.

Das kooperative Lernen genießt momentan sowohl in der pädagogisch-didaktischen Diskussion als auch in der Unterrichtspraxis einen hohen Stellenwert. Damit einhergehend werden in zahlreichen Fachpublikationen und auch im Alltagshandeln verwandte Begriffe und Bilder (z. B. Gruppenarbeit, Teamarbeit, Kooperatives Lernen, Lernen in Gruppen) unscharf genutzt, so dass man als Beobachter und Bewerter von Unterricht oftmals nicht so genau weiß, was denn nun das genaue Ziel des Anliegens ist, um welche Verfahrensweisen es sich handelt und wie die Rahmenbedingungen des Lernens zu gestalten sind, damit erwünschte Effekte und Qualitäten eintreten.
Begriffsklärungen und Begriffsabgrenzungen sind also nötig, um ein gemeinsames Verständnis herbeizuführen, denn für Planungs- und Durchführungsprozesse sowie die intendierten Ziele ist es eben nicht gleichgültig, ob Schülerinnen und Schüler nun gemeinsam eine Aerobic-Choreographie zum Zwecke einer optimalen Leistungserbringung, oder zum Zwecke des sozialen Lernens, oder zum Zwecke des gemeinsamen Von- und Miteinanderlernens bzw. des Aufbaus einer diesbezüglichen Lernkompetenz erstellen. Im Rahmen eines weiten Begriffsverständnisses können kooperativ angelegte Arbeits- und Lernprozesse je nach Ausrichtung eben entweder mehr der Entwicklung der Fachkompetenz, der Selbstkompetenz oder der Sozialkompetenz dienen. Legt man ein enges Begriffsverständnis an, so zeichnen sich kooperative Lernprozesse dadurch aus, dass die Schüler/innen von- und miteinander lernen und sich bei ihren Lernprozessen wechselseitig aktiv und gezielt unterstützen. Die einzelnen Lernoperationen geraten in den Blick (z. B. Zielaufbau, Zielbindung, Umgang mit Lernschwierigkeiten usw.) und die Schülerinnen und Schüler übernehmen je nach Anforderung des Inhaltes und der Aufgabe entsprechende Aufgabenrollen (z. B. Feedbackgeber, Korrigierender, Motivierender, Beratender).
Kooperatives Lernen gelingt aber nur, wenn bestimmte Grundbedingungen für das Lernen berücksichtigt werden. So müssen Sach- und Beziehungsebene positiv zueinander stehen, den Personen muss das Ziel der Aufgabe klar sein, dieses Ziel muss von den Gruppenmitgliedern übernommen und verantwortlich verfolgt werden. Die Gruppengrößen und Gruppenzusammenstellungen müssen wohl bedacht werden, die Aufgabenstellungen gut geeignet, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gruppenteilnehmer

mit Blick auf die Aufgabe ausreichend sein. Last but not least kommt es auch darauf an, dass die kooperativen Prozesse von der Lehrkraft empathisch begleitet und gestützt werden. Denn oftmals müssen jene Kompetenzen erst sukzessive aufgebaut werden, die zumeist auch gleichzeitig Bedingung und Ziel des kooperativen Lernens darstellen.

Sportangebote in der betrieblichen Ausbildung?
Dr. Jürgen Hollatz, Siemens Professional Education, Nordbayern.

Die Siemens Professional Education bildet fast 10.000 Auszubildende in verschiedenen kaufmännischen sowie technischen Berufen, und in unterschiedlichsten Qualifikationen aus. Die Sportangebote der Siemens Berufsausbildung sind standortspezifisch: In Nordbayern bietet neben der Berufschule auch unser Unternehmen additiven Sport an. Dieses Zusatzangebot findet klassisch in Sportzentren statt, oder ist integriert in die regelmäßigen SoftSkill-Trainings der Ausbildungsgänge. Das Ziel der Ausbildung, und damit auch das der integrierten Sportangebote, ist klar definiert, besonders in einem immer enger werdenden Zeitplan: die Entwicklung und Steigerung der beruflichen Handlungsfähigkeit der Auszubildenden. Zwei Gruppen von Sportaktivitäten sind daraus bei uns entstanden: (1) Trainings zur Gesundheitsprävention, wie z. B. Übungseinheiten zur Vorbeugung von Haltungsschäden. Und (2) das SoftSkill-Training. Gerade sportliche Ziele, und Mannschaftssportarten sind besonders geeignet zur Erweiterung der Sozialkompetenz (u.a. Team- und Kommunikationsfähigkeit), und der Individualkompetenz (wie Eigenmotivation, Konzentration). Im Beruf sind Kenntnisse und Fähigkeiten zu den Themen wie z. B. Phasen der Teambildung, Komfortzonenmodell und Eisbergmodell, von großer Bedeutung. Diese sind im Sport praktisch zu erfahren und zu analysieren. Elementar ist dabei aber nicht nur die Durchführung der Übungen, Spiele und Wettkämpfe, sondern auch deren Analyse: Interaktion, Reflexion und Transfer. Leider bieten die Lehrpläne der Bundesländer nicht immer die beste Voraussetzung, um dieses zielorientierte Vorgehen in der Berufsausbildungspraxis zu unterstützen. Des Weiteren ist immer wieder festzustellen, dass die Sportlehrer und Trainer nicht alle dafür ausgebildet sind und die dafür nötige Coaching-Erfahrung besitzen. Andererseits haben sich viele Sportpädagogen auf dem Bereich privatwirtschaftlich bereits erfolgreich spezialisiert, und Ihre Team- und Kommunikationstrainings werden in die Ausbildung regelmäßig integriert. Zusammenfassend kann aus der beruflichen Praxis gesagt werden: der Sport hat einen festen Platz in der Ausbildung, wenn er als kosten- und zeiteffiziente Methode zur Steigerung der beruflichen Handlungsfähigkeit eingesetzt wird. Ein durchaus realistisches Ziel, wie unsere Praxis zeigt.

Lebensstilbezogene körperliche Aktivität.
Stefan Peters, S. & Dr. Karim Abu-Omar, Institut f. Sportwissenschaft und Sport, Universität Erlangen-Nürnberg

Ein bewegungsarmer Lebensstil steht im Zusammenhang mit dem Auftreten einer Vielzahl chronisch degenerativer Erkrankungen. Regelmäßige körperliche Aktivität ist ein bedeutender Baustein für einen gesunden Lebensstils und kann auch auf andere Komponenten des Gesundheitsverhaltens einen positiven Einfluss nehmen (Rütten, 1993). Gerade für den Sportunterricht an Berufsschulen können daher über eine Verwendung des Lebensstilkonzepts Impulse für eine Auseinandersetzung mit den Themen Bewegung und Gesundheit geschaffen werden.

Betrachtet man die derzeitigen Empfehlungen für Bewegung, so wird Erwachsenen mindestens regelmäßige Bewegung (mit moderater Intensität) im Alltag empfohlen. Diese sollte am besten täglich mit einer Dauer von mindestens 30 Minuten ausgeübt werden, ergänzt durch zwei kraftorientierte Trainingseinheiten in der Woche (Haskell et al., 2007).
Über das Konzept der gesundheitsförderlichen körperlichen Aktivität (health-enhancing physical activity), das diesen Empfehlungen zugrunde liegt, besitzen sowohl Sport im engeren Sinne als auch jede Art von Bewegung im weiteren Sinne einen gesundheitlichen Nutzen. Gerade über die von diesen Empfehlungen geforderte Integration von Bewegung in den Alltag, kann es gelingen Bezüge zu dem gesundheitlichen Lebensstil von Jugendlichen und Erwachsenen herzustellen. Dies gelingt zum einen durch die (Alltags-)Aktivierung von Personengruppen die sich bisher sportlichen Aktivitäten verschlossen haben und zum anderen durch die gezielte Auswahl von Bewegungsformen, die mit dem Lebensstil von Jugendlichen und Erwachsenen kompatibel sind.
Für eine Alltagsaktivierung bieten sich, auch im Rahmen des Berufsschulsports, zum Beispiel Schrittzähler an, die eine erste Auseinandersetzung mit dem eigenen Bewegungsverhalten im Alltag ermöglichen. Bei der Auswahl lebensstilkompatibler Bewegungsformen können zum Beispiel über die Erprobung „historischer“ Spiele neue Anreize für sportliche Aktivitäten gegeben werden.

Fußball Spielen mit Mädchen – ein pädagogischer Ansatz.

Prof. Dr. Claudia Kugelmann, Institut für Sportwissenschaft und Sport, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Nicht alle Mädchen sind gleich, sie unterscheiden sich in Bezug auf ihre Vorerfahrungen im Sportunterricht und Vereinssport, auf ihre Interessen und Ziele beim Sport, auf ihre körperlichen und sportspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Es gibt daher kein Rezept, wie mit „Mädchen in den Ballspielen“ umzugehen sei. Vor allem wissen wir noch wenig darüber, wie Mädchen in der Berufsschule nachhaltig für Ballspiele, genauer für Fußball zu motivieren sind.
Zunächst wurde die Zielgruppe der Mädchen differenziert betrachtet, um dann einige sportspieldidaktische Überlegungen zum mädchensensiblen Unterricht zur Diskussion zu stellen.
Es hat sich in der Praxis des Sportspielunterrichts bewährt, Mädchen - statt nach Alter oder Stand des technisch- taktischen Könnens - nach dem Grad ihrer Erfahrung mit einer Sportspielart zu unterscheiden (vgl. dazu Kugelmann & Sinning 2003). Sie kommen, im Gegensatz zu den meisten Jungen viel später mit dem Ball und mit dem Wettkampfgedanken in Berührung, weil Eltern, Kindergarten und Grundschule sie im Allgemeinen zuwenig zu solchen Erfahrungen ermutigen.
Um Schülerinnen ein gelingendes Spielerlebnis möglich zu machen, muss die Vermittlung von Sportspiel bezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten an den (oft misserfolgsgeprägten) Vorerfahrungen der Mädchen anknüpfen und in Zusammenhang mit realistischen, sportspieltypischen Situationen gebracht werden. In diesem genetischen Ansatz sollte z. B. das Dribbling von Anfang an als adäquate Möglichkeit, Raum zu gewinnen und sich gegen eine andere Spielerin ohne Ballverlust durchzusetzen, erfahren und geübt werden.
Zudem ist es eine wichtige Voraussetzung für gelingendes Spielen, dass die Schülerinnen sich auf dem Spielfeld orientieren lernen – dass sie wahrnehmen, wo freie Räume nutzbar sind, um sich anspielen zu lassen und gleichzeitig wissen, wo sich der Ball, die Mitspielerin, die Deckungsspielerin und das Ziel, befinden und das eigene Verhalten – Laufen, stehen bleiben, abspielen, oder dribbeln – an diesen aktuellen Gegebenheiten ausrichten. Die Erfahrung, solche komplexen Spielaufgaben erfolgreich bewältigen zu

können enthält letztlich die Chance, die Persönlichkeit und (weibliche) Identität zu stärken und zu entwickeln.
Am Beispiel unterschiedlicher Themen aus Fußball und Basketball wurde das genetische Konzept der Sportspielvermittlung unter dem Gender-Aspekt erläutert und durch Hinweise zur Gestaltung des Sportunterrichts mit weiblichen Auszubildenden ergänzt.

Betriebliche Gesundheitsförderung für Frauen in schwierigen Lebenslagen,
Dr. Ulrike Röger, Institut für Sportwissenschaft und Sport, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Die wissenschaftliche Erkenntnislage über die gesundheitlichen Wirkungen von Sport und Bewegung verspricht vielfältige Renditen, z. B. Vorbeugung von Herz-Kreislauf- Erkrankungen und Vermeidung von Übergewicht. Allerdings sind die Chancen auf diese Renditen ungleich verteilt: Nach den Ergebnissen des Bundesgesundheitsberichts ist der Anteil derjenigen, die keinen Sport betreiben, mit etwa 65% am höchsten bei Frauen der Unterschicht zwischen 30 und 60 Jahren.
Das BIG-Projekt, das über den Zeitraum von 2005-2007 in Erlangen in drei Settings – Betrieb, Sportverein und Wohnquartier – durchgeführt wurde, hat das Ziel, Frauen in schwierigen Lebenslagen (z. B. Migrantinnen, arbeitslose Frauen, allein erziehende Frauen) zu befähigen, die Kontrolle über ihre Gesundheit über die Förderung von Sport und Bewegung zu erhöhen (Empowerment). Dabei zielt BIG sowohl auf Verhaltenswirkungen, z. B. im Gesundheits- und Bewegungsverhalten, auf biomedizinische und psychologische Effekte, als auch auf Verhältniswirkungen, z. B. sozialer oder politischer Art, und Nachhaltigkeit.
Um dieses Ziel zu erreichen, wurden in Form eines **partizipativen Ansatzes** gemeinsam mit den Frauen Programme zur Bewegungsförderung geplant und implementiert: Sport- und Bewegungsprogramme für Frauen, Frauenbadezeit, Schwimmkurse, Aquafitness-Kurse. Mit diesen Programmen wurden die Frauen in schwierigen Lebenslagen erreicht (beispielsweise nehmen an der Frauenbadezeit aktuell ca. 70-80 Frauen teil, an den Sport- und Bewegungsprogrammen sind es rund 100 Frauen). Im Projekt wurden Gesundheits- und Empowerment-Effekte erzielt. Beispielsweise wurde die Selbstwirksamkeitserwartung der Frauen erhöht und die Frauen haben neue Kompetenzen in Bezug auf Sport und Bewegung erworben. Auch übernehmen die Frauen auf organisatorischer und kommunaler Ebene mehr Verantwortung als bisher. Jedoch beziehen sich die ermittelten Effekte in der Hauptsache auf die Frauen, die auch in die Planung und Umsetzung des Projekts einbezogen wurden. Bei den Frauen, die lediglich an den Sport- und Bewegungsprogrammen teilgenommen haben, wurden wesentlich weniger Empowerment-Effekte erzielt.

Fazit

Die Ausrichtung der Nürnberger Fachtagung auf die Qualität des Berufsschulsports passt zwar gut in die allgemeine aktuelle Bildungsdiskussion, kam aber in Anbetracht der schmalen Erfahrungsbasis in der Praxis doch recht früh. Das Fehlen empirischer Belege und praxisbezogener Input-, Prozess- und Outputanalysen wurde von der Fachtagung daher auch bemängelt und sollte sowohl der Forschung als auch der Praxis Auftrag für die Zukunft sein. Dies hat aber der gemeinsamen Betrachtung und Erörterung möglicher Ansatzpunkte (vgl. Beitrag Conz), Grenzen (vgl. Beitrag Stibbe), erster Ergebnisse (vgl. Arndt) und konkreter Praxis (vgl. Beiträge Kugelmann, Klingen, Röger, Abu-Omar) nicht geschadet.

Man kann für diese Fachtagung resümierend feststellen, dass der Qualitätsbegriff als zentraler Referenzpunkt trotz fehlender Forschungsergebnisse zu wichtigen erkenntnisfördernden Sichtweisen und Erörterungen geführt hat.

Literatur[1]

Abu-Omar, K. & Rütten, A. (2006). Sport oder körperliche Aktivität im Alltag? Zur Evidenzbasierung von Bewegung in der Gesundheitsförderung

Bähr, I: Kooperatives Lernen im Sportunterricht. In: sportpädagogik, 6/2005
DSB-SPRINT-Studie. (2005) Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland. Aachen.

Euler u.a.: Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Stuttgart 2007.

Haskell, W.L., Lee, I.M., Pate, R.R., Powell, K.E., Blair, S.N., Franklin, B.A., Macera, C.A., Heath, G.W., Thompson, P.D. & Bauman, A. (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. Medicine and science in sports and exercise, 39(8), 1423-34.

Kugelmann, C. & Sinning, S. (2004) Mädchen spielen Fußball. In: Themenheft sportpädagogik Heft 3

Kugelmann, C. & Weigelt, Y. (2006) „Ich spiele Sport aus Leidenschaft". Kathrin Lehmann – Portrait einer starken Frau. In: N.N. (Hg.) (2006) Festschrift für H. Macha.

Loibl, J. (1995) Basketball vermitteln und erfahren lassen. In: sportpädagogik, 19 (1), 30 – 32

Rütten A., Abu-Omar K., Lampert T. & Ziese T. (2005). Gesundheitsberichterstattung des Bundes. KörperlicheAktivität, Heft 26. Robert Koch-Institut, Berlin.

Stibbe, G: Vom Umgang mit Lehrplänen. In: sportunterricht 56 (4) 2007

Zeitschrift sportunterricht. Themenheft: Qualitätsentwicklung im Schulsport. 52/2003) 8

1 Weitere Fachliteratur kann bei den Autoren erfragt werden und ist in dem geplanten Tagungsband mit den Originalbeiträgen enthalten.

Qualitätsmerkmale der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung – aktuelle Befunde, Ansätze und Konzepte

Fachtagung Politik

Eberhard Jung; Martin Kenner; Harald Geiss

Vorbemerkung / Überblick

Die Fachtagung Politik der Hochschultage Berufliche Bildung bildet seit mehr als 20 Jahren das bundeslandübergreifende Forum für die politische Bildung an berufsbildenden Schulen. Dabei findet - das jeweilige Rahmenthema überragend - ein intensiver Diskurs über die aktuelle Lage des Faches statt. Diese muss - speziell in der Berufsschule - weiterhin als nicht optimal bezeichnet werden. Angesichts der Bedeutung und Dominanz beruflich-fachlicher Bildungsziele und der curricularen und lerngruppenspezifischen Vielfalt der Beruflichen Bildung ist die politische Bildung im beruflichen Schulwesen Bedingungen unterworfen, die sich einschränkend auf das Unterrichtsgeschehen auswirken. Wichtige Richtziele wie Mündigkeit, Urteils- und Handlungsfähigkeit können nur begrenzt gefördert werden, wenn die zeitlichen Ressourcen fehlen oder wenn die Heterogenität der Lernenden differenzierte Angebote und Anregungen erforderlich machen. Diese Einschränkungen wiegen umso größer, stellt der Politikunterricht - an der Schwelle zur Volljährigkeit, zur vollen Staatsbürgerschaft und zur vollen Geschäftsfähigkeit - für die meisten Lernenden doch die zeitlich letzte Bildungsinstanz dar, in der sie gezielt und angemessenen mit gesellschaftlich bedeutsamen Gegenstandsbereichen konfrontiert werden können (JUNG 2004, S. 124).
Unter diesen Voraussetzungen erscheint es erforderlich, mit den verbleibenden Spielräumen effizient umzugehen und solche Lernanregungen zu planen und durchzuführen, mit denen eine möglichst günstige Wirkung erzielt werden kann. Damit rückt die Frage der Qualität von politischen Bildungsprozessen in den Fokus der Betrachtung, und die ausgewählten Tagungsbeiträge versuchen unter dieser Perspektive einzelne Aspekte der Planung, Umsetzung und Reflexion von Lehr-/Lernsituationen aufzugreifen und zu erörtern.

Die Fachtagung Politik wurde in Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung durchgeführt, die die bundesweite Bedeutung des Forums schätzt und fördert. Die Struktur der Veranstaltung erfolgte in bewährter Weise. An einen rahmenthemenbezogenen Leitvortrag schließen sich zwei thematische Schwerpunkte und eine Abschlussdiskussion an.

Im rahmenthemenbezogenen Leitvortrag „Zur Relevanz von ‚Qualität' in der schulischen politischen Bildung" führt Prof. Dr. Peter Massing, Hochschullehrer an der Freien Universität Berlin und namhafter Fachdidaktiker der Politischen Bildung, gekonnt in das Tagungs- und Fachtagungsthema ein, indem er die aktuellen Qualitätsbestrebungen über die Begründung eines normativen Bezugssystem mit den Anforderungen eines „guten Politikunterrichts" verbindet.

Die Perspektive von **Themenschwerpunkt I: Inputqualitäten und Lernprozessplanung** liegt auf Faktoren, die als Bedingungen und Voraussetzungen auf die Lehr-/ Lernsituation im politischen Unterricht Einfluss nehmen. In Anlehnung an das klassische „Didaktische Dreieck" stehen Lernende, Lehrende aber auch die durch das Curriculum vorgegeben Ziele und Inhalte des Unterrichts im Fokus der Betrachtung. Die Beiträge greifen in unterschiedlicher Weise diese Eingangsgrößen auf:
Dr. Thilo Hardt, Professor an der FH Münster, lenkt seinen Blick auf die Lernfeldstrukturen, mit denen an beruflichen Schulen eine curriculare Wende eingeläutet wurde. Er geht dabei besonders der Frage nach, inwiefern die neuen Lehrplanvorgaben Spielräume für eine sinnvolle Vernetzung zwischen der beruflichen Fachbildung und der politischen Bildung bieten.
Dipl. Gwl. Stephan Abele, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Stuttgart, beleuchtet Unterrichtskonzepte von 80 PolitiklehrerInnen aus dem Raum Stuttgart. Am Beispiel der Aspekte „Handlungsorientierung" und „Indoktrinationsverbot" untersucht er, in welcher Art und Weise diese politik-didaktischen Essentials in den Unterrichtsplanungen der Lehrenden eine Rolle spielen.
Dipl. Gwl. Anne Fladerer, Referendarin für das berufliche Schulwesen an der Steinbeisschule Stuttgart, legt den Fokus ihrer Analyse auf die Voraussetzungen der Lernenden. Sie untersucht das politische Interesse von 480 BerufsschülerInnen der Region Stuttgart, die gerade eine Ausbildung absolvieren. Damit belegt sie, welche Kontextvariablen das politische Interesse bestimmen.
Dr. Martin Kenner, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Stuttgart, richtet den Blick ebenfalls auf die Lernenden und geht an Hand einer Gruppe von 102 Berufsfachschülern dem Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilsfähigkeit und fremdenfeindlichen Einstellungen nach (s. I- 4).

Der **Themenschwerpunkt II: Qualitätsmerkmale in arbeits- und berufsbezogenen Sonderklassen** reflektiert die Besonderheiten politischen Lernens in Schulklassen beruflicher Schulen mit besonderem Förderbedarf. Dieser Schwerpunkt wurde erstmals auf den Hochschultagen 2000 in Hamburg thematisiert, wo der Erwerb von Sozialkompetenz im Rahmen eines vernetzten kooperativen politischen Lernens den Gegenstand von Betrachtung und Reflexion bildete. Mit Bezug zum Rahmenthema der Hochschultage begründet Prof. Dr. Eberhard Jung, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, lerngruppenspezifische Besonderheiten von Qualität, die er an der individuellen Situation und gesellschaftlichen Lage der Lernenden und den sich daraus ergebenden Bildungszielen orientiert. Der Grad deren Erreichung definiert ein relatives Verständnis von Qualität, das sich über besondere Merkmale, Parameter und Indikatoren verdeutlicht.
Der Nachweis der Realisierbarkeit des anspruchsvollen Konzepts wird von Herrn Studienrat Hans-Jörg Moos von der Werner-von-Siemens Schule in Wetzlar (Hessen) erbracht, der unter der Überschrift „Integration politischer und beruflicher Bildung als Qualitätsmerkmal, Anmerkungen zum EIBE – Konzept" die Realisierbarkeit eines interdisziplinären, multidimensionalen, kompetenzfördernden und kompensatorischen politischen Unterrichts eindrucksvoll belegt.

Im Abschlussforum: **Zur aktuellen Lage der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung: Entwicklungen - Diskurse - Meinungen** erfolgte eine Zusammenfassung und Bewertung der Tagungsergebnisse sowie eine Diskussion über eine mögliche Verdichtung bisheriger Aktivitäten. Dabei bestätigt Dr. Harald Geiss, die Bereitschaft der Bundeszentrale für politische Bildung, der politischen Bildung im beruflichen Schulwesen eine besondere Beachtung zukommen zulassen.

Leitvortrag

Peter Massing: Zur Bedeutung von Qualität in der schulischen politischen Bildung
In der Einführung des thematischen Leitvortrags verweist Peter Massing darauf, dass der „Qualitätsbegriff“ in jüngster Zeit innerhalb des Bildungswesens im Allgemeinen und in der schulischen politischen Bildung im Besonderen zunehmend im Zusammenhang mit quantitativer empirischer Forschung einerseits, in der Diskussion von Verfahren der Messung von Lernleistungen andererseits seine Verwendung findet. Es gehe um PISA-Bewältigung, um die Klieme-Expertise, den Wandel „von der Input- zur Outputorientierung“ und darum, was die jeweilige Kultusadministration dazu alles inszeniere. Leider sei dabei in den Hintergrund gerückt, dass Qualität - insbesondere Unterrichtsqualität - kein objektiver Begriff ist und es deshalb nur Sinn mache, vor dem Hintergrund eines klaren normativen Bezugssystems von Qualität zu sprechen.

Dieses allgemein gültige normative Bezugssystem für einen guten Politikunterricht, das auch für die arbeits- und berufsbezogene politische Bildung Gültigkeit besitzt, zentriert Peter Massing im Zentrum seines Vortrags. Dabei erläutert und begründet er die Qualitätskriterien, die einen „guten“ Politikunterricht definieren. Diese beziehen sich sowohl auf den Unterrichtsprozess selbst als auch auf die Ergebnisse, die „Outcomes“ des Unterrichts.

Das normative Bezugssystem für einen guten Politikunterricht begründet Peter Massing anhand von fünf interdependenten Dimensionen, die in ihrem Zusammenwirken „den guten politischen Unterricht“ konstituieren:

1. Ein guter Politikunterricht ist politikorientiert
   Das bedeutet, dass Politik (nicht die Politikwissenschaft) den integrierenden Kern politischer Bildung bilde, wobei die konkreten Inhalte durchaus inderdisziplinären gesellschaftlichen Zusammenhängen entstammen können.
2. Ein guter Politikunterricht ist exemplarisch
   Das bedeutet, dass angesichts einer ausufernden Stofffülle der Unterricht sich inhaltlich auf das Bedeutsame, das Beispielhafte zu begrenzen habe.
3. Ein guter Politikunterricht ist problemorientiert
   Das bedeutet, dass das Kontroverse, das Unentschiedene, das sich im gesellschaftlichen Diskurs/in der Auseinandersetzung Befindliche Gegenstand des Unterrichtes sei.
4. Ein guter Politikunterricht ist kategorial
   Das bedeutet, dass Lernende die Wirklichkeit anhand von Kategorien untersuchen, die gewonnene Erkenntnisse in strukturierter Form beinhalten und isoliertem Detailwissen (Begriffsinseln) entgegenstehen.
5. Ein guter Politikunterricht ist handlungsorientiert
   Das bedeutet, dass die Erkenntnisse politischer Bildung im Rahmen aktiver Prozesse seitens der Lernenden erworben werden.

Im Verlauf des Vortrags referiert Peter Massing (vom Politikzyklus bis zu den Bildungsstandards) bedeutsame Erkenntnisse der Politikdidaktik, die er gekonnt in die Begründung des normativen Bezugssystem und das Fachtagungsthema integriert. Ebenfalls geht er auf den aktuellen politikdidaktischen Diskurs um „Basiskonzepte“ ein, indem er danach fragt, inwieweit diese einen Fortschritt für die schulische politische Bildung bedeuten.

Themenschwerpunkt I: Inputqualitäten und Lernprozessplanung

Thilo Harth: Qualität politischer Bildung in Lernfeldstrukturen

Politische Bildung als integralen Bestandteil berufsbezogener Lernfelder zu vermitteln, lautet das Erkenntnisinteresse von Thilo Harth. Er richtet seinen Blick auf die berufsbezogenen Lernfeldstrukturen, mit denen an beruflichen Schulen eine curriculare Wende eingeläutet wurde und geht der Frage nach, inwiefern die neuen Lehrplanvorgaben Spielräume für eine sinnvolle Vernetzung zwischen der beruflichen Fachbildung und der politischen Bildung bieten.

Die Ausgangslage beschreibend, referiert er die aktuelle Entwicklung und legt offen, dass die Abkehr von fächerorientiertem Lernen und die Hinwendung zu einem Lernen in Lernfeldern im beruflichen Schulwesen inzwischen die Mehrzahl der Bildungsgänge umfasse. Dabei bilde die unterstellte Nützlichkeit des Lerngegenstandes für das zukünftige (berufliche) Handeln innerhalb eines definierten Qualifikationsprofils das zentrale curriculare Auswahlkriterium (vgl. Clement 2006, 264). Ebenfalls solle der Unterricht in den Fächern des berufsübergreifenden Lernbereichs als integraler Bestandteil eines Beruflichen Bildungsgangs verstanden werden. Dazu sollten die Lehrenden dieser Fächer (soweit wie möglich) thematische und methodische Kooperationen und Erweiterungen untereinander abstimmen und im berufsbezogenen Lernbereich umsetzen (vgl. Pätzold 2005, 33).

Aus dieser Zielbeschreibung generiert Thilo Harth das aktuelle Kompetenzprofil für Politiklehrerinnen und -lehrer in der Beruflichen Bildung:

- Sie sollen sich einerseits auf die, durch das jeweilige berufliche Lernfeld definierte, situative berufliche Anforderungssituation einlassen und „soweit wie möglich“ nach sinnvollen inhaltlichen und methodischen Verknüpfungsmöglichkeiten suchen.
- Dabei sollen sie darauf achten, dass nicht allein berufliche Verwertbarkeitsaspekte im Vordergrund stehen, sondern neben der Fachkompetenz auch Human- und Sozialkompetenzen hinreichend gefördert werden.
- Andererseits müssen sie auch diejenigen Kerninhalte ihres Faches im Auge behalten, die sich nicht oder nur schwer in die beruflich orientierte Lernfeldstruktur integrieren lassen.

Die reale Situation bewertet Thilo Harth eher bedenklich. Nicht selten komme es in der Praxis zu dem unbefriedigenden Kompromiss, dass allgemein bildende Inhalte weiter fachsystematisch unterrichtet und nicht in die konkreten beruflichen Lernsituationen integriert werden. Mit dieser mangelnden Integration in die vorherrschende Lehr-/Lernstruktur sei ebenso die Gefahr einer Marginalisierung der allgemein bildenden Fächer verbunden wie ihre Instrumentalisierung im Sinne einer alleinigen beruflichen Verwertbarkeit.

Als präventive Gegenmaßnahme zur Erhaltung des Stellenwerts allgemein bildender Fächer (auch der politischen Bildung) in der beruflichen Lernfeldstruktur sieht Thilo Harth deren sinnvolle inhaltliche Verknüpfung mit beruflichen Fragestellungen und erhebt die Forderung nach einer kreativen schulnahen Curriculumentwicklung. Denn die Qualität politischer Bildung in Lernfeldstrukturen sei im hohen Maße von der „klugen Integrationsarbeit“ in das jeweilige berufliche Lernfeld abhängig. Die zentrale Frage im Hinblick auf die Qualität politischer Bildung ist deren Beitrag zur Kompetenzerweiterung im persönlichen und sozialen Bereich in der Lernfeldarbeit. Ein Erfolg versprechender Ansatz kann die durchdachte und gezielte Auswahl besonders geeigneter Lernfelder und Lernsituationen sein, in denen politische Bildung facettenreich entfaltet und ein breiter Kompetenzerwerb möglich werden kann.

Stephan Abele: Unterrichtskonzepte von PolitiklehrerInnen. Inwiefern wird Handlungsorientierung im Unterricht umgesetzt und wie wird der „Beutelsbacher Konsens“ interpretiert?

Lehrende sind bei der Planung und Umsetzung an unterschiedliche normative Vorgaben gebunden, die zur Sicherung von Unterrichtsqualität beitragen sollen. Obgleich die Verbindlichkeit dieser Normen außer Frage steht, verbleiben dem Lehrenden bei der Umsetzung dennoch Spielräume, nicht zuletzt weil die Normen abstrakt formuliert sind und von den Lehrenden situationsspezifisch operationalisiert werden müssen. Stephan Abele rückt zwei solcher Vorgaben in den Mittelpunkt:

1) Zunächst wird Handlungsorientierung (HO) als didaktisch-methodisches Prinzip beleuchtet, das von den Lehrenden seit 1998 mit klaren Zeitvorgaben – zumindest im Lehrplan von Baden-Württemberg - umgesetzt werden soll. Einige zu klärende Fragen bei der Umsetzung dieser Vorgabe können hier angedeutet werden: Welche Vorstellung von HO ist maßgebend? Lässt sich die Vielzahl der Merkmale von HO, etwa der Vollzug einer vollständigen Handlung, immer realisieren? Ist Gruppenarbeit auch HO?
2) Die zweite Vorgabe, das „Indoktrinationsverbot“ ist gesetzlich verankert und wird im ersten Beutelsbacher Konsensgebot hervorgehoben. Auch hier bestehen Unsicherheiten bei der Operationalisierung: Wann beginnt Indoktrination? Kann ich mich als Lehrender überhaupt neutral verhalten?

Die angedeuteten Fragen zeigen, dass die Lehrperson selbst gefordert ist, im persönlichen Unterrichtskonzept sinnvolle und begründete Interpretationen zu finden. In welcher Art und Weise Lehrende diese Aufgabe angehen, versucht Abele ansatzweise empirisch zu untersuchen.

In die Untersuchung waren insgesamt 81 Lehrende einbezogen, die im Zeitraum 2005-2007 an einer beruflichen Schule der Region Stuttgart das Fach Politik unterrichteten. Zu beiden Untersuchungsbereichen wurden den Lehrenden standardisierte und offene Fragen vorgelegt. Die Fragen orientierten sich an einer ähnlichen Studie aus dem Jahre 1986, um Vergleichsmöglichkeiten zu erhalten.

- Umsetzung von Handlungsorientierung
  Als Indikator für Handlungsorientierung wurde der Methodeneinsatz im Unterricht herangezogen. Ein Vergleich zwischen den Erhebungen 1986 und 2007 zeigt, dass typische HO-Methoden wie das Rollenspiel oder selbständig durchgeführte Schülerreferate unverändert eine marginale Rolle spielen. Ansatzweise kann allenfalls die Zunahme des Gruppenunterrichts als Rezeption der curricularen Vorgaben aufgefasst werden. In der offenen Nachfrage gibt nur eine Minderheit (N=17) der befragten Lehrenden zu erkennen, dass sie die HO-Vorgaben seit der letzten Lehrplanumstellung konstruktiv in ihrem Unterrichtskonzept aufgreift.
- Interpretation des Indoktrinationsverbots
  Das Konstrukt wurde mit zwei Fragen zum Umgang mit dem eigenen politischen Standpunkt im Unterricht untersucht. Die erste Frage der Untersuchung erbrachte, dass sich über 70% der Befragten einem „politisch neutralen“ Lehrertyp zuordnen. Dabei wird überwiegend akzeptiert, dass SchülerInnen trotzdem indirekt erkennen können, welche politischen Überzeugungen der Lehrende hat. Demgegenüber gibt eine Gruppe von knapp 30% der Befragten an, dass sie offen mit dem eigenen politischen Standpunkt im Unterricht umgeht. Zu letzterer Gruppe gehören vor allem Lehrende mit größerer Unterrichtserfahrung. Im Widerspruch dazu stimmt in der zweiten Frage die Mehrheit der Lehrenden einem offenen Umgang mit dem eigenen Standpunkt eher zu, was die Schwierigkeiten bei der Umsetzung unterstreicht. Das Spannungsfeld wird auch aus den formulierten Begründungen erkennbar: Die Fürsorge gegenüber den SchülerInnen wird sowohl gegen einen offenen Umgang (Recht auf eigene Meinungsbildung) als auch für einen offenen Umgang (Vorbildfunktion) herangezogen.

Die Umsetzung normativer Vorgaben bereitet in der Praxis offensichtlich Probleme:
Die Aufnahme handlungsorientierter Elemente in den Lehrplan führt nicht automatisch zu handlungsorientiertem Unterricht. Die Einigung auf das Überwältigungsverbot (Beutelsbacher Konsens) nimmt den Lehrpersonen nicht die Eigenleistung einer angemessenen (situativen) Auslegung des Verbots ab und führt nicht zwangsläufig zu Klarheit. Auf Qualitätsverbesserungen abzielende Maßnahmen dürfen deshalb nicht exklusiv einem Top-down-Ansatz folgen, sondern müssen die konkrete Unterrichtsrealität und die Persönlichkeit der Lehrpersonen mitreflektieren.

Anne Fladerer: Wie wirkt sich die Herkunft der Schülerinnen und Schüler auf ihr Interesse an Politik aus?

Das Politikinteresse von Schülern stellt eine wichtige Eingangsgröße für den Politikunterricht an beruflichen Schulen dar, denn die Qualität von Lehr-/Lernsituationen wird mit davon abhängen, welches prinzipielle Interesse die Lernenden am Gegenstand „Politik“ mitbringen. Zwar kann unterstellt werden, dass auch der Politikunterricht selbst zu diesem Interesse beitragen kann, jedoch zeigen Untersuchungen zur politischen Sozialisation deutlich auf, dass im Zuge der Biographie vielerlei außerschulische Anregungen und Instanzen wirksam werden, die das individuelle Verhältnis zur Politik beeinflussen oder gar festlegen.
Dieses „Netz“ an Einflussfaktoren möchte Frau Fladerer mit ihrem Beitrag untersuchen und entfalten. Den Ausgangspunkt für die Entstehung von Politikinteresse bildet die familiäre Herkunft der Lernenden (Bildungsstand, berufliche Tätigkeit und kulturelle Herkunft der Eltern). In Anlehnung an vorliegende Studien (u.a. Freiwilligensurvey, Shell, PISA) analysiert Fladerer unterschiedliche Zusammenhänge (Fladerer 2007) und legt daraus in ihrem Beitrag die folgenden beiden Untersuchungsschwerpunkte fest:

1) Zum einen wird untersucht, ob sich die soziale Schicht bzw. kulturelle Herkunft der Familie auch auf die Häufigkeit politischer Gespräche im Elternhaus und Freundeskreis auswirken und welchen Einfluss die Gespräche auf das Politikinteresse haben
2) Zum anderen wird überprüft, wie stark Schulbildung und soziales Engagement (in Form von Mitwirkung in Organisationen) von der Herkunft abhängig ist und wie sich diese sozialen Kontakte auf das Politikinteresse auswirken.

Ausgewertet wurden die Daten des Projekts „Wie nehmen Schüler Gemeinschaftskunde wahr?“, das von Studierenden des Lehrstuhls Berufspädagogik an der Universität Stuttgart durchgeführt wurde. Einbezogen waren 480 SchülerInnen aus 25 Klassen und 6 Schulen aus dem Großraum Stuttgart, die sich zum Zeitpunkt der Befragung (2005) im 2. Lehrjahr einer dualen Ausbildung befanden. Dabei handelte es sich um 374 männliche und 106 weibliche Auszubildende aus dem gewerblichen und kaufmännischen Bereich. Die männlichen Auszubildenden waren im Durchschnitt 19 und die weiblichen 20 Jahre alt. Die empirische Prüfung führte zu folgenden Befunden:

- „Politische Themen interessieren mich sehr“ – Die auf einer 7-stufigen Skala erhobenen Antworten (1=volle Zustimmung bis 7=volle Ablehnung) zeigen, dass die Befragten tendenziell eher politisch interessiert sind. Etwas über 50% der Antworten liegen im positiven und etwa 25% im negativen Bereich. Der Rest antwortet neutral.
- Die Prüfung des ersten Erklärungszusammenhangs erbrachte einen signifikanten Zusammenhang zwischen den im Elternhaus geführten politischen Gesprächen und dem Interesse an Politik. Auszubildende, die sich zu Hause häufig über politische Themen unterhalten, haben nicht nur ein höheres Interesse an Politik, sondern führen auch mit ihren Freunden öfter politische Gespräche. Die soziale und kulturelle Herkunft ist hier allerdings kaum ausschlaggebend: Familien mit weniger Bildung oder mit Migrationshintergrund unterhalten sich nur geringfügig seltener über Politik.

- Beim zweiten Erklärungszusammenhang bestätigte sich der Befund, dass sich der Migrationshintergrund signifikant auf den Bildungsstand der befragten Jugendlichen und deren Eltern auswirkt. Entgegen bisheriger Befunde sind die Auszubildenden mit Hauptschulabschluss häufiger in Organisationen aktiv, als die Auszubildenden mit höherer Bildung. Da es sich bei den aktiven Mitgliedschaften häufig um die Mitgliedschaft in Sportvereinen handelt, ist zu erwarten, dass diese Aktivitäten mit zunehmendem Alter nachlassen und die Widersprüchlichkeit erklären. Der Migrationshintergrund hat nur einen schwachen Einfluss auf die Mitgliedschaft in einer Gruppe, d. h. vor allem im Bereich des Sports ist die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sichtbar vorangeschritten. Beide Variablen, Schulbildung und Aktivität in Organisationen, haben aber kaum Einfluss auf das Politikinteresse. Möglicherweise finden die Sozialisationsprozesse, die auf der Schulbildung und dem sozialen Engagement basieren, erst im Erwachsenenalter statt.

Die Ergebnisse bestätigen die Bedeutung von politischen Gesprächen für die Förderung von politischem Interesse. Es liegt nahe, das Lehrende diesen Zusammenhang auch für ihren Unterricht nutzen, möglicherweise durch Anregungen, die Gesprächsstoff über den Unterricht hinaus liefern. Den Befunden nach müssen sie bei diesen Bemühungen nicht „bei Null“ beginnen, sondern treffen unabhängig von Schulbildung und kultureller Herkunft auf eine politisch eher interessierte Schülerschaft.

Martin Kenner: Moralisches Bewusstsein und fremdenfeindliche Einstellungen – Welchen Anforderungen sollte der politische Unterricht genügen?

Mit der wachsenden Bedeutung interkultureller Kompetenzen in Gesellschaft und Beruf stellt sich in gleicher Weise die Frage nach deren Förderung. Am Beispiel des Politikunterrichts an beruflichen Schulen gewerblich-technischer Fachrichtungen, an denen erfahrungsgemäß Klassen mit hohen Migrationsanteilen vorzufinden sind, geht Martin Kenner dieser Fragestellung nach. Dabei unterscheidet er prinzipiell zwei Ansätze: Einerseits kann eine Kompetenzförderung direkt über themenspezifische Lernarrangements versucht werden, beispielsweise über die Reflexion der eigenen kulturellen Herkunft oder über die Erörterung von wechselseitig vorhandenen Vorurteilen. Andererseits wird aber auch angenommen, dass interkulturelle Kompetenz direkt mit einer sich an universalen Maßstäben orientierenden moralischen Urteilsfähigkeit in Zusammenhang steht: Je höher die moralische Urteilsfähigkeit ausgebildet ist, umso geringer fallen fremdenfeindliche Einstellungen und Vorurteile aus oder umso offener und gelassener kann sich der Umgang mit kultureller Differenz vollziehen. Damit wird ein zweiter, jedoch mit längerfristiger Perspektive versehener Unterrichtsansatz zur Förderung interkultureller Kompetenzen erkennbar, der sich indirekt über die Stimulierung der moralischen Urteilsfähigkeit ergibt. Inwiefern die Annahme des zweiten Ansatzes berechtigt erscheint, versucht Kenner empirisch zu untermauern.

Zur Prüfung der unterstellten Hypothese wird auf folgende Grundlagen Bezug genommen (vgl. Kenner 2006, 2007):

- Für die moralische Urteilsfähigkeit (unabhängige Variable) wird auf die Theorie von L. Kohlberg zurückgegriffen, die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch W. Lempert und K. Beck weite Verbreitung fand. Als Instrument wird die deutsche Version des Sociomoral-Reflection-Measure (SRM-SF-D) verwendet, das aus 8 offenen Fragen besteht.
- Wichtige Aspekte interkultureller Kompetenz (abhängige Variable) stellen Einstellungen dar, in denen in positiver Ausrichtung Offenheit, in negativer Ausrichtung Ablehnung gegenüber der vorhandenen Kulturvielfalt zum Ausdruck kommt. Dazu sind aus unterschiedlichen Studien (u.a. Shell-Studie) Items zusammengetragen und faktorenanalytisch bearbeitetet worden (insgesamt vier unterschiedliche Indexvariablen).

Die Untersuchungsgruppe bestand aus Schülern der einjährigen Berufsfachschule/Metall (N=102) und aus Studierenden am Lehrstuhl Berufspädagogik der Universität Stuttgart (N=50). Die Untersuchung erbrachte folgende Befunde:

- Im Einklang mit existierenden Befunden wird das herausgefundene Moralurteil maßgeblich durch die Bildungsvoraussetzungen bestimmt: Die Berufsfachschüler liegen im Bereich von Moralstufe 2 und 3, die Studierenden zwischen Stufe 3 und 4.
- Die zugrunde gelegte Hypothese bestätigt sich bei den vier unterschiedlichen Überprüfungen in drei Fällen. Auffallend ist dabei, dass fremdenfeindliche Einstellungen erst ab Stufe 3 signifikant zurückgehen. Demgegenüber nehmen offenen Einstellungen gegenüber Kulturvielfalt auch im Bereich zwischen Stufe 2 und 3 zu.

Wie Kenner belegt, führt die empirische Prüfung insgesamt zu einer Bestätigung der Hypothese und macht deutlich, dass sich eine sozial-moralische Stimulierung positiv auf Einstellungen gegenüber anderen Kulturkreisen auswirken kann. Entsprechend dem moralischen Urteilsvermögen der Berufsfachschüler sollte die Anregung im Unterricht etwa auf Stufe 3 liegen, also besonders die Relevanz von Gemeinschaft und Wechselseitigkeit hervorheben. Dafür bietet der Gemeinschaftskundeunterricht einige Möglichkeiten, insbesondere die Auseinandersetzung mit Dilemma-Situationen. Die Befunde liefern aber auch gleichzeitig Erklärungsansätze für die Existenz von fremdenfeindlichen Einstellungen. Eine schnelle Veränderung solcher Einstellungsmuster wird jedoch nicht zu erwarten sein, wenn dafür eine Urteilsfähigkeit größer Stufe 3 notwendig ist.

Themenschwerpunkt II: Qualitätsmerkmale in arbeits- und berufsbezogenen Sonderklassen

Eberhard Jung: Zu lerngruppenbezogenen Besonderheiten von Qualität

Von der Reflexion pädagogisch wertvoller Qualitätsdefinitionen und der Darstellung von Variablen der Unterrichtsqualität (Zielorientierung, innerer Zusammenhang von Inhalten und Methoden, Lernen von Strategien, unterstützendes Klima ...) ausgehend, analysiert Eberhard Jung drei Lerngruppentypen der politischen Bildung im beruflichen Schulwesen. Danach richtet er den Blick auf die arbeits- und berufsbezogenen Sonderformen (Jungarbeiterklassen, Berufsvorbereitungsjahr, Maßnahmen zur beruflichen und sozialen Eingliederung) und deren lerngruppenspezifischen Besonderheiten. Als personelle Gemeinsamkeiten identifiziert er eine 9 oder 10 Jahre allgemein bildende Schulerfahrung (zumeist ohne Abschluss), ggf. persönliche Abweichungen wie Sprachbarrieren, Lernschwierigkeiten, abweichende Verhaltensweisen und widrige Lebensumstände, aus denen starke Benachteiligungen in der heutigen Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation sowie die Gefahr eines direkten Übergangs vom Bildungs- ins Sozialsystem resultieren. Als individuelle psychosoziale Folgen verdeutlicht er eine mangelnde Sozialintegration und dadurch bedingte Minderwertigkeitsgefühle, Existenz- und Versagensängste vor dem Hintergrund der mit Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit verbundenen Passivität. Die betroffenen jungen Menschen fühlten sich überfordert und überflüssig, sie seien enttäuscht über „das System“, „die Politik“, „die Schule“, ggf. auch über Eltern und Freunde und litten unter Gefühlen, das eigene Leben nicht mehr beeinflussen zu können.

Da sich die hier umrissene Schülerschaft ungeborgen, benachteiligt, abgehängt und diskriminiert fühle, könne sie herkömmlichen Berufsschulunterricht und „normalen“ Politikunterricht nicht akzeptieren und verhalte sich auch dementsprechend. Da jedoch aus dem Zusammenwirken von mangelnder Bildung, Sozialisation und Enkulturation ein individuelles und gesellschaftliches Risikopotential resultiere, müsse

Schule in der Lage sein kompensatorisch zu wirken, woraus sich ein besonderes Qualitätsprofil und besondere Strategien zur Zielerreichung bestimmen lassen. Denn die Bildungsinstitution (Berufs-) Schule müsse dazu beitragen, den betroffenen Jugendlichen den Weg in die Gesellschaft zu ebnen, sie müsse zur positiven Bewältigung von lebensweltlichen Herausforderungen befähigen und die Reduzierung/ Überwindung individueller Defizite anstreben. Primäre Ziele seien dabei der Erwerb von Lebens-, Gesellschafts- und Ausbildungsfähigkeit. Entsprechende Lehr-/Lernarrangements hätten präventive („die Zukunft meisternde") und therapeutische („Abweichungen kompensierende") Elemente zu integrieren. Besonders die politische Bildung sei (als Fach und Prinzip) gefordert, aktive Hilfe zur Lebensbewältigung zu leisten. Gerade um intentional glaubwürdig zu sein, habe sie Formen des sozialen und kommunikativen Lernens zu integrieren, weshalb sie (die politische Bildung) in diesen Lerngruppen „anders" zu organisieren und auszurichten sei.

Die Forderung nach dem „anders sein" von Unterricht mit dem Ziel der Kompensation lernbiographischer Defizite unterlegt Jung mit einer Fülle unterrichtlich angelegter persönlichkeitsförderlicher Aspekte und Verfahren (positiven Gruppenerfahrungen, Schulung der Selbsteinschätzung, Förderung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, Auslotung und Erweiterung persönlicher Grenzen, Umgang mit Herausforderungen, Frustrationsbewältigung), die im Kontext der Fachtagung Qualitätsmerkmale darstellen. Als pädagogische Leitkonzepte, die nur unter intensivem Einbezug von Schulsozialarbeit zur vollen Geltung gelangen können, begründet er

- die Befähigung zur Eigeninitiative und aktiver Teilnahme,
- die Herausbildung von Selbstorganisationsfähigkeit,
- die Entwicklung und Erprobung von Vermeidungs- und Überwindungsstrategien (z. B. von abweichendem Verhalten, Übergangsdefiziten usf.).

Als interdependente pädagogische Teilkonzepte erläutert er projekt- und handlungsorientierte Lehr-/ Lernengagements, den Kompetenzerwerb im Sinne der Befähigung zur Bewältigung von Herausforderungen, eine geänderte Lehrerrolle (vom „Unterrichtsbeamten zum Coach") sowie den Erwerb von Kontrollbewusstsein, Frustrations- und Ambiguitätstoleranz.

Damit die Konzeption nicht als abgehoben, normativ überladen, überfordernd und deshalb für die schulische Realität ungeeignet wahrgenommen und eingestuft wird, muss der Nachweis ihrer Realisierbarkeit erbracht werden. Diese Aufgabe übernimmt Hans-Jörg Moos, Studienrat an der Werner-von-Siemens Schule in Wetzlar (Hessen). Er stellt das (Qualitäts-) Konzept einer fächerübergreifenden politischen Bildung in berufsbezogenen Sonderklassen vor.

Hans-Jörg Moos: Integration politischer und beruflicher Bildung als Qualitätsmerkmal. Anmerkungen zum EIBE-Konzept der Werner-von-Siemens-Schule Wetzlar

Der Beitrag von Hans-Jörg Moos dokumentiert die konzeptionelle und unterrichtliche Umsetzung des Voranstehenden, so dass beide Beiträge als theoretischer und praktischer Teil einer Gesamtkonzeption anzusehen sind, die an der Werner-von-Siemens-Schule in Wetzlar praktiziert wird. Die Konzeption beinhaltet ein komplexes Lehr-/Lernarrangement, welches zur Kompensation der im theoretischen Teil dargestellten lerngruppenspezifischen Besonderheiten präventive und therapeutische Unterrichtselemente zu einem fächerübergreifenden, berufsbezogenen politischen Unterricht bündelt. Die integralen Kernelemente hoher Praxisanteil, sozialpädagogische Betreuung, Fördermaßnahmen zur Erzielung des Hauptschulabschlusses, gezielte Lernanreize, Sprachförderung und Hilfe bei der Vermittlung in die Arbeitswelt entwickeln erst im synergetischen Zusammenwirken ihre volle positive Wirkung. Darüber hi-

naus integriert das Gesamtkonzept (als Teilkonzepte) den Lernort Schule überragende Arbeits- und Berufsfindungsprojekte, Betriebserkundungen, Bewerbungstraining sowie ein Team- und Sozialtraining.

Die Werner-von-Siemens-Schule besitzt eine lange Tradition in der Beschulung von arbeits- und berufsbezogenen Sonderklassen und der gezielten Förderung benachteiligter Jugendlicher. Die Schule ist mit außerschulischen Einrichtungen (u. a. Jugendwerk der AWO-Hessen-Süd, Verein Natur bewegt) vernetzt und hat ein kooperatives Konzept entwickelt, welches Jugendliche die erforderlichen Erkenntnisse erzielen lässt, um Schule, Bildung und sich selbst als Teil der Gesellschaft anzunehmen. Das engere Konzept wird als Team- und Sozialtraining veranstaltet und integriert aktives Lernen und Gruppenerfahrungen in einem Hochseilklettergarten, in dem die Teilnehmer ein erlebnispädagogisches Angebot mit den pädagogischen Schwerpunkten kontinuierliche Gruppen- und Individualbeobachtung und anschließender Beratung individueller Stärken und Schwächen absolvieren. Als primäre individuelle Ziele stehen dabei im Vordergrund:
- Förderung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls
- Umgang mit Risiko- und Wagnissituationen
- Erweiterung und Festsetzung persönlicher Grenzen
- Schulung der Selbsteinschätzung
- Förderung des Vertrauens innerhalb einer Gruppe
- Schulung von Rücksichtnahme
- Förderung von Hilfsbereitschaft innerhalb einer Gruppe
- Anregung zu kreativen und konstruktiven Problemlösungen im Team
- Förderung der Kommunikation und Interaktion in einer Gruppe
- Schulung der Selbsteinschätzung.

Hans-Jörg Moos verdeutlichte, dass das Erreichen der angeführten Ziele die Grundlage für individuelle, (berufs-) schulische und gesellschaftliche Lernprozesse, den Erwerb von Ausbildungs-, Arbeits- und Lebensfähigkeit sowie für eine aktive Teilhabe bilde. Besonders der integrierte Teil politischer Bildung (als Fach und Prinzip) bewirke, dass sich Schüler aus benachteiligten Schichten mit ihrer Herkunft, Nationalität, Gruppenzugehörigkeit und ihrer eigenen Identität aktiv und konstruktiv auseinandersetzen können.

Damit vermag politische Bildung in arbeits- und berufsbezogenen Sonderklassen - wenn auch in einem eher bescheidenen Maße - zur Kompensation von Lernbenachteiligungen und zur Erreichung bildungs- und politikferner Bevölkerungsgruppen beitragen. Natürlich bilde sie nur eine Instanz im schillernden Feld politischer Sozialisationsagenturen und sei - natürlich nur - auf einen bestimmten Lebensabschnitt begrenzt. Als Qualitätsmerkmale, im Sinne des Erreichens gesetzter Ziele, müsse für Lernende und Lehrende deutlich werden, dass entsprechende Konzepte die Schüler lebensfähig mache, ihnen Ausbildungs- und Berufsperspektiven erschließen und so zur Identitätsfindung junger Menschen und deren gesellschaftlicher Integration in einer sensiblen Lebensphase beitrage.

Durch eine angemessene Berücksichtigung der sozialen Lage der Betroffenen, mit echter persönlicher Anerkennung und der Intention einhergehend, Schule und Bildung als wichtiges Gut und persönliche Bereicherung anzuerkennen, kompensieren derartige Konzepte bisheriges schulisches Erleben. Die politische Bildung in arbeits- und berufsbezogenen Sonderklassen erhält so die Chance, als „echte Lebenshilfe“ und „Hort der Welterklärung“, in einer immer komplexer und unüberschaubar werdenden Welt von den Lernenden ernst genommen zu werden.

Abschlussforum

Harald Geiss: Tagungsergebnisse und Anmerkungen aus der Sicht der Bundeszentrale für politische Bildung

Wenn es um Bildung und Fragen des Unterrichts geht, kommen die Berufsschulen entweder gar nicht vor oder zu kurz. Im Hinblick auf die politische Bildung ist das besonders bedauerlich. Stellt dieses Fach doch innerhalb der Regelschule die letzte Möglichkeit dar, Jugendlichen vor Eintritt ins Berufsleben grundlegende Erfahrungen und Kenntnisse des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu vermitteln. Nicht zuletzt deshalb hat sich die Bundeszentrale für politische Bildung an den Hochschultagen in Nürnberg beteiligt. In der abschließenden Diskussion ging es nicht nur um die ergebnissichernde Zusammenfassung der Fachreferate. Noch wichtiger erschien ihre Einordnung in die Erfordernisse der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung insgesamt und darauf aufbauend die Frage nach zukunftsweisenden Weichenstellungen.

Übereinstimmung bestand darin, dass sich die Rahmenbedingungen für den Politikunterricht nicht verschlechtern dürfen. Dazu gehören die zur Verfügung stehenden Stunden ebenso wie die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Letztere haben zusätzlich das Problem des ausgedehnten fachfremden Einsatzes. Klärung bedarf auch die Frage nach dem Stellenwert der Ökonomie. Obwohl die Wirtschaft in den Lehrplänen an Bedeutung gewinnt, sollte sie nicht parallel oder gar als Konkurrenz zur Politik laufen. Notwendig ist vielmehr eine integrierende Behandlung beider Bereiche. Nur so kann den Bedürfnissen einer umfassenden politischen Bildung entsprochen werden. Zur Konsolidierung des Faches würde sicherlich beitragen, wenn es gelänge, verbindliche Qualitätsstandards zu entwickeln und einzuführen.

Nach den grundlegenden Rahmenbedingungen kamen einzelne Gesichtspunkte der Gestaltung des Politikunterrichts zur Sprache. Am Beispiel der Sonderklassen lag die Betonung noch einmal auf der Tatsache, dass es „die Berufsschule“ nicht gibt. Hier ist der Unterricht jeweils dem Ausbildungsgang, der sozialen Zusammensetzung und den persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen anzupassen. Politische Bildung bleibt zwar das Ziel, doch ist manchmal schon viel erreicht, wenn soziales Lernen zum Erfolg führt oder darüber hinaus sogar wichtige Elemente des Demokratielernens vermittelt werden. Insofern muss man sich eben des öfteren mit dem Erklimmen von Vorstufen begnügen. In diese Richtung weist auch die interkulturelle Bildung. In den allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen ist sie – zumindest als Lernziel – verankert. Insbesondere vor dem Hintergrund zunehmend multiethnischer Klassen sollte sie auch in der Beruflichen Bildung ihren angemessenen Platz erhalten.

Am Ende blieb noch etwas Zeit, um weitere Möglichkeiten und Felder der Zusammenarbeit auszuloten. Neben Überlegungen für die nächsten Hochschultage Berufliche Bildung im Jahre 2010 wurden Vorschläge für zwei gemeinsame Veranstaltungen formuliert: Die eine sollte das bereits im Hinblick auf die Rahmenbedingungen berührte Verhältnis zwischen ökonomischer und politischer Bildung aufgreifen. Dabei müsste es darum gehen, Konzepte zu entwickeln, die das Ausspielen der einen auf Kosten der anderen verhindern. Die zweite Anregung ging dahin, den Ansatz zu vertiefen, politische Bildung in Lernfeldstrukturen einzubinden. Ohne zwanghaft nach Lösungen zu suchen, könnten so Verbindungen entstehen, die größere Nähe zur betrieblichen Ausbildung herstellen und gleichzeitig die Lebenswelt der Jugendlichen stärker berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

Clement, Ute (2006): Curricula für die berufliche Bildung – Fächersystematik oder Situationsorientierung? In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden: S. 260-268

Fladerer, Anne (2007): Sozio-kulturelle Einflüsse auf das Politikinteresse von Auszubildenden. Diplomarbeit Universität Stuttgart

Jung, Eberhard (2005): Politikunterricht an beruflichen Schulen. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 221-240

Jung, Eberhard (2007): Bildungsstandards und Lernfelder als Strukturmerkmale der Politischen Bildung im beruflichen Schulwesen. In: Kaune, P./Rützel, J./Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliche Bildung – Innovation. Bielefeld: Bertelsmann, S. 101-125

Kenner, Martin (2006): Zur moralischen Dimension in der interkulturellen Begegnung. In: Gonon, Philipp/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold (Hrsg.) Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49-61

Kenner, Martin (2007): Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie in der einjährigen Berufsfachschule/Metall. Aachen: Shaker

Massing, Peter (1999): Wege zu einem kategorialen und handlungsorientierten Politikunterricht. In: Kuhn, H.-W./Massing, P. (Hrsg.): Politikunterricht - kategorial + handlungsorientiert. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Pätzold, Günter (2005): Das Lernfeldkonzept – eine didaktisch-curriculare Konzeption und Implementation, in: Biesinger. A./Jakobi, J./Kießling, K. /Schmidt, J. (Hrsg.), Lernfelddidaktik als Herausforderung. Tübingen: S. 30-59

Qualitätskriterien für Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen: Herausforderungen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Fachtagung Religion

Roland Biewald

Einleitung

Die Fachtagung Religion ist eine der kleinsten zu den Hochschultagen Berufliche Bildung, aber seit vielen Jahren präsent und in das Tagungsprogramm integriert. In Deutschland ist Religionsunterricht an beruflichen Schulen ein allgemeinbildendes Fach, das den Qualitätsstandards und Anforderungen für ein ordentliches Lehrfach genügen muss. Die Besonderheit – und der Unterschied zum Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen – liegt darin, dass sich das Fach im Kontext der Beruflichen Bildung bewegt und von daher didaktisch fruchtbare Beziehungen zu dieser bestehen.

Das Rahmenthema der Hochschultage 2008 passte sehr gut in die zurzeit laufenden Bemühungen um Bildungsstandards für einen kompetenzorientierten Berufschulreligionsunterricht (BRU). Die Fachtagung hat sich diesem Thema über vier Wege angenähert:

1. über die Frage nach Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der schulischen und außerschulischen Bildung am Beispiel des Masterstudiengangs Management und Didaktik der Evangelischen Fachhochschule Freiburg (Referat Jürgen Rausch, M.A.);
2. über Qualitätskriterien für den BRU und Ergebnisse entsprechender Evaluationen in Niedersachsen (Referat StD Joachim Kreter);
3. über eine kritische Bestandsaufnahme der Aus-, Fort- und Weiterbildung von katholischen Religionslehrkräften in Bayern (Referat Dr. Ferdinand Herget) und
4. über ein konkretes Beispiel des Ausbildungsganges „Markt- und Sozialforschung“ an einer beruflichen Schule in Nürnberg, in den religiöse und ethische Bildung unter dem Ziel der Gewinnung und Verbesserung sozialer Kompetenzen integriert ist.

Daneben war der Erfahrungsaustausch zwischen den Vertretern aus verschiedenen Bundesländern zu Entwicklungen und Problemen des BRU eine wichtige Informationsplattform am Rande der Fachtagung.

1 Management und Didaktik

Im ersten Vortrag der Fachtagung ging es um die Frage einer erfolgreichen Schulentwicklung, die vor allem durch die beiden Komponenten Schulführung und Unterrichtsqualität bestimmt ist. Jürgen Rausch stellte den neu entwickelten Masterstudiengang „Management und Didaktik“ der Evangelischen

Hochschule Freiburg vor. Bildungspolitisch ist eine Reihe von Prozessen im Gange, die Qualität von Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen zu verbessern – auch unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens. Daher macht es sich notwendig, neue Handlungsfelder zu erschließen, um die Qualität schulischer und außerschulischer Bildung voranzubringen. Im Hinblick auf die neuen Handlungsfelder wie z. B. Schulentwicklung, Evaluationsmaßnahmen oder zeitgemäße Unterrichtsentwicklung gibt es für die Verantwortlichen und Akteure von Bildungseinrichtungen bislang nur ungenügende Qualifikationsangebote. Vor diesem Hintergrund hat sich die Evangelische Hochschule Freiburg zum Ziel gesetzt, Unterrichtende und Leitungsverantwortliche dahingehend zu qualifizieren, Schul- und Unterrichtsentwicklung und die außerschulische Bildung, unter Einbezug evangelischer Perspektiven auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu qualifizieren. Dazu zählt in besonderer Weise auch die religiöse Bildung in den allgemeinbildenden sowie in den berufsbildenden Schulen.
Das Thema der religiösen Orientierung, der Werteorientierung und -bildung und deren Zusammenhang mit unterschiedlichen Bildungsverständnissen ist durch die Globalisierung verstärkt auf die Tagesordnung getreten. Trotz unterschiedlicher Ansätze wird religiöse Bildung als Teil umfassender Menschenbildung in einer interkulturellen Gesellschaft angesehen.
Auf diese Situation reagiert die Evangelische Hochschule Freiburg mit ihrem Angebot eines Masterstudienganges mit drei Profilen: Religionsdidaktik, Bildungsmanagement und Schulmanagement.
Absolventinnen und Absolventen erwerben mit dem Profil Religionsdidaktik die Lehrerlaubnis für die Evangelische Religionslehre an Berufsschulen und beruflichen Gymnasien des Landes Baden-Württemberg (Sekundarstufe II).
Mit dem Abschluss im Bildungsmanagement wird die Qualifikation erworben, die pädagogische und organisatorische Leitungsverantwortung in einer Bildungseinrichtung kirchlicher, kommunaler oder privater Bildungsträger zu übernehmen.
Absolventinnen und Absolventen des Profils „Schulmanagement“ erwerben Kompetenzen, um Schule erfolgreich in pädagogischen wie ökonomischen und betriebswirtschaftlichen Belangen zu leiten und weiterzuentwickeln.
Der akademische Grad Master of Arts, mit dem alle drei Profile abschließen, beinhaltet die Zulassung zum Höheren Dienst, darüber hinaus erhalten die Studierenden die Promotionsberechtigung.

Die Ausführungen zu den Einzelheiten des Studienganges führen in eine Debatte sowohl über grundsätzliche Fragen des Bolognaprozesses und die damit verbundene Modularisierung von Studiengängen als auch über die Qualifikationskriterien für Religionspädagogen, die an BBS unterrichten. Dieses Thema ließ sich gut mit den weiteren Beiträgen verbinden. Die Freiburger Antwort im Rahmen des neuen Studienganges besteht in einer Konzentration auf theologische Fachkompetenz und auf weitere Schlüsselqualifikationen (soziale, ästhetisch-kulturelle, religiös-ethische und Persönlichkeitskompetenzen), die das oben beschriebene umfassende Bildungsverständnis widerspiegeln.

Auch wenn die Profilbereiche Bildungsmanagement und Schulmanagement über die unmittelbaren Bedürfnisse des BRU hinausgingen, so stießen sie doch auf Interesse, weil sich daran grundlegende Fragen des Zusammenhanges von Unterricht und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen zeigen und diskutieren ließen. Lehrerinnen und Lehrer bleiben „Einzelkämpfer“, solange sie nicht von der Schulleitung und einem tragenden Bildungskonzept unterstützt werden. Ob die Trennung der Schulleitung in einen Managementbereich und einen pädagogischen Bereich sinnvoll und effektiv ist, kann kontrovers diskutiert werden. Offensichtlich ist, dass allein pädagogische Qualifikationen für ein modernes Bildungsmanagement nicht mehr ausreichen. Umgekehrt führt es zu verkürzten und langfristig nicht tragfähigen Bildungskonzepten, wenn dem Management die pädagogischen Kompetenzen fehlen. Der Frei-

burger Studiengang hat beides im Blick – jedoch in Profilbereiche getrennt. Die Chance besteht darin, dass die Studierenden vom jeweils anderen Bereich durch Wahlangebote profitieren und so einen Blick für die Zusammenhänge erhalten. Gerade das könnte ein Problem der neu konstruierten Studiengänge sein, dass sie zu eng profilieren.

Angesichts der Schwierigkeiten, die allerorts mit der Entwicklung neuer Bachelor- und Masterstudiengänge auftreten und zu Recht beklagt werden, ist der vorgestellte Freiburger Masterstudiengang ein gutes Beispiel für ein kompetenzorientiertes Studium, das übergreifende und profilierende Kompetenzen in einem ausgewogenen Verhältnis fördert.

2 Harte Zeiten für ein „weiches“ Fach

Religionsunterricht steht ab und zu im Verdacht, ein „weiches“ Fach zu sein, weil man keine „harten“ Bewertungskriterien an die Lernergebnisse anlegen kann, die in der Form von Erkenntnisprozessen und Herausbildung von Werteorientierung und Sozialkompetenz über längere Zeit hin entstehen und nur partiell als Faktenwissen abrufbar sind. Es liegt also in der Natur der Sache: Religionsunterricht (wie auch andere geisteswissenschaftliche Fächer) wird ein Stück weit mit dem Image des „weichen Faches“ leben müssen. Das darf jedoch nicht zum Argument für ein völlig bewertungs- und leistungsfreies Fach werden. Dann stünde der Status des „ordentlichen Unterrichtsfaches“ zur Disposition.

Die Überlegungen zur Formulierung von Bildungsstandards haben in letzter Zeit auch die Debatte um die Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts und deren Überprüfbarkeit neu belebt. In Niedersachsen gibt es seit 2003 ein Modell von Qualitätskriterien für den BRU, das zusammen mit Lehrerinnen und Lehrern entwickelt, praktisch erprobt und evaluiert wurde. Joachim Kreter, Studiendirektor am Niedersächsischen Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung, hatte dieses bereits zu den Hochschultagen in Darmstadt 2004 auf der Fachtagung Religion vorgestellt. Nun ging es darum, den neuesten Stand zu markieren, Evaluationsergebnisse vorzustellen und auf dem Hintergrund der damit verbundenen bildungspolitischen Debatte kritisch zu bewerten.

Problematisch erscheint demnach, dass im Zuge der Schulinspektionen an BBS die Qualitätskriterien für den BRU in den Hintergrund getreten sind. Seit 2005 gelten in Niedersachsen die EFQM (Excellence der European Foundation for Quality Management) als TQM (Total Quality Management) und werden entsprechend evaluiert. Deren Evaluationskriterien werden dem BRU nur ungenügend gerecht und führen daher oft zu dem Eindruck, dass der Unterricht im Sinne von abrufbaren Lernergebnissen nicht effizient ist. Die für den BRU entwickelten Gütekriterien hingegen erfassen die Bedingungen, Kernwege und Zielorientierungen des BRU besser. Schülerpartizipation, Nähe zu lebensweltlichen Fragen, klare Unterrichtsstruktur, Methodenvielfalt, fachliche Qualität, christliche Orientierung, flexibler Unterricht und Lernatmosphäre sind Formulierungen für Gütemerkmale, nach denen dann differenzierter gefragt wird. Die Kriterien sind jeweils definiert, an Beispielen ausgeführt und durch Indikatoren für die Selbstevaluation durch die Lehrkräfte ergänzt. Damit haben die Lehrerinnen und Lehrer ein Instrumentarium in der Hand, mit dem sie eigenen oder auch fremden Unterricht überprüfen und zielgeleitet verbessern können. Das funktioniert natürlich nur, wenn die Bereitschaft zum kritischen Umgang mit dem eigenen Unterricht besteht und die Gütekriterien als angemessen beurteilt werden. Da diese sozusagen von der Basis her entwickelt wurden, kann man das für die meisten BRU-Lehrkräfte voraussetzen.

Die Darstellung ausgewählter Aspekte der niedersächsischen Schulinspektion samt ihrem praktischen Vollzug machte deutlich, dass beide Verfahren weithin nicht kompatibel sind. Wenn die – sozusagen im Selbstversuch entwickelten – Gütekriterien unter dem Verdacht stehen mögen, den BRU positiv darzustellen, zeigt das genaue Hinsehen, dass sie das Unterrichtsgeschehen sehr differenziert erfassen, wie es nur aus Insider-Sicht möglich ist. Die notwendigerweise viel allgemeineren Kriterien der Evaluation nach EFQM nivellieren sehr stark und erfassen die Besonderheiten des BRU kaum.
Eine Folgerung aus dieser Bestandsaufnahe ist die Forderung, recht bald Kompetenzen für den BRU zu entwickeln, die entsprechend der verschiedenen Schulformen an Berufschulzentren differenziert werden. Dazu sind empirische Erhebungen bei den „Interessengruppen“ (Lehrkräfte, Schüler, Schulleitung und –verwaltung, Kirche, Ausbildungsbetriebe) des BRU nötig. Auf der Grundlage von formulierten Kompetenzen als Zielperspektive für den „output“ des BRU würden sich die Unterrichtenden auf sicherem Terrain als im Augenblick bewegen, die Schülerinnen und Schüler könnten klarer über die Ziele, Aufgaben und Bildungsfunktion des BRU Auskunft geben und die Ausbildungsbetriebe könnten den Nutzen für ihre Auszubildenden und den Betrieb erkennen.
Freilich bleibt die Frage, ob das Anliegen und die Eigenheit des BRU tatsächlich hinreichend über Kompetenzformulierungen erfasst werden können oder ob man damit einem modernen Trend folgt – nur um up-to-date zu sein. In der Religionsdidaktik ist der Streit um Ziel- und Prozessorientierung ein altes Thema. Religiöse Lernprozesse gehen oft mit länger dauernden Einstellungs- und Bewusstseinsänderungen einher. Sie lassen sich schwer im Rahmen des Unterrichts evaluieren. Evaluation ist aber eine Grundvoraussetzung für kompetenzorientierten Unterricht, denn was nützen in der Zielspalte formulierte Kompetenzen, wenn diese selbst bei den Auszubildenden nicht nachweisbar sind?
Eine Lösung könnte darin bestehen, eine prozessorientierte Taktik der kleinen Schritte mit einer kompetenz- und zielorientierten Strategie des Bildungsauftrages des BRU zu verbinden.

3 Kompetenzorientierung – aber welcher Kompetenzbegriff?

BRU gibt es in „zweierlei Gestalt“ – als evangelischen und als katholischen Religionsunterricht. Das hat seinen Grund in einer Differenzierung nach den Lehrgrundlagen der beiden großen Kirchen, die das Grundgesetz für den Religionsunterricht festgeschrieben hat. Freilich zeigt sich in der Praxis, dass beide Fächer ein breites Überschneidungsfeld haben. Vor allem haben sie es mit der gleichen Klientel zu tun: Jugendliche, die nur noch zum Teil in ihrer Kirche sozialisiert sind und Religion eher als Bildungsfach besuchen, indem sie Neues lernen und über ihr Leben, ihren Beruf, ihre Zukunft, ihr Glück und ihre Beziehungen reflektieren. Die religiösen und ethischen Fragen kann man aus evangelischer oder katholischer Sicht durchaus unterschiedlich beantworten. Insofern macht die Differenzierung Sinn. Aber die zu initiierenden Lernprozesse, die Begleitung der Auszubildenden, die Befähigung zur Reflexion und zum Handeln unterscheiden sich nicht. Religionspädagogische und didaktische Fragestellungen lassen sich im ökumenischen Kontext sehr gut diskutieren. Gerade im BRU gibt es erfahrungsgemäß eine gut funktionierende Kooperation zwischen den beiden Religionsfächern. Diese geschieht nicht nur aus pragmatischen Gründen, sondern verfolgt auch Ansätze eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, der in verschiedenen Bundesländern durch Vereinbarungen zwischen den Kirchen und Kultusministerien möglich ist. Die Fachtagung Religion zu den Hochschultagen Berufliche Bildung versteht sich seit jeher konfessionell-kooperativ.

Insofern bezog sich der Beitrag von Dr. Ferdinand Herget, wissenschaftlicher Referent für berufsbildende Schulen am Religionspädagogischen Zentrum in München zwar auf den Hintergrund des katholischen BRU, er thematisierte aber durchweg allgemeine und übergreifende pädagogische, religionsdidaktische und bildungspolitische Fragestellungen. Es ging im Rahmen der Strukturdebatte über Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, um Klärungen zum Kompetenzbegriff und die damit verbundene Notwendigkeit von Evaluierungen.

Kompetenzbegriffe verschiedener relevanter Veröffentlichungen (z. B. Europäische Kommission, KMK, Deutsche Bischofskonferenz, evangelisches Positionspapier) wurden untersucht und im Hinblick auf den notwendigen professionellen „Habitus“ von BRU-Lehrern reflektiert. Zu diesem gehören neben der Fachkompetenz auch persönliche Aspekte, die im Bereich der Religion als orientierende Lebenshaltung untrennbar mit der Profession verbunden sind – ja erst zu dieser verbunden werden. Diese Komplexität macht es schwierig, sich auf einheitliche Formulierungen zu einigen und zugleich der Besonderheit des Faches gerecht zu werden (vgl. auch den zweiten Beitrag oben).

Darüber hinaus erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung einen umfassenden Einblick in die Ausbildung von katholischen BRU-Lehrkräften im Bachelor-/Masterstudiengang an der LMU München. Die recht knappe fachdidaktische Ausbildung einschließlich des Praktikums scheinen ein deutschlandweites Problem zu sein. Zwar unterscheiden sich die Modelle an den verschiedenen Universitäten, jedoch zeigt z. B. der direkte Vergleich mit dem Studiengang an der TU Dresden, dass auch hier die Anforderung an eine spezifische Lehrkompetenz für das Fach Religion unter besonderer Ausrichtung auf die berufsbildenden Schulen mit den vorhandenen Lehrkapazitäten kaum eingelöst werden kann. Es besteht also Diskussions- und Verbesserungsbedarf, wozu der Austausch auf der Fachtagung hilfreiche Impulse lieferte.

Schließlich wurden Möglichkeiten der Qualitätssicherung durch Evaluationen aufgezeigt, wie sie zurzeit in Bayern durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung praktiziert werden.

Die Ausführungen regten zu einer intensiven Debatte über Lernprozesse im BRU an, die einerseits dem Gegenstand des Faches und andererseits den Auszubildenden gerecht werden. Strebt man „religiöse Kompetenz“ an, dann besteht diese zu einem ganzen Teil aus Beurteilungsfähigkeit hinsichtlich von Geschichte, Tradition, Lehre und Praxis der Religionen sowie aus eigener Handlungsfähigkeit im sozialen und ethischen Bereich. Das Ausüben von religiösen Handlungen oder das Erlernen dieser ist nicht Aufgabe des BRU. Kompetenzorientiertes Lernen im BRU setzt also die Auswahl adäquater Lerngegenstände und Lernwege voraus, die religiöse Bildung als hermeneutische Kompetenz (Beurteilung, Positionierung) und Handlungskompetenz im genannten Sinn ermöglichen.

Der Vortrag bot eine Fülle von Informationen und diskussionswürdigen Problemanzeigen, die nur ansatzweise aufgearbeitet werden konnten. Insofern ist es wichtig, dass die Debatte um den kompetenzorientierten BRU deutschlandweit weitergeführt wird und die in vielen neuen Studienordnungen und Evaluationsmodellen verwendeten Begriffe nochmals einer kritischen Prüfung unterzogen werden.

4 Religiöse Bildung und Sozialkompetenz

Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen trägt bei zur Herausbildung von religiösen, ethischen und sozialen Kompetenzen. Religiöse Kompetenz ist im Sinne von religiöser Bildung zum einen Sachwissen und Beurteilungskompetenz hinsichtlich von Religionen und Religiosität, zum anderen aber auch die Fähigkeit, sich zu Werten zu positionieren und ethisch begründet zu handeln. Insofern überschneiden sich religiöse, ethische und soziale Kompetenzen. Das darf freilich nicht dazu führen, dass der BRU allein dadurch legitimiert wird, dass er (erwünschte) Sozialkompetenzen fördert. Der Eigenanspruch liegt gerade auch in einer vom Evangelium her begründeten Kritikfähigkeit gegenüber gesellschaftlichen „Mainstreams“ oder gegenüber fraglichen Menschenbildern, wie z. B. der „human resource“. Dieses Überschneidungsfeld macht einen kooperativen Unterricht zwischen den Fächern Religion, Ethik und Sozialkunde interessant. In Form von Projektunterricht gibt es dazu bereits eine Reihe von Erfahrungen.

Eine besondere Form des integrierten Unterrichts konnte die Fachtagung an der Berufsschule 4 in Nürnberg erleben. Im Ausbildungsgang „Markt- und Sozialforschung“ arbeiten die Religions- und Ethiklehrerinnen kooperativ mit der Lerngruppe. Das ist auf Grund der besonderen Konstruktion des Ausbildungsganges möglich. Der Unterricht ist fast durchweg Projektunterricht. Er baut auf bereits erworbenen religiösen und ethischen Kompetenzen der Auszubildenden auf und erweitert diese in Form von Beurteilungs-, Positionierungs- und Handlungskompetenzen. Zum einen tragen diese Projekte direkt zur Verbesserung des Schulklimas bei, indem „Problemzonen“ der Schule, angefangen von der Farbgebung der Klassenräume bis hin zum sozialen Miteinander der Schüler, erkannt, diskutiert und kreativ behoben werden. Eine Werbeaktion für die Blutspende wurde unterstützt und hat zu nachhaltiger Bewusstmachung der Wichtigkeit dieser persönlichen Hilfsbereitschaft geführt. Zum anderen dient der Kompetenzerwerb dem zukünftigen Tätigkeitsfeld. Die Absolventen des Ausbildungsganges sollen später Unternehmen und Geschäftsleute beraten, die – etwas vereinfacht gesagt – gute Produkte an die dafür geeigneten Menschen verkaufen wollen. Wenn das nicht lediglich über plumpe Werbestrategien oder manipulative Werbepsychologie erfolgen soll, dann brauchen die Berater ein hohes Reflexionsvermögen hinsichtlich ethischer und sozialer Fragen. Religions- und Ethikunterricht helfen dabei, Menschenbilder kritisch zu reflektieren und Handlungsstrategien zu begründen, die dem Unternehmen nützen und zugleich den Kunden bzw. Verbraucher in der Würde ihres selbstbestimmten Menschseins wahrnehmen. Das mag etwas „hochgestochen“ klingen und wird in dieser Form des Unterrichts bei weitem nicht immer explizit thematisiert. Implizit ist es jedoch immer Thema, wenn die sehr anschaulich demonstrierten und kreativ umgesetzten Projekte vorgestellt und reflektiert werden.

Das ist zugleich auch die Anfrage an diese besondere Form des BRU: Bleibt genug Raum für die tiefer gehende Reflexion der Praxisprojekte? Handlungskompetenzen sind tatsächlich nachgewiesen worden – sogar in der Weise, dass eines der Schülerprojekte für eine Veröffentlichung in einer BRU-Fachzeitschrift geeignet erschien. Doch erreicht solcher handlungsorientierter Projektunterricht auch dasselbe Niveau hinsichtlich der Sach-, Beurteilungs- und Positionierungskompetenz? Hier müssten noch deutlichere – durchaus auch kreative – Evaluierungen und Rückmeldungen erfolgen. Sicher wird das Nürnberger Beispiel nicht unbedingt für viele Berufsschulen Schule machen. Dafür ist die Konstruktion des Ausbildungsganges zu spezifisch. Aber es ist in jedem Falle ein gutes und bedenkenswertes Modell für die Kooperation der „Fächergruppe“ Religion/Ethik, wenn es um das Überschneidungsfeld der oben genannten Kompetenzen geht.

Schluss

Insgesamt fügten sich die verschiedenen Beiträge der Fachtagung sowie die Praxiserkundung an der Berufsschule sehr gut unter einem Leitmotiv zusammen: Qualitätssicherung des BRU braucht a) grundlegende Klärungen über den oder die verwendeten Kompetenzbegriffe und b) eine funktionierende Evaluationspraxis. Vorsicht ist geboten, wenn in anderen Zusammenhängen entstandene Begriffe oder externe Modelle unkritisch übertragen werden. Religion hat ein eigenes Bildungspotential, d. h. einen vom christlichen Menschenbild herkommenden Bildungsbegriff und auf den Menschen als religiöses Wesen bezogene Bildungschancen, die spezifische Lernprozesse und damit spezifische Lehrkompetenzen erfordern. Frei nach Luther: Der BRU ist ein „dienstbarer Knecht“, weil er die berufliche Bildung hinsichtlich notwendiger Menschenbildung unterstützt; er ist aber gleichermaßen ein „freier Herr“, weil er seinen Eigenanspruch gegenüber Vereinnahmungstendenzen – seien sie bildungspolitisch, ökonomisch oder pädagogisch – bewahrt. Die engagierte Diskussion der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Fachtagung Religion hat jedenfalls gezeigt, dass es ihnen in erster Linie um die betroffenen Menschen, nämlich die Auszubildenden, geht.

Die Förderung der Sprachfähigkeit als Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungsqualität in Schule und Beruf

Fachtagung Sprachen (Deutsch- und Fremdsprachenunterricht)

Hilmar Grundmann

I. Vorbemerkungen

Zahlen bringen es an den Tag: Immer mehr Jugendliche verlassen ohne Abschluss die Haupt- und Realschule - das sind gegenwärtig Jahr für Jahr 80.000 –; immer mehr Schulabsolventen finden erst gar keinen Ausbildungsplatz, das sind in der Kommune Nürnberg z. B. inzwischen 75% (!), wie auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 aus dem Munde des Oberbürgermeisters der fränkischen Metropole zu hören war; immer mehr Jugendliche – nämlich 25 - 30% - gelten als nicht berufs- und zukunftsfähig und werden als ‚potenzielle Risikogruppe' bezeichnet, dazu verdammt, ein Leben ohne Perspektive ertragen zu müssen; immer mehr Jugendliche brechen vorzeitig ihre berufliche Ausbildung ab bzw. scheitern in der Abschlussprüfung, bundesweit seit Jahren etwa 40% - in absoluten Zahlen 246.000 p.a.

Diese Zahlen erschrecken schon an sich, stehen sie doch für ein Bildungsdebakel in unserem Lande, das uns erstmals die erste PISA-Studie aus dem Jahre 2000 schwarz auf weiß bescheinigt hat und letztmals die gleiche Studie aus dem Jahre 2006. Aber sie erschrecken erst recht, wenn man die gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen in den Blick nimmt und nicht zuletzt die Konsequenzen für die Betroffenen selbst. Denn ohne qualifizierte berufliche Ausbildung keine Integration in die Arbeitswelt und ohne Integration in die Arbeitswelt keine gesellschaftliche Integration und damit auch keine Chance, ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben führen zu können, sondern nur ein Dasein in Abhängigkeit von staatlichen Zuschüssen.

Und woran liegt es, dass immer mehr Schulabsolventen als nicht ausbildungsfähig bzw. berufsreif eingestuft werden, wenn sie die allgemein bildenden Schulen verlassen und immer mehr Jugendliche in der beruflichen Ausbildung scheitern, immerhin inzwischen jeder vierte Jugendliche? Die Antwort ist spätestens seit Veröffentlichung der ersten PISA Studie bekannt und von weiteren OECD-Studien Jahr für Jahr bestätigt worden: Weil immer mehr Jugendliche, wenn sie in die berufliche Erstausbildung eintreten, nicht über die notwendigen sprachlich-reflexiven und rezeptiven Fähigkeiten verfügen, um sich das berufliche Fachwissen kompetent aneignen zu können. Das gilt vor allem für die Lesekompetenz, d. h. für die Fähigkeit, Texte, insbesondere berufsspezifische Fachtexte, sinnentnehmend lesen zu können. Und nichts ist so wichtig für den Erwerb einer qualifizierten Berufsrolle wie entwickelte Lesekompetenz, aber auch für die berufliche Weiterqualifizierung und nicht zuletzt für das lebenslange Lernen. Die Begründung in aller Kürze.

Wie inzwischen eindeutig nachgewiesen, besteht ein direkter Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und den Kompetenzen, die für die kognitive Entwicklung wesentlich sind, d. h. für die Weiterentwicklung des bereits erworbenen Wissens und Könnens und damit auch des beruflichen Wissens. Kurz: Es hängt von der Lesekompetenz und dem Textverstehen ab, inwieweit der berufliche Wissenserwerb gelingt. Das Dilemma besteht nun darin, dass einerseits auf Grund fortschreitender Technologisierung der Arbeitswelt die Anforderung an die Lesekompetenz der Beschäftigten ständig steigt, andererseits aber die Jugendlichen immer weniger über diese Kompetenz verfügen. Dass die Anforderungen an die Lesefähigkeit der Beschäftigten ständig steigen, liegt in erster Linie daran, dass sich die Fachtexte durch zunehmende Empraxie auszeichnen. Damit ist gemeint, dass sie nicht nur aus Geschriebenem bestehen, wie dies die Jugendlichen aus ihrem schulischen Unterricht gewohnt sind, sondern aus einem „spezifischen Ensemble von Text und Bildern“ (Becker-Mrotzeck), d. h. sowohl aus einem Text als auch aus Abbildungen wie Zeichnungen, Photos, Diagrammen, Tabellen etc.

Hinzu kommen zwei andere bekannte Entwicklungen, die die Sprachfähigkeit der Beschäftigten und damit auch der Auszubildenden auf eine ganz besondere Weise herausfordern. Das ist zum einen die ‚Entwicklungsanforderung‘ (Brater) Kundenorientierung und zum anderen die Ablösung des Taylorismus durch die netzwerkstrukturierte Arbeitsorganisation in den Betrieben. Allein diese beiden Entwicklungen haben dazu geführt, dass die Betriebe immer mehr zu Diskursgemeinschaften geworden sind, d. h. die Sprachhandlungskompetenz ist inzwischen nicht nur in immer mehr Berufen zum wichtigsten Bestandteil der beruflichen Handlungsfähigkeit geworden, sondern die Handlungsfähigkeit in der Arbeitswelt ist in vielen Berufen identisch mit der sprachlichen Handlungsfähigkeit.

Was also tun? Zwei Alternativen zeichnen sich ab. So setzen die einen darauf, z. B. die Bundesregierung und das Bundesinstitut für Berufsbildung, für die lernschwachen Schulabsolventen sog. theoriegeminderte Ausbildungsgänge zu entwickeln. Allerdings hat sich sehr schnell herausgestellt, dass diese Maßnahme alles andere als erfolgreich war. Wie sollte sie auch, eben weil ja nicht gering qualifizierte, sondern zunehmend hoch qualifizierte Beschäftigte auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind. Entsprechend hat die Bundesregierung reagiert. Nun versucht sie, mit finanziellen Anreizen die Ausbildungsbetriebe zu veranlassen, die als nicht ausbildungsfähig eingestuften bzw. die nur schwer vermittelbaren Jugendlichen in Ausbildung und Brot zu bringen. Bis zu 6.000 Euro sollen sie pro ‚Altbewerber‘ erhalten, wenn sie sich entschließen, zusätzlich solchen Jugendlichen eine Ausbildungschance zu geben. Ein wahrscheinlich Erfolg versprechender Weg, vor allem wenn man hinzunimmt, dass lt. jüngstem Berufsbildungsbericht der Bundesregierung bereits mehrere Wirtschaftszweige ‚händeringend‘ nach Ausbildungsplatzbewerbern suchen.

Die andere Alternative: Den prozessorientierten Unterricht durch den ergebnisorientierten Unterricht zu ersetzen. Bildungs- bzw. Leistungsstandards oder auch Outputs stehen für das hier Gemeinte, allerdings nur solche, die auch überprüfbar sind, z. B. in Tests und Studien bzw. die evaluiert werden können. Die Konsequenz: Alles, was nicht überprüfbar ist, fällt im Unterricht unter den Tisch. Eine unter pädagogischem Aspekt zweifellos fatale Entwicklung. Denn die Hinwendung zum ausschließlich ergebnisorientierten Unterricht ist nichts anderes als die radikale Abkehr von unserem – neuhumanistischen – Bildungsbegriff und damit auch von dem, was wir unter Pädagogik verstehen. Begründung: Nicht mehr auf die Entfaltung der individuellen Anlagen, Begabungen und Talente, also auf die sog. ‚menschlichen Komponenten‘ kommt es in einem solchen Unterricht an, sondern ausschließlich auf die ausgegebenen Outputs bzw. Bildungsstandards eines Lernprozesses, womit denn zugleich auch feststeht, dass Bildungsstandards alles andere als Standards sind, die auf Bildung aus sind bzw. etwas über Bildung

aussagen. Wie sollten sie auch, ist doch nicht Bildung, sondern Leistung gefragt. Schließlich leben wir nicht in einer Bildungs-, sondern in einer Leistungsgesellschaft, und in einer solchen Gesellschaft geht nun einmal Leistung vor Bildung, ob uns dies gefällt oder nicht.

Sehr viel höher sind da schon jene von der Kultusbürokratie initiierten Modellversuche bzw. Projekte zur Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit berufsschulpflichtiger Jugendlicher zu veranschlagen, die in jüngster Zeit durchgeführt worden sind und deren Ergebnisse in der Lehrerfort- und -weiterbildung inzwischen eine große Rolle spielen. Ihr besonderer pädagogisch-didaktischer Wert: Sie sind zwar auch ergebnis- bzw. produktorientiert konzipiert, aber die Lernprozesse werden nicht vom Output her organisiert, sondern von den (Lese- und Schreib-) Fähigkeiten, die der Jugendliche sozusagen ‚mitbringt', wenn er in die berufliche Erstausbildung eintritt. Mit anderen Worten: Ausgangspunkt für die Lernprozesse ist in diesen Modellversuchen das individuell vorhandene und zuvor diagnostizierte Niveau der Lese- und Schreibfähigkeit, und das Ziel des berufsschulischen Unterrichts besteht darin, die individuellen Lese- und Schreibfähigkeiten des jeweiligen Jugendlichen soweit zu verbessern, wie dies für den Erwerb einer qualifizierten Berufsrolle notwendig ist.

Vor allem aber machen diese Modellversuche Ernst mit der Vorstellung, dass es längst nicht mehr damit getan ist, im Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen nach bekanntem Muster die schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern, wie in den Lehrplänen für dieses Unterrichtsfach in der Regel festgeschrieben. Denn wie soll man in höchstens einer Wochenstunde Deutschunterricht etwas leisten können, was die allgemein bildenden Schulen in neun oder zehn Jahren zuvor vergeblich versucht haben zu leisten, und das bei drei oder vier Wochenstunden Deutschunterricht. Die Antwort der hier gemeinten Modellversuche zur Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit, womit denn auch zugleich die Begründung für die Wahl des Leitthemas dieser Fachtagung auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 geliefert ist: An den berufsbildenden Schulen eine Kultur der Sprachförderung etablieren, womit genauer gemeint ist, zum einen, dass die Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit zum konstitutiven Bestandteil jedes beruflichen Ausbildungsgangs gemacht bzw. in jedem Berufsbild festgeschrieben wird und dass jede Ausbildung mit einer intensiven Förderung der jeweiligen Fachsprache beginnt, und zum anderen, dass sich an der Förderung der (fach-) sprachlichen Fähigkeiten genau wie an den allgemein bildenden Schulen auch alle Unterrichtsfächer beteiligen.

II. Zu den Referaten im Einzelnen

Eine zweifellos weitgehende Forderung an den berufsschulischen Unterricht, aber auch eine notwendige, wenn denn in der Tat der Anteil der Jugendlichen, die vorzeitig die berufliche Ausbildung beenden (müssen) oder in der Abschlussprüfung scheitern, erheblich gesenkt werden soll, nach Vorgabe des Hessischen Kultusministers z. B. um ein Drittel. Und wenn denn in der Tat die Jugendlichen über jene muttersprachlichen Kompetenzen verfügen sollen, die die Ausbildungsbetriebe von den Bewerbern um Ausbildungsplätze einfordern. Dies wurde jedenfalls gleich im ersten Referat deutlich gemacht, und zwar in dem Beitrag „Sprachkompetenz – Bedeutung und Realität in der Berufsausbildung" von Udo Göttemann von der Industrie- und Handelskammer Nürnberg. Seine Ausgangsthese: Berufliche Handlungskompetenz als das gegenwärtige erkenntnisleitende Interesse der beruflichen Ausbildung ist ohne ausgebildete sprachliche Kompetenzen nicht zu haben.

Seine leicht nachvollziehbare Begründung: Auf Grund der dramatischen Veränderungen in der Arbeitswelt reiche es nicht mehr aus, über die berufsrollenspezifischen Fachqualifikationen und über das fachspezifische Wissen zu verfügen, um den neuen Herausforderungen der beruflichen Handlungsfelder gewachsen zu sein (wozu er vor allem den Zwang der Betriebe zum kundenorientierten Handeln zählt), sondern es müssen Fähigkeiten hinzukommen, die über die traditionellen Qualifikationen und Fertigkeiten hinausgehen wie vor allem die Fähigkeit zur „externen und internen Kommunikation", genauer zur „mündlichen und schriftlichen Kommunikation im Team und in den Arbeitsgruppen." Das gelte selbst für Berufe, die bisher ohne jeden Kontakt mit Kunden gewesen seien, wie z. B. der Beruf des Koches oder der des Metall- und Elektrofacharbeiters. So werde inzwischen von einem Koch erwartet, dass er „ein gast- bzw. kundenorientiertes Gespräch" und von einem Metall- und Elektrofacharbeiter, dass er „ein Fachgespräch führen" könne. Entsprechend sei die Überprüfung dieser Fähigkeit denn auch zentraler Bestandteil der Abschlussprüfungen beider Ausbildungsgänge.

Ähnlich verhalte es sich mit einer anderen Entwicklung, die unter dem Aspekt beruflicher Handlungsfähigkeit von zentraler Bedeutung sei und in direktem Zusammenhang stehe mit der sprachlichen Handlungskompetenz. Damit ist der Trend in der beruflichen Ausbildung gemeint weg vom „Vormachen, Üben, Können" und hin zum „zum selbstgesteuerten und selbstständigen Erarbeiten von Ausbildungsinhalten in Verbindung mit komplexen Aufgabenstellungen (Projektarbeit)." Denn diese Fähigkeit setze genau wie das kundenorientierte Handeln auch voraus, dass die Jugendlichen beim Eintritt in die berufliche Erstausbildung in der Lage seien, „selbstständig Texte zu lesen und zu verstehen, Zusammenhänge zu verstehen, diese niederzuschreiben bzw. darüber zu sprechen", kurz: sinn- bzw. wissenentnehmend Texte lesen zu können. Aber genau das können die Absolventen der allgemein bildenden Schulen immer weniger, und zwar, wie Göttemann ausdrücklich betont, die Absolventen „aller (!)" Schulen und nicht „Jugendliche mit Migrationshintergrund", wobei er sich vor allem auf Erfahrungen berufe, die er in den - schriftlichen und mündlichen - Prüfungen am Ende der Ausbildungszeit regelmäßig mache.

Sein Fazit, das nach dem bisher Gesagten kaum noch überrascht: Entwickelte Sprachkompetenz sei „Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen und damit auch für eine erfolgreiche Berufsausbildung", und SchülerInnen, die nicht in ausreichendem Maße über diese Kompetenz verfügen, „haben bei ihren beruflichen Entwicklungschancen äußerst schlechte Karten." Entsprechend überrascht auch seine Forderung an die Ausbildungsbetriebe und an die berufsbildenden Schulen nicht, nämlich nicht mehr darauf zu setzen, dass in Sachen Sprachförderung die allgemein bildenden Schulen in erster Linie in der Pflicht seien, sondern das Heft des Handelns selbst in die Hand zu nehmen, d. h. alles zu tun, was möglich sei, um den Jugendlichen die für eine qualifizierte berufliche Ausbildung notwendigen sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln, und zwar der „wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Folgen" wegen, die unabsehbar seien, wenn sich Ausbildungsbetriebe und berufsbildende Schulen dieser Aufgabe verweigern. Wie groß der Anteil der sprachlichen Handlungsfähigkeit an der beruflichen Handlungsfähigkeit ganz allgemein inzwischen in der Tat geworden ist, belegte dann anschließend in einem Ko-Referat Jens Christian Ammermann, Vorsitzender der Geschäftsführung des CommunicationsCenter Nürnberg, und zwar am Beispiel der neuen Ausbildungsberufe Servicefachkraft für Dialogmarketing und der Kaufleute für Dialogmarketing.

Und wie reagiert nun die berufsschulische Unterrichtspraxis auf die von Göttemann in das Zentrum gerückte Dilemma, dass auf der einen Seite die Anforderungen der Ausbildungsbetriebe an die schriftliche und mündliche Kommunikationsfähigkeit der Auszubildenden ständig steigen, auf der anderen Seite die Absolventen der allgemein bildenden Schulen aber immer weniger über diese Fähigkeit verfügen?

Genau darauf haben Margot Stommel und Dr. Axel Stommel, beide Studiendirektor an einem Oberstufenzentrum in Berlin, in ihrem Referat „Präsentation und Sprachentwicklung in der Berufsschule. Ein Bericht aus dem Inneren der Institution“ versucht, eine Antwort zu geben. Und keine Frage, dass ihre Antwort beeindruckt hat, die sich auf folgenden Nenner bringen lässt: Dadurch, dass Unterrichtsinhalte und -methoden ausgewählt werden, deren Gebrauchswert bzw. Nutzen die Berufsschüler für ihre berufliche Qualifikation auf Anhieb erkennen können und die darüber hinaus geeignet sind, die Sprachfähigkeit der Schüler insgesamt zu fördern. Und welcher Gegenstand ist unter diesem Aspekt im berufsschulischen Unterricht schon so ergiebig wie die Präsentation! „In welchem Beruf nämlich“, so die beiden Referenten, „wird nicht präsentiert?“ Und weiter: „Nicht nur der Autoverkäufer muss seine S-Klasse verkaufen. Auch der Gärtner muss eine Teichanlage dem potenziellen Auftraggeber schmackhaft machen, während die Bürokauffrau die Zahlen der Kosten- und Leistungsrechnung zu präsentieren haben wird …“ Das ist natürlich so neu nicht, aber „neu sind die unglaublichen Verfeinerungen der Präsentation und ihre Allgegenwärtigkeit … Ganze Wirtschaftszweige leben davon.“

Das bedeutet für Stommel und Stommel, dass auch bzw. erst Recht der Präsentationsunterricht an den berufsbildenden Schulen durchaus seine Berechtigung haben kann, zumindest in der Theorie, zumal wenn man hinzunimmt, dass sich in diesem Unterricht die Schüler, wie sie festgestellt haben, eher motivieren und sich gleich mehrere Lernziele auf vorzügliche Art und Weise kombinieren lassen. So verlange der Präsentationsunterricht z. B. von den Schülern, die die Präsentation erstellen, die „ständige aktive Auseinandersetzung mit den fachinhaltlichen, gestalterischen und planerischen Vorstellungen ihrer Mitschüler“, fordere „die kreativ-gestalterischen sowie die spielerischen Fähigkeiten der Schüler heraus“ und leiste einen besonderen Beitrag zur Entwicklung methodischer, sozialkommunikativer und sprachlicher Kompetenzen.

Aber ist es auch gelungen, die Sprachfähigkeit vor allem jener Schüler zu fördern, die zu den Wortkargen oder zu den Schweigsamen gehören? Stommel und Stommel sind skeptisch. Ihr Fazit: Eher nicht. Ihre Begründung: Effektive Sprachförderung erfordere Zeit, könne nicht im Minutentakt gelingen. Die für die Förderung der Sprachfähigkeit notwendige Zeit stehe aber im berufsschulischen Unterricht nicht zur Verfügung und die Turbo-Schule sei nun einmal noch nicht erfunden. Das gelte erst recht für den Präsentationsunterricht, der weitaus mehr Zeit in Anspruch nehme als der herkömmliche bzw. traditionelle Unterricht. Genau genommen laufe der Präsentationsunterricht an berufsbildenden Schulen eben auf Grund der Zeitknappheit auf „eine Verflachung des Unterrichts“ hinaus und dass ein solcher Unterricht zu einer „Vertiefung der Sprachkompetenz führt, widerspricht allen Regeln der Erfahrung und des Verstandes.“

Recht haben sie, und sie haben auch Recht, wenn sie für einen Sprachförderunterricht an den berufsbildenden Schulen eintreten, der nicht in erster Linie den „sicheren Schreibern“ und „freien Sprechern“ zugute kommt, sondern dem „verbalen Prekariat“, und das ist ein Unterricht, der nicht dabei verharrt, in Rechtschreibregeln einzubimsen, sondern der „einen Beitrag zur simultanen Förderung von Methoden-, sozial-kommunikativer und Sprachkompetenz leistet.“

Gedanken darüber, wie der Unterricht an den berufsbildenden Schulen effektiver organisiert werden kann, standen auch im Zentrum des Referates „Verbesserung der Qualität von Unterricht durch Einführung eines Modells von Wochenplanarbeit in der Berufsschule am Beispiel des Englischunterrichts an Wirtschaftsschulen“ von Sandra Frommeyer von der Kaufmännischen Berufsbildenden Schule, Memmingen. Ihre These: Alles im Unterricht hängt davon ab, dass es gelingt, die Schüler zu motivieren. Ihre

Begründung: Die Schüler müssen auch wollen, was sie sollen, und sie wollen dann, was sie sollen, wenn sie die Unterrichtsform und Unterrichtsmethoden weitgehend mitbestimmen können.

So viel über das Dilemma der mangelnden Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen auf Grund zu gering ausgebildeter Sprachfähigkeit aus der Sicht der betrieblichen und der berufsschulischen Praxis und über die Versuche, sozusagen vor Ort zu tun, was getan werden kann. Und wie hat bisher die Theorie auf dieses fundamentale Problem reagiert, genauer Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, bzw. hat sie überhaupt zur Kenntnis genommen, dass ein immer größer werdender Anteil der Schulabsolventen nicht integrierbar ist, nicht in die Arbeitswelt und damit auch nicht in die Gesellschaft und was dies sowohl für die betroffenen Jugendlichen wie auch gesamtgesellschaftlich bedeutet? Genau darum ging es in den Referaten von Dr. Christian Efing von der Technischen Universität Darmstadt und M.A. Constanze Niederhaus von der Humboldt-Universität zu Berlin.

Dabei steht für beide fest, wo anzusetzen ist, nämlich bei den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der Schüler, eben weil die „steigenden Anforderungen an die Sprachkompetenz im Beruf“, so Efing in seinem Referat „Kontinuierliche Diagnose der Lesekompetenz von BerufschülerInnen mit dem ‚Baukasten Lesediagnose‘“, logischerweise von „der Sprachdidaktik nicht beeinflusst werden können.“ Bevor man allerdings dort ansetzen kann, muss man zunächst einmal herausfinden, wie es um die tatsächlich vorhandenen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der Schüler, also um den Sprachstand bestellt ist, und zwar nicht, und das ist das Entscheidende, allgemein bzw. im Mittel, sondern individuell für jeden einzelnen Berufsschüler. Efings Ausgangsthese: Ohne Kenntnis des individuellen Sprachstands der Schüler auch keine Chance auf gezielte Förderung ihrer Sprach- und Lesekompetenz bzw. deutlicher formuliert: Lese- und Schreibkompetenz lassen sich nur individuell oder gar nicht fördern. Nur am Rande sei darauf hingewiesen, dass in der PISA-Studie die geringe Lesekompetenz der deutschen 15-jährigen Schüler im Vergleich zu den gleichaltrigen Schülern der anderen OECD-Länder damit erklärt wird, dass in unseren Schulen die Lesefähigkeit grundsätzlich nicht individuell gefördert wird, sondern allgemein.

Und wie findet man nun die individuellen Sprachstände der Berufsschüler heraus und wie überprüft man sie regelmäßig im Laufe der beruflichen Ausbildung? Mit dieser Frage sahen sich vor allem die Mitarbeiter des hessischen Modellversuchs VOLI (Vocational Literacy - Methodische und sprachliche Kompetenzen in der Beruflichen Bildung) konfrontiert. Ihre Antwort: Dadurch, dass man entsprechende Diagnoseinstrumente entwickelt und die Lehrer an den berufsbildenden Schulen im Gebrauch dieser Instrumente schult. Und genau das hat das literaturwissenschaftliche Institut der TU Darmstadt, das die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs VOLI übernommen hatte, mit dem ‚Baukasten Lesediagnose‘ getan, und zwar unter wesentlicher Mitarbeit des Referenten. Dieser ‚Baukasten‘ - in Anlehnung an den ‚Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprache (GER)‘ des Europarats konzipiert, der sich bekanntlich auf die Sprachkompetenzen in einer Fremdsprache bezieht - „versammelt Testmaterial (Texte und Aufgaben), das als Grundlage zur Erhebung der individuellen Lesekompetenz von BerufsschülerInnen durch die Lehrer dient.“

Seine besonderen Vorzüge: Mit ihm „können Lehrpersonen die sprachlichen Fähigkeiten und Defizite ihrer Schüler im Bereich Lesekompetenz … differenziert einschätzen und den Leistungsstand der Schüler ... benennen“ und damit zugleich „den Förderbedarf in bestimmten Bereichen der Sprach- und Lesekompetenz“ ermitteln, und zwar nach Ausbildungsberufen differenziert, d. h. je nach Niveau der (fach- und allgemein-) sprachlichen Fähigkeiten, das für den erfolgreichen Abschluss des jeweiligen

Ausbildungsberufes erforderlich ist. Mehr noch: Der ‚Baukasten Lesediagnose' ist so aufgebaut, dass selbst Defizite in Leseteilfertigkeiten festgestellt werden können, womit denn zugleich feststeht, wo mit der gezielten Sprachförderung angesetzt werden muss, d. h. auf der Ebene des Wortverstehens, des gezielten Leseverstehens oder des globalen Leseverstehens.

Und kann man nun sagen, dass man mit der Entwicklung des ‚Baukastens Lesediagnose' jenes Instrument gefunden hat, das den Sprachförderunterricht an den berufsbildenden Schulen einen erheblichen Schritt vorangebracht und als Konsequenz daraus sich die Quote der Berufsschüler, die ihre berufliche Ausbildung erfolgreich beenden konnten, verbessert hat? Zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht, eben weil die notwendige Evaluation fehlt, und so lange dies der Fall ist, lässt sich auch kaum Abschließendes sagen. Aber man kann Vermutungen anstellen, und die gehen eindeutig in die Richtung, dass man mit dem ‚Baukasten Lesediagnose' den richtigen Weg eingeschlagen hat.

Allerdings ist dieser ‚hessische Weg' zur Förderung der Sprachfähigkeit berufsschulpflichtiger Jugendlicher nicht der einzige in unserem Lande, wie bereits angedeutet. Ein anderer ist der ‚Berliner Weg', genauer das Berliner Projekt zur ‚Sprachförderung in MDQM', wobei MDQM für ‚Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme' steht, die bekanntlich seit mehreren Jahren als Modellversuch zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung bundesweit durchgeführt wird und die sich vor allem an jene – lernschwachen und lern ungewohnten – Jugendliche wendet, „denen der Übergang in die Berufsausbildung nicht unmittelbar gelingt". Träger dieses Projekts ist die bbw Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsgesellschaft mbH Berlin; ihre wichtigsten Förderer: der Europäische Sozialfonds und das Land Berlin.

Dieses berufliche Qualifizierungsprojekt läuft in zwei Stufen ab und findet an zwei kooperierenden Lernorten statt, nämlich auf den Stufen ‚Berufsvorbereitung (MDQM I)' und ‚Schulische Berufsausbildung (MDQM II)'. MDQM I wendet sich an SchülerInnen ohne oder mit schwachem Hauptschulabschluss. Schließen sie diese Maßnahme mit Erfolg ab, die übrigens zugleich auf eines von 10 Berufsfeldern vorbereitet, wird ihnen der Hauptschul- oder sogar der erweiterte Hauptschulabschluss zertifiziert. Zudem wird ihnen die Teilnahme an MDQM II garantiert, wenn sie nach der Maßnahme MDQM I keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden. MDQM II vermittelt eine außerbetriebliche Berufsausbildung (in 21 Berufen), die je nach Ausbildungsberuf über zwei, drei oder über dreieinhalb Jahre läuft und bei entsprechenden Leistungen zugleich zum Realschulabschluss verhilft.

Und was ist nun das Besondere dieses ‚Berliner Wegs', d. h. wie wird hier vorgegangen, um jenen Jugendlichen in die Arbeitswelt zu integrieren, die als nicht ausbildungs- bzw. berufsreif eingestuft werden? Darüber berichtete Constanze Niederhaus von der Humboldt-Universität zu Berlin in ihrem Referat „Fachspezifische Sprachförderung im Rahmen einer beruflichen Ersatzmaßnahme". Das allgemeine bzw. übergeordnete Lernziel dieses Projekts: Förderung der für eine qualifizierte berufliche Ausbildung notwendigen Sprachhandlungskompetenz „durch die Verzahnung von fachlichem und sprachlichem Lernen während des Ausbildungsprozesses." Das heißt genauer Förderung der „Fähigkeit, mit sprachlichen Mitteln und unter Nutzung von Strategien Fachtexten ein Maximum an Informationen entnehmen" zu können, bzw. der „Fähigkeit, Fachkenntnisse auszudrücken, fachliche Kompetenzen zum Ausdruck zu bringen und sich im Rahmen der Beruflichen Bildungssituation angemessen äußern zu können."

Kurz: Die an dieser ‚Maßnahme' beteiligten Jugendlichen sollen in die Lage versetzt werden, an den Arbeitsplätzen, für die sie ausgebildet werden, angemessen kommunizieren bzw. den sprachlichen Anforderungen ihrer beruflichen Lernsituation entsprechen zu können. Die daraus abgeleitete wichtigste

konkrete Zielsetzung für den rezeptiven Bereich (Hörverstehen und Leseverstehen): Die Jugendlichen sollen die Fähigkeit erwerben, aus Sach- und Fachtexten sowie aus Tabellen, Grafiken und Schaubildern die darin enthaltenen Informationen entnehmen bzw. komplexe Prüfungsfragen und Prüfungsaufgaben oder „Definitionen und Beschreibungen sowie Arbeitsanweisungen und Sicherheitsbelehrungen“ verstehen zu können. Ähnlich eindeutig ist die Zielsetzung für den produktiven Bereich (Sprechen und Schreiben): Die Jugendlichen sollen lernen, Arbeitsvorgänge beschreiben, Berichtshefte anfertigen und Dienstleistungs-, Beratungs- und Kundengespräche führen sowie Informationen mündlich und schriftlich weitergeben zu können.

Die Konsequenz aus diesem übergeordneten Lernzielkatalog: Zum einen ausschließlich auf Unterrichtsinhalte zu setzen, die einen „direkten Bezug auf das jeweilige Berufsfeld bzw. den jeweiligen Ausbildungsberuf der Jugendlichen aufweisen“, also konkret auf fachspezifische Texte, wenn es gilt, die Lesefähigkeit zu fördern, und zum anderen, die Besonderheiten der Fachsprache wie z. B. die Komprimiertheit und Informationsdichte der meisten fachsprachlichen Texte in das Zentrum des Sprachförderunterrichts zu rücken, nicht zuletzt auch deswegen, weil ihre Rezeption und Produktion einerseits für die Jugendlichen Neuland ist, andererseits aber die Fähigkeit, die jeweilige Fachsprache angemessen rezipieren und produzieren zu können, die wichtigste Voraussetzung für die sprachliche und damit auch für die berufliche Handlungskompetenz ist, deutlicher: die begonnene berufliche Ausbildung mit Erfolg abzuschließen.

Eine weitere Konsequenz: Ein solcher Unterricht ist nur in Kleingruppen möglich, deren Teilnehmer möglichst alle auf dem gleichen kognitiven Niveau sind. Zudem bedarf es des ständigen Methodenwechsels, eben weil es sich, wie erwähnt, hier um lernschwache Jugendliche handelt, deren Motivation nicht lange vorhält. Und es bedarf des handlungsorientierten Unterrichts, auf dem dieser Förderunterricht übrigens auch setzt, eben weil sich herausgestellt hat, dass sich diese Unterrichtsform gerade für lern- und motivationsschwache Jugendliche wegen seiner ‚Sinnlichkeit‘, d. h. viele Sinne anspricht, als besonders geeignet herausgestellt hat. Nicht zuletzt hängt der Lernerfolg davon ab, dass das Lerntempo nicht zu schnell und der Lernstoff kleinschrittig vermittelt wird.

Stellt sich natürlich auch hier die Frage, was dabei am Ende herausgekommen ist. Geht man von der Zufriedenheit der Jugendlichen aus, die an diesem Sprachförderprojekt teilgenommen haben und anschließend anonym befragt wurden, dann kann sich das Ergebnis sehen lassen. Denn immerhin haben für das Schuljahr 2006/07 von den 86% der befragten Teilnehmer 83% angegeben, dass ihnen der Sprachförderunterricht „sehr gut“ oder „gut“ gefallen habe und dass sie „gern zum Förderunterricht“ gegangen seien. Und mehr als 65% waren davon überzeugt, dass ihnen der Sprachförderunterricht den Erwerb beruflicher Qualifikationen erleichtert habe. Schließlich haben 52% angegeben, dass ihnen dieser Unterricht geholfen habe, die Modulabschlussprüfungen mit Erfolg zu bestehen.

Das bedeutet etwas ganz Wesentliches, nämlich dass die Förderschüler die Erfahrung gemacht haben, dass die Fähigkeit, mit der Fachsprache kompetent umgehen zu können, sich unmittelbar auf die Lernfortschritte im beruflichen Bereich auswirkt, eine Erfahrung, die deswegen so wesentlich ist, weil sie bestätigt, was von der Theorie seit längerem behauptet worden ist: Dass nämlich ein unmittelbarer Zusammenhang besteht zwischen Sprachförderung und dem erfolgreichen Erwerb einer qualifizierten Berufsrolle, bzw. im wissenschaftlichen Jargon: ein Synergieeffekt.

Wie sehr inzwischen die Sprachförderung an berufsbildenden Schulen die berufsschulische Debatte bestimmt, wurde auch in dem Referat von Dr. Karl-Heinz Jahn, Studiendirektor am Studienseminar für berufliche Schulen in Darmstadt, und Margitta Köhler-Knacker vom Amt für Lehrerbildung in Frankfurt über „Bildungsstandards Deutsch und sprachliche Förderung von Benachteiligten“ deutlich. Ausgangspunkt ist für sie der Standard, der von Absolventen der Realschulen erreicht werden soll, eben weil dieser Sprachstand als Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss einer qualifizierten beruflichen Ausbildung gilt. Über diesen Standard verfügen die Auszubildenden aber nur bedingt bzw. gar nicht. So haben eigene Messungen im Rahmen von Modellversuchen des Landes Hessen ergeben, dass berufsspezifische Fachtexte, „die auf einer Handlung basieren“ wie Arbeitsvorschriften oder Anweisungen, „bebildert und sprachlich kurz gehalten sind“, nur von „ca. 30% der getesteten Auszubildenden“ verstanden werden, während „abstrakte Texte, die berufliches Theoriewissen vermitteln, … von vielen Auszubildenden überhaupt nicht verstanden werden.“ Bei vielen SchülerInnen, so die Referenten Jahn und Köhler-Knacker weiter, „sind die sprachlichen Kompetenzen so gering, dass weder die Messinstrumente der PISA-Studien noch des Europäischen Referenzrahmens der Sprachen ausreichen, um ein vorhandenes Leistungsniveau abbilden zu können.“

Die eigens durchgeführten Tests haben auch ergeben, worauf dieser geringe Sprachstand der Auszubildenden zurückzuführen ist: Nämlich nicht allein darauf, dass die untersuchte Klientel die sprachlichen Formen nur mangelhaft beherrscht, „sondern vielmehr im Unvermögen“ der Auszubildenden, „Sinn und Zusammenhänge der Texte zu erfassen.“ Auf Grund dieser Erkenntnis ist denn für Jahn und Köhler-Knacker klar, wo mit den entsprechenden Sprachfördermaßnahmen anzusetzen ist, nämlich eben beim Sprachwissen, beim Leseverstehen und bei der Methodenkompetenz.

Nimmt man die Erkenntnisse der bisher referierten Beiträge aus ganz unterschiedlichen Perspektiven zusammen, dann fällt auf, dass die Referenten darauf setzen, dass der geeignetste Ansatzpunkt für erfolgreichen Sprachförderunterricht die unmittelbare Nähe zur Arbeitwelt der Auszubildenden ist. Das ist unter dem Aspekt, dass alles auf die Motivation der Jugendlichen ankommt und dass die Motivation dann am größten ist, wenn die Schüler den unmittelbaren Gebrauchswert der zu erwerbenden Kompetenz erkennen können, auch unstrittig. Allerdings bedeutet dies nicht, dass damit alle anderen Welten als Bezugsnähe zu den Unterrichtsgegenständen von vornherein ausscheiden. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall, d. h. entscheidend ist nur, dass die Schüler den ‚Nutzen‘ der zu erwerbenden Fähigkeit für sich selbst direkt erkennen können, für sie also erkennbar wird, was es für sie bedeutet bzw. welche Vorteile es für sie hat, wenn sie über die Kenntnisse oder die Fähigkeit verfügen, die im Unterricht vermittelt oder gefördert werden sollen bzw. welche Nachteile, wenn sie darüber nicht verfügen, z. B. über die Fähigkeit, über sich selbst und die Welt nachdenken zu können, genauer über die eigenen Einstellungen, Verhaltensweisen und Werte, die ihr Handeln bestimmen.

Genau um diese Thematik ging es in dem Beitrag „‚Bücher aus dem Feuer …‘ – Didaktische Überlegungen zum Jahrestag der Bücherverbrennung“ von Dr. Margit Riedel von der Ludwig-Maximilians-Universität München. Das wichtigste Ziel ihres Anliegens: Am Beispiel „gewalt-verherrlichender oder politisch extremer Texte“ zum einen die i. E. notwendigen Reflexionsprozesse von Berufsschülern auszulösen und zum anderen diese Texte als Medien einzusetzen, um die Sprachfähigkeit zu fördern. Ihre Begründung: Nirgendwo sonst ist der Sprachförderbedarf so groß wie an berufsbildenden Schulen, und nirgendwo sonst wird die unterrichtliche Behandlung von Rechtsextremismus und Fremdenhass so sehr vernachlässigt wie im berufsschulischen Unterricht, und dies, obwohl Untersuchungen zutage gefördert hätten, dass Berufsschüler besonders anfällig seien für „persönlichkeitsstabilisierende Ersatzlösungen“, wenn die Erfahrungen der Sinnhaftigkeit ihres beruflichen Tuns ausbleiben.

Letzteres ist zweifellos richtig, vor allem wenn man zum einen die Veröffentlichungen über das Leseverhalten von Berufsschülern heranzieht und zum anderen die Bielefelder Langzeitstudie über ‚Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen'. Hinzu komme, so Riedel, dass das Angebot im Internet an Filmen und Persiflagen über den Nationalsozialismus, über antisemitisches Gedankengut und auch über Hitler – häufig von extremistischen Gruppen lanciert – in jüngster Zeit deutlich zugenommen und auch von Jugendlichen intensiv genutzt werde, wie die Zahlen über die Aufrufe der Filmausschnitte im Internet eindrucksvoll belegen. Dabei habe sie herausgefunden, dass das Thema der Bücherverbrennung der Nationalsozialisten am 10. Mai 1933 unter didaktisch-methodischem Aspekt in diesem Zusammenhang ganz besonders ergiebig sei, nicht zuletzt auch deswegen, weil hier geeignete Texte in einer Vielzahl und Vielfalt zur Verfügung stehen, ältere ebenso wie aktuelle.

Wie man sieht, schlägt Riedel ein ganz anderes Vorgehen im berufsschulischen Unterricht vor, um die Sprachfähigkeit der Berufsschüler zu fördern, d. h. im Gegensatz zu dem ‚Berliner Weg' setzt sie nicht auf Fachtexte, sondern auf poetische Literatur. Zugleich kann ihr Beitrag als ein grundsätzliches Plädoyer für den Literaturunterricht an berufsbildenden Schulen verstanden werden, ein Plädoyer übrigens, das angesichts der zunehmenden Forderung nach Ergebnis- bzw. Outputorientierung des Unterrichts generell und des berufsschulischen Unterrichts insbesondere gar nicht hoch genug veranschlagt werden kann. Schließlich bedeutet das Wort Schule im altgriechischen Sinne ‚Muße' bzw. auch ‚innehalten'. Und auf ein bisschen Muße, auf ein bisschen Innehalten haben eigentlich alle Schüler Anspruch, auch die an berufsbildenden Schulen, auch wenn wir nicht in einer ‚Mußegesellschaft' leben, sondern eher in einer Unmußegesellschaft, d. h. in einer Arbeits- und Berufsgesellschaft.

Auf poetische Literatur setzt auch Christiane Kuhlmann, Lehrerin an einer berufsbildenden Schule in Darmstadt und Theaterpädagogin, sogar auf antike Literatur wie „Die Hiketiden" von Aischylos. So ist es ihr gelungen, 50 Jungen und 50 Mädchen im Alter von 14 bis 19 Jahren unterschiedlicher Herkunft und aus allen Schulformen zu einem Theaterensemble zusammenzuführen und das erwähnte antike Drama auf die Bühne zu bringen. Ihr Ziel: Durch gemeinsame Theaterarbeit nicht nur die Sprachfähigkeit der Jugendlichen zu fördern, sondern auch u.a. Teamfähigkeit, soziale und kreative Kompetenzen, Gestaltungsfähigkeit und nicht zuletzt Ich-Identität, Selbstvertrauen und Empathie für fremde Kulturen.

Geht man von dem aus, was der von ihr gezeigte Film über Entstehung und Aufführung dieses Bühnenwerks vermittelt hat, dann scheint ihr Experiment gelungen zu sein. Auf jeden Fall kann ihr Experiment durchaus als ein besonderer, wenn auch außergewöhnlicher Beitrag zur Sprachförderung von Jugendlichen an berufsbildenden Schulen gewürdigt werden, vor allem auch unter dem Aspekt, die traditionelle Förderung der Ausdrucksfähigkeit durch eine Kultur der Sprachförderung zu erweitern. Aber schließlich haben wir es ja auch mit einer außergewöhnlichen Problematik zu tun, wie die in den Referaten zutage geförderten Zahlen und Fakten über die nachlassende Lese- und Schreibfähigkeit der Schulabsolventen einerseits und den offensichtlich ständig steigenden Anforderungen der Arbeitsplätze an diese Fähigkeit andererseits belegen.

Literaturverzeichnis

Grundmann, Hilmar (2007): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Grundmann, Hilmar (2007): Bildungsergebnis vor Bildungserlebnis. Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen zwischen PISA und der Forderung der Arbeitswelt nach kommunikativen Höchstleistungen. In: Der Deutschunterricht, Heft 1, S. 10ff.

Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im Unterricht

Tade Tramm; Karl Wilbers

ERP-Einsatz an beruflichen Schulen

Durch den Einsatz komplexer ERP-Systeme zur integrativen Geschäftsprozesssteuerung haben sich kaufmännische Arbeitsprozesse und mit ihnen zugleich die Qualifikationsanforderungen im kaufmännischen Bereich in den vergangenen Jahren teilweise dramatisch verändert, ohne dass bisher die Praxis der kaufmännischen Berufsbildung darauf angemessen Bezug nehmen würde. Die Fähigkeit, sich in komplexen Prozessstrukturen orientieren zu können und hierin kompetent zu agieren, erweist sich zunehmend als zentrale kaufmännische Qualifikation und zugleich als ein Engpass bei der Umsetzung prozessorientierter Organisationsmodelle. Umgekehrt betrachtet bieten ERP-Systeme ein noch weitgehend unerschlossenes Potenzial zur Gestaltung arbeitsanaloger Lernumwelten. In der Fachtagung wurde in einem Wechselspiel von theoretischen Impulsen und Praxisbeispielen versucht, dieses Potenzial zu spezifizieren, aus didaktischer Sicht erfolgskritische und auch problematische Aspekte dieser Entwicklungen zu identifizieren, Möglichkeiten für die Vernetzung dieser Entwicklungsarbeiten und die Schaffung von Unterstützungsstrukturen auszuloten und schließlich Felder und Ansatzpunkte für wissenschaftliche Innovationsbegleitforschung zu benennen.

Prozessorientierung und ERP-Einsatz: Grundlegende Zusammenhänge

Nach einer kurzen Begrüßung und einer Übersicht über Fachtagungsablauf und -ziele von Tade Tramm und Karl Wilbers leistete Karl Wilbers eine Einführung in die prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und den Einsatz von ERP-Systemen an beruflichen Schulen. Dazu wurde zunächst fachwissenschaftlich der prozessorientierte Ansatz von Gaitanides u. a. in die Ansätze der Betriebswirtschaftslehre eingeordnet. Anschließend wurde der konzeptionelle Zusammenhang von (Geschäfts-)Prozessen, Anwendungssystemen sowie ERP-Systemen erläutert. Eine ‚reine' Orientierung an Prozessen greift – so Wilbers – in vierfacher Hinsicht zu kurz: Aufzuarbeiten sind daneben die strategische Bedeutung von Prozessen, der normative Horizont, die Unterstützung durch Informationstechnologie sowie die Umweltbetrachtung. Diese fachwissenschaftlichen Erweiterungen sind weiterhin – bildungstheoretisch – durch die Betrachtung übergreifender Kompetenzen, z. B. Methodenkompetenz, zu ergänzen. Anschließend erläuterte Wilbers die Situation beim Einsatz von ERP-Systemen an beruflichen Schulen. Dabei konzentrierte er sich auf die Darstellung der zwei zentralen Produkte, Microsoft Business Solutions Dynamics NAV sowie SAP R/3 bzw. mySAP bzw. SAP ECC, wobei jeweils die Produkte sowie der technische und didaktische Support für Schulen beschrieben wurden. Vier Varianten des Einsatzes von ERP-Systemen im Unterricht lassen sich danach unterscheiden, die jeweils mit den Vorzügen und Nachteilen dargestellt wurden:

- Illustrativer Einsatz von ERP-Systemen: Dabei wird – meist über die Darstellung von Bildschirmmasken – illustriert, wie eine Situation in einem ERP-System abgebildet ist.
- Sequentieller Einsatz: Bei einem sequentiellen Einsatz werden zunächst die relevanten Konzepte im Klassenraum vermittelt, dann werden im EDV-Raum Aufgaben, Geschäftsvorfälle oder Belege gerin-

ger Komplexität verbucht oder es erfolgt eine Step-by-Step-Instruktion mit anschließender Nachbereitung im Klassenzimmer.
- Einsatz im fall- oder projektorientierten Unterricht: Der ERP-Einsatz erfolgt im Rahmen ‚komplexer Inseln' im Unterricht, d. h. im Rahmen eines fall- bzw. projektorientierten Unterrichts.
- Komplexer Einsatz: Das ERP-System wird zur Modellierung eines virtuellen Unternehmens genutzt, das für die Lernenden zugleich professionelle Arbeits- und Lernumwelt sowie komplexer Lerngegenstand ist.

Abschließend stellte Wilbers dar, dass die Implementation von ERP-Systemen einer breiten Änderung des schulischen Alltages bedarf: Änderungsnotwendigkeiten ergeben sich hinsichtlich Prüfungen, Möglichkeiten der internen bzw. schulnahen Curriculumentwicklung, Teamstrukturen, zentraler und dezentraler didaktischer und technischer Unterstützung, begleitender Schulentwicklung, flexibler Raumkonzepte, Lehrerbildung in allen drei Phasen, Konstruktion von Lehrbücher, Arbeitsheften und Begleitmaterialien sowie Änderungen der curricularen Unterlagen, z. B. Lehrplanrichtlinien.

Das Zusammenspiel von Prozessorientierung, lernfeldübergreifenden Kompetenzen und systemischer Perspektive erläuterte Tade Tramm von der Universität Hamburg. Im Zentrum seines Vortrages standen zwei grundlegende Thesen:
- Mit der Leitidee der Prozessorientierung werde in der beruflichen Bildung ein ganzheitliches Verständnis beruflicher Arbeit unterlegt, das die tayloristische Zerlegung betrieblicher Leistungserbringung überwinden und in der Idee betrieblicher Prozessketten die funktionale Einbindung der einzelnen Tätigkeit in den Leistungs- und Wertschöpfungsprozess der Unternehmung verdeutlichen wolle. Aus der sequenziellen Abfolge prozessbezogener Lernfelder in beruflichen Curricula ergebe sich allerdings paradoxer Weise die Gefahr einer neuen Segmentierung, einer Zerlegung, nämlich des Lern- und Entwicklungsprozesses der Auszubildenden in eine Vielzahl unkoordiniert aufeinanderfolgender Module. Für die Konstruktion von Lernfeldcurricula sei es deshalb aus didaktischer Sicht zentral, den „Kernprozess Lernen" ins Zentrum zu stellen und ihm alle anderen Prozessmodellierungen unterzuordnen.
- Die Orientierung kaufmännischer Curricula an Arbeits- und Geschäftsprozessen stelle unzweifelhaft einen wichtigen Beitrag dazu dar, die schon von Reetz und Witt kritisierte „Schreib- und Ladentischperspektive" des Wirtschaftsunterrichts zu überwinden. Die damit verbundene horizontale Integration im Verständnis betrieblicher Arbeitszusammenhänge bedürfe jedoch einer Ergänzung in der vertikalen Dimension, mit der aus den Prozessen heraus ein Verständnis der komplexen Systemstruktur von Unternehmungen erarbeitet werden könne. Dies betreffe die Verzahnung von informatorischen, logistischen, sozialen und wertschöpfenden Prozessen und es betreffe die Einbindung operativer betrieblicher Tätigkeiten in den Problem- und Entscheidungszusammenhang der verschiedenen Führungs- bzw. Managementebenen (operativ, strategisch, normativ). Erst darüber sei ein vertiefendes Verständnis betrieblicher Prozesse als betriebswirtschaftlich gestalteter und optimierter Abläufe zu gewinnen und damit auch ein Zusammenhang zwischen konkreten operativen Tätigkeiten und betriebswirtschaftlicher Theorie herzustellen und auch unterrichtlich zu thematisieren.

Vor diesem Hintergrund sei der Einsatz von ERP-Programmen im Unterricht mit Blick auf ein normatives Qualifikationsleitbild zu gestalten, das die Verbindung prozessbezogenen und systemischen Denkens als Grundlage sach- und sozialeinsichtigen sowie ethisch verantwortlichen beruflichen Handelns anstrebt. Es gehe also nicht primär darum, den Umgang mit ERP-Software im instrumentellen Sinne zu schulen, vielleicht gar als isoliertes, funktional eng gebundenes Werkzeug in erneut hochgradig modu-

larisierten (d. h. arbeitsteiligen) Arbeitsstrukturen. Es gehe vielmehr darum, ERP-Programme als „didaktische Links“ zu nutzen, mit denen die Lernenden in der Berufsschule einen authentischen und validen Zugang zu betrieblichen Prozessen gewinnen können. Und es gelte dabei, nicht bei der Rekonstruktion dieser Prozesse stehen zu bleiben, sondern mit den Schülern über Prozesse des Lernens am Modell auch die in diesen Prozessen umgesetzten betriebswirtschaftlichen Entscheidungen und die dahinter stehenden Probleme und Kalküle zu erschließen.

Ein solch anspruchsvolles Programm erfordere mehr denn je die curriculare Abstimmung der einzelnen Lernfelder im Hinblick darauf, welchen spezifischen Beitrag sie jeweils zur Ausbildung beruflicher Kompetenzen leisten. Dazu sei es sinnvoll, inhaltlich abgegrenzte, lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen zu identifizieren und zu definieren, welches Kompetenzniveau in ihnen jeweils mit Abschluss der Ausbildung erreicht sein sollte.

Praxisbeispiele für Prozessorientierung und ERP-Einsatz an beruflichen Schulen

Nach dem theoretischen Input erfolgt die Darstellung eines Praxisbeispiels. Eike Dörrer vom OSZ Bürowirtschaft und Dienstleistungen in Berlin stellt die Prozessorientierung und den ERP-Einsatz in der vollzeitschulischen Berufsausbildung zum/zur Bürokaufmann/-frau dar. Dazu stellte sie zunächst kurz die Organisation der Schule dar, die circa 650 Auszubildende in Vollzeit ausbildet.
Die ERP-Integration hat im OSZ-Bürowirtschaft zu einer vollständigen Reorganisation der curricularen Strukturen geführt. Im Zentrum steht hierbei das Arbeiten der Schüler in einer Lernfirma, das „Lernen im Modell“ (LiM). Dieses wird begleitet vom zweiten umfassenden beruflichen „Fach“, dem „Lernen am Modell“ (LaM). Beide sind personell und curricular miteinander verzahnt. Ab dem zweiten Ausbildungsjahr erfolgt das Arbeiten und Lernen im Modellunternehmen unter Einsatz einer speziell adaptierten Version von SAP/R3, über die einerseits die umfassende und konsistente Modellierung des virtuellen Unternehmens gewährleistet ist und andererseits komplexe und authentische Arbeitsumwelten geschaffen werden können. Doerrer erläuterte eingehend Probleme der Modellierung relevanter Prozesse und das in Berlin entwickelte Konzept zur Sequenzierung und Verzahnung der beiden Lernebenen (LiM und LaM). Dieses wird begleitet durch die Einführung einer teambasierten Kooperationsstruktur auf Lehrerebene und ein ausgefeiltes und umfassendes Qualifizierungskonzept für die Lehrkräfte. Einen spezifischen Akzent setzte sie auf die Entwicklung des Lernwerkzeugs „erp4school“, mit dem eine Grundlage für Prozesse individualisierten und selbstgesteuerten Lernens in dieser Lernumwelt geschaffen und das mit Unterstützung von SAP auch anderen interessierten Schulen als Zugang zu dieser curricularen Konzeption angeboten wird.

Im nächsten Praxisbeispiel wurden die bayerischen Erfahrungen zum Einsatz von ERP-Software im Unterricht von Bernd Kerber (FOS/BOS Kaufbeuren) und Edgar Sailer vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) in München erläutert. In Bayern wird bereits seit Ende der 80er Jahre der Einsatz von Software für Einzel- bzw. Insellösungen unterstützt. Die neuen Lehrpläne (z. B. für Industriekauffrau/-mann oder die Übungsfirmen an Wirtschaftsschulen) erfordern die Darstellung von prozessorientierten Geschäftsabläufen. Das ISB bietet vor diesem Hintergrund eine umfangreiche didaktische Unterstützung der Lehrkräfte vor Ort. Ein wichtiges Instrument dazu sind die Lehrerhandreichungen. Diese müssten im Unterricht 1 : 1 umgesetzt werden können, müssten praxisnahe Beispiele enthalten (Belege), die Schülerselbsttätigkeit ermöglichen und sollten die Möglichkeit innerer Differen-

zierung anbieten. Das ISB bietet derartige Handreichungen für Finanzbuchführung, Warenwirtschaft, Produktionswirtschaft und Kostenrechnung an. Der Aufbau der Handreichungen wurde exemplarisch im Detail dargestellt. Neben den Handreichungen wird eine Lehrerfortbildung organisiert. Die Einführung erfolgt durch Multiplikatorenlehrgänge an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen mit anschließenden regionalen Fortbildungsveranstaltungen.

Als weiteres Praxisbeispiel wurden Erfahrungen mit dem SAP-Einsatz am Friedrich-List-Berufskolleg in Herdorf von Birthe Reich-Zies und Dirk Strachau dargestellt. Nach einer kurzen Vorstellung der Schule wurden die Aktivitäten der Schule im Bereich der integrierten Programme erläutert. Die Arbeiten werden in der Schule von einem SAP-Team getragen. Dazu wurden fünf Lehrkräfte in Walldorf bei SAP ausgebildet. In 2007 wurde ein neues vierköpfigen Kernteams aufgebaut, das vom „alten“ Team unterstützt wird. Eine wichtige Rolle am Berufskolleg in Herford spielen die entwickelten Fallstudien. Diese wurden auf der Grundlage der Fallstudien konzipiert, die SAP bereitstellt. Die vorhandenen Fallstudien decken – so die Schule – jeweils nur einen Funktionsbereich ab und schulen schwerpunktmäßig die Anwendung von SAP. Daher wurde die Idee geboren, eine Fallstudie zu entwickeln, die prozessorientiert und damit funktionsübergreifend angelegt ist. Die Fallstudie stellt den Ablauf des Prozesses in den Vordergrund und zeigt die Umsetzung im ERP-System. Selbstkritisch wurden auch Probleme des Fallstudieneinsatzes erläutert: Angst vor dem komplexen System „SAP“, geringe Fehlertoleranz („...in einem Echtzeitsystem hinterlässt man Spuren“), „Time Lag“, Umgang mit inhomogenen Lerngruppen, Probleme bei der Betreuung der Lerngruppen sowie technische Probleme.

In Österreich wird ein anderer Weg gegangen. Dies stellte in der Fachtagung Helmut Pscheidl-Schubert von biz:Consult in Wien vor. Dieser konzentrierte sich darauf, den SAP-Unterricht in der Sekundarstufe II der letzten 7 Jahre zu skizzieren. Bei Start des Programms wurde festgelegt, dass eine zweijährige Pilotgruppe aus den Wiener Handelsakademien eingerichtet wird. Als kritische Erfolgsfaktoren wurden damals gesehen: Eigenes Schulungsmodell für Lehrkräfte, eigene Serverlandschaft, eigene Unterlagen und Schulungsdaten, Aufsetzen eines Privat-Public-Partnership-Modells, langfristiges Ziel der finanziellen Unabhängigkeit der Initiative, Ausrollen in verschieden Schultypen. Es erfolgte eine verbindliche Zusage des Ministeriums und von SAP und es wurde mit Pilotausbildung/-Unterricht mit „risikobereiten“ Lehrkräften im Schuljahr 2001/02 sowie 2002/03 begonnen. Besonders interessiert folgten die Zuhörer der Fachtagung der Frage, warum in Österreich ein eigenes System (ACME) und nicht das Schulungssystem IDES von SAP eingesetzt wird. Hierzu führte Pscheidl-Schubert aus: IDES unterstützte vor allem SAP-Präsenz-Trainings, in österreichischen Schulen werden zum Teil 14-jährige erstmals mit SAP bekannt gemacht. Hinzu kommen österreichische Spezifika, vor allem im Rechnungswesen, die Abwägung der funktionale Tiefe vs. Breite mit geringerer Komplexität, didaktische Schwierigkeiten mit IDES, z. B. das Problem, sprechende Bezeichnungen statt neutrale (Lagerort „Salzburg“ statt „001“) zu verwenden, und die Notwendigkeit, Produkte, die didaktisch sinnvoll sind (schüleradäquat, leicht zu bauen etc.) aufzubauen. Außerdem sollte für den unterrichtlichen Einsatz eine Unterlage existieren, die zwar kein Schulbuch ist, aber doch didaktisch hochwertiger zum Nachlesen ohne Präsenzvortrag sein sollte. Zudem sollten alle Anwender-Zertifikate abgedeckt sein.

In einem nächsten Praxisbeispiel erläuterte Bernd Schuller den SAP-Einsatz am beruflichen Schulzentrum für Wirtschaft und Datenverarbeitung in Würzburg. Der Ansatz ist besonders bemerkenswert, weil die Schule SAP-Einsatz mit SAGE-Einsatz kombiniert. Im Bereich der Kaufleute für Bürokommunikation und der kaufmännische Assistenten wird das Ziel verfolgt, dass diese versiert mit kaufmännischer Standardsoftware umgehen können. Dazu wird SAGE Classic Line eingesetzt. Im Bereich der

Informatikkaufleute und der Fachinformatiker sollen diese neben betriebswirtschaftlichen Kenntnissen betriebswirtschaftliche Prozesse analysieren können. Dazu erfolgt der Einsatz von SAP R/3, ABAP und von Modellierungswerkzeugen. Die Würzburger Schule konzentriert sich auf die Entwicklung von ERP-Schulungskonzepten, vor allem auf prozessorientierte Fallstudien und die Ausrichtung des Theorieunterrichts auf die Vermittlung des betriebswirtschaftlichen Backgrounds. Dabei bemüht sie sich um die Abstrahierung der Prozesse in Ereignisgesteuerte Prozessketten (EPK).

Bernd Strahler von der MultiMedia BBS Hannover führte dann ein in ERP aus Sicht der IT-Berufe. ERP-Systeme sind Gegenstand der IT-Ausbildung, wobei Finanzbuchhaltung eher im Hintergrund steht bzw. nicht relevant in den IT-Berufen ist. Hingegen können „Betriebserkundungen“ im ERP-System vom Lernfeld 1 und 2 aus angegangen werden. Entscheidungsorientierte Lernsituationen können vom Lernfeld 8 (Markt…) und Lernfeld 11 (Rewe/Controlling…) unterstützt werden und im Lernfeld 6 (Entwickeln…) kann das ERP-System als Informatiksystem betrachtet werden (z. B. Datenbankstruktur, Customizing, etc). Strahler erläuterte die Erfahrungen MBS Navision nach drei Jahren Schuleinsatz. Die Software sei grundsätzlich geeignet. Die lokale Installation hilft schwachen Schülern, eine bestimmte Lernsituation isoliert zu wiederholen. Die Software stehe auch am heimischen Arbeitsplatz zur Verfügung. Die lokale Installation helfe „kontrollorientierten“ Lehrkräften den Unterricht besser „lenkbar“ zu machen, was sich jedoch oft als trügerisch erwiesen habe. Materialien aus Schulbüchern etc. bilden eher Arbeitsprozesse ab, keine Geschäftsprozesse. Das Instruktionsparadigma überwiege: Ein Eingabetraining von spezifischen Befehlsfolgen sei häufiger anzutreffen als die endscheidungsorientierte Analyse und Interpretation von Geschäftsdaten. Die Unterstützung von Microsoft bestehe allein in der kostenlosen Abgabe der Software. Die isolierte, individuelle Arbeit an einem Geschäftsvorfall erschwere den Aufbau von Prozesswissen und -kompetenz. Trotz guter Netzinfrastruktur gebe es Installations- bzw. Anwendungsschwächen (z. B. beim Verteilen der richtigen Datenbank). Die Einbindung in Lernprojekte sei an der Schule bisher nur ansatzweise gelungen. Weiterhin werde an der Schule in Hannover auch SAP R/3 eingesetzt. Hier kommt Strahler zu folgender Bewertung: Auch SAP R/3 sei grundsätzlich geeignet. Das Hosting vermeide lokale Hard-/ Softwareprobleme und es komme zu so gut wie keinen Ausfällen im Unterricht. Die Materialien von SAP auf Basis von IDES (SAP Mandant) bilden eher Geschäftsprozesse ab, seien aber meist sehr komplex strukturiert. 40 Stunden seien zu wenig für eine wirklich intensive Beschäftigung mit diesen Fallstudien. Bisher sei nur in Ausnahmefällen die Nutzung am heimischen Arbeitsplatz zu Unterrichtszwecken möglich. Hinzu kämen relativ hohe Kosten bei Nutzen des IDES Mandanten.

Zusammenschau

Zum Abschluss der Praxisspiele systematisierte Horst Pongratz von der Universität Erlangen-Nürnberg die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Ansätzen zur prozessorientierten Wirtschaftsdidaktik und ERP-Einsatz. Dabei wurden detailliert die didaktischen Ansätze und Besonderheiten, die Belastung der Lehrkräfte, die Prozessorientierung sowie die Vor- und Nachteile herausgearbeitet. Auf dieser Basis wurden wichtige Faktoren für die Implementierung von ERP-Systemen an kaufmännischen Schulen herausgestellt.

In der abschließenden Diskussion wurden die Konsequenzen für die Vernetzung von Schulen sowie zentrale und dezentrale Unterstützungsstrukturen von Stefan Marien (OSZ Bürowirtschaft Berlin), Bernd Strahler (Multimedia BBS), Edgar Sailer (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) sowie Vertretern von Microsoft erarbeitet.

Beiträge aus den Workshops

Qualitätssicherungsansätze für die Berufliche Bildung im europäischen Vergleich

Sandra Bohlinger; Dieter Münk

Abstract

Das Thema Qualitätssicherung in der Beruflichen Bildung erfreut sich im europäischen Kontext zunehmender Beachtung. Es ist eine aktuelle und hochkomplexe Thematik, geprägt von zahlreichen Unklarheiten und Uneinigkeiten. Von zentraler Bedeutung sind dabei die Fragen, was unter Qualität zu verstehen ist, welche Methoden und Instrumente für die Qualitätssicherung geeignet sind und mit welchen Indikatoren Qualität adäquat gemessen werden kann. Qualitätssicherungsstrategien bewegen sich dabei auf einem schmalen Grat zwischen der freiwilligen Teilnahme an „europäischen“ Maßnahmen und einem infolge von Globalisierung und Internationalisierung entstandenem Zwang, gemeinsam zu handeln, um den europäischen Stellenwert beruflicher Bildung im internationalen Wettbewerb zu sichern. Im Workshop „Qualität beruflicher Bildung in Europa“ wurden vor diesem Hintergrund (politische) Strategien der Qualitätssicherung aus der Perspektive unterschiedlicher Länder und aus dem Blickwinkel der Europäischen Kommission vorgestellt. Dabei ging es gleichermaßen um praxisbezogene Erfahrungen mit politischen Instrumenten sowie um die Analyse der Steuerungsmöglichkeiten und -hemmnisse beruflicher Bildung. Ausgangspunkt dieser Aspekte war die Frage danach, was Qualität ist.

Was ist Qualität?

Qualität ist eine deskriptive Entität, die einem Gegenstand zugeschrieben wird. Daher sind Qualitätsziele nicht wissenschaftlich falsifizierbar oder verifizierbar, sondern das Ergebnis eines sozialen Aushandlungsprozesses; sie ist sozial akzeptiert oder nicht akzeptiert und nur in diesem Sinne gültig oder ungültig. Infolge dessen sind die einzig möglichen Quellen, mit deren Hilfe Qualität überprüft werden kann, Hilfsmittel wie rechtliche Grundlagen, bildungspolitische Ziele und Strategien, bewährte Qualifikationskonzepte, Expertenmeinungen (die wohl die umstrittensten Quellen sein dürften), wissenschaftliche Theorien sowie Befunde über die Effektivität beruflicher Bildung. Zu letzterer gehört z. B. die Leistungsorientierung der Lernenden, eine effiziente Bildungsgangleitung, die Qualität eines Curriculums oder die Evaluation eines Bildungsgangs – Faktoren, die durchaus evaluierbar sind.
Qualität ist damit immer das Ergebnis einer Bewertung und bringt die Präferenzen des Bewertenden zum Ausdruck. Mit Blick auf den betrieblichen Kontext können folgende Aspekte zu den Bewertungskriterien gehören:

- die Zufriedenheit der Lernenden,
- der Transfererfolg in der betrieblichen Praxis,
- der Geschäftserfolg und
- die social returns (Kirkpatrick, 1994).

Ein weiteres Beispiel ist die Kategorisierung von Qualität anhand von Einzelaspekten des Bildungsprozesses wie etwa den Lernzielen, den curricularen Inhalten und den Rahmenbedingungen des Lernprozesses. Entsprechend dieses Verständnisses gehören zu den möglichen Qualitätsindikatoren

- die Qualifikationen der Lehrenden,
- die Ausstattung der Lernorte,
- die Bildungsgangbewertung durch die Teilnehmenden,
- der Bildungsgangnutzen aus der Perspektive der Teilnehmenden,
- die Anwendung der erworbenen Qualifikationen und Kenntnisse am Arbeitplatz.

Im Idealfall verlaufen Qualitätsentwicklung und -sicherung nach einem fixen Schema, dessen Ausgangspunkt eine klare Vorstellung über Qualitätsziele und den zu gestaltenden Gegenstand bilden würde. Daraus ließen sich die entsprechenden zu nutzenden Methoden und Rahmenbedingungen ableiten und die Qualitätsentwicklung wäre nur noch eine Frage der Evaluation, bei der der jeweilige Status der angestrebten Zielgrößen identifiziert, einem Soll-Ist-Abgleich unterzogen und bei Bedarf korrigiert werden würde (Euler, 2005, S. 13). Die ebenso scheinbar simplen wie gravierenden Probleme bei der Umsetzung dieses idealtypischen Verlaufs sind bekannt: Da es keine „einzig wahren“ Qualitätsziele gibt, können diese nur durch Konsensfindung oder Machtabhängigkeiten festgelegt werden. Zudem sind die Methoden und Instrumente der Qualitätsfeststellung und -überprüfung oft uneindeutig. Wenn ex-post eine wie auch immer geartete Qualitätsverbesserung festgestellt werden kann, bleibt dennoch fraglich, ob diese tatsächlich und einzig auf die zuvor festgelegten Ziele bzw. deren Umsetzungsstrategien zurückzuführen ist.

Deutlich zu erkennen ist dabei, dass Qualität entscheidend von der Qualitätsvorstellung der involvierten Akteure bestimmt wird. Im Bereich der (europäischen) Berufsbildungspolitik betrifft dies in erster Linie die Regierungsorgane bzw. die Organe der Europäischen Union. Zugleich entspringen die Qualitätsbemühungen in der Beruflichen Bildung der Forderung nach der Autonomisierung von Schulen (pädagogische Perspektive), um Qualität durch Empowerment, i.e. durch die Motivierung von Individuen zu fördern. Weiterhin wird der Qualitätsbegriff durch eine bildungsorganisatorische Perspektive bestimmt, die vor dem Hintergrund langwieriger zentralistischer Entscheidungsprozesse eine Qualitätssicherung durch eine verstärkt dezentrale Steuerung fokussiert. Darüber hinaus existiert eine ökonomische Perspektive, die davon ausgeht, dass die öffentliche Verwaltung wenig ressourceneffizient haushält, weil Logiken walten, die die Effizienz dieser Systeme stark beeinträchtigen. Unter dem Stichwort „New Public Management“ soll hier durch ressourceneffizientere Verfahrens- und Entscheidungsprozesse die Qualität gewährleistet und verbessert werden.

Qualität in der Beruflichen Bildung hat im deutschen Verständnis ehemals das Fehlen oder das Vorhandensein von etwas bezeichnet, so z. B. das Vorhandensein eines Ausbildungsplans, der pädagogischen Kompetenzen der Ausbilder oder den Anteil der organisierten Lernprozesse. Im Laufe der Jahre zeichnet sich zum einen eine stärkere Orientierung an Input-Qualitäten ab (Merkmale eines Curriculums, Investitionsraten oder Personalausstattung), zum anderen sind die Ziele beruflicher Bildung zunehmend von politischen Interessen geprägt und infolge dessen wird vielfach berufliche Qualität mit Quantität gleichgesetzt – so z. B. bei der Diskussion um die Anzahl an Ausbildungsplätze. Die Ausrichtung der Qualitätsdebatte in der Beruflichen Bildung an politischen Interessen hat vor allem im Zuge der Entwicklung der Humankapitaltheorie in den frühen 1970er Jahren an erheblicher Aufmerksamkeit gewonnen. Damit verbunden war die Fokussierung von Bildungsinput und -output als Effizienzkriterien, die bis dahin überwiegend für Produktzyklen genutzt worden waren. Allerdings ließen die Ergebnisse makroökonomischer

Studien keine Rückschlüsse auf die mikroökonomische Perspektive zu (Hanushek, 1997). Erst durch die Debatte um die Effektivität von schulischer Allgemeinbildung ab den 1980er Jahren lebte diese Debatte wieder auf. In diesem Zuge wurde die Erfassung von Kompetenzen als Ergebnis eines Lernprozesses zum Kern der Qualitätsdebatte für die mikroökonomische Ebene (Papadopoulos, 1994). Der Trend zur Suche nach geeigneten Indikatoren zur Erfassung von Lernergebnissen (statt von Lernerwartungen) ist dabei weiterhin ungebrochen. Verändert haben sich dagegen immer wieder die politischen Ziele, die mit der Beruflichen Bildung verfolgt werden.

Heute werden im Zuge der Lissabon-Strategie und ihrer Folgebeschlüsse mit der Förderung beruflicher Bildung in Europa in erster Linie drei politisch-strategische Ziele verfolgt, die jeweils wiederum in eine Reihe weiterer Ziele unterteilt werden können:

Verbesserung der Qualität und Effektivität beruflicher Bildung	Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonal Entwicklung von Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen für eine wissensbasierte Gesellschaft Zugangsverbesserung zu IuK für alle Verbesserter Zugang zu naturwissenschaftlichen Studien- und Ausbildungsgängen Effektive und effiziente Ressourcennutzung
Sicherung des Zugangs zu allen Bildungsarten für alle Menschen	Offene Lernumgebungen Attraktivitätssteigerung des Lernens Unterstützung der aktiven Teilhabe an der Gesellschaft, der Chancengleichheit und der sozialen Kohäsion
Internationalisierung und Attraktivitätssicherung beruflicher Bildung	Stärkung der Verbindung zum Berufsleben, zu Forschung und zur Gesellschaft Entwicklung unternehmerischen Denkens Verbesserung des Fremdsprachenlernens Mobilitätsförderung Verbesserung der europäischen Kooperation

Tab. 1: Politisch-strategische Ziele beruflicher Bildung in Europa.

Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Beruflichen Bildung war und ist somit stets mit der gesetzlichen Etablierung von Vorgaben und Zielen verbunden, was in den deutschsprachigen Ländern insbesondere anhand des Prüfungswesens und bei den Professionalisierungsanforderungen an Ausbilder und Berufsschullehrer zu erkennen ist. Gonon (2006, S. 565) hält fest, dass hierbei vielfach traditionelle und anerkannte Ansprüche schlicht unter dem Motto der Qualität reformuliert werden, etwa wenn die Didaktik als Kern pädagogischer Professionalität neuerdings als Qualitätssicherung bezeichnet wird.

Notwendigkeit der Qualitätssicherung

Die leitende Fragestellung aller Beiträge des Workshops war, wie im europäischen Vergleich der Qualitätsbegriff verstanden und Qualitätssicherung gewährleistet wird und wie dabei die Konsensfindung der 29 Mitgliedstaaten sowie der europäischen Organe gewährleistet werden kann.
Die Aktualität des Themas zeigt sich daran, dass Qualitätssicherung eines der Kernziele des Bologna-Prozesses, der Lissabon-Strategie und der Folgeerklärungen wie etwa jene von Maastricht, Kopenhagen oder Helsinki ist. Es ist anzunehmen, dass auch die für 2008 zu erwartende Bordeaux-Erklärung unter

der französischen Ratspräsidentschaft Ähnliches beinhalten wird. Das sind aber nur vordergründige, wenn auch wichtige Erklärungsansätze für die Frage danach, wozu Qualitätssicherung notwendig ist.
Ein Blick auf die Herausforderungen, vor denen alle europäischen Länder – wenn auch in unterschiedlichem Umfang – stehen, erklärt viel deutlicher die Notwendigkeit der Qualitätssicherung. Hier seien die Punkte exemplarisch genannt, von denen zu vermuten ist, dass sie auch nach 2010 von Bedeutung sein werden.

Die Union, d. h. die Mitgliedstaaten und die europäische Organe, hat erkannt, dass das Wissen, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der Individuen den Kern der europäischen Wirtschaften und Gesellschaften bilden. Sie sind der Grundbaustein der Wettbewerbsfähigkeit, aber auch der Forschung, der Entwicklung und der Infrastruktur eines Landes. Es ist daher eine logische Konsequenz, dass Berufsbildung eine der Säulen ist, auf der die individuellen Humanressourcen aufbauen. Das ist einer der Gründe, weshalb Europa einer fundierten Qualitätssicherung bedarf.
Weiterhin lässt sich seit Jahren beobachten, dass die Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt steigen. Schätzungen der DG Education and Culture der Europäischen Kommission sowie des CEDEFOP gehen davon aus, dass die Zahl der benötigten Hochqualifizierten bis 2015 um 30% und die derjenigen auf der mittleren Qualifikationsebene um 50% steigen wird (CEDEFOP, 2008). Es ist eindeutig, dass die Länder daher vor der Herausforderung stehen, mehr Menschen als bislang nicht nur „irgendwie“ für höhere Bildungsabschlüsse zu qualifizieren, sondern ihnen durch qualitativ hochwertige Bildungsgänge umfassende Inhalte zu vermitteln, die sie langfristig und verantwortungsbewusst einsetzen und erweitern können.

Darüber hinaus ist Qualitätssicherung aufgrund der sich stetig wandelnden Arbeitsmarktanforderungen notwendig. Wenngleich dies ebenso wenig eine neue Erkenntnis ist wie die fast täglich erscheinenden Forderungen nach angeblich „neuen“ Kompetenzen, so ist doch die Dringlichkeit der Vermittlung von jenen Kompetenzen neu, die auf ein Leben in einer globalisierten Welt vorbereiten. Hier hinken jedoch die soziale Inklusion, die Gewährleistung der individuellen und erfolgreichen Teilhabe am Arbeitsmarkt und die geographische Mobilität der Europäer der technischen Vernetzung weit hinterher.
Das gilt auch für die Integration derer, die den Schritt zur geographischen Mobilität gewagt haben, aber im neuen Land aus unterschiedlichsten Gründen nicht integriert werden können oder wollen. Migration, Integration, aber auch Mobilität in all ihren Varianten, d. h. sektorale, geographische und soziale Mobilität stehen weit oben auf der politischen und wissenschaftlichen Agenda. Aufgabe der Qualitätssicherung in der Berufsbildung ist es hier, durch international ausgerichtete Curricula nicht nur auf eigene Auslandsaufenthalte vorzubereiten, sondern auch diejenigen Individuen zu integrieren, die aus dem Ausland ins eigene Land kommen.

Abgesehen davon benötigt Europa eine neue, zumindest aber andere Qualitätssicherung für die berufliche Bildung aufgrund des demographischen Wandels. Wenngleich seit Jahren zu beobachten ist, dass die Zahl der unter 20-Jährigen schwindet, während die der potenziellen älteren Arbeitnehmer ab 55 Jahren wächst, ist noch immer nicht klar, was die Älteren von einer längeren Arbeitsmarktteilhabe abhält. Das gilt besonders für diejenigen, die gerne am Arbeitsmarkt teilnehmen würden, aber aus unterschiedlichsten Gründen davon abgehalten werden, also rund 10% aller Nicht-Beschäftigten zwischen 55 und 65 Jahren (European Commission, 2007). Aufgabe der Qualitätssicherung ist es an dieser Stelle, die Bedürfnisse älterer Arbeitnehmer und die der Arbeitgeber in Einklang zu bringen. Obgleich mittlerweile eindeutig ist, dass flexiblere Arbeitszeiten, alternsgerechtes Lernen und entsprechende Arbeitsformen

bedeutende Lösungsansätze zur Integration älterer Menschen in den Arbeitsmarkt darstellen, fehlt es bislang weitgehend an Beispielen guter und flächendeckender Praxis.

Qualitätssicherung ist letztlich aber auch notwendig, um die Investitionen in Humankapital besser zu nutzen, um individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und die Beschäftigungsfähigkeit und die gesellschaftliche Teilhabe zu verbessern – ein Anliegen, dass sich in den Papieren der Kommission unzählige Male findet, zuletzt in den Richtlinien für Wachstum und Arbeitsplätze (European Commission, 2007). Der verantwortungsvolle Umgang mit Humanressourcen bezieht sich dabei nicht nur auf die Vermeidung des Abbruchs von Bildungsgängen in Schule, Ausbildung oder Hochschule, sondern auch auf die Personen, die weit über ihre formalen Qualifikationen hinaus sich umfassende Kenntnisse und Kompetenzen aneignen, die ihnen aber nicht anerkannt werden und die daher in den meisten Länder auf dem Arbeitsmarkt nicht verwertbar sind.

Qualität, so lässt sich an dieser Stelle folgern, ist also gleichermaßen eine aktuelle und streitbare Thematik. Sie ist ihrem Wesen nach komplex und unklar, was sich etwa anhand der Frage danach zeigt, wie sie definiert oder mit Hilfe welcher Instrumente und Indikatoren sie erfasst werden soll. Zudem haben die Beiträge des Workshops deutlich gezeigt, dass das Thema „Qualität beruflicher Bildung“ aus ganz unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann. So hat Isabelle Bonnaire die Frage nach der Qualitätssicherung im europäischen Programm lebenslanges Lernen aufgearbeitet und die Einbettung dieses Programms in die Leitziele der Lissabon-Agenda und ihrer Folgeerklärungen aufgezeigt. Der CQAF (Common Quality Assurance Framework) spielt hierbei eine entscheidende Rolle, denn er ist gleichermaßen Bestandteil des Programms Lebenslanges Lernen selbst als auch Ziel vieler der Projekte, die im Rahmen des Programms gefördert werden.

Der CQAF war zugleich wesentlicher Bestandteil des Beitrags von Philipp Grollmann zur Qualitätssicherung im Kontext der Professionalisierung. Ziel war es, den Beitrag von Professionalisierung zur Steuerung von Berufsbildungssystemen aufzuzeigen und das in den Mitgliedstaaten unterschiedliche Verständnis von Qualität in der Ausbildung von Lehrpersonal zu skizzieren.
Voraussetzung für Professionalisierung durch betriebliche Lern- und Arbeitsprozesse ist die Auswahl geeigneter Mitarbeiter und – auf betrieblicher Seite – die Wertschätzung und Förderung des Personals bzw. der Humanressourcen. In diesem Zusammenhang haben Ute Hippach-Schneider und Philipp Gonon die Rekrutierungsprozesse von Unternehmen bei der Einstellung von Mitarbeitern auf mittlerem Qualifikationsniveau untersucht. Qualitätssicherung nimmt hierbei zwei Rollen ein: Zum einen dient sie dazu, adäquat qualifizierte Mitarbeiter zu finden und zum anderen leistet der Rekrutierungsprozess selbst einen Beitrag zur Qualitätssicherung der Unternehmen. Hier zeigte sich deutlich die Komplexität solcher Qualitätssicherungsprozesse und der schwierigen Erfassung der Rekrutierungsentscheidungen durch die Unternehmen.

Die Komplexität der Erfassung von Steuerungsprozessen für die Qualitätssicherung stand auch im Zentrum der Beiträge von Thomas Deißinger und Sandra Bohlinger. Die Frage danach, wie das Zusammenspiel zwischen den Mitgliedstaaten und den Europäischen Organen gesteuert werden kann, wurde dabei anhand zentraler Themen wie der Suche nach Qualitätsindikatoren, der Outcomeorientierung von Bildungsgängen sowie der Entwicklung und Umsetzungen des Europäischen bzw. der Nationalen Qualifikationsrahmen untersucht.
Ohne auf die einzelnen Beiträge detaillierter eingehen zu wollen, wurden einige Aspekte durchgehend von allen Vortragenden diskutiert. Dazu gehören der Europäische Qualifikationsrahmen und die Leis-

tungspunktesysteme ECTS/ECVET sowie die Orientierung an Lernergebnissen anstatt an Lerninhalten (Outcome-Orientierung). Die zentralen Argumente und Ideen sowie die Ergebnisse der Abschlussdiskussion des Workshops sollen im Folgenden zusammengefasst werden.

Europapolitische Steuerungsinstrumente zur Qualitätssicherung

Qualifikationsrahmen sind Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehung von Qualifikationen. Sie stellen alle formal anerkannten Qualifikationen eines Bildungssystems in Kontext zueinander und werden dabei als geprüfte bzw. nachgewiesene Bündel von Kompetenzen strukturiert, die nicht an einen bestimmten Lernweg gebunden sind.
Diesen Anforderungen soll auch der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) entsprechen, bei dessen Umsetzung allerdings eine Reihe von Schwierigkeiten zu finden sind. Im Kern geht es dabei einerseits um die Frage nach der Kompatibilität zwischen den im EQF formulierten Learning-Outcomes, die in einer stark verrichtungsorientierten Tradition stehen, und dem breit angelegten (deutschen) Verständnis der Beruflichkeit andererseits. In den Diskussionsbeiträgen des Workshops stellte sich immer wieder die Frage, inwieweit der EQF tatsächlich seinem Ziel gerecht werden kann, eine transparente Darstellung von Qualifikationen sowie und eine verbesserte Zugänglichkeit zu und Durchlässigkeit zwischen Berufsbildungssystemen zu gewährleisten.

Zunächst lässt sich feststellen, dass der EQF keinerlei gesetzliche Verpflichtungen mit sich bringt, sondern auf freiwilliger Basis eingerichtet wird. Im Gegensatz zu nationalen Qualifikationsrahmen (in Deutschland als DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen diskutiert) ist er auf Prioritäten der Gemeinschaft (und nicht der Länder) ausgelegt und umfasst keinerlei Anerkennungsmechanismen für Individuen. Verständlich ist daher, dass seine Entwicklung, die in erster Linie auf dem gegenseitigen Vertrauen der Akteure und ihrer Kooperationswilligkeit beruht, um ein Vielfaches komplexer ist als die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens.

Die Kommission beschreibt den EQF als “a meta-framework [that] can be understood as a means of enabling one framework of qualifications to relate to others and subsequently for one qualification to relate to others that are normally located in another framework. The meta-framework aims to create confidence and trust in relating qualifications across countries and sectors by defining principles for the ways quality assurance processes, guidance and information and mechanisms for credit transfer and accumulation can operate so that the transparency necessary at national and sectoral levels can also be available internationally” (European Commission, 2005, S. 13).
Die Konkretisierung des EQF wurde Ende 2002 gestartet und erhielt grundlegende Orientierung durch einen Vorschlag, der im Auftrag des CEDEFOP von Mitarbeitern der Qualifications and Curriculum Authority (QCA) entwickelt wurde (Coles/Oates, 2005). Verwunderlich ist daher nicht, dass die Kernideen für die Ausgestaltung des EQF an den in Großbritannien bestehenden Systemen ausgerichtet sind und für die übrigen Länder entsprechende Vor- bzw. Nachteile mit sich bringen.

Kernstück des EQF sind Lernergebnisse, die als Bündel von Kompetenzen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden und zu Qualifikationen zusammengefasst werden können. Der EQF ist durch acht Referenzniveaus strukturiert und wird durch verschiedene Prinzipien, Richtlinien und Instrumente vervollständigt (u.a. der Europass und der Common Quality Assurance Framework – CQAF), de-

ren Umsetzung und nationale Implementierung zentraler Bestandteiler vieler der durch das europäische Programme Lebenslanges Lernen geförderten Projekte ist.

Die Referenzniveaus lassen sich nach dem Grad der Komplexität der Handlungssituationen entsprechend der jeweiligen Kompetenzen differenzieren (vertikale Strukturierung des EQF) und werden durch eine horizontale Struktur von drei Lernergebnistypen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) ergänzt. Damit ergibt sich eine Matrix mit 24 Zellen, bei deren Beschreibung mit Hilfe von Deskriptoren sich die Frage ergibt, welchen Umfang eine solche „Qualifikation" hat. Insofern erfordern die gemeinsamen Referenzniveaus nicht nur eine Übersetzungshilfe in Form von Leistungspunkten, sondern ermöglichen zugleich „vakante" Zellen innerhalb der Matrix sowie eine Verbindung von Qualifikationen mit Modulen unterschiedlichen Umfangs. Die „Vakanz" der Zellen bezeichnet dabei die Option, dass die Beschreibung der Zellen je nach Qualifikation nicht oder nur teilweise gegeben sein muss. Aus diesem Grund sind keine für alle Mitgliedstaaten einheitlichen Qualifikationen im Hinblick auf Standards, Lernwege, Lerninhalte oder Zugangsweisen notwendig, wohl aber die Entwicklung von gemeinsamen Deskriptoren basierend auf einer gemeinsamen Terminologie, die wiederum Voraussetzung für die Entwicklung gemeinsamer Ziele ist. Die Zuordnung der vorhandenen Qualifikationen zu den Lernergebnisniveaus des Rahmens fällt in die Zuständigkeit der einzelnen Mitgliedstaaten. Dabei kann es erforderlich werden, input- und output-basierte Systeme miteinander in Beziehung zu bringen. Ebenso ist es nicht notwendig, dass die Nationalen Qualifikationsrahmen über die gleiche Anzahl an Referenzniveaus verfügen, wohl aber, dass beide zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Eng verbunden mit der Einführung des EQF und der NQF sind die Leistungspunktesysteme ECTS (European Credit Transfer System) für den Hochschulbereich sowie das ECVET (European Credits for Vocational Education and Training). Leistungspunktesysteme dienen der Gewährleistung von Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Qualifikationen zwischen verschiedenen Staaten, Ebenen und Ländern. Sie sollen die Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen von Individuen für die Akteure in anderen Sektoren, Wirtschaftsbereichen und Ländern sichtbar machen. Dies bedingt die Entwicklung gemeinsamer Maßnahmen, Zertifizierungsgrundsätze und Bezugsniveaus einschließlich eines Systems zur Anrechnung von (Aus-)Bildungsleistungen in der Beruflichen Bildung. Die Entwicklung dieses ECVET soll einen Beitrag zum lebenslangen Lernen leisten, die Qualität beruflicher Bildung sicherstellen sowie die Mobilität der Lernenden fördern. Das gilt gleichermaßen für die Mobilität im jeweiligen nationalen Bildungssystem, zwischen nationalen Systemen als auch für die geographische und berufliche Mobilität (und damit letztlich auch für die soziale Mobilität). Das ECVET wird von der Europäischen Kommission definiert als „ein konkretes und praktisches Instrument, das die Übertragung und Akkumulierung der Lernergebnisse einer Person, die aus einem Lernkontext in einen anderen, aus einem Qualifikationssystem in ein anderes wechselt, erleichtert [und als] eine Vorgehensweise, die es erlaubt, eine Qualifikation in Form von übertragbaren und akkumulierbaren Lerneinheiten (Kenntnissen, Fähigkeiten und weiteren Kompetenzen) zu beschreiben und diesen Leistungspunke zuzuordnen" (Europäische Kommission, 2006).

Infolge dessen soll auch die Lesbarkeit des eigenen Systems zu verbessern und das Verständnis für die Andersartigkeit des anderen Systems gefördert werden. Leitideen dieser politischen Instrumente einschließlich des Europasses und des CQAF sind daher

- eine Konzentration auf die Lernenden, d. h. eine Berücksichtigung ihrer beruflichen Erfahrungen, Arbeitsbedingungen, soziodemographischen Merkmale und Motive für eine Lernaktivität, um den

Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich ihre individuellen Lernwege aus formellen, informellen und non-formalen Lernaktivitäten zu erstellen und anerkennen zu lassen,
- die Anerkennung und Einbindung informellen und non-formalen Lernens,
- eine Orientierung an Lernergebnissen, die wiederum in allgemeine und berufsspezifische Ergebnisse differenziert werden und von den Stakeholdern einzelner Sektoren durch sogenannte Qualifikationskataloge (wie z. B. in der Schienenverkehrs- oder Luftfahrtindustrie) in gemeinsame Qualifikationsprofile gebündelt werden sowie
- die Orientierung an einem gemeinsamen Qualifikationsrahmen und einer gemeinsamen Bezugsebene, die auf europäischer Ebene derzeit als Richtlinie zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen diskutiert wird (Richtlinie Internal Market EU).

Modularisierung und Transfer sollen dabei zur Flexibilisierung und Individualisierung der Lernaktivitäten und -pfade beitragen, indem Qualifikationen bzw. Berufsprofile einerseits und Bildungsprogramme andererseits in kleinere Lerneinheiten unterteilt werden, wodurch sowohl aus pädagogischer als auch aus Arbeitsmarktperspektive eine bessere Qualität, Überschaubarkeit und Kombinierbarkeit erzielt werden soll. Das ECVET ist dabei ohne die Modularisierung von Bildungsprogrammen bzw. Qualifikationen sinnlos, weil seine originäre Aufgabe eben darin besteht, Lernergebnisse anzuerkennen und die Mobilität zu fördern.

Die Modularisierung und die Umsetzung des Leistungspunktessystems sind in diesem Zusammenhang als zwei zunächst unabhängige Entwicklungspfade zu sehen. Zudem erlauben die unterschiedlichen Modularisierungsformen nicht, von einer Standardisierung zu sprechen, gleichwohl Modularisierung in vielen europäischen Ländern als Strategie für Flexibilisierung und Modernisierung von Lernwegen gilt.

Die Anerkennung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen ist in einigen Bereichen bereits weit voran geschritten (z. B. Europäischer Computer Führerschein ECDL, Euregio-Zertifikat für erfolgreich abgeschlossene Praktika in bestimmten Regionen Deutschlands, Frankreichs und der Schweiz). Zertifizierung wird dabei als formelle Validierung von Kompetenzen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen verstanden, die mit der Verleihung einer formellen Qualifikation endet. Für die berufliche Bildung soll die Zertifizierung von Kompetenzen mit Hilfe des ECVET erfolgen und wird durch die Vergabe der Leistungspunkte ermöglicht bzw. durch die Feststellung von Äquivalenzen durch die Definition von Lerneinheiten.

Diskussionsergebnisse

Ausgangspunkt der Abschlussdiskussion des Workshops war die Feststellung, dass in Deutschland die Vermittlung von Kompetenzen nach wie vor mehrheitlich in institutionalisierten Lernkontexten und mit dem Ziel der Vorbereitung auf die Ausführung einer beruflichen Tätigkeit erfolgt. Kritisiert wurde dabei häufig die fehlende Abstimmung zwischen Theorie und Praxis, das mangelhafte Zusammenspiel von Qualifikations- und Curriculumforschung und die unzureichende Anbindung nationaler an internationale Entwicklungen. Hier wurde auf die Debatten über die Konzentration des berufsschulischen Unterrichts auf Fachdisziplinen einhergehend mit einer Überbetonung des additiven Faktenwissens verwiesen, aber auch auf die Vernachlässigung methodischer und didaktischer Neuerungen oder häufig wechselnde Ansätze zur Lehrplangestaltung, deren Gemeinsamkeit in der Suche nach neuen Regulierungsmöglichkeiten des Lerninputs und dessen Regulierung lag.

Diese Inputorientierung und starre Fixierung auf institutionalisierte Bildungsgänge konfligiert zumindest teilweise mit den Leitideen von Qualifikationsrahmen, die auch die Anerkennung von

informell und non-formal erworbenen Lernergebnissen in nicht räumlich gebundenen Lernkontexten und -arrangements einschließen. Dies hat Folgen für das deutsche Berufsbildungssystem und die deutsche Berufsbildungs- und Qualifikationslandschaft. Auffälligste Veränderung in Deutschland ist in diesem Kontext die seit einiger Zeit zu beobachtende Ablösung des Qualifikationsbegriffs zugunsten des Kompetenzbegriffs, die allerdings nicht nur einen terminologischen Wandel umfasst, sondern auch die Frage nach der Verwertbarkeit beruflicher Bildung für den Arbeitsmarkt und damit letztlich für ökonomische Zwecke unter dem Stichwort der Beschäftigungsfähigkeit. Sie bedeutet als Leitlinie und Ziel beschäftigungs- und arbeitsmarktpolitischer Strategien in Bezug auf die Integration von Individuen in den Arbeitsmarkt eine Umsetzung dieser Anforderungen in Ziele und Maßnahmen beruflicher (und allgemeiner) Bildung, denn durch beide sollen in den entsprechenden Institutionen und Prozessen die Fähigkeiten des Individuums, sich auf der fachlichen und der Verhaltensebene auf die Anforderungen des Beschäftigungssystems und des Arbeitsmarktes einzustellen, entwickelt werden.

Auffallend waren die im Verlauf der Abschlussdiskussion geäußerten Befürchtungen um den Niedergang des deutschen dualen Systems sowie um das Ende des Facharbeiterstatus – zwei Befürchtungen, die mit Verweis auf mehrere wissenschaftliche Stellungsnahmen (Drexel, 2005; 2006; Rauner et al., 2006) untermauert wurden.

Allerdings herrscht keinesfalls Gewissheit über die Konsequenzen, die der EQF mit sich bringt. Sicher sind lediglich einige Gestaltungsvorgaben, während deren Ausgestaltung weitgehend unklar ist, zumal der deutsche Qualifikationsrahmen noch nicht umgesetzt wurde. Ein Vergleich der absehbaren Folgen mit den befürchteten Folgen zeigt deutlich, dass die Konsequenzen des EQF - im positiven wie im negativen Sinn – eher unrealistisch eingeschätzt werden:

Vorgabe	**Absehbare Folgen**	**Nicht absehbare/ befürchtete Folgen**
Outcome-Orientierung	Externe Prüfungen zusätzlich zu formalen Bildungswegen. Systemwandel: Von der Inputkontrolle und der Organisationskontrolle beruflicher Bildung zur Generierung von Befähigungsnachweisen und Berechtigungen und eine stärkere Outcomekontrolle	Bewertung, Anerkennung und Zertifizierung von „irgendwie“ erworbenen KSC, staatliche Vorgaben werden reduziert und verschoben, Kontrollmechanismen für den Input begrenzt
Kompetenz-orientierung	Berufsbildung konzentriert sich zunehmend auf arbeitsplatzbezogene Anforderungen. Förderung der Bildungsanbieter- und Zertifzierungsbranche	Veränderung des Berufskonzepts. Deregulierung des Arbeitsmarktes und der Lohnsysteme.
Modulorientierung	(Künstliche) Zersplitterung existierender Bildungsgänge im Hochschul- und Berufsbildungsbereich, zumindest kurz- und mittelfristige Koexistenz modularisierter und nicht-modularisierter Berufsbildungs- und Hochschulwege.	Verlust des Anspruchs der Ganzheitlichkeit von beruflicher Bildung. Langfristig Auflösung von Bildungsgängen im herkömmlichen Sinn.
Regulierungs-orientierung	Austausch alter Regulierungen durch neue (ECTS, ECVET, diploma supplement, learning agreements, information packages). Zumindest vorübergehend erheblicher Mehraufwand, um den Regulierungsanforderungen gerecht zu werden.	Berufsausbildung soll ausschließlich durch Arbeitsmarktprinzipien reguliert werden. Prinzip der Beschäftigungsfähigkeit statt Berufsprinzip. Fokussierung von KSC statt beruflicher Handlungskompetenz.

Tab. 2: Konsequenzen der Einführung des EQF

Letztlich hat sich im Rahmen des Workshops bei der Diskussion um den EQF, die Leistungspunktesysteme und den CQAF als europäische Qualitätssicherungsmaßnahmen deutlich gezeigt, dass die Reichweite dieser gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Instrumente bislang weitgehend unklar ist und tendenziell unterschätzt wird. Zugleich wird kritisiert, dass die Instrumente auf eher pragmatisch denn methodisch fundierten Überlegungen basieren wie z. B. bei der Festlegung der Matrix des EQF. Unklar ist daher auch, wie eine „echte" Qualitätssicherung durch EQF und Leistungspunkte erreicht werden kann, wenn diese weder auf einer ausschließlichen Zuordnung von Credit Points noch auf einer auf blindem Vertrauen basierenden Vergleichbarkeit beruhen soll. Zwar vereinfachen der EQF, ECTS und ECVET die gegenseitige Anerkennung durch eine rein quantitative Messung von Lernleistungen, implizieren aber nicht ihre qualitative Gleichwertigkeit. Hier stellt sich die Frage, in wie weit nationalstaatliche Besonderheiten toleriert werden können und wer anhand welcher Bewertungsmaßstäbe darüber entscheidet, damit eine Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen vermieden wird, die auf nichts als Ähnlichkeiten von zwei oder mehr Berufsbildungssystemen basiert. Zweitens besteht die Gefahr einer zu breit und großzügig angelegten Anerkennung, die auf dem Arbeitsmarkt an Glaubwürdigkeit verliert und nicht den realen Wert der Lernleistungen widerspiegelt. Diese Gefahr ergibt sich vor allem dann, wenn wirtschaftspolitische Ziele wie die Mobilitätsförderung, die Wettbewerbsfähigkeit und die Beschäftigungsfähigkeit Vorrang vor bildungspolitischen Zielen erhalten, gleichwohl sich diese beiden Ziele nicht ausschließen müssen. Als Gegenteil wäre eine extrem aufwändige und formalisierte Überprüfung der Lernergebnisse denkbar, wie sie sich im Zuge des Bologna-Prozesses im Hochschulbereich in bereits abzeichnet und einen erheblichen Mehraufwand an personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen mit sich bringt (Bohlinger, 2004).

Zudem fehlt es nach wie vor an einer tragfähigen Grundlage für die Entwicklung, Erfassung und Bewertung von Kompetenzen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Nach wie vor differieren die Auffassungen über diese Begriffe erheblich, was zu Unklarheiten bzgl. ihrer Zertifizierung und Standardisierung führt.

In der Diskussion um all diese Schwierigkeiten lagen die Kernfragen also in der Festlegung der Gleichwertigkeit von Qualifikationen und Berechtigungen, der damit verbundenen Anerkennung von Kompetenzen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen sowie in der Gestaltung von Übergängen zwischen verschiedenen Qualifikationsniveaus bzw. von einer beruflichen/ fachlichen Domäne zu einer anderen. Im Idealfall bieten die europapolitischen Instrumente hierfür eines von mehreren Elementen eines wechselseitigen Lern- und Qualitätssicherungsprozesses zwischen Individuen und Unternehmen, zwischen Berufsbildungspolitik und -praxis sowie zwischen den Mitgliedstaaten und der EU als supranationales Gebilde, das die Chance zur Anerkennung von Qualifikationen und Berechtigungen durch das gegenseitige Vertrauen der Akteure bietet und damit einen erheblichen Beitrag zur europäischen Integration leisten.

Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.) (2006): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Bohlinger, Sandra (2004): Internationalisierung der Berufsbildung in Deutschland. In: Münk (2004): 79-88.

Cedefop (2008): Future skill needs in Europe. Medium-term forecast. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.

Coles, Mike/Oates, Tim (2005): European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.

Drexel, Ingrid (2005): Das duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. München.

Drexel, Ingrid (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Reregulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET. In: Grollmann/Spöttl/Rauner (2006): 13-34.

European Commission (2005): Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning, Commission Staff Working Document, SEC 957. Brussels.

Europäische Kommission (2006): Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel.

European Commission (2007a): Integrated guidelines for growth and jobs (2008-2010) including a Commission recommendation on the broad guidelines for the economic policies of the Member States and the Community and a Proposal for a Council decision on guidelines for the employment policies of the Member States. (COM (2007) 803 final – part V), 11.12.2007.

European Commission (2007b): Employment in Europe. Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg.

Euler, Dieter (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung der BLK. Bonn.

Gonon, Philipp (2006): Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung. in: Arnold/Lispmeier (2006): 561-573.

Grollmann, Philipp/Spöttl, Georg/Rauner, Felix (Hrsg.) (2006): Europäisierung beruflicher Bildung – Eine Gestaltungsaufgabe. Münster: LIT.

Hanushek, Eric A. (1997): Assessing the effects of school resources on student performance. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 19, No. 2, pp. 141-164.

Kirkpatrick, Donald L. (1994): Evaluating Training Programs: The Four Levels. San Francisco: Berrett-Koehler.

Münk, Dieter (Hrsg.) (2004): Perspektiven der beruflichen Bildung und der Berufsbildungspolitik im europäischen und internationalen Kontext. Bielefeld: Bertelsmann.

Papadopoulos, George (1994): Education 1960-1990: The OECD Perspective. Paris: OECD.

Rauner, Felix/Grollmann, Philipp/Spöttl, Georg(2006): Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen: Das Kopenhagen-Lissabon-Dilemma. Arbeitspapier des ITB. Bremen.

Qualität Beruflicher Bildung durch kooperatives Lernen

Sebastian Walzik; Dieter Euler

1 Einleitung

Das BLK-Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes und Kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)“ vereint über zwanzig Modellversuche, die sich zum Zeitpunkt der Hochschultage 2008 dem Ende ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit näherten. Sie arbeiten alle zu Themen der Förderung und Bewertung selbständigen und kooperativen Lernens. Auf den Hochschultagen war das Modellversuchsprogramm in vielen Fachtagungen und Workshops breit vertreten[1]. Der vorliegende Workshop befasste sich insbesondere mit dem Themenkomplex des kooperativen Lernens. Insgesamt vier Modellversuche stellten ihre Arbeiten in diesem Bereich vor und zur Diskussion. Den Rahmen bildete ein Vortrag von Euler über theoretische Grundlagen und praktische Implikationen kooperativen Lernens. Der Fokus der Betrachtung bewegte sich dabei von didaktischen Fragen der Förderung kooperativer Kompetenzen bis hin zur Vorbereitung der Lehrenden auf Herausforderungen, die sich im Zusammenhang mit der Gestaltung kooperativer Lernumgebungen ergeben.
Die folgenden Ausführungen geben einen Überblick über Inhalte und thematische Diskussionen des Workshops. In Kapitel 2 wird der Rahmenvortrag knapp zusammengefasst. Kapitel 3 stellt die Beiträge der einzelnen Modellversuche kurz dar, Kapitel 4 gibt die Kernpunkte der Diskussionen um die einzelnen Vorträge und damit die Ergebnisse des Workshops wieder.

2 Theoretischer Rahmen

Der theoretische Hintergrund für kooperatives Lernen ist relativ weit. Didaktische Fragestellungen fließen ein, ebenso wie Erkenntnisse der psychologischen Forschung und der Arbeitsprozessforschung – um nur einige zu nennen. Der Rahmenvortrag beleuchtete daher einige Punkte, die speziell für die Reichweite des Workshops von Interesse waren. Sie werden nachfolgend kurz skizziert. Eingehende Beleuchtungen der theoretischen Grundlagen kooperativen Lernens für das Modellversuchsprogramm SKOLA finden sich insbesondere im zweiten Dossier des Programms (vgl. Walzik 2004) sowie im Beiheft „Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung“ der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Euler et al. 2007).

- Ausgangspunkt ist folgende Definition: „Bei kooperativem Lernen handelt es sich um eine Mehrzahl von Personen, die sich in Interaktion (noch) gegenseitig beeinflussen können, die unterschiedliche Einzelinteressen auf ein gemeinsames Ziele abstimmen, die eine (komplexe) Arbeitsaufgabe bearbeiten, die aus mehreren Teilaufgaben besteht, die ihr Handeln organisieren und sich dabei auf Regeln stützen“ (vgl. Walzik 2004, S. 4 f.).

1 Insbesondere der Bereich des selbstgesteuerten Lernens des Modellversuchsprogramms wurde im Workshop 09 der Hochschultage repräsentiert (vgl. auch den entsprechenden Beitrag in diesem Band).

- Dabei kann kooperatives Lernen durchaus unterschiedliche Formen annehmen, z. B.: ‚klassische' Gruppenarbeit, kollaboratives Lernen, Peer Tutoring, Peer Assessment, CSCL, Service Learning oder informelles Lernen der Net Generation. Die einzelnen Formen unterscheiden sich beispielsweise hinsichtlich der Rollen der Lehrenden und Lernenden (Peer Tutoring vs. ‚klassische Gruppenarbeit') oder der eingesetzten Medien und sind nicht immer völlig trennscharf. Einige beispielhafte Definitionen der einzelnen Ausprägungen finden sich bei Topping (2007, S. 64). Schließlich kann auch die Kooperation der Schüler ‚unter den Schulbänken' als eine Form kooperativen Lernens bezeichnet werden, die durchaus Teamfähigkeiten zu fördern vermag.
- Im Zusammenhang mit kooperativem Lernen taucht häufig die Frage auf, was genau ein Team im Gegensatz zu einer Gruppe ausmacht. Im Modellversuchsprogramm SKOLA werden diese Übergänge als fließend erachtet. Gruppen und Teams werden in ihrem Verhalten und ihrer Entwicklungsdynamik als wesensähnlich verstanden. Bei einer ‚einfachen Gruppe' (z. B. einer Schulklasse oder einer Abteilung auf Ebene der Sachbearbeiter) handelt es sich in Hinblick auf die Situationscharakteristika der Kooperation nicht um etwas grundsätzlich anderes als bei einem ‚Hochleistungsteam'. Gruppen unterscheiden sich von Teams jedoch hinsichtlich verschiedener Dimensionen, auf denen sie stärkere oder schwächere Ausprägungen erfahren. Dies können beispielsweise sein: Gruppengröße, Kohärenz oder die Komplementarität der Fertigkeiten. Das Modell der Teamrose (Walzik 2006, S. 72-78). führt auf Grundlage einer ausführlichen Literaturanalyse zwölf Dimensionen zusammen. Effekte und Prozesse, die in Gruppen wirksam werden, werden in Gruppen mit stärkeren Ausprägungen auf den einzelnen Dimensionen (also in Teams) in verstärktem Maße wirksam.
- Bei der Gestaltung von Lernumgebungen sind ebenso Lernvoraussetzungen wie Lernziele in Betracht zu ziehen. Methoden des kooperativen Lernens müssen bei bestimmten Zielgruppen ggf. erst von den Schülern erlernt werden. Es bedarf also gewisser Lernvoraussetzungen, eine Gruppenarbeit erfolgreich zu bewältigen. Ebenso wie bei kognitiven Lernvoraussetzungen muss der Lehrende auch auf diese Voraussetzungen bei der Gestaltung des Unterrichts eingehen. Zielbezüge sind hingegen im Wesentlichen Sachkompetenzen (kognitive Lernziele) sowie Sozialkompetenzen (Team-/Kooperationsfähigkeit), wobei kooperatives Lernen die Verbindung beider Zielbezüge ermöglicht. Dabei ist es jedoch ein didaktischer Kurzschluss, davon auszugehen, dass Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten zur Kooperation bei den Lernenden gefördert werden, sobald sie in einem Team zusammenarbeiten sollen. Es bedarf hier sorgfältiger Initiierung und Begleitung der Gruppenprozesse.
- Eine wichtige Rolle kommt der Reflexion zu. Reflexion des eigenen Tuns ist nicht nur lernförderlich in Hinblick auf kognitive Lernziele. Reflexion ist auch eine wesentliche Variable für die Effektivität von Teams (West 2004). Nach West (Modell der Gruppenreflexivität, vgl. 2004, S. 3) erhöht sich die Gruppenleistung durch regelmäßige Reflexion der Aufgabenbewältigung. Bei Teams, welche länger zusammenarbeiten, kann die Reflexion der sozialen Gruppenprozesse das Wohlbefinden der Gruppenmitglieder steigern. So werden über die Reflexion von aufgabenbezogenen und sozialen Gruppenprozessen gleich mehrere Ziele erreicht: zum einen werden Effektivität und Wohlbefinden der Gruppenmitglieder gesteigert. Darüber hinaus wird Wissen über und Bewusstsein für Gruppenprozesse und -dynamiken gefördert. Schließlich können über Reflexionen kognitive Lernziele, die den (fachlichen) Inhalt der Gruppenarbeit betreffen, verfolgt werden.

3 Beiträge einzelner Modellversuche

Bei der Auswahl der Modellversuche wurde mehr Gewicht auf die Tiefe der Darstellungen gelegt und weniger auf ein breites, möglichst viele Modellversuche präsentierendes Programm. Gleichwohl wurde versucht, den Teilnehmern einen Eindruck von der Vielfalt der Elemente des Modellversuchsprogramms zu vermitteln. So wurden Modellversuche gewählt, die sich hinsichtlich ihrer beteiligten Akteure und Bundesländer ebenso wie der betroffenen Ausbildungsgänge unterscheiden. Die einzelnen Referenten setzten bei ihren Vorträgen verschiedene Schwerpunkte. So ging Frau Pieringer vom sächsischen Staatsministerium für Kultus in ihrem Beitrag des Modellversuchs KOLLT (Kapitel 3.1) insbesondere auf die curricularen Grundlagen kooperativen Lernens ein. Der Beitrag des Modellversuchs SESEKO (Kapitel 3.2), vorgestellt von Frau Schröder von der Allgemeinen Berufsschule (ABS) in Bremen, stellte Reflexionsmethoden im Rahmen von kooperativem Lernen insbesondere für benachteiligte Jugendliche dar. Herr Mylius und Herr Walther vom SBBZ Saale-Orla-Kreis gaben einen Einblick in den Modellversuch LASKO (Kapitel 3.3) und beleuchteten das Spannungsfeld zwischen Selbststeuerung und Instruktion bei der Gestaltung kooperativer Lernumgebungen. Den Abschluss bildete ein Beitrag von Herrn Hochleitner vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) aus dem Modellversuch JoA (Kapitel 3.4), der insbesondere auf die veränderten Anforderungen für die Lehrenden einging. Nachfolgend werden die Einzelbeiträge kurz skizziert.

3.1 Entwicklung von Teamkompetenz – Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Modellversuch KOLLT

Der Modellversuch KOLLT („Kooperatives Lehren und Lernen in typischen Lernsituationen“) zielt auf die Förderung von Teamkompetenzen in Berufen des gewerblich-technischen und sozial-pflegerischen Bereiches in den Schularten Berufsschule und Berufsfachschule. Der Modellversuch verfolgt das Ziel, Lernsituationen zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, die einerseits typisch sind für den Berufsalltag der Auszubildenden, um eine Anbindung an die reale Berufswelt zu erreichen. Darüber hinaus sollen sie typisch für das Erlernen von kooperativem Arbeiten sein, in diesem Sinne also das notwendige didaktische Potenzial besitzen, um tatsächlich Lernprozesse zur Förderung von Kooperations- und Teamfähigkeiten fördern zu können. Zudem werden nicht nur die Lernprozesse der Auszubildenden in den Blick genommen, sondern gleichzeitig die Lehrtätigkeiten der Lehrenden betrachtet: die Förderung von Teamfähigkeit stellt auch an die Lehrenden besondere Ansprüche, da sie in der Lage sein müssen, Kooperationssituationen didaktisch aufzubereiten, und kooperative Lernprozesse zielführend zu begleiten. In diesem Zusammenhang sollen zudem Instrumente zur Erfassung von Teamfähigkeit bei den Lernenden entwickelt werden, um diese zur Reflexion und Weiterentwicklung der individuellen Teamfähigkeiten nutzen zu können.

Im Modellversuch KOLLT wird das Lernfeldkonzept dazu genutzt, diese Ziele umzusetzen. Die erfolgreiche Umsetzung von Lernfeldern erfordert Kooperation seitens der Lehrenden. Sie müssen sich sowohl fachlich als auch methodisch abstimmen, um Lernumgebungen zu gestalten, die die genannten Anforderungen erfüllen.

Für den Modellversuch KOLLT zeigt sich Teamfähigkeit „in einer kooperativen Interaktion zwischen den Beteiligten, mit der Einordnung der eigenen Interessen in das gesetzte Ziel, durch Übernahme einer (definierten) Rolle, mit dem Ziel der engagierten und verantwortungsbewussten Bearbeitung und Lösung von Arbeitsaufgaben und Konflikten, durch die Fähigkeit eigenes und fremdes Handeln sowie das Han-

deln der Gruppe zu reflektieren und in der Teilung von Ressourcen und Nutzung von Synergieeffekten“ (KOLLT 2008, S. 35).
Daraus ergibt sich folgende Grundstruktur für die Konzeption kooperativen Lernens, die sich stets an einer beruflichen Arbeitsaufgabe ausrichtet:

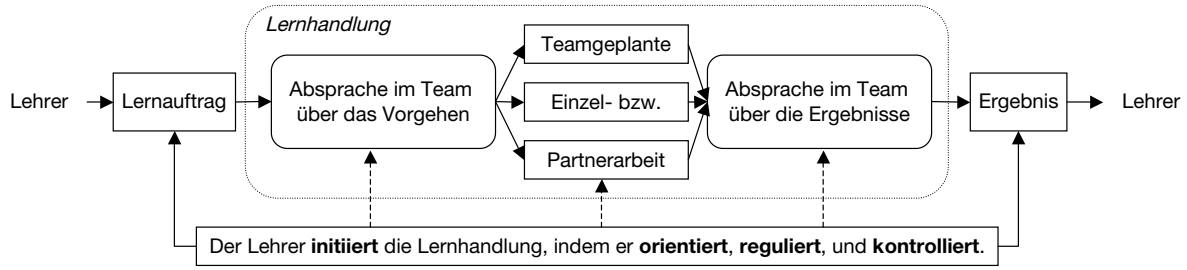


Abb.: Grundstruktur kooperativen Lernens (KOLLT 2008, S. 11)

Der Lernauftrag ist die didaktische Aufbereitung einer beruflichen Situation. Er initiiert berufliche Handlungsmuster im Unterricht, welche berufliche Wirklichkeit abbilden oder nachempfinden. Die Bearbeitung des Lernauftrags erfolgt im Team, wobei zunächst im gesamten Team das Vorgehen abgesprochen wird, einzelne Arbeitsaufträge werden von den Lernenden erschlossen und untereinander verteilt. Die Bewältigung der einzelnen Aufträge erfolgt in Einzel- oder Partnerarbeit, schließlich werden, wiederum im gesamten Team, die Ergebnisse zusammengetragen und reflektiert.
Für jede Lernsituation werden die Lernziele anhand von zwei Dimensionen in einer Matrix operationalisiert. Zum einen werden entlang des Konzepts der vollständigen Handlung in Anlehnung an Meyer (vgl. 1987, S. 235 ff.) folgende Schritte differenziert: Analysieren/Informieren, Planen, Entscheiden, Durchführen/Ausführen, Bewerten kontrollieren, Reflektieren/Auswerten. Zum anderen werden die Lernziele nach Fachkompetenz, Humankompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz unterschieden. Die Gesamtkonzeption des Unterrichts folgt zudem der Idee, den Lernenden immer höhere Freiheitsgrade in der Planung, Durchführung und Reflexion ihrer Handlungen zu bieten und sie so mehr und mehr zur Selbständigkeit zu führen.
Aus den Erfahrungen ergeben sich aus der Sichtweise des Modellversuchs KOLLT Empfehlungen zur Gestaltung der Lernsituationen, welche die Ergebnisse bisheriger Forschung und bestehender Literatur gut bestätigen:

- Die Lernaufgabe sollte eine wirkliche Problemstellung (in Abgrenzung zu Dörners Begriff der Aufgabe, vgl. Dörner 1976, S. 10) enthalten und von angemessenem Anspruchsniveau für die Lernenden sein.
- Es empfiehlt sich, klare Gruppenregeln aufzustellen, die Gruppenmitglieder mit ihnen vertraut zu machen und auf die Einhaltung der Gruppenregeln zu achten.
- Ebenso sollten Rollen beschrieben und verteilt werden, auch der Umgang mit den Rollen sollte geübt werden.
- Arbeitet die Gruppe selbständig und ist auf dem richtigen Weg, sollten Interventionen der Lehrkraft nach Möglichkeit vermieden werden.
- Der methodische Wechsel zwischen Gruppen- und Einzelarbeit ist lernförderlich. Für ihn sollten genügend Pufferzeiten eingeplant werden.

Ähnlich ergeben sich Erkenntnisse für die Lehrenden als Gestalter der Lernsituationen: Wer Teamfähigkeiten vermittelt, sollte nach Möglichkeit selbst teamfähig sein und über Erfahrungen mit der Arbeit in Teams verfügen. Hierzu empfiehlt sich einerseits die Bildung von Lehrerteams zur gemeinsamen didaktischen Arbeit und Vorbereitung der Lernsituationen. Vorzugsweise unterstützt die Schule selbst die Kooperation der Lehrenden und bietet Zeiten und Räume für diese gemeinsamen Arbeiten. Zudem erscheinen konkrete Trainings zur Entwicklung der Teamfähigkeit der Lehrenden sinnvoll. Durchgeführte Lernsituationen sollten gemeinsam im Lehrerteam reflektiert werden. Mit diesen Ansprüchen und Ergebnissen unterstützt der Modellversuch schließlich die „Standards für die Lehrerbildung“ wie sie von der KMK beschlossen wurden (KMK 2004).

3.2 Reflexionsmethoden in kooperativen Lernprozessen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf (Modellversuch SESEKO)

Unter den SKOLA-Modellversuchen hebt sich SESEKO („Selbstwirksamkeit durch Selbststeuerung und Kooperatives Lernen“) durch seine besondere Zielgruppe hervor. „Nach den Angaben der Jugendlichen leben 19 % nur von staatlicher Unterstützung (14 % überwiegend von Sozialhilfe oder Hilfen des Jugendamtes und 5 % von BaföG und BAB) und 37 % […] Jugendliche finanzieren ihren Lebensunterhalt mit einer Kombination aus den angeführten Möglichkeiten, davon 56 %, also mehr als die Hälfte, auch durch Nebenjobs.“ (SESEKO 2008a, S. 17). Etwa 20 % verfügen nicht über einen Schulabschluss, zudem sind viele aufgrund äußerer Rahmenbedingungen – z. B. dem zu geringen Angebot an Ausbildungsplätzen – benachteiligt, mehr als ein Drittel sind Migranten oder haben einen Migrationshintergrund, mit den oftmals damit einhergehenden Problemen wie z. B. Sprachprobleme oder Probleme, die sich aus ihrem rechtlichen Status ergeben. Zu den Lernvoraussetzungen dieser Zielgruppe gehören entsprechend (SESEKO 2008b, S. 10):

- Unzureichende Beherrschung elementarer Kulturtechniken
- Wenig ausgeprägte Methodenkompetenz
- Negative schulische Lernerfahrungen
- Negativsicht auf Lernen in theoretischen, praxisfernen Zusammenhängen

Der Modellversuch zielt daher insbesondere darauf ab, den Jugendlichen Lernerfahrungen zu bieten, die ihre Selbstwirksamkeit erhöhen. Insgesamt wurden verschiedene Projekte in unterschiedlichen Schulen und Bildungsgängen durchgeführt, alle unter Einbezug neuer Medien. Beispielhaft wurde im Workshop das Projekt „»50+« PC-Kurse für Ältere im Buntentor. Schüler und Schülerinnen unterrichten Senioren“ vorgestellt.

Dieses Projekt wurde mit Schülern der Berufseingangsstufe / Berufsfachschule (B/BFS) durchgeführt. Dabei handelt es sich um Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss, die in einem zweijährigen Bildungsgang theoretisch und fachpraktisch mit den Bereichen Bautechnik, Holztechnik und Farb- und Raumgestaltung vertraut gemacht werden sollen. Die Jugendlichen leben in der Mehrzahl nicht bei ihren Eltern.

Die Gruppe bereitete einen zweistündigen PC-Kurs vor, in dem Senioren an die Grundlagen der Bedienung eines Computers und das Verfassen und Verwalten eines Textes herangeführt werden sollten. Der Kurs wurde von ihnen selbst unterrichtet, d. h. sie übernahmen gegenüber den Senioren selbst die Rolle des Lehrers und mussten während des Kurses entsprechend auch moderierende und beratende Aufgaben übernehmen.

Durch den Realcharakter des Projektes wurde nicht nur die Motivation gesteigert, die Gegenstände des regulären Unterrichts (EDV, Rechnungswesen, Deutsch, Fachpraxis, BWL) konnten auch fächerübergreifend in die Projektarbeit einfließen. Die Schüler wurden als wirkliche „Mitarbeiter" angesprochen, an den Einnahmen beteiligt und hatten entsprechend auch eine Verantwortung gegenüber ihren Kunden, den Senioren.

Unter Anleitung der Lehrenden wurden zunächst die Inhalte des PC-Kurses geplant und Zuständigkeiten einzelner Schüler für je verschiedene Inhalte (z. B. Erläuterung der Symbolleiste, Einstellungen beim Ausdrucken und Ähnliches) verteilt. Diese Aufteilung bildete die wesentliche Grundlage für das kooperative Design des Projektes: die Inhalte des Kurses folgten einer inneren Logik und bauten aufeinander auf. Dadurch wurde es notwendig, dass jeder Schüler einerseits eine eigenständige Arbeitsaufgabe bewältigte, aber gleichzeitig Verantwortung gegenüber dem Team hatte, da die Sequenz, die er innerhalb des PC-Kurses unterrichtete, an seine Mitschüler, die vor und nach ihm unterrichten, anschließen musste. Weil bei diesen Jugendlichen nicht mit regelmäßiger Anwesenheit im Unterricht gerechnet werden kann, wurden zu jedem inhaltlichen Abschnitt des PC-Kurses Hauptverantwortliche und Stellvertreter gewählt.

Durch diese Konzeption werden seitens der Schüler wirkliche Teamfähigkeiten gefordert, da sie sich gegenseitig absprechen und zuverlässig die Absprachen erfüllen müssen – fällt der Beitrag eines Kollegen aus, muss ein anderer einspringen, vergisst einer, im PC-Kurs bestimmte Inhalte zu vermitteln, auf denen sein Nachfolger aufbaut, muss letzterer dieses Defizit ausgleichen. Schließlich wird also eine Situation aufgebaut, in der diese Zielgruppe in einer realen und motivierenden Situation erfährt, was es bedeutet, dass das Ganze mehr als die Summe der Teile sein kann. Zugleich wird die Selbstwirksamkeit des Einzelnen gefördert, indem er seinen eigenen Verantwortungsbereich erhält und einen eigenen Teil des Kurses unterrichten muss.

Die Projektarbeit wurde durch verschiedene Reflexions- und Dokumentationsarbeiten didaktisch angereichert, um den Lernerfolg sicherzustellen und das Projekt um weitere Lerninhalte anzureichern (z. B. Reflexionsfähigkeit, schriftliche Ausdrucksfähigkeit). Die zunächst übersichtlich und einfach erscheinende Aufgabe erhielt damit für die Zielgruppe ein durchaus hohes Anspruchsniveau. „Ein somit recht komplexes System von Anforderungen führte die teilnehmenden Jugendlichen teilweise an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit" (Hammer et al. 2007, S. 12).

Das Lernprojekt wurde insgesamt als motivierend und positiv erlebt. Die Erfahrungen zeigen, dass die angestrebten Lernziele in den Bereichen der Fachkompetenzen ebenso wie den Teamkompetenzen und der Selbstwirksamkeit mit diesem Konzept gut erreicht werden können. Die Schüler haben gelernt, Aufgaben als Gruppe anzugehen, einen Arbeitsplan zu erstellen, Teilaufgaben zu verteilen und zudem Selbständigkeit zu erfahren. „Jeder erhält eine Aufgabe in der Arbeitsteilung, die für das Gelingen des Ganzen notwendig ist. Wer schlecht arbeitet, muss auch dafür einstehen. Wer gut arbeitet, kann auf neue Freunde oder Freundinnen hoffen. Diese Verantwortung ist eine Rollenerwartung, die benachteiligten Jugendlichen besonders fern liegt." (Hammer et al. 2007, S. 24 f.). Fehlzeiten, die in dieser Zielgruppe zur Tagesordnung gehören, waren in dieser Gruppenarbeit problematisch, konnten jedoch entsprechend lernförderlich reflektiert werden. Von Ausnahmen abgesehen, die auch bei ‚normalen' Zielgruppen auftreten, haben die Schüler über die Reflexionen gelernt, ihre eigenen fachlichen und Teamfähigkeiten richtig einzuschätzen und weiterzuentwickeln.

3.3 Kooperatives Lernen zwischen Selbststeuerung und Instruktion (Modellversuch Lasko)
Der Modellversuch LASKO („Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen in der Berufsschule durch instandhaltungsorientierte Konzepte zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen“) ist ein Verbundmodellversuch der Länder Thüringen und Brandenburg im Berufsfeld Metalltechnik. Zielsetzung des Modellversuchs ist „eine Unterrichtsplanungs- und Umsetzungskonzeption einschließlich didaktischer Materialien für selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in berufsschulischen Lern- und Arbeitsumgebungen in ausgewählten industriellen und handwerklichen Metallberufen zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren“ (Pahl et al. 2007, S. 13). Dabei wird ein besonderes Gewicht auf Instandhaltungsaufgaben gelegt, da im Zuge der technologischen Entwicklungen die Instandhaltung für Unternehmen in den letzten Jahren einen höheren Stellenwert gewonnen hat (Pahl et al. 2007, S. 11 f.).

Bei dem im Workshop vorgestellten Projekt wurde die Instandsetzung einer Ständerbohrmaschine beschrieben. „Diese Maschinen sind als ‚Technisches System‘ für berufliches Lernen besonders geeignet, da sie überschaubar, platzsparend, in ihren Grundprinzipien langlebig und zugleich vergleichsweise transparent sind sowie exemplarischen Charakter für andere Maschinen mit elektrischem Antrieb haben.“ (Pahl et al. 2007, S. 33). Für die Akquise der Maschinen kooperiert der Modellversuch mit regionalen Firmen, um Realaufträge zu erhalten und die Projektarbeit zu verstetigen. Es handelt sich also nicht um einen singulären Auftrag, sondern ein Konzept mit Langzeitcharakter.

Die Wartungsarbeit an der Maschine wurde nicht von einer Lerngruppe alleine durchgeführt, sondern über mehrere Lerngruppen verteilt. Der Nachteil, dass aus organisatorischen Gründen nicht eine einzige Gruppe die vollständige Wartungsarbeit alleine bearbeiten konnte, wurde in einen Vorteil verwandelt: die Gruppen, die nacheinander am Wartungsauftrag beteiligt waren, mussten ihre Arbeiten dokumentieren, um sie für die jeweils nachfolgende Gruppe anschlussfähig zu halten. Auf diese Weise wurde eine Art virtuelle Kooperation über mehrere Gruppen hinweg simuliert, wie sie auch in der beruflichen Praxis durchaus üblich ist.

Der gesamte Wartungsauftrag wurde daher in Teilaufträge zerlegt, wobei darauf geachtet wurde, durch diese Gliederung keine zu enge didaktische Führung der Lernenden zu erzeugen. Vielmehr wurden Aufträge für eine gesamte Gruppe formuliert, wobei die Abstimmung und Aufteilung untereinander sowie die Erstellung eines entsprechenden Arbeitsplanes Teil der Aufgabe war. Der Unterrichtsentwurf für jede Unterrichtseinheit folgte dem Konzept der vollständigen Handlung – angefangen von der Motivation der Lernenden und dem thematischen Einstieg, über Planung, Durchführung und Kontrolle bis hin zu Reflexion der eigenen Arbeit.

Die offene, handlungsorientierte Unterrichtsform war für einige Auszubildende noch ungewohnt. Sie waren mit eigenen Zielsetzungen und Abstimmungen noch nicht vertraut und kannten auch nicht die Situation, sich beispielsweise in einem ersten Schritt relativ frei mit dem Zustand der Maschine auseinanderzusetzen und grundsätzliche Überlegungen darüber anzustellen, was zu tun sei.

Die geforderte Dokumentation der Einzel- wie auch Gruppenarbeit machte einerseits den Lernzuwachs der Auszubildenden deutlich und bildete damit die Quelle für die Bewertung der Unterrichtseinheit. Das Problem der Bewertung von Gruppenarbeit war von gleicher Bedeutung wie in allen Projekten dieser Art, in der für eine Gruppenleistung letztlich individuelle Noten gefunden werden mussten. Der Modellversuch machte hier gute Erfahrungen mit der Poolnote, wenn die Schüler behutsam an dieses Konzept herangeführt werden.

3.4 Auswirkungen von Elementen des kooperativen Lernens auf die Lehrenden (Modellversuch JoA)

Am Modellversuch JoA („Jugendliche ohne Ausbildungsplatz – Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zur individuellen Förderung“) sind acht Schulen im Bundesland Bayern beteiligt. „Der Modellversuch gestaltet und überprüft ein flexibles modulares Förderkonzept, wie ausbildungslose Jugendliche durch den Besuch einer Berufsschule eine umfassendere und individuellere Förderung erfahren können.“ (ISB 2005, S. 1). Der Beitrag von JoA verschob den Fokus der Betrachtung von den Auszubildenden auf die Lehrenden. Diese müssen über besondere Fähigkeiten verfügen, wenn sie die Kooperationsfähigkeit ihrer Lernenden fördern wollen. Besondere Anforderungen liegen in diesem Zusammenhang beim Modellversuch JoA vor, da sich das Klientel dieses Modellversuchs, ähnlich wie das des Modellversuchs SESEKO, tendenziell aus benachteiligten Jugendlichen zusammensetzt:

- 21 % besitzen keinen Abschluss,
- 42 % besitzen einen Hauptschulabschluss,
- 34 % besitzen den Quali[2] („Qualifizierter Hauptschulabschluss“ in Bayern), der Rest hat andere zum Teil bei weitem höhere Abschlüsse.
- 58 % besitzen einen Migrationshintergrund und in 65 % dieser Familien ist Deutsch nicht die Hauptsprache.

Auch in diesem Modellversuch sind hohe Fehlzeiten nicht ungewöhnlich, ebenso Defizite bei Sozialkompetenzen und Disziplinschwierigkeiten. Diese begründen sich meist daraus, dass die Jugendlichen mehrfache Frustrationserlebnisse im Verlaufe ihrer Bildungsbiografie erlebten und die Schule häufig nicht im direkten Fokus ihres Interesses liegt – weil sie beispielsweise ihren Lebensunterhalt selbst verdienen müssen.

Eine Befragung der Lehrenden ergab nun, dass der Anteil des Frontalunterrichts mit über 50 % überwog. Schüleraktivierende Sozialformen wurden deutlich seltener eingesetzt. Zugleich konnten bei einzelnen Lehrenden hohe Schwankungen festgestellt werden, d. h. es gab Lehrende, die sich gleichermaßen schüler- wie lehrerzentrierten Lehrformen bedienten, ebenso wie solche, die bestimmte Lehrformen bevorzugten. Einzelne Schulen stachen jedoch im Bereich der schüleraktivierenden Sozialformen hervor.
Eine Befragung derjenigen Schulen, bei denen schüleraktivierende Formen in erhöhtem Maße eingesetzt wurden, zeigte, dass die Kooperationsbeziehungen der Lehrenden durchaus unterschiedlich waren. Häufig wurden gar keine Teamsitzungen der Lehrenden abgehalten oder sie fanden in großen und unregelmäßigen Abständen statt. Nur wenige Schulen hielten regelmäßige Teamsitzungen in kurzen Abständen ab. Einzelinterviews mit den betroffenen Lehrkräften ergaben folgendes Bild:

- Eine Verbindung zwischen eigenem kooperativem Lernen und dem Einsatz dieser Sozialformen im eigenen Unterricht wird kaum gesehen, auch wenn diese Sozialformen häufig genutzt werden.
- Der Einsatz wird unterschiedlich begründet und als selbstverständlich und ohne Alternative gesehen.
- Die Lehrer geben an, durch unterschiedliche Ereignisse zu kooperativen Lehrformen gelangt zu sein.

Aus den Interviews kann die Erkenntnis gezogen werden, dass theoretische Kenntnisse nur teilweise zu einem nachhaltigen Einsatz kooperativer Sozialformen führen. Das Tagesgeschäft mit seinen Anforderungen an Unterrichtssituationen sowie die Bewältigung von Stofffülle und Lehrplan lässt methodische

2 In Bayern gibt es den so genannten „Qualifizierenden Hauptschulabschluss (Quali)“. Dafür unterzieht sich der Schüler am Ende der neunten Klasse der Hauptschule einer besonderen Prüfung (schriftlich, praktisch und mündlich). Wer bei der Gesamtbewertung mindestens die Note 3,0 erreicht, erhält das Zeugnis über den qualifizierenden Hauptschulabschluss. Die Teilnahme ist freiwillig.

Überlegungen in den Hintergrund treten, so dass Lehrer die Gründe des Methodeneinsatzes nicht oder nur wenig zu reflektieren scheinen. Allerdings konnte in manchen Kollegien erreicht werden, dass durch Teamteaching, Jour fixe, Rollenverteilung in Teamsitzungen und Unterrichtsvorbereitung im Team kooperatives Lernen für die Lehrkräfte zu einem selbstverständlichen Mittel des Unterrichts wurde. So wirkt sich kooperatives Lernen der Lehrenden offensichtlich positiv auf den Einsatz von kooperativen Sozialformen im Unterricht aus.

Zudem konnte gezeigt werden, dass die Betonung kooperativer Lernformen in der Lehrerausbildung einen erhöhten Einfluss auf den Einsatz solcher Methoden in der eigenen Unterrichtspraxis hat. Damit scheint sich der Satz zu bewahrheiten: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Busian/Pätzold 2004, S. 2). Dies lässt andererseits wiederum den Schluss zu, dass methodische Gestaltungselemente des Unterrichts und ihre Reflexion in Hinblick auf die angestrebten Lernziele eine stärkere Betonung in der Lehrerausbildung erfahren sollten.

4 Zusammenfassung und Ergebnisse der Diskussionen

Nach jedem Vortrag wurde das jeweilige Referat durch Fragen und Diskussionen im Plenum vertieft. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit dieses Beitrags werden nachfolgend die Kristallisationspunkte aller Diskussionen des gesamten Workshops im Überblick dargestellt.

Ein wesentliches Ergebnis der Diskussionen war die Erkenntnis, dass jedes der Beispiele von der Grundannahme ausging, dass kooperatives Lernen grundsätzlich erlernt und gefördert werden kann. In keinem der Beiträge fand dies ausdrücklich Erwähnung, jedoch wurde es auch von keinem der Vortragenden, ebenso wenig wie von den Teilnehmern des Workshops, in Zweifel gezogen. Gleichwohl besteht Einigkeit darüber, dass der Einsatz von Gruppenarbeit alleine noch nicht Teamfähigkeiten begünstigt, sondern es didaktischer Überlegungen zur Gestaltung der Lernumgebungen und professioneller Begleitung seitens der Lehrenden bedarf, um kooperatives Lernen fördern zu können.

Kooperatives Lernen hat eine Vielfalt von Zielbezügen. Die beiden wesentlichen sind die Fähigkeit, im Verbund einer Gruppe lernen zu können sowie die Vorbereitung auf kooperative Arbeitsprozesse in der Praxis. Darüber hinaus erfordert kooperatives Lernen aber nicht nur die Kooperation der Lehrenden, es kann diese auch initiieren und fördern, was im Rahmen der Diskussion um die Lernfeldgestaltung relevant werden kann. Schließlich hat kooperatives Lernen auch Bezüge zur Kooperation der Lehrenden mit externen Stellen, wie beispielsweise im Rahmen von Lernortkooperation.

Kooperatives Lernen erfordert die Reflexion des gesamten didaktischen Entscheidungs- und Bedingungsfeldes. Es genügt nicht, Lernvoraussetzungen, Lernprozesse und Lernergebnisse zu bedenken, auch Lehrprozesse sowie die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens müssen zur Gestaltung von kooperativen Lernumgebungen in Betracht gezogen werden. So ist kooperatives Lernen nicht einfach eine austauschbare Methode, lässt sich aber dennoch in bestehende Settings integrieren.

Kooperatives Lernen erfordert damit auch die Teamfähigkeit der Lehrenden. Dies nicht nur aus Gründen der Glaubwürdigkeit gegenüber der Lernenden. Ebenso wie bei Fachkompetenzen sollten sie wissen,

wovon sie sprechen und was sie ihren Schülern vermitteln wollen. Dazu müssen sie auf eigene Erfahrungen in Teams, gute und weniger gute Praxisbeispiele zurückgreifen können.

Kooperatives Lernen bedarf neuer Formen des Assessments. Individualprüfungen, bei denen der Einzelne im Wettbewerb mit seinen Mitschülern steht, laufen dem Lernziel der Kooperation zuwider. Wenn die Prüfung den Wettbewerb fördert, wird kooperatives Lernen ad absurdum geführt.

Die Interaktionsformen der Lernenden entscheiden darüber, ob kooperatives Lernen gelingt oder nicht. Eine einfache Aufgabenstellung, die nun im Team und nicht individuell bearbeitet wird, reicht hier nicht aus. Die Problemstellung muss so gestaltet sein, dass deren Bewältigung das Zusammenspiel der einzelnen Lernenden nicht nur ermöglicht, sondern erfordert. Eine Aufgabe, die einfach aufgeteilt, in Einzelarbeit bewältigt werden kann und bereits gelöst ist, wenn die Teillösungen aneinandergefügt werden, erfordert keine wirkliche Kooperation, sondern maximal ein paar Absprachen innerhalb der Gruppe.

Um die Interaktionen der Lernenden zu begünstigen, bedarf es zudem einer professionellen Betreuung durch den Lehrenden. Er ist mehr als nur Initiator und Beobachter des Gruppengeschehens. Einerseits muss er Einfluss nehmen, wenn die Gruppe in ihrer Arbeit auf unfruchtbare Abwege gerät. Andererseits muss er gewisse Umwege (die ggf. zunächst als Irrwege erscheinen), aus denen die Gruppe lernen kann und die deren Selbständigkeit fördert, zulassen. Dieses Gleichgewicht zwischen Einflussnahme und Zurückhaltung in jeder Situation der Lernprozessbegleitung immer wieder neu auszutarieren, stellt hohe Anforderungen an die Lehrenden.

Unabdingbar für kooperatives Lernen ist die Reflexion des Lernprozesses. Die Qualität der Reflexion bestimmt schließlich den Lernerfolg. Sie kann vielfältig gestaltet werden beispielsweise durch Beobachtungs- und Feedbackbögen, die von Lehrenden ebenso wie Lernenden gegenseitig eingesetzt werden können oder auch durch freie und angeleitete Reflexionen der erlebten Kooperationssituation. Ein fruchtbares Feedback bedarf aber einer entsprechenden Grundlage, d. h. das Erlebte muss vor dem Hintergrund einer geeigneten Theorie betrachtet werden. Hier ist wiederum der Lehrende gefragt, der über diese theoretischen Kenntnisse verfügen muss, sie situativ auf Erlebnisse beziehen können muss. Schließlich muss er das Lehrgespräch mit den Lernenden so gestalten können, dass letztere diesen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis erkennen können und damit die Reflexion auch wirklich gewinnbringend für ihren Lernprozess ist.

Literatur

Busian, Anne/Pätzold, Günter (2004): Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und fortbildung zur didaktischen Förderung von selbstgesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit (Dossier 4). In: Bund-Länder-Kommission für Berufsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA): Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung (Heft 120). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Dörner, Dietrich (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Kohlhammer-Standards Psychologie: Studientext: Teilgebiet Denkpsychologie, Stuttgart: Kohlhammer.

Euler, Dieter/Pätzold, Günter/Walzik, Sebastian (Hrsg.) (2007): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung (Beiheft 21). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Hammer, Gerlinde/Hübner, Norbert/Kostov, Iskra Heja (2007): Wie lernt man, zusammenzuarbeiten? Teamarbeit unter Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Eine Publikation des Projekts SESEKO. Internet: http://www.baumaus.org/seseko/downloads/se_A5_gesamtdatei.pdf, April 2008.

ISB (2005): JoA Modellversuchsinformation 1. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (http://www.joa.bayern.de/userfiles/JoaModellversuchsinfo1.pdf).

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Handreichung der KMK). Bonn.

KOLLT (2008): Zwischensachstandsbericht für den Zeitraum 01.12.2006 – 30.11.2007. Internet: http://home.arcor.de/kollt/Zwischenstandsbericht%2001.12.06%20-%2030.11.07.pdf, April 2008.

Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden. (I: Theorieband), Frankfurt/M.: Cornelsen Verlag Scriptor.

Pahl, Jörg-Peter/Herkner, Volkmar/Slaby, Karl-Heinz /Lange, Ulrike/Trautmann-Blasius, Katharina/Kühn-Meinert, Ulrike/Mylius, Frank/Walther, Ulrich (2007): Zweiter Zwischenbericht zum Verbundmodellversuch LASKO. Elsterwerda, Dresden, Pößneck: Technische Universität Dresden (http://www.lasko-skola.de/download/ZB2.pdf).

SESEKO (2008a): 2. Zwischenbericht des BLK-Modellversuch SESEKO, Berichtszeitraum: 01.08.2005 - 31.07.2006. Internet: http://www.baumaus.org/seseko/downloads/seseko_zwischenbericht_2_rev1.pdf, April 2008.

SESEKO (2008b): Bericht über den Stand der Entwicklung des Modellversuchs SESEKO. Internet: http://www.baumaus.org/seseko/downloads/seseko_fachtagung_bremen_06_071106_entwicklungsstand.pdf, April 2008.

Topping, Keith/Thurston, Allen (2007): Designing Environments for Peer Learning in Vocational Education. In: Euler, D./Pätzold, G./Walzik, S. (Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft 21). Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 63-77.

Walzik, Sebastian (2004): Förderung kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung (Dossier 2). In: Bund-Länder-Kommission für Berufsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA): Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung (Heft 120). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Walzik, Sebastian (2006): Sozialkompetenzen an der Hochschule fördern: Theoriegeleitete Entwicklung einer Lernumgebung und deren Evaluierung in Hinblick auf die Förderung sozialer Kompetenzen in Kooperations- und Teamsituationen. Wirtschaftspädagogisches Forum (Band 32), Paderborn: Eusl Verlagsgesellschaft mbH.

West, Michael A. (2004): Effective teamwork : practical lessons from organizational research. Malden, MA: BPS Blackwell, 2. Auflage.

Konkrete Erfahrungen mit Q2E-basierten Qualitätsmanagementsystemen: Praxis und Forschungsfragen

Sabine Kurz; Hans B. Schmid

Vorbemerkung

Zunehmend wird das für den Sekundarbereich II entwickelte Qualitätsmanagementmodell Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung) an berufsbildenden Schulen in der Nordwestschweiz und in Deutschland aufgebaut. So implementieren Schulen der Bundesländer Bremen, Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Bayern z.T. bereits seit einigen Jahren ein schulinternes Qualitätsmanagement nach Q2E. Erste Erfahrungen zeigen positive Ergebnisse in Bezug auf die Übernahme von Verantwortung durch die beteiligten Statusgruppen (Schulleitung/Lehrpersonen/Lernende) für die Qualität des eigenen Unterrichts und Lernens sowie die Qualität der Schule als Institution.
Die Basis dieses Qualitätsmanagementsystems bilden der Aufbau einer umfassenden Feedbackkultur, die datengestützte Schulevaluation sowie die Erarbeitung eines Qualitätsleitbildes nach dem Referenzrahmen von Q2E. Alle Konzepte und Aktivitäten im Bereich „Qualität“ werden in einem Qualitätshandbuch dokumentiert. Weiterer Eckpfeiler ist die externe Evaluation:

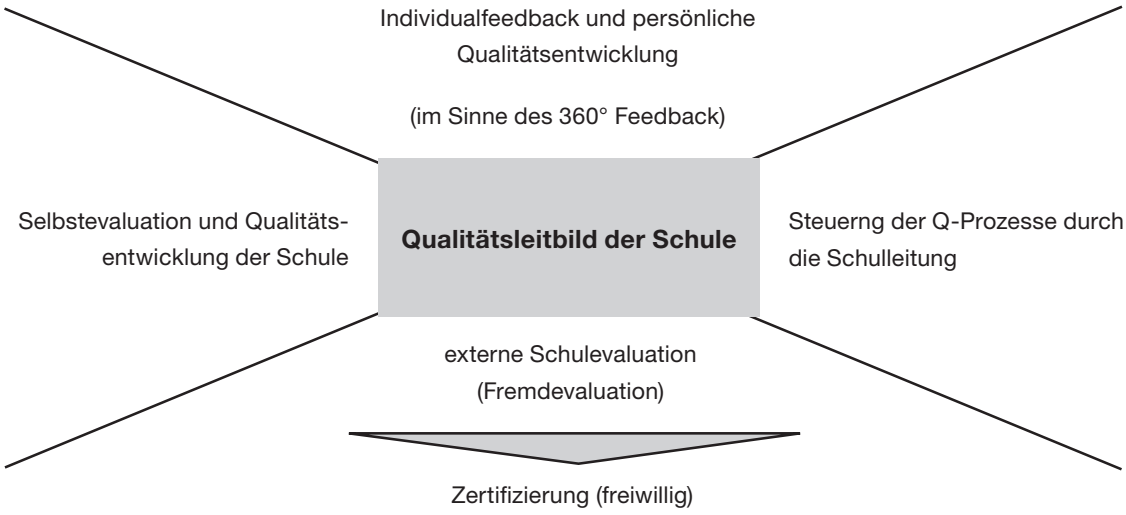


Abb. 1: Die Komponenten des Q2E-Modells

Der Beitrag fasst die Ergebnisse des gleichlautenden Workshops zusammen und gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil ist der Nachzeichnung von Praxiserfahrungen und Steuerungsstrategien am Beispiel beruflicher Schulen in Nürnberg, Bremen und Basel gewidmet. Die Praxisbeispiele sind so gewählt, dass je ein unterschiedlicher Entwicklungsstand der Implementierung bzw. Konsolidierung von Q2E in den Blick genommen wird.

Der zweite Teil konzentriert sich auf die Frage, ob sich – und wenn ja, welche – Bedingungen für die Einführung und Institutionalisierung eines Q2E-basierten Qualitätsmanagementsystems ableiten lassen. Am Beispiel Nürnberg wird hierzu der Stellenwert der Qualifizierung beleuchtet und am Beispiel Bremen die Evaluation des Implementierungsprozesses vorgestellt. Die wenigen Forschungsarbeiten, die zu Qualitätsmanagementsystemen in Schulen vorliegen, untersuchen in der Regel die Phase ihrer Einführung, jedoch nicht die langfristige Verankerung in der Institution. Mit dem schweizerischen Beitrag (Fachhochschule Nordwestschweiz) wird ein zurzeit laufendes Forschungsvorhaben skizziert, das erstmalig versucht, die mittel- und langfristigen Folgen dieser – von erheblichen Investitionen begleiteten – wirkungsorientierten Reform zu erfassen.

1 Praxisbeispiele für die Arbeit mit Q2E-basierten Qualitätsmanagementsystemen

1.1 Das Beispiel Nürnberg: Steuerungsinstrument Jahresqualitätsziele- Kontext, Erfahrungen und erste Bilanzierung (Hans Schmidt/Karl Schumann)

Die Stadt Nürnberg unterhält ein kommunales Schulwesen im Bereich der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (Realschulen und Gymnasien) und der beruflichen Schulen. Die Zuständigkeit für diese kommunalen Schulen umfasst weit mehr Verantwortungs- und Gestaltungsbereiche als dies bei Kommunen im staatlichen Schulwesen (Land Bayern) üblicherweise der Fall ist. Haben andere Kommunen in der Regel nur die Möglichkeit über die Gestaltung des Sachaufwandes auf die Qualität ihrer Schulen einzuwirken, so hat die Stadt Nürnberg darüber hinaus über die Personalhoheit und die Dienstaufsicht prinzipiell weitergehenden Einfluss auf die Qualität von Schule und Unterricht.

Die Nürnberger beruflichen Schulen haben im Jahr 2003 mit der gemeinsamen Einstiegsvereinbarung zum **N**ürnberger **Q**ualitätsmanagement an (beruflichen) **S**chulen (NQS) erste Schritte hin zu einer partiellen Outputsteuerung unternommen.

Mit NQS haben sie sich für ein Qualitätsmanagementsystem (nachfolgend QM genannt) entschieden, das sich in seinen Grundzügen an das Qualitätsmanagementsystem Q2E anlehnt, insbesondere an die Komponenten „datengestützte Schulevaluation“ und „Steuerung und Dokumentation der Qualitätsprozesse“. Um diese verbindlich umzusetzen, sind auf Schul- und Abteilungsebene gemeinsame Ziel- und Bilanzkonferenzen eingeführt worden. Diese haben auch die Funktion eines Diskussionsforums für Klärungsprozesse in Bezug auf Schulqualitätsfragen und anderen pädagogischen Spannungsfeldern, wie z. B. Wissensvermittlung /Kompetenzvermittlung.

Vielerorts hat sich die „Einführung in einem Zuge“, also der unverzügliche Übergang zur schulischen Outputsteuerung mit QM als nicht praktikabel herausgestellt. Nürnberg hat sich deshalb mit NQS für eine - an das verkraftbare Reformtempo einer Schule angepasste - schrittweise Einführung von schulischem Qualitätsmanagement entschieden.

Um Schulleitung und Kollegium der einzelnen Schulen sowohl mit der Philosophie (Qualitätsverständnis) als auch mit den Instrumenten vertraut zu machen, schien es sinnvoll, zunächst in einer ersten Etappe auf Schul- bzw. auf Abteilungsebene mit gemeinsamen Qualitätsroutinen zu arbeiten.

Die gemeinsame Zielklärung und Vereinbarung von Jahreszielen, deren projektorientierte Umsetzung und die gemeinsam zu reflektierende Evaluation sollten allen Beteiligten konkrete Erfahrungen ermöglichen und dadurch Vorbehalten die Grundlage entziehen.

Gleichzeitig wurde mit der Nürnberger QM-Variante NQS großer Wert darauf gelegt, dass Schulleitungen und QM-Steuergruppen das nötige Know-how für die QM-Prozesse erhalten. Mit einer Fortbildung von insgesamt 10 Seminartagen (5x2 Tage) hat jedes Team eine entsprechende Basisqualifizierung durchlaufen und das Know-How aufgebaut, damit sie gemeinsam mit der Schulleitung, die TQM-Routinen (Plan; DO; Check; Act) schrittweise auf allen Ebenen zur Steuerung der Schule umsetzen können. Die Inhalte der einzelnen Qualifizierungsmodule fokussieren Fragen der Schulqualität und Qualitätsziele (Modul 1), der Moderation von Zielkonferenzen (Modul 2), des Umgangs mit Widerstand und erfolgreiche Kommunikation von Qualitätsprozessen (Modul 3), des Projektmanagements (Modul 4), der Evaluationsschleifen und kommunikativer Validierung erhobener Daten (Modul 5). Die verbindlich eingeführte Dokumentation schulinterner Qualitätsprozesse in einem so genannten ‚Portfolio' hat im Jahr 2005 einen weiteren Meilenstein im Übergang zur ‚Operativ eigenständigen Schule' gesetzt.

Den bisherigen Prozess resümierend kann festgehalten werden, dass die Implementierung der Qualitätsroutinen auf Schul- und Abteilungs-/Jahrgangsebenen an den städtischen Schulen mehr Zeit in Anspruch nimmt, als zunächst erwartet. Die mentalen Vorbehalte gegenüber eigener Zielsetzung, mit gemeinsamen verbindlichen Vereinbarungen und Evaluation der Maßnahmen-Wirksamkeit sind größer als vermutet. Dies lehrt für die Folgeschritte, dass gerade in Anfangsphasen mehr Zeit für das Klären von Zielen und Nutzen eines schulinternen Qualitätsmanagements zur Verfügung stehen sollte.

Hinzu kommt, dass der vom Land Bayern eingeschlagene Weg, zunächst mit der externen Evaluation zu beginnen, an den städtischen Schulen in Nürnberg für erhebliche Verunsicherung gesorgt hat. Insgesamt ist ein Mangel an Vertrauen zu verzeichnen in Bezug auf die Ernsthaftigkeit der angestrebten Umstrukturierung von Schulen. Nachhaltiges pädagogisches Engagement wird deshalb vermutlich nur zaghaft getätigt und auch die Haltung des „Abwartens" mancher Schulleitungen mag ebenfalls mit der vorherrschenden Skepsis darin begründet werden.
Hilfreich wären klare Aussagen zu den geplanten Zielen und, damit einhergehend, eine verstärkte Zielkommunikation seitens der Bildungsverwaltung. Ebenso notwendig ist eine deutliche Positionierung des Schulreferats der Stadt (wie auch der staatlichen Schulaufsicht) zum neuen Steuerungsmodell einer zunehmend operativ selbständigen Schule. So mancher Zweifel ob der langfristigen Verlässlichkeit des eingeschlagenen Weges könnte hierüber entkräftet werden. Hier liegt noch ein erhebliches Entwicklungspotential.

Die aufgetretenen Hürden und Widerstände bei der Einführung der ersten Komponenten von NQS haben vielfach dazu geführt, dass weitere Elemente wie das Individualfeedback und (im kommunalen Schulwesen) die externe Evaluation in den Hintergrund gerückt worden sind.
Diese werden nun wieder in den Vordergrund gerückt, allein dadurch dass für das bayerische Schulsystem mit „Qualität an beruflichen Schulen in Bayern (QmbS)" ein Qualitätsmanagementmodell in Anlehnung an Q2E eingeführt wird.

Bleibt die Frage zu klären, ob die Stadt Nürnberg durch eine eigene spezifische Gestaltung ihres Qualitätsmanagementsystems auch die zukünftig zu erwartenden erweiterten Steuerungsmöglichkeiten für ihr kommunales Schulwesen in Anspruch nehmen wird.

1.2 Das Beispiel Bremen: Stellenwert von Q2E innerhalb eines veränderten Steuerungsmodells (Sabine Kurz/ Ingrid Müller)

In den Jahren 2002 bis 2008 sind unter Maßgabe des Prinzips „Steuern auf Abstand“ alle beruflichen Schulen und Sek. II – Zentren (mit ihren beruflichen und gymnasialen Abteilungen) im Rahmen eines mit EU-Mitteln geförderten, umfänglichen Reformprojektes zu Regionalen Berufsbildungszentren umstrukturiert worden (www.rebiz-bremen.de).

Der Kern des veränderten Steuerungsprinzips fokussiert ein hohes Maß an Eigenverantwortung der Institution Schule unter Berücksichtigung gesetzter Rahmenbedingungen seitens der senatorischen Behörde. Anlass für den Umstrukturierungsprozess war die Vermutung, dass ein Wirkungszusammenhang besteht zwischen nachhaltiger Qualitätsverbesserung (von Schule und Unterricht) und Eigenverantwortung. Um für eine in diesem Sinne veränderte Struktur dennoch die Balance zwischen Eigenverantwortung – Qualität – Rechenschaftslegung herzustellen, sind einerseits Verantwortungsbereiche von der senatorischen Behörde auf die Schulen verlagert und schulgesetzlich verankert worden: Dienstvorgesetztenfunktion für Schulleitungen und die Einführung der Personalkostenbudgetierung. Andererseits sind sowohl auf der strategischen als auch auf der operativen Ebene Instrumente und Verfahren entwickelt worden: Ziel- und Leistungsvereinbarung; Einführung eines Qualitätsmanagementsystems.

Im Mittelpunkt des mehrjährigen Entwicklungsprozesses stand die Frage nach der Vergewisserung über die Qualität einzelner Lehr- und Lernangebote aber auch über die Qualität der Institution selbst. Deshalb ist die Entscheidung für ein innovatives Konzept zur Qualitätsentwicklung, das sowohl die Prozesse als auch die kontinuierliche Entwicklung berufsbildender Schulen evaluativ aufgreift, von zentraler Bedeutung gewesen. Ein intensiver Diskurs und ein Vergleich im Schulbereich bereits angewendeter Qualitätssysteme hat 2003 zu der Entscheidung geführt, Q2E zu implementieren.

Dabei war leitend, dass die Selbstverantwortung für Qualität bei Q2E einen zentralen Stellenwert einnimmt. Alle in der Schule Arbeitenden sollen unterstützt und befähigt werden, mit systematischen Verfahren (Feedbackverfahren; datengestützte Schulevaluation; Qualitätsleitbild; systematische Mitarbeitergespräche) für die Qualität des Lernens an der Schule zu sorgen. Im Gegensatz zu eher formellen Qualitätssystemen steht nicht die Dokumentation der (administrativen) Abläufe im Vordergrund, sondern die fortlaufende Überprüfung und Entwicklung der Tätigkeiten, die sich auf die Lernenden und den Unterricht beziehen.

Die Hauptverantwortung für die schulinterne Qualitätssteuerung liegt bei der Schulleitung. Wichtigstes strategisches Instrument hierfür ist das Qualitätsleitbild, das die schuleigenen Qualitätsansprüche nach den für Q2E geltenden Qualitätsbereichen und -dimensionen (Referenzrahmen) strukturiert. Die jährliche Arbeitsplanung aller Fachbereiche, Bildungsgänge und Abteilungen dokumentiert die geplanten Aktivitäten ebenfalls nach diesem Referenzrahmen. In den Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die zwischen der Senatorin für Bildung und Wissenschaft und der Schulleitung abgeschlossen werden, weisen die Schulen ihre strategischen Ziele für die Dauer von drei Jahren und den daraus abgeleiteten operativen Jahresziele aus. Die Dokumentation der Umsetzung sowie das Qualitätshandbuch der Schule bilden die Grundlage der Rechenschaftslegung, die einmal in Form der Dokumentenanalyse und durch das Instrument der Meilensteingespräche erfolgt.
Schulintern kann zunächst durch die Erhöhung der Eigenverantwortung folgendes festgestellt werden:
Für die Schulleitungen sind mehr und flexiblere Entscheidungsspielräume in Bezug auf Einrichtung/ Gestaltung von Bildungsgängen, Fragen der Personalentwicklung, die Verwendung der Ressourcen

entstanden - zum Preis von Rechenschaftslegung, mehr Verantwortung (Übernahme der ungeliebten ‚Täterrolle') und vielen schlaflosen Nächten; denn alle sollen auf diesem Weg der Entwicklung mitgenommen werden, aber nicht alle stehen auf „Start".

Auf der Ebene des Kollegiums wird deutlich, dass es einen erheblichen Wandel bedeutet, die Rolle des „alimentierten Kindes" zu Gunsten eigenverantwortlichen Handelns einzutauschen. Anders ausgedrückt, die Herausforderung besteht darin: weg von mmm (man müsste mal), hin zu www (wer, was, wann).

Bleibt festzuhalten, dass der gesamte Prozess für alle Beteiligten (Schulaufsicht, Schulleitungen, Kollegium) Verhaltensänderungen bedingt. Diese sind jedoch eher als Folge von Unterstützung und Training zu erwarten und nicht durch top-down-Anweisung oder gute Vorsätze. Letztlich sind die Ziele Qualitätsverbesserung der Lehr- und Lernangebote und eine Entlastung ohne Qualitätsverlust. Ersteres ist nach wie vor eine (wenn auch begründete) Wirkungsvermutung, für das zweite gilt, dass immer dann, wenn Neuerungen eingeführt werden, die Belastung erst einmal ansteigt. Trotzdem: Dranbleiben!

1.3 Das Beispiel Basel: Ganzheitliche Steuerung des Qualitätsmanagements

(Hans-Ruedi Hartmann)

Seit geraumer Zeit beschäftigt sich die AGS (Allgemeine Gewerbeschule) Basel mit dem Aufbau eines Q-Managements. Mit einer ersten Phase der Organisationsentwicklung (Diagnose und Planung: 1997 -1999/Umsetzung: 2000 - 2003) hat sich die ganze Schule ab 2003 nach dem Qualitätsmodell Q2E orientiert. Im Weiteren kam die Idee der Balanced Scorecard (BSC 2003) auf, aufgrund der Vermutung, dass Q2E sich nicht ausreichend mit strategischen Überlegungen auseinandersetzt.

An Bedeutung gewonnen haben im Verlauf der Entwicklungsarbeit die kantonalen Vorgaben. Unter anderem liegt ein Konzept für ein Qualitätsmanagement (QM BS) vor, dessen Realisierung auf allen Schulstufen und in allen Schulen bis zum Jahre 2012 realisiert werden müssen.

Die AGS Basel bzw. deren Mitarbeitende unternehmen diese Anstrengungen in der Überzeugung, dass die Auseinandersetzung schließlich der Qualität der Schule und vor allem dem Unterricht zugute kommt. Fragen wie „Was ist guter Unterricht?", „Was sind Merkmale einer guten Schule?" u.a. werden regelmäßig diskutiert, befassen sich mit Möglichkeiten der Weiterentwicklung und motivieren die Mitarbeitenden zur Teilnahme am Prozess. Ein guter Unterricht und soziale Kontakte unterstützen auch ein hohes Wohlbefinden am Arbeitsplatz.

Umsetzung von Q2E

Das Modell ist ein ganzheitliches Orientierungsmodell für Schulen, die ein eigenes Qualitätsmanagement-System aufbauen wollen. Es basiert auf den bekannten sechs Komponenten, die den allgemeinen Rahmen eines schulinternen Qualitätsmanagements umreißen und jeweils schulspezifisch angepasst und ausgelegt werden müssen.

Mit der Erarbeitung des Qualitätsleitbildes hat die Schule Qualitäten (Werte, Normen, Standards) festgelegt, nach denen sie sich beurteilen lassen bzw. künftig selber evaluieren will (Ist-Soll). Auf dieser Grund-

lage werden Entwicklungsschritte zur Verminderung der Unterschiede ergriffen. Wichtig nach Innen wie auch nach Außen ist die bewusste Abgrenzung zum Leitbildbegriff („Corporate-Identity-Leitbild“).

An der AGS Basel hat die Entwicklungsphase der Qualitätsziele bis zur ihrer Verabschiedung über ein halbes Jahr gedauert (Erarbeitung in Arbeits-, Austausch- und Expertengruppen, Schreibstrasse, Vernehmlassung), da es Ziel war, möglichst viele Mitarbeitende einzubeziehen. Inzwischen wird bei den regelmäßig durchzuführenden Abteilungsevaluationen der Fokus jeweils auf die Aussagen des Prozesses „Unterricht“ gerichtet.

Nach Q2E dienen Feedbacks der persönlichen, arbeitsplatzbezogenen Qualitätsentwicklung und sind von Beurteilungs – und Qualifizierungsinstrumenten deutlich abzugrenzen. Dieses Verständnis zu wecken ist, bezogen auf die Entwicklung an der AGS Basel, wichtig aber auch entsprechend schwierig gewesen.

An der Allgemeinen Gewerbeschule Basel führen alle Mitarbeitenden Feedbacks durch. Auf der Ebene Lehrperson-Lernende (Verbindlichkeit mind. 1 Feedback/Jahr) stehen acht, auf der Ebene Lehrperson-Lehrperson (mindestens 1 Feedback alle 2 Jahre) vier Instrumente zur Verfügung. Diese Vielfalt schränkt nicht ein, was die Motivation zum Gebrauch erhöht. Wichtig ist bei beiden Ebenen, dass für die Weiterentwicklung gezielte Maßnahmen abgeleitet werden.

Auch die Vorgesetzten holen bei den Mitarbeitenden datengestützte Rückmeldungen ein, ebenfalls mit dem Ziel der persönlichen Weiterentwicklung. Selbst die Mitarbeitenden der Verwaltung nutzen seit geraumer Zeit die Chance des Feedbacks.

Mit der datengestützten Schulevaluation kann sich die Schule als Ganzes regelmäßig selbst überprüfen und schrittweise weiter entwickeln, beispielsweise die Schulführung oder die Schulorganisation.
An der AGS ist ein Evaluationskonzept verabschiedet worden, welches die Durchführung von Evaluationen in einem Rhythmus von zwei Jahren festlegt (alternierend Gesamtschule – Abteilungen). Entscheidend ist die Nutzung eines breiten Methodenrepertoires. Vorzugsweise wird mit schriftlichen Datenerhebungen mittels Fragebogen gearbeitet, andere Möglichkeiten sind je nach Schwerpunkt beispielsweise Einzel- oder Gruppeninterviews. Die Schule bietet den Mitarbeitenden bei Bedarf entsprechende Weiterbildung an.

Es gehört in den Aufgabenbereich einer Schulleitung, die verschiedenen Qualitätsaktivitäten in der Schule zu steuern und zu koordinieren. Dafür haben die Mitglieder der AGS-Schulleitung in einem ersten Schritt ihre Rollen und Aufgaben geklärt.

Wichtige Verfahren sind beschrieben und in der Schule verbindlich eingeführt, wie beispielsweise die Feedback- und Evaluationspraxis. Dazu gehören aber auch weitere qualitätssichernde Prozesse: Personalentwicklungskonzept, Mitarbeitergespräche, Umgang mit Qualitätsdefiziten, Mentoratswesen und Qualitätsdokumentation.

Der Aufbau eines Qualitätsmanagements ohne klare und zielorientierte Führung der Schulleitung ist chancenlos.

Die AGS hat das schuleigene Qualitätsmanagement und fokussiert auch die Schul- und Unterrichtsqualität im Hinblick auf eine schrittweise Optimierung überprüfen lassen.

Aufgrund von Dokumentenanalysen, Beobachtungen und Interviews (Einzel-, Gruppeninterviews und Ratingkonferenzen) ist ein Schlussbericht mit 10 Empfehlungen verfasst worden. Die Schulleitung hat sie analysiert, gewichtet und in einen Maßnahmenkatalog zur Weiterentwicklung eingearbeitet.
Die grundsätzlich positiven Rückmeldungen aus der externen Evaluation haben die freiwillige Zertifizierung im November 2007 ermöglicht. Dies ist geleitet von dem Wunsch, einerseits den Mitarbeitenden für die engagierte Mitarbeit zu danken, andererseits, um der Öffentlichkeit auch die Anstrengungen der Schule zugunsten der Lernenden zu dokumentieren.

Schlussbemerkung

Der inzwischen 10 Jahre andauernde Schulentwicklungsprozess an der AGS mit seiner Umsetzung des Projektes Q2E haben eine intensive und anstrengende Zeit bedingt. Es gab auch die eine oder andere Stimme, die sich nach dem Sinn gefragt hat. Zudem mussten die vorhandenen Ressourcen (Man-Power und Finanzen) sorgfältig und gezielt eingesetzt werden. Einen Prozess über Jahre am Leben zu erhalten braucht Energie, Beharrlichkeit und Hartnäckigkeit, aber nicht Übereifer und Schnelligkeit.

Noch ist die Arbeit nicht fertig, aber wesentliche Teilziele sind erreicht. Die Weiterentwicklung lohnt sich zum einen für die Lernenden, zum anderen für die Schule als lernende Organisation.

2 Bedingungen für eine erfolgreiche Implementierung und Institutionalisierung von Q2E-basierten Qualitätsmanagementsystemen

2.1 Erfolgsfaktor „Qualifizierung“ für ein wirksames Qualitätsmanagement (Susanna Endler)
Der Schwerpunkt der Einführung von Q2E in der Nürnberger Variante NQS (Nürnberger Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen) ist die „Steuerung über Jahresziele“. Die hierzu entwickelten und durchgeführten Qualifizierungen für Koordinierungsteams haben dazu beigetragen, dass an den Schulen das Know-How aufgebaut werden konnte, um diesen komplexen Prozess zu gestalten.

Die konzipierten Module zu den Themen „Grundlagen und Rollenklärung“, „Zielklärungsprozesse gestalten“, „Kommunikation und Konflikte“, „Projektmanagement“ sowie „Evaluation“ haben sich in allen bisher durchgeführten Kursen durchweg als die zentralen Herausforderungen bestätigt.

Als besonders erfolgreich erweist sich hier die Gestaltung der Qualifizierungsmodule im Wechsel von Information bzw. Instruktion zum jeweiligen thematischen Aspekt in Verbindung mit vertiefenden Übungen und Fallarbeiten in schulübergreifenden Gruppen sowie die Transfer- und Planungsarbeit in den Schulteams selbst. Durch den Kurszeitraum von einem Jahr können somit die Erfahrungen aus der Praxis immer wieder aufgegriffen und gemeinsam reflektiert werden.

Über die Qualifizierung der Teams und Schulleitungen hinausgehend sind weitere Fortbildungen und spezifische Foren angeboten worden. Damit ist es gelungen, kontinuierlich thematische Impulse zu setzen, bedarfsgerecht Themen zu vertiefen und professionelle Diskussionen zu befördern. Die Foren werden zudem für die regelmäßige Bilanzierung des Gesamtprozesses genutzt und dienen der zielgerichteten Entwicklung neuer Unterstützungsangebote. So ist über diesen Bilanzierungsprozesse z. B. ein zusätzliches Unterstützungsangebot für die Führungskräfte entwickelt worden, die nicht Schulleitungsmitglieder sind und auch nicht den Koordinierungsteams angehören.

Neben der kursförmigen Qualifizierung spielt die Weiterbildung „on the job“ eine wichtige Rolle: gemeinsame Planungsgespräche für Pädagogische Tage und Prozessgestaltungen, die Moderation interner Workshops und Konferenzen sowie jährliche Review-Tage mit einzelnen Koordinierungsteams.

Auf die Realität vor Ort Bezug zu nehmen gehört zu den zentralen Grundsätzen der Prozessbegleitung. Ebenso der Wunsch nach tatsächlicher Qualitätsverbesserung statt Fassaden-Aktionismus. Auf der Basis einer wertschätzenden Haltung wird versucht, über konstruktive, respektvolle Auseinandersetzungen zu Zielen und persönliche Perspektiven zu kommen. Die wichtigsten Aufgaben dabei: Kurs halten, Orientierung geben, Mut machen, aber auch Widersprüchliches aushalten. Im Vordergrund steht die Arbeit an mentalen Modellen: Von der einsamen Vollzugsmentalität zur eigenverantwortlichen proaktiven gemeinsamen Schulgestaltung.

2.2 Evaluation des Fortbildungs- und Unterstützungskonzeptes zur Einführung von Q2E in Bremen (Sabine Kurz)
Die einzelnen Komponenten von Q2E implizieren einen Rahmen mit Handlungsempfehlungen, der schulspezifisch ausgestaltet werden kann. Für den Aufbau von Q2E in Bremen ist ein Implementierungskonzept entwickelt worden (vgl. Abbildung 2). Dies ist sowohl an den fünf Pilotschulen als auch an den Transferschulen umgesetzt worden. Es besteht aus schulübergreifenden Fortbildungen der Qualitätssteuergruppen zu den einzelnen Komponenten von Q2E, die zeitlich so gestaltet sind, dass das erreichte

Wissen direkt im schulischen Alltag umgesetzt werden kann. Weiterhin besteht es aus schulinternen Fortbildungen im so genannten Schneeballsystem zum Aufbau des Q2E-Know-Hows im Kollegium. Zudem aus der institutionalisierten Vernetzung der Schulen untereinander in Form von Erfahrungsaustauschen sowie der Bereitstellung von unterstützendem Begleitmaterial. Darüber hinaus konnte jede Schule auf eine „persönliche“ Prozessberatung zurückgreifen.

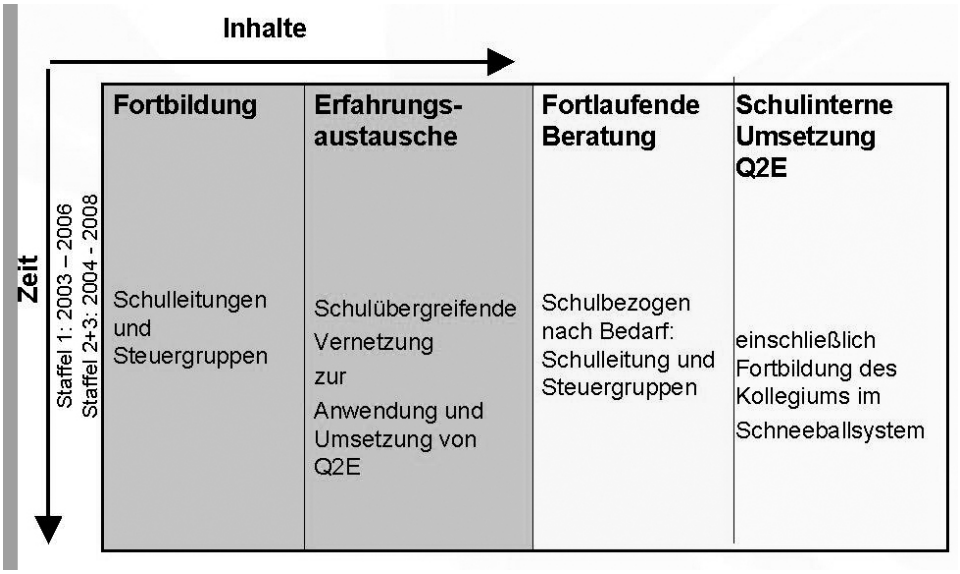


Abb. 2: Das Q2E-Implementierungskonzept

Das diesem Konzept zu Grunde liegende Ziel ist, den Schulen im Verlauf des Projektes zu ermöglichen, notwendiges Wissen über das System Q2E aufzubauen und schulspezifisch entsprechende Instrumente und Methoden einzuführen, die alle in der Schule Arbeitenden darin unterstützen und ermächtigen (über den Projektzeitraum hinaus gehend) für die Qualität des Lernens an der Schule zu sorgen.

Mit der Evaluation dieses Unterstützungskonzeptes soll festgestellt werden, welchen Beitrag die einzelnen Elemente (Vorbereitung, schulübergreifende Fortbildungen, schulinterne Fortbildungen, schulindividuelle Beratung und Bereitstellung von Begleitmaterial für die Schulen) zur Einführung und Vorbereitung auf den Regelbetrieb von Q2E geleistet haben. Die Evaluationsfrage lautet demnach: Ist das Fortbildungs- und Unterstützungskonzept zum Aufbau von Q2E an beruflichen Schulen und Schulzentren der Sekundarstufe II (mit ihren beruflichen und gymnasialen Abteilungen) im Land Bremen aus Sicht der Schulen eine notwendige und geeignete Hilfestellung für den innerschulischen Aufbau von Q2E?

Um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen, ist sowohl die Perspektive der beteiligten Schulen, differenziert nach Staffeln sowie die Perspektive des prozessbegleitenden Q2E-Teams eingeholt worden.

Für die schulische Perspektive sind an 7 beteiligten Schulen Experteninterviews durchgeführt, transkribiert und nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet worden. Der Interviewleitfaden bündelt Fragen zu: Vorbereitung auf das Projekt Q2E; Schulübergreifende Fortbildungen; Beratungskonzept; schulinterne Fortbildungen; schulübergreifender Erfahrungsaustausch; Begleitmaterial.

Im Ergebnis sind alle Interviewten von dem Unterstützungskonzept bis auf wenige, kleine Anmerkungen beeindruckt und bewerten die begleitenden Maßnahmen für die Einführung von Q2E als fördernd und notwendig. Der überwiegende Teil der Interviewten bezweifelt, dass der Aufbau von Q2E ohne diese gebotenen Hilfestellungen innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens gelungen wäre. Alle Unterstützungsmodule sind ihrer Meinung nach dabei gleichermaßen bedeutend. Die schulübergreifenden Fortbildungen bieten den erforderlichen Rahmen zum Aufbau des spezifischen Know-hows, der für die schulinterne Gestaltung unerlässlich ist. Die schulindividuelle Beratung und die schulübergreifende Vernetzung bilden wichtige Hilfestellungen für die Etablierung einer Q2E-Praxis.

Jedoch sind die schulübergreifenden Erfahrungsaustausche der Teil des Konzeptes, bei welchem die Relevanz der Unterstützung unterschiedlich eingeschätzt wird. Alle sind sich darüber einig, dass sie weiterhin bestehen sollten, allerdings auf freiwilliger Basis. Einige der Interviewten sähen die Erfahrungsaustausche gern weiter ausgebaut. Es werden Hinweise gegeben, organisatorische Hürden dadurch zu verringern, dass die Gruppengröße variabel gestaltet wird. Die Interviewten wünschen grundsätzlich die Beibehaltung des Beratungskonzeptes.

Darüber hinaus wird bestätigt, dass für die weitere Etablierung und Verstetigung unterstützende Mittel und Ressourcen unerlässlich sind.

Aus schulischer Sicht kann somit festgestellt werden, dass das Bremische Fortbildungs- und Unterstützungskonzept eine wichtige Hilfestellung darstellt, Q2E an den Schulen erfolgreich zu implementieren.
Die Perspektive des Q2E-Beratungsteams ist im Rahmen eines Teamsupervisionstages unter der Fragestellung bearbeitet worden, welche Erfolgsindikatoren und welche Stolpersteine des Unterstützungskonzeptes (hier die Elemente Fortbildung, Beratung und Material) bei der Einführung von Q2E aufgrund bisheriger Erfahrungen aus Sicht des Teams benannt werden können.
Die Reflexion ist in Einzelarbeit so erfolgt, dass sowohl Erfolgsindikatoren als auch Stolpersteine erfasst und geclustert worden sind.

Bei der Betrachtung der einzelnen Cluster zeigt sich, dass diese nicht Q2E-spezifisch sind, sondern allgemein als Gelingensbedingungen für die Einführung und Umsetzung von Innovationen an Schulen angesehen werden können. Zudem bedarf es einiger Grundvoraussetzungen, die eine erfolgreiche und sinngemäße Implementierung des Q2E-Systems gewährleisten.
Der Erfolg der Fortbildungen ist abhängig von ihrer Passgenauigkeit. Für einen idealen Verlauf wäre es gut, wenn die Schulen vor dem Hintergrund ihres Entwicklungsstandes selbst entscheiden, welche Q2E-Einstiegsroute sie wählen.

Die schulindividuelle prozessbegleitende Beratung wird als erforderlich und gewinnbringend bewertet und hat insgesamt für die Einführung von Q2E einen hohen Stellenwert.

Deutlich wird, dass der Dreh- und Angelpunkt für eine erfolgreiche Einführung die Schulleitung ist. Sie muss sich deutlich positionieren, die Verantwortung für die Gesamtsteuerung klar übernehmen und für Verbindlichkeit sorgen. Da die Arbeitsfähigkeit der einzelnen Qualitätssteuergruppen durchaus unterschiedlich ist, empfiehlt es sich, vor deren Institutionalisierung die verschiedenen Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Arbeit erforderlich sind, herauszuarbeiten.

2.3 Forschungsdesign des Projektes „Bedingungen für die erfolgreiche Institutionalisierung eines QMS an Schulen- BERIQ (Doris Kunz Heim)

Wird davon ausgegangen, dass die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen an Schulen (die in der Regel projektförmig erfolgt) eine spezielle Art von Reformprojekt darstellt, dann ist dieses phasenspezifisch (Iniitierung, Implementierung, Institutionalisierung) zu betrachten. Die Initiierung beinhaltet die Entscheidung über die Umsetzung eines Projektes, die Implementierung bedeutet die Phase der erstmaligen Anwendung oder Erprobung der Neuerung und die Institutionalisierung umfasst die Verankerung der Neuerung im Schulalltag.

Während der Implementierungsprozess bei der Analyse von Schulreformprojekten bereits fundiert untersucht worden ist, ist der Institutionalisierungsprozess eher vernachlässigt (Reynolds und Teddlie, 2000). Die Institutionalisierungsphase beginnt dann, wenn die eingeführte Neuerung aufhört, als neu betrachtet zu werden und in die Alltagspraxis der Schule übergeht. Lange Zeit ist angenommen worden, dass diese Institutionalisierung automatisch erfolgt. Oft verschwinden Neuerungen aber wieder, wenn der Anfangsenthusiasmus abgeklungen ist, die finanziellen Ressourcen für die Einführung wegfallen oder Schulleitende und Lehrpersonen, welche sich tatkräftig für die Veränderungen eingesetzt haben, die Schule verlassen.

Wenig bekannt ist (im deutschsprachigen Raum) zudem über die Umsetzung von einer spezifischen Form von Schulreformprojekten, den Qualitätsmanagementsystemen. Altrichter und Posch (1999) haben anhand von Fallstudien fünf Schulen untersucht, die je unterschiedliche Qualitätsmanagementsysteme eingeführt haben, wobei sich die Analysen auch hier vor allem auf den Implementierungsprozess konzentriert haben.

Mit dem Forschungsvorhaben BERIQ sollen zwei Forschungslücken geschlossen werden. Erstens sollen Erfolgsbedingungen identifiziert werden für die Umsetzung einer spezifischen Form von Schulreformprojekten, den Qualitätsmanagementsystemen und zweitens erfolgt die Konzentration auf die Institutionalisierungsphase.

Qualitätsmanagementsysteme unterscheiden sich von anderen Schulreformprojekten dadurch, dass sich ihre Neuerungsvorschläge nicht in erster Linie auf konkrete Handlungsalternativen der täglichen Praxis beziehen, sondern auf Analysen des Ist-Zustandes dieser Praxis. Diese Analysen dienen zwei verschiedenen Zwecken: Erstens bilden sie eine Ausgangslage, aus denen die Akteure konkrete Handlungsalternativen zu einer allfällig notwendigen Verbesserung des Ist-Zustandes selbst ableiten müssen und zweitens dienen sie der Berichterstattung, bzw. der Rechenschaftslegung gegenüber schulischen Partnern (Behörden, Eltern etc.).

Was die Erklärung des Umsetzungserfolges von Schulreformen betrifft, so sind aus der Forschung bereits einige Bedingungen sowohl für die Implementierungs- als auch für die Institutionalisierungsphase bekannt.

Die daraus abzuleitende Frage der Studie ist, ob diese Bedingungen auch für die Institutionalisierung von Qualitätsmanagementsystemen notwendig und hinreichend sind. Als Heuristik für die Entwicklung der relevanten unabhängigen Variablen dient in erster Linie die Konzeption des akteurzentrierten Institutionalismus. Der akteurzentrierte Institutionalismus verspricht einen hohen heuristischen Gehalt für die Wirkungsforschung von Reformprojekten. So ermöglicht er eine Mehrebenenperspektive, bei der

das Interesse bei institutionellen Regeln und dem Handeln realer Akteure liegt. Institutionen werden mit Hilfe der darin geltenden Regeln beschrieben. Regeln begründen die wechselseitige Erwartungssicherheit der Akteure und machen so soziales Handeln über die Grenzen persönlicher Beziehungen hinaus erst möglich. Die Konzeption geht davon aus, dass Institutionen das Handeln von Akteuren einerseits bestimmen, indem sie dieses ermöglichen und restringieren, auf der anderen Seite können Institutionen aber auch absichtsvoll gestaltet und durch das Handeln der Akteure verändert werden. Institutionen sind bestimmende und bestimmte, unabhängige und abhängige Variablen.

Das Projekt ist als vergleichende Fallstudie angelegt. Analyseeinheiten sind zehn Schulen der Sekundarstufe II, an denen die Aufbauphase von Q2E vor mindestens drei Jahren abgeschlossen worden ist. Für jede Analyseeinheit werden drei Datenerhebungen vorgenommen und zwar fokussierte Interviews mit ausgewählten Akteuren, eine standardisierte schriftliche Befragung aller Lehrpersonen der Schulen sowie eine Dokumentenanalyse der relevanten Unterlagen. Die vergleichende Fallstudie wird mit Hilfe der Qualitative Comparative Analysis (QCA) vorgenommen, die systematische Analysen auch bei kleinen Fallzahlen erlaubt.

Es sind im wesentlichen drei Gründe, weshalb Schulen ausgewählt wurden, in denen das Q2E-System zur Anwendung kommt: Zum einen gibt es in Bezug auf dieses Verfahren genug Schulen für eine vergleichende Fallanalyse. Zweitens herrscht an diesen Schulen eine vergleichbare Ausgangslage, weil alle ursprünglich am Projekt „Q2E auf der Sekundarstufe II“ teilgenommen haben, das von der NW EDK (Nordwestschweizer Erziehungs-direktorenkonferenz) initiiert wurde und im Jahr 2003 seinen Abschluss fand. Drittens ist Q2E ein Qualitätsmanagementsystem, das auf die spezifische Situation von Bildungsinstitutionen zugeschnitten ist, weil es einzelne Elemente enthält, welche besonders darauf ausgelegt sind, die Unterrichtsentwicklung zu fördern. Darüber hinaus enthält Q2E aber auch Elemente, welche die Feedbacks von schulischen Partnern (Schüler/innen, Eltern, Behörden) als Ausgangslage für Optimierungen berücksichtigen. So gesehen unterscheidet sich Q2E von solchen Qualitätsmanagementsystemen, die sich auf interne Prozesse konzentrieren, wie z. B. ISO 9000 ff. Schließlich enthält es mit dem Einholen von Feedbacks Elemente, die auf die „Zufriedenheit“ der „Kunden“ ausgerichtet sind wie z. B. Systeme, die sich an Total Quality Management orientieren.

Grundsätzlich lassen sich bei der Einführung von Neuerungen in Institutionen drei Elemente unterscheiden und zwar unmittelbare, mittelbare und langfristige Folgen. In diesem Sinne weist eine erfolgreiche Institutionalisierung von Q2E die folgenden Komponenten auf:

- Die Schule entwickelt ein Qualitätsleitbild (erste unmittelbare Folge).
- Es werden relevante Daten über den Ist-Zustand der schulischen Praxis erhoben (zweite unmittelbare Folge).
- Die erhobenen Daten werden für die Identifikation eines allfälligen Optimierungsbedarfes und für die Entwicklung von relevanten Handlungsalternativen genutzt (erste mittelbare Folge).
- Die erhobenen Daten über den Ist-Zustand werden für die Rechenschaftslegung gegenüber schulischen Partnern genutzt (zweite mittelbare Folge).
- Die Akteure stellen eine positive Wirkung der Handlungsalternativen auf den Unterricht fest (erste langfristige Folge).
- Die Akteure erachten die Rechenschaftslegung als relevant und sinnvoll (zweite langfristige Folge).

Aus diesen Erfolgskomponenten sind für die Studie die Hauptfragestellungen und weitergehend die Detailfragen abgeleitet worden.

Die Detailfragen sind in zwei Teile gegliedert. In einem ersten Teil wird nach den von Q2E ausgelösten Folgen, in einem zweiten Teil nach den Bedingungen für diese Folgen gefragt. Aufgrund des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens für das gesamte Forschungsvorhaben wird die Untersuchung auf die wahrgenommenen Folgen beschränkt bleiben. Die genauere Untersuchung manifester Folgen wird einem größeren Projekt vorbehalten bleiben, bei dem es auch möglich ist, intervenierende Variablen zu kontrollieren. Die relevanten Bedingungen werden auf Grund der Kategorien des akteurzentrierten Institutionalismus formuliert.

Akteure	**Unmittelbare Folgen**	**Mittelbare Folgen**	**Langfristige Folgen**	
Behörde Schulleitung Kollegium Lehrpersonen	Entwicklung eines Qualitätsleitbildes Regelmässig praktizierte Datenerhebungen, die von Q2E vorgesehen sind	Entwicklung von individuellen und institutionellen Handlungsalternativen	Wahrgenommene Wirkung auf Schul- und Unterrichtsentwicklung	Wahrgenommmene Wirkung der Rechenschaftslegung
	Übereinstimmung der Wahrnehmungen unter den Akteuren innerhalb einer Schule			

Tab. 1: Detailfragen zu den wahrgenommenen Folgen der Institutionalisierung

Erste Ergebnisse der Studie werden mit Ende des Jahres 2008 erwartet. Das Forschungsvorhaben wird finanziert durch Mittel des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, des Kantons Aargau und der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz.

Resüme

Ziel der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen an Schulen ist die Verbesserung der Unterrichtsqualität, die sich im Lernerfolg spiegelt. Quantitative Aussagen zur Wirkung von Q2E auf den Lernerfolg sind zur Zeit nicht möglich; jedoch können im Rahmen von vertiefenden Fallstudien (wie z. B. BERIQ) gegebenenfalls auch positiven Einzelfällen qualitative Aussagen zur Wirkung von Q2E erhoben werden. Allerdings kann häufig der Einfluss/die Wirkung von Q2E nicht gesondert betrachtet werden, da in der Regel parallel zur Einführung von Q2E weitere innovative Elemente, die auf den Unterricht wirken, eingeführt worden sind. Weiterhin bleiben Fragen in Bezug darauf, ob/wie/wo sich Wirkungen zeigen, für deren Beantwortung noch Indikatoren gefunden müssen: Haben die ‚Schulen' den Sinn von Q2E erfasst? Hat ein Wandel im Bewusstsein der Lehrpersonen stattgefunden? Fühlen sie sich für die Qualität des Unterrichts verantwortlich? Brauchen die Schulen mit Blick auf die verstärkte Eigenverantwortung das QM als Werkzeug und Steuerungselement. Ist Q2E für die Berufsschulen hier hilfreich? Und es bleiben die Fragen nach nicht intendierten Wirkungen: Verbraucht der durch die Einführung von Q2E erzeugte Widerstand Energien, die an anderen Stellen fehlen? Hätten andere Ansätze neben Q2E die Unterrichtsentwicklung eher vorangebracht?

Literatur

Altrichter, H. & Posch, P. (1999). Aufbauprozesse der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Vergleichende Analyse ihrer Merkmale und Bedingungen. In: H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen (S. 193-245). Innsbruck: Studien-Verlag.

Huberman, A.M. & Miles, M.B., (1984). Innovation up close. New York: Plenum Press.

Mayntz, R. & Scharpf, F.W (1995). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: R. Mayntz & F.W. Scharpf (Hrsg.), Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung (S. 39-72). Frankfurt: Campus.

Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). School effectiveness and school improvement. In: C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), The international handbook of school effectiveness research (pp. 206-231). New York: Falmer Press.

Steiner, P. & Landwehr, N. (2003). Das Q2E-Modell - Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen. In: N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), Q2E: Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements in Schulen. Broschüre 1. Bern: h.e.p. verlag.

Qualität betrieblicher Ausbildung: Qualitätsmanagement, Personalzertifizierung und Ausbildungsorganisation

Reinhold Weiß

1 Anmerkungen zur Qualitätsdiskussion

Input und Output – zwei Seiten einer Medaille

In der Diskussion der letzten Jahre über die Qualität der betrieblichen Ausbildung lassen sich zwei zentrale Argumentationsstränge identifizieren. Zum einen geht es um die paradigmatische Wende von der Input- zur Outputorientierung. Während bei der lange Zeit vorherrschenden Inputorientierung versucht wird, über definierte und standardisierte Inputs Prozesse zu steuern, die letztlich eine gute Ausbildungsqualität zur Folge haben, ist der Blickwinkel bei der Outputorientierung genau entgegen gerichtet. Zunächst werden die zu erreichenden Ziele bestimmt und möglichst operationalisiert. Auf dieser Basis wird geklärt, wie die Ausbildungsprozesse zu gestalten sind und welche Inputfaktoren erforderlich sind, um die angestrebten Ziele zu erreichen.

Input-, Prozess- und Outputfaktoren stehen dabei in einem inhaltlichen Zusammenhang, sie können nicht losgelöst voneinander gesehen werden. So notwendig eine verstärkte Orientierung im Hinblick auf den Output auch ist, so wenig darf dies zu einer Preisgabe wichtiger Standards für den Input führen. Denn Forschungsergebnisse zeigen eines sehr deutlich: Die Prozess- und Outputqualität von Unterricht und Ausbildung hängt ganz wesentlich von der didaktischen Planung, den zeitlichen und finanziellen Ressourcen sowie vor allem der Qualifikation und Professionalität der Lehrenden, ihrem Verhalten und ihrem Engagement ab. Dies gilt sowohl für berufliche Schulen als auch für Betriebe.

Die gesetzlichen Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal werden durch die Ausbildereignungsverordnung (AEVO) konkretisiert. Diese Regelung wurde im April 2003 befristet für fünf Jahre außer Kraft gesetzt. Damit war die Erwartung verbunden, zusätzliche Ausbildungsbetriebe und damit auch Ausbildungsplätze zu gewinnen. Eine Evaluation der mit der Aussetzung gemachten Erfahrungen durch das BIBB zeigt, dass von der Aussetzung Anstöße zur Ausweitung des Ausbildungsangebots ausgegangen sind (Ulmer/Jablonka, 2007). Auch wenn eine exakte Quantifizierung kaum möglich ist, deuten die Ergebnisse der Evaluation darauf hin, dass in einem begrenzten Umfang neue Betriebe für die Ausbildung gewonnen wurden und zusätzliche Ausbildungsplätze entstanden sind. Dem steht auf der anderen Seite eine Gefährdung der Ausbildungsqualität entgegen. So zeigen die Ergebnisse der im Rahmen der Evaluation durchgeführten Betriebsbefragung, dass Ausbildungsabbrüche häufiger in Betrieben auftreten, die über kein nach der AEVO qualifiziertes Personal beschäftigen und die selbst angegeben haben, dass ihnen die Aussetzung den Einstieg erleichtert habe. Diese Betriebe klagen zugleich häufiger über Schwierigkeiten und schlechtere Noten ihrer Auszubildenden in den Prüfungen.

Ausbildungsberater der Kammern, die zu ihren Erfahrungen befragt worden sind, haben denn auch mehrheitlich für eine Wiedereinführung der AEVO plädiert. In den Betrieben stieß diese Forderung

hingegen auf ein geteiltes Echo. Während das Handwerk wie auch Großbetriebe eine verpflichtende Regelung befürworten, sehen KMU darin eher eine bürokratische Hürde und eine Kostenbelastung. Auf der Basis dieser Evaluationsergebnisse hat der BIBB-Hauptausschuss empfohlen, die AEVO wieder einzusetzen und zugleich einen revidierten Rahmenstoffplan, der den veränderten Anforderungen an die Aufgaben und Qualifikationen des Ausbildungspersonals Rechnung trägt, zu erarbeiten. Mit den Arbeiten wurde das BIBB beauftragt.

Standardisierung versus Flexibilisierung

Im Mittelpunkt der Qualitätsdiskussion steht zum anderen die Zukunftsfähigkeit des dualen Systems angesichts veränderter Rahmenbedingungen und neuer Herausforderungen sowohl im Bildungs- als auch und vor allem im Beschäftigungssystem. In der Kritik stehen nicht zuletzt die staatlichen Regelungen, insbesondere die Ausbildungsordnungen. Obwohl sie lediglich Mindeststandards festlegen, die den Betrieben einen erheblichen Spielraum zugestehen, wie sie die Ausbildung organisieren, werden die bestehenden Regelungen vielfach als zu weitgehend, als einschränkend und als zu wenig flexibel eingestuft (u.a. Rambøll-Management, 2005). Die Folge ist eine anhaltende Diskussion über eine Flexibilisierung und Entstandardisierung der Berufsausbildung, die sich teilweise losgelöst hat von den bereits erreichten Fortschritten auf dem Weg zu einem Mehr an Flexibilität. Denn durch die Einführung von Schwerpunkten, Einsatzgebieten und Fachbereichen, Wahlpflicht- und Wahlelementen sowie durch Zusatzqualifikationen ist die Berufsausbildung in vielen Berufen bereits ein gutes Stück flexibler geworden.

In dem Maße, wie derartige Innovationen eingeführt worden sind, wurden zugleich die damit verbundenen Nebenwirkungen deutlich. So zeigen die Ergebnisse der Evaluationsforschung, dass flexible Strukturen zugleich neue Probleme in der betrieblichen Ausbildung, der Lernortkooperation und nicht zuletzt bei der Organisation der Prüfungen aufwerfen, die bisher eher wenig Beachtung gefunden haben. Die mitunter leichthin geäußerte Forderung nach immer mehr Flexibilität lässt leicht übersehen, dass eine Standardisierung ihren Wert hat. Denn sie ist die Basis für Transparenz, für Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit. Letztlich werden deshalb Lösungen zu finden sein, die ein Mehr an betrieblichen Gestaltungsmöglichkeiten mit dem Anspruch an eine einheitliche, für alle Beteiligten transparente und bundesweit anerkannte Berufsausbildung verbinden. Dass dies gelingen kann, belegen eine Reihe von Neuordnungsverfahren. Allerdings kann es nach Lage der Dinge keine einheitlichen Modelle geben. Lösungen müssen vielmehr unter Beteiligung der Akteure, im Diskurs der Verantwortlichen gefunden werden und den besonderen Bedingungen in den einzelnen Berufen und Branchen gerecht werden.

Angesichts der Kritik an den Ordnungsmitteln, hinter der sich grundlegende Differenzen in ordnungspolitischer Hinsicht verbergen, hat der BIBB-Hauptausschuss sich mit der Qualität des Verfahrens zur Erstellung von Aus- und Fortbildungsordnungen beschäftigt. In einer Arbeitsgruppe wurden Vorschläge erarbeitet, wie das Verfahren optimiert werden kann. In den Blick genommen wurde das gesamte Ordnungsverfahren von der Weisung bis zur Stellungnahme im Hauptausschuss. Ziel ist die Entwicklung von Kriterien und Verfahrensvorschlägen, die für alle Beteiligten maßgebend sind.

2 Das Workshop-Programm

Das Thema des Workshops wurde in drei Referaten aus jeweils unterschiedlichem Blickwinkel behandelt. Dabei konnten naturgemäß jeweils nur Teilaspekte thematisiert und mit den Teilnehmern diskutiert werden.
Zunächst hat Margit Ebbinghaus (BIBB) über die Ergebnisse eines aktuellen BIBB-Projekts zur Ausbildungsqualität aus Sicht der Auszubildenden berichtet. Ihr Beitrag trug den Titel: „Outputqualität betrieblicher Ausbildung. Anforderungen in Theorie und Praxis".
Im Mittelpunkt des Beitrags von Hans Dietrich (IAB) steht der Zusammenhang zwischen der Höhe der betrieblichen Ausbildungskosten und den Übernahmechancen. Sein Beitrag lautet: „Betriebliches Ausbildungsverhalten – alternative Ausbildungsstrategien und Beschäftigungschancen".
Schließlich widmet sich Eckart Severing (fbb) in seinem Beitrag dem Thema „Der Wettbewerb zwischen Segmenten des Berufsbildungssystems. Auswirkungen auf Qualitätsfragen aus betrieblicher Sicht".
Der Workshop wurde von den in der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungs-Netz (AG BFN) zusammen arbeitenden Forschungseinrichtungen konzipiert und durchgeführt. Die Präsentationen sind über KIBB[1] im Internet abrufbar.

Dimensionen der Outputqualität
Mit der Thematisierung der Outputqualität betrieblicher Ausbildung widmet sich Ebbinghaus einem speziellen Fragenkreis der aktuellen Qualitätsdiskussion. Auf der Basis einer Analyse des Forschungsstands identifiziert sie die empirische Überprüfung der Dimensionen von Outputqualität und ihrer Relevanz für die Qualitätssicherung als zentrale Forschungslücken.

Vorgestellt werden die Ergebnisse einer Befragung im Rahmen des Expertenmonitors, die im Juni 2007 durchgeführt worden ist (Ebbinghaus, 2007). Es handelt sich dabei um eine online durchgeführte Befragung bei 437 Experten aus unterschiedlichen Bereichen der Beruflichen Bildung, unter anderem aus Betrieben und Schulen, überbetrieblichen Bildungseinrichtungen, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften sowie Forschungseinrichtungen. Durch die Erfassung unterschiedlicher Perspektiven der Akteure trägt die Konzeption der Einschätzung Eulers (2005) Rechnung, der eine diskursive Verständigung über Qualität für erforderlich hält. Der Befragung liegen folgende Forschungsfragen zugrunde:
- Welche Relevanz haben verschiedene Outputdimensionen?
- Inwieweit ist die Relevanz abhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmen (Interessen-)Gruppe?
- Existiert ein gemeinsamer Kern von Anforderungen an die Outputqualität?
- Wie lässt sich betriebliche Ausbildungsqualität aus Sicht der Experten wirksam sichern?
- Bestehen systematische Beziehungen zwischen Qualitätssicherungsansätzen und Outputdimensionen?

In Anlehnung an Jungkunz (1995) legt Ebbinghaus ihrer Analyse fünf Dimensionen der Outputqualität zugrunde: die betriebs-, berufs-, weiterbildungs-, gesellschafts- und die persönlichkeitsbezogene Qualitätsdimension. Diese Dimensionen werden über 35 Items, die in Form konkreter Anforderungen an die durch betriebliche Ausbildung zu erzielenden Ergebnisse formuliert sind, operationalisiert und den Experten zur Beurteilung hinsichtlich ihrer Relevanz vorgelegt. In der Skala der Wertigkeit erhalten alle Dimensionen eine hohe Relevanzbewertung durch die befragten Experten. Im Vordergrund steht jedoch das Ziel der Persönlichkeitsbildung. Eine ebenfalls hohe Bedeutung erkennen die Experten der

1 www.kibb.de

Ausrichtung auf den Beruf und auf die Anforderungen des Betriebs zu. Die gesellschaftsbezogene und weiterbildungsbezogene Dimension werden demgegenüber von den Experten in ihrer Relevanz geringer gewichtet. Im Detail bestehen allerdings deutliche Unterschiede in den Gewichtungen zwischen unterschiedlichen Expertengruppen, insbesondere zwischen Vertretern der Arbeitnehmer- und der Arbeitgeberseite. So schätzen Experten aus dem Gewerkschaftslager die gesellschaftsbezogene Dimension deutlich wichtiger ein als die Vertreter der Unternehmen und Verbände. Diese wiederum geben der betriebsbezogenen Dimension eine erkennbar höhere Wertung als die Experten aus den Gewerkschaften.

Ein weitgehender Konsens besteht zwischen den Befragten im Hinblick auf verschiedene, durch die betriebliche Ausbildung prioritär zu erfüllende Anforderungen. So soll die Berufsausbildung aus Sicht der befragten Experten
- die Auszubildenden befähigen, sich schnell auf neue Arbeitsanforderungen und -bedingungen einzustellen,
- sie in die Lage versetzen, schwierige Aufträge selbständig zu bewältigen,
- sie zum Bestehen der Abschlussprüfung führen,
- ihnen arbeitsmarktverwertbare Qualifikationen vermitteln,
- ihre Identifikation mit dem Beruf entwickeln,
- sie anspornen, beruflich immer auf dem aktuellen Stand zu sein
- und sie zum selbständigen Lernen befähigen.

In zahlreichen Detailfragen gehen die Meinungen der Experten jedoch zum Teil deutlich auseinander, und dies sowohl zwischen als auch innerhalb der nach institutioneller Herkunft differenzierten Expertengruppen.

Ebbinghaus identifiziert sodann sieben Ansätze zur Sicherung betrieblicher Ausbildungsqualität. Sie sind entweder auf den Prozess, das heißt auf das Ausbildungsgeschehen, oder auf den Input, das heißt die Strukturen und Voraussetzungen für eine gute Berufsausbildung, gerichtet. Zu den letzteren gehören:
- ein Vergleich der Ausbildung zwischen Betrieben und mit den Standards der Kammern,
- die Unterstützung betrieblicher Ausbildung durch die Kammern und
- die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Ausbildung durch die Betriebe.

Eher auf die Prozesse sind hingegen folgende Ansätze gerichtet:
- eine kooperative betriebliche Ausbildungskultur,
- die Orientierung des Berufsschulunterrichts an der Betriebspraxis,
- die Überwachung und Steuerung des Lernverlaufs durch Betriebe und Schulen sowie die
- Übernahme von Ausbildungsverantwortung durch Auszubildende.

Im Hinblick auf die Effektivität dieser Ansätze wird von den befragten Experten eine Rangfolge vorgenommen. Als besonders effektiv werden von ihnen die Mitverantwortung der Auszubildenden für die Ausbildung und ein praxisorientierter Unterricht in den Berufsschulen angesehen. Eine kooperative Ausbildungskultur, die Lernsteuerung durch Lernorte und der Vergleich anhand von Standards erreichen als Instrumente Bewertungen im Mittelfeld. Eine vergleichsweise geringere Effektivität wird dagegen den betrieblichen Rahmenbedingungen und der Unterstützung durch die Kammern zugesprochen. Hinsichtlich dieser Bewertungen gibt es indessen einen deutlich geringeren Grad an Konsens als hinsichtlich der Zieldimensionen.

Multivariate statistische Auswertung zeigen, dass zwischen zentralen Qualitätsdimensionen und den Leistungsindikatoren differenzierte Beziehungen bestehen. Statistisch signifikante Zusammenhänge konnten beispielsweise zwischen

- der Mitverantwortung der Auszubildenden und der gesellschaftlichen Dimension,
- der kammerseitigen Unterstützung und der weiterbildungsbezogenen Dimension sowie
- der Lernkontrolle bzw. Lernsteuerung und der berufsbezogenen Dimension

identifiziert werden. Allerdings ist der Konsens über die einzusetzenden Instrumente deutlich geringer als der über die Ziele. Alles in allem zeigt sich ein komplexes Gefüge aus Konsens und Dissens zwischen den verschiedenen Expertengruppen. Offen bleibt aufgrund der Stichprobenstruktur, welchen Einfluss dabei die Branche und die Betriebsgröße haben.

Outputindikator: Übernahme

Für Dietrich stellen die Einmündungsprozesse in Beschäftigung einen zentralen Indikator der Outputqualität dar. So ist das Arbeitslosigkeitsrisiko nach einer dualen Ausbildung in Deutschland insgesamt relativ gering. Auch längerfristig besteht bislang für Absolventen einer betrieblichen Berufsausbildung ein unterdurchschnittliches Arbeitslosigkeitsrisiko, auch wenn das Risiko beim Erwerbseinstieg sowie die individuelle Verweildauer in Arbeitslosigkeit im Kohortenvergleich angestiegen sind. Vor allem im Vergleich zu beruflich Ungelernten können die Beschäftigungsaussichten betrieblich Ausgebildeter als gut bewertet werden. Mehr als die Hälfte der Absolventen betrieblicher Ausbildungsgänge werden unmittelbar nach der Ausbildung von der ausbildenden Firma übernommen. Hier ist jedoch zu beachten, dass in unterschiedlichem Umfang die gegebenenfalls temporäre Weiterbeschäftigung durch den Ausbildungsbetrieb tarifvertraglich geregelt ist und demzufolge von verzögerten Prozessen der Freisetzung nach Ausbildungsende auszugehen ist.

Dietrich verweist zugleich darauf, dass je nach Operationalisierung von Beruf bis zu 50 Prozent der Auszubildenden nicht in dem Beruf erwerbstätig werden, in dem sie ausgebildet wurden. Die Übereinstimmung zwischen der Ausbildung und der Tätigkeit im ersten Job fällt somit weniger stark aus als zu vermuten wäre. Die Häufigkeit des Jobwechsels in den ersten Beschäftigungsjahren nimmt ebenso zu wie die Wahrscheinlichkeit, die erste Beschäftigung nach der Ausbildung in einem atypischen Erwerbsverhältnis aufzunehmen. Gleichwohl belegen aktuelle Befunde, dass der Eintritt in eine atypische Beschäftigungsform zu Beginn der Erwerbstätigkeit nicht notwendigerweise zum Stolperstein in einen prekären Erwerbsverlauf wird, sondern auch als Sprungbrett in eine stabile Erwerbskarriere dienen kann. Konietzka (2002, 645) folgend, lassen sich für Dietrich bislang „keine konsistenten Anzeichen in Richtung einer Entstrukturierung des Erwerbseinstiegs“ beobachten.

Eine Reihe von Arbeiten verweisen auf systematische Zusammenhänge zwischen sozialen und regionalen Merkmalen und den Beschäftigungschancen nach dualer Ausbildung. Bei den Individualmerkmalen wird insbesondere auf geschlechtsspezifische oder qualifikationsspezifische Effekten verwiesen. Daneben gewinnt der Migrationshintergrund wachsende Beachtung hinsichtlich seiner Bedeutung für den Eintritt in die Erwerbstätigkeit und den weiteren Erwerbsverlauf. Nach wie vor besteht jedoch Unklarheit darüber, in welchem Umfang die beobachtbaren Unterschiede im Arbeitsmarktzugang in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund auf Diskriminierungseffekte, Effekte unbeobachteter Qualifikations- oder Kompetenzdimensionen oder spezifische Netzwerkeffekte zurückzuführen sind. Gut belegt ist der Zusammenhang zwischen dem Übergangserfolg in Beschäftigung und dem regionalen Arbeitsmarkt. So

weisen betrieblich Ausgebildete in strukturschwächeren Regionen, wie dies noch immer auch in vielen Regionen der neuen Bundesländer gegeben ist, häufiger Zugangsprobleme zum Arbeitsmarkt auf.

Gleichermaßen finden sich Hinweise auf den Zusammenhang von Ausbildungsberuf und Übergang in Beschäftigung. Dabei zeigen sich deutliche berufsspezifische Zusammenhänge für den Übergang aus Ausbildung in Beschäftigung. Obgleich die berufsspezifischen Befunde zum Übergang in die Beschäftigung auf die betriebliche Seite verweisen, ist bislang der Beitrag der Betriebe als eigenständiger und relevanter Akteur bei der Ausbildungsentscheidung sowie beim Übergang von Ausbildung in Beschäftigung und dem weiteren Erwerbsverlauf empirisch weitgehend vernachlässigt geblieben. Dies ist umso überraschender, als aus einer theoretischen Perspektive wichtige Hinweise für die aktive Rolle der Betriebe bei der Entscheidung zum Zugang zu beruflicher Bildung vorliegen.

Dietrich (2008) zeigt mit Daten der Integrierten Erwerbsbiographien (IEB) des IAB, die mit Daten der BIBB-Studie zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung (Beicht et al. 2004) angereichert wurden, für die Ausbildungsabgangskohorte 2001 aus Betrieben der westdeutschen Privatwirtschaft, dass neben individuellen und regionalen Effekten deutliche betriebsspezifische Effekte zum Tragen kommen. Grundlegend für die Befunde ist dabei die Annahme, dass Betriebe mit der Bereitstellung betrieblicher Ausbildungskapazitäten unterschiedliche Investitionskalküle verknüpfen. Wesentlich wird hierbei zwischen einem produktionsorientiertem und einem investitionsorientiertem Kalkül unterschieden (Dietrich/Gerner 2007). Der produktionsorientierte Ausbildungsmodus beruht wesentlich auf dem produktiven Beitrag der Auszubildenden während der Ausbildungszeit selbst. Eine längerfristige Beschäftigung im Ausbildungsbetrieb ist hinsichtlich der Refinanzierung der Ausbildungsleistung nicht erforderlich und kann von den Betrieben etwa auf Grund der Betriebsgröße auch vielfach nicht angeboten werden. Eine Ausbildung nach dem Produktionsmodus ist demzufolge mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit des Betriebswechsels nach Ende der Ausbildung verbunden. Aber auch das Risiko in Arbeitslosigkeit oder Maßnahmen der BA einzumünden, dürfte hier deutlich höher sein. Demgegenüber eröffnet eine Ausbildung nach dem investitionsorientierten Modus gute Aussichten auf Weiterbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb, außerdem ist damit ein sehr geringes Arbeitslosigkeitsrisiko und eine geringe Wahrscheinlichkeit einer Maßnahmeteilnahme verbunden. Somit verweisen die Befunde auf deutliche Stratifizierungsmuster im dualen System. Für den weiteren Erwerbsverlauf ist es demzufolge nicht unerheblich, in welchem Beruf und in welchem Betrieb eine betriebliche Ausbildung erworben wird. Auch die Anfälligkeit des Übergangserfolgs von regionalen Bedingungen oder konjunkturellen Entwicklungen stehen dabei in einem engen Zusammenhang mit dem betrieblichen Ausbildungsmodus. Diese institutionellen Unterschiede der betrieblichen Ausbildung können auch durch individuelle Performanz nur bedingt kompensiert werden.

Duales System unter Wettbewerbsdruck

Mit der Qualität auf der Systemebene beschäftigt sich der Beitrag von Eckart Severing. Seine zentrale These ist, dass Fragen der Leistungsfähigkeit und Qualität der dualen Berufsausbildung sich nicht nur in ihrem Binnenbereich, sondern zunehmend an ihren Schnittstellen zu vor- und nachgelagerten Segmenten des Bildungssystems entscheiden.

In seiner Analyse beschreibt Severing das Bildungssystem als ein System weitgehend voneinander separierter und segmentierter Bildungsgänge und –ebenen. Dies gilt nicht nur für das Verhältnis der Hochschulen zur Beruflichen Bildung, sondern auch für die Übergänge aus beruflichen Schulen in das duale

System. Früher war diese Segmentierung angesichts klar umrissener Arbeitsmarktsegmente für die verschiedenen Absolventengruppen funktional. Angesichts der arbeitsmarkt- und tarifpolitischen Deregulierung, der Globalisierung und der Entwicklung zur Wissensgesellschaft ist diese Struktur jedoch nicht mehr zukunftsfähig. Zwar werden die institutionellen Barrieren weiterhin verteidigt, aber die curriculare und didaktische Abgrenzung der Bildungsgänge, ihre Versäulung, ja regelrechte Zementierung, findet keine Entsprechung in den Arbeitsmärkten.

Ein zunehmender Wettbewerb entsteht der dualen Berufsausbildung vor allem durch den Ausbau der Hochschulen und ihren Anspruch, mit dem konsekutiven Studienmodell, vor allem dem Bachelor-Abschluss, bestimmte Arbeitsmarktsegmente zu bedienen, die bisher anspruchsvollen dualen Ausbildungsgängen vorbehalten waren. Ein Wettbewerb besteht sowohl in Bezug auf das Bildungswahlverhalten von leistungsfähigen Jugendlichen wie auf die Rekrutierungsstrategien von Arbeitgebern, die mit der Verberuflichung vieler Studiengänge mittelfristig über Alternativen zur dualen Ausbildung verfügen. Bei einer vergleichbar langen Bildungsdauer bieten Studiengänge für Arbeitgeber den Vorteil einer geringeren Kostenbelastung. Ihm steht zwar ein erhöhter Aufwand zur betrieblichen Sozialisierung der Absolventen gegenüber. Dieser Nachteil wird möglicherweise aber durch das höhere Niveau an allgemeinen, transferierbaren Qualifikationen ausgeglichen. Hinzu kommt als Vorteil für größere Betriebe, dass sie auf die Gestaltung der (Fach-)Hochschulstudiengänge, auf Ziele, Inhalte und Organisationsformen, sehr viel direkter und stärker Einfluss nehmen können als dies bei Neuordnungsverfahren von anerkannten Ausbildungsberufen möglich ist.

Am unteren Ende der Bildungshierarchie besteht demgegenüber das Problem, dass hohe Anteile von Schulabgängern aufgrund eines zu geringen betrieblichen Ausbildungsangebots bzw. einer als ungenügend eingeschätzten Ausbildungsreife in das „Übergangssystem“ einmünden, ohne auf diesem Wege berufliche Abschlüsse zu erwerben, die auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind. Da die Berufsausbildung hohe Standards für die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen setzt, haben Jugendliche, die keinen Schulabschluss oder lediglich den Hauptschulabschluss haben, verringerte Chancen einen betrieblichen Ausbildungsvertrag zu erhalten. Nur noch 15 Prozent der Schulabsolventen ohne Abschluss und nur 40 Prozent der Hauptschulabsolventen mit Abschluss münden in eine duale Ausbildung (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Severing leitet aus diesen Befunden eine geringe Integrationswirkung der dualen Berufsausbildung am unteren Rand ab. Damit die duale Ausbildung ihre Integrationskraft für leistungsschwächere Jugendliche nicht verliert, plädiert er für eine Öffnung der dualen Berufsausbildung im Hinblick auf Berufe mit einfachen Tätigkeiten. Dies ist seines Erachtens umso mehr geboten, als viele Arbeitsplätze mit eher einfachen Qualifikationsanforderungen von Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung besetzt sind.

Sein Resümee fasst Severing in vier Thesen zusammen:

1. Die duale Ausbildung muss ihre Reagibilität und Flexibilität erhöhen, damit sie der Regelbildungsweg für komplexe, wissensbasierte Facharbeit bleibt.
2. Langfristig kann nur die wechselseitige Anerkennung und Anrechnung von Lernleistungen aus Studium und Ausbildung die Attraktivität der dualen Ausbildung für besonders leistungsfähige Jugendliche – und damit für die Unternehmen – sicherstellen.
3. Nur outcome-orientierte Messverfahren sind geeignet, Lernleistungen verschiedener Segmente des berufsvorbereitenden Bildungssystems kompatibel zu machen.
4. Monolithische Bildungsgänge in den Hochschulen wie in der Ausbildung behindern Übergänge und verhindern Anrechnungen.

Reformanstöße erwartet Severing vor allem durch den Europäischen und damit kompatiblen Deutschen Qualifikationsrahmen. Denn auf diesem Wege werden erstmals Bildungsgänge unterschiedlicher Art durch den gemeinsamen Bezug auf Lernergebnisse – also Outputqualitäten – in ein Verhältnis zueinander gesetzt.

Literaturangaben:

Beicht, Ursula/Walden, Günter/Herget, Hermann (2004): Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland. Berichte zur beruflichen Bildung, 264, Bonn: W. Bertelsmann Verlag

Dietrich, Hans (2008): Institutional Effects of Apprenticeship Training on Employment Success in Germany. New Haven (Ciqle workshop paper)

Dietrich, Hans/Gerner, Hans Dieter (2007): The determinants of apprenticeship training with particular reference to business expectations. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung 40(2/3), S. 221-233

Ebbinghaus, Margit (2008): Qualität betrieblicher Ausbildung. Einigung auch unter Experten schwierig – Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor (www.expertenmontor.de Stand: 17.03.2008)

Euler, Dieter (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 127, Bonn

Jungkunz, Diethelm (1995): Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Konietzka, Dirk (2002): Die soziale Differenzierung der Übergangsmuster in den Beruf. Die zweite Schwelle im Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976 – 1995. In: KZfSS 54, S. 645 – 673

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Rambøll-Management (2005): Was muss sich an Ausbildungsordnungen ändern, damit Unternehmen mehr ausbilden? Abschlussbericht. Hrsg. vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, Berlin

Ulmer, Phillipp/Jablonka, Peter (2007): Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. In: BIBB-Report, 1. Jg., Heft 3

Qualität Beruflicher Bildung in KMU

Lars Windelband; Thomas Scheib

Einleitung

Das Thema Qualitätssicherung und -entwicklung bestimmt wie kaum ein anderes die aktuelle Diskussion in der beruflichen Ausbildung. Begründungen hierfür reichen von der Bedeutung gut ausgebildeter Fachkräfte für die Konkurrenzfähigkeit der Unternehmen, der Problematik des Fachkräftemangels bis hin zur Frage was man mit „guter“ Ausbildungsqualität verbindet. Der Workshop „Qualität Beruflicher Bildung in KMU“ auf den 15. Hochschultagen Beruflicher Bildung greift diese Fragestellungen auf, um Entwicklungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Ausbildungsqualität aufzuzeigen.
Dazu wurden verschiedene Akteure der Beruflichen Bildung eingeladen, die aus unterschiedlichen Perspektiven ihre Erfahrungen zur Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung eingebracht haben. Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge kurz zusammengefasst.

Qualitätssicherung betrieblicher Ausbildung – ein Perspektivenwechsel?

Georg Spöttl, Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen
In der Literatur existiert bis heute keine eindeutige Definition des Qualitätsbegriffes für die berufliche Bildung, obwohl die wissenschaftliche Diskussion um die Qualität schon seit den 1960er Jahren im Gange ist und seit einem Jahrzehnt eine deutliche Renaissance erfährt. Im Fokus dieser „neuen“ Bemühungen stand zunächst der Lernort Berufsschule. In den einzelnen Bundesländern wurden zahlreiche und teilweise auch unterschiedliche Ansätze zur Sicherstellung und Entwicklung der „Qualität“ unternommen. Für den betrieblichen Teil der Ausbildung waren derartige konzentrierte Bestrebungen bislang nicht so deutlich zu erkennen. Bestrebungen, die Qualität der Ausbildung sicherzustellen und weiterzuentwickeln, wurden oftmals nur von Großunternehmen wahrgenommen und häufig durch die Qualitätsmanagementinitiativen (z. B. Zertifizierungen nach DIN ISO 9000:2000) der produzierenden Unternehmensbereiche beeinflusst. Der Qualitätsbegriff und die Ansätze des Qualitätsmanagements sind dadurch auch für den Bereich der beruflichen Ausbildung stark betriebswirtschaftlich beeinflusst.

Die Qualitätsorientierung von Groß- und Kleinbetrieben unterscheidet sich erheblich. Großbetriebe zeichnen sich dadurch aus, dass sie Qualitätssicherung systematisiert organisieren aber nur in Ausnahmefällen auf die realen Arbeitsprozesse beziehen. Zudem konzentrieren sie sich auf eine Inputsteuerung und die Abschlussprüfungen. Kleinbetriebe steuern die Ausbildungsqualität über die Produktqualität. Damit rücken die Arbeitsprozesse automatisch in das Zentrum der Betrachtung.

Insgesamt ist ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Output- und Outcomesteuerung in der Beruflichen Bildung nicht nur zu erkennen, sondern er wird politisch sehr unterstützt. Damit wird eine Sicherung und Steuerung der Bildungsqualität über die Vorgabe von Bildungsstandards aktuell, wobei der Ausbildungsprozess selbst zunächst an Bedeutung verliert. Eine Weiterentwicklung der Qualität der Ausbildung bedingt jedoch eine Einbeziehung des Lehr-Lern-Prozesses (Ausbildungsprozesses), um im Prozess noch korrigierend und qualitätsverbessernd eingreifen zu können. Der Erfolg der Ausbildung

kann somit nicht nur am Ende der Ausbildungsdauer sondern auch während des Ausbildungsprozesses ständig hinterfragt werden.

Qualitätsindikatoren im Bereich des Ausbildungsprozesses fehlen derzeit allerdings. Aspekte eines „guten“ Ausbildungsprozesses sind bestenfalls abstrakt formuliert. Eine Ausrichtung der Ausbildung auf berufsbezogene und arbeitsprozessorientierte Standards könnte ein Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungsqualität darstellen. Für die ausbildenden Unternehmen leiten sich daraus folgende Konsequenzen ab:

- Im Mittelpunkt muss nicht mehr stehen: was soll wann vermittelt werden, sondern was soll wann gekonnt werden.
- Lernsituationen sind nicht nach dem Lerninhalt zu generieren, sondern Arbeitsituationen sind nach dem Kompetenzerwerb auszuwählen.
- Die Frage der Unterstützung des Lernprozesses (Rahmenbedingungen) ist aus der Perspektive des Arbeitsprozesses zu stellen. Wie kann der Kompetenzerwerb im spezifischen Arbeitsprozess bestmöglich unterstützt werden und nicht, wie kann generell Lernen gefördert werden.
- Prüfungen/Tests müssen auf berufliche Handlungskompetenz (in den Arbeitsprozessen) ausgerichtet sein und nicht auf das Vorhandensein singulärer Fähigkeiten oder spezifischen Wissens.

Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung birgt die Chance in sich, eine prozessbasierte Qualitätsentwicklung und -sicherung aufzubauen, die Faktoren der Input-Prozess- und Outputsteuerung integriert. Mit Hilfe von arbeitsprozessbasierten Standards für jeden Beruf ist es möglich, die Input-, Prozess- und Outputseite genauer zu definieren und eine prozessbegleitende Qualitätsentwicklung für die Ausbildung zu entwickeln.

Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung – Rechtliche Grundlagen und bildungspolitische Initiativen

Karin Küßner, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Für die betriebliche Berufsausbildung kann das 2005 novellierte Berufsbildungsgesetz (BBiG) als „Qualitätssicherungsgesetz“ angesehen werden. Als Ziel der Berufsausbildung (§1) wird festgelegt: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) … zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen.“ „Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen.“

Um die Erreichung dieser Ziele zu gewährleisten, definiert das Berufsbildungsgesetz Kriterien und Standards für die Eignung von Ausbildungsstätten und des Ausbildungspersonals (§37ff) sowie deren Überwachung (§32). Die Evaluation der von 2003 bis 2008 ausgesetzten Ausbildereignungsverordnung AEVO hat gezeigt, dass der formale Eignungsnachweis sich als Qualitätsinstrument bewährt und in der Praxis breite Zustimmung erfährt, so dass die AEVO 2009 in novellierter Form wieder in Kraft treten wird.

Bundeseinheitliche Standards für die staatliche Anerkennung von Aus- und Fortbildungsberufen (§4f; §53f), die Durchführung von Prüfungen (§37ff), sowie die Organisation der Berufsausbildung werden durch Rechtsverordnungen konkretisiert. Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung ist

nicht nur die Gewährleistung eines hohen Ausbildungsniveaus sondern auch ein fortwährender dynamischer Prozess. Der kontinuierlichen inhaltlichen und strukturellen Modernisierung bestehender Aus- und Fortbildungsregelungen sowie der Schaffung neuer Berufsbilder kommt daher eine zentrale Rolle zu. Die rasche Anpassung der Ausbildungsordnungen an die zur beruflichen Handlungsfähigkeit notwendigen Qualifikationsanforderungen gewährleisten die Beschäftigungsfähigkeit ebenso wie die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen. Dazu tragen neben prozessorientierten Ausbildungs- und Prüfungsstrukturen flexible, technik- und methodenoffene Lernzielformulierungen der Mindestanforderungen bei, die sowohl betriebsspezifische Anforderungen als auch individuelle Lernmöglichkeiten berücksichtigen. Auch können bereits während der Berufsausbildung Zusatzqualifikationen (§49) erworben werden, die auf die spätere Fortbildung angerechnet werden können. Bundeseinheitliche Ausbildungs- und Prüfungsanforderungen sind auch Grundlage für die Entwicklung von Mechanismen zur Anrechnung und Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen.

Das Berufsbildungsgesetz unterstreicht des Weiteren die zentrale Rolle, die den jeweiligen Bildungsverantwortlichen (§92) und der Lernortkooperation (§2) bei der Qualitätssicherung zukommt. Insbesondere wird den Berufsbildungsausschüssen der zuständigen Stellen (§79) die Aufgabe zugewiesen „auf eine stetige Entwicklung der Qualität der Beruflichen Bildung hinzuwirken“.

Im Zusammenhang mit der BBiG-Reform hat der Deutsche Bundestag die Bundesregierung aufgefordert, die an der Berufsbildung Beteiligten zu unterstützen, die Praxis der Qualitätssicherung weiterzuentwickeln und ihnen dazu geeignete und praktikable Instrumente zur fortlaufenden Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement zur Verfügung zu stellen. Auf der Basis einer vom ITB Bremen durchgeführten Untersuchung wird das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008 im Rahmen der Berufsbildungsforschung (§84) eine Modellinitiative zur Entwicklung und Erprobung von Praxisprojekten in der betrieblichen Berufsausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von KMU starten.

Stand der Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung

Lars Windelband, Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen

Das Institut Technik und Bildung der Universität Bremen hat die Aufgabe vom BMBF erhalten, Förder- und Entwicklungsbedarfe hinsichtlich geeigneter und praktikabler Qualitätssicherungsinstrumente für ausbildende Betriebe zu identifizieren und eine Modellinitiative zur Entwicklung und Erprobung von Praxisprojekten in der betrieblichen Berufsausbildung damit vorzubereiten. Dabei sind vor allem die Bedürfnisse und Möglichkeiten von kleinen und mittleren Betrieben zu berücksichtigen, um damit die Akzeptanz von Qualitätssicherungsinstrumenten in KMU zu unterstützen. Hierzu führte das ITB bundesweit mehrere Fallstudien in den unterschiedlichsten Branchen und Berufen von Metall-/Elektrohandwerk, Metall-/Elektroindustrie über den Gesundheits- und Pflegesektor bis hin zum Banken- und Versicherungswesen durch. Ziel war es den Stand der Qualitätsentwicklungsmaßnahmen zu analysieren und eventuellen Förderbedarf zu identifizieren.

Mit mehreren regionalen und bundesweiten Workshops wurden zudem neben den Erfahrungen der Betriebe (KMU), auch die der Sozialpartner (Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände) sowie der Kammern und zuständigen Stellen einbezogen. Dies betrifft insbesondere auch die Berücksichtigung bereits entwickelter Initiativen zur Qualitätssicherung der betrieblichen Berufsausbildung.

Auf der Grundlage von ungefähr 250 qualitativen Befragungen (Fallstudien, Workshops) wurden die derzeitigen Ansätze sowie Bedürfnisse und Möglichkeiten für die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung und -entwicklung betrieblicher Ausbildung in klein und mittelständischen Unternehmen analysiert (vgl. Scheib, Windelband, Spöttl, Grantz 2007). Die Ergebnisse zeigten nur wenige Instrumente und Ansätze zur Qualitätsentwicklung in den klein- und mittelständischen Betrieben. Es besteht dabei kein einheitliches Qualitätsverständnis zwischen den an der Ausbildung beteiligten Institutionen/Personen. Die unterschiedlichen Interessensvertreter haben im Wesentlichen nur eine Qualitätsdimension im Fokus. Gesetzgeber, zuständige Stellen u. ä. fokussieren auf die Inputqualität (Ausbildungsrahmenplänen, Prüfungen der Eignungen des Betriebes für die Ausbildung etc.), die ausbildenden Betriebe Aspekte der Outcomequalität (d. h. nach kurzer Einarbeitungszeit fehlerfreie Bewältigung von Aufgaben und Einbringen von Innovationspotential) und Auszubildende sind an einem guten sozialen Klima während der Ausbildungszeit (ein Wohlfühlen am Ausbildungsplatz) und an einer guten Abschlussnote interessiert.

Qualitätssicherung und -entwicklung ist bisher in den Unternehmen im Wesentlichen an Problemen (retrospektiv) und nicht prospektiv an Potentialen orientiert. Qualität der Ausbildung wird im Wesentlichen erst dann thematisiert, wenn die Probleme auftauchen (z. B. schlechtes Abschneiden in Prüfungen, soziale Konflikte zwischen Ausbildenden und Auszubildenden). Das Bestreben, bei „gefühlter“ guter Ausbildung diese noch zu verbessern, ist nur sehr gering ausgeprägt. Darüber hinaus findet diese problemorientierte Qualitätsentwicklung insbesondere in KMU eher informell - in Form von oft „zufälligen“ Gesprächen zwischen Auszubildenden und Ausbilder - statt. Systematische, routinemäßige Gespräche werden nur bei etwa der Hälfte aller Betriebe (je kleiner umso seltener) durchgeführt. Ergebnisse (beschlossene Maßnahmen) werden oft nicht festgehalten und damit deren Umsetzung und Wirksamkeit nicht überprüft.

Die offiziellen Qualitätssicherungs- und -entwicklungsinstrumente für die Unternehmen sind nur bedingt aussagekräftig und wirkungsvoll. Dazu gehören die Prüfungen, der Ausbildungsnachweis (Berichtsheft) und die betrieblichen Ausbildungspläne. Insbesondere für berufliche Abschlussprüfungen gilt, dass sie in den meisten Berufen als nicht aussagekräftig für die Kompetenz des Auszubildenden angesehen werden. Das Berichtsheft wird seitens der Kammern bestenfalls als Rechtfertigungsinstrument im Falle von Streitigkeiten bei der Abschlussprüfung angesehen. Über die Güte des Ausbildungsprozesses oder gar Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildung sind keine Aussagen möglich.
Qualitätsindikatoren im Bereich der Prozessqualität fehlen bisher vollkommen. Aspekte eines guten Ausbildungsprozesses sind derzeit bestenfalls abstrakt und auf wissenschaftlicher Ebene vorhanden. Darüber hinaus sind sie ideologiebehaftet wie die Diskussion um z. B. Lehrwerkstätten gegenüber arbeits- und geschäftsprozessorientierter Ausbildung zeigt.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass ein gemeinsames, homogenes und ganzheitliches Qualitätsverständnis, wie es für die unternehmerische Leistungserstellung gelungen ist, für den Bereich der betrieblichen Ausbildung bisher fehlt. Ziel einer Modellinitiative muss es deshalb sein, Projekte zu fördern, die die Philosophie einer Qualitätsentwicklung implementieren und weiter transportieren. Im Beitrag von Thomas Scheib werden konkrete Vorschläge zur Ausgestaltung der Modellinitiative vorgestellt. Die nachfolgenden Beiträge zeigen - aus der Sichtweise verschiedener Akteure - implementierte Ansätze einer Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Ausbildung auf.

Qualitätsentwicklung betrieblicher Ausbildung Klein-, mittelständische Betriebe am Beispiel der Sparkasse Mittelholstein

Cornelia Rudnick, Sparkasse Mittelholstein AG

Unser Verständnis von Ausbildung:
Beim Einsatz der Auszubildenden steht die Ausbildung im Vordergrund. Die Auszubildenden sind in den Abteilungen zusätzliches Personal und nicht von vorn herein Vertretungskräfte.

Zur Qualitätsentwicklung der Ausbildung werden folgende Instrumente eingesetzt, die ständig überprüft und weiterentwickelt werden:

1. Lehrgänge an der Sparkassenakademie in Kiel
   Die Auszubildenden nehmen während ihrer Ausbildungszeit zusätzlich zum Berufsschulunterricht an zwei Lehrgängen teil. In der Akademie wird Fachwissen sowie kundenorientierte Kommunikation vermittelt. Die Lehrgänge schließen mit Prüfungen ab. Die Kosten trägt der Betrieb.
2. Ausbildungsplan
   Auf Basis des Ausbildungsrahmenplanes wurde ein hausinterner Ausbildungsplan entwickelt. Dadurch findet eine strukturierte Ausbildung statt.
   Für jeden Auszubildenden wird dieser Ausbildungsplan individualisiert.
3. Ausbildungsnachweise
   Die Nachweise werden abteilungsweise in Berichtsform geschrieben. Ein Ankreuzen im Ausbildungsplan ist pädagogisch wenig sinnvoll. Durch die Berichte müssen die Auszubildenden auf die fachliche, orthographische und grammatikalische Richtigkeit achten, welches in allen drei Bereichen einen Lerneffekt erzielt. Die Berichte können zum Nachlesen genutzt werden.
4. Interner Unterricht
   Die Auszubildenden organisieren den internen Unterricht selbst.
5. Beurteilungssystem
   Jeder Auszubildende erhält in jeder Ausbildungsabteilung eine schriftliche Beurteilung. Es findet ein Beurteilungsgespräch in Form eines Fördergesprächs statt. Im Rahmen des Beurteilungsgesprächs beurteilt auch der Auszubildende seinen Ausbilder. Das Beurteilungssystem ist in den Betriebsvereinbarungen festgeschrieben.
6. Ausbildungsgespräch
   Mindestens einmal jährlich findet ein Ausbildungsgespräch statt. In dem Ausbildungsgespräch vereinbaren Auszubildender und Ausbildungsleitung gemeinsam qualitative (keine quantitativen) Ziele. Die Ziele werden von den Auszubildenden als Ansporn gesehen.
7. Verkaufstrainings
   Den Umgang mit dem Kunden erlernen die Auszubildenden in Rollenspielen, die eine externe Verkaufs- und Verhaltenstrainerin durchführt. Das Erlernte wird danach in der Praxis umgesetzt.
8. Zusätzliche Aufgaben während der Ausbildung
   Die Auszubildenden erhalten häufig Projektaufgaben, wie zum Beispiel Präsentationen vor Schulklassen und die Organisation von Veranstaltungen. Die Auszubildenden lernen dadurch selbstständig zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen.
9. Umgang mit den Auszubildenden
   Dieses ist das wichtigste Instrument. „Die Auszubildenden müssen dort abgeholt werden, wo sie stehen." D.h. die Auszubildenden sind noch keine fertigen Mitarbeiter. Damit sie mündige Mitarbeiter werden, werden sie zu konstruktiver Kritik angeleitet. Den Auszubildenden wird etwas zu getraut. Sie können mehr als wir denken, wir müssen sie nur lassen. Ihnen darf nicht alles abgenommen werden.

Dies fördert die Selbstständigkeit und die Übernahme von Verantwortung. Im Umgang mit den Auszubildenden muss Wertschätzung und Menschlichkeit vorherrschen. Gute Ausbildung bedeutet auch intensive Betreuung durch regelmäßige Gespräche.

Qualitätssicherung und -entwicklung – eine Aufgabe der zuständigen Kammern?

Markus Brunnbauer, IHK Bodensee Oberschwaben

Aufgabe der zuständigen Stellen (u. a. Industrie- und Handelskammern und die Handwerkskammern) ist es die Betriebe bei der Qualitätssicherung und -entwicklung der betrieblichen Berufsausbildung zu unterstützen. Die bisherigen bestehenden Aktivitäten und Verantwortlichkeiten bestätigen dies. Zusätzlich sind diese Aufgaben und Verantwortlichkeiten im IHK Gesetz und im Berufsbildungsgesetz (BBiG) beschrieben. Bei der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 wurden die Aufgaben des Berufsbildungsausschusses (BBA) zur Kontrolle der Ausbildungsqualität erweitert.

Der Staat überträgt den IHKs hoheitliche Aufgaben wie z. B.: Eignung der Ausbildenden und Ausbilder; Beratung der Beteiligten an der Berufsausbildung; Kontrolle der betrieblichen Berufsausbildung; Organisation der Zwischen- und Abschlussprüfungen. Im Berufsbildungsgesetz (BBiG) ist die Beratung und Überwachung im §76 beschrieben. Der neu formulierte §79 beschreibt die Aufgaben des Berufsbildungsausschusses (BBA): „Der Berufsbildungsausschuss ist in allen wichtigen Angelegenheiten der Beruflichen Bildung zu unterrichten und zu hören. Er hat im Rahmen seiner Aufgaben auf eine stetige Entwicklung der Qualität der Beruflichen Bildung hinzuwirken.“ Die Umsetzung der Berufsausbildung nach der jeweiligen Ausbildungsordnung wird von den IHK Ausbildungsberatern kontrolliert.

Bereits vorhandene Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung der betrieblichen Berufsausbildung durch Mitwirkung der IHK sind:

- Eignung durch die Berater der IHK
- Kontrolle durch Auszubildende, Eltern, andere Betriebe, IHK
- Berichtsheft – bekannt und einfach
- Schlichtung bzw. Abbruch als Warnsignal
- Informationsveranstaltungen und Erfahrungsaustausch
  z. B. Ausbilderarbeitskreise
- Prüfungsorganisation, z. B. Prüferseminare und Prüfungsvorbesprechungen
- Zwischen- und Abschlussprüfung
- IHK Qualitätsstandards im Geschäftsfeld der Aus- und Weiterbildung
  (z. B. Beratung des Betriebes durch den IHK Berater, mind. einmal in zwei Jahren)

Laut Ergebnisbericht des ITB der Uni Bremen gibt es bei den Betrieben eine hohe Akzeptanz zu den oben beschriebenen Aufgaben und Aktivitäten der IHK. Darüber hinaus wünschen sich die Betriebe laut Umfrage noch mehr Beratung und Betreuung durch die IHK. Die Ausbilderarbeitskreise können dazu eine gute Grundlage zu einem weiteren Ausbau sein. Ebenso nutzt der Berufsbildungsausschuss der IHK die Möglichkeit hier mitzuwirken.

Qualität betrieblicher Ausbildung – Betriebliche Qualitätsziele und Situation der Auszubildenden aus Sicht unterschiedlicher Expertengruppen

Andreas Krewerth, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Ziel des Beitrages war es, die aktuellen Forschungsprojekte des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Thema Ausbildungsqualität vorzustellen und in die Gesamtdiskussion einzuordnen.
Zwei aktuelle Studien beziehen sich unmittelbar auf das Qualitätsthema: Im Projekt „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden" werden Auszubildende aus 15 stark besetzten Ausbildungsberufen dazu befragt, welche Ansprüche sie an die Ausbildung stellen, inwiefern diese in den Betrieben und Berufsschulen erfüllt werden und wie sie mit möglichen Problemen in der Ausbildung umgehen. Im Projekt „Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung" wird hingegen in Betrieben unterschiedlicher Größenordnung und Branchenzugehörigkeit erhoben, welche Qualitätsziele sie mit ihrer Ausbildung verfolgen und welche Qualitätssicherungsinstrumente sie zu deren Erreichung einsetzen.

Üblicherweise beschränken sich solche Large-Scale-Untersuchungen zur Ausbildungsqualität darauf, im Vorhinein aus gesetzlichen Bestimmungen und berufspädagogischen Ansprüchen Qualitätskriterien abzuleiten und in der Empirie dann nur noch deren Erfüllungsgrad zu messen (vgl. z. B. die klassische Qualitätsuntersuchung der „Edding-Kommission", aber auch die aktuellen „DGB-Ausbildungsreports"). Hiervon abweichend wird in den beiden genannten Projekten zusätzlich erfasst, welche Relevanz die Akteure den vorgegebenen Qualitätskriterien beimessen. Auf Grundlage dieser Angaben kann dann nicht nur die „allgemeine Qualität" der Ausbildung bewertet werden, sondern es wird deutlich, in welchen Bereichen die jeweiligen Akteure ihre Ansprüche erfüllt sehen und wo es aus ihrer Perspektive besondere Verbesserungsbedarfe gibt. Hierauf aufbauend können dann spezifische Unterstützungsangebote entwickelt werden. Erste Ergebnisse der beiden Projekte werden 2009 veröffentlicht.

Neben diesen beiden Projekten, die sich unmittelbar mit dem Thema Ausbildungsqualität befassen, gibt es andere Untersuchungen des BIBB, die einen mittelbaren Zusammenhang zu der Thematik haben: die Inputqualität der Ausbildung wird wesentlich davon beeinflusst, welche Personen in das duale System einmünden und inwiefern der Übergang von der allgemein bildenden Schule gelingt. Hierzu geben Projekte im Bereich der Übergangsforschung Auskunft (vgl. BIBB-Schulabgängerbefragungen, BA/BIBB-Bewerberbefragungen, BIBB-Übergangsstudie). Welche Output- bzw. Outcomequalität durch die Ausbildung erreicht werden soll, hängt stark davon ab, welche Anforderungen später in den einzelnen Berufsfeldern erfüllt werden müssen. Hierzu können insbesondere der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 differenzierte Informationen entnommen werden.

Empfehlungen und Perspektiven der Qualitätssicherung und -entwicklung betrieblicher Ausbildung

Thomas Scheib, ehemaliger Mitarbeiter des Instituts Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen

Qualitätssicherung und -entwicklung stehen im Auftrag der Studie „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung" als gleichwertige Begriffe neben- bzw. hintereinander. Das Einhalten von (gegebenen) Qualitätsvorgaben zu überprüfen und Daten über die Qualität der betrieblichen Ausbildung zu generieren, stehen im Mittelpunkt der Qualitätssicherung. Doch bereits zu Beginn der o. g. Studie zeigte sich in dem Ausspruch

„öfters Wiegen macht die Kuh nicht fetter“ das Defizit des Sicherungsansatzes auf und zeigte den Weg der nachfolgend skizzierten Empfehlungen und Perspektiven.

Qualitätsentwicklung hat gegenüber der -sicherung einen dynamischen Charakter. Unanhängig davon, wie es um die Qualität der betrieblichen Ausbildung in einem spezifischen Ausbildungsbetrieb momentan bestellt ist, hat Qualitätsentwicklung die Zielsetzung diese Qualität sukzessive und kontinuierlich zu verbessern. Qualitätsentwicklung basiert dabei auf dem so genannten Deming-Circle (vgl. Ott, Scheib 2002, S. 20). Ausgehend von einer Analyse der Situation - insbesondere der Probleme, gilt es konkrete Maßnahmen zu deren Beseitigung zu planen, umzusetzen und zu überprüfen. Aufbauend darauf ist die nächste Verbesserungsschleife anzugehen. Qualitätsentwicklung betrieblicher Ausbildung ist im Sinne des japanischen „Kaizen“, als eine kontinuierlichen Veränderung zum Besseren zu verstehen. Dabei steht nicht das Erreichen eines möglichst großen Verbesserungsschrittes im Vordergrund, vielmehr geht es um konkrete, kleine aber auch leistbare Schritte. Wichtig dabei ist, diese Verbesserungsmaßnahmen zu verstetigen, sozusagen einen zunächst (betriebseigenen) Standard zu schaffen. Standards sichern somit die erreichte Entwicklung ab - vergleichbar eines Keils, der das Zurückrollen eines Rades verhindert (vgl. Abb. 1). Gute Problemlösungen sind dann als „Best Practice“ nicht nur Vorbilder für andere Betriebe der Region, sondern bilden die Grundlage für regionale (bspw. kammerspezifische, berufsgruppenspezifische) Standards.

Zu Recht lässt sich hier einwenden, dass zum Sicherstellen der Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildung eine gemeinsame Zielrichtung gegeben sein muss. Insbesondere vor dem Hintergrund arbeitsprozessorientierter Ausbildungsansätze und dem Paradigmenwechsel von Inputorientierung (z. B. Festlegen von Ausbildungsinhalten) zur Outputorientierung (z. B. der Definition zu erwerbender Kompetenzen) gewinnt dieser Einwand an Bedeutung. Diese grundlegende Zielrichtung, also das Qualitätsverständnis, ist jedoch vornehmlich von den nationalen Stakeholdern mit Begleitung und Unterstützung der Wissenschaft zu definieren. Ausbildende Betriebe insbesondere auch kleine und mittelständische Unternehmen sind bei dieser Aufgabe einzubeziehen.

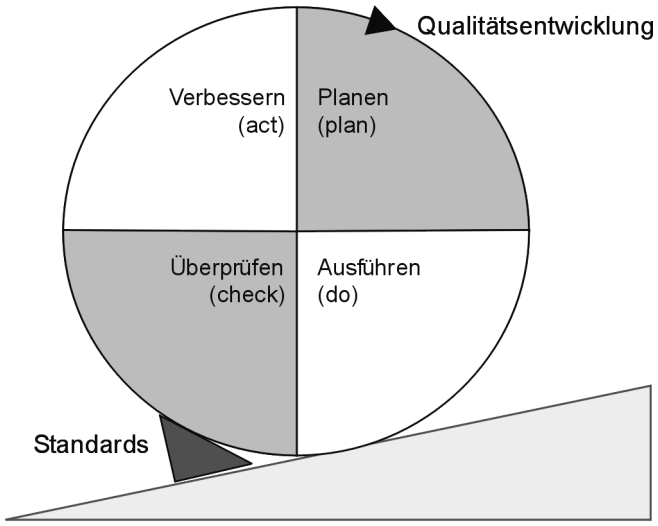


Abb. 1: Qualitätsentwicklung ist ein Prozess kontinuierlicher Verbesserung (Quelle: Ott, Scheib 2002, S. 95)

Dieses hier dargestellte Verständnis bildet die Grundlage der nachfolgend dargestellten Empfehlungen: Allerdings sind die Punkte 2 bis 5 eher als Handlungsfelder anzusehen, die es im Sinne der Qualitätsentwicklung (Pkt. 1) anzugehen gilt.

1. Qualitätsentwicklung als Notwendigkeit (Leitbild) bewusst machen.
Qualitätsentwicklung ist gegenüber Qualitätssicherung zu präferieren, das heißt, es gilt stetig nach Möglichkeiten zu suchen, die Qualität der Ausbildung sukzessive zu verbessern und diese auch umzusetzen. Dieses Grundverständnis einzunehmen, zu unterstützen und zu verbreiten ist die zentrale Empfehlung der vorgelegten Studie. Qualitätssicherung nimmt in diesem Ansatz lediglich eine unterstützende Funktion ein. Ihre Aufgabe ist es den Erfolg einer Verbesserungsmaßnahme zu überprüfen bzw. Aspekte (Bereiche) mit Verbesserungspotential (-bedarf) aufzuzeigen. Der Prozess der Qualitätsentwicklung (als Instrument und Weg einer stetigen Weiterentwicklung) muss den Beteiligten vermittelt und ins Bewusstsein gebracht werden. Es müssen Gremien (Zirkel) geschaffen oder dafür bereitgestellt werden, in denen Qualitätsentwicklungsprozesse initiiert werden. Die Zirkel müssen auf verschiedenen Ebenen (regional, betrieblich) implementiert als auch miteinander verknüpft werden, was zum 2. Punkt überführt.

2. Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen auf Meso-Ebene
Alle Beteiligten müssen in einen Diskurs über Möglichkeiten der Verbesserung betrieblicher Ausbildung einbezogen werden. Insbesondere der duale Partner Berufsschule darf bei der Qualitätsentwicklung betrieblicher Ausbildung nicht ausgeblendet werden. Berufliche Schulen haben in den letzten Jahren intensiv an dem Qualitätsmanagement und damit - insbesondere bei Q2E oder dem EFQM-Modell - auch an der Qualitätsentwicklung gearbeitet und zahlreiche Erfahrungen gesammelt. Erstens gilt es diese Erfahrungen für die Ausbildungsbetriebe zugänglich zu machen und die Passung bzw. Abstimmung zwischen berufsschulischer und betrieblicher Qualitätsentwicklung herzustellen. Zudem sollte die Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen KMU Betrieben, Kammern und Schule verbessert werden.
Insgesamt gilt es Qualitätsregelkreise (vgl. Abb. 2) zu schaffen, die eine Qualitätsentwicklung über Organisationsgrenzen hinaus in oben aufgezeigtem Sinne gewährleisten. Dazu müssen sie möglichst „kurz“, aber ineinander verflochten sein und alle Beteiligten integrieren.

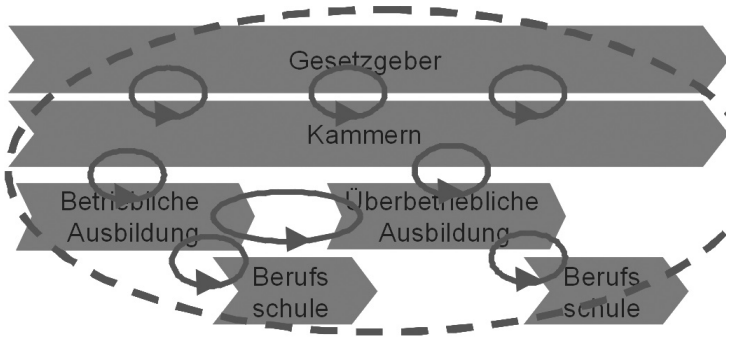


Abb. 2: Qualitätsregelkreise auf unterschiedlichen Ebenen gewährleisten die Ausbreitung des Qualitätsentwicklungsgedankens und stellen die Integration aller Betroffenen sicher

3. Förderung des ausbildenden Personals

Auszubildende, Ausbilder und „ausbildende Fachkräfte“ sind die zentralen Figuren im betrieblichen Ausbildungsprozess. Sie haben darüber hinaus eine wichtige Rolle als Akteure zur Qualitätsentwicklung betrieblicher Ausbildung. Die Studie zeigte, dass sie sich Unterstützung im Ausbildungsprozess und Ideen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität wünschen. Oft sind entsprechende Instrumente (z. B. Führung von Feedbackgesprächen) nicht bekannt. Aber auch Methoden und Kompetenzen, um Qualitätsentwicklung voranzutreiben (z. B. Projektmanagement), fehlen teilweise. Kammern, Berufsschulen und Ministerien müssen diesem Personenkreis daher Ressourcen (Know-How etc.) zur Verfügung stellen. Sie nehmen damit eine „unterstützende“ Rolle ein.

4. Entwicklung von Standards für den Ausbildungsprozess

Standards werden von allen Beteiligten als Mindestkriterien anerkannt, sollen aber nicht „vorgeschrieben“ werden. Vielmehr sollten sie sich wie oben dargestellt induktiv weiter entwickeln und damit einhaltbar bleiben. Derzeitige Standards sind vorrangig input- und outputbezogen. Die Studie zeigte, dass Prozessstandards und Indikatoren fehlen. Die Entwicklung von Prozessstandards sollte daher „bottom up“ erfolgen. Durch große Unterschiede der Ausbildungsprozesse in den Branchen sind die Standards branchenspezifisch und berufsspezifisch zu entwickeln. Die Prozessstandards könnten in Abstimmung mit den Betrieben für einen Kammerbezirk gesetzt und kammerseitig geprüft werden. Wie in Abbildung 1 bildhaft dargestellt sind Qualitätsstandards die Stütze der Qualitätsentwicklung. Sie müssen akzeptiert, ihre Einhaltung aber auch geprüft werden - vor allem aber sind sie stetig zu aktualisieren und weiterzuentwickeln.

5. Entwicklung und Anpassung von betrieblichen QE-Instrumenten für KMU

Qualitätsentwicklung bedarf als Kreislauf (PCDA) der Rückmeldung und dem Feedback. Die Studie zeigte, dass Feedbackinstrumente und Beurteilungsbögen in KMU nur rudimentär vorhanden sind. Die Vertreterin der betrieblichen Ausbildung in diesem Workshop bildet hier die positive Ausnahme. Für kleinere Betriebe sind die Instrumente aus großen Unternehmen nicht direkt übertragbar. Daher müssen Instrumente flexibel gestaltet werden, damit sie den spezifischen Anforderungen unterschiedlicher und insbesondere kleiner Betriebe gerecht werden. Festzuhalten bleibt, dass „offizielle“ Instrumente der Qualitätssicherung (Prüfungen und Berichtshefte) nur bedingt Informationen bzgl. der Defizite im Ausbildungsprozess geben und erst Recht keine Hinweise für eine Qualitätsentwicklung liefern. Darüber hinaus ist der „Regelkreis“ zu groß (vgl. Abb. 3). Bei der Abschlussprüfung ist das „Kind bereits in den Brunnen gefallen“, das heißt, der Auszubildende hat seine Ausbildung beendet. Hinweise zur Verbesserung können bestenfalls für den Nachfolgejahrgang umgesetzt werden. Die zu entwickelnden Qualitätsentwicklungsinstrumente müssen daher Qualitätsentwicklung im Prozess befördern und einen kurzen „Qualitätsregelkreis“ darstellen. Zentral aber ist, dass sie nicht nur messen, sondern direkt Verbesserungspotential aufzeigen.

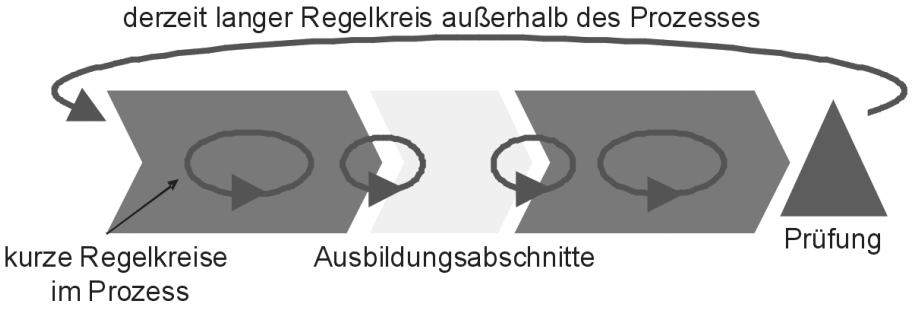


Abb. 3: Instrumente, die kurze Schleifen zur Qualitätsverbesserung ermöglichen, gilt es zu entwickeln

Sicherlich besitzt die deutsche Berufsausbildung und damit auch die betriebliche Ausbildung einen sehr guten Ruf. Die weltweite Nachfrage nach Facharbeitern, aber auch nach Unterstützung im Aufbau von Berufsbildungssystemen belegen dies. Dennoch kann auch hier wiederum der Vergleich mit den Wertschöpfungsprozessen in den Betrieben herangezogen werden. Stillstand - sei es in der Entwicklung der Produkte als auch der Prozesse - ist der erste Schritt zurück. Dieses Verständnis gilt es auch auf die betriebliche und die gesamte Berufsausbildung auszuweiten. Letztendlich sind zukünftige Facharbeiter die Grundlage der betrieblichen Entwicklung. Ein (Rahmen-)Programm zur Sicherung und Entwicklung betrieblicher Ausbildung hat dann nachhaltige Wirkung, wenn gelingt das (Selbst-) Verständnis einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung bei allen Beteiligten zu implementieren.

Fazit

Qualitätssicherung und -entwicklung betrieblicher Bildung bedarf, wie die Berichte und Vorträge des Workshops zeigten, der Mitarbeit aller Institutionen der beruflichen (Aus-)Bildung - angefangen von den Betrieben, über die zuständigen Stellen, die Berufsschulen bis hin zum Gesetzgeber. Betroffen sind letztendlich jedoch die ausbildenden Betriebe und die Auszubildenden selbst. Gemäß dem Ansatz „Betroffene zu Beteiligten zu machen“ muss sich Qualitätsentwicklung an diesen beiden Gruppen orientieren bzw. von diesen ausgehen. Das heißt, Qualitätsentwicklung betrieblicher Ausbildung muss - wenn sie breit und nachhaltig angelegt werden soll - Bottom-Up erfolgen. Die Betriebe müssen diesen Prozess selbst wollen und letzten Endes den Weg einer (stetigen) Verbesserung betrieblicher Ausbildung auch selbst gehen. Dass diese Bereitschaft vorhanden ist und auch eine Notwendigkeit gesehen wird, lässt sich aus dem Workshop und den durchgeführten Untersuchungen vollends bestätigen.

Die weiteren Beteiligten sind daher aber nicht weniger wichtig, sondern sie nehmen eine andere Funktion ein. Sie sind einerseits „Förderer“, „Treiber“ und „Unterstützer“ dieses Prozesses. „Förderer“ werden sie z. B. durch die Bereitstellung von Ressourcen, wie es das angedachte Rahmenprogramm darstellt. „Treiber“ werden sie durch das Aufzeigen von Bedarf und Defiziten, um die Betriebe anzuspornen, den Weg weiter zu gehen. Zuständige Stellen aber auch Berufsschulen haben hier beispielsweise die Möglichkeit „Best-Practice“ der betrieblichen Ausbildung in einem Bereich (räumlich und bezogen auf die Berufsgruppe) aufzuzeigen. Als „Unterstützer“ könnten sie Instrumente aufzeigen bzw. bei deren Entwicklung behilflich sein. Hierin liegt insbesondere auch eine Aufgabe der Wissenschaft.

Wenn auch die Entwicklung Bottom-Up erfolgen sollte, darf auf eine Verallgemeinerung und Zusammenfassung nicht verzichtet werden, um die gemeinsame Zielrichtung und die bundesweite Vergleichbarkeit betrieblicher Ausbildung zu gewährleisten. Hier setzen (Qualitäts-)Standards an. Sie sichern den erzielten Fortschritt der Qualitätsentwicklungsmaßnahmen ab. Aber auch Standards müssen induktiv von unten heraus entwickelt werden. Eine Top-Down Festlegung wird, das zeigen die Untersuchungen, abgelehnt. In dieser Hinsicht zeigte sich auch große Übereinstimmung bei den Workshopteilnehmern.

In diesem Zusammenhang wurde im Workshop bzw. zu dessen Abschluss die Verbreitung der erzielten Ergebnisse diskutiert. Sicher bieten Internet und sonstige groß angelegte Verbreitungsmaßnahmen sehr viele Möglichkeiten. Aber auch scheint der Weg der kleinen Schritte (vergleichbar eines unternehmensweiten KVP) der nachhaltigere Weg. Es gilt Leuchttürme „guter betrieblicher Ausbildung“ zu schaffen, auch wenn diese zunächst nur eine begrenzte Reichweite haben. Sie sollen als regionale Multiplikatoren dienen, da gerade klein- und mittelständische Unternehmen oftmals regional wirksam tätig sind. Zudem bleiben die Ideen direkt erfahrbar (und ggf. einsehbar) und damit auch besser adaptierbar.

Literaturverzeichnis

Scheib, Thomas; Windelband, Lars; Spöttl, Georg; Grantz, Thorsten (2007): Ergebnisbericht Teil I „Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“. bmbf-Studie. Bremen.

Ott, Bernd; Scheib Thomas (2002): Qualitäts- und Projektmanagement in der beruflichen Bildung. Einführung und Leitfaden für die Aus- und Fortbildung. Berlin: Cornelsen.

Qualität Beruflicher Bildung durch selbstgesteuertes Lernen

Martin Lang; Günter Pätzold

Ausgangslage

In den letzten Jahren ist eine intensive Forschung zu unterschiedlichen Konzepten des selbstgesteuerten Lernens auszumachen (vgl. Zimmerman/Schunk, 2001). Als mögliche Begründungen für die verstärkte Auseinandersetzung mit diesem Thema werden zum einen gesellschaftliche und arbeitsorganisatorische Veränderungen, zum anderen auch lerntheoretische Aspekte herangezogen. So gründet die Zielvorstellung der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen auf einem konstruktivistischen Lernverständnis, „welches Lernen als aktiven, konstruktiven, kumulativen, selbstgesteuerten und zielorientierten Prozess betrachtet, in dem der Lernende sein Wissen mittels verschiedener Denkoperationen und -strategien und möglichst auch praktischem Handeln zielorientiert, reflektiert und eigenverantwortlich konstruiert, indem er es mit seinem Vorwissen verknüpft, erweitert und differenziert“ (Lang/Pätzold, 2006, S. 10).
Im Workshop wurden Ergebnisse aus dem BLK-Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)“ (www.blk-skola.de) einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt und ausgiebig diskutiert. In diesem Programm entwickeln, erproben und evaluieren 21 Modellversuche aus 12 Bundesländern unterschiedliche Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens sowie deren flankierende Maßnahmen in berufsbildenden Schulen. Dabei zielt das Modellversuchsprogramm in seinen Maßnahmenbereichen auf eine systemische Schulentwicklung, die die Bereiche der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung integrativ bearbeitet. Zusätzlich sind Forschungsprojekte in Auftrag gegeben, um Querschnittsthemen zu bearbeiten. In den ersten drei Referaten im Workshop wurde über Ergebnisse dieser Forschungsprojekte berichtet, während die nachfolgenden drei Beiträge Erkenntnisse aus ausgewählten SKOLA-Modellversuchen thematisierten.

Ergebnisse der Forschungsprojekte

Uwe Faßhauer stellte in seinem Beitrag „Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung“ erste Ergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung zum Zusammenhang zwischen der Unterstützung didaktischer Innovationen und dem Vorhandensein eines Qualitätsmanagementsystems vor.
Dazu führte er aus, dass es bundesweit in den letzten Jahren einen starken Entwicklungsschub in der Einführung von Qualitätsmanagement-Systemen (QMS) zunächst an beruflichen Schulen gab, der sich jüngst verstärkt auch an allgemein bildenden Schulen fortsetzt. Dabei handeln die Bundesländer sehr unterschiedlich und es variieren die weit verbreiteten Modelle Q2E, EFQM und ISO im Stellenwert, den sie didaktischen Innovationen einräumen (können).

Unabhängig vom zu Grunde liegenden Modell ist die Einführung von Qualitätsmanagement-Systemen (QMS) selbst ein Innovationsprojekt. Sie zielt systematisch auf Kontinuität, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Maßnahmen und eingeführten Änderungen, z. B. in der verstärkten Förderung und Etablierung von selbstgesteuerten und kooperativen Lernformen. Die Implementierung von QMS bedeutet, eine standardisierte Schulentwicklung anzustreben, die – unabhängig vom gewählten oder landespolitisch verordneten QM-System – sowohl Prozesse auf der Mikroebene (Unterricht) als auch auf der Mesoebene (Schule als Gesamtorganisation) analysiert, beschreibt, im Hinblick auf gesetzte Ziele evaluiert und gegebenenfalls verändert.

Innovation bezeichnet nicht allein neue Maßnahmen, Produkte oder Ergebnisse, sondern sie wird immer auch als ganzheitlicher (systemischer) Prozess verstanden. Wichtig ist die normative Einschränkung, dass nicht jede Neuerung, nicht jeder Wandel auch schon als Innovation zu werten ist. Diese müssen erkennbar auf die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität ausgerichtet sein.
Für das methodische Vorgehen der Untersuchung wurde ein Online-Fragebogen erstellt und über ein anonymisiertes Verfahren zugänglich gemacht. Per Email wurden alle Schulleitungen beruflicher Schulen in Deutschland angeschrieben und gebeten, sich an der Befragung zu beteiligen. Die Beteiligung lag mit n=286 bei 14% (bezogen auf die Anzahl versendeter Email) noch im zufrieden stellenden Bereich.
Betrachtet man Schulgröße (nach Lehrerstellen), die Verteilung auf bestimmte Berufsfelder sowie den Einsatz von Lehrerstunden im Dualen System, ergibt sich eine aussagekräftige Beteiligung an der Befragung, die – bis auf einen vermutlich leicht überproportionalen Anteil gewerblich-technischer Schulen – den Verteilungen in der Grundgesamtheit aller beruflichen Schulen in Deutschland entsprechen dürfte (dazu liegen keine bundesweit einheitlich erhobenen Daten vor).
Für etwas mehr als ein Drittel der Schulen wird die Frage, ob es ein QMS gibt, verneint; jeweils ca. ein Viertel der Befragten führt zurzeit ein QMS ein oder hat bereits ein QMS, allerdings (noch) ohne Zertifizierung. Immerhin jede siebte Schule verfügt über ein bereits zertifiziertes QMS.
Für die Beantwortung der Leitfrage, ob es einen Zusammenhang zwischen QMS und der Unterstützung didaktischer Innovationen gibt, kann aber somit auf eine aussagekräftige Anzahl von Schulen mit und ohne QMS zurückgegriffen werden.

Um den Grad der Unterstützung didaktischer Innovationen durch das Schulleitungshandeln erfassen zu können, wurden Items zur Nutzung räumlicher, zeitlicher und personaler Ressourcen formuliert. Weiterhin wurde der Stellenwert didaktischer Innovationen im Rahmen der Bedarfserhebung von Lehrerfortbildung und in Sitzungen von Leitungsgremien der Schule erfragt. In der Formulierung der Items wurde kein Bezug zu QMS genommen. Die Befragten konnten ihre Einschätzungen auf einer fünfstufigen Skala geben (1 = stimme voll zu; 5 = stimme gar nicht zu). Die interne Konsistenz der eingesetzten Items ist als gut zu bewerten (Cronbachs alpha = ,768). In den hier dargestellten Ergebnissen werden die Einschätzungen aus Schulen mit QMS zusammengefasst, unabhängig davon, welches QMS eingeführt ist bzw. zurzeit eingeführt wird und ob eine Zertifizierung vorliegt.

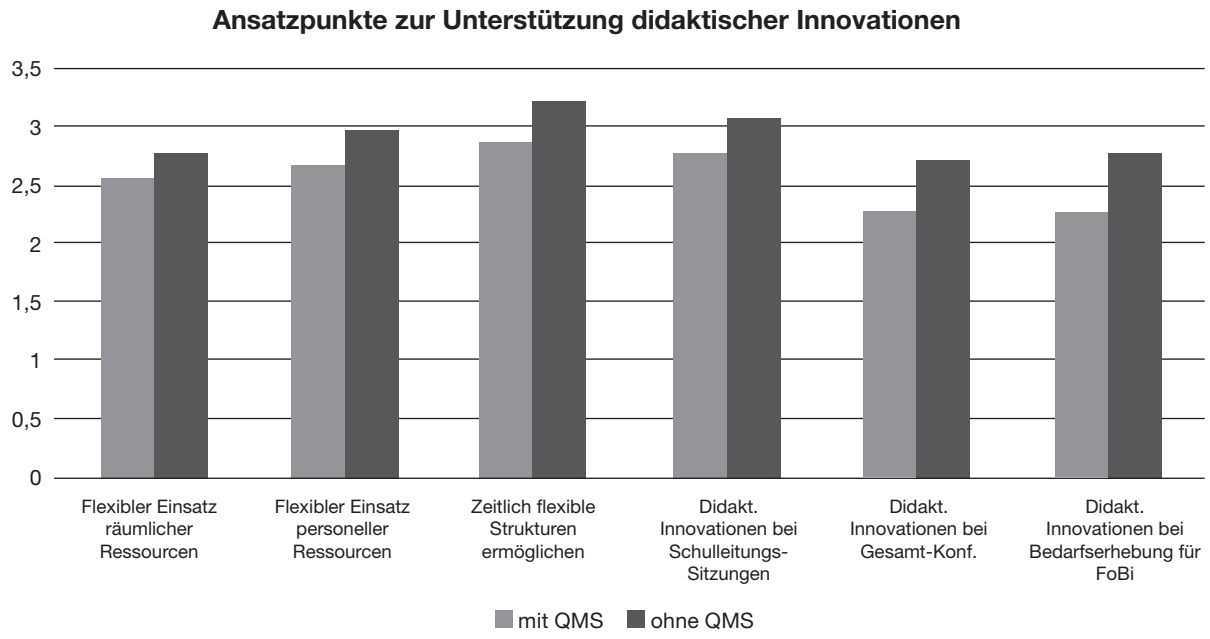


Abb.1: Unterstützung didaktischer Innovationen in Schulen mit und ohne QMS

Zunächst fällt das insgesamt niedrige Zustimmungsniveau in den Einschätzungen der Befragten auf. Bei allen Items zu potenziellen Unterstützungsfaktoren ergibt sich eine Zustimmung nur knapp um den mittleren, neutralen Wert 2,5. Vor allem in Sitzungen der Schulleitungen sind didaktische Innovationen und Maßnahmen zu deren Unterstützung kaum ein Thema. Offensichtlich werden diese Faktoren aber in Schulen mit einem QMS durchgängig positiver eingeschätzt. Der Zusammenhang ist – mit Ausnahme des flexiblen Einsatzes räumlicher Ressourcen – signifikant (T-Test für Mittelwertgleichheit zwischen ,001 und ,058).

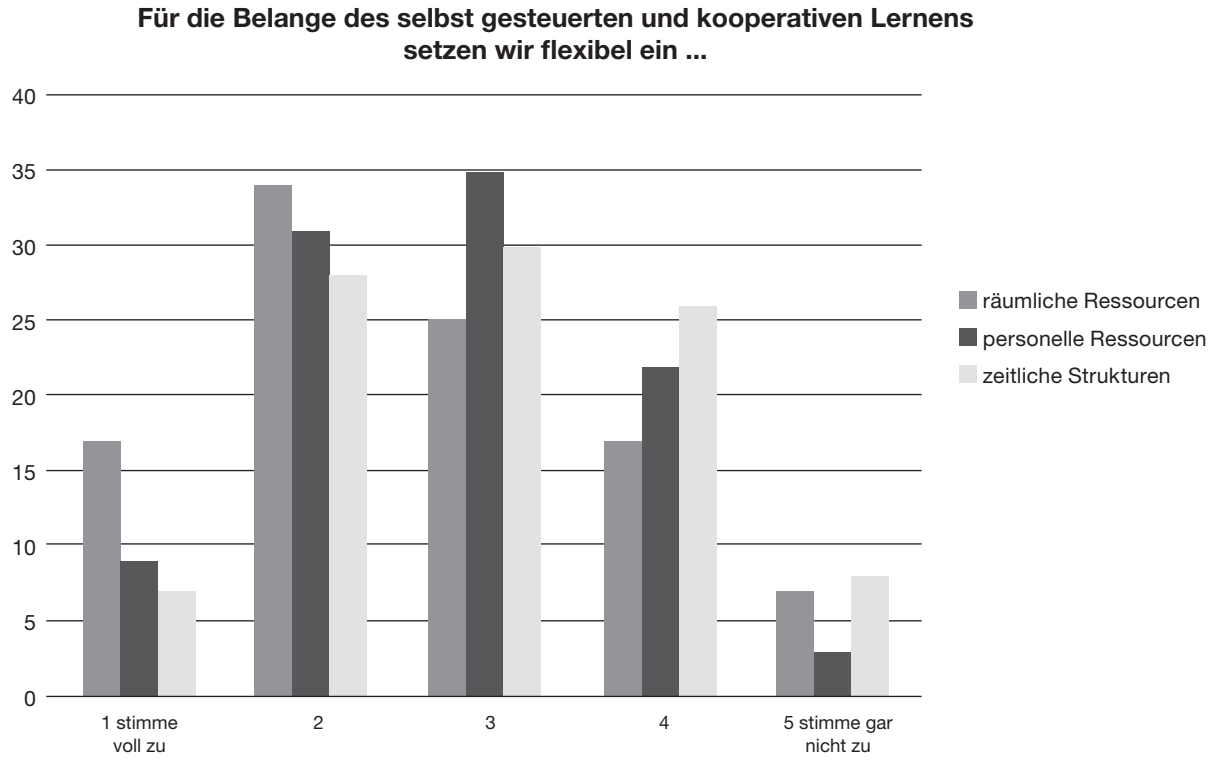


Abb.2: Ressourceneinsatz zur Unterstützung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens

Bei genauerer Betrachtung der Einschätzung zum flexiblen Einsatz von Ressourcen fällt auf, dass offensichtlich vor allem die zeitlichen Strukturen eine Schwierigkeit in der Unterstützung darstellen. Zugleich wird in der starken Streuung der Einschätzungen deutlich, dass es durch schulspezifische Maßnahmen gelingen kann, auch diese Rahmenbedingungen förderlich zu gestalten. Der flexible Einsatz räumlicher Ressourcen wird von den Befragten relativ einheitlich als (noch) gut eingeschätzt. Immerhin 60% der Befragten geben darüber hinaus an, dass an ihrer Schule Lern-/Arbeitsräume zur Verfügung stehen, die an Schultagen für Schüler/innen frei zugänglich und mit PC/Internet ausgestattet sind. Weitere 10% haben solche räumlichen Ressourcen ohne IT-Infrastruktur.

Unter dem Titel „Innovationsbereitschaft unter Praxisdruck“ stellten Ulrike Greb, Petra Grell, Kirsten Barre und Wolfgang Hoops Ergebnisse einer Studie vor, die ergänzend zum Hamburger Modellversuch SELEA (Selbstständiges Lernen in der Altenpflege) – eines Teilprojekts des Modellversuchsprogramms SKOLA – durchgeführt wurde. Leitende Fragen dieser Untersuchung waren: (1) Unter welchen Bedingungen sind innovative Projekte im schulischen Alltag für Lehrende interessant? (2) Welches Interesse bekunden Lehrende an innovativen Projekten im schulischen Alltag? (3) Was bereitet Lehrende auf berufliche Innovationserfordernisse besser vor?
Ein Einblick in das differenzierte Studiendesign ließ zwei zeitlich aufeinander folgende Forschungsteile erkennen. Zum einen wurde eine Forschende Lernwerkstatt durchgeführt (Grell), in der die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer eigenständig mithilfe verschiedener Analyse- und Reflexionsverfahren die aktuelle Modellprojektsituation kritisch analysierten. Zum anderen wurden vom Hamburger Team (Greb) Leitfaden gestützte Interviews durchgeführt – sowohl an öffentlichen Berufsschulen (Hamburg, NRW)

als auch an privaten Fachschulen für Pflegeberufe (Hamburg, Niedersachsen, NRW). Die Auswertung aller Daten erfolgte hermeneutisch, die Interviews wurden im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.
Grundsätzlich zeigte sich, dass zu viele Innovationen in einem relativ kurzen Zeitfenster umgesetzt werden sollten, was sich angesichts der schulischen Ausgangsbedingungen als schwierig gestaltete. Neben der Einführung einer neuen Hamburger Lehrerarbeitszeitverordnung herrschte weitgehende Planungsunsicherheit durch unverbindliche Lernfeld- und veraltete Prüfungsvorgaben. Zudem fehlte es an erkennbarer Unterstützung durch das Schulmanagement. Schulleitung und Kollegium begegneten den spezifischen Modellversuchsanliegen zum selbstständigen Lernen vielfach mit Skepsis, denn der notwendige Transfer der Ergebnisse früherer Modellversuche hatte nicht stattgefunden. Die Schwerpunktverschiebung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von einer Mikro- zu einer Makrodidaktischen Planung, die an die Umsetzung des Lernfeldansatzes gebunden ist, war an den Schulen weder inhaltlich noch organisatorisch etabliert, wodurch es dem Modellversuch an einer entscheidenden Innovationsbasis fehlte. Vor diesem Hintergrund entstehen notwendigerweise Konflikte.
Um die Gehalte der Interviewaussagen zu den Ursachen für die eigene Innovationsbereitschaft der Lehrpersonen freizulegen, wurden vier Bereiche unterschieden:

- Bildungspolitische Bedingungen: Als innovationshemmend erfuhren die Lehrpersonen auf der Makroebene die Lehrpläne oder Bildungsplanvorgaben, auf der Mesoebene empfanden sie schulorganisatorische Schwierigkeiten wie Zeitkontingente oder eine der Innovation angemessene Stundenplanflexibilisierung als problematisch und auf der Mikroebene die Personalvoraussetzung, d. h. die fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Kenntnisse oder auch die Erfahrungen im Handlungsfeld.
- Berufskultur: Teamprozesse verlangen eine effektive Struktur, Kollegialität und entsprechende Fortbildungsbedarfe. Oftmals wird der Wunsch nach dem Aufbau von kooperativen Teamprozessen sowie dem Aufbau einer Teamkultur laut.
- Psychisch-emotionale Dimension: Ein stimmiges Kohärenzerleben gegenüber der Innovation ist beispielsweise gekoppelt an eine durch Kompetenz erfahrene Sicherheit, an Entlastungserleben, an subjektive Erfolgserlebnisse der Zufriedenheit oder Wertschätzung bzw. Anerkennung für die eigene Leistung. Negativ wirken sich Unsicherheit, Ängste oder Überforderung auf die Innovationsbereitschaft aus.
- Kognitiv-rationale Dimension: Negativ auf die Innovationsbereitschaft wirken sich solcherlei Einstellungen aus, die in den Innovationen keinen didaktischen Anschluss an einen erreichten Stand erkennen, gegenüber der öffentlichen Präsentation der Innovation Vorbehalte hegen oder in der Innovation keine „lohnende Investition“ sehen. Positiv dagegen wirkt es sich auf die Innovationsbereitschaft aus, wenn die Innovation das Gestaltungsinteresse trifft, zur Schülerförderung beiträgt oder dem eignen Lerninteresse dient.

Ergänzend dazu verdeutlichten die Ergebnisse der Forschenden Lernwerkstatt, dass die an dem innovativen Modellversuch partizipierenden Lehrkräfte in verschiedenen Dilemma-Situationen gefangen sein können. So stehen sich hohe Ansprüche einerseits und die Realität kleiner Projektschritte andererseits oftmals diametral gegenüber. Der eigene Bildungsprozess im Projekt droht im tagtäglich drängenden Umsetzungsinteresse vernachlässigt zu werden.

Karin Büchter und Silvia Göderz stellten in ihrem Beitrag „Evaluationskonzepte in innovativen Programmen der Beruflichen Bildung“ Ergebnisse eines Forschungsprojekts zu der Frage vor, welche theoretischen, methodologischen und methodischen Konzepte von Evaluation geeignet sind, um die dynamischen Entwicklungen in innovativen Bildungsprogrammen zu fördern. Im Zentrum dieser Analyse stand

die Frage, inwieweit die wissenschaftlichen Begleitungen auf Evaluationskonzepte zurückgreifen und die Aspekte von Innovation und Transfer darin einbinden. Hinterfragt wurden aus dieser Perspektive Selbstverständnis, Anspruch und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitungen sowie deren Auskünfte über Wirkung, Innovation und Transfer der Modellversuche.

Evaluationskonzepte bilden heute in allen gesellschaftlichen Bereichen und somit auch in Berufsbildungsprogrammen einen essentiellen Beitrag, um eine Innovation durch Beratungsleistungen, Erfolgskontrollen, Sicherung der Legitimation oder Schaffung eines Dialogs zu sichern. Neben der obligatorischen Abschlussevaluation finden sie im Rahmen von Berufsbildungsprogrammen bereits während der Implementationsphase Anwendung. Dennoch ist bislang unklar, welche Evaluationskonzepte in der Lage sind, die Entwicklungen, sprich die Innovationen, optimal zu fördern. Die dahingehende Forschungsfrage konnte von den Referentinnen mittels einer reinen Literaturanalyse hinsichtlich vorgegebener Kategorien allein nicht befriedigend beantwortet werden, da besondere einzelfallspezifische Bedingungen, welchen die Evaluation im Praxisfeld unterliegt, berücksichtigt werden mussten. Vielmehr bedurfte es zudem einer Klärung des Innovationsbegriffs, um der Frage nach entsprechenden Evaluationskonzepten auf die Spur zu kommen.

Innovationen sind nach Briken (2006, S. 24) mittlerweile zu einer Catch All Kategorie geworden. Die kritische Haltung zu reformerischen Vorhaben schwindet, indem Ansätze von Neuerungen – betitelt als Innovationen – immer schon gelten, besser als das Alte zu sein. Zudem werden die vermeintlichen Verbesserungen von differenten Akteuren und Akteursgruppen uneinheitlich bewertetet. Insbesondere technische Neuerungen führen einerseits zu einem Zugewinn an Möglichkeiten für Personengruppen, die dazu in der Lage sind, diese zu nutzen. Andererseits kann es jedoch zum Ausschluss und somit zur Verringerung von Partizipationsmöglichkeiten anderer kommen. Bereits Erich Staudt (1983) hatte Mitte der 1980er Jahre davor gewarnt, die Widerstände von Institutionen und Gesellschaft zu unterschätzen. Jedoch zeigt sich auch heute noch oftmals die von einer unrealistischen Vorstellung geprägte technokratische Anspruchshaltung, Wandlungsprozessen in Form von Konzepten strategischer Planung unter der Prämisse einer holistischen Rationalitätsutopie Herr werden zu können. Innovationen sind danach immer unweigerlich mit ökonomischen, sozialen und politischen Macht- und Interessenverhältnissen verknüpft. Um nicht ebenfalls diesem Irrglauben zu unterliegen, gilt für das Evaluationskonzept das Gebot, den unterschiedlichen Akteursinteressen aufgeschlossen zu begegnen.

Neben einer Vollerhebung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur sowie einer Befragung wissenschaftlicher Begleitungen des Modellversuchsprogramms „SKOLA“ gingen die Referentinnen den theoretischen Überlegungen und praktischen Handhabungen von Evaluationskonzepten und ihren akteursspezifischen Ausrichtungen nach. Folgende Schlussfolgerungen konnten bislang konstatiert werden: Methodologische und theoretische Überlegungen zu Evaluationskonzepten werden bislang in den aktuell laufenden Modellversuchen nicht hinreichend deutlich. Zudem sind überwiegend unerfahrene Projektmitarbeiter mit Evaluationen betraut, so dass eine systematische Vorbereitung vielfach als wünschenswert angesehen wurde. Die wenigsten haben angegeben, sich mit Evaluationskonzepten auseinandergesetzt zu haben; die Entwicklung eines eigenen Konzeptes wurde nicht geleistet. Stellt man diesem Befund den Forschungsstand allgemeiner Evaluationsforschung gegenüber, dann fällt auf, dass Potenziale bislang nicht hinreichend ausgeschöpft wurden.

In Anlehnung an Kromrey (2001, S. 107ff.) empfahlen die Referentinnen vier Bausteine für eine erfolgreiche Evaluation. Demnach bedarf der Evaluationsgegenstand der Klärung im Hinblick auf seine Beschaffenheit und die Ziele der Evaluation, wobei zu bedenken ist, dass der Evaluationsgegenstand nicht unbedingt mit dem Konzept, welches neu eingeführt wird, gleichzusetzen ist. Des Weiteren müssen die Funktionen, Kompetenzen und Erfahrungen des Evaluators ausgewiesen werden. Hinsichtlich des Verfahrens müssen die Methoden und Verfahren sowohl der Informationsbeschaffung als auch der Be-

wertung offen gelegt werden. Und, last but not least, sind Kriterien und Standards, welche die jeweilige Evaluation verfolgt, darzustellen. Zur Veranschaulichung wurden drei Evaluationsmodelle ausgewählt und anhand der Bausteine mit Inhalt gefüllt. So konnte demonstriert werden, dass Evaluationen unterschiedlichen Bedingungen im jeweiligen Praxisfeld unterliegen und demnach ein spezifisches Evaluationskonzept der Entwicklung bedarf.

Ergebnisse aus den Modellversuchen

Gerhard Gerdsmeier und Christian Martin präsentierten in ihrem Beitrag „Selbstgesteuertes Lernen und Schulentwicklung“ Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des hessischen Teils des BLK-Verbundmodellversuchs LunA („Lernen und nachhaltige berufliche Ausbildung“), der in Hamburg und Hessen daran arbeitet, unterrichtliche Praxen zur Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens zu entwickeln und in den Schulen zu etablieren. Außerdem werden in den beteiligten Studienseminaren die Ausbildungskonzepte so weiterentwickelt, dass Junglehrer mit diesem didaktischen Ansatz und seinem Lehrerbild vertraut sind (http://www.blk-luna.de/).
Darüber hinaus wurden Ergebnisse der 1. Zwischenevaluation[1] des hessischen Modellprojekts Selbstverantwortung Plus[2] (Clement/Martin, 2008) vorgestellt, in dem 17 berufliche Schulen in einem Bottom-Up-Verfahren neue Wege der Qualitätsentwicklung erproben, die wichtige Impulse für die Entwicklung aller Schulen und Regionen in Hessen geben sollen. Dieses Modellprojekt verfolgt als globales Ziel, neue Modelle für Unterricht und Schule zu entwickeln. Dabei spielen im Handlungsfeld[3] ‚Qualitätsentwicklung‘ Modelle und Konzepte zur Einführung von selbstgesteuertem Lernen und individuelle Förderung eine zentrale Rolle.
Beide Projekte werden von Wissenschaftlern der Universität Kassel begleitet. Die räumliche Nähe aber auch Übereinstimmungen in der schulischen Projektarbeit haben auf der Projektebene zu Austausch, Kooperation und gegenseitiger Unterstützung geführt, die Implikationen auf die gemeinsame wissenschaftliche Diskussion über die Gelingensbedingungen für die nachhaltige Implementierung einer neuen Lehr-Lernkultur an den Projektschulen haben.
Obwohl sich beide Projekte in den Herangehensweisen, Arbeitsaufträgen und thematischen Schwerpunktsetzungen unterscheiden, kamen die Referenten übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die erfolgreiche Etablierung selbstgesteuerten Lernens nur mit einer veränderten Rollenauffassung der Lehrkräfte, einer veränderten Organisation von Schule, veränderten gesetzlichen Rahmenbedingungen und einem veränderten Zugriff auf Inhalte möglich ist.

Veränderung der Rollenauffassung der Lehrkräfte
Obwohl selbstgesteuertes Lernen substanziell viele Abstufungen zulässt und didaktisch insofern keine Entweder-Oder-Konstellation besteht, fordert jede anspruchsvolle Hinwendung zum selbstgesteuerten Lernen die Lehrkraft in ihrem Selbstkonzept sehr grundlegend heraus. Zudem sind Lernangebote andersartig zu konzipieren und zu kommunizieren, Aushandlungsprozesse verändern sich thematisch und

1 Die Zwischenevaluation in Form einer Prozessevaluation wurde vom 21. Mai bis 08. Juli 2007 als Onlinebefragung durchgeführt. 480 Lehrkräfte nahmen an der Befragung teil. Das entspricht 35% aller Lehrkräfte mit mindestens einer halben Stelle an den 17 Projektschulen.

2 Nähere Informationen unter „www.selbstverantwortungplus.de“.

3 Die Projektschulen sind verpflichtet, alle sechs Handlungsfelder (HF) durch Auflage und Durchführung von schulischen Projekten zu bearbeiten. Die HF sind: Qualitätssicherung (HF1), Qualitätsentwicklung (HF2), Organisationsstruktur (HF3), Personalgewinnung & Personalentwicklung (HF4), Finanzen (HF5), Regionales Bildungsangebot & Bildungsnetzwerk (HF6).

gewinnen an Bedeutung, Verantwortungen verteilen sich neu, Handlungspläne sind darauf abzustellen usw.
Wenn Lehrkräfte einzeln oder in Gruppen diesen grundlegenden Wandel wollen und einleiten, bedarf das einer weitsichtigen organisatorischen Unterstützung und planerischen Fortschreibung, wenn diese Initiativen nicht marginal, temporär und an Einzelne gebunden bleiben sollen.

Veränderung der Schulorganisation
Schulen benötigen nach Ansicht der Referenten mehr zeitliche, materielle und personelle Ressourcen. Zeitliche Ressourcen sind unter anderem wegen des zeitlichen Aufwands für die Einführungsphase von selbstgesteuerten Lernformen, Doppelbesetzung im Unterricht, Teambesprechungen und Förderunterricht zu begründen. Weitere personelle Ressourcen in Form von Lehrkräften und sozialpädagogischen Kräften können den zunehmenden zeitlichen Aufwand abdecken helfen. Darüber hinaus wurde im Rahmen der Modellversuche ein Fortbildungsbedarf insbesondere in den Bereichen Medien- und Methodenkompetenz sowie Didaktik festgestellt.
Als materielle Voraussetzungen für den Ausbau von selbstgesteuerten Lernformen ist die Anschaffung von neuen Lernmaterialien, der Umbau von Klassenräumen sowie die Einrichtung von Einzel- und Computerarbeitsplätzen, Internetzugängen und Bibliotheken zu nennen.
Die bestehende Stundenplanung im 45- bzw. 90-Minutenrhythmus behindert offene Unterrichtskonzepte. Eine veränderte Stundenplangestaltung und Organisation von Unterricht wird notwendig. Hierzu gehören insbesondere Zeitfenster für Teamarbeit in der Stundenplanung, damit Teamarbeit kontinuierlich stattfinden kann. Die Teams sollten langfristig zusammenarbeiten und ihre Ressourcen selbstverantwortlich verwalten. Ein Klassenraumprinzip kann helfen, den Wechsel von Klassen oder von Lehrkräften zu vermeiden und damit die permanente Bereitstellung von Materialien ermöglichen.

Veränderung der gesetzlichen Rahmenbedingungen
Die permanente Aufsichtspflicht während des Unterrichts über alle Schülerinnen und Schüler behindert eine Individualisierung des Unterrichts und das Aufteilen von Lerngruppen auf mehrere Lernorte (Räume) und sollte angepasst werden. Um Lernorte variieren zu können, ist daher die Prüfung und gegebenenfalls Änderung der gesetzlichen Regelungen bzgl. der Haftung von Lehrkräften für ihre Schüler notwendig.
Die Anwesenheitspflicht für Lehrkräfte an der Schule könnte über das Unterrichtsdeputat hinaus erhöht werden, Arbeitszeitkonten gäben die Möglichkeit, Belastungsspitzen auszugleichen. Lehrpläne müssten ‚abgespeckt' werden, um den Vermittlungsdruck von Wissen zugunsten der Förderung von Kompetenzerwerb abzubauen.

Veränderter Zugriff auf Inhalte
Besonders auffällig bei vielen Versuchen, selbstgesteuertes Lernen zu etablieren, ist eine auffällige Gleichsetzung von selbstgesteuertem Lernen mit der Verwendung ganz bestimmter methodischer Vorgaben für Schüler und Lehrende, während die Chance kaum genutzt wird, in stärker aufgabenbasierten Unterrichten Gegenstände anders und problemhaltiger zu thematisieren und tiefere Verständnisse zu ermöglichen, um alltagstaugliche Kompetenzen auszubilden. Bislang dominiert Methodenfixiertheit.
Die vier angesprochenen Bereiche stehen in einem engen Wechselverhältnis. Eine veränderte Lernkultur ist in einer Schule ohne organisatorische Unterstützung und Entwicklungsplanung nicht realisierbar, ebenso wie Organisationsentwicklungen ohne kompatible Parallelentwicklungen bei Lehrkräften und Unterrichten leer bleiben. Diese Bemühungen bedürfen sinnvollerweise einiger Änderungen im recht-

lichen Rahmen und einer stärkeren Beachtung der inhaltlichen Seite von Unterricht, wenn die Reformen nicht im Methodischen stecken bleiben sollen.

Wolfgang Ettmüller und Susanne Bogumil stellten in ihrem Beitrag ein Unterrichtsmodell zur Förderung der Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens aus dem rheinland-pfälzischen Modellversuch KoLA („Förderung des selbstgesteuerten Lernens und Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes zur Umsetzung kompetenzorientierter Curricula auf der Basis von Jahresarbeitsplänen“) vor.
Für den Erwerb der erforderlichen Lernstrategien wählte der Modellversuch KoLA eine kombinatorische Vorgehensweise aus direkter und indirekter Förderung. Die Lernstrategien wurden zum einen direkt gefördert, indem sie selbst zum Unterrichtsgegenstand wurden. Im vorgestellten Unterrichtsbeispiel ist die Stützstrategie „sich motivieren“ Lerngegenstand im Lernfeld 1 des Ausbildungsberufs Industriekaufmann/Industriekauffrau. Zum anderen werden sie in motivational anregende Lernsituationen eingebettet und dort mit Fachinhalten verknüpft (indirekter Förderansatz). Diese Lernsituationen werden nach gemäßigt konstruktivistischen Prinzipien arrangiert.
Das Lehr-Lernarrangement des Unterrichtsmodells orientiert sich an einem konkreten Entscheidungsproblem aus dem beruflichen Ausbildungsalltag vieler Jugendlicher und fragt in exemplarischer Form: „Soll die angehende Industriekauffrau der Rheinland-Pfalz GmbH ihre Ausbildung abbrechen?“ Die Problemfrage resultiert wiederum aus dem Fallbeispiel, das die Lernsituation trägt: Sonja, eine Auszubildende zur Industriekauffrau der Rheinland-Pfalz GmbH, überlegt, ihren Vertrag im zweiten Jahr vorzeitig zu lösen und stattdessen Wirtschaftspädagogik zu studieren. Sie fühlt sich in der Ausbildung unterfordert und gelangweilt, weil sie in der Fachabteilung immer die gleiche monotone Routinearbeit abwickeln müsse. Dies tut sie kund in einem Internetforum. Zugleich folgt sie dem Rat ihres Klassenlehrers und wendet sich an Frau Koch, ihre Personal- und Ausbildungsleiterin. Diese bittet Sonja, keine vorschnelle Entscheidung zu treffen, und vereinbart mit ihr einen zweiten Gesprächstermin für übernächste Woche. In der Zwischenzeit will sich Frau Koch mittels externer Experten zum Thema „Ausbildung und Ausbildungsabbruch“ kundig machen.
Die fachlichen Einzelaspekte des Unterrichtsmodells werden über dieses Fallbeispiel miteinander verwoben. Das Problem des Ausbildungsabbruchs wird dabei aus lern- und motivationspsychologischer, arbeitsrechtlicher und betriebsspezifischer, aber auch persönlicher Betroffenheitsperspektive betrachtet. Dies alles geschieht, indem die Lernenden gruppenweise in die Rollen verschiedener Experten schlüpfen, die für die betriebsinterne Schulung der Rheinland-Pfalz GmbH Kurzvorträge zum Thema „Ausbildung und Ausbildungsabbruch“ vorbereiten und halten. Insgesamt treten fünf Redner auf: Ein Personalreferent, der den Lernmotivationsstand Sonjas analysiert, ein Betriebspsychologe und Motivationsexperte, der Wege aufzeigt, sich selbst zu motivieren, obwohl die äußeren Lernbedingungen am Ausbildungsplatz eher negativ eingeschätzt werden, ein Ausbildungsberater der IHK Pfalz, der Rechte und Pflichten von Ausbildenden und Auszubildenden thematisiert und eine Referentin des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Bonn, die Entwicklungen und Ursachen sowie Chancen und Risiken von Ausbildungsabbrüchen erläutert. Zu Beginn wird zudem mit Hilfe eines Fragebogens das betriebliche Motivationsgeschehen unter den Auszubildenden der Rheinland-Pfalz GmbH evaluiert, um einschätzen zu können, ob es sich im geschilderten Fall um eine Einzelerscheinung handelt.
Die Lernsituation fördert das selbstgesteuerte Lernen auf der einen Seite direkt. Direkt erworbenes Wissen über adäquate Lernstrategien führt aber nicht automatisch dazu, dass diese auch angewandt werden. Damit eine solche Lernaktivität in Gang kommt, ist Lernmotivation notwendig. Diese vermag der Lehrende nicht „herzustellen“, denn er kann im Lerner nicht unmittelbar motivationale Zustände herbeiführen. Deshalb erscheint es auf der anderen Seite bedeutsam, Lernsituationen so zu gestalten,

dass intrinsische Lernmotivation und Interesse an strategischen Fragen des selbstgesteuerten Lernens angeregt und relativ dauerhaft aufrechterhalten werden können (indirekter Förderansatz).
Als zentrale Voraussetzung dafür, dass intrinsische Motivation und lernstrategisches Interesse entstehen und fortdauern, führen verschiedene Autoren an, dass die Lernsituation die grundlegenden Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Einbindung befriedigen sollte (Deci/Ryan, 1993).
Wie kann nun Kompetenzerleben, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, als eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Schüler intrinsisch motiviert und interessiert lernen, unterrichtlich gefördert werden? An erster Stelle kommt dabei auf den Lehrenden die Aufgabe zu, eine angemessene Problemstellung verständlich und herausfordernd zu konstruieren, damit sie den Lernprozess einleitet (instruktionaler Kontext). Bei dem Fallbeispiel handelt es sich im positiven Sinne (!) um ein nicht wohldefiniertes offenes Problem, das die Lerner vor eine hohe Herausforderung stellt.
Auf den Lernprozess bezogen, bedeutet das Bedürfnis nach Autonomie, dass die lernende Person in der Regel danach strebt, sich in eigener Art und Weise auf Lerninhalte einzulassen. Der Lehrende hat dementsprechend auf der didaktischen Gestaltungsebene prinzipiell die Aufgabe, den Sinn der Problemstellung und der damit verknüpften Lernziele zu vermitteln, um den Schüler hierdurch stärker zu motivieren. Ein Problem gewinnt dann für den Lernenden in besonderem Maße Sinn, wenn der Lerngegenstand an Bekanntem anknüpft und persönlich bedeutungsvolle sowie praktisch relevante Zusammenhänge mit anderen Lern- und Lebensbereichen herstellt (multiple Kontexte und Perspektiven). Das Fallbeispiel in der dargestellten Lernsituation ist in mehrfacher Hinsicht sinnstiftend: Es beruht auf einem Eintrag in ein Internetforum und holt von daher die Wirklichkeit eines möglichen Ausbildungsabbruchs in den Unterricht herein (authentischer Kontext). Dabei handelt es sich keineswegs um ein singuläres Beispiel, sondern, wie die Abbruchzahlen verdeutlichen, um einen exemplarischen Problemfall. Zu der Exemplarität trägt entscheidend bei, dass die Initiative zu diesem Abbruchschritt wie in der Mehrzahl der Fälle auch hier von der Berufslernerin selbst ausgeht. Zudem macht sie betriebliche Gründe für diese mögliche Handlungsweise verantwortlich. Eine Einschätzung, die sie mit über zwei Drittel der Abbrecher teilt. Indem die Schüler mit Hilfe eines Fragebogens ihre Motivationserfahrungen im fiktiven Lernort der Rheinland-Pfalz GmbH, tatsächlich aber im eigenen realen Ausbildungsbetrieb evaluieren, sie über die Erhebungsergebnisse Unterrichtsgespräche führen, dabei auch mögliche motivationshemmende Ausbildungssituationen thematisieren, wird ihnen deutlich, dass es sich hierbei um keine individuelle Problematik handelt, sondern eher um ein kollektives Ausbildungsproblem. Hinzu kommt, dass Motivationshemmnisse am Arbeitsplatz keineswegs ausbildungsspezifisch sind, sondern nach Umfrageergebnissen von Gallup für die Mehrheit der deutschen Angestellten im Beruf lebenslang fortdauern. Da 40% der Ausbildungsabbrecher zudem akute Gefahr laufen, als Ungelernte auf dem Arbeitsmarkt zu scheitern, verbindet sich die Lernsituation auch mit einem Schlüsselproblem der Zeit, das mit „Berufsarbeit und Arbeitslosigkeit“ überschrieben ist. Aber gerade wenn Ausbildungs- und Arbeitsplätze nicht ideal sind, sie also häufig von den Auszubildenden und Berufstätigen als wenig lern- und motivationsfördernd erlebt werden, dann ist es auch unter dem Aspekt der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung besonders wichtig, bereits in einer der ersten Lernsituationen eines Bildungsganges die Lernstrategie „sich motivieren“ direkt einzuführen.
Erst wenn dem Lernenden der Sinn der Problemstellung deutlich ist, kann er selbstgesteuert handeln. Auf der Prozessebene des Lernens konzentriert sich die Autonomieförderung im Anschluss folgerichtig darauf, den Schülern Handlungsspielräume zu gewähren. In der Lernsituation kommen zu der intentionalen (Mit-)Entscheidung über Lernziele die thematische (Mit-)Entscheidung über Lerninhalte und die methodische (Mit-)Entscheidung über die Lernorganisation, die Lernmedien und die Verwendung von Lernstrategien hinzu.

Die soziale Einbindung bezieht sich auf das Lehr-Lernklima, auf das Gefühl „dazuzugehören“, auf Partnerschaftlichkeit oder Kooperation (sozialer Kontext). Deshalb betont die Lernsituation zum einen die Teamarbeit in Kleingruppen. Zum anderen kommt das partnerschaftliche Lehrer-Schüler-Verhältnis, das es anzustreben gilt, in besonderer Weise darin zum Ausdruck, dass Lehrer zeigen, wie sehr sie an den Lernfortschritten ihrer Schüler tatsächlich interessiert sind. Dazu gehört auf der didaktischen Gestaltungsebene, dass in dieser Lernsituation das Lernen selbst zum Thema des Unterrichts wird, um die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens direkt zu fördern (Artikulation und Reflexion).

Ebenfalls aus dem Modellversuch KoLA stellte Rüdiger Tauschek in seinem Beitrag „Selbstwirksamkeitserwartungen von Auszubildenden zum beruflichen Lernen“ erste Evaluationsergebnisse vor. Im Rahmen einer empirischen Längsschnittuntersuchung mit drei Messzeitpunkten wurden Auszubildende des Modellversuchs mit standardisierten Fragebogen zu ihren Selbstwirksamkeitserwartungen und zu ihrer Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen befragt. Anschließend wurden diese Ergebnisse mit den Befunden der PISA-Studie verglichen. Als Ergebnis konnte festgestellt werden, dass die Ergebnisse im Modellversuch einen signifikanten Unterschied zu den Ergebnissen der PISA-Studie lieferten. Die Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen verfügten über eine höhere Selbstwirksamkeit als alle anderen in der PISA-Studie untersuchten Schulformen. Auch bezogen auf die Selbstlernkompetenz lagen die Werte der Auszubildenden in fast allen Items signifikant besser. Lediglich beim Interesse am Lesen waren die PISA-Ergebnisse signifikant besser, während beim Einsatz von Wiederholungsstrategien kein signifikanter Unterschied konstatiert werden konnte.
Darüber hinaus konnten auch signifikante Unterschiede bei der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen von gewerblich-technischen und kaufmännisch-verwaltenden Auszubildenden ermittelt werden. Hier zeigte sich, dass die gewerblich-technischen Auszubildenden im Bereich der Mathematik und der Wettbewerbsorientierung besser abschnitten, während die kaufmännisch-verwaltenden Auszubildenden für die Skalen Elaborationsstrategien, Kontrollstrategien, instrumentelle Motivation, Interesse am Lesen, Anstrengung und Ausdauer, verbales Selbstkonzept und akademisches Selbstkonzept signifikant höhere Werte erreichten.

Literaturverzeichnis

Briken, Kendra (2006): Gesellschaftliche (Be-)Deutung von Innovation. In: Blättel-Mink, Birgit: Kompendium der Innovationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17-28

Clement, Ute/Martin, Christian (2008): Wege in die Selbstverantwortung – formative Begleitung des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ - 1. Zwischenevaluation 2007. Koordinierungsstelle des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ (KOBE), Hessisches Kultusministerium (Hrsg.)

Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, Heft 2, S. 223-238

Lang, Martin/Pätzold, Günter (2006): Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: Euler Dieter/Lang, Martin/Pätzold, Günter (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner Verlag, S. 9-35

Kromrey, Helmut (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: SUB, 24. Jahrgang, Heft 2, S. 105-131

Staudt, Erich (1983): Missverständnisse über das Innovieren. In: DBW, 43. Jahrgang, Heft 3, S. 341-356

Zimmerman, Barry J./Schunk, Dale H. (Hrsg.) (2001): Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. 2nd Edition. Mahwah

Produktionsschulen als Qualitätselement in der Beruflichen Bildung

Cortina Gentner; Martin Kipp

Nachdem auf den vorangegangenen Hochschultagen in Hamburg (2000), Darmstadt (2004) und Bremen (2006) bereits erfolgreiche und gut besuchte Workshops zu Themen der Produktionsschule stattfanden, hatten Cortina Gentner (Leibniz Universität Hannover) und Martin Kipp (Universität Hamburg) bereits im April 2007 mit der Planung des Nürnberger Workshops begonnen und im Mai den üblichen „call for papers“ in die Produktionsschul-Szene verschickt. Die erfreulich zahlreichen Antworten ergaben am Ende ein umfangreiches Programm, über das nachfolgend berichtet wird:

Nach der Begrüßung und Einführung in den Workshop durch die beiden Initiatoren war am Donnerstagnachmittag (13. März) eine durch Impulsreferate eingestimmte Podiumsdiskussion unter der Überschrift „Produktionsschulen in Deutschland – ein erfolgreiches Instrument zur beruflichen Integration im Spannungsfeld verschiedener Politikbereiche“ angesetzt, die dann auch lebhaft vor einem sich immer wieder mit Fragen und Statements einmischenden, interessierten Publikum stattfand.
Das erste Impulsreferat, „Jugendliche im Übergangssystem“ hielt Dr. Joachim Gerd Ulrich, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Unter Bezugnahme auf die amtliche Statistik und eine neuere vom BIBB durchgeführte Übergangsstudie, in der 7.200 Jugendliche befragt worden waren, beschrieb er die beachtliche quantitative Entwicklung des Übergangssystems in allen Segmenten, die, verursacht durch wirtschaftsstrukturelle Veränderungen (z. B. Abbau der Bau- und Baunebenberufe) zur notorischen Unterversorgung mit Ausbildungsplätzen, zur Steigerung der Zahlen der „Altbewerber“ und zur insgesamt prekären Berufsstartphase immer größerer Teile der Schulabgänger führe.

Das zweite Impulsreferat „Finanzielle und rechtliche Rahmenbedingungen an Produktionsschulen“ steuerte Martin Mertens, Kasseler Produktionsschule BuntStift, bei. Am Beispiel der Kasseler Produktionsschule BuntStift zeigte Mertens die überaus komplizierten und zersplitterten rechtlichen Rahmenbedingungen und die damit zusammenhängenden Re-Finanzierungspraktiken, die bei BuntStift den gleichzeitigen Zugriff auf 10 verschiedene „Töpfe“ erforderten, was in der täglichen Arbeit unverhältnismäßig viele Ressourcen binde. Die Vorbereitung und Implementation eines Produktionsschulgesetzes und verbindlicher Qualitätsstandards (wie der „Produktionsschulprinzipien“, die der Bundesverband PS e. V. 2007 verabschiedet habe), seien wichtige Voraussetzungen für die Verstetigung der Arbeit in Produktionsschulen, denn sie entlasteten von der Notwendigkeit, neben dem Alltagsgeschäft ständig dafür sorgen zu müssen, dass die ökonomischen Voraussetzungen für qualifizierte Weiterarbeit gegeben sind.

Das dritte und letzte Impulsreferat „Neuere Entwicklungen in der Produktionsschullandschaft: Einschätzungen aus Sicht der Praxis & Wissenschaft“ wurde von Thomas Johanssen, Produktionsschule Altona, und Dr. Cortina Gentner, Leibniz Universität Hannover, gehalten. Beide Referenten hoben die Rolle des Bundesverbandes Produktionsschulen hervor, der als Interessenvertretung der Produktionsschulen hierzulande sowohl den Aufbauprozess mehrerer neuer Produktionsschulen begleitet und evaluiert habe als auch Impulse zur Fortbildung der Produktionsschul-Mitarbeiter gegeben habe und weiterhin gebe.

Ferner wurden Hinweise und Sachstandberichte zu mehreren „Baustellen“ gegeben, an denen derzeit intensiv gearbeitet werde und schließlich wurden Perspektiven der weiteren Arbeit aufgezeigt, wie die Verständigung über verbindliche Qualitätsstandards für „Produktionsschulen“ sowie die Entwicklung und Etablierung eines „Qualitätssiegels Produktionsschulen“, die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte oder die Präsenz und verstärkte Öffentlichkeitsarbeit auf Länder- und Bundesebene.

Disputanten der anschließenden Podiumsdiskussion waren Günter Hoops, Niedersächsisches Kultusministerium, Dr. Erhard Schulte, Ministerialrat a.D., BMBF und Maren Staeps, Ministerium für Justiz, Arbeit und Europa des Landes Schleswig-Holstein, Referat Arbeitsmarktpolitik, SGB II. Als Ergebnis dieser sehr engagiert und teilweise kontrovers geführten Diskussion lässt sich festhalten, dass die Praxis der Produktionsschulen unisono positiv bewertet wird und dass es zukünftig darum gehen müsse, die Leistungsfähigkeit der Produktionsschulen noch deutlicher herauszustellen. Während Hoops sich als Verfechter der bunten Vielfalt im Übergangssystem positionierte, der den bunten Strauß an Förderinstrumenten erhalten und erweitern möchte, sah Dr. Schulte gerade in dieser Vielfalt die Gefahr, dass Willkür und Zufälligkeiten die Karrierewege der Jugendlichen in unerwünschter Weise steuern würden (Stichwort: „Förderdschungel“). Gleichsam eine Mittelposition nahm Frau Staeps mit dem Vorschlag ein, bestehende Förderinstrumente nicht schlecht zu reden, zugleich aber die Lobbyarbeit für Produktionsschulen beharrlich fortzusetzen.
Beiträge aus dem Plenum, die Diskussionsleiter Prof. Dr. Martin Kipp ausdrücklich angeregt hatte, differenzierten dieses Meinungsbild weiter. So sah Prof. Dr. Roland Schöne für das von vielen Teilnehmern des Workshops erhoffte bundesweite Produktionsschul-Gesetz einstweilen keine Chance – statt dessen regte er an, über best-practice-Beispiele weitere Lobbyarbeit zu betreiben und die regionale Verwurzelung und die Vernetzung der Produktionsschulen als vordringlicher zu betreiben. Prof. Dr. Arnulf Bojanowski wies auf die komplizierte Gemengelage im aktuellen Diskussions- und Entwicklungsprozess von Produktionsschulen hin, die den „Systemfehlern“ unserer Lern- und Arbeitssysteme geschuldet seien und an deren partieller Behebung Produktionsschulen mit ihrem Ansatz der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen sich unermüdlich und mit eher kleinen Erfolgszuwächsen abarbeiten müssten. Weitere Diskussionsbeiträge von Astrid Eibelshäuser, Frank Schobes, Dr. Barbara Hülsmeyer, Martin Mertens und Bernd Reschke machten deutlich, was auch die Disputanten in ihren abschließenden Statements hervorhoben: Die Diskussion im Workshop hat viele Anregungen zu einer differenzierten Problemsicht auf benachteiligte Jugendliche gegeben und deutlich gemacht, dass bei allen Differenzen im Detail auch Schritte in die Richtung einer gemeinsamen Problemsicht erkennbar wurden. Mit Blick auf die weitere Entwicklung der Produktionsschulen hierzulande ist der Konsenspunkt festzuhalten, dass unisono empfohlen wurde, die Expansionsbedingungen der Produktionsschulen nicht dadurch verbessern zu wollen, dass man andere Praxen im Felde der Berufsvorbereitung und Berufsorientierung „schlecht redet“. Vielmehr gehe es darum, die Potenziale aller existierenden Förderbereiche zu nutzen.

Der zweite Teil des Workshops, der am Vormittag des 14. März unter annähernd gleich zahlreicher Beteiligung stattfand, wurde eingeleitet mit einem Referat von Dr. Peter Straßer, Leibniz Universität Hannover, „Zum Verhältnis von Arbeiten und Lernen“. Der Durchgang durch die Arbeitsverständnisse prominenter Pädagogen von Pestalozzi über Kerschensteiner bis zu Greinert und Wiemann diente dem Nachweis, dass Produktionsschulen ihr didaktisches Zentrum, nämlich Arbeiten und Lernen miteinander zu verknüpfen, noch nicht hinreichend ausgeschärft hätten. Mit Bezugnahme auf die russische Tätigkeitstheorie, die unter dem Begriff „Tätigkeit“ Arbeiten und Lernen gleichsam als zwei Seiten einer Münze fasst, und in Anlehnung an Adolf Kell, der Lernen als Veränderung der eigenen Person und Arbeiten als Veränderung der Umwelt verstanden wissen will, wies Straßer auf die Bedeutsamkeit der Phasierung

von Arbeits- und Lernprozessen hin, damit die Akteure „Strukturen“ entdecken und erkennen und unter Zuhilfenahme z. B. von „Tageskarten“ Wissensstrukturen systematisch aufbauen können. Beispiele gelungener Visualisierung von „Tagesplänen“ demonstrierten, dass Arbeiten gleichsam der Schlüssel war, um Lernen zu ermöglichen (Phase 1) und dass Lernen aus der Arbeit (Phase 2) zum systematischen Wissensaufbau beitragen kann – zugleich wurde aber weiterer fachdidaktischer Forschungsbedarf attestiert.

Im Anschluss daran stellten Dr. Barbara Hülsmeyer und Sabine Wessely, Hanse Produktionsschule Rostock, sowie Andreas Lehmann, Produktionsschule Westmecklenburg, „Methoden und didaktische Prinzipien für die Produktionsschule“ vor. Die vorgestellten Beispiele zeigten eine beachtliche methodische Vielfalt, die von der Vier-Stufen-Methode über Gruppenarbeit bis zu ganzheitlichen Ansätzen und selbstgesteuerten Lernformen reicht. Eine Kernbotschaft dieser Beiträge besagt: Arbeits- und Lernarrangements sind subjektbezogen zu gliedern und in Phasen zu ermöglichen (Unterrichts-, Arbeits-, Übungs-, Wiederholungs- und Spielphasen). Es gehe darum, anregende Lernumgebungen für unkonventionelle Lösungen zu schaffen, große Fehlertoleranz zu entwickeln und die Produktionsschüler unablässig wohlwollend zu ermutigen. In der regen Diskussion wurde die Notwendigkeit einer Debatte um die vorrangigen Ziele der Produktionsschulen deutlich: elementare „Lebensfähigkeit“ oder „Berufsreife“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ bzw. „Arbeitstüchtigkeit“ ? Die in den erörterten Beispielen zutage getretenen drastischen Defizite einzelner Jugendlicher trugen zur Sensibilisierung für „Grenzbereiche“ bei und bestärkten die Einsicht in die Notwendigkeit der gelegentlichen Inanspruchnahme professioneller (therapeutischer) Hilfen außerhalb von Produktionsschulen.

Nach einer Kaffeepause stellten Sabine Trepke und Andreas Lehmann am Beispiel ihrer Produktionsschule Westmecklenburg „ Regeln und Rituale an Produktionsschulen“ vor. Dabei wurde deutlich, dass Regeln (z. B. Jugendliche entscheiden sich für eine Werkstatt und wechseln nicht permanent zwischen den Werkstätten; der höfliche und rücksichtsvolle Umgang mit- und untereinander ist Bestandteil der Hausordnung) und Rituale (z. B. gemeinsame Mahlzeiten mit der Vorstellung/Begrüßung „Neuer“, gemeinsame Auslieferung von Produkten, feierliche Verabschiedung Jugendlicher in Ausbildung oder Arbeit) wegen ihrer strukturierenden und entlastenden Funktionen notwendig und hilfreich sind, zugleich aber auch Partizipationsmöglichkeiten für die Jugendlichen eröffnen und dazu beitragen können, Zugehörigkeitsgefühl zu stiften und zu verstärken.

Den abschließenden Beitrag steuerte Bernd Reschke, Werk-statt-Schule Hannover, bei: „Produktionsschule und was dann? Benachteiligte Jugendliche und Existenzgründungen (Jugendkooperative)“. Der Kontakt zu einschlägigen spanischen Projekten habe in Hannover den Impuls zur Entwicklung eines Umsetzungskonzepts gegeben, das in 7 Phasen, gestützt auf 4 namhafte Sponsoren, zur Realisierung interessanter Geschäftsideen (Kinderkrippe, Wohnungsrenovierung, mobiler Zweiradservice, Hausmeisterdienste, Gartenbau, Gebrauchtmöbelhandel) geführt habe. In der abschließenden Abwägung der mit diesen Projekten verbundenen Probleme und Perspektiven wurde u. a. auch die Sinnhaftigkeit der Entwicklung von Qualifizierungsmodulen in Produktionsschulen diskutiert.

Die engagierten und z.T. kontrovers geführten Debatten an den beiden Workshop-Tagen haben gezeigt, dass Produktionsschulen in Deutschland einen festen Platz in der Beruflichen Bildung und Förderung benachteiligter Jugendlicher haben. Um Produktionsschulen in Deutschland weiter zu entwickeln und nachhaltig zu verstetigen, bedarf es der (weiter zunehmenden) Akzeptanz von Produktionsschulen in der Region sowie im (bildungs-)politischen Raum – mit dem Ziel der finanziellen und rechtlichen Absiche-

rung. Für die Ebene der Praxis – und auch der Wissenschaft – bedeutet dies: eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit auf Länder- und Bundesebene, die (Weiter-) Entwicklung verbindlicher Qualitätsstandards mit der Entwicklung und Etablierung eines „Qualitätssiegels Produktionsschulen", die Entwicklung einer modularisierten Fortbildung der Fachkräfte sowie weitere Grundlagenforschung.

Der abschließende Gesamteindruck vom Workshop: Er war anregend und ergiebig; es hat sich gelohnt, daran teilgenommen zu haben – die Suchbewegungen und Diskussionen um angemessene Ziele und Wege werden weitergehen.

Literaturverzeichnis

Bojanowski, Arnulf (1996): Die Produktionsschule. In: Dedering, Heinz (Hg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München/Wien, S. 479-500.

Gentner, Cortina (2005): Produktionsschule – ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e. V. In: Bojanowski, A./ Ratschinski, G./ Straßer, P. (Hg.): Diesseits vom Abseits - Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld, S. 151-174.

Kipp, Martin / Rapp, Thomas (Hg.) (2004): Produktionsschulen – Bestandsaufnahmen und Entwicklungsperspektiven (=„BerufsBildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Quantität – Qualität – Verantwortung"; Dokumentation der 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004, Bd. 23). Bielefeld.

Kipp, Martin / Lütjens, Jörn / Spreth, Günter / Weise, Gabriele (Hg.) (2000): Produktionsorientierung und Produktionsschulen (=Berufliche Bildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung; Dokumentation der Hochschultage Berufliche Bildung 2000, Bd. 19). Bielefeld.

Didaktische Integration digitaler Medien an berufsbildenden Schulen

Alexandra Eder; Gabriel Bücherl

In den letzten Jahrzehnten wurden enorme Anstrengungen unternommen, um allgemeinbildende und berufsbildende Schulen mit einer den Anforderungen der Informationsgesellschaft angemessenen multimedia-, internet- und intranetfähigen IT-Ausstattung zu versehen. Mittlerweile meldet das BMBF diesbezüglich zufriedenstellende Ergebnisse.
Die Integration von digitalen Medien in den Unterricht, so die Erwartungshaltung, soll die Unterrichtsqualität verbessern und den Einsatz vielfältiger Unterrichtsmethoden und Unterrichtskonzepte unterstützen. Darüber hinaus sollen digitale Medien als Veränderungskatalysatoren dienen, weg von immer noch sehr weit verbreiteten traditionellen, lehrer- bzw. instruktionszentrierten Unterrichtskonzepten hin zu einer konstruktivistisch orientierten Lehr-Lernkultur.
Die technische Ausstattung der Schulen alleine reicht jedoch nicht aus, um eine wirkungsvolle Unterrichtspraxis mit digitalen Medien an den Schulen zu etablieren. Empirische Studien der letzten Jahre zeigen, dass ein bedeutender Anteil an Lehrkräften Schwierigkeiten damit hat, Computernetzwerke und Internet didaktisch in ihre Unterrichtskonzepte zu integrieren (vgl. Eickelmann und Schulz-Zander, 2006, S.277-287). Um diesbezüglich Verbesserungen zu erwirken, wurden in Deutschland unterschiedliche Implementationsstrategien entwickelt und umgesetzt, basierend auf der Grundidee, die technische Innovation in Beziehung zur jeweiligen Schulrealität einzuführen.
Der Workshop griff diesen Sachstand auf und stellte eine innovative Computerausstattung aller Schulen der Landeshauptstadt München ins Zentrum des Workshops. Es wurde vorgestellt, wie hier eine Ausstattungsidee von Anfang an von didaktischen Aspekten geprägt war, und in welchen verschiedenen Formen diese umgesetzt wurde. Seitens der Wissenschaft wurde dargelegt, zu welchen Ergebnissen eine Evaluationsstudie im beruflichen Bereich geführt hat und in wie fern sich das Konzept sog. Medienpädagogischer Entwicklungspläne bewährte. Hinzu kommen weitere Vorträge von Wissenschaftlern und Praktikern, welche sich auf die Nutzung digitaler Medien an berufsbildenden Schulen in anderen Kontexten bezogen. Im Folgenden werden die wesentlichen Inhalte der einzelnen Vorträge kurz vorgestellt.

Gabriel Bücherl (Erwachsenenbildner M.A.), Mitarbeiter des Zentrums für Informationstechnologie im Bildungsbereich der Landeshauptstadt München, stellte in seinem Beitrag „Qualität in Technik und Support als Basisvoraussetzung für die Einbettung digitaler Medien in den Unterricht – Aufgezeigt am IK-Projekt der Landeshauptstadt München“ ein Projekt der Landeshauptstadt München vor, in dem heterogene IT-Einzellösungen auf Schulebene durch eine umfassende, vernetzte Computerneuausstattung mit einem Service- und Supportkonzept für den gesamten Einzugsbereich ersetzt wurden (vgl. Tenberg und Eder, 2007, S.186). Das Projekt verfolgt die Intention, die Arbeitsteilung zwischen pädagogischen Professionals an den Schulen und IT-Professionals bei der Stadt konsequent umzusetzen, damit sich die Lehrkräfte auf ihre originären pädagogisch-didaktischen Aufgaben konzentrieren können.
Die für die Computerneuausstattung verwendete Hardware ist auf dem neuesten technischen Stand, wird in regelmäßigen Abständen ersetzt und allein für berufliche Schulen stehen über 400 unterschiedliche Softwareanwendungen zur Verfügung. Beschaffung, Installation, Wartung und Austausch der ein-

zelnen Netzwerkkomponenten erfolgt über eine zentrale Stelle. Durch diese Maßnahmen soll ein wirtschaftlicher Betrieb der Ausstattung sowie deren Nachhaltigkeit gewährleistet werden. Darüber hinaus wurde eine strukturierte Verkabelung der Schulhäuser sichergestellt, so dass in jedem Unterrichtsraum eine vernetzte, internetfähige Computerinfrastruktur verfügbar ist.
Das Gesamtprojekt verfolgt zudem die Strategie, die Handhabung der Computerneuausstattung für Lehrkräfte und Schüler/-innen möglichst einfach zu gestalten und die Lehrkräfte von Reparatur- und Wartungsaufgaben zu befreien. Erreicht werden sollen diese Ziele durch folgende Unterstützungsstrukturen für die Lehrkräfte (vgl. Tenberg, Steiger und Eder, 2006, S. 11):

- Eine pädagogische Oberfläche ermöglicht es auch denjenigen Lehrkräften, die lediglich über Basiskompetenzen im Umgang mit dem Computer verfügen, digitale Medien im Rahmen komplexer Unterrichtskonzepte in den Unterricht zu integrieren. Folgende Aktivitäten werden durch diese webbasierte Applikation per Mausklick ermöglicht: Internet zulassen/sperren; digitale Dokumente austeilen/wieder einsammeln; Sperrung von Maus, Bildschirm, Tastatur etc.; zurücksetzen von Schülerpasswörtern usw. Mit Einführung der pädagogischen Oberfläche wurde so eine mögliche Hemmschwelle im Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht für Lehrkräfte minimiert.
- Ein mehrstufiges Service- und Supportkonzept entlastet die Lehrkräfte von technischen Aufgaben. Beschaffung, Installation, Wartung und Austausch der einzelnen Netzwerkkomponenten erfolgt über eine zentrale Stelle. Den Lehrkräften stehen zum einen IT-Fachkräfte als Ansprechpartner bei technischen Problemen und zum anderen ein Hardwareaustauschservice für defekte Geräte zur Verfügung, um Ausfallzeiten an den Schulen möglichst gering zu halten. Bestandteil des Service- und Supportkonzeptes ist auch ein automatisches Softwareverteilungssystem, aus dem sich Schulen, nach dem Erwerb der benötigten Lizenzen, Software zuweisen lassen können. Ein entsprechendes Softwareportfolio kann online abgerufen werden.
- Eine bedarfsorientierte Lehrerfortbildung durch das Pädagogische Institut – einer eigenständigen Fortbildungseinrichtung der Landeshauptstadt München - rundet die Angebotspalette zur Unterstützung einer digitalen Medienverwendung im Unterricht ab.

Nachdem Gabriel Bücherl die strukturellen Voraussetzungen für eine digitale Medienverwendung an berufsbildenden Schulen in München dargelegt hatte, folgte ein Vortrag von Verwaltungsdirektor Anton Steiger, ebenfalls tätig im Zentrum für Informationstechnologie im Bildungsbereich der Landeshauptstadt München, mit dem Titel: „Wie lässt sich eine Computerausstattung an Unterrichtsqualität orientieren? Erfahrungen mit dem Einsatz von didaktisch begründeten technischen Entwicklungsplänen.“ Anton Steiger beleuchtete und diskutierte im Rahmen seines Beitrags einen medienbezogenen Planungsprozess als Bestandteil von Schulentwicklung. In München erfolgte die Computerneuausstattung auf Basis sogenannter pädagogischer Technologiepläne, um von Beginn an den pädagogischen Ausstattungsbedarf der einzelnen Schulen in die Planung miteinzubeziehen (vgl. Tenberg, Steiger und Eder, 2006, S. 43-45).
Diese wurden 2001 von den beteiligten Einzelschulen vorgelegt und beinhalteten eine konkrete mediendidaktische Planung, Technikbedarfsplanung und Fortbildungsplanung basierend auf den medienpädagogischen Zielen. Die pädagogischen Technologiepläne wurden im Laufe des Projektes zu medienpädagogischen Entwicklungsplänen (MPE) weiterentwickelt. Sie dienen aktuell der Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse. Anton Steiger beschrieb detailliert die konstitutive Rolle der MPE in einem medienbezogenen Schulentwicklungszyklus. Schulen dokumentieren durch MPE regelmäßig den mediendidaktischen Ist-Zustand vor Ort, überprüfen die schulinternen medienpädagogischen Ziele, formulieren konkrete Konzepte für die didaktische Qualifizierung der Lehrer/-innen im Umgang mit dem Pädagogischen Netz und überprüfen, ob ein zusätzlicher Ausstattungsbedarf vorhanden ist. Zudem dienen die MPE als

Qualitätsmanagementinstrument der inneren Schulentwicklung, der Ausstattungs- und Fortbildungsplanung des Schul- und Kultusreferats und als Planungsgrundlage für das Fortbildungsangebot des Pädagogischen Instituts. Basierend auf den MPE wird im Rahmen von Selbstevaluation der Schulen ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess im 4-Jahres-Zyklus initiiert (vgl. Tenberg und Eder, 2007, S.187).

Ergänzend zu den Vorträgen von Gabriel Bücherl und Anton Steiger stellte Dipl.-Berufspäd. Alexandra Eder, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover, eine empirische Studie zur digitalen Medienverwendung an berufsbildenden Schulen der Stadt München vor. Der Titel des Vortrags lautete: „Unterrichtsqualität durch neue Medien? Schulische Realität des didaktischen Einsatzes moderner Computertechnologien." Einleitend zeichnete Alexandra Eder die aktuelle wissenschaftliche Diskussion bezüglich pädagogisch-didaktischer Begründungen einer didaktischen Implementierung von digitalen Medien in den Unterricht nach, bevor sie zusammenfassend empirische Ergebnisse zur digitalen Medienverwendung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in München präsentierte.
Im Zentrum der empirischen Untersuchung standen einerseits Kenngrößen bzgl. des Einsatzes der Ausstattung im Unterricht bzw. zu dessen Vor- und Nachbereitung, andererseits darauf bezogene Argumentationen. Dabei deutete sich insgesamt eine hohe Akzeptanz der Ausstattung an, sowohl, was ihre direkte Nutzung als auch die damit zusammenhängenden Service- und Supportkonzepte betrifft. Die Befragten zeichneten mit über 2000 Argumenten ein komplexes Abbild ihrer Intentionen und Motive bezüglich der didaktischen und methodischen Nutzung der Neuausstattung im Unterricht. Die Lehrer/-innen erreichen, nach eigener Aussage, mit der Nutzung des pädagogischen Netzes ihre Lehrziele besser bzw. leichter, können in und um ihren Unterricht Informationen und Daten aktuell, umfassend und zeitgemäß bereitstellen, vermitteln bzw. verbessern die Medienkompetenz der Schüler/-innen und erhöhen den Praxisbezug ihres Unterrichts. In ca. 700 ablehnenden Argumenten werden überwiegend technische Probleme bzw. ein erhöhter Zeitaufwand im Zusammenhang mit dem Computereinsatz bemängelt. Bedenklich stimmt, dass in einigen Aussagen der Sinn bzw. die Notwendigkeit einer derartigen Technik für den beruflichen Unterricht in Frage gestellt wird (vgl. Tenberg und Eder, 2007, S. 188).

Nach der ausführlichen Diskussion der Computerneuausstattung in München, eröffnete der Vortrag von Christian Wiedwald, Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Informationsmanagement in Bremen, einen neuen Blickwinkel auf andere Schulregionen in Deutschland. Der Titel lautete „Integration digitaler Medien in den Fachunterricht an berufsbildenden Schulen - Eine empirische Erhebung an Schulen in Frankfurt." Im Rahmen dieses Vortrags wurde eine empirische Studie vorgestellt, die die Rahmenbedingungen und die digitale Medienverwendung von Lehrkräften an Schulen in Frankfurt im Jahr 2005 durch eine quantitative Lehrerbefragung erhob. Intention der Studie war zum einen, eine Bestandsaufnahme der digitalen Medienverwendung aus Sicht der Lehrkräfte durchzuführen, und zum anderen, daraus Verbesserungsmöglichkeiten für die Schulentwicklung abzuleiten. Zusammenfassend berichtete Christian Wiedwald, dass eine Integration digitaler Medien in den Unterrichtsalltag der befragten Lehrkräfte noch nicht abgeschlossen ist und es diesbezüglich noch einen großen Spielraum zu nutzen gilt. Potenzial zeigt sich auch in der Optimierung der IT-Rahmenbedingungen an Schulen in Frankfurt, da diese insgesamt von den Befragungsteilnehmern als befriedigend beurteilt werden und die Wartung der Systeme von der Initiative und Einsatzbereitschaft einzelner Lehrkräfte abhängt. Folgende Verbesserungsmaßnahmen wurden im Rahmen der Studie identifiziert: Flexible Zugangsmöglichkeiten zu Computertechnologien, Verbesserung der Hard- und Software an den Schulen, bedarfsgerechte Fortbildung sowie technische und pädagogische Supportstrukturen an den Schulen. Vor allem der

Wunsch der Lehrkräfte nach methodisch-didaktischer Schulung im Umgang mit digitalen Medien wurde im Rahmen der Studie besonders deutlich (vgl. Wiedwald, Büsching, Breiter, 2007, S.67).

Des Weiteren präsentierten Prof. Dr. Hugo Kremer und Dipl.-Hdl. Andrea Zoyke vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn Ergebnisse einer Schulleiterbefragung (n=27) zum Einsatz von eLearning an Berufskollegs im Regierungsbezirk Detmold. Der Titel des Vortrags lautete „eLearning an den Berufskollegs in Ostwestfalen-Lippe - Bestandsaufnahmen und Entwicklungsperspektiven".
Neben einer quantitativen Befragung zu den Themenbereichen IT-Ausstattung, Medienkompetenz, Nutzungsformen und Schulentwicklung wurden 42 qualitative Beschreibungen von eLearning-Projekten an den Berufskollegs analysiert.
Zusammenfassend wurde festgestellt, dass aktuell, trotz einer hohen Bedeutungszuweisung, mit zunehmender Konkretisierung von Maßnahmen und zunehmendem Arbeitsaufwand die Verankerung digitaler Medienarbeit in Schulentwicklungsprozessen abnimmt und Lehrkräfte ihren Medieneinsatz weitgehend autonom planen. Die IT-Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen erwiesen sich als sehr heterogen (vgl. Kremer und Zoyke, 2007, S. 13) und es ließ sich feststellen, dass die Schulleitungen die digitale Medienkompetenz ihrer Lehrkräfte weitgehend als gut einschätzten. Es folgte eine Beschreibung der Art und Weise der digitalen Medienverwendung im Rahmen der eLearningprojekte. Abschließend diskutierten Hugo Kremer und Andrea Zoyke mögliche Entwicklungsbereiche zur weitergehenden Etablierung von eLearning im Schulalltag.

Nach dem Vortrag von Prof. Kremer und Dipl.-Hdl. Zoyke fand ein Perspektivwechsel statt. Dr. Vera Meister von UniVera Wissensdienstleistungen stellte in ihrem Vortrag „Virtuelle Lernumgebungen für die kaufmännische Berufsbildung - Qualitätsanforderungen und Chancen" eine virtuelle, prozessorientierte Lernumgebung für die Ausbildung zum/zur Automobilkaufmann/-frau vor. Die Lernumgebung besteht zum einen aus einer Simulationssoftware, die ein virtuelles Autohaus mit den Geschäftsfeldern Neu- und Gebrauchtwagen, Kfz-Service, Teile- und Zubehörhandel sowie Finanzdienstleistungen simuliert (vgl. Meister, 2007, S. 26), und zum anderen aus der internetbasierten Lernplattform „AutoAzubi", auf der realitätsnahe Lernszenarien zur Verfügung stehen. Insgesamt setzt sich die Lernumgebung aus folgenden Kernelementen zusammen: Simulation der Geschäftsprozesse eines Autohauses als curriculare Leitlinie; berufssituationsbezogene Arbeitsaufträge mit anwachsendem Problemgehalt; Materialien, Dokumente und Hinweise auf relevante Informationsquellen; branchenspezifische Software; integrierte Selbstevaluationsbögen und Lerntagebücher zur Reflexion des Lernprozesses der Schüler/-innen (vgl. Meister, 2007, S. 26). Folgende pädagogisch-didaktische Intentionen sollen durch die virtuelle Lernumgebung erreicht werden:

- Umsetzung praxisnaher Lernprozesse, die sich an den Geschäftsprozessen der Branche orientieren und den Auszubildenden den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen erleichtern.
- Vermittlung von computerbezogener Medienkompetenz im Umgang mit branchenspezifischer Software sowie die Vermittlung notwendiger Kompetenzen für ein möglichst selbstgesteuertes Lernen der Auszubildenden.

Vera Meister betonte in ihrem Vortrag das Potenzial virtueller Lernumgebungen, schulische Realität und betriebliche Realität miteinander in Einklang zu bringen und eine flexible Verknüpfung unterschiedlicher Lernorte zu ermöglichen. Darüber hinaus werden im Rahmen der Lernplattform immer wieder Bezüge zu entsprechenden Lernfeldern im Rahmenlehrplan des Ausbildungsberufes hergestellt. Die beschriebene Lernumgebung ist individuell erweiterbar („passgenau und trotzdem offen") und beinhaltet zudem Werkzeuge zur Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden. Überlegungen

zur Nutzung virtueller Lernumgebungen im Rahmen von kompetenzorientierten Abschlussprüfungen rundeten den Vortrag ab.

In einem letzten und abschließenden Beitrag stellte Frank Neises, ein Vertreter des Vereins Schulen ans Netz e. V., ein Portfolio an Online-Lernangeboten für die berufliche Bildung vor. Der Titel des Vortrags lautete: „Kompetenzzentrum für die Nutzung digitaler Medien in der Bildung“. Der Verein Schulen ans Netz e. V. vertritt die Maxime, dass es geeigneter pädagogischer sowie praxiserprobter Konzepte bedarf, um digitale Medien in der Bildungsarbeit zu etablieren. Nach einer Beschreibung des Internetangebots „Lehrer-Online“ zur Unterstützung praktizierender Lehrer/-innen bei der didaktischen Implementierung digitaler Medien in den Unterricht stellte Frank Neises u.a. folgende Onlineangebote des Vereins Schulen ans Netz e. V. vor:

- Naturwissenschaften entdecken – Interaktive Lernmodule zur Visualisierung von naturwissenschaftlichen Prozessen stehen zur Verfügung.
- Beroobi: Berufsbilder neu entdecken – In Beroobi erhalten Schüler/-innen multimedial-interaktiv aufbereitete Informationsangebote zu unterschiedlichen Berufen, so dass sie explorativ an dem Berufsleben junger Berufseinsteiger teilhaben können.
- qualiboXX - Das virtuelle Lernzentrum für die Berufsvorbereitung bietet webgestützte Lernangebote und eine Betriebssimulation, die es Jugendlichen ermöglicht, betriebliche Abläufe kennen zu lernen.
- Mixopolis dagegen setzt einen Schwerpunkt auf die Ausbildungs- und Lebensorientierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (vgl. http://www.schulen-ans-netz.de/ueberuns/unsereprojekte/projekte.php)

Der Workshop „Digitale Medien“ war so konzipiert, dass genügend Raum für Diskussionsbeiträge der Workshopteilnehmer/-innen blieb. Dieser wurde von den Beteiligten auch intensiv genutzt. Als besonders fruchtbar stellte sich heraus, dass sich die Teilnehmer/-innen aus unterschiedlichen Institutionen rekrutierten. Es waren Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, Vertreter/-innen der Bildungsverwaltung sowie von Bildungsverlagen und der universitären Lehrerbildung anwesend. So konnten unterschiedliche Sichtweisen zur aktuellen Situation und zu Erfordernissen und Erfahrungen im Hinblick auf eine digitale Medienverwendung an berufsbildenden Schulen diskutiert werden. Einige Diskussionen rankten sich um den Zwiespalt zwischen Potenzialen digitaler Medien und dem Risiko einer digitalen Spaltung, insbesondere im Hinblick auf benachteiligte Jugendliche. Als weiteres Konfliktfeld wurde u.a. der Bedarf an möglichst kostenlosen eLearning-Produkten mit gleichzeitig hohen Qualitätsanforderungen identifiziert.

Abschließend wiesen einige Workshopteilnehmer/-innen darauf hin, dass im Hinblick auf eine digitale Medienverwendung im Unterricht weiterhin ein großer Diskussionsbedarf seitens der Praxis besteht, und signalisierten, dass Angebote, die einen Theorie-Praxis-Dialog zu diesem Thema beinhalten, auch in Zukunft gerne wahrgenommen werden.

Literaturverzeichnis

Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter; Pfeifer, Hermann; Rolff, Hans-Günter; Schulz-Zander; Renate (Hrsg.) (2006): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim/München: Juventa Verlag

Eickelmann, Birgit; Schulz-Zander, Renate 2006: Schulentwicklung mit digitalen Medien – nationale Entwicklungen und Perspektiven. In: Bos, Wilfried [u.a.] (2006): S.277-309

Ehrke, Michael; Meister, Vera (Hrsg.) (2007): Prozessorientierung in der Berufsbildung . Neue Leitbilder – Neue Proxisprojekte. Frankfurt: IG-Metall

Kremer, Hugo; Zoyke, Andrea 2007: eLearning an den Berufskollegs des Regierungsbezirks Detmold: Erhebung Frühjahr 2007 – Eine erste Auswertung. Wirtschaftspädagogische Beiträge Heft 13. Paderborn: Institut für Wirtschaftspädagogik

Meister, Vera 2007: Entwicklung einer prozessorientierten elektronischen Lernumgebung für die Ausbildung zum/zur Automobilkaufmann/-frau. In: Ehrke, Michael (2007): S. 25-36

Tenberg, Ralf; Eder, Alexandra 2007: Didaktische Implementierung digitaler Medien. In: Die berufsbildende Schule. 59. Jahrgang. Heft 6: S. 186-192

Tenberg, Ralf; Steiger, Anton; Eder, Alexandra 2006: Pädagogische Implementierung einer Computerneuausstattung an den Schulen in der Landeshauptstadt München. 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. München: Schul- und Kultusreferat

Wiedwald,Christian; Büsching, Nicole; Breiter, Andreas; Nöckel, Kerstin 2007: Pädagogische Medienentwicklungsplanung am Beispiel des Schulaufsichtsbezirks Frankfurt am Main. Zwischenbericht zur Mediennutzung in Schulen der Stadt Frankfurt am Main aus Sicht der Lehrkräfte. Bremen: Institut für Informationsmanagement Bremen

Internetadressen:

Schulen ans Netz (Hrsg.): Projekte von Schulen ans Netz:
URL: http://www.schulen-ans-netz.de/ueberuns/unsereprojekte/projekte.php (Zugriff am: 24.06.2008)

Entwicklung eines Instruments zur Kompetenzmessung

Bernd Haasler; Rolf Katzenmeyer

Einführung

Im Bereich der Beruflichen Bildung wird aktuell kontrovers über die Anlage und Machbarkeit eines „Berufsbildungs-PISA“ diskutiert. Welche praktischen Wirkungen dem Lernort Berufsschule auf die Kompetenzentwicklung Jugendlicher zugeschrieben werden kann, ist bislang wissenschaftlich kaum gezielt untersucht worden. In einem Pilotprojekt mit Beteiligung der Bundesländer Hessen und Bremen (KOMET-Projekt) wird in einem zweijährigen Schulversuch exemplarisch im Berufsfeld Elektrotechnik-Informatik die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden zum Elektroniker untersucht. Das dort eingesetzte Evaluationsinstrument zur Large-Scale-Untersuchung bietet dabei einerseits Detailergebnisse zum Kompetenzentwicklungsprozess der Lernenden, andererseits wird es gleichzeitig als Instrument im Rahmen der Methodenentwicklung abgesichert, um derartige Vorhaben valide, reliabel und objektiv zu messen. Im Workshop wurden die Anlage des Vorhabens und erste Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

Messung beruflicher Kompetenz

Berufliche Kompetenz

Was kennzeichnet berufliche Kompetenz als das Ergebnis beruflichen Lernens und wie könnte man diese feststellen? Im „Handbuch Kompetenzmessung“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003) werden allein 44 Methoden der Kompetenzmessung und -evaluation mit den verschiedensten Inhalten und Funktionen vorgestellt. Es handelt es sich überwiegend um Methoden, die in der Personalentwicklung, -auswahl und -bewertung angewendet werden. Niclas Schaper (2003) beschreibt im selben Handbuch ein Verfahren zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen anhand von Arbeitsproben und situativen Fragen. Das Verfahren dient der Überprüfung des Ausbildungserfolges unter Bezugnahme auf die im Ausbildungsrahmenplan ausgewiesenen Ausbildungsinhalte und –ziele anhand standardisierter Aufgaben. Das Konzept der Arbeitsproben ist ein verbreitetes Verfahren in beruflichen Zwischen- und Abschlussprüfungen. Demgegenüber wird durch die Simulation betrieblicher Arbeitssituationen eine Standardisierung beruflicher Kompetenzmessung versucht (Breuer & Müller, 2000, 2001). Die arbeitswissenschaftlich und arbeitspädagogisch ausgerichteten Verfahren der Kompetenzmessung und des Prüfens orientieren sich bei der Ausdifferenzierung ihrer Kompetenzbegriffe einerseits am Konzept der vollständigen Arbeitshandlung (Hacker, 1998; Volpert, 1987, 2005) sowie andererseits an der Unterscheidung zwischen fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompetenz (Reetz, 1999; Roth, 1971). Strittig ist dabei, ob die unterschiedlichen Dimensionen beruflicher Kompetenz unabhängig voneinander oder nur im Zusammenhang in einer beruflichen Domäne gemessen werden können. Außerdem beruhen die Beurteilungen in den meisten Fällen auf Selbsteinschätzungen. In den Veröffentlichungen zum Messen von Schlüsselkompetenzen wird diese Frage diskutiert (Rychen & Salganik, 2001). Eine umfangreiche Untersuchung wird dazu von Katharina Maag Merki vorgelegt (2004). Das von schwedi-

schen Arbeitswissenschaftlern entwickelte ICA (Instrument for Competence Assessment) zielt darauf, Kompetenzen zu erfassen, die in erster Linie auf Arbeitserfahrungen basieren. Insofern lässt dieses Verfahren eine gewisse Nähe zum Konzept der dualen Berufsausbildung vermuten. Die eingeschränkte Bedeutung dieses Konzeptes für das Messen beruflicher Kompetenzen liegt darin begründet, dass es sich theoretisch auf das Konzept der prozessunabhängigen Fähigkeiten (z. B. Kern & Schumann, 1970). Eine berufs- bzw. domänenspezifische Anwendung dieses Verfahrens wurde genau wie bei anderen Verfahren bisher nicht entwickelt, bzw. erprobt (Bergmann, 2003). In der Forschung und Diagnostik in der Beruflichen Bildung werden neben dem Konzept der vollständigen Arbeitshandlung (Kloft, Haase, Hensgen, & Klieme, 2000) zusätzlich die Kategorien des praktischen Wissens (Benner, 1995; Haasler, 2004), des Arbeitsprozesswissens (Boreham, Fischer, & Samurcay, 2002), des impliziten Wissens (Neuweg, 2005a, 2005b) und des handlungsleitenden, -erklärenden und -reflektierenden Wissens (Hacker, 1998) eingeführt, ohne dass es bisher gelungen ist, ein Instrumentarium und Modell des Messens zu begründen. Auch eine Sichtung der Expertiseforschung liefert hier nur wenige Hinweise, da sie es mit den verschiedensten Domänen zu tun hat, im Falle von beruflichen Domänen eher auf Professionen abstellt und entsprechend lange Zeiträume (10 Jahre und mehr) der Entwicklung anlegt (Ericsson, 1991; 2006). Anknüpfungsmöglichkeiten zur psychometrischen Feststellung von persönlichen Dispositionen, die in die Berufsausbildung von den Lernenden eingebracht werden, bieten sich durch die Untersuchungen LAU und ULME (Lehmann, Seeber, & Hunger, 2005).

Struktur Beruflicher Kompetenz – Berufliches Konzeptwissen

Eine Theorie beruflicher Kompetenzentwicklung, die berufliches Wissen im Hinblick auf Struktur und Entwicklungsniveaus in einen theoretisch konsistenten und empirisch überprüften Zusammenhang einordnet (Hartig & Klieme, 2006) und gleichzeitig Kriterien für eine Messung von Kompetenzzuwachs zur Verfügung stellt ist also – mindestens für Berufe in gewerblich-technischen Berufsfeldern - ein Forschungsdesiderat. Eine solche Theorie müsste neben der Organisation und Repräsentation beruflichen Wissens im Sinne des Kompetenzbegriffs, auch den Verlauf und die Formen seiner Aneignung und Vermittlung (Nickolaus, Heinzmann, & Knöll, 2005; Nickolaus, Schelten, Seifried, & Sembill, 2005) und die Transformation in berufliches Können beschreiben und erklären (Boreham et al., 2002; Eraut, 1994; Neuweg, 2005b).

In dem hier vorgeschlagenen Konzept steht die Frage nach der Organisation und Repräsentation domänenspezifischen beruflichen Konzeptwissens als Komponente Beruflicher Handlungskompetenz und dessen empirischer Erfassung durch psychometrische Verfahren und Modelle im Vordergrund. Studien zum Arbeitsprozesswissen (Boreham et al., 2002; Fischer, 2000) wie auch solche zum Lerntransfer (Gruber & Ziegler, 1996; Renkl, 1996) legen es nahe, dass die für beruflich organisierte Arbeit erforderlichen kognitiven Leistungsdispositionen, in einer besonderen Art und Weise organisiert sind. Der Kompetenzbegriff verweist auf die Bedeutung, die der Funktionalität dieses Wissens im Hinblick auf Situationen und Anforderungen aus dem beruflichen Handlungskontext zukommt. Berufliches Wissen hat neben dem für den Beruf erforderlichen technisch-nomothetischem Wissen vor allem auch normative Komponenten beruflichen Handelns zum Gegenstand (vgl. z. B. Brandstädter, 1984). Wir möchten in diesem Zusammenhang von beruflichem Konzeptwissen sprechen. Anforderungen im Beruf erfordern nicht lediglich die Kenntnis und Fähigkeit zur Anwendung von im engeren Sinne fachlichen (fachwissenschaftlichen) Wissensbeständen, sondern auch Wissen über die Regeln ihrer angemessenen Anwendung. Beruflich kompetentes Handeln setzt Einsicht in und die Bewältigung von komplexen Problemen voraus, die sich an der Schnittstelle zwischen dem technisch Machbaren, dem sozial Wünschenswerten und dem ökonomisch Realisierbaren befinden. Berufliches Konzeptwissen muss sich vor diesem Hintergrund bewähren.

Bewertung der Qualität einer gestaltungsorientierten Berufsbildung

An dieser Stelle möchten wir ein Konzept zur Bewertung des Ergebnisses beruflicher Bildung vorstellen, dass dem Prinzip der Gestaltungsorientierung (Rauner, 1988) in diesem Sinne verpflichtet ist. Die hier vorgeschlagene Evaluation beruflicher Kompetenz (-entwicklung) zielt auf das „Messen" von beruflichem Konzeptwissen, das sich die Auszubildenden im Prozess der Beruflichen Bildung aneignen. Zugrunde gelegt wird dabei ein entwicklungstheoretisch begründetes didaktisches Bildungskonzept, das sich vom Novizen-Experten-Paradigma sowie von den für die berufliche Bildung geltenden Normen leiten lässt. Der darauf Bezug nehmende Begründungsrahmen schließt ein Bildungskonzept ein, das einerseits anschlussfähig ist an die Berufsbildungsprogrammatik der an der Berufsbildung Beteiligten sowie andererseits an das Konzept der Literalität (literacy), wie es zum Beispiel bei PISA für die naturwissenschaftliche Grundbildung begründet wurde (Baumert, Klieme, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann, & Weiß, 2001). Berufliche Bildung, die sich an der Leitidee einer gestaltungsorientierten Berufsbildung orientiert, zielt auf die Beteiligung der Ausgebildeten an den Prozessen der betrieblichen Organisationsentwicklung und zugleich auf den allgemeinen Bildungsauftrag der Berufsschule. Daher bezieht sich das Konzept der Gestaltungskompetenz, so weit es den Bildungsauftrag der Schule betrifft, nicht nur auf den sozialen Ort des Betriebes, sondern auf die Vielfalt der sozialen Orte, die auf die Gestaltung von Arbeit und Technik einwirken. Das bedeutet z. B., dass Gestaltungskompetenz für das Individuum in seiner Rolle als Beschäftigter etwas anderes ist als in seiner Rolle und Funktion als Mitglied einer sozialen Bewegung, Geschäftsleitung eines Unternehmens, einer Gewerkschaft oder als Konsument oder Wähler. Gestaltungskompetenz im weiteren Sinne setzt eine Integration der Betroffenen- und Akteursperspektiven voraus, die durch die sozialen Orte der Gestaltung von Arbeit und Technik gegeben sind. Das vorgeschlagene Konzept wäre mithin keine Prüfungsmethode, die im Rahmen von Abschlussprüfungen nach Berufsbildungsgesetz durchgeführt wird, um das in den Ausbildungsordnungen festgelegte Können und Wissen zu überprüfen. Es ginge ebenso wenig lediglich um die Ebene der Lernzielkontrolle. Bei der Auseinandersetzung mit Konzepten der Kompetenzmessung in der empirischen Bildungsforschung stößt man auf den Begriff der „literacy". Anders als in der Didaktik der Naturwissenschaften hat „literacy" bisher noch keinen Einzug in die Berufspädagogik gefunden – vermutlich auch deshalb, weil es in erster Linie als ein Konzept der Allgemeinbildung wahrgenommen wird. Im Kontext der PISA-Untersuchung wurde zum Beispiel naturwissenschaftliche Grundbildung als „literacy" interpretiert. In Anlehnung an ein von Bybee (1997) vorgelegtes und vielfältig aufgegriffenes Konzept der Untersuchung von aufeinander aufbauenden Literacy-Niveaus wäre es auch möglich, hypothetisch für die berufliche Bildung vier entsprechende Kompetenzniveaus unterscheiden.

1 Nominelle berufliche Kompetenz
   Auf dieser ersten Stufe beruflicher Kompetenz verfügen die Auszubildenden über ein oberflächliches, begriffliches Wissen, ohne dass dieses bereits handlungsleitend im Sinne beruflicher Handlungsfähigkeit ist. Der Bedeutungsumfang beruflicher Fachbegriffe reicht kaum über den der umgangssprachlichen Verwendung fachsprachlicher Begriffe hinaus.
2 Funktionale Kompetenz
   Auf diesem Kompetenzniveau basieren die fachlich-instrumentellen Fähigkeiten auf den dafür erforderlichen elementaren Fachkenntnissen und Fertigkeiten, ohne dass diese in ihren Zusammenhängen und in ihrer Bedeutung für die berufliche Arbeit durchdrungen sind. „Fachlichkeit" äußert sich als kontextfreies, fachkundliches Wissen und entsprechender Fertigkeiten. Die Breite der funktionalen Kompetenz, die bei der Lösung beruflicher Aufgaben zur Anwendung kommt, kann bei den Auszubildenden, bzw. Fachkräften stark variieren. Im Bereich der gewerblich-technischen Berufe variiert dies zwischen „Low-Tech" und „High-Tech" Lösungen.

3 Konzeptuelle, prozessuale Kompetenz
Berufliche Aufgaben werden in ihren Bezügen zu betrieblichen Arbeitsprozessen und -situationen interpretiert und bearbeitet. Aspekte wie Wirtschaftlichkeit, Kunden- und Prozessorientierung werden dabei berücksichtigt. Die Auszubildenden verfügen über ein berufliches Qualitätsbewusstsein. „Prozessorientierung" bezieht sich einerseits auf das Arbeitsprozesswissen (Boreham et al., 2002; Fischer, 2000) sowie komplementär dazu auch die aus den Arbeitsprozessen und Prozessen der betrieblichen Organisationsentwicklung sich ergebenden Qualifikationsanforderungen (Dybowski, Pütz, & Rauner, 1995)

4 Ganzheitliche Gestaltungskompetenz
Auf diesem Kompetenzniveau werden berufliche Aufgaben in ihrer jeweiligen Komplexität wahrgenommen und unter Berücksichtigung der vielfältigen betrieblichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie der divergierenden Anforderungen an den Arbeitsprozess und das Arbeitsergebnis gelöst. Die Aufgabenlösung wird als Kompromiss zwischen divergierenden Interessen und der Nutzung der gegebenen fachlichen Möglichkeiten interpretiert und bewertet. Die Gestaltungsspielräume werden erkannt und ausgelotet. Gestaltungskompetenz umfasst auch die allgemein bildende Dimension beruflicher Bildung. Sie schließt die Fähigkeit ein, berufliche Aufgaben auch in Bezug auf ihre gesellschaftlichen und ökologischen Voraussetzungen und Folgen zu reflektieren und Gestaltungsoptionen zu entwickeln.

Nominelle Kompetenz fiele dann aus dem Rahmen beruflicher Kompetenz heraus, wenn man wie hier die „Berufsfähigkeit" als charakteristisches Kriterium für den Erfolg beruflicher Bildung in den Bezugsrahmen einbezieht. Das nominelle Kompetenzniveau wäre dann im Wesentlichen für die vorberufliche Bildung, bzw. die Berufsorientierung von Interesse.

Im Sinne einer Entwicklungslogik könnten die Kompetenzniveaus 2 und 3 jeweils die darunter liegenden Kompetenzstufe(n) mit einschließen: Jemand, der z. B. über eine entwickelte Gestaltungskompetenz verfügt, verfügte damit zugleich über eine ausgeprägte konzeptuell-prozessuale und funktionale Kompetenz. Letztlich dient das hier in aller Kürze skizzierte Modell der Hypothesenbildung, und hat damit zunächst in erster Linie eine heuristische Bedeutung. Es ist die Aufgabe empirischer Forschung, die Zusammenhänge zwischen einzelnen Stufen und Dimensionen beruflicher Kompetenzentwicklung hervorzuheben. Die wesentliche Funktion des hier vorgeschlagenen Modells liegt zunächst darin, dass es normative und deskriptive Elemente einer Theorie beruflicher Bildung und Kompetenzentwicklung integriert und einer weiteren Operationalisierung zuführt. Es handelt sich damit um ein normatives Kompetenzentwicklungsmodell. Für eine weitere empirische Überprüfung bedarf es überdies auch noch Annahmen über die „fachliche" Struktur beruflicher Kompetenz (Schecker & Parchmann, 2006).

Testaufgaben zur Diagnose beruflicher Kompetenz

Eine Arbeitsgruppe am Institut Technik und Bildung der Universität Bremen hat in den letzten zehn Jahren im Rahmen von mehreren Forschungsvorhaben am Beispiel verschiedener gewerblich-technischer Berufe als zentrales Instrument für die Erfassung der beruflichen Kompetenzentwicklung Paper & Pencil-Aufgaben entwickelt und erprobt (Bremer & Haasler, 2004). Diese beruflichen Evaluationsaufgaben konfrontieren die Probanden grundsätzlich mit einer Problemlage, die sie so zuvor noch nicht bewältigt haben. In der Art und Weise wie sie Lösungen dieser Aufgaben angehen (oder daran scheitern), legen die Probanden ihre beruflichen Handlungskonzepte offen. Explizite Hilfen und Hinweise werden in der Formulierung der Aufgabenstellungen vermieden, aus einer professionellen Sicht sollte aus der knapp und sachlich formulierten Aufgabe ein klarer Auftrag sprechen, bei dem ausschließlich dessen

Leistungsanforderungen Lösungspfade determinieren und implizieren, jedoch ohne eine bestimmte Lösung zu privilegieren. Die Identifikation und Formulierung berufsspezifischer Evaluationsaufgaben (die Kernaufgaben eines Berufes darstellen) bedarf dabei der intensiven Kenntnis der Anforderungen an die Facharbeit und des praktischen Wissens der im Beruf Handelnden. Um die Lösungsvarianten der Probanden angemessen interpretieren zu können, sind zudem fundierte Kenntnisse der Rahmenbedingungen (z. B. Ausbildungsinhalte, -orte, -organisationsformen) notwendig, unter denen der berufliche Kompetenzerwerb erfolgte. Die Aufgabenstellung in einem solchen Evaluationskonzept

- erfasst ein realistisches Problem beruflicher und betrieblicher Arbeitspraxis;
- inkorporiert die charakteristischen beruflichen Arbeitsaufgaben des Berufes und die darauf bezogenen Ausbildungsziele;
- steckt einen berufsspezifischen – eher großen – Gestaltungsspielraum ab und ermöglicht damit eine Vielzahl verschiedener Lösungsvarianten unterschiedlicher Tiefe und Breite. Der Gestaltungsspielraum wird in seinem Umfang und seiner fachlichen Ausprägung durch die erläuterten Hinweise zur Aufgabenstellung dimensioniert.
- erfordert bei ihrer umfassenden Lösung außer fachlich-instrumentellen Kompetenzen die Berücksichtigung von Lösungsaspekten wie Wirtschaftlichkeit, Geschäftsprozessorientierung und Umweltverträglichkeit.
- erfordert bei ihrer Lösung ein berufstypisches Vorgehen. Die Bewältigung der Aufgabe konzentriert sich auf den planerisch-konzeptionellen Aspekt und wird dokumentiert unter Verwendung einschlägiger Darstellungsformen.
- fordert dazu heraus, die Aufgabe im Sinne beruflicher Professionalität (auf der jeweiligen Entwicklungsstufe) zu lösen, zu dokumentieren und zu begründen, ohne dass dabei reduzierte Lösungen ausgeschlossen werden.

Die Aufgaben, deren Bewältigung zum Kriterium der Feststellung von beruflichem Konzeptwissen als kognitives Leistungspotential gemacht werden, müssen also einerseits Indikatoren für die potentielle Fähigkeit des Lernenden sein, den in der beruflichen Arbeit inkorporierten technischen Ansprüchen und Regeln gerecht zu werden, und andererseits geeignet sein, die Erwartungen an die Lernergebnisse aus einer curricular strukturierten Berufsbildung auf den Prüfstand zu stellen.

Erforderliche Entwicklungsarbeiten

Um Lösungen der Testaufgaben einer standardisierten Bewertung zugänglich zu machen, braucht es nunmehr stärker operationalisierte Kriterien, die dafür herangezogen werden können. Die Re-Analyse der im Vorgängerprojekt entstandenen Daten erlaubt die folgende Strukturierung der Bewertungskriterien, die für die Lösung beruflicher Aufgaben sowohl im Hinblick auf das zu Grunde liegende berufliche Konzeptwissen wie auch im Hinblick auf die objektiven beruflichen Anforderungen herangezogen werden können:

1 Anschaulichkeit/Präsentation

Das Ergebnis beruflicher Arbeit wird im Planungs- und Vorbereitungsprozess vorweg genommen und so dokumentiert und präsentiert, dass der/die Auftraggeber (Vorgesetzte, Kunden) die Lösungsvorschläge kommunizieren und bewerten können. Insofern handelt es sich bei der Veranschaulichung und Präsentation einer Aufgabenlösung um eine Grundform beruflicher Arbeit und beruflichen Lernens. Eine zentrale Facette für die Kommunikation im Beruf ist die Fähigkeit sich durch Beschreibungen, Zeichnungen und Skizzen und klar und strukturiert mitteilen zu können. Dabei ist die Angemessenheit der Darstellung bezogen auf den jeweiligen Sachverhalt Ausdruck professionellen Handelns.

2 Funktionalität
Die Funktionsfähigkeit einer vorgeschlagenen Lösung beruflicher Aufgaben ist ein auf der Hand liegendes Kernkriterium bei deren Bewertung. Die Funktionalität verweist auf die instrumentelle Fachkompetenz, bzw. das kontextfreie, fachsystematische Wissen und die fachkundlichen Fertigkeiten. Der Nachweis der Funktionalität einer Lösungsvariante ist grundlegend und maßgebend für alle weiteren Anforderungen, die an Aufgabenlösungen gestellt werden.

3 Gebrauchswertorientierung
Zuletzt verweisen berufliche Handlungen, Handlungsabläufe, Arbeitsprozesse und Arbeitsaufträge immer auf einen Kunden, dessen Interesse der Gebrauchswert des Arbeitsergebnisses ist. In hoch arbeitsteiligen Produktions- und Dienstleistungsprozessen verflüchtigt sich nicht selten der Gebrauchswertaspekt bei der Ausführung von Teilaufgaben sowie in einer auf den Handlungsaspekt reduzierten Berufsbildung. Das Kriterium der Gebrauchswertorientierung verweist daher auch auf den Gebrauchswert einer Aufgabenlösung im Kontext von Arbeitszusammenhängen. Für einen hohen Gebrauchswert einer Lösungsvariante sind neben der unmittelbaren Nutzung durch den Anwender auch der Gesichtspunkt der Vermeidung der Störanfälligkeit und die Berücksichtigung von Aspekten der Wartungs- und Reparaturfreundlichkeit wichtig. In wieweit eine Lösung längerfristigen Bestand in der Verwendung hat und welche Erweiterungsoptionen sie künftig bietet, sind ebenfalls zentrale Bewertungsgrundlagen zum Gebrauchswert.

4 Wirtschaftlichkeit
Berufliche Arbeit unterliegt prinzipiell dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit. Die kontextbezogene Berücksichtigung wirtschaftlicher Aspekte bei der Lösung beruflicher Aufgaben zeichnet das kompetente Handeln von Fachleuten aus. Dabei gilt es im Arbeitshandeln, fortlaufend Beurteilungen der Wirtschaftlichkeit vorzunehmen und die unterschiedlichen Kosten und Wirkfaktoren einzubeziehen. Auch perspektivisch anfallende Kosten (Folgekosten) müssen in die Entscheidungen für die wirtschaftliche Gestaltung beruflicher Arbeit einbezogen werden. Zur Entscheidungsfindung wird zentral bilanziert, in welchem Verhältnis Aufwand und betrieblicher Nutzen zueinander stehen. Darüber hinaus kennzeichnet wirtschaftlich verantwortungsvolles Handeln auch die gesellschaftliche Beurteilungsebene zu berücksichtigen, denn nicht alle Strategien, die auf betriebswirtschaftlicher Ebene schlüssig sind, erweisen sich volkswirtschaftlich als gleichsam akzeptabel.

5 Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung
umfasst Lösungsaspekte, die auf die vor- und nachgelagerten Arbeitsbereiche in der betrieblichen Hierarchie (der hierarchische Aspekt des Geschäftsprozesses) sowie auf die vor- und nachgelagerten Arbeitsbereiche in der Prozesskette (der horizontale Aspekt des Geschäftsprozesses) Bezug nehmen. Vor allem unter den Bedingungen der Arbeit mit und an programmgesteuerten Arbeitssystemen in vernetzten betrieblichen und zwischenbetrieblich organisierten Arbeitsprozessen kommt diesem Aspekt eine besondere Bedeutung zu. Eine geschäftsprozessorientierte Lösungsvariante berücksichtigt die Verknüpfung an den Schnittstellen zu den vor- und nachgelagerten Prozessen und bezieht dabei auch das Zusammenwirken über die Grenzen der eigenen Berufsarbeit hinaus mit ein.

6 Sozialverträglichkeit
betrifft vor allem den Aspekt humaner Arbeitsgestaltung und –organisation, den Gesundheitsschutz sowie ggf. auch die über die beruflichen Arbeitszusammenhänge hinausreichenden sozialen Aspekte beruflicher Arbeit (z. B. die oftmals unterschiedlichen Interessenlagen von Auftraggeber, Kunden und Gesellschaft). Berücksichtigt werden dabei auch Aspekte der Arbeitssicherheit und des Unfallschutzes sowie mögliche Folgewirkungen, die eine Lösung beruflicher Aufgabenstellungen auf die soziale Umwelt hat.

7 Umweltverträglichkeit
ist mittlerweile für nahezu alle Arbeitsprozesse ein relevantes Kriterium. Dabei geht es nicht um den Aspekt allgemeinen Umweltbewusstseins, sondern um die berufs- und fachspezifischen Anforderungen an berufliche Arbeitsprozesse und deren Ergebnisse, die den Kriterien der Umweltverträglichkeit zugeordnet werden können. In wieweit bei Lösungen umweltverträgliche Materialien verwendet werden ist ebenso zu berücksichtigen, wie auch die umweltgerechte Arbeitsgestaltung bei der Bewältigung der Arbeitsaufgabe. Weiterhin sind energieschonende Strategien und Aspekte des Recycling und der Wiederverwendung Gesichtspunkte, die zur Umweltverträglichkeit einer Lösung Berücksichtigung finden müssen.

8 Kreativität
Die Kreativität einer Lösungvariante ist ein Indikator, der bei der Lösung beruflicher Aufgaben eine große Rolle spielt. Dies resultiert aus den situativ höchst unterschiedlichen Gestaltungsspielräumen bei der Lösung beruflicher Aufgaben. Dabei muss das Kriterium „Kreative Lösung“ in besonderer Weise berufsspezifisch interpretiert und operationalisiert werden. Im gestalterischen Handwerk ist Kreativität ein zentraler Aspekt der fachlichen Kompetenz. In anderen Berufen kommt dem Kriterium „Kreative Lösung“ eine relative Eigenständigkeit als Konzept beruflichen Arbeiten und Lernens zu. In der Ausprägung der Kreativität einer Lösungsvariante zeigt sich auch Sensitivität für die Problemlage. Von kompetenten Fachleuten sind in der beruflichen Arbeit kreative ungewöhnliche Lösungsvarianten gefragt, die zugleich sinnvoll der Zielerreichung dienen (Rauner, Grollmann, & Martens, 2007).

Im hier vorgeschlagenen Konzept gilt es nun, über die Konfrontation von Lernenden mit Testaufgaben festzustellen, wie sich diese Bewertungskriterien innerhalb von Aufgabenlösungen niederschlagen, und welche Konsequenz das für eine angemessene Modellierung der Struktur beruflichen Konzeptwissens hat. Im Forschungsvorhaben KOMET beabsichtigen wir die Konstruktion der Testaufgaben und vor allem ihre Auswertung nach einem neuen Ratingschema anhand dieser Kriterien vorzunehmen. In Abbildung 3 wird aus der Batterie der entwickelten acht Kriterien eines exemplarisch herausgegriffen, an dem die Lösungsvarianten zweier Probanden, die einen höchst unterschiedlichen Ansatz gewählt haben, illustriert und inhaltlich gewertet werden.

Empirische Messung und Validierung mit Hilfe psychometrischer Methoden

Wie können nun die Erfahrungen aus dem Vorgängerprojekt in ein empirisches Design umgesetzt werden, dass sich für ein für die Verwendung moderner psychometrischer Modellierung notwendiges Large-Scale-Design eignet? Hierfür seien zunächst einige Grundinformationen über die Dimensionen und das Design eines solchen Projektes bereitgestellt, bevor auf Detailfragen eingegangen wird. In einem zweijährigen Pilotprojekt kann eine Längsschnittserhebung in einem randomisierten Cross-Over-Design umgesetzt werden, die in ihren Dimensionen, die Anwendung der unten näher beschriebenen Verfahren ermöglichen würde. Zunächst stünde hierbei die Validierung des normativen Kompetenzmodells bzw. die Entwicklung und Validierung eines deskriptiven Modells im Vordergrund. Dazu werden Auszubildende per Zufall zwei Testbedingungen nach dem ersten Ausbildungsjahr zugeordnet. Für diese beiden Bedingungen werden zwei der Schwierigkeit und der Struktur völlig vergleichbare Sets von Testaufgaben (Aufgabenset A und B) entwickelt. Nach einem weiteren Ausbildungsjahr sollen dieselben Probanden das komplementäre Set bearbeiten. Ein solches Cross-Over-Design (siehe Abbildung 1) ist notwendig, um den differentiellen Zuwachs der beruflichen Kompetenz zu identifizieren, ohne identische Aufgabensets zu verwenden. So können Übungseffekte durch die Lösung der ersten Evaluationsaufgabe vermieden werden. Nach den bisher vorliegenden Erfahrungen gehen wir davon aus, dass zwei Evaluationsaufgaben in einem Set ausreichen werden, um jeweils alle acht Evaluationskriterien zu berücksichtigen.

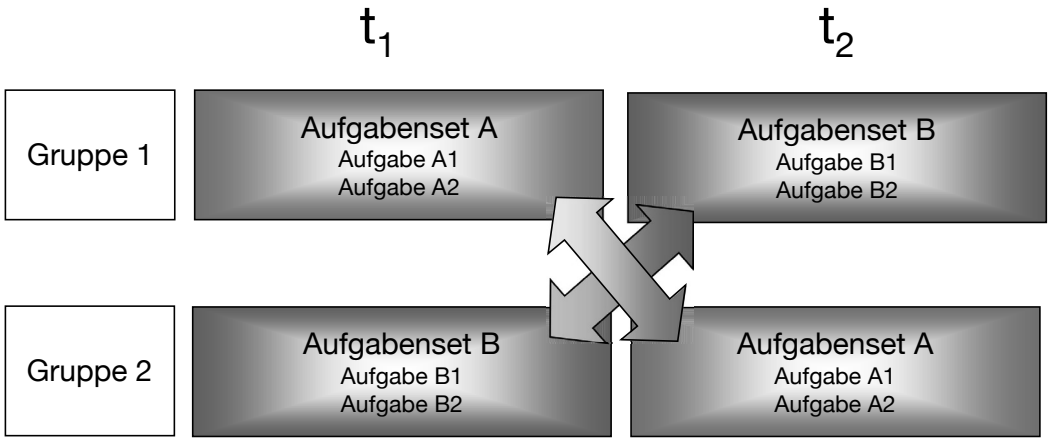


Abb. 1: Cross-Over-Design zur Vermeidung von Übungseffekten

Um die bisher skizzierten Aspekte eines Modells der Kompetenzentwicklung in der Beruflichen Bildung mit Hilfe von Evaluationsaufgaben einer empirischen Validierung zu unterziehen, sind einige theoretische Vorannahmen zu treffen. Zunächst muss das Ziel einer möglichen Validierung festgelegt werden. Es soll vor allem die Möglichkeiten einer Validierung im Sinne eines theoretisch fundierten Messmodells (Suppes & Zinnes, 1963) diskutiert werden. Weniger umfassende Validierungen innerhalb eines klar definierten Berufsbereiches, z. B. Untersuchungen zur Vorhersage des Berufserfolges, können auch ohne ein abgesichertes Messmodell realisiert werden. Die Umsetzung eines verschiedene Domänen überspannenden Kompetenzmodells in ein entsprechendes Messmodell bedarf bestimmter Übersetzungsschritte. Wichtige Punkte hierfür sind die Umsetzung des Kompetenzmodells in Aufgaben, die Bewertung der Aufgabenlösungen und die Umsetzung in ein Untersuchungsdesign. Es muss als erstes definiert werden, in welcher theoretisch erwarteten numerischen Relation die Messobjekte zueinander stehen. Dies gilt nicht nur für Personenmerkmale sondern auch für mögliche Aufgabenmerkmale. Es kann angenommen werden, dass die oben beschriebenen Kriterien bestimmten Dimensionen oder Niveaus zugeordnet werden können. Es ist auch möglich, dass die „Kompetenzniveaus“ eher Dimensionen beruflicher Kompetenz repräsentieren, die sich relativ unabhängig voneinander entwickeln. Das würde bedeuten, dass jemand, der nur über eine durchschnittlich entwickelte funktionale Kompetenz verfügt, zugleich über eine gewisse konzeptuell-prozessuale und sogar über Aspekte gestalterischer Kompetenz verfügen kann. Erst auf der Grundlage empirischer Befunde lassen sich Aussagen darüber treffen, über welche Kompetenzen Auszubildende bzw. Fachkräfte verfügen, und wie sich diese Teilkompetenzen zu einem Kompetenzprofil zusammenfügen lassen, das zugleich die Höhe der Kompetenz, also ein Kompetenzniveau repräsentiert.

Diese Zuordnung von Kriterien zu Dimensionen, etwa von Umweltverträglichkeit und Kreativität der Lösungen zur ganzheitlichen Gestaltungskompetenz, kann die Grundlage für die Entwicklung eines Messmodells werden (siehe Abbildung 2).

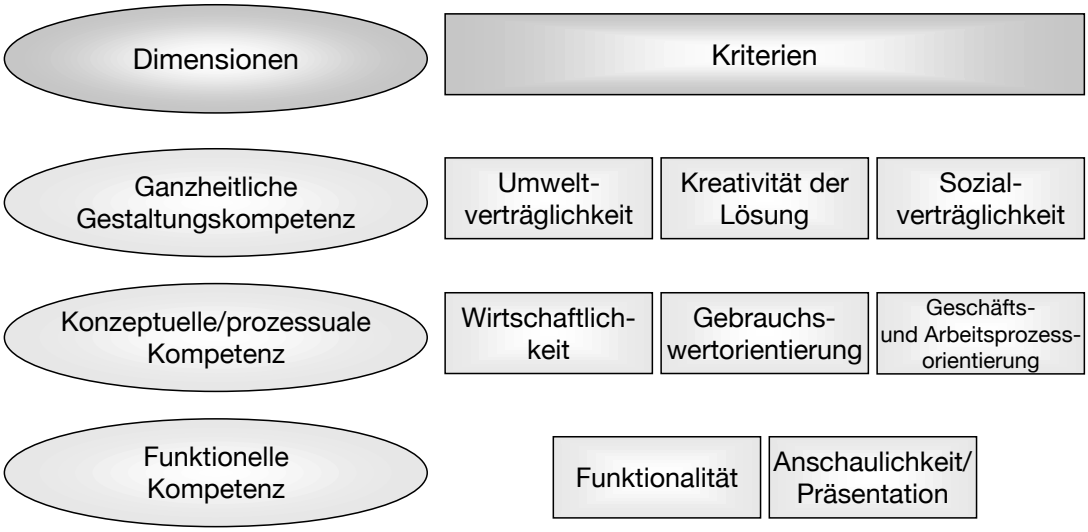


Abb. 2: Dimensionen und Kriterien der beruflichen Kompetenz

Vorher muss allerdings sichergestellt werden, dass die Ratings der Experten auf den vorgeschlagenen Kriterien oder Indikatoren reliabel sind. Dies kann vor allem durch das Anlegen eines präzisen Indikatorenkataloges – zur Zeit arbeiten wir an einer Präzisierung von Items zum Rating der Kriterien – , ausreichende Schulung und eine empirische Prüfung der Interraterreliabilitäten erreicht werden. Nachfolgend ist zum Kriterium der Gebrauchswertorientierung die Operationalisierung zum Rating mit fünf Items angeführt (siehe Abbildung 3).

Gebrauchswertorientierung	Anforderung voll erfüllt	Anforderung eher erfüllt	Anforderung eher nicht erfüllt	Anforderung keineswegs erfüllt
Wie hoch ist der Gebrauchswert der Lösung für den Auftraggeber/Kunden?				
Wie groß ist die Nutzerfreundlichkeit der Lösung für die unmittelbaren Nutzer/Anwender/ Bediener?				
Wird der Aspekt der Vermeidung der Störanfälligkeit in der Lösung berücksichtigt?				
Werden Aspekte der längerfristigen Verwendbarkeit und Erweiterungsmöglichkeiten in der Lösung berücksichtigt und begründet?				
Ist die Wartungs- und Reparaturfreundlichkeit im Lösungsvorschlag erfüllt?				

Abb. 3: Operationalisierung des Kriteriums „Gebrauchswertorientierung“ zum Rating mit fünf Items

Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel dieses Workshops lag zunächst darin, zu zeigen, dass das Konzept einer gestaltungsorientieren Berufsbildung in ein Evaluationskonzept umgesetzt werden kann, dass psychometrische Verfahren der Kompetenzmodellierung nutzt und damit Anforderungen an eine gültige Diagnostik der Kompetenzentwicklung (Breuer, 2006) in der Beruflichen Bildung gerecht werden kann. Hierfür wird an ein erprobtes qualitatives Evaluationskonzept angeknüpft und dessen Ergebnisse weiterentwickelt. Die Beantwortung der folgenden Herausforderungen stünde dabei zunächst im Vordergrund:

- Können Sets von Evaluationsaufgaben entwickelt werden, die auf der einen Seite den normativen Ansprüchen einer gestaltungsorientierten Berufsbildung gerecht werden und auf der anderen Seite dem Verlauf beruflichen Lernens angemessen Rechnung tragen?
- Kann eine berufsspezifische Kompetenzentwicklung innerhalb der Beruflichen Bildung mit Hilfe einiger Evaluationsaufgaben abgebildet werden?
- Kann ein differentieller Zuwachs der berufsspezifischen Kompetenz anhand verschiedener Kompetenzniveaus abgebildet werden?
- Ist der abgebildete berufsspezifische Kompetenzzuwachs sensibel für betriebliche und schulische Lernbedingungen und Motivation?

Mit der empirischen Bestimmung eines entsprechenden Messmodells wäre ein wichtiger und substanzieller Schritt für eine inhaltliche Validierung eines Modells der beruflichen Kompetenzentwicklung getan. Die so zu schätzenden Parameter, etwa die resultierenden Personenparameter, können dann einen direkten Aufschluss über vorhandene berufliche Kompetenzen geben. Diese Parameter sollten dann als Grundlage für weitere Validierungen verwendet werden, etwa, in dem die Beziehungen zu Außenkriterien überprüft werden, etwa mit Merkmalen der beruflichen Ausbildung, Persönlichkeitseigenschaften oder auch alternativen Prüf- und Messmethoden. Ein solches Messverfahren würde eine Reihe von Anknüpfungspunkten bieten, zu erforschen, unter welchen Bedingungen Kompetenzentwicklung auf den verschiedenen genannten Dimensionen stattfindet. Es lassen sich z. B. plausible Hypothesen über die Wirksamkeit verschiedener Kontexte (Lernorte Betrieb und Schule) und der dort vorfindbaren Bedingungen auf die Kompetenzentwicklung innerhalb der drei genannten Dimensionen begründen. Damit wäre ein wesentlicher Schritt zur empirischen Überprüfung der „Qualität“ beruflicher Bildung geleistet. Zunächst gilt es aber, die interne Konsistenz und Validität des vorgeschlagenen Verfahrens und Modells zu überprüfen und anhand einer solchen Forschung Einsicht in die Struktur und Stufen der Entwicklung beruflichen Konzeptwissens zu gewinnen.

Aktuell wird das vorgestellte Instrument zur Messung beruflicher Kompetenzentwicklung im KOMET-Schulversuch in Hessen und Bremen eingesetzt und erprobt (Laufzeit von 2008 bis 2009). Beteiligt sind 9 Berufsbildende Schulen im Berufsfeld Elektrotechnik-Informatik, die Elektroniker in dualer Form ausbilden. Der Rater-Pool in diesem Vorhaben besteht aus 35 Lehrkräften, die Lösungsvarianten von 750 Auszubildenden bewerten.

Literatur

Baumert, J., Klieme, E., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (2001): Schülerleistungen im internationalen Vergleich [PDF]. Retrieved 13.12, 2001, from the World Wide Web: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa

Benner, P. (1995): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern: Huber.

Bergmann, B. (2003): Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In: John Erpenbeck & Lutz von Rosenstiel (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung (S. 229-260). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Boreham, N., Fischer, M., & Samurcay, R. (2002): Work Process Knowledge. London, New York: Routledge.

Brandstädter, J. (1984): Entwicklung in Handlungskontexten: Aussichten für die entwicklungspsychologische Theorienbildung und Anwendung. In: Hans Lenk (Hrsg.), Handlungstheorien - interdisziplinär (Band 3, S. 848-878). München: Wilhelm Fink Verlag.

Bremer, R., & Haasler, B. (2004): Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und beruflicher Identität in der beruflichen Kompetenzentwicklung. Zeitschrift für Pädagogik, 50(2), S. 162-181.

Breuer, K. (2006): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – eine Zwischenbilanz. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102(3), S. 210.

Breuer, K., & Müller, K. (2000): Umsetzungshilfen für die neue Prüfungsstruktur der IT-Berufe. Bonn: BMBF.

Breuer, K., & Müller, K. (2001): Mechatroniker/Mechatronikerin Umsetzungshilfen für die Abschlussprüfung, Gestaltungshilfen für die Zwischenprüfung. Bonn: BMBF.

Bybee, R. W. (1997): Achieving scientific literacy : from purposes to practices. Portsmouth, NH: Heinemann.

Dybowski, G., Pütz, H., & Rauner, F. (Hrsg.). (1995): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Bremen.

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000): Item response theory for psychologists. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eraut, M. (1994): Developing professional knowledge and competence. London [u.a.]: Falmer.

Ericsson, K. A. (1991): Toward a general theory of expertise : prospects and limits. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.

Ericsson, K. A. (2006): The Cambridge handbook of expertise and expert performance (1. publ. Auflage). Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.

Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. v. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Fischer, M. (2000): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozeßwissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Opladen: Leske & Budrich.

Gruber, H., & Ziegler, A. (1996): Expertise als Domäne psychologischer Forschung. In: Hans Gruber & Albert Ziegler (Hrsg.), Expertiseforschung theoretische und methodische Grundlagen (S. 233 S). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Haasler, B. (2004): Hochtechnologie und Handarbeit. Eine Studie zur Facharbeit im Werkzeugbau der Automobilindustrie. Bielefeld: Bertelsmann.

Hacker, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Bern: Huber.

Hartig, J., & Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Karl Schweitzer (Hrsg.), Leistung und Leistungsdiagnostik Heidelberg: Springer.

Kern, H., & Schumann, M. (1970): Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Frankfurt.

Kloft, C., Haase, K., Hensgen, A., & Klieme, E. (2000): Entwicklung neuer Methoden zur Erfassung beruflicher Handlungskompetenz im Examen. Projekt Proof. Abschlussbericht. Bad Neuenahr-Ahrweiler: Institut für Bildungsforschung.

Lehmann, R. H., Seeber, S., & Hunger, S. (2005): Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Kurzfassung des Berichtes.

Maag Merki, K. (2004): Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betreiblichen Alltag. Zeitschrift für Pädagogik, 50(2004), S. 202-222.

Neuweg, G. H. (2005a): Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101(4), S. 556-573.

Neuweg, G. H. (2005b): Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: Felix Rauner (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung (S. 581-588). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Nickolaus, R., Heinzmann, H., & Knöll, B. (2005): Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Effekten methodischer Grundentscheidungen auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung in gewerblich-technischen Berufsschulen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101(1), S. 58-78.

Nickolaus, R., Schelten, A., Seifried, J., & Sembill, D. (2005): Analysen systemischer Wechselwirkungen beruflicher Bildungsprozesse. Forschungsstand und Forschungsperspektiven beruflicher Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101(4), S. 601-618.

Rauner, F. (1988): Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In: Gerald Heidegger & Peter Gerds & Klaus Weisenbach (Hrsg.), Gestaltung von Arbeit und Technik - ein Ziel beruflicher Bildung (S. 32-51). Frankfurt, New York: Campus.

Rauner, F., & Bremer, R. (2004): Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. Zeitschrift für Pädagogik(2), S. 149-161.

Rauner, F., Grollmann, P., & Martens, T. (2007): Messen beruflicher Kompetenz(entwicklung) (Band 21). Bremen: Universität Bremen.

Reetz, L. (1999): Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen - Bildung. In: Tade Tramm & Detlef Sembill & F. Klauser & E.G. John (Hrsg.), Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen (S. 32-51). Frankfurt: Peter Lang.

Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 47(2), S. 78-92.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. II Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.

Rychen, S., & Salganik, L. H. (2001): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Schaper, N. (2003): Arbeitsproben und situative Fragen zur Messung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen. In: John Erpenbeck & Lutz von Rosenstiel (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung (S. 185-199). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Schecker, H., & Parchmann, I. (2006): Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften; Jg. 12, 2006, 12, S. 45 -66.

Suppes, P., & Zinnes, J. L. (1963): Basic Measurement Theory. In: R.D. Luce, Bush R. & Galanter, E. (Hrsg.), Handbook of Mathematical Psychology (Band 1, S. 1-76). New York: Wiley.

Volpert, W. (1987): Einleitung: Lernen und Aufgabengestaltung am Arbeitsplatz. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 7. Jahrgang(Heft 4), S. 242-253.

Volpert, W. (2005): Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation. In: Felix Rauner (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.

Brennpunkte der Qualität Beruflicher Bildung aus schulischer Sicht

Berthold Gehlert

Europäische Impulse für die qualitätsbezogene Weiterentwicklung der beruflichen Schulen (Berthold Gehlert)

1 Vorbemerkung

Als Vorsitzender des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) werde ich die europäischen Impulse für eine qualitätsbezogene Weiterentwicklung der beruflichen Schulen darstellen.
Im Bildungsbereich ist zweifellos der Bologna-Prozess mit seinem Ziel der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes und der Kopenhagen-Prozess, der einen europäischen Berufsbildungsraum zum Ziel hat, entscheidender Anstoß. Die Schaffung eines europäischen Qualifikationsrahmens EQF und ein Leistungspunktesystem für die Berufsbildung ECVET haben im Ergebnis, das darf man heute schon feststellen, zu einer gewissen Annäherung des Hochschulbereichs an die „Niederungen“ des Berufsbildungssystems geführt.

2 Forschungsfragen

Nimmt man zufällig, aber beispielhaft Forschungsfragen zur Reform der Berufsbildung in Deutschland, die einige Jahre alt sind, dann ist festzustellen, dass diese Fragen auch heute noch die Diskussion bestimmen.

2.1 Das duale Systems im Wettbewerb der Berufsbildungssysteme

Die Realität des dualen Systems stellt sich aus meiner Sicht heute so dar, dass sie unter der europäischen Zielsetzung der Beschäftigungsfähigkeit (employability) sowohl als Systemfrage, als auch als berufspädagogische Frage diskutiert wird. Es ist ein derzeit unschwer zu erkennendes bildungspolitisches Ziel der Bundesregierung, das duale System nicht nur zu verteidigen, sondern nach Möglichkeit auch im Wettbewerb der Bildungssysteme besser zu platzieren. Eine der ernstzunehmenden und interessanten Ansatzpunkte ist es dabei, in einem Berufsbildungs-PISA die Leistungsfähigkeit des deutschen dualen Systems heraus zu stellen. Das sicherlich nicht unbegründete Kalkül ist, dass deutsche duale Abschlüsse durchaus mit Hochschulabschlüssen in anderen europäischen Ländern konkurrieren können. Österreich und andere Länder zeigen, dass durch eine sich ergänzende Koexistenz zwischen dualem System und beruflichen Vollzeitschulen ein vielfältiges und attraktives Berufsbildungssystem entstehen kann. Auch in Deutschland führen berufliche Schulen, insbesondere Berufsfachschulen, seit Jahren vermehrt und mit außerordentlichem Erfolg junge Menschen, z. B. im Bereich Gesundheit und Pflege, zu Berufsabschlüssen, die nicht dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung unterliegen. Die

hier praktizierte alternierende Berufsausbildung hat ihre Bewährungsprobe längst bestanden und ist in Europa vorherrschend.

2.2 Berufsprinzip und Modularisierung der Ausbildung

Die Reform des dualen Systems wird immer zwischen den beiden Polen des Berufsprinzips einerseits und der Flexibilisierung und Modularisierung andererseits diskutiert werden. Als Verbandsvertreter bin ich der Meinung, dass wir es schaffen können und sollten, das Berufsprinzip zu erhalten, ohne es rigide zum alleinigen Kriterium zu erheben. Durch Modularisierungen und Flexibilisierungen kann es gelingen, das duale System auch für andere europäische Staaten verstehbar und attraktiv zu machen. Die Berufsbildung in Deutschland sollte dem Grundgedanken von Flexicurity (Flexibilität und Sicherheit) folgen und uns ermuntern, aus scheinbaren Gegensätzen neue Lösungen zu entwickeln. Dabei sollte nach dem heutigen Stand der Diskussion der Flexibilität durchaus etwas mehr Gewicht eingeräumt werden.

2.3 Durchlässigkeit zwischen dualem System und Hochschule

Keine Frage ist aus meiner Sicht, dass es Zeit wird, die Durchlässigkeit des deutschen Berufsbildungssystems, bestehend aus dem dualen System und weiterführenden beruflichen Abschlüssen, wie Techniker- und Meisterprüfung, hin zum Hochschulraum, attraktiver zu gestalten. Das erklärte bildungspolitische Ziel, „differenzierte Übergangs- und Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen“ wird aber nur durch eine verstärkte Rolle der beruflichen Schulen als anerkannter Partner im Aus- und Weiterbildungsbereich erreichbar sein.

3 Qualitätsverständnis und Europäischer Qualifikationsrahmen

Für die Diskussion aber ist es wichtig, dass wir beachten, dass der Qualitätsbegriff in unterschiedlichen Kontexten gebraucht und mit unterschiedlichem Bedeutungshintergrund benutzt wird.
Im betrieblichen Kontext geht es beispielsweise um die Frage, welche Ausbildungsleistungen für den Betrieb wichtig sind. Qualität entscheidet sich für den Betrieb u.a. an der Frage, ob die Ausbildung in quantitativer und qualitativer Hinsicht seine Personalplanung sichert.
Im schulischen Kontext werden heute bereits sehr ausführliche Qualitätsmanagementsysteme eingesetzt. Es werden Personen, Prozesse und Ergebnisse analysiert und die Frage gestellt, welche Strategien und Bedingungen die pädagogische Wirksamkeit eines konkreten Unterrichts und einer konkreten Schule ausmachen.
Unter systemischem Gesichtspunkt wird schließlich die Frage zu stellen sein, welche Strukturen eines Bildungssystems begünstigen erfolgreiches Lehren, Lernen und Ausbilden. Zweifellos hat die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens die Systemfrage wieder stärker in den Vordergrund gerückt. Durch die klare Entscheidung für eine Orientierung an Lernergebnissen lässt sich die entscheidende Frage nicht vermeiden, die da lautet: „Welche Kompetenzen werden in einem Bildungsgang vermittelt und wie wird der Kompetenzerwerb ggf. überprüft?“
Die Wissenschaft hat uns vorgerechnet, dass es mehr als 40 Definitionen von Kompetenz gibt.
Selbstverständlich geworden ist in kurzer Zeit auch der Wechsel von der Input-Orientierung über die Prozess-Orientierung zur Output-Orientierung. Während Qualifikationen erfordernisorientiert sind und als formalisierte, anerkannte Abschlüsse zertifiziert werden, sind Kompetenzen möglichkeitsorientiert und an Situationen und Personen gebunden.

4 Handlungskompetenz

In der deutschen Diskussion ist die Handlungskompetenz das zentrale Stichwort. Die Kultusministerkonferenz hat diesen Begriff relativ präzise definiert und in dieser Definition darauf geachtet, dass Handlungskompetenz nicht eingeengt wird als die bloße Fähigkeit, eine konkrete Arbeitsaufgabe sachgerecht zu lösen. Prof. Breuer attestiert der KMK, dass diese mit ihrem Kompetenzbegriff sich nicht nur auf eine qualifizierte Berufsausübung beschränkt, „sondern auf die Bewältigung von Lebensvollzügen generell mit einem Fokus auf die berufstätige Person“ richtet. Damit wird der Bildungsauftrag der Berufsschule sowohl auf die berufliche Tüchtigkeit als auch auf die persönliche Mündigkeit angelegt.
Auf der Agenda der Neuordnung der Berufsbildung steht das Vorhaben, künftige Ausbildungsordnungen kompetenzorientiert zu formulieren. Damit soll einer Formulierung des Berufsbildungsgesetzes in der Fassung vom März 2005 entsprochen werden. Dort heißt es im § 5 Abs. 1, dass die Ausbildungsordnung die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten der Berufsausbildung festzulegen hat. Dabei wird der Begriff Fähigkeit hier synonym für den Begriff Befähigung genutzt. Die Befähigung steht als deutsches Äquivalent zum Konzept der Kompetenz.
Die Verbände Bitcom, VDMA und ZVEI verstehen Kompetenz als Handlungsfähigkeit ausschließlich im Kontext beruflicher Herausforderung.
Als Verband haben wir uns daher auch klar in Richtung der KMK-Position bekannt.
Als Konsequenz wurde im Innovationskreis Berufsbildung unter Leitung des BMBF von den Professoren Euler und Severin ein Gutachten erstellt, das als Studie „ Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung“ insbesondere die Sozialpartner und Kammern aufgeschreckt hat. Im Wesentlichen unternahmen sie den Versuch, eine deutliche, wenn auch systematisch geordnete Modularisierung in der Berufsbildung zuzulassen.
Was uns als BLBS immer wieder zu denken gibt, ist, dass bei solchen Modellvorstellungen Berufsschule überhaupt nicht mehr explizit vorkommt. Wir sehen deshalb unsere Aufgabe wesentlich darin, den Stellenwert der schulischen Berufsbildung stärker in die öffentliche Diskussion zu rücken.
Im Ganzen muss es bei der doch einseitig geführten Debatte darum gehen, die beruflichen Schulen als Ort systematischen Lernens stärker zu positionieren. Das duale System kann sowohl betrieblich-dual als auch schulisch-dual organisiert werden. Praxisbezogen sind beide Varianten, man darf nur nicht die Marktakzeptanz für eine Variante verweigern. Dabei können wir als Verband nur Impulse setzen, die Kultusministerien in den Ländern und die KMK müssen in der bildungspolitischen Auseinandersetzung Profil zeigen und mit eigenständigen Überlegungen den Stellenwert beruflicher Schulen stärken.

Literaturverzeichnis

Baethge, Martin; Achtenhagen, Frank; u.a. (2006): Berufsbildungs-PISA – Machbarkeitsstudie. München: Franz Steiner Verlag

Gehlert, Berthold (2007): „Das Potenzial berufsbildender Schulen nutzen!“ in: Die berufsbildende Schule (59), 2007, 1, S. 3ff

Gehlert, Berthold (2008): „Flexicurity in der Berufsbildung“ in: Die berufsbildende Schule (60), 2008, 1, S. 3f

Euler, Dieter; Severin, Eckart (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, Nürnberg, St. Gallen

Steigerung der Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund der Qualität des Bildungsangebots beruflicher Schulen (Wolfgang Herbst)

1 Aktuelle Daten und Fakten

Basierend auf dem statistischen Zahlenmaterial, das vom BiBB in verschiedenen Forschungsprojekten zum Themenbereich Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Beruflichen Bildung zusammen getragen wurde, formulierte der Präsident des Bundesinstituts für Berufliche Bildung (BiBB), Manfred Kremer: „Der Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss liegt stabil bei 8%. Bei jungen Ausländern sind es erschreckende 17,5%. Der Anteil junger Erwachsener ohne qualifizierenden Berufsabschluss ist gegenüber den 90er Jahren eher gestiegen. Anteil ohne Migrationshintergrund: 15%, Anteil mit Migrationshintergrund: 41%." Kremer weiter: „Wirksame Berufsbildungsreformen müssen Teil einer abgestimmten und koordinierten Reform des gesamten Bildungssystems sein. Vor allem muss dafür gesorgt werden, dass Übergänge und Verbindungen an den Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen ohne Reibungsverluste funktionieren."

Mit diesen Schnittstellen sind die Übergänge aus dem allgemein bildenden Bildungsbereich in den Bereich der Beruflichen Bildung und die Übergänge aus diesen beiden Bereichen in den Hochschulbereich angesprochen. Nicht betrachtet wird vom BiBB-Präsidenten das in sich feinmaschig und durchlässig geformte System berufsbildender Schulen.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die im April 2006 veröffentlichten Feststellungen der Leiterin der Abteilung Forschung- und Dienstleistungskonzeption des BiBB, Dr. Gisela Dybowsky:

„Amtliche Statistiken berücksichtigen nicht den Migrationshintergrund, sondern lediglich die Staatszugehörigkeit. In der Bildungsstatistik wird deshalb auf die Teilgruppe „ausländische Jugendliche" zurückgegriffen. Tatsächlich haben schätzungsweise rd. ein Drittel der Jugendlichen in Deutschland einen Migrationshintergrund, doch nur rd. 12% eine ausländische Staatsangehörigkeit."

Auf der Basis dieser Erkenntnisse wird deutlich, in welcher nebulösen statistischen Grauzone wir uns befinden, wenn Zahlen von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund" genannt werden.

Problematisch ist auch die Definition des Begriffs „Migrationshintergrund". Müssen beide Elternteile aus Ländern „nichtdeutscher Herkunftssprache" sein, oder genügt es wenn dies nur ein Elternteil ist?

Ist ein Jugendlicher, der in Deutschland als Kind von Eltern, die ebenfalls schon in Deutschland als Kinder von Migranten geboren wurden, ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund? Um diese Fragen zu umgehen, arbeiten amtliche Statistiken mit den sicheren Zahlen für „ausländische Jugendliche".

Bewertet werden hier die Erfolgsaussichten junger Menschen mit Migrationshintergrund aus dem Blickwinkel einer dualen Berufsausbildung, nicht aber die Bildungschancen dieser jungen Menschen im System der berufsbildenden Schulen.

2 Die Qualität des Bildungsangebots beruflicher Schulen

Das breit gefächerte Bildungsangebot der beruflichen Schulen (neben der Berufsschule im dualen Ausbildungssystem) führt oft dazu, dass vorschnell von einem Bildungsdschungel gesprochen wird, in dem sich nur Experten zurechtfinden können.

Bei genauerem Hinsehen gestaltet sich das System der Beruflichen Bildung jedoch als klar gegliedertes Bildungssystem, ausgestattet mit hervorragend für ihre Lehrertätigkeit ausgebildeten Lehrkräften, zeitgemäßen pädagogischen Unterrichtskonzepten und gut ausgestatteten Lehr- und Fachräumen – allesamt weitere Qualitätsmerkmale der Beruflichen Bildung.

Die Unsitte, auch die durch die beruflichen Schulen angebotenen Bildungsgänge abwertend als „Warteschleifen“ zu bezeichnen, wird vom BLBS energisch zurückgewiesen! Durch den Besuch der berufsbildenden Schulen haben viele Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Bildungsniveaus deutlich erhöhen und ihre Chancen auf eine Berufsausbildung dadurch erheblich verbessern können.
Eine interessante Feststellung, die ich bei der Erstellung dieser Grafiken und der Auswertung der statistischen Grundlagen machte, war, dass etwa genau die Hälfte aller Zugänge in das deutsche Hochschulsystem über die berufliche Bildung erfolgt. Diese Tatsache belegt die tragende Rolle, die das System der Beruflichen Bildung in Deutschland hat.

3 Bildungschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen
Der BLBS hat in sieben Thesen formuliert, wie die Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an beruflichen Schulen verbessert werden können.

These 1: Die Bildungs- und Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden durch bessere Integration gesteigert.

Derzeit haben Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund deutlich schlechtere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Um dieses Ungleichgewicht zu beheben, bedarf es einer besseren gesamtgesellschaftlichen Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. Dazu können auch die beruflichen Schulen einen wesentlichen Beitrag leisten.
Zur Erhöhung der Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zählt insbesondere auch eine systematische und flächendeckend ausgebaute Bildungsberatung unter Einbeziehung auch der Eltern.

These 2: Schulische Integrationsverbesserung umfasst Maßnahmen zur Steigerung der Deutschkompetenz, der interkulturellen Kompetenz und der Kompetenz, als Staatsbürger aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Davon profitieren sowohl die Jugendlichen, als auch deren Eltern.

Der Erwerb grundlegender Deutschkenntnisse für alle Menschen mit Migrationshintergrund ist die wichtigste Voraussetzung für die aktive Teilnahme am Unterricht und am gesellschaftlichen Zusammenleben. Der Erwerb von deutschen Sprachkenntnissen muss einhergehen mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz. Eine weitere wichtige Grundlage für die gesamtgesellschaftliche Integration sind grundlegende Kenntnisse der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und der Organisation unseres Staates auf der Basis des Grundgesetzes, die sich oft elementar von den rechtlichen Rahmenbedingungen des Herkunftslandes unterscheiden.

These 3: Berufliche Schulen müssen in die Lage versetzt werden, Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen zuvor genannten Integrationsbereichen weiter zu fördern.

Für die Fortführung der oft schon an den allgemein bildenden Schulen erfolgten Integrationsbemühungen benötigen die beruflichen Schulen - entsprechend ihrem Migrationsanteil - zusätzliche Ressourcen für die Fortsetzung des Deutsch-/Kulturunterrichts in Form von Sonderkursen.
Berufsausbildung erfordert immer den Erwerb der dazugehörenden Fachsprache.

These 4: Die Steigerung der interkulturellen Kompetenz betrifft alle Schülerinnen und Schüler. Ein friedliches Zusammenleben in unserer von Menschen verschiedener Herkunft gebildeten Gesellschaft mitten in Europa ist nur möglich, wenn man die kulturellen Andersartigkeiten untereinander akzeptiert.

Das Fundament unseres Zusammenlebens ist unsere freiheitlich demokratische Grundordnung. Diese zu akzeptieren und zu achten gilt für alle, die in diesem Lande leben. Die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen fördert das Bewusstsein, über die eigene Kultur zu reflektieren, aber auch das „Fremde" zu akzeptieren.

These 5: Zur Steigerung der Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist eine verpflichtende Bildungsberatung notwendig.

Die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wäre in vielen Fällen effektiver, wenn es gelänge, die Eltern in die Bildungs- und Erziehungsarbeit einzubinden. Bei den beruflichen Schulen ist im Vergleich zu den allgemein bildenden Schulen eine geringere Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit mit der Schule festzustellen.

Auch die berufliche Schule ist auf die Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit angewiesen, insbesondere dann, wenn sich Probleme bei den Kindern und Jugendlichen andeuten bzw. schon zeigen. Wenn sich Eltern Einladungen der Schulen zu Gesprächen entziehen, braucht die Schule das Recht auf elterliche Pflichtberatung.

These 6: Die beruflichen Schulen müssen in die Lage versetzt werden, für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund vollwertige Berufsbildungsangebote bereitzustellen. Diese Forderung gilt so lange, wie Wirtschaft und Verwaltung in Deutschland nicht in der Lage sind, alle ausbildungswilligen Schulabgänger aus den allgemein bildenden Schulen mit Ausbildungsplätzen zu versorgen,

Aus der Sicht des BLBS ist es höchste Zeit, Programme zu entwickeln, mit denen die Jugendlichen Schulabschlüsse nachholen und sich beruflich eingliedern können. Der Besuch der Berufsschule ist in diese Programme zu integrieren und der Förderunterricht vor allem in Deutsch und Mathematik bedarfsgerecht auszubauen.

Für alle Programme dieser Art gilt, dass sie im Anschluss einen nahtlosen Übergang in ein Ausbildungsverhältnis unter Anerkennung der Vorleistungen ermöglichen oder zu einem anerkannten Berufsabschluss über eine vollzeitschulische Berufsausbildung führen müssen.

These 7: Junge Menschen mit Migrationshintergrund verfügen oft über besondere Kompetenzen, die Ihnen selbst als solche nicht bewusst sind, jedoch den Integrationsprozess positiv unterstützen könnten.

Zu diesen Kompetenzen zählt in erster Linie die sprachliche Kompetenz ihrer Muttersprache, die Ihnen im späteren Erwerbsleben in einer zunehmend globalisierten Wirtschaftswelt besondere Verwendungsmöglichkeiten bieten könnte.

Das gleichzeitige Leben in den durch die eigene Herkunft geprägten kulturellen Gepflogenheiten des Elternhauses und in der Kultur des neuen freiwillig (zumindest von den Eltern) gewählten Lebensraumes in Schule, Beruf und im Freundeskreis ist positiv für den durch Schule flankierten Integrationsprozess nutzbar.

Literaturverzeichnis

Dybowski, Dr. Gisela (2006): „Berufliche Bildung von Migranten und Migrantinnen – Potentiale erkennen, fördern und nutzen"; im Rahmen des Equal Projektes „Pro Qualifizierung", 28. April 2006, Berlin

Kremer, Manfred (2007): Rede anlässlich der Fachtagung „Vielfalt in Ausbildung und Arbeit" zum Thema „Chancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund im beruflichen Ausbildungssystem" am 26.04.2007

Herbst, Wolfgang (2008): Thesenpapier, in: Jörg-Dieter Gauger, Josef Kraus (Hrsg.):

Bildungschancen für Migranten, Konrad – Adenauer - Stiftung e. V., St. Augustin/ Berlin, S. 95ff

Qualitätsentwicklungen beruflicher Schulen auf der Basis von QMBW (Q2E)
(Hans Lehmann)

Die Frage nach „guten berufsbildenden Schulen“ beschäftigte alle Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland längst schon vor dem „PISA-Schock-Jahr 2002“.
Seit dem PISA Ergebnis 2002 findet man die Aussage von Prof. Jürgen Baumert (wissenschaftlicher Leiter des deutschen Teils der ersten PISA-Studie) jedoch oft als Begründung zum Start eines heftigen Reformprozesses.
Die Frage nach schulischer Qualität ist keineswegs neu: Schon längst vor PISA engagieren sich die Lehrerinnen und Lehrer für guten Unterricht und fördern Schulleitungen pädagogische Prozesse. Die Frage ist nicht, ob es Schulqualität gibt, sondern wie die vorhandene Qualität systematisch verbessert werden kann.
Berufsbildende Schulen haben einen klaren staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Dieser verpflichtet die Schulen unter anderem dazu, junge Menschen „auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten“.
Aus Sicht des BLBS eröffnen sich damit für die berufsbildenden Schulen neue Chancen. Allerdings fordern wir von der Bildungspolitik einen Mindestkonsens von Rahmenvorgaben eines Qualitätsmanagementsystems, das folgende vier Arbeitsbereiche von Qualitätsentwicklung beinhalten sollte.

1. Gemeinsame und systematische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Qualität“ in zentralen Bereichen schulischen Lebens (vor allem im Kernprozess Unterricht!);
2. Verbindlicher Rahmen – auf Basis der rechtlichen Vorgaben – für gemeinsame Qualitätsvorstellungen (Leitbild / Schulkonzept …);
3. Analyse der Stärken und Schwächen (Selbsteinschätzung/ Selbstevaluation), Planung und Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen (Qualitätsentwicklung QE);
4. Professionelle externe Rückmeldung (Fremdevaluation).

Der BLBS spricht sich nach mehrjähriger intensiver Auseinandersetzung mit dieser Thematik für die Einführung von Qualitätsmanagement-Systemen an berufsbildenden Schulen auf Basis von Q2E aus.

Das Modell Q2E
Das Modell Q2E versteht sich als ein Rahmenmodell für den Aufbau eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen. Es definiert einen relativ offenen Rahmen, der den einzelnen Schulen genügend Gestaltungsspielraum lässt, damit sich ein schulisches Qualitätsmanagement entwickeln kann, das dem jeweiligen Profil der Schule Rechnung trägt. Daraus abgeleitet wird für die beruflichen Schulen ein Beschreibungsraster aus Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen definiert, das von den einzelnen Schulen schulscharf ergänzt werden kann. Grundsätzlich basiert die systematische Qualitätsentwicklung auf der Basis von Q2E auf folgenden Schritten:
1. Leitbildentwicklung, 2. Selbstevaluation und systematische Qualitätsentwicklung,
3. Fremdevaluation, 4. Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schule.
Im Q2E Prozess wiederholen sich die Fremdevaluation und die daran anschließende Zielvereinbarung in der Regel in fünfjährigen Abständen.

1. Leitbildentwicklung
Im Leitbild formuliert die Schule ihre Zielvorstellungen beispielsweise zum Unterricht, zur Förderung der Schülerinnen und Schüler und zur Zusammenarbeit aller am Schulleben Beteiligten. Das Leitbild dient als Orientierung für strategische Entscheidungen und gibt der weiteren Schul- und Qualitätsentwicklung

einen verbindlichen Rahmen. In ihm drückt sich das zukunftsorientierte Selbstverständnis der Schule nach innen wie auch gegenüber der Schulöffentlichkeit aus.

2. Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung

Zur Verwirklichung der im Leitbild formulierten Zielvorstellung werden schulspezifische Entwicklungsmaßnahmen erarbeitet, umgesetzt und evaluiert. Um die Arbeit der beruflichen Schulen zu strukturieren, wird ein Raster an Qualitätsbereichen vorgegeben.

Das Raster Q2E wurde von Prof. Dr. Rolf Dubs, „Qualitätsmanagement für Schulen", Universität St. Gallen 2003, erstellt.

Bei der Qualitätsentwicklung ist der Bereich „Unterricht" als pädagogischer Kernprozess von den Schulen verpflichtend und schulbreit zu bearbeiten. Um die nötige aktive Führungsverantwortung zu fördern, wird auch die Dimension „Schulführung" verpflichtend vorgegeben. Die Arbeitsschwerpunkte und die zu ergreifenden Maßnahmen können von jeder Schule passgenau zu den aktuellen Anforderungen festgelegt werden.

Für ihre Qualitätsentwicklung braucht jede Schule Steuerungswissen. Erst mit einer nachvollziehbaren Datengrundlage zu den Besonderheiten der Schule, zur Qualität ihrer Prozesse und zu ihren Ergebnissen ist eine zielgerichtete Weiterentwicklung möglich.

Die Gewinnung, Auswertung und Bewertung dieser Daten ist die Aufgabe der Selbstevaluation. Darüber hinaus dient sie der Vergewisserung über die Wirksamkeit und den Erfolg des eigenen Handelns. Die Leistung der Schule wird transparent, die Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und Ausbildern und der gesamten Öffentlichkeit steigt.

Der Zyklus aus Datenerhebung, Datenauswertung, Entwickeln und Umsetzen von Verbesserungsmaßnahmen und erneuter Evaluation erfordert bei den Handelnden Kompetenz im Projekt- und Prozessmanagement.

Er führt zu einer kritischen Reflexion der pädagogischen Arbeit und setzt einen Prozess der kontinuierlichen und systematischen schulischen Qualitätsentwicklung in Gang, der sich letztlich auch in einer Weiterentwicklung des Leitbildes niederschlagen kann.

3. Fremdevaluation

Im Verlauf der Fremdevaluation werden Daten bei unterschiedlichen Personengruppen erhoben. Hierdurch wird sichergestellt, dass die Schule in ihrer jeweiligen eigenen Ausprägung und aus verschiedenen Perspektiven erfasst wird, bei der folgende Methoden zum Einsatz kommen:

- Dokumentenanalyse,
- Beobachtung bei einem Schulhausrundgang,
- strukturierte Gruppeninterviews mit Schülern, Lehrkräften, Eltern und der Schulleitung sowie gegebenenfalls mit Vertretern der Betriebe oder
- Rating-Konferenzen (Befragung einer Personengruppe zu einem bestimmten Thema und anschließender Diskussion der Ergebnisse durch die Befragten).

Die Auswertung der Berichte zur Fremdevaluation dient als Basis für eine fortschreitende Umsetzung des Stufenplans zur flächendeckenden Einführung der Fremdevaluation und für die Steuerung des Bildungswesens des jeweiligen Landes.

4. Zielvereinbarung zwischen Schulaufsicht und Schule

In der Zielvereinbarung zwischen Schulen und der Schulverwaltung werden die bildungspolitisch vorgegebenen Entwicklungslinien des Landes und die aus den Schulen erwachsenden Entwicklungsimpulse zusammengeführt.

Fazit
Berufsbildende Schulen mit einem auf Q2E basierenden Qualitätsentwicklungsprozess, werden so zu einer lernenden Organisation mit kontinuierlicher Qualitätsverbesserung. Wo die einzelne berufliche Schule dabei ihre Schwerpunkte setzt, hängt entscheidend vom Gestaltungswillen aller Beteiligten und vom gesellschaftlichen und sozialen Umfeld ab.
Immer jedoch muss der Unterricht als pädagogischer Kernprozess im Mittelpunkt der Qualitätsentwicklung stehen.

Brennpunkt „Gesundheitsmarkt“ (Sabine Mesech)

Gesundheit und bei guter Gesundheit älter werden, liegt im allgemeinen Interesse der meisten Menschen, unabhängig von politischen Interessen und der staatlichen Verantwortung des Vorhaltens entsprechender Versorgungsstrukturen. Allgemein wird u. a. von Kontratieff (so genannter „6. Kontratieff“) und vielen anderen Wirtschaftsexperten und -prognosen der Bereich der Gesundheitswirtschaft als der künftig wichtigste Markt angesehen.

Blick in die Zukunft
Im Bereich der Gesundheitswirtschaft arbeiten 4,2 Mio, das entspricht 11 % aller Beschäftigten. Diesem Bereich wird eine starke Entwicklung vorausgesagt. Daher müssen dringend neue Berufsbilder und neue Berufsschneidungen entwickelt werden. Die Wirtschaftsexperten rechnen bis 2020 mit über 800.000 zusätzlichen Stellen und neuen Beschäftigungsfeldern, so unter anderem im sozial-pflegerischen, medizinischen, aber auch im technisch-handwerklichen und kaufmännischen Bereich.
Grund dafür ist einerseits, dass die Bevölkerung anteilmäßig älter wird. Alter, Pflegebedarf und Erkrankungshäufigkeit stehen in einem starken Zusammenhang. In der Bundesrepublik sind 3 – 4 Mio Menschen kontinuierlich pflegebedürftig, das entspricht 4 – 5 % der Bevölkerung, davon sind 2,1 Mio in die Leistungen der Pflegeversicherung eingestuft. 1,4 Mio werden zu Hause betreut, die anderen über Pflegeeinrichtungen und häusliche Pflegedienste.
Im Jahre 2030 wird es nach Berechnungen des Statistischen Bundesamts 3,4 Mio Pflegebedürftige in Deutschland geben. 58 Prozent mehr als heute. Der demografische Wandel mit einem starken Zuwachs der Zahl alter Menschen führt auch dazu, dass zwölf Prozent mehr Krankenhausbehandlungen nötig werden. Die wachsende Zahl der Pflegebedürftigen stellt den Gesundheitsmarkt, insbesondere den Pflegesektor, vor große Herausforderungen.
Ein weiterer Faktor sind die Entwicklungen im internationalen Sektor. Insbesondere hat die WTO (Welthandelsorganisation) festgestellt, dass die von Kostendruck und Kommerzialisierungsmaßnahmen betroffene Gesundheitsbranche vor tiefgründigen Umwälzungen steht. Schwerpunkt der Diskussion der letzten Jahre war u. a. der Handel mit Dienstleistungen im Gesundheitswesen. Insgesamt ist von einem Paradigma-Wechsel „Prävention und Gesunderhaltung vor Heilung und Behandlung“ und „Ambulant vor Stationär“ auszugehen.

Auswirkungen auf den Ausbildungssektor:
Zu erwarten ist ein höherer Bedarf an Ausbildungsplätzen und gestiegene Anforderungen an die Berufe selbst. Dies erfordert die Entwicklung neuer Berufsbilder und die Übertragung von Aufgaben in andere Hierarchien. Dabei werden sich die akademische und nichtakademische Ebene verlagern und gleichzeitig wird sich die „Helfer- und Assistenzebene“ entwickeln. Berufsausbildungen verlagern sich in die

Hochschul-Ebene, z. B. BA. Im Gesamtgefüge muss die Rolle der „Non-Profit-Organisation (NPOs: frei gemeinnützige oder privat gewerbliche Trägerschaft) beachtet werden.
Die derzeitige Ausbildung in Gesundheitsfachberufen erfolgt an den so genannten Schulen des Gesundheitswesens (außerhalb des berufsbildenden Systems). Laut Berufsbildungsbericht waren im Bewerbungszeitraum 2005 118.426 Schüler an 1.744 Schulen und im Bewerbungszeitraum 2006 119.820 Schüler an 1.725 Schulen zu verzeichnen. Letztlich entsprechen jedoch derzeit die meisten Schulen nicht den üblichen Standards und nicht den üblichen Strukturen.
Außerdem erfolgt die Ausbildung in Berufsfachschulen unterschiedlicher Zuordnung und in Berufsschulen nach BBiG. Die in der Regel übliche Sonderstellung der o. g. Schulen erschwert dringend erforderliche Veränderungen der Ausbildungsstrukturen und Rahmenbedingungen. Dies sind u. a.:
- Dualisierung (Sicherung von zwei „Lernorten“),
- Rahmenlehrpläne, Gliederung der Ausbildung, Durchlässigkeit, curriculare Veränderungen (Vernetzung von Theorie und Praxis, Prüfungsstruktur),
- Lernfeldorientierung (Orientierung an der beruflichen Handlungskompetenz),
- Lehrkräfteausbildung zum Teil im „Extra-System“ mit unterschiedlichem Niveau,
- Berufsentwicklung (Zusammenarbeit mit Sozialpartnern) und
- systematische Einordnung in das berufliche Bildungssystem.

Alle diese Veränderungen ließen sich vor allem durch die systematische Einordnung in das Berufsbildungssystem erreichen. Die ausschließliche Akademisierung ist nicht die Lösung des Problems, aber auch nicht die komplette Einbeziehung aller Berufe in das BBiG.

Literaturverzeichnis:

Emischer, Irina, Neufeldt, Dr. Marion (2003): Die berufliche Integration der Absolventen von Berufsfachschulen. Chemnitz: Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung Chemnitz e. V.

Stiftung Careum (2007): Grenzen aufheben – Thesen zur Zukunft der Ausbildung für Gesundheitsberufe, Zürich: Compendio Bildungsmedien AG

Blum, Karl; Isfort, Michael; Schilz, Patricia; Weidner, Frank (2006): Pflegeausbildung im Umbruch, Düsseldorf: Deutsche Krankenhaus Verlagsgesellschaft mbH

Bildungsauftrag der Berufsschule – Traditionelle und neue Aufgaben

(Andreas Schelten)

Die Berufsschule hat im Laufe ihrer Geschichte traditionelle Bildungsaufgaben beibehalten. Diese werden heute mit zeitgemäßen Zielen erneuert. Andere Aufgaben fallen weg bzw. gehen in bestehenden auf. Im Folgenden wird dieser Entwicklungsgang dargestellt. Davon ausgehend ergibt sich heute eine Konvergenz zwischen Berufsschule und Betrieb, die zu einer Neubestimmung der Berufsschule führt.

Traditionell ist die Berufsschule (1) Stätte der Fortführung der Allgemeinbildung, (2) der Erziehung, (3) der ergänzenden Bildung für den Beruf und der (4) Bildung durch den Beruf.

Stätte der Fortführung der Allgemeinbildung

Vorläufer der Berufsschule ist die Fortbildungsschule mit besonderer Betonung der allgemeinbildenden Inhalte. Diese haben sich im Fächerkanon der Berufsschule erhalten. Fächer wie Deutsch, Sozialkunde, Englisch, Religionslehre und Sport dienen der Fortführung der Allgemeinbildung. Zwei wesentliche Funktionen dieser allgemeinbildenden Fächer sind in einer Verstärkung und in einem Ausgleich zu sehen. Zur Verstärkungsfunktion gilt: Der berufsbezogene Unterricht in den Lernfeldern wird durch den allgemeinbildenden Unterricht so ergänzt, dass der angestrebte Beruf vollständiger ausgefüllt werden kann. Für den Deutschunterricht kann dies z. B. heißen, dass die Schüler erlernen sollen, den sprachlichen Anforderungen des Berufes möglichst gut zu genügen. Elektroniker erlernen dann im Deutschunterricht wie ein Kundengespräch geführt wird, das zur Absprache einer Auftragsdurchführung nötig ist. In einem Gegensatz zur Verstärkungsfunktion steht die Ausgleichsfunktion des allgemeinbildenden Unterrichts: Der berufsschulische Unterricht soll nicht allein auf den berufsbezogenen Unterricht ausgerichtet sein. Mit anderen Worten: Einer vereinseitigenden Ausrichtung auf eine technisch-gewerbliche oder kaufmännische Bildung soll durch den allgemeinbildenden Unterricht entgegengewirkt werden. Ein Deutschunterricht ist dann z. B. bewusst betrachtend ausgelegt, indem etwa Literatur im Vordergrund steht.

Stätte der Erziehung

Berufsschule als Stätte der Erziehung unterliegt dem Wandel der Werte und Normen in unserer Gesellschaft. Von der Erziehung zur Staats- und Fürstentreue noch zu Anfang des 20. Jahrhunderts kann der Erziehungsauftrag bis hin zur Anerkennung der gesellschaftlichen Grundordnung unserer Zeit reichen. Im Zuge des heute modernen Zieles der Förderung von Berufskompetenz geht es bei dem Erziehungsauftrag der Berufsschule um die Anbahnung von Personal- und Sozialkompetenz. Bei der Personalkompetenz (Humankompetenz) ist zum einen eine Befähigung in Arbeitstugenden angesprochen, die früher mit einfacher Sittlichkeit umschrieben wurde. Dazu zählen z. B. Genauigkeit, Zuverlässigkeit, Streben nach Arbeitsqualität, Gewissenhaftigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Besonders im Vordergrund steht bei der Personalkompetenz eine Befähigung mit einzelpersönlicher Betonung wie Selbständigkeit und Selbstvertrauen. Darüber hinaus ist eine Befähigung mit höherer sittlicher Betonung zu nennen wie Handeln nach moralischen Leitlinien und Normen sowie ökologisches Verantwortungsbewusstsein.

Stätte der Bildung für den Beruf

Bei einer Bildung für den Beruf geht es der Berufsschule um die Ergänzung der betrieblichen Bildung besonders im kognitiven wie auch zu Teilen im psychomotorischen Lernbereich. Hier ist der berufsbezogene Unterricht angesiedelt, d. h. der Unterricht in den Lernfeldern. Es gilt in erster Linie die kognitiven Qualifikationen zu vermitteln, die für die Ausübung eines Berufes erforderlich sind. Das Ziel ist die zu übernehmende Berufsrolle. Gelehrt wird, was Anwendungsbezug hat. Die vermittelte Berufstheorie hat unmittelbar Erklärungswert für berufliches Handeln. Bei einer Bildung für den Beruf geht es um die Kopplung des Bildungssystems Berufsschule an die Anforderung des Beschäftigungssystems Betrieb.

Stätte der Bildung durch den Beruf

Allein mit einer Bildung für den Beruf wollte sich die Berufsschule früher nicht zufrieden geben. Es ging immer um ein „Mehr“ als diese Nützlichkeitsbildung. Dieses „Mehr“, d. h. dieses höhere Anliegen bestand in der Bildung durch den Beruf. Das im Betrieb Erlernte sollte begründet, erläutert, vertieft, erweitert, kurz gesagt in ein höheres Verständnis gebracht, in das Humane gewendet werden. Überblicke, Zusammenhänge, Wesentliches, Fundamentales, letztlich Systematisches standen im Vordergrund.

Das Ziel war der gebildete Facharbeiter. Bei der Bildung durch den Beruf geht es um die Entkopplung des Bildungssystems Berufsschule von den Anforderungen des Beschäftigungssystems Betrieb.

Konvergenz zwischen Berufsschule und Betrieb
Moderne Berufshandlungen erfordern heute verstärkt theoretische Begründungen und ein Verstehen systematischer Zusammenhänge, um ausführbar zu sein. So wird die frühere Bildung durch den Beruf heute immer mehr berufsimmanent zu einer Bildung für den Beruf. Diese Bildung für den Beruf betreibt aber auch der Betrieb und besetzt damit Anteile der Berufsschule. In dem Maße, wie heute besonders durch die Informations- und Kommunikationstechnik die Berufsqualifikationen eines Ausbildungsberufes stärker theoretisch geladen sind, können Fertigkeiten und Kenntnisse im Betrieb zunehmend nur mit einer vermehrten theoretischen Durchdringung vermittelt werden. Umgekehrt bedarf eine komplexer werdende Theorie in der Berufsschule der unmittelbaren handlungsmäßigen Umsetzung, um vermittelbar zu bleiben. Berufspraktische Ausbildung im Betrieb und berufstheoretische in der Berufsschule überlappen sich. Integrierte Fachunterrichtsräume z. B. finden sich in berufsschulischen und betrieblichen Bildungsstätten. Je größer der Überlappungsbereich ist, desto dringender stellt sich die Frage nach dem besonderen Bildungsauftrag von Betrieb und Berufsschule.

Neubestimmung der Berufsschule
In Antwort auf das Konvergenzproblem ist zuerst festzustellen: Für die Lernorte Betrieb und Berufsschule hat sich eine gemeinsame, gleichrangige Bildungsvorstellung entwickelt. Diese besteht in der Förderung von Berufskompetenz: Fach- und Methodenkompetenz, Personalkompetenz (Humankompetenz) sowie Sozialkompetenz. Eine Berufskompetenz, wie sie in einer modernen Berufsbildung aufgebaut wird, führt zu einer beruflichen Handlungsfähigkeit. Die Zielvorstellung Berufskompetenz sucht dabei die integrierende Mitte zwischen Kopplung und Entkopplung im Spannungsverhältnis zwischen Berufsbildungssystem und Beschäftigungssystem. Zur Förderung einer Berufskompetenz ist der Aufbau eines Handlungswissens notwendig. Die Berufsschule fördert dabei besonders ein Begründungswissen im Verbund mit Verfahrens-, Fakten- und Einsatzwissen. Der Betrieb betont das Verfahrenswissen in Verbindung mit den anderen Wissensarten.

Die Berufsschule ist das geistige Kraftzentrum zur Bildung von Berufskompetenz in Aus- und Weiterbildung. Ihre Bildungsaufgaben bleiben in der Fortführung der Allgemeinbildung, der Erziehung und der Bildung für den Beruf in neuer Ausrichtung erhalten.

Globalität und Interkulturalität in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – kategoriale und sektorbezogene Fragen

Jessica Blings, Heinrich Meyer

Einführung

Im Workshop wurde der Nachhaltigkeitsdiskurs in der beruflichen Bildung um die Gesichtspunkte von Globalität und Interkulturalität erweitert. Diese bisher vernachlässigten Kategorien wurden als immanenter Bestanteil des Nachhaltigkeitsbegriffs diskutiert (vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1992 und Weltkommission für Umwelt und Entwicklung 1987). Die Erfassung des Forschungsstandes zur Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung ist mit dem Problem konfrontiert, dass keine einheitliche für die Berufsbildung nutzbare Definition und begriffliche Klärung von Nachhaltigkeit existiert. Der Begriff „Nachhaltigkeit“ wird von verschiedenen Akteuren unterschiedlich definiert, folglich ergaben sich auch unterschiedliche Ansätze für Modellprojekte zur Förderung nachhaltigen Handelns, die sich auf Teilaspekte einzelner Bildungsbereiche beziehen und die Bereiche Globalität und Interkulturalität vernachlässigen. Eine ganzheitliche Betrachtung der Dimension Nachhaltigkeit, Globalität und Interkulturalität hat bisher nicht stattgefunden und die Frage der Nachhaltigkeit wurde vielfach schlicht auf die aus ökologischer Perspektive alternative Gestaltung von Technologien reduziert. Aber auch hierzu wurde kaum genauere Aufklärung mit Blick auf deren Beitrag zur Nachhaltigkeit betrieben.
Im Workshop wurden neuere kategoriale Einordnungen mit verschiedenen Wirtschaftssektoren in Bezug gesetzt. Dabei ist auch die Bedeutung und Möglichkeit sektorbezogener Forschung erörtert worden. In den domänenbezogenen Beiträgen (Baugewerbe, industrielle Automobilproduktion, Tourismus/Hotellerie und der Kreislauf- und Abfallwirtschaft) wurde vor allem der Frage nachgegangen, in welchen Kontexten, Inhalten und mit welchen Methoden in Unternehmen nachhaltig gehandelt wird.

Globalität, Interkulturalität und Nachhaltigkeit als Gegenstand von Modellversuchen und Realanalysen

Modellversuche zur Nachhaltigkeit fanden und finden vor allem zu den folgenden Themengebieten statt:

a) Integration von Teildimensionen des Nachhaltigkeitsgedankens in schulische und berufliche Bildungspraxis (z. B. Erstellung einer Energiebilanz für das Berufsschulgebäude, vgl. Winzier, 2007),
b) Entwicklung von neuen Aus- und Weiterbildungsgängen mit naturwissenschaftlichem oder umwelttechnischem Schwerpunkt wie z. B. „EcoRecycler“ (vgl. Blings, Spöttl, 2003), „Solateur“ (vgl. BMBF, 2003) oder Modellversuch Nachwachsende Rohstoffe (vgl. Winzier, 2007),
c) Implementierung des Nachhaltigkeitsgedankens im betrieblichen Umfeld, oft im Rahmen einer Einführung von Umweltmanagementprogrammen (vgl. BMBF, 2003),
c) Gründung von Netzwerken wie z. B. Coup21 in Nürnberg (vgl. BMBF, 2003) und
d) Kommunikation von Nachhaltigkeit (vgl. BMBF, 2003).

In vom BiBB durchgeführten sogenannten „Akteurskonferenzen“ wurden von 2000 bis 2003 Experten und Akteure (Sozialpartner, Wissenschaftler, Lehrer, Ausbilder, Weiterbildner) aus mindestens 16 verschiedenen Sektoren eingebunden. Gleichfalls wurden in berufsübergreifenden Feldern wie „Globales Lernen“, „Benachteiligtenausbildung“, „Umsetzung des Leitbildes im Großunternehmen“ weitere Akteurskonferenzen durchgeführt. Zu jedem Sektor/Feld wurde eine ein- bis zweitägige Konferenz durchgeführt, auf der die Expertenmeinungen diskutiert und zusammengeführt und im Anschluss vom BiBB ausgewertet und dokumentiert wurden. 2003 wurden die Ergebnisse dieses dialogisch-partizipativen Verfahrens einzelner Akteurskonferenzen in der Fachtagung in Osnabrück zusammengeführt und dokumentiert (vgl. BMBF, 2003). Im Rahmen von Konferenzen wurden Expertenmeinungen einer großen Gruppe von Sektorvertretern mit Hilfe moderner dialogisch-partizipativer Moderations- und Dokumentationsmethoden abgefragt und dokumentiert. Es war damit möglich, eine große Gruppe von Schlüsselpersonen aus verschiedensten Sektoren für die Thematik zu sensibilisieren und zu mobilisieren. Es konnten die ersten Ansatzpunkte für BNE in den Sektoren ermittelt werden und Expertenmeinungen in mindestens 16 Sektoren und 9 berufsübergreifenden Feldern dokumentiert werden (vgl. BMBF, 2003). Die Konferenzen machten deutlich, dass weiterhin starke Unklarheiten bestehen, was Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in der konkreten beruflichen Bildung in Schule und Betrieb bedeutet.

Die Sammlung von guten Beispielen für BNE, wie es das BiBB durchführt, schafft Transparenz und fördert die Verbreitung von positiven Ansätzen.[1] Die Auswahl dieser Beispiele erfolgt mittels Leitfragen, die innovative Beispiele identifizieren (vgl. Diettrich, Hahne, Winzier, 2007). Jedoch fehlt bisher noch eine Systematik und Eindeutigkeit bezogen auf einen vielschichtigen BNE-Begriff. Die meisten der hier genannten Projekte haben vorzugsweise eine ökologische oder umwelttechnische Perspektive. Eine Nachhaltigkeit mehrdimensional betrachtende, transparente Beurteilung bestehender Projekte durch einen „BNE-Mindestkriterienkatalog“ ist bisher nicht erfolgt.

Als Auswertungsfragestellung werden hierfür von Diettrich, Hahne und Winzier nun vier Kategorien vorgeschlagen:

- Nachhaltigkeitsverständnis,
- Lernverständnis/didaktisches Konzept,
- Marketing und Transfer und
- Berufs- und Qualifzierungsbezug (vgl. ebd).

Eine systematische Auswertung sowie Vertiefung und wissenschaftliche Absicherung der Ergebnisse, also der dokumentierten Aktionsfelder und Ansatzpunkte für Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, stehen demnach noch aus. Somit existieren nur auf den ersten Blick bereits eine Vielzahl von laufenden und abgeschlossenen Praxis- und Forschungsprojekten zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Eine zweiter systematischerer Blick ist gerade aufgenommen worden (vgl. ebd. und GInE-Forschungsverbund, 2008).

Forschungslücken im Nachhaltigkeitsdiskurs und das Projekt GInE

Mertineit, Nickolaus und Schnurpel identifizierten 2002 zahlreiche Themenfelder, in denen weiterhin Forschungsbedarf besteht:

- Neben den stets vorhandenen Transferproblemen von Best Practices werden die z. T. erheblichen Wissensdefizite bzgl. Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen bei Mitarbeitern von Industriebetrieben und schulischen und betrieblichen Ausbildern thematisiert. Diesem Problem wird mit der Entwicklung

1 (vgl. http://www.bibb.de/de/nh_8966.htm)

von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen begegnet, es ist jedoch davon auszugehen, dass hier auch in Zukunft noch weiterer Forschungsbedarf besteht.

- Außerdem weisen die Autoren auf die Tatsache hin, dass die derzeitigen Umweltbezüge in der Berufsausbildung zum überwiegenden Teil auf die Themenfelder Abfallvermeidung, Energieeinsparung und Arbeitssicherheit verkürzt werden, es findet also lediglich eine „Abfallbildung“ statt. Diese Reduktion der Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung greift aber deutlich zu kurz, da Nachhaltigkeitsparameter bei allen Aspekten betrieblichen Handelns mit einbezogen werden sollten. So fehlt bei den genannten Ausbildungsinhalten beispielsweise die Betrachtung von eher ökonomisch orientierten Nachhaltigkeitsparametern wie Rezessionssicherheit oder Personalentwicklung völlig.

Hinzu kommt, dass die meisten Modellprojekte sich nur auf Teilaspekte nachhaltigen Handelns beziehen, die holistische Dimension nachhaltigen Handelns wurde weitestgehend ausgeklammert. Bildung für nachhaltige Entwicklung wird politisch durch internationale (z. B. UNESCO: UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung, Weltkonferenz in Rio de Janeiro 1992; Nachhaltigkeitsstrategie der EU) und nationale politische Leitlinien (Nachhaltigkeitsstrategie der Bundesregierung von 1992; BLK, 1998; UN-Dekade, 2005) getragen. Doch in der Praxis der Berufsbildung in Schule und Betrieb ist sie bisher noch nicht in größerem Maße angekommen (vgl. auch Kutt; Meyer, Toepfer 2008).

Vielleicht ist es unvermeidbar, dass der Diskurs über die Leitidee Nachhaltigkeit unterkomplex geführt wird (vgl. Fischer, 2006), da die Dreidimensionalität (Ökologie, Ökonomie und Soziales) schwer fassbar ist. Andererseits ist auch in der Berufsbildung mit steigenden Anforderungen der Arbeitsprozesse durch Phänomene der sogenannten Wissens- und Informationsgesellschaft, des Technikfortschritts komplexes und prozessbezogenes Denken und Handeln erforderlich. Gleichfalls erfordern die globalisierten Wirtschaftsbeziehungen internationale Zuliefererketten, multikulturelle Belegschaften und die weltweit erfahrbaren Umweltveränderungen eine neue Herangehensweise an soziale und ökologische Standards, da diese durch die nationale Gesetzgebung und Initiativen nicht mehr ausreichend beachtet werden. Die Beachtung der Mehrdimensionalität in der theoretischen und empirischen Durchdringung der Leitidee ist eine der Hauptherausforderungen für Wissenschaft und Berufsbildungspraktiker.

Die Umsetzung einer an Nachhaltigkeit orientierten Berufsbildung gestaltet sich auch deshalb bisher schwierig, weil die Dreidimensionalität des Ansatzes - im wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Handeln – in globaler und interkultureller Perspektive normative Setzungen erfordert, die bislang gar nicht offen angesprochen werden (können). In den Arbeitsprozessen jedoch ist der Einzelne gefordert, diese Dreidimensionalität in seinen Handlungsspielräumen durch persönliches Abwägen umzusetzen. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, ist es für berufliche Fachkräfte unabdingbar, sich der Einflussmöglichkeiten ihres beruflichen Handelns auf eine nachhaltige Entwicklung bewusst zu werden. Zur Förderung dieser Bewusstseinsprozesse und zur Bereitschaft, diese in Handeln umzusetzen, leistet die berufliche Bildung bisher kaum einen Beitrag.

Im Workshop wurden zwei große Forschungslücken diskutiert, die der Forschungsverbund GInE[2] bearbeitet hat. In diesem Projekt wurden theoretische Kategorial- und empirische Realanalysen in sechs Sektoren durchgeführt, die gemeinsam der Identifizierung von Forschungsfragen für die Ermittlung des Forschungsbedarfs für eine strategische Verankerung einer nachhaltigen Entwicklung in der Berufsbildung dienen (GInE-Forschungsverbund, 2008; Meyer, Vollmer, 2007).

2 Vom BMBF für ein Jahr finanziertes Forschungsprojekt „Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (GInE)“, in dem ein Team, bestehend aus Prof. Dr. Ulrike Greb, Prof. Dr. Werner Kuhlmeier, Prof. Dr. Heinrich Meyer, Prof. Dr. Thomas Vollmer, Dr. Stephan Stomporowski, Dr. Nadja Cirulies (alle Universität Hamburg, IBW), Prof. Dr. Georg Spöttl, Dr. Jessica Blings (beide Universität Bremen, ITB), Prof. Dr. Andreas Fischer, Frank Skrzipietz (beide Universität Lüneburg, Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Didaktik der Wirtschaftslehre), entsprechende Forschungs- und Entwicklungsfragen als Grundlage für ein Aktionsprogramm identifiziert hat (vgl. www.ibw.uni-hamburg.de/GInE).

A) Kategoriale Fragen

Bisher fehlte eine theoretische Klärung der im normativen Nachhaltigkeitsdiskurs verwendeten Kategorien und Prinzipien. Globalität und Interkulturalität werden hier als Kategorien der Leitidee der Nachhaltigkeit diskutiert. Dabei werden die Kategorien

1. Vernetzung,
2. Gerechtigkeit,
3. Zukunft,
4. Verantwortung,
5. Kommunikation,
6. Partizipation und
7. Sustainable Ratio (vgl. Fischer 1998)

mit Globalität und Interkulturalität in Bezug gesetzt (Fischer, Greb, Skrzipietz, 2008). Die neun Kategorien werden analytisch abgeleitet. Sie bilden ein Beziehungsgeflecht mit welchem die Leitidee der Nachhaltigkeit analytisch aufgearbeitet wird und ein theoretische Klärung der im Nachhaltigkeitsdiskurs verwendeten Begriffe, Kategorien und Prinzipien zur Entwicklung didaktischer Reflexionskategorien erfolgt:

„Die besondere pädagogische Herausforderung bildet hierbei der Begriff »Sustainable Ratio«, der noch nicht hinreichend in die Berufsbildungstheorien implementiert ist. Gemeint ist eine spezifische Form der Rationalität, die sich im Sinne einer ökonomisch-ökologischen Neuorientierung global verantwortlich weiß für die Zukunft der Erde und der Menschen, die sie bewohnen. Vernunftentscheidungen im Sinne der sustainable ratio vernetzen ökonomische, ökologische und soziale Entscheidungsprozesse (»Retinität«) und basieren deshalb auf kommunikativer Partizipation (»Polylog«), so dass sie nicht nur innerhalb einer Generation und über kulturelle Grenzen hinaus, sondern auch generationenübergreifend Gerechtigkeit anstreben. Eine vorläufige Begriffsbestimmung von Globalität verweist daher auf globale generationenübergreifende Gerechtigkeit im Sinne gleicher Lebensansprüche für alle, auf Fragen der Menschenrechte, globaler Rechtsstaatlichkeit und globaler Demokratie im Kontext global vernetzter Arbeits- und Lebensbeziehungen. Damit ist Interkulturalität als Problemstellung angelegt: Verständigung, Zusammenleben und Zusammenarbeiten auf der Basis unterschiedlicher, einander oft fremder kultureller Traditionen.“ (GInE-Forschungsverbund 2008)

B) Sektorbezogene Fragen

Die bisherigen Arbeiten für Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zeigen, dass die sektorbezogene Forschung intensiviert werden muss (vgl. Kutt 2004; Blings/Spöttl/Dworschak 2005, S. 11ff., Kutt, Meyer, Toepfer 2008). Vor allem fehlen

- eine Analyse von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsrahmenplänen in der beruflichen Bildung mit Blick auf Anknüpfungspunkte in ausgewählten Sektoren sowie
- eine empirische Realanalyse in ausgewählten Sektoren, um zu eruieren, inwiefern der Nachhaltigkeitsgedanke dort bereits Berücksichtigung findet bzw. wo er dort mit Notwendigkeit Eingang finden sollte und
- eine Analyse der Qualifikationen, die in der Entwicklung von Rahmenlehrplänen bzw. im Konstruktionsprozess beruflicher Curricula zu berücksichtigen wären.

In der konkreten beruflichen Bildung in Schule und Betrieb bestehen noch starke Unklarheiten, wie BNE umgesetzt werden kann (vgl. Meyer, Vollmer, 2007; Kutt, 2004; Fischer, 2006). Im Projekt GInE erfolgten deshalb empirische Realanalysen unter folgenden Kernfragen:

- Organisationale Definitionen: Welche Definition, welches Verständnis von Nachhaltigkeit besteht in den Firmen und bei den Beschäftigten?

- Gestaltungsprinzipien, Indikatoren: Welche Gestaltungsprinzipien und Indikatoren für nachhaltiges Handeln können in Unternehmen, bei Führungskräften, Personalverantwortlichen, AbteilungsleiterInnen, FacharbeiterInnen, gering Qualifizierten identifiziert werden?
- Kontexte, Inhalte, Methoden: In welchen Kontexten, Inhalten, mit welchen Methoden wird in Unternehmen nachhaltig gehandelt?
- Handlungsspielräume: Welche Handlungsspielräume für die partizipative Gestaltung nachhaltigkeitsbezogener Arbeits- und Geschäftsprozesse in Unternehmen und deren Einflussfaktoren gibt es in den Unternehmen, d. h. welche Handlungsspielräume bestehen? (vgl. Blings, Spöttl, Köth 2008)

Die Realanalysen wurden in folgenden Sektoren durchgeführt:
1. Bauhaupt-/Baunebengewerbe.
2. Gesundheit/Pflege.
3. Lebensmitteleinzelhandel.
4. Industrielle Produktion im Fahrzeug-/Maschinenbau.
5. Kreislauf- und Abfallwirtschaft/Recycling.
6. Tourismus: Hotellerie.

Die ausgewählten Kernsektoren wurden mittels qualitativer Methoden der berufswissenschaftlichen Forschung in den Blick genommen (vgl. Blings, 2008; Spöttl, 2005). Im Besonderen stellte sich in den Sektoren die Frage, wie so verstandene nachhaltige Entwicklung in der betrieblichen Facharbeit in den Arbeitsprozessen gestaltet werden und welchen Beitrag die Berufliche Bildung dazu leisten kann.

Im Workshop wurden hierzu folgende Fragen thematisiert:
- Welche sektorspezifischen Charakteristika einer beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung lassen sich identifizieren?
- Welche arbeits- und geschäftsprozessspezifischen Aspekte sind in den einzelnen Sektoren für die erfolgreiche Ausgestaltung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Kontext von Globalität und Interkulturalität von Bedeutung?
- Welche Gestaltungsmöglichkeiten können für die berufliche Aus- und Weiterbildung abgeleitet werden?
- Welche neuen didaktischen und curricularen Anforderungen stellen sich in diesem Kontext?
- Wie sind vorhandene Lehr- und Lernstrategien dementsprechend weiterzuentwickeln?

Ergebnisse aus den Sektoren

Die Analysen in den Sektoren zeigen, dass Nachhaltigkeit hier nicht einheitlich diskutiert wird. Das bedeutet, nicht einmal die Experten der jeweiligen Branchen führen einen internen Diskurs noch haben sie sich bisher auf ein gemeinsames Nachhaltigkeitsverständnis geeinigt. Es bestehen somit keine einheitlichen brancheninternen Vereinbarungen zu einer nachhaltigen Entwicklung.

Ebenso fehlend wie der brancheninterne Diskurs ist die Integration der Leitidee Nachhaltigkeit in die Ausbildungsrahmenpläne. Nur im Einzelhandel ist Nachhaltigkeit in jüngere Ausbildungsrahmenpläne begrifflich eingeflossen, was aber inhaltlich durch reine Addition zum wirtschaftlichen und ökologischen Handeln nicht überzeugt. Die sozio-kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit wird nur vom Sektor Pflege nicht vernachlässigt, wo sie allerdings begrifflich nicht mit Nachhaltigkeit angesprochen wird.

Da ist es nicht verwunderlich, dass auch auf der Arbeitsprozessebene zwar Anknüpfungspunkte für nachhaltiges Handeln identifiziert und in den Realanalysen beschrieben werden konnten, jedoch die Performanz von Nachhaltigkeit auf der Arbeitsebene in allen Sektoren derzeit noch gering ist (vgl. GInE-Forschungsverbund, Stomporowski 2008). Andererseits wurden auch Pionierunternehmen identifiziert,

die zeigen unter welchen spezifischen Rahmenbedingungen Sachgüter- und Dienstleistungsangebote, Betriebs- und Arbeitsorganisation sowie betriebliche Berufsbildung stärker auf Nachhaltigkeit ausgerichtet werden können.

Die Globalisierung hat in allen Sektoren zu starken Veränderungen geführt, die bisher aber zu wenig oder gar nicht in die berufliche Bildungsarbeit eingeflossen sind. In den Realanalysen konnten die globalen Inhalte der Arbeitsprozesse exemplarisch deutlich gemacht werden. Vor allem die zunehmende Komplexität der Arbeitsprozesse mit undurchsichtigeren Kommunikations- und Informationsflüssen erschweren Entscheidungsfindung und berufliches Handeln.

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (1992): Agenda 21. Bonn.

Blings, Jessica (2008): Informelles Lernen – Bedeutung, Potenziale und Grenzen in der Kreislauf- und Abfallwirtschaft. Bielefeld.

Blings, Jessica; Spöttl, Georg; Köth, Christiane (2008): Forschungskonzept der Realanalysen. In: Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Hamburg. Bisher unveröffentlicht.

Blings, Jessica; Spöttl, Georg; Dworschak, Helmut (2005): Mit Lern- und Arbeitsaufgaben arbeitsprozessbezogen für eine nachhaltige Entwicklung lernen. In: European RecyOccupation Profile Projekt: Lern-und Arbeitsaufgaben für die Kreislauf- und Abfallwirtschaft. Eine nachhaltige FacharbeiterInnenausbildung im Arbeitsprozess. Handbuch für Ausbilder- und LehrerInnen. Impuls. Nr. 21. Herausgeber: Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Flensburg, S. 11-31.

Blings, Jessica; Spöttl, Georg (2003): Eco-Recycler – ein europäisches Kernberufsprofil für die Kreislauf- und Abfallwirtschaft, a European core occupational profile for the closed loop and waste economy. Impuls-Reihe. Heft 9, Nationale Agentur für Bildung in Europa beim BIBB (Hrsg.). Flensburg.

BLK (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 69. Bonn.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung [Hrsg.] (2003): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erste bundesweite Fachtagung 26. und 27. März 2003 in Osnabrück; BMBF Publik. Bonn.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1992: Agenda 21. Bonn.

Fischer, Andreas; Greb, Ulrike, Skrzipietz (2008): Theoretische Studien: Kategorialanalyse (1): „Kategoriales Referenzsystem“. Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Hamburg. Bisher unveröffentlicht.

Fischer, Andreas (2006): Nachhaltigkeit: Strategien und Umsetzungspotentiale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Fischer, Andreas; Hahne, Klaus (2006): Strategien und Umsetzungspotentiale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Forum 22; 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006. Bielefeld.

Fischer, Andreas (1998): Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung. Bielefeld.

GInE-Forschungsverbund (2008): Forschungsansatz. In: Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Hamburg. Bisher unveröffentlicht.

GInE-Forschungsverbund, Stephan Stomporowski (2008): Zusammenfassung der Ergebnisse der sechs Realanalysen. In: Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Hamburg. Bisher unveröffentlicht.

Kutt, Konrad (2004): Zur Früherkennung von Qualifikationsanforderungen bei der Umsetzung des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung. Ein dialogischer Erkundungsansatz des Bundesinstituts für Berufsbildung. (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/nachhaltigkeit_expertise_kutt.pdf (12.05.08).

Kutt, Konrad; Meyer, Heinrich; Toepfer, Barbara (2008): Berufliche Bildung, Globale Entwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten. In: Globale Entwicklung, Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Projekt der KMK und des BMZ, Stand Juni 2007.Bonn, S. 173-204

Mertineit, Klaus-Dieter; Nickolaus, Reinhold und Schnurpel, Ursula (2001): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.

Meyer, Heinrich; Vollmer, Thomas (2007): Projekt „Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (GInE)“. BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H5/2007, S. 36-39. UN-Dekade (2005): Nationaler Aktionsplan für Deutschland, UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005-2014. Berlin.

Spöttl, Georg (2005): Sektoranalysen. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 112-118.

Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (1987): Report of the World Commission Environment and Development, „Our common future“ (Brundtlandbericht).

Winzier, Dagmar (2007): Nachhaltige Entwicklung in der Berufsbildung: Modellversuche unterstützen die Umsetzung. In: BWP, Heft 5/2007. Bielefeld. S. 18-19.

Gestaltung von Übergängen in und aus beruflichen Schulen als Qualitätsfeld der Beruflichen Bildung

Hans Dietrich; Walter Lang; Maria Richwien

Gegenstand und Ziele des Workshops „Übergangsmanagement“

Die Schülerschaft an beruflichen Schulen ist sowohl hinsichtlich der Vorbildung als auch im Hinblick auf die weiteren Berufswege im Anschluss ausgesprochen heterogen. An beiden Schnittstellen „Einmündung in berufliche Schulen“ als auch „Abschluss/Verlassen der beruflichen Schulen“ können zielgruppengerechte Maßnahmen den Übergang erleichtern. Die Einflussfaktoren auf einen erfolgreichen Übergang sind vielfältig. Nicht nur Unterstützung unmittelbar an den Schnittstellen, sondern auch die Vorarbeit an allgemein bildenden Schulen sowie das Bildungsangebot an beruflichen Schulen tragen zum Gelingen des Übertritts an der nächsten Schwelle bei.

Ziel des Workshops war es, die Vielschichtigkeit des Themas aufzuzeigen: Neben den zeitlich unterschiedlichen Schnittstellen des Einmündens und Verlassens des Beruflichen Bildungssystems rücken sowohl „schwierige“ als auch vermeintlich „leichte“ Übergänge in den Fokus. Nicht nur schulische Angebote der Beruflichen Bildung werden betrachtet, sondern auch die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Agentur für Arbeit, die insbesondere bei der Qualifizierung von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz bundesweit flächendeckend greifen und in der Praxis ein nicht wegzudenkendes Qualifizierungsinstrument darstellen. Ziel des Workshops war es, Erfolgsfaktoren und geeignete Unterstützungsmaßnahmen für die verschiedenen Phasen und Situationen des Übergangs unter dem Gesichtspunkt „Qualität“ herauszuarbeiten.

Der Workshop gliedert sich in zwei große Themenschwerpunkte. Die Vorträge des ersten Workshop-Tages befassten sich mit dem Thema „Möglichkeiten und Grenzen institutioneller Hilfestellung beim ‚schwierigen‘ Übergang“. Die Beiträge der einzelnen Referenten setzten sich insbesondere mit der Situation von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz auseinander, wobei die sehr unterschiedliche institutionelle Einbindung der Referenten verschiedene Perspektiven auf das Thema eröffneten.
Der darauf folgende Tag stand unter dem Titel „Übergänge in und aus dem dualen System: Erfolgsfaktoren für einen erfolgreichen Übergang ins Berufs-/Erwerbsleben“. Ist der Schritt in das duale System erst einmal gelungen, so wird der weitere berufliche Weg in der Öffentlichkeit derzeit als kaum problematisch wahrgenommen. Dennoch können auch hier Unterstützungsmaßnahmen die nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt erleichtern und weitere berufliche Perspektiven eröffnen.

Nachfolgend sind die Beiträge in Kurzzusammenfassungen dargestellt. Die Zusammenfassungen basieren auf den Beiträgen der Referenten im Workshop-Handout und den Präsentationen. Ein abschließendes Kapitel bietet Ihnen Einblick in die Diskussion mit den Seminarteilnehmern und zeigt gegebenenfalls auf, welche Fragen unbeantwortet blieben und weiterer wissenschaftlicher Forschungsarbeiten bedürfen.

Themenschwerpunkt 1: Möglichkeiten und Grenzen institutioneller Hilfestellung beim „schwierigen“ Übergang

Das „Übergangssystem“ an der Schnittstelle der Einmündung in berufliche Bildung
Seit Jahren finden insbesondere Jugendliche ohne Schulabschluss, aber auch Jugendliche mit Hauptschulabschluss immer seltener direkten Zugang zu einem betrieblichen Ausbildungsplatz. Haben 1975 noch knapp 60% der Hauptschulabsolventen (mit und ohne Abschluss) direkt danach eine Lehre aufgenommen, so waren es im Jahr 2000 lediglich 38% der Hauptschulabgänger (Reinberg/Hummel 2006). Die Zugangsprobleme zum dualen Ausbildungssystem leistungsschwächerer Jugendlicher wurden seit Beginn der 90er Jahre verstärkt durch den zahlenmäßigen Rückgang des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots einerseits und tendenziell steigenden Anforderungen an Ausbildungssuchenden durch die Wirtschaft andererseits. Verlierer dieser Entwicklung sind die Hauptschüler, von denen immer weniger direkt aus der Schule in die Ausbildung eintreten können.

Der 2006 veröffentlichte erste Nationale Bildungsbericht zeigt, dass die Wege in Berufsausbildung und Erwerbsleben von Jugendlichen, die die Hauptschule besucht haben, zunehmend komplizierter geworden sind. Das anhaltende Ungleichgewicht am Ausbildungsmarkt führte dazu, dass vermehrt schulische Formen beruflicher Qualifizierung besucht werden (müssen), die oftmals keinen beruflichen Abschluss vermitteln. Häufig reihen sich mehrere berufliche Vorbereitungsphasen aneinander. Vermehrt wird deshalb in der Fachliteratur inzwischen von einem „Übergangssystem“ gesprochen, das darauf ausgerichtet ist, den Übergang in die berufliche Ausbildung oder unmittelbar in das Erwerbsleben zu ermöglichen. Typische berufliche Schulformen dieses Übergangsystems sind das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundbildungsjahr und Berufsfachschulen. Inwiefern Inhalte auf die Ausbildung angerechnet werden können oder gegebenenfalls an Berufsfachschulen auch vollwertige Berufsabschlüsse erworben werden können, ist in einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt.

Die Beiträge zu Themenschwerpunkt 1 in der Zusammenfassung

Vorbereitung des Übergangs Schule – Beruf an allgemein bildenden Schulen: Ergebnisse und Empfehlungen aufgrund empirischer Untersuchungen der Berufswahlreife im Rahmen einer Projektevaluation. Prof. Dr. Reiner Schlausch (Universität Flensburg)/Dr. Marc Schütte (Universität Bremen)

Im Rahmen des Projektes „SchuB“ (Schule im Lernort Betrieb) – ein im Rahmen des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (SWA) vom BMBF und der Europäischen Union sowie vom Senator für Bildung und Wissenschaft in Bremen gefördertes Projekt – wurde Berufsorientierung als ein wesentlicher Beitrag dazu verstanden, Schülerinnen und Schüler der allgemein bildenden Schulen auf den Weg in eine sich ständig verändernde Arbeits- und Lebenswelt vorzubereiten. Ferner wird Berufsorientierung heute als schulübergreifende Aktivität verschiedener Akteure begriffen, zu denen neben Eltern, Schulen und Arbeitsagenturen auch und gerade Betriebe sowie Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände zählen. Vor diesem Hintergrund spielen Kooperation und Vernetzung der unterschiedlichen Akteure und Institutionen im Vorhaben eine zentrale Rolle. Die Kooperation mit außerschulischen Experten beinhaltete im Projekt insbesondere den Einbezug von Auszubildenden in die unterschiedlichen Beteiligungsformen und Initiativen im Sinne der Peer-Group-Education.

Angebote der Arbeits- und Berufsorientierung lassen sich in einem Vierfelderschema mit den Dimensionen „Schule vs. Betrieb“ und „Information vs. Erfahrung“ verorten (siehe Abbildung 1).

	Erfahrung	**Information**
Schule	Schülerfirma Schulprojekt mit betrieblichem Kooperationspartner Persönlichkeitstraining … **1**	Unterricht (Fach Arbeitslehre) BIZ-Besuch Berufsberatung … **3**
Betrieb	Praktikum Praxistag Betriebliches Projekt Juniorfirma … **2**	Betriebsbesichtigung Berufsmessen „Azubi-Abende“ … **4**

Abb. 1: Vierfelderschema zur Verortung von Maßnahmen der Arbeits- und Berufsorientierung

Die Überprüfung der Wirksamkeit des Projekts „SchuB“ setzte u.a. bei Schülerinnen und Schülern an und erfolgte mittels schriftlicher Befragungen der Jahrgangsstufen 7, 8 und 9. Das Design für die summative Projektevaluation sah zwei Erhebungswellen vor. Die erste Erhebungswelle erfolgte im Mai/Juni 2005, die zweite Welle im Mai 2007. Als Kriterium zur Abschätzung von Berufsorientierungseffekten wurde die Berufswahlreife verwendet, die bei über 1000 Jugendlichen an fünf allgemein bildenden Schulen in Bremen und Niedersachsen erhoben wurde.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass Schulen eine hohe Berufswahlreife von Schülerinnen und Schüler begünstigen können, wenn die inhaltliche und methodische Ausgestaltung des Faches Arbeitslehre und im besonderen Maße die Kooperation mit Unternehmen bzw. betrieblichen Akteuren verbessert wird. Betriebe – aber auch in gewisser Weise vergleichbare Strukturen, wie sie Schüler- und Juniorfirmen aufweisen – stellen offensichtlich einen für die Berufswahlreife äußerst bedeutsamen Lern- und Erfahrungsraum dar (Schütte/Schlausch 2008).

Evaluation des vollschulischen Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) in Hessen: Erfahrungen, Ergebnisse und Perspektiven. Christian Schmidt / Prof. Dr. Dieter Münk (TU Darmstadt)

Beim hessischen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) handelt es sich um eine einjährige, schulische Vollzeitmaßnahme, die Inhalte der beruflichen Grundbildung in einem bestimmten Berufsfeld vermittelt. Sowohl Jugendliche mit als auch ohne Ausbildungsvertrag können diese Klasse besuchen. Liegt kein Ausbildungsvertrag von Beginn an vor, ist die Anrechnung auf eine nachfolgende Ausbildung in Hessen zwar möglich, jedoch nicht verpflichtend.

Die Evaluation des hessischen BGJs sollte Einsichten über die Art der Qualifikation und die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Zeit nach dem BGJ ermitteln. Die Ergebnisse zeigen, dass nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler das BGJ als erstes Jahr der Ausbildung angerechnet bekommen und dass darüber hinaus kaum Schülerinnen und Schüler in eine nicht verkürzte Ausbildung übergehen. Außerdem hat die Tatsache, dass das BGJ immer mehr Jugendliche ohne Ausbildungsplatz aufnimmt zur Folge, dass sich in vielen Berufsfeldern des BGJ der didaktische Fokus von der Vermittlung einer Berufsgrundbildung auf die Berufsvorbereitung bzw. die Stabilisierung von Schülerinnen und Schülern verlagert. Darüber hinaus werden geschlechtsspezifische Benachteiligungen im BGJ deutlich,

die mit der Zuweisung der Schülerinnen und Schülern auf bestimmte Berufsfelder in Verbindung stehen.

Die Befunde lassen den Schluss zu, dass die Problemlagen in der zweijährigen Berufsfachschule sehr ähnlich denen des BGJ sind. Richtet man also den Blick auf das gesamte Übergangssystem so stellt sich die Frage, wie die pädagogischen Angebote an die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz flexibler, passgenauer und weniger frustrierend zu gestalten sind. Dabei rücken Reformoptionen in den Vordergrund, die zum einen auf regionale Vernetzung der an beruflicher Bildung beteiligten Institutionen setzen und zum anderen die Möglichkeiten einer eingebetteten Modularisierung nutzbar machen. Eng damit verbunden ist die Diskussion über den Einsatz diagnostischer Instrumente im Übergangsbereich zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Ausbildung.

Es bleibt festzuhalten, dass das „Übergangssystem“ aus vollzeitschulischen Angeboten derzeit eher einem Maßnahmendschungel gleicht, in dem die einzelnen Schulformen kaum aufeinander abgestimmt sind.

Praxisbeispiel: Diagnose, Förderung und Entwicklung von Problemlösekompetenz im Berufsgrundbildungsjahr Zimmerer. Rainer Witt (Berufliche Schule 11, Nürnberg)

Ausgehend von Erfahrungen, dass die Jugendlichen im Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) Zimmerer große Probleme haben durch systematische Herangehensweise und logisches Denken unbekannte, aber durchaus lösbare Aufgabenstellungen erfolgreich zu bearbeiten, entwickelte ein Lehrerteam der Beruflichen Schule 11 eine Unterrichtssequenz zu fachspezifischen Problemlösestrategien.

Theoriegeleitet unter Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse der Problemlöseforschung wird eine Lernumgebung gestaltet, die
- den Lernenden direkt und indirekt verschiedene Gelegenheiten zum Erwerb von fachspezifischer Problemlösekompetenz und -strategien bietet sowie
- den Lehrern durch fokussieren kognitiver Prozesse und Strategien ein breites Spektrum an möglichen pädagogischen Interventionen eröffnet.

Zentrale Gestaltungsanforderung war im Vorfeld die Itemkonstruktion entlang identifizierter Kriterien und die Entwicklung von modellbasierten praxistauglichen Messinstrumenten. Im pädagogischen Setting wurde bei der Aufgabenbearbeitung die explizite Verbalisierungstechnik „Lautes Denken“ eingesetzt. Diese erfüllt hier eine wichtige Doppelfunktion. Sie soll neben dem direkt beobachtbaren Verhalten Aufschluss über kognitive Prozesse liefen und darüber hinaus den Lernenden helfen ihr produktives Denken zu explizieren, dadurch zu überprüfen und bei Bedarf zu revidieren.

Um Aufgaben zu konstruieren, die dem Konstrukt Problemlösekompetenz gerecht werden, wurde u.a. ein Bezugsystem vom amerikanischen Psychologen Richard E. Mayer herangezogen (Mayer 1994).
Entsprechend seinen Empfehlungen wurden Problemlöseaufgaben formuliert, die
- den Bearbeiter mit neuartigen Problemen konfrontieren und ihm abverlangen eine neuartige Lösung zu generieren;
- realistisch sind, anspruchsvolle Denkoperationen und die Integration unterschiedlicher Fähigkeiten erfordern;

- sich in Abhängigkeit von den Reaktionen des Bearbeiters verändern (praktische Aufgaben).

Die Erfahrungen haben gezeigt, dass sich die Jugendlichen bereitwillig auf die Übungen zu den Problemlösestrategien einlassen. Auch wenn es ihnen manchmal schwer fällt, die Grundregeln der systematischen Herangehensweise umzusetzen, sehen alle Jugendlichen auch Vorteile für andere Lebenssituationen.

Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung bei BVB-Teilnehmer/innen und BVB-Teilnehmern. Christian Bleck / Prof. Dr. Ruth Enggruber (FH Düsseldorf)

Kompetenzfeststellung und -förderung sind zentrale Bestandteile von Unterstützungsangeboten für benachteiligte junge Menschen im Übergang Schule-Beruf. So ist auch im „Neuen Fachkonzept“ der Bundesagentur für Arbeit für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) ausdrücklich eine Feststellung der fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen der Teilnehmer/innen im Rahmen der Eignungsanalyse vorgesehen, um damit die Grundlage für eine individualisierte und bestmögliche Förder- und Qualifizierungsplanung zu schaffen. Doch welche Kompetenzvoraussetzungen bringen die Teilnehmer/innen von BvB gegenwärtig mit? Sind innerhalb der Zielgruppe einzelne Teilgruppen zu identifizieren, die sich in ihren kompetenzbezogenen Förderbedarfen unterscheiden? Ist eine Veränderung und Entwicklung ihrer Kompetenzen in einem Förderzeitraum von maximal zehn Monaten zu bewirken und erkennen? Diese Fragen mit dem besonderen Blick auf berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen waren der Anlass für eine umfangreiche empirische Studie, die vom Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e. V. (CJD) beauftragt und von der Forschungsstelle DIFA (Düsseldorfer Integrationsförderung in Ausbildung und Arbeit) der Fachhochschule Düsseldorf durchgeführt wurde.

Erstmalig in diesem Umfang wurden Ergebnisse von Assessment-Centern (AC), die mit rund 700 Teilnehmer/innen von BvB im Rahmen der Eignungsanalyse durchgeführt wurden, zusammengetragen und analysiert. Des Weiteren wurden spezifische Merkmale der BvB-Teilnehmer/innen in einer Mitarbeiter/innen-Befragung erhoben. Auf diese Weise konnten präzisere Angaben zu den Kompetenzen, soziodemografischen, bildungsbiografischen und gesundheitlichen Merkmalen sowie außerschulischen Belastungsfaktoren zu der heterogenen Gruppe von BvB-Teilnehmer/innen gewonnen und eine differenzierte Zielgruppenanalyse geliefert werden. Darüber hinaus erfolgte gegen Ende der Maßnahmen – auf Grundlage eines zweiten ACs – eine Überprüfung der Kompetenzentwicklung mit einer für die Gesamtgruppe repräsentativen Stichprobe von knapp 230 BvB-Teilnehmer/innen. In die Analysen wurden die Teilnehmer/innen von zehn, bundesweit verteilten Einrichtungen des CJD einbezogen, die von Herbst 2006 bis Sommer 2007 eine BvB nach dem „Neuen Fachkonzept“ besucht hatten. Für die Kompetenzfeststellungen konnte auf das vom CJD entwickelte Verfahren „PROFIL-AC“ zurückgegriffen werden. Mit diesem Untersuchungsmaterial erhoffen sich die Projektbeteiligten, neue Erkenntnisse für das Feld der so genannten Benachteiligtenförderung generieren zu können. Aus dem Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren ergeben sich damit nicht nur für die Praxis Chancen, über die mittlerweile ein weit reichender Konsens besteht, sondern auch für die Forschung entstehen neue Perspektiven und Möglichkeiten.

Zentrale Ergebnisse sollen nachfolgend dargestellt werden: Insgesamt liegen bei 35,4% der BvB-Teilnehmer/innen ein oder mehrere der berücksichtigen außerschulischen Belastungsfaktoren vor. Insbesondere männliche Jugendliche und Teilnehmer/innen mit niedrigen oder ohne Schulabschlüssen haben häufiger Kontakt zur Polizei/ Jugendgerichtshilfe und/oder waren in ihrer Vergangenheit bereits

mit Schulden-, Alkohol-, oder Drogenproblemen sowie mit Gewalterfahrungen konfrontiert. Innerhalb der Kompetenzbereiche bestehen die deutlichsten Förderbedarfe in den Bereichen Methoden- und Sozialkompetenz. Männliche, jüngere sowie Jugendliche mit niedrigeren Schulabschlüssen bringen schlechtere Kompetenzvoraussetzungen mit. Die Ergebnisse zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in diesem Punkt ausgesprochen heterogen. Betrachtet man die Kompetenzentwicklung, so ist festzustellen, dass sich signifikante Verbesserungen in kulturtechnischen und sozialen Kompetenzen ergaben, dagegen verschlechterte sich die Selbstkompetenz der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Während für Teilnehmer/innen mit schlechteren Voraussetzungen eine deutlichere Kompetenzentwicklung beobachtet werden konnte – insbesondere für männliche und jüngere Jugendliche –, wurden bei Teilnehmer/innen mit guten Kompetenzwerten kaum Veränderungen in der Kompetenzentwicklung erzielt. Dennoch wies letztere Gruppe größere Vermittlungserfolge auf.

Bildungsverlauf und Übergangserfolg von BvB-Teilnehmern. Dr. Hannelore Plicht (IAB)

Neben schulischen Angeboten der Länder bietet auch die Bundesagentur für Arbeit Maßnahmen im Bereich Berufsvorbereitung, die sogenannten berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) an. Sie sind sowohl darauf ausgerichtet, lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche zur Ausbildungsreife und letztlich in eine Ausbildung zu führen als auch Jugendliche, die auf Grund von Marktrestriktionen keinen Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung gefunden haben, durch Qualifizierung und Praxiserfahrung bei ihrer Suche nach einem Ausbildungsplatz zu unterstützen. Im Jahr 2004 wurde dazu ein grundlegend überarbeitetes Förderkonzept der BvB eingeführt, das das alte, relativ starre Lehrgangskonzept durch eine deutlich individuellere und flexiblere Förderung der Jugendlichen ablösen soll. Eine begrenzte maximale Förderdauer soll zusammen mit einer engen Praxisanbindung dafür Sorge tragen, dass die Jugendlichen nicht – wie bis vor der Einführung des Neuen Fachkonzepts üblich – in mehrjährige Warteschleifen geraten.

Die Umsetzung des Förderkonzepts wird durch eine Begleitforschung beobachtet. Für das Maßnahmejahr 2006/2007 wurde über ein mehrstufiges Design sowohl umfangreiche Teilnehmerdaten als auch Befragungsdaten der Bildungsträger zu Problemen bei der konkreten Durchführung der BvB erhoben. Insgesamt waren 312 Maßnahmen mit rd. 26 Tsd. Teilnehmern in die Begleitforschung einbezogen, zudem wurden davon 2000 Jugendliche telefonisch befragt.

Zum Zeitpunkt der Hochschultage 2008 war die Detailauswertung noch nicht abgeschlossen. Erste Ergebnisse bezogen sich insbesondere auf Abbruchsgründe und Einmündungswege der BvB-Teilnehmer/innen. 48% der BvB-Teilnehmer/innen haben an der Maßnahme bis zum regulären Ende teilgenommen. 28% der Teilnehmer haben die Maßnahme vorzeitig abgebrochen, ohne Übergang in Ausbildung oder Beschäftigung; 17% haben die Maßnahme vorzeitig verlassen durch Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit und 7% befanden sich noch immer in der Maßname. Ein Abbruch war umso wahrscheinlicher, wenn ein niedriger bzw. kein Schulabschluss und/oder Migrationshintergrund vorlagen.

Forschungsergebnisse aus dem Modellversuch Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (JoA).
Michael Folgmann / Prof. Dr. Andreas Schelten (TU München)

Ergebnisse aus der Schülerbefragung des Schuljahres 2006/2007

In einer explorativen Herangehensweise erhebt die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Jugendliche ohne Ausbildungsplatz – Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zur individuellen Förderung (JoA)“ im Zeitraum von Oktober 2005 bis September 2008 relevante Rahmendaten zur Dokumentation der Situation und der aktuell durchgeführten Beschulung von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz.

Im Schuljahr 2006/2007 befragte die Technische Universität München (TUM) 911 Schüler/innen aus den JoA-Klassen[1] der acht Modellversuchsschulen und drei weiteren Assoziationsschulen mit Hilfe eines Onlinefragebogens. Die gewonnenen Daten geben Aufschluss über den soziodemografischen und berufsbiografischen Hintergrund, die Strategien bei der Ausbildungsplatzsuche, die Bedeutung der Berufsschule, die Einschätzung der eigenen Zukunft und die Einstellungen zum Beruf der befragten Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz.

Die Gruppe der befragten Schüler stellt sich folgendermaßen dar: Rund 58 Prozent der befragten Schüler weisen einen Migrationshintergrund auf, d. h. der Jugendliche selbst oder ein Elternteil bringt eigene Migrationserfahrung (ME) mit. Der überwiegende Teil der Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz kommt aus der Hauptschule. 76 Prozent der befragten Schüler besitzen einen Hauptschulabschluss oder Qualifizierenden Hauptschulabschluss. 21 Prozent besitzen keinen Abschluss. Nur 19 Prozent der Jugendlichen geben an, am Ende des Berufsschuljahres oder -blocks einen Ausbildungsvertrag unterschriebenen zu haben. Von den Erfolgreichen erhalten knapp zwei Drittel ihre Ausbildungsstelle über ein Praktikum.

Im Untersuchungsbereich Einstellungen zum Beruf werden fünf Dimensionen herangezogen. Diese sind Ausgeglichenheit, Gewissenhaftigkeit, Anpassungsfähigkeit, Vertrauen und Konfliktfähigkeit. Die Schüler schätzen sich pro Dimension anhand von zehn Items auf einer fünfstufigen Ratingskala ein. Die Items sind sowohl positiv wie auch negativ formuliert. Die Zuordnung der Items zu den fünf Dimensionen ist für die Schüler im Fragebogenformular nicht ersichtlich. Beispielsweise beinhaltet die Kategorie Anpassungsfähigkeit das Item „Ich beteilige mich aktiv an Diskussionen und bringe meine Meinung ein“. Im Ergebnis geben sich die Schüler/innen selbst die höchste Bewertung in der Dimension Gewissenhaftigkeit und die niedrigste in der Dimension Anpassungsfähigkeit.

Die Fragen zur Einstellung zum Beruf sind auch Bestandteil des JoA-Checkers. Der JoA-Checker ist ein von der TUM entwickeltes Instrument zur Berufswahlorientierung, bei dem die Jugendlichen in fünf Einzeltests eine Rückmeldung über sich selbst bekommen. Dem JoA-Checker ist ein sozialpädagogisches Beratungskonzept angeschlossen.

1 JoA-Klassen = Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz. Die berufsschulpflichtigen Jugendlichen besuchen in diesem Beschulungsmodell an einem Tag in der Woche die Berufsschule. Die Schultage können auch geblockt unterrichtet werden.

Praxisbeispiel: Der Modellversuch JoA an der Beruflichen Schule 5 in Nürnberg.
Gisela Schlenk (Schulleitung, Berufliche Schule 5, Nürnberg)

Die Berufliche Schule 5 in Nürnberg ist eine berufliche Schule, der neben der dualen Ausbildung auch eine Fachschule und eine Berufsfachschule im Textilbereich angeschlossen ist. Darüber hinaus besuchen dort viele Jugendliche Klassen des Berufsvorbereitungsjahrs oder JoA-Klassen.

Im Rahmen des JoA-Modellversuchs, der im vorangegangenen Beitrag dargestellt wurde, beteiligt sich die Berufliche Schule 5 Nürnberg insbesondere an den Arbeitsschwerpunkten Unterrichts- und Personalentwicklung. Im ersten Bereich haben Lehrerteams u.a. Konzepte zur Steigerung der Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler, ein Kommunikations- und Teamtraining sowie Unterrichtseinheiten zur Konfliktbewältigung entwickelt. Das Arbeiten in handlungsorientierten Sequenzen gehört zum durchgängigen Grundkonzept. Damit alle Lehrkräfte der Klassenteams dies kompetent umsetzen können, sind regelmäßige Maßnahmen im Bereich Personalentwicklung unabdingbar. Im Vordergrund steht hier die schülerorientierte Professionalisierung des Lehrpersonals, das Verstehen der Lern - und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und die Schulung der Diagnosefähigkeit.

Praxisbeispiel: BALL – Beratung und Betreuung aller Nürnberger Hauptschüler/innen am Übergang ins berufliche Schulsystem. Maria Richwien (Amt für Berufliche Schulen, Nürnberg)

Hauptschulabgängern aus Nürnberg fällt der Übergang in eine duale Ausbildung besonders schwer. Nürnberg sieht sich mit einem Großstadtproblem konfrontiert, das auch in vielen anderen Städten Deutschlands zu beobachten ist wie das BIBB feststellt: Mit zunehmender Einwohnerdichte gehen die Vermittlungsquoten in Ausbildung kontinuierlich zurück (BIBB 2008).

Im Schuljahr 2005/2006 hat das Amt für Berufliche Schulen der Stadt Nürnberg erstmals ein flächendeckendes Konzept der intensiven Begleitung und Unterstützung an der Schnittstelle zwischen Hauptschulen und den beruflichen Schulen geschaffen. In Kooperation mit den lokalen Akteuren wurden Ideen zum Übergang ins berufliche Bildungssystem umgesetzt. Ziel ist es, dass sich jeder Schüler und jede Schülerin der jährlich ca. 2.000 Hauptschulabsolventen, ob mit oder ohne Ausbildungsstelle, zielgerichtet und den Fähigkeiten entsprechend beruflich qualifizieren kann. Die Berufsschulpflicht in Bayern soll regelmäßig zu einer Chance werden, gegebenenfalls den Prozess der Berufsorientierung weiterzuführen, Sozialkompetenzen zu erweitern, berufliche (Teil-) Qualifikationen und Praxiserfahrungen zu erwerben und Schulabschlüsse auf Wunsch nachzuholen.

Beim Übergang „Hauptschule – Berufliche Schulen“ können zwei Zielgruppen unterschieden werden, die jeweils unterschiedliche Unterstützung im Übergangsprozess benötigen: Zum einen berufsschulpflichtige Hauptschulabsolventen und zum anderen Jugendliche im Übergangssystem (z. B. BVJ). Erstere Gruppe benötigt vor allem Unterstützung, indem verschiedene Handlungsoptionen und individuell passende Bildungswege aufgezeigt werden. Darüber hinaus ist BALL Anlaufstelle für Eltern, Hauptschullehrkräfte und weitere Personen des Umfelds der Jugendlichen, die eine Kompetenz- und interessengerechte Beratung über Berufsfelder und schulische Angebote wünschen. Für die zweite Gruppe, Jugendliche ohne Ausbildungsplatz, die bereits Klassen des Übergangssystems an einer Berufsschule besuchen, steht vor allem die klassenbezogene, intensive Betreuung der Schüler/innen und kontinuierliches Coaching in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften im Vordergrund. Im Rahmen eines

modularen Kompetenztrainings können die Jugendlichen ein Zertifikat erwerben. BALL bietet hier individuelle Unterstützung insbes. bei Bewerbungen, Praktikumsakquise und Finden von Ausbildung/Arbeit im Anschluss.

Der Übergang „Hauptschule – Berufliche Schulen“ ist das klassische Schnittstellenthema. BALL ist exakt auf den Zeitabschnitt Ende der Hauptschulzeit bis zum Einstieg an einer Berufsschule abgestimmt. Die einzelnen Bausteine des Konzepts sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

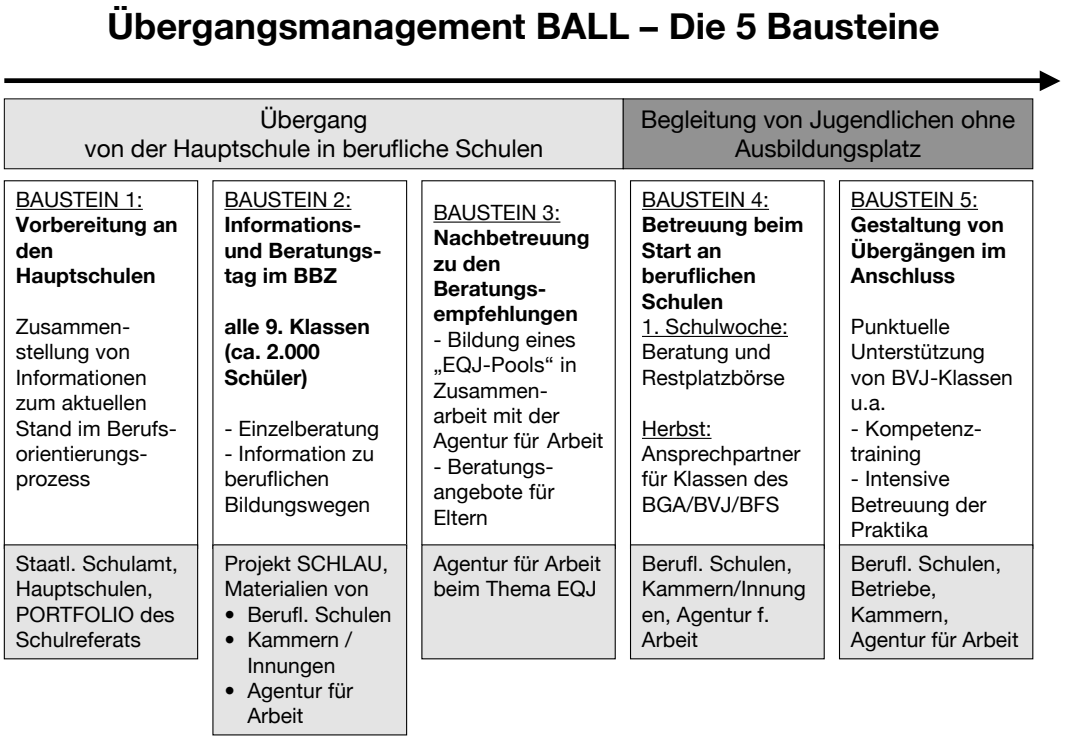


Abb. 2: Die fünf Bausteine des Übergangsmanagement BALL

Themenschwerpunkt 2: Übergänge in und aus dem dualen System: Erfolgsfaktoren für einen erfolgreichen Übergang ins Berufs-/Erwerbsleben

Die Beiträge zu Themenschwerpunkt 2 in der Zusammenfassung

Hauptschülerinnen und Hauptschüler: Schwierige Übergänge in Ausbildung – Ergebnisse einer bundesweiten Längsschnittuntersuchung und erste Anhaltspunkte für eine aktive Gestaltung des Übergangs. Dr. Tilly Lex (DJI Deutsches Jugendinstitut e. V.)

Um der Bildungspolitik Wissen über die Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung bereitzustellen, führt das DJI eine bundesweite Längsschnittuntersuchung zu diesem Thema durch. Das DJI-Übergangspanel ist als „echtes Panel“ angelegt mit insgesamt zehn Befragungswellen vom Frühjahr 2004 bis zum Herbst 2009. Im Frühjahr 2004 wurden bundesweit in 126 Schulen rund 4.000 Schülerinnen und Schüler im letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule (bzw. in Hauptschul-

zweigen von Gesamtschulen und anderen Sekundarschulen) per Fragebogen nach ihrer Herkunft, ihren Schulerfahrungen, ihren Bildungs- und Ausbildungszielen und ihren Plänen für die Zeit unmittelbar nach Ende des laufenden Schuljahrs befragt. In den ersten zwei Übergangsjahren von 2004 bis 2006 wurden die Jugendlichen in halbjährlichen Abständen befragt. Ab 2007 werden sie jährlich einmal zu ihren weiteren Wegen durch das Bildungs- und Ausbildungssystem interviewt.

Erste inhaltliche aber auch methodische Ergebnisse liegen vor. So hat sich u.a. gezeigt, dass Hauptschulabsolventinnen und -absolventen in zwei Richtungen planen: entweder schnell eine Berufsausbildung zu beginnen, oder aber durch weiteren Schulbesuch bessere Abschlüsse zu erwerben.

Weitere zentrale inhaltliche Ergebnisse der Untersuchung sind:
Fast die Hälfte der Hauptschülerinnen und Hauptschüler plant im März des letzten Pflichtschuljahres, im unmittelbaren Anschluss eine Berufsausbildung zu beginnen. Rund ein Viertel orientiert sich in Richtung auf einen weiteren Schulbesuch, um dort überhaupt erst einmal einen Abschluss oder einen höherwertigen Schulabschluss zu erwerben. Ein Blick auf die weiteren Bildungsverläufe dieser Jugendlichen zeigt, dass diese Pläne auch ernsthaft verfolgt werden.
Der Schulabschluss hat eine zentrale Bedeutung für das Gelingen des Übergangs an der ersten Schwelle. Ob die Einmündung in Ausbildung gelingt, wird zu hohen Anteilen dadurch bestimmt, ob bis zum Ende der Pflichtschulzeit zumindest der Hauptschulabschluss erworben wird. Allerdings gelingt auch jeder/m fünften Schulabgänger/in ohne Abschluss der direkte Übergang in Ausbildung. Über 90% derjenigen, die ohne Hauptschulabschluss in eine betriebliche Ausbildung einmünden, haben im selben Betrieb zuvor ein Praktikum absolviert.
Wer einmal in Berufsausbildung gelangt ist, bleibt relativ stabil dabei. 84% derjenigen, die unmittelbar nach Ende der Pflichtschulzeit in Berufsausbildung eingemündet sind, befinden sich zwei Jahre später noch immer in Ausbildung.
Jugendliche aus Zuwandererfamilien sind an Hauptschulen überrepräsentiert, erreichen überproportional häufig keine Schulabschlüsse und schaffen seltener als Jugendliche deutscher Herkunft den direkten Übergang in Ausbildung.
Es fehlen Lotsen an der ersten Schwelle. Das Übergangspanel belegt, dass sich im Zeitraum vom Ende des Schuljahres bis zum Ende desselben Kalenderjahres fast ein Drittel der Jugendlichen noch einmal neu orientieren muss.
Der Anteil der Jugendlichen, die arbeitslos sind oder als Ungelernte arbeiten, steigt von 11% im November 2004 (dem Schulentlassjahr) auf 18% im November 2006. Lokales bzw. regionales Übergangsmanagement müsste sich zumindest erst einmal auf diese Jugendlichen konzentrieren, die von der Abkoppelung vom Qualifizierungssystem bedroht sind.

Der Start im dualen System als erfolgskritische Phase – Ergebnisse einer standardisierten Befragung im Einzelhandel und berufspädagogische Handlungsempfehlungen.

Sven Oliver Debie (Universität Duisburg-Essen)

Für die berufliche Entwicklung Jugendlicher sind die Erfahrungen an der Schwelle des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung von besonderer Bedeutung. Eine überdurchschnittlich hohe Abbruchquote in den Einzelhandelsberufen und insbesondere die Häufung der Ausbildungsabbrüche in den ersten Monaten der Ausbildung deuten darauf hin, dass vielen Jugendlichen die Integration in die Berufsausbildung nicht ohne weiteres gelingt.

Vor diesem Hintergrund ist die Untersuchung der Eingangsphase der Berufsausbildung Gegenstand des Forschungsprojekts „ProBE“ (Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel), das im Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wird. Im ProBE-Projekt wird untersucht, wie sich Ausbildungsanfänger mit den neuen Anforderungen im Anschluss an den erfolgten Übergang in die Berufsausbildung im Einzelhandel auseinandersetzen und wie sie die damit verbundenen Belastungen „in den Griff“ bekommen bzw. daran zu scheitern drohen.

In Anlehnung an das Modell der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel (MEBE) wurden im Jahr 2006 zwei Untersuchungsphasen durchgeführt. In einer ersten qualitativen Erhebung sind 65 problemzentrierte Interviews mit Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahres der Berufe Verkäuferin/Verkäufer und Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel geführt worden. Ausgehend von den Ergebnissen der Interviewauswertung in Bezug auf die erlebten Schwierigkeiten der Auszubildenden wurde eine Fragebogenerhebung als Vollerhebung im niederrheinischen Industrie- und Handelskammerbezirk durchgeführt. Insgesamt sind 86 % der im Kammerbezirk beschäftigten Auszubildenden der Einzelhandelsberufe im ersten Ausbildungsjahr erreicht worden.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass der Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Einzelhandelsausbildung in nur 21% der betrachteten Fälle auf direktem Wege erfolgt. Viel häufiger durchlaufen die Schulabsolventen/innen verschiedenste Übergangsstationen, bis sie letztlich die Berufsausbildung im Einzelhandel beginnen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Auszubildenden in der Eingangsphase der Einzelhandelsausbildung häufig eine ganze Reihe von Schwierigkeiten und Problemen erleben. Neben den Arbeitszeiten und den Konflikten mit Vorgesetzten oder Ausbildern/innen, empfinden viele der Ausbildungsanfänger/innen gerade die Angst davor Fehler zu machen als sehr belastend. Nicht selten führen die erlebten Probleme dazu, dass über den Abbruch der Einzelhandelsausbildung nachgedacht wird. In den ersten Ausbildungsmonaten haben bereits 37,7% der Befragten mindestens einmal an den Ausbildungsabbruch gedacht.

Eine der zu überprüfenden Untersuchungshypothesen im Projekt lautet, dass die Problemhaltigkeit der Eingangsphase der Berufsausbildung auch von der Ausgestaltung des Übergangs in die Einzelhandelsausbildung abhängt. Es stellte sich heraus, dass die Eingangsphase der Berufsausbildung gerade dann besonders problematisch ist, wenn der Einzelhandelsberuf nicht der Wunschberuf ist. Die Auszubildenden, für die dieses zutrifft, denken sehr häufig an den Abbruch der Berufsausbildung, erleben überdurchschnittlich viele Konflikte und sind sowohl mit den auszuführenden Tätigkeiten als auch mit der Ausbildung insgesamt relativ unzufrieden.

Duale Ausbildung und was dann? Übergangsbefunde aus der IAB Forschung.
Dr. Hans Dietrich (IAB)

Im Gegensatz zu den Beschäftigungsperspektiven beruflich Ungelernter sind die Beschäftigungsaussichten betrieblich Ausgebildeter insgesamt als gut zu bewerten. Mehr als die Hälfte der Absolventen betrieblicher Ausbildungsgänge werden unmittelbar nach der Ausbildung von der ausbildenden Firma übernommen (BMBF 2007:207f; Hillmert 2001; Konietzka 2002). Hier ist jedoch zu beachten, dass in unterschiedlichem Umfang die gegebenenfalls temporäre Weiterbeschäftigung durch den Ausbildungsbetrieb tarifvertraglich geregelt ist (vgl. Bispinck et al 2002) und demzufolge von verzögerten Prozessen der Freisetzung nach Ausbildungsende auszugehen ist.
Bemerkenswert ist weiterhin, dass in Abhängigkeit der begrifflichen Operationalisierung von Beruf bis zu 50% der Auszubildenden nicht in dem Beruf erwerbstätig werden, in dem sie ausgebildet wurden (Witte/Kalleberg 1995). Der Match zwischen der Ausbildung und der Tätigkeit im ersten Job wäre somit weniger stark ausgeprägt als zu vermuten wäre.
Die Häufigkeit des Jobwechsels in den ersten Beschäftigungsjahren nimmt ebenso zu (Hillmert 2001, Konietzka 1999) wie die Wahrscheinlichkeit, die erste Beschäftigung nach Ausbildung in einem atypischen Erwerbsverhältnis aufzunehmen (Bosch 2002). Gleichwohl belegen aktuelle Befunde (vgl. Leschke 2007), dass der Eintritt in eine atypische Beschäftigungsform zu Beginn der Erwerbstätigkeit nicht notwendigerweise zum Stolperstein in einen prekären Erwerbsverlauf wird, sondern auch als Sprungbrett in eine stabile Erwerbskarriere dienen kann.
Das Arbeitslosigkeitsrisiko nach einer dualen Ausbildung in Deutschland ist insgesamt relativ gering und auch längerfristig besteht bislang für Absolventen einer betrieblichen Berufsausbildung ein unterdurchschnittliches Arbeitslosigkeitsrisiko (Reinberg/Hummel 2007), auch wenn das Arbeitslosigkeitsrisiko beim Erwerbseinstieg sowie die individuelle Verweildauer in Arbeitslosigkeit im Kohortenvergleich angestiegen ist (Buchholz & Kurz 2005).
Eine Reihe von Arbeiten verweisen auf systematische Zusammenhänge zwischen sozialen und regionalen Merkmalen und den Beschäftigungschancen nach dualer Ausbildung (vgl. Konietzka 2002; Dietrich/Abraham 2005). Gleichermaßen finden sich Hinweise auf den Zusammenhang von Ausbildungsberuf und Übergang in Beschäftigung (vgl. Haas 2002; Konietzka 2002). Obgleich die berufsspezifischen Befunde zum Übergang in Beschäftigung auf die betriebliche Seite verweisen, ist der Beitrag der Betriebe als eigenständiger und relevanter Akteur bei der Ausbildungsentscheidung sowie beim Übergang von Ausbildung in Beschäftigung und dem weiteren Erwerbsverlauf empirisch weitgehend vernachlässigt geblieben (siehe Hillmert 2001; Konietzka 1999 u. 2001).

Grundlegend für die empirischen Analyse der aktiven Rolle der Betriebe bei der Entscheidung über den Zugang zu beruflicher Bildung sind theoretisch begründete Annahmen, wonach Betriebe mit der Bereitstellung betrieblicher Ausbildungskapazitäten unterschiedliche Investitionskalküle verknüpfen. Wesentlich wird hierbei zwischen einem produktivitätsorientierten und einem Kalkül unterschieden, bei dem die längerfristige Investition in Humankapital im Mittelpunkt steht (vgl. ausführlicher Dietrich/Gerner 2007 sowie Dietrich 2008). Der produktivitätsorientierten Ausbildungsstrategie zufolge stellen Betriebe beim Angebot ihrer Ausbildungskapazitäten den produktiven Beitrag der Auszubildenden während der Ausbildungszeit selbst in den Mittelpunkt ihrer Ausbildungsentscheidung. Die Nettoteilkosten der betrieblichen Ausbildung sind bei dieser Ausbildungsstrategie demzufolge negativ oder lediglich geringfügig. Eine längerfristige Beschäftigung im Ausbildungsbetrieb ist für die Refinanzierung der Ausbildungsleistung demzufolge nicht erforderlich und kann von den Betrieben etwa auf Grund der Betriebsgröße auch vielfach nicht angeboten werden. Eine Verpflichtung zur Übernahme würde womöglich dazu führen,

dass kein Ausbildungsangebot abgegeben wird. Eine Ausbildung, der eine produktivitätsorientierte Ausbildungsstrategie zugrunde liegt, dürfte demzufolge mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit zu einem Betriebswechsel nach Ende der Ausbildung führen. Aber auch das Risiko in Arbeitslosigkeit oder Maßnahmeteilnahme einzumünden, dürfte hier deutlich höher sein.
Demgegenüber wird davon ausgegangen, dass eine Ausbildung, die auf Basis von investitionsorientierten Überlegungen angeboten wurde und eine längerfristige Investition in das Humankapital der Mitarbeiter in den Mittelpunkt der Ausbildungsüberlegungen stellt, gute Aussichten auf Weiterbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb und insbesondere ein sehr geringes Arbeitslosigkeitsrisiko bzw. eine geringe Wahrscheinlichkeit einer Maßnahmeteilnahme eröffnet. Betriebe sind im Rahmen dieser Ausbildungsstrategie bereit für die längerfristig angelegte Humankapitalinvestition zum Teil erhebliche Nettokosten der Ausbildung zu übernehmen, wobei die Refinanzierung auf Basis einer längerfristigen Beschäftigung realisiert werden kann. Hierfür finden sich gute theoretische Überlegungen und empirische Hinweise (Acemoglu/Pischke 1998 und 1999).
Institutionelle Regelungen wie eine vertraglich vereinbarte Ausbildungsdauer sowie der hohe Stellenwert der beruflichen Zertifikate, die mit der Ausbildung erlangt werden, erscheinen als wesentliche Voraussetzung für das Funktionieren dieser Strategien der betrieblichen Ausbildung. Den beruflichen Zertifikaten kommt auch dann eine hohe Relevanz zu, wenn eine mehr oder minder ausbildungsferne Tätigkeit aufgenommen wird. Diese institutionellen Rahmenbedingungen der betrieblichen Ausbildung sind spezifisch für Deutschland und die Funktion des deutschen Ausbildungssystems (siehe Dietrich 2008).

Für eine eingehendere Betrachtung wird im Folgenden auf Daten der integrierten Erwerbsbiographien (IEB) des IAB zurückgegriffen. Bei IEB handelt es sich um prozessproduzierte Individualdaten, die seit 2000 vollständige Informationen über alle Phasen der abhängigen Erwerbstätigkeit der deutschen Erwerbsbevölkerung einschließlich der geringfügigen Beschäftigung sowie Phasen der Arbeitslosigkeit sowie der Teilnahme an Maßnahmen der BA umfasst. Ergänzt wurden diese prozessproduzierten Daten um Daten aus der BIBB Studie „Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung“ (Beicht/Walden 2004).

Als zu erklärende Variable wird der Arbeitsmarktstatus 32, 365 sowie 731 Tage nach Beendigung der Beendigung der Ausbildung verwendet. Dabei wird zwischen folgenden Arbeitsmarktzuständen unterschieden:
- ungeförderte sozialversicherungspflichtige Beschäftigung im Ausbildungsbetriebe
- ungeförderte sozialversicherungspflichtige Beschäftigung in einem anderen Betriebe
- Maßnahmeteilnahme (Ausbildung und Beschäftigung)
- Arbeitslosigkeit
- Sonstige AM- Aktivitäten (Ausbildung, Wehr- und Zivildienst, arbeitsmarktinaktiv usw.).

Unter Vernachlässigung zensierter Fälle münden rund 60% der Absolventen in den ersten beiden Jahren in Beschäftigung ein. Auch für den weiteren Beobachtungszeitraum verbleibt der Anteil der Beschäftigten in dieser Größenordnung (s. Abb. 3). Gleichwohl zeichnet sich in den ersten Jahren eine deutliche Tendenz zur Fluktuation aus dem Ausbildungsbetrieb in andere Betriebe ab. Inwieweit es sich dabei um weitere Betriebe einer größeren Unternehmung handelt (Filialen, Betriebsteile, Zweigbetriebe) und somit weiterhin im betriebsinternen Arbeitsmarkt verblieben wird, kann auf Basis der verwendeten Daten nicht beantwortet werden. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass gegebenenfalls tarifvertragliche Regelungen, die die Betriebe zu einer mehrmonatigen Übernahme verpflichten (in der Regel 6-12 Monate; siehe

Bispinck et al 2002), dazu beitragen können, dass zunächst mehr der Absolventen im Ausbildungsbetrieb verbleiben, als eigentlich zu erwarten sind.

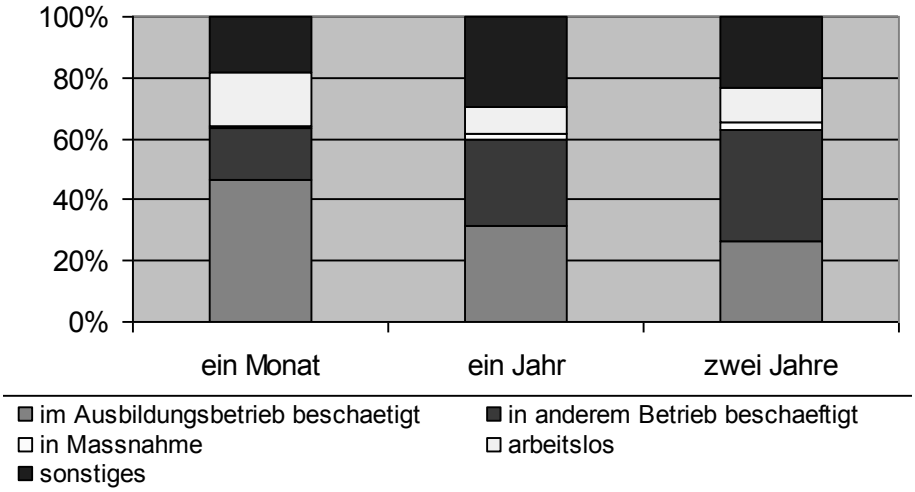


Abb. 3: Arbeitsmarktstatus ein Monat, ein und zwei Jahre nach Ausbildung

16% der Ausbildungsabsolventen sind unmittelbar nach Ausbildungsende als Arbeitslose bei den Arbeitsagenturen gemeldet. Dieser Anteil geht im Verlauf des ersten Jahres nach Ausbildung auf 7% zurück. Die Teilnahme an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen stellt für Absolventen einer betrieblichen Ausbildung weitgehend die Ausnahme dar. Erhebliche quantitative Bedeutung kommt dem Übergang in sonstige Arbeitsmarktpositionen zu. Auch wenn diese Übergänge auf Grund der Datenstruktur nicht direkt beobachtbar sind, ist davon auszugehen, dass es sich hierbei im wesentlichen um Übergange in eine weitere schulische oder betriebliche Ausbildung, aber auch um den Antritt von Wehr- oder Zivildienst handeln dürfte. Als erklärende Merkmale werden individuelle (Alter, Geschlecht, Bildung, Migrationshintergrund), regionale (Arbeitsmarkt Region) betriebsspezifische (Betriebsgröße, Branche, Produktivität) und berufliche Faktoren (Ausbildungsberuf und Ausbildungskosten je Beruf) verwendet.

Entgegen der allgemeinen Darstellung und in Widerspruch zu den gesetzlichen Vorgaben verweisen die Befunde somit auf deutliche Statifizierungsmuster im dualen System. Für den weiteren Erwerbsverlauf ist es demzufolge nicht unerheblich, in welchem Beruf und in welchem Betrieb eine betriebliche Ausbildung erworben wird. Dies könnte auch Bedeutung für die öffentliche Finanzierung betrieblicher Ausbildung haben.

Praxisbeispiele: Innovative Qualifizierungsangebote jenseits des Lehrplans

Alexander Liebel, Kerstin Ruder (Schulleitung, Berufliche Schule 4, Nürnberg) und Manfred Greubel, Isolde Kügow, Wolfgang Röder, Reinhold Burger (Berufliche Schule 6, Nürnberg)

Die Städtische Berufsschule 4 Nürnberg ist eine kaufmännische Berufsschule mit ca. 2200 Schülerinnen und Schülern aus den Bereichen Automobilwirtschaft, Kreditwirtschaft, Industrie, Markt- und Sozialforschung, Steuer- und Wirtschaftsberatung, Groß- und Außenhandel sowie Versicherungswirtschaft.

Traditionell besteht zwischen den Ausbildungsbetrieben und der Berufsschule 4 eine sehr intensive und konstruktive Lernortkooperation. Dies bezieht auch auf Bildungsangebote der Schule, die über das

Pflichtangebot hinausgehen. Es ist Philosophie der Beruflichen Schule 4, die Schüler/innen bestmöglich zu unterstützen, nicht nur ihre Ausbildung erfolgreich abzuschließen, sondern den Übergang in den weiterführenden Lebensabschnitt nach ihren Bedürfnissen und Qualifikationen zu gestalten. Darüber hinaus verfolgen die jungen Menschen jedoch Ziele und Wege, die sie oftmals beim Beginn ihrer Ausbildung noch gar nicht genau kennen. Studium, Fortbildung im erlernten Beruf, Auslandsaufenthalte, Wechsel des Arbeitgebers, Hochschulzugangsberechtigung, Wunsch nach beruflicher Selbstständigkeit etc. Die Chancen, Möglichkeiten und zum Teil auch die Notwendigkeiten bzw. Zwänge sind nahezu grenzenlos.

Punktuelle Unterstützungsmaßnahmen haben sich über Jahre hinweg zu einem systematischen, auf die Struktur der Schule abgestimmten Übergangsmanagement entwickelt. Die Maßnahmen werden für Schüler/innen grundsätzlich auf freiwilliger Basis, meist in der Freizeit, angeboten und unterliegen einem dynamischen Prozess.

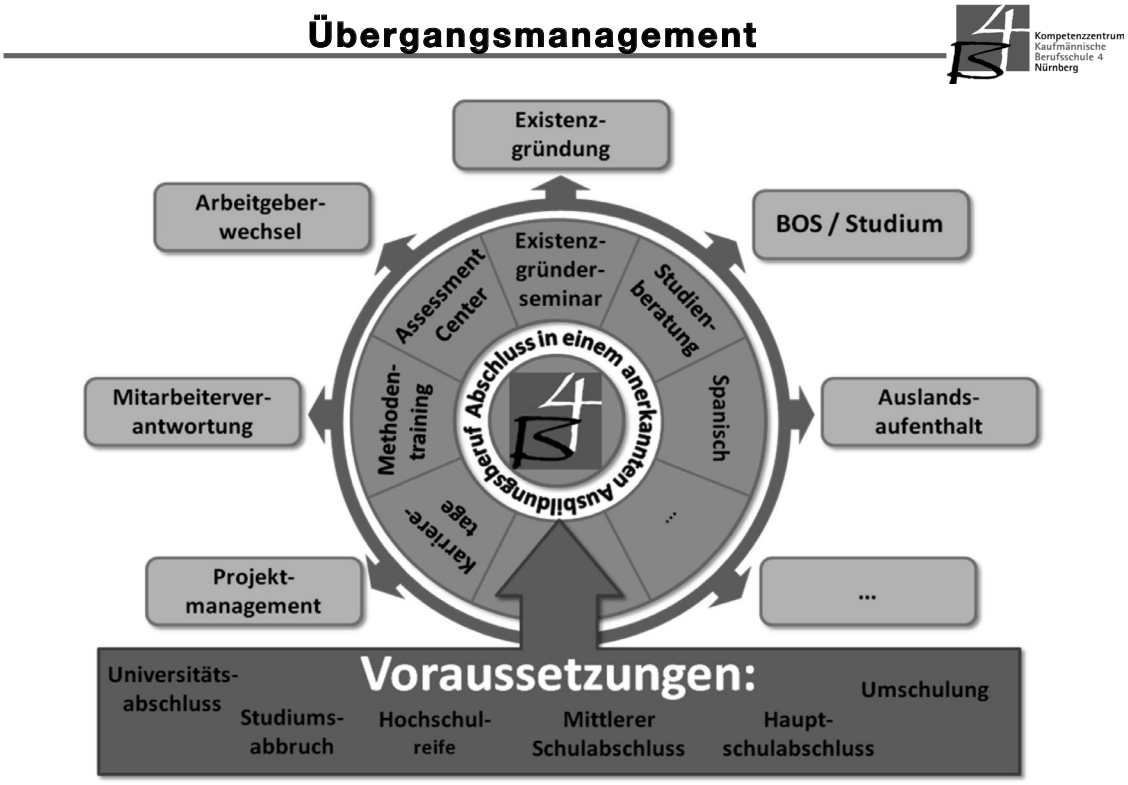


Abb. 4: Das ausbildungsbegleitende Übergangsmanagement der Beruflichen Schule 4 Nürnberg

Ca. 2100 Schüler/innen besuchten im Schuljahr 2007/08 die Berufliche Schule 6 in Nürnberg. Sie beherbergt verschiedene Schularten und Berufsfelder. Das Bildungsangebot im dualen System umfasst die Berufsfelder Foto, Buch/Verlag/(Schau)Werbung, Druck/Medien und Einzelhandel einschließlich Berufsvorbreitung. Darüber hinaus sind an diesem Direktorat auch zwei Schulen der beruflichen Weiterbildung angesiedelt: die Fachschule für Druck- und Medientechnik und die Fachakademie für Wirtschaft.

Die Schul- und Berufsbereiche entwickeln Konzepte zur Förderung zusätzlicher Kompetenzen jeweils bereichsbezogen und passen diese an die Interessenlage und die Bedürfnisse der jeweiligen Schüler/

innen an. Damit die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse auch an der Schnittstelle im Anschluss an den Besuch der Beruflichen Schule 6 für Betriebe erkennbar sind, werden Zusatzqualifikationen durch ein Zertifikatssystem dokumentiert. Exemplarisch stellte die Berufliche Schule 6 einige Qualifizierungskonzepte vor. Neben einem von den Schülern weitgehend eigenständig geführten Schreibwaren-Einzelhandelsgeschäft im Bereich der Berufsvorbereitung (Konzept einer Produktionsschule), haben sich u.a. das zweitägige Kommunikationsseminar für Eingangsklassen der Kaufleute für Marketingkommunikation, Auslandsaufenthalte in Frankreich und Spanien an der Fachakademie für Wirtschaft gekoppelt mit dem „Europass"-Projekt der Europäischen Union und das von Studierenden der Fachakademie selbst organisierte Kontaktforum, eine Plattform für Kontakte zwischen Studierenden und regionalen sowie überregionalen Unternehmen, bewährt.

Schlaglichter aus der Diskussion des Workshops: Aktuelle Handlungsfelder im Bereich Übergangsmanagement

Das Thema Übergangsmanagement ist derzeit in der Bildungslandschaft ein sehr präsentes Thema. So fördert beispielsweise das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) aus Bundesmitteln und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) im Rahmen der ESF Förderperiode 2007 bis 2013 das Programm „Perspektive Berufsabschluss" u.a. mit der Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement". Doch welchen Stellenwert hat das Thema Übergangsmanagement unter mittel- bis langfristiger Perspektive im Bereich der Beruflichen Bildung? Handelt es sich lediglich um eine temporär aktuelle Diskussion, die durch den derzeitigen Bewerberüberhang am Ausbildungsstellenmarkt verursacht ist und die sich durch die demographische Entwicklung in Deutschland von selbst auflöst? Die Diskussion im Expertenkreis und im Fachpublikum des Workshops schätzt das Thema als wesentlich vielschichtiger ein. Bei den auslösenden Faktoren, die derzeit vielerorts ein systematisches Übergangsmanagement entstehen lassen, spielen neben der Situation am Ausbildungsmarkt u.a. gewandelte gesellschaftliche Strukturen, die vielerorts wachsende Anzahl der jungen Menschen mit Migrationshintergrund und veränderte Anforderungsstruktur in Ausbildungsberufen eine Rolle. Unter diesem Blickwinkel ist auch die langfristige wissenschaftliche Begleitung und Reflexion verschiedener Wege des Qualifizierungs- und Schnittstellenmanagements sinnvoll und kann auch langfristig Wege aufzeigen wie Übergangsmanagement effizient ausgestaltet werden kann.

Es bleibt festzuhalten, dass das „Übergangssystem" für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz derzeit eher einer Maßnahmenodyssee als einem systematisch und geplanten Zusammenarbeiten verschiedener Institutionen an dieser Stelle gleicht. Die Bildungshoheit der Bundesländer führte u.a. dazu, dass es in einigen Teilen Deutschlands eine Berufsschulpflicht gibt, während diese in anderen Bundesländern nicht existiert. Allein die schulischen Angebote an der Schnittstelle von der allgemein bildenden Schule in das berufliche Schulsystem sind komplex und für die Jugendlichen und ihre Eltern – insbesondere wenn sie kein deutsches Schulsystem durchlaufen haben – schwer zu erfassen. Darüber hinaus besteht eine Vielfalt an Angeboten bei der Agentur für Arbeit, der ARGEn, den Kompetenzzentren und unterschiedlichsten Trägern. Nicht selten sind diese regional schlecht abgestimmt, treten in Konkurrenz zueinander auf oder werden von den Betroffenen als undurchsichtig wahrgenommen. Es bleibt zu hoffen, dass im Rahmen der Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement" des BMBF Erkenntnisse zu Rahmenbedingungen für ein erfolgreich arbeitendes Netzwerk gewonnen werden können. Die Stadt Nürnberg – eine der Kommunen, die den Zuschlag erhalten haben – erhofft sich insbesondere die Freisetzung von Synergien und letztendlich eine bessere und adressatengerechtere Versorgung der Jugendlichen.

Forschungspotenziale werden aktuell insbesondere im Bereich der maßnahme- und organisationsübergreifenden Vergleichsuntersuchungen gesehen. Während es aktuelle, flächendeckende Untersuchungen zum Verbleib im Anschluss an schulische Angebote wie dem Berufsvorbereitungsjahr nicht gibt, werden beispielsweise alle BvB der Agentur für Arbeit durch das IAB systematisch evaluiert. Qualitativ vergleichende Aussagen, inwiefern eine Maßnahme für eine bestimmte Gruppe Jugendlicher besser oder weniger gut geeignet ist, können somit nicht getroffen werden. Ein Bildungsmonitoring, das die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen dokumentiert, wie es in der Schweiz bereits flächendeckend umgesetzt wurde, existiert derzeit in Deutschland nur in der Form von Schulleistungsstudien für Primarstufe und Sekundarstufe I und II durchgeführt vom IQB Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Das im Workshop-Beitrag des Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI) vorgestellte Übergangspanel ist aktuell die einzige Längsschnittuntersuchung, die in einem großen quantitativen Umfang die Wege von Jugendlichen auch über die Schulpflicht hinaus verfolgt.

Traditionell stehen beim Thema Übergangsmanagement vor allem die als problematisch empfundenen Übergänge im Vordergrund. Dies machte sich auch bei der Workshop-Planung bemerkbar: Es war einfacher Referenten im Bereich „schwierige Übergänge“ zu gewinnen. Während in den 80iger Jahren vor allem der Übergang an der zweiten Schwelle, d. h. nach Abschluss der Ausbildung in der öffentlichen Diskussion als problematisch wahrgenommen wurde, gilt derzeit die Einmündung in Ausbildung, also der Übergang an der ersten Schwelle als problemhaltig. Inwiefern der Übergang an der zweiten Stelle erfolgreich verläuft, hängt im Wesentlichen von der jeweiligen Branchenstruktur und dem Investitionskalkül des Betriebs ab (s. hierzu Beitrag von Hans Dietrich).

Der Diskurs zu Unterstützungsangeboten auf der Ebene der beruflichen Schulen mit dem Ziel leistungsfähigen Schüler/innen durch Zusatzqualifikationen die Einmündung in das Berufs- und Arbeitsleben im Anschluss zu erleichtern, wird aktuell allein im schulischen Kontext unter den Schlagwörtern Profilbildung und Schulentwicklung geführt. Die positiven Auswirkungen solcher Qualifizierungskonzepte auf das Erwerbsleben der Schüler/innen werden bei der innerschulischen Evaluation in der Regel implizit angenommen. Denn der tatsächliche folgende berufliche Werdegang ist für die einzelne berufliche Schule nicht mehr beobachtbar. Eine bessere wissenschaftlich dokumentierte Datenlage existiert für spezielle Ausbildungsgänge, wie duale Studiengänge, die den Erwerb von Zusatzqualifikationen institutionalisieren.

Übergangsmanagement in der Beruflichen Bildung ist allgemein gesprochen immer ein Schnittstellenmanagement zwischen zwei aufeinander folgenden Qualifizierungsphasen, zwischen Stellen oder Organisationen. Grundvoraussetzung zur Entwicklung erfolgreicher Konzepte ist es deshalb, dass alle Schnittstellenakteure in den Dialog treten. Maßnahmen des Übergangssystems müssen regelmäßig kritisch reflektiert werden, damit sie nicht die Tendenz zu einem sich selbst erhaltenden System entwickeln, dessen Nutzen für junge Menschen marginal ist und welches diesen möglicherweise sogar Eigeninitiative nimmt.

Literaturverzeichnis

Acemoglu, D./Pischke, J.-S. 1998: Why do firms train? Theory and evidence. In: The Quarterly Journal of Economics 113: 79-119.

Acemoglu, D./Pischke, J.-S. 1999: The Structure of wages and investment in general Training. In: Journal of Political Economy 107: 539-572.

Beicht, Ursula & Klaus Berger 2007: Ausbildungsplatzprogramm Ost im Urteil der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. In Berger, Klaus & Holle Grünert (Hrsg.) 2007: Zwischen Markt und Förderung - Wirksamkeit und Zukunft von Ausbildungsplatzstrukturen in Ostdeutschland. Bonn/Bielefeld (Bertelsmann).

BiBB 2008: Der Aufschwung auf dem Ausbildungsmarkt schreitet weiter voran – an vielen Lehrstellenbewerbern in den Großstädten geht er jedoch vorbei. http://bibb.de/de/30703.htm.

Bispinck, Reinhard; Dorsch-Schweizer, Marlis; Kirsch, Johannes 2002: Tarifliche Ausbildungsförderung begrenzt erfolgreich – eine empirische Wirkungsanalyse. In: WSI-Mitteilungen 55: 214-219.

BMBF (Hrsg.) 2007: Berufsbildungsbericht 2007. Bonn/Berlin.

Buchholz, Sandra & Karin Kurz 2005: Increasing employment instability among young people? Labor market entries and early careers in Germany since the mid-1980s. flexCareer Working Paper No. 3 (2005). Universität Bamberg (Bamberg).

Bosch, Gerhard 2002: Auf dem Weg zu einem neuen Normalarbeitsverhältnis? Veränderungen von Erwerbsverläufen und ihre sozialstaatliche Absicherung. In: Gottschall, Karin & Pfau-Effinger, Birgit (Hg.) Zukunft der Arbeit und Geschlecht. Diskurse – Entwicklungspfade und Reformoptionen im internationalen Vergleich. Opladen (Leske + Budrich): 107-144.

Dietrich, Hans 2008: Institutional effects of apprenticeship training on employment success in Germany. (CIQLE-workshop paper) New Haven (Yale University).

Dietrich, Hans & Martin Abraham 2005: Eintritt in den Arbeitsmarkt. In: Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften): 69-98.

Dietrich, Hans & Hans-Dieter Gerner 2007: The determinants of apprenticeship training with particular reference to business expectations. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung – Journal for Labour Market Research. 40 (2/3): 221-233.

Haas Anette 2002: Arbeitsplatzmobilität nach Abschluss einer dualen Berufsausbildung. Befunde aus der IAB-Historikdatei 1992 bis 1997. In: IAB-Werkstattbericht 03/2002.

Hillmert, Steffen 2001: Ausbildungssysteme und Arbeitsmarkt. Lebensverläufe in Großbritannien und Deutschland im Kohortenvergleich. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag).

Konietzka, Dirk 1999: Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919 – 1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Konietzka, Dirk 2002: Die soziale Differenzierung der Übergangsmuster in den Beruf. Die zweite Schwelle im Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976 – 1995. In: KZfSS 54: 645 – 673.

Leschke, Janine 2007: The segmentation potential of non-standard employment –a four-country comparison. EALE Conference paper - Annual Conference 2007.

Mayer, R.E. 1994. Problem solving, teaching and testing for. In T.Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.), The international encyclopedia of education (Vol. 8, 2nd ed., pp. 4728-4731). Oxford: Pergamon.

Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2006): Zwanzig Jahre Bildungsgesamtrechung. Entwicklungen im Bildungs- und Erwerbssystem Ost- und Westdeutschlands bis zum Jahr 2000. BeitrAB 3006. Nürnberg (IAB).

Reinberg, Alexander & Markus Hummel 2007: Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. In: IAB Kurzbericht 18/2007.

Schmid, Michael 2004: Rationales Handeln und soziale Prozesse. Beiträge zur soziologischen Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütte, Marc/ Schlausch, Reiner 2008: Kooperative Berufs- und Arbeitsorientierung: Erhöhung der Berufswahlreife durch neue Konzepte der Zusammenarbeit von allgemein bildenden Schulen und Betrieben. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/ Arbeitsleben; Famulla, G. u.a. (Hrsg): Partner der Schule – Berufs- und Lebensvorbereitung. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. Band 2, Baltmannsweiler, 28-50.

Witte, James C. & Arne Kalleberg 1995: Matching training and jobs: The fit between vocational education and employment in the German labour market. In: ESR 11: 293-317.

Herausforderungen und Ansätze im Umgang mit der kulturellen Vielfalt der Lernenden in der Beruflichen Bildung

Nicole Kimmelmann

Die kulturelle Vielfalt der Lernenden als Herausforderung

Diversity, d. h. die Vielfalt der Lernenden, ist nicht erst seit Leistungserhebungstests wie PISA ein zentrales Thema der allgemeinen pädagogischen Diskussion, sondern eine Herausforderung unserer Zeit, die insbesondere auch die Berufliche Bildung betrifft. Kaum ein anderer Bildungsbereich ist stärker von der Diversität seiner Zielgruppe betroffen, wie die dort tätigen Institutionen und Pädagogischen Professionals. Im Einwanderungsland Deutschland wird in diesem Zusammenhang ein Faktor dieser Diversität an immenser Bedeutung gewinnen - die (ethnisch-) kulturellen Hintergründe der Lernenden, verbunden mit stereotypen Zuschreibungen gegenüber diesen Gruppen.

Diesen Schluss lassen zumindest Zahlen und Fakten hinsichtlich der bereits stattgefundenen und noch ausstehenden demographischen Entwicklungen zu. So haben laut dem Mikrozensus von 2006 bereits heute 15,1 Mio. Menschen, d. h. 18,4 Prozent der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund – Tendenz steigend. In den Altersklassen der für die Berufliche Bildung potentiellen Zielgruppe bis 25 Jahren liegt dieser Anteil sogar bei statistischen 27,2 Prozent. Auch wenn für die Berufliche Bildung in den seltensten Fällen konkrete aussagekräftige Zahlen vorliegen, ist sie demnach heute zweifelsohne von einer kulturellen Vielfalt der Lernenden geprägt und wird es in Zukunft noch stärker werden, dies bestätigt auch ein Blick in die Betriebe und Klassenzimmer. Verbunden sind diese Zahlen mit einer Vielfalt von Konstellationen, die sich dahinter verbergen. So teilen sich heute Lernende mit eigener Migrationserfahrung und wenigen Monaten oder Jahren Aufenthalts in Deutschland, Auszubildende und Schüler/innen der sogenannten zweiten oder dritten Generation mit einer teilweise deutsch geprägten Sozialisation sowie Jugendliche deutscher Herkunft ein Klassenzimmer bzw. arbeiten in einem Ausbildungsbetrieb eng zusammen. Und was die Zahlen ebenfalls nicht direkt aufzeigen, sind die Unterschiede der Lernenden, die mit dem kulturellen Hintergrund in der Regel verbunden sind. Hier treten neben anderen religiösen Glaubensrichtungen und sozialen Unterschieden der Herkunftsfamilien vor allem die sprachlichen Differenzen häufig in den Vordergrund.

Welche Auswirkungen hat diese kulturelle Vielfalt auf das Handeln Pädagogischer Professionals in der Beruflichen Bildung? Entscheidende!

Fachkräftemangel
Der aufgrund demographischer Veränderungen prognostizierte Mangel an Fachkräften und Auszubildenden für die Deutsche Wirtschaft in naher Zukunft verlangt nach einer Beruflichen Bildung, die das gesamte vorhandene Potential des Landes einbindet und bestmöglich für eine Berufstätigkeit vorbereitet. Vor diesem Hintergrund wird es zukünftig nicht mehr möglich sein, wie bisher das Ausbildungs- und Arbeitskräftepotenzial junger Menschen mit Migrationshintergrund zu vernachlässigen.

Stattdessen wird die effektive Nutzung dieses Qualifizierungspotentials eine der wichtigsten Aufgaben für Pädagogische Professionals werden. Bislang ist die Umsetzung dieser Aufgabe als sehr mangelhaft zu bewerten. So zeigen Arbeitsmarktstudien, dass übertrieben formuliert, die Übergangschancen in eine Berufsausbildung bei Migrant/innen mit Hauptschulabschluss oder Mittlerer Reife beinahe auf dem Niveau deutscher Jugendlicher liegen, die entweder keinen Schulabschluss oder nur ein Abgangszeugnis von der Hauptschule besitzen, bzw. eine Sonderschule abgeschlossen haben.

Rechtliche/Politische Veränderungen
Der Integrationsplan der Bundesregierung spricht sich für eine stärkere Berücksichtigung kulturell unterschiedlicher Lernender und einer verstärkten Unterstützung von Migrant/innen in der Berufsausbildung sowie beim Übertritt in das Arbeitsleben aus. Hier werden in den nächsten Jahren entsprechende Maßnahmen und damit verbundene Herausforderungen für die Pädagogischen Professionals entstehen. Dies betrifft insbesondere die fachübergreifende Sprachförderung.

Auch rechtliche Veränderungen fordern mittlerweile von in der Beruflichen Bildung Tätigen größere Sensibilität gegen Ausgrenzung bzw. für Chancengleichheit. So verweist das neue Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) in seinem Anwendungsfeld ausdrücklich auf den Beruflichen Bildungsbereich und damit auch auf das Praxisfeld Schule. Das Agieren von Lehrkräften steht zukünftig also genauso wie bei Ausbildenden in Betrieben unter einer weiteren formalen Prämisse.

Gesellschaftliche Verantwortung
Die Integration aller in diesem Land lebenden Menschen ist eine der Aufgaben unseres auf Chancengleichheit und Demokratie ausgelegten Staatswesens. Da Integration nur über den Einbezug auch beruflicher Integration langfristig gelingen kann, kommt den Akteuren der Beruflichen Bildung somit eine besondere Verantwortung zu. Diskriminierung im Sinne von Ausgrenzung von Beruflicher Bildung und damit verbundenen Chancen einer Existenzsicherung steht nicht nur im Widerspruch zu dieser Verantwortung, sondern birgt auch ein großes Konfliktpotential für die Gesellschaft.
Die Leistungen des deutschen Bildungssystems im Hinblick auf die Erfüllung der Grundsätze müssen jedoch nach wie vor als unzureichend eingestuft werden. Internationale Leistungserhebungstests des allgemeinen Schulwesens zeugen weiterhin von einer negativen Koppelung zwischen der Herkunft aus Familien mit Migrationshintergrund und dem Lernerfolg. Diese Zustände wirken auch auf das Berufliche Bildungssystem. Am erstaunlichsten ist hierbei, dass Jugendliche, die selbst nach Deutschland zugewandert sind, in den PISA-Studien besser abschneiden, als solche, die ihre gesamte Bildungsbiographie der deutschen Schule verdanken. Hier ist zu fragen, welchen Anteil folglich das bisherige Handeln von Seiten des Pädagogischen Personals an dieser Bildungsbenachteiligung hat und inwiefern die Schule als Organisation selbst nicht zu Ungleichheit beiträgt.

Pädagogische Ansprüche
Die oben beschriebenen Grundsätze der Chancengleichheit und Demokratie betreffen unter dem Schlagwort „Bildungsgerechtigkeit“ formale Ansprüche, die wir als Professionals an unser pädagogisches Handeln stellen. Nicht zuletzt stellen aber auch unsere Ansprüche an die Berufliche Handlungsfähigkeit der Lernenden Anforderungen an das eigene Handeln und verlangen nach einem professionellen Umgang mit kultureller Vielfalt der Lernenden.
Das Berufsbildungswesen soll seine „Klientel“ auf ein Leben und Arbeiten in gesellschaftlichen Verhältnissen vorbereiten, die von fortschreitender Globalisierung, Internationalisierung, europäischer Integration, anhaltenden Migrationsbewegungen sowie grenzüberschreitenden Beziehungs-netzwerken und

damit verbundenen verschiedenen favorisierten Lebensweisen bestimmt werden. Lernende müssen sich nicht nur mit den Auswirkungen einer zunehmenden Zuwanderung beschäftigen, sondern auch mit einer eigenen möglichen Migration in ein anderes Land, einer Mitarbeit in einem internationalen Unternehmen oder der kulturell, sozial sowie sprachlich heterogenen Kundschaft im Ausbildungsbetrieb (Leiprecht, 2008). Eine Vorbereitung der Lernenden für ein Zurechtfinden in diesen Verhältnissen bedarf neben der Vermittlung konkreter Kompetenzen vor allem aber eines Vorbilds, an dem man sich orientieren kann. Solange die in der Beruflichen Bildung tätigen Professionals keinen kompetenten Umgang mit Diversität praktizieren, kann von den Lernenden kaum erwartet werden, dass sie entsprechendes Handeln und Verhalten an den Tag legen.

Vorteile durch Diversity Management
Betriebwirtschaftliche Konzepte, die unter dem Schlagwort Diversity Management oder Managing Diversity geführt werden, zeigen, dass ein gelungener Umgang mit der Vielfalt durchaus auch Vorteile nach sich ziehen kann. Wenngleich dieses Kalküldenken im pädagogischen Bereich nicht angebracht ist und hier Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit im Vordergrund stehen sollten, wird sich auch hier in Zukunft die Qualität und damit die eigene Zukunft von Institutionen daran messen lassen müssen, wie gut es ihnen gelingt, Lernende zu einem erfolgreichen Berufsabschluss zu führen, unabhängig von deren sozialen, kulturellen und sprachlichen Hintergründen. Zumindest ist dies denkbar, wenn man an Aspekte wie Profilbildung von Institutionen, qualitätsgebundene Ressourcenverteilung oder an die Außenwirkung für die Personalanwerbung denkt. Damit wird das eigene Handeln auch vor dem Hintergrund der Abwehr von Nachteilen bedeutsam werden.

Welche Kompetenzen brauchen aber Lehrkräfte und Ausbildende zukünftig, um ihrer entscheidenden Rolle im Rahmen einer auf Chancengleichheit ausgerichteten Beruflichen Bildung nachzukommen und wie können diese Kompetenzen vermittelt sowie kompetentes Handeln unterstützt werden?

Vom konstruktiven Umgang mit der kulturellen Vielfalt der Lernenden – Zentrale Thesen und Ergebnisse des Workshops

Richtungweisend ist hierbei der durch angelsächsische Forscher/innen und Pädagogen/innen geprägte Ansatz der sogenannten Diversity Education, eine Weiterentwicklung aus der Gender-Pädagogik und der Interkulturellen Pädagogik, die Elemente des betriebswirtschaftlichen Diversity Managements auf den pädagogischen Bereich abgewandelt übertragen hat (vgl. Leiprecht, 2008). Vor diesem Hintergrund und den jeweiligen beruflichen Erfahrungen der Referierenden wurden im Rahmen des Workshops zentrale Ansätze vorgestellt und mit den Teilnehmenden diskutiert:

Der kulturelle Hintergrund der Lernenden darf von Lehrkräften und Ausbildenden nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss in seinem Zusammenwirken mit anderen Differenzen gesehen werden
Mit Diversity Education wird Diversität anstatt von Kultur als Leitkategorie und Erfahrungswirklichkeit betont. Damit stehen nicht mehr die kulturelle Besonderheit und Differenz im Vordergrund, sondern die Verschiedenheiten an sich als Strukturelemente moderner Gesellschaften. Vielfalt muss also, Prof. Dr. Rudolf Leiprecht (Universität Oldenburg) zufolge, zunächst als Normalität betrachtet werden. Entscheidend hierbei ist auch, wie der Begriff der Kultur gefasst wird und ob Öffnungen und Verbindungen zu

anderen Differenzlinien mitgedacht werden. Unumstritten ist hierbei in der Forschung heute die Unabgeschlossenheit und Prozesshaftigkeit von Kulturen sowie die grundsätzliche Flexibilität jedes Einzelnen, welche Aspekte von Kulturen von ihm übernommen werden. Äußerungen von Lernenden, die einer Kultur zugeordnet werden, dürfen somit z. B. nicht länger allein auf die Wirkung der Kultur reduziert werden. Stattdessen muss nach den sozialen Kontexten gefragt werden und erst danach, welche Rolle Ethnizität, Geschlecht, Alter oder andere Faktoren der Diversität darin spielen (Schröer, 2006, S.1 in Leiprecht, 2008).
Einseitigen Zuschreibungen, Festlegungen und Benachteiligungen entlang verschiedener Differenzlinien soll dadurch gezielt entgegengewirkt werden. Für Lehrkräfte und Ausbildende heißt dies vor allem sich immer wieder für die Individualität jedes Lernenden bewusst zu öffnen und sich eingeschränkter Perspektiven sowie vorhandener Vorurteile bewusst zu werden.

Ressourcenorientierte Betrachtungsweise statt Defizitzuschreibung – Vielfalt muss von Lehrkräften und Ausbildenden als Bereicherung gesehen werden
Selbst im Berufsbildenden Bereich, in dem Interkulturalität und Globalisierung eine immer größere Bedeutung spielen, werden bislang die vorhandenen Potentiale und Ressourcen, die sich durch die Migrationserfahrungen, Mehrfachidentitäten, Multiperspektiven und Mehrsprachigkeiten der Lernenden ergeben, bislang kaum genutzt, sondern Migrationshintergrund wird auch hier zumeist noch mit einer Defizitzuschreibung verbunden (Leiprecht, 2008).
Hier ist der erste und wichtigste Ansatzpunkt für einen in Zukunft anders gestalteten Umgang mit der kulturellen Vielfalt der Lernenden, der auch Diskriminierungen vorbeugen kann, wie Dr. Czarina Wilpert in ihrem Beitrag veranschaulichte.

Erfolgreiches Managing Diversity basiert bei allen Konzepten und Maßnahmen immer auf der Überzeugung, dass die Entfaltung des Menschen wie auch des gesellschaftlichen Lebens durch die Einbeziehung von Vielfalt bereichert wird. Perspektivenwechsel zu ermöglichen und die Individualität jedes Einzelnen wertzuschätzen, statt zu versuchen, zwanghaft Homogenität herzustellen, ermöglicht die Entstehung von neuer Kreativität und Innovation. Diese Überzeugung muss von Lehrkräften und Ausbildenden übernommen, gelebt und auch an die Lernenden vermittelt werden.
Mit ihren Mitarbeiter/innen des Vereins „Eine Welt der Vielfalt versucht sie deshalb im Rahmen des gleichnamigen Trainingsprogramms näherzubringen, wie es gelingen kann, Vielfalt durch Einbeziehen statt Ausgrenzen zu gestalten. Ausgangspunkt hierzu ist eine Bedarfsanalyse mit gemeinsamer Zielformulierung, ausgerichtet an der konkreten Situation und den Bedürfnissen der Bildungsinstitution mit anschließenden Seminaren, die unter anderem der Erforschung von Vorurteilen bzw. individuellen und institutionellen Diskriminierungen sowie möglichen Gegenmaßnahmen gewidmet sind. Die dabei verfolgte Vision ist, dass die Auseinandersetzung mit einer gerechten vielfältigen Gesellschaft zu einer entsprechenden Aktionsplanung führt. Diese kann beispielsweise darin bestehen, auch mit den Lernenden entsprechende Materialien zu bearbeiten oder die Entstehung eines Diversity-Rates in der Institution zu fördern.

Sprachförderung ist auch ein Thema für Lehrkräfte und Ausbildende in der Beruflichen Bildung
Ein an den Ressourcen orientiertes Vorgehen, darf jedoch selbstverständlich vorhandene Probleme und Herausforderungen durch die Diversität der Lernenden nicht verleugnen, sondern muss auch dafür die notwendigen Kompetenzen schaffen. Eines der zentralen Probleme und umstrittensten Themen im Zusammenhang mit kulturell unterschiedlichen Lernenden ist die Sprachförderung in Deutsch, wie der Beitrag von Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Universität Hamburg) zeigte.

Zwar erreichen laut PISA 2000 2 % der Jugendlichen, deren beide Elternteile nach Deutschland zugewandert sind, die höchste Kompetenzstufe der „Lesefähigkeit“, 20 % gehören jedoch zu den „extrem schwachen Lesern“. Zudem überschreiten 50 % die elementaren Kompetenzstufen im Lesen nicht. Diese Ergebnisse wurden in PISA 2006 weitgehend bestätigt und spiegeln auch die Situation in der Beruflichen Bildung sehr gut wieder. Insbesondere die für Lernerfolg notwendige Bildungssprache, eine von der Alltagssprache zu unterscheidende Fähigkeit, bereitet Lernenden mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten (Gogolin et. al., 2003, S.47). So erreichen sie auch dann nicht die Leistungen der nichtgewanderten Gleichaltrigen, wenn sie überwiegend Deutsch sprechen. Ähnliche Ergebnisse ergeben sich bei Lernenden aus sozial benachteiligten Familien. Hier muss ein Umdenken vom reinen einmaligen und sehr frühzeitigen Spracherwerb hin zu einem kumulativen Aufbau schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten erfolgen. Realisiert wird dieser Anspruch bereits im Modellprojekt FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), das von 10 Bundesländern getragen und von der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet wird. Hier wird entlang der gesamten Bildungsbiographie Sprachförderung betrieben, wobei besonders jede Übergangsphase von einem Ausbildungsabschnitt zum nächsten, bis hin zum Übertritt aus der Beruflichen Bildung in die Arbeitswelt, mit entsprechenden sprachfördernden Maßnahmen unterstützt werden. Dies gelingt, indem Eltern, außerschulische Einrichtungen, sprachliche/ethnische Gemeinschaften sowie Arbeitsagenturen und Verbände eingebunden werden. Erfahrungen des Projektes wurden im Integrationsplan der Bundesregierung aufgegriffen. Für die Lehrkräfte und Ausbildenden der beteiligten Institutionen bedeutet dies vor allem, dass sich jeder (unabhängig von Fach und Lernbereich) an der Sprachförderung beteiligt, die bisherige Praxis der Abwälzung dieser Verantwortung auf ausgeschriebene Deutschlehrkräfte also beendet wird. Hierzu werden entsprechende Weiterbildungen und Materialien zur Verfügung gestellt.

Doch auch ohne ein übergeordnetes Modellprojekt können und sollten aufgrund der oben skizzierten Zahlen alle Pädagogischen Professionals der Beruflichen Bildung Sprachförderung betreiben. Grundlage dafür ist, wie der Beitrag von Petra Hölscher aus dem ISB München sehr anschaulich zeigte, nicht zwingend die Fähigkeit, Deutsch zu unterrichten, sondern vielmehr die Konstruktion geeigneter Lernszenarien im Rahmen der Vermittlung der allgemeinen und fachbezogenen Ausbildungsinhalte sowie Vertrauen in die Fähigkeiten der Lernenden. Dann gelingen selbst mit sprachlich ungeübten und äußerst diversen Lernenden ein gemeinsamer Lernerfolg sowie eine Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten.
Am Beispiel des im Rahmen des Workshops vorgestellten Lernszenarios zum Sinnerfassenden Lesen, einer Fähigkeit, die Lernende im Berufsbildenden Bereich immer wieder vor Schwierigkeiten stellt, lassen sich dabei sehr leicht wesentliche Elemente einer derartigen Didaktik für sprachlich heterogene Lerngruppen festmachen:

Ausgangspunkt aller Überlegungen sollte dabei für Lehrkräfte und Ausbildende die Erkenntnis sein, dass Sprachen nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden können (Hölscher, 2007). Hierzu sind Aufgabenstellungen notwendig, die neue Erkenntnisse ermöglichen, also nicht vereinfachte und an möglichen Defiziten orientierte Instruktionen, sondern im Hinblick auch auf spätere zu erbringende Prüfungsleistungen realistische Formulierungen, die in einem gemeinsamen Austausch zwischen den Lernenden angegangen werden sollen. Bezüglich der individuellen Leistung, Herangehensweise, gewählten Medien und Materialien sowie geeigneten Arbeitspartnern ist jedem Lernenden soviel Eigenverantwortung und Mitentscheidung wie nur möglich einzuräumen. Hier setzen Lernszenarien konsequent Vorstellungen selbstgesteuerten Lernens um, ebenso wie bei der grundsätzlichen Ausrichtung, möglichst verschiedene Sinne in den Lernprozess einzubeziehen und demnach Beiträge in verschiedenster Form zum Thema

zu ermöglichen. Hierdurch wird verhindert, dass vorgegebene Formen der Auseinandersetzung mit Inhalten aufgrund von dabei auftretenden Sprachschwierigkeiten komplett abgelehnt werden und damit jeglicher Lernerfolg von vornherein verhindert wird.

Wenn auch die grundsätzliche Wahl der Sozialform frei gestellt ist, so wird für die Bearbeitung doch die Partner- oder Kleingruppenarbeit präferiert, da Erfahrungen zeigen, dass hier Lernprozesse durch den gegenseitigen Austausch in einer ungezwungenen Atmosphäre gefördert werden und ohne lernbehindernde Gefühle wie Scham oder Angst vor Unkenntnis effektiver ablaufen. Einschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass Lernende auch für die Arbeit in Kleingruppen erst vorbereitet werden müssen, zumindest wenn man von unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Vorerfahrungen kulturell unterschiedlicher Lernender ausgeht.

Ein besonderes Augenmerk wird auf die obligatorischen Präsentationen der Ergebnisse gelegt, da hier bereits durch das reine Zuhören Lernmöglichkeiten auch im Sinne von Sprachlernmöglichkeiten geschaffen werden. Vielfältige Äußerungen mit unterschiedlichem Sprachgebrauch von Seiten der Lernenden ermöglichen jedem Einzelnen unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten und Formulierungen wahrzunehmen. Dieser Umstand wird verstärkt, wenn Präsentationen in Zusammenarbeit aller Gruppenmitglieder erfolgen, was zudem wiederum Hemmungen abbauen kann. Hierfür entscheidend ist auch eine Würdigung aller Beiträge – entsprechend des bearbeiteten Themas und wenn möglich über die Präsentation hinaus.

Lehrkräften und Ausbildenden kommt in diesen Lernsituationen neben der nicht zu unterschätzenden Bereitstellung von verschiedenen Materialien und Medien vor allem eine Aufgabe zu: Die Lernenden für das Lernen und den Gebrauch der Sprache zu begeistern. Dies gelingt umso besser, je mehr sich die Lehrkraft oder der Ausbildende mit eigenen Vorstellungen zurücknehmen und die Eigenmotivation und -lust der Lernenden am Entdecken von Neuem nutzen kann. Wiederum also nicht die Konzentration auf die Defizite, sondern Arbeit mit den Potentialen der Lernenden in der Gemeinschaft. Hierzu gehört auch eine andere Politik des Umgangs mit Sprachfehlern. Solange Lernende vor allem darauf hingewiesen werden, was sie nicht können und jeder Fehler eine Sanktion bedeutet, wird eigenes Entdecken und Ausprobieren aus Angst vor negativen Folgen unterdrückt, selbstmotivierte Lernprozesse also unterbunden, und Motivation für weitere Versuche sowie Dranbleiben muss erst langwierig wieder aufgebaut werden. Diese Aspekte sind vielen Lehrenden aus eigenen (bitteren) Erfahrungen des Spracherwerbs eigentlich vertraut - zumindest war dies die einhellige Meinung der Teilnehmer/innen -, manchmal braucht es aber offensichtlich wieder eines Anstoßes zum Nachdenken, wie die konkrete Praxis im Vergleich dazu aussieht. Zu erklären ist eine andere Realität bislang aber auch dadurch, dass Lehrende in der Beruflichen Bildung vor dem Hintergrund einer begrenzten Ausbildungsdauer mit zentraler Prüfung unter einem gewissen Druck stehen, der das Gefühl erzeugt, keine Zeit für das Reflektieren von Fehlern und anschließende Ausmerzen zu haben. Zumal dieser Prozess in vielen Fällen durch eine entsprechende schulische Sozialisation in Deutschland bereits schon fortgeschritten sein dürfte.

Ferner ist anzumerken, dass die Nutzung der Eigenmotivation und Lust am Lernen bei Grundschüler/innen, für deren Spracherwerb die Lernszenarien ursprünglich eingesetzt wurden, leichter möglich erscheint als bei Lernenden, die bereits Frusterfahrungen, Beschränkungen und andere lernhinderliche Momente in langjährigen Schulbesuchen hinter sich gebracht haben, wie dies in der Regel bei den Lernenden der Beruflichen Bildung der Fall ist. Hier müssen Versuche zeigen, inwieweit das Konzept anwendbar ist.

Erfolgreiches Handeln von Lehrkräften und Ausbildenden bedingt eine entsprechende Organisationsentwicklung

Obwohl die Rolle der Pädagogischen Professionals für einen erfolgreichen Umgang mit kultureller Vielfalt unbestritten ist, so zeigen in den letzten Jahren erprobte und diskutierte Konzepte unter dem Schlagwort „Managing Diversity", dass ein besonderes Augenmerk auch auf die Organisationsentwicklung gelegt werden muss, damit notwendige Strukturen zur Ermöglichung und Unterstützung von Maßnahmen der Akteure geschaffen werden, die Handelnden mit erforderlichen Ressourcen ausgestattet werden und alle Beteiligten zur systematischen und langfristig ausgelegten Reform an einem Strang ziehen. Dies gilt, wie der Beitrag von Prof. Dr. Gogolin zeigte, insbesondere für die Sprachförderung, trifft aber im gleichen Maße auf alle weiteren Aspekte einer Diversity Education im (Berufs-)bildenden Bereich zu. Auch hier ist ohne eine entsprechende Zusammenarbeit zwischen Professionals (Teamentwicklung), einer Kooperation mit externen Fachkräften und Institutionen, Eltern oder der Organisationsleitung keine konsequente Öffnung für Diversität möglich. Im Bereich der Vermittlung von Lerninhalten – im Rahmen von Unterricht oder Anleitungen - müssen starre Vorgaben, die eine kompetenzorientierte Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden behindern, zugunsten von flexibleren und stärker auf Bedürfnisse ausgerichtete Rahmenbedingungen ersetzt werden. Und auch auf der übergeordneten Ebene der Organisation, die Einstellungspraxis, Planung, Evaluation und Involvierung der Leitung umfasst, müssen Veränderungen hinsichtlich der Berücksichtigung von kulturell, sozial und sprachlich unterschiedlichen Zielgruppen der Interaktion vorgenommen werden. Darüber hinaus bedarf es einer systematischen und durch organisatorische Angebote unterstützte Aus- und Weiterbildung der tätigen Professionals. Hierbei handelt es sich nicht um neue oder gar revolutionäre Umbrüche, sondern vielmehr um Erkenntnisse, die bereits aus anderen Modellversuchen und Projekten der stärker lernerorientierten Methoden, Didaktik und Organisationsentwicklung an Beruflichen Schulen (z. B. Profil 21) bekannt und erkannt sind.

Was dies im Zusammenhang mit der Berücksichtigung von kultureller und sprachlicher Diversität heißt und wie Schulen allgemein darauf erfolgreich reagieren können, zeigte der zweite Teil des Beitrags von Prof. Dr. Ingrid Gogolin, in dem Forschungsergebnisse von Prof. Dr. Jill Bourne von der Universität Strathclyde Glasgow präsentiert wurden. Diese decken sich mit anderen internationalen Studien zu wesentlichen Elementen der interkulturellen Organisationsentwicklung im pädagogischen Handlungsfeld. Erfolgreiche multikulturelle Schulen zeichnen sich demnach durch folgende Merkmale aus:

- Eine der Multikulturalität verpflichtete Schulleitung
- Hohe Erwartungen an alle Lernenden
- Ein positives und respektvolles Schulethos
- Ein abwechslungsreicher Unterricht mit extra Angeboten sowie Aktivitäten
- Eine formale gemeinsame Haltung/Philosophie
- Einheitliche Regeln für den Umgang mit Mobbing und Belästigungen
- Einen Fokus auf die Einbindung von Eltern sowie der Gemeinde
- Alle Lehrkräfte sehen sich als Sprachen- Lehrkräfte
- Unterstützungsangebote in der Unterrichtssprache
- Im Curriculum verankerte Angebote in den Volkssprachen der EU und anderen Ländern
- Einheitliche Regeln für Bilinguale Unterstützungsmöglichkeiten im normalen Unterricht
- Spezielle Unterstützungsangebote in und außerhalb der Schule, in Absprache mit den Lernenden und Eltern, mit klaren Zielen und begrenzter Laufzeit

Die untersuchten Schulen in Europa konnten durch die Berücksichtigung dieser Merkmale nicht nur das Klima an den Schulen verbessern, sondern auch mehr Bildungsgerechtigkeit herstellen - dies zeigen die Teilnahmen der Lernenden an internationalen Leistungstests (Bourne, 2008)

Aber sind diese Merkmale auch für die Berufliche Bildung zutreffend? Zwei Beispiele, die genau diese Aspekte aufgreifen, zeigen es konkret:

Betriebliche Organisationsentwicklung

Auf der betrieblichen Seite der Beruflichen Bildung sehr wirkungsvoll und nachahmenswert ist die von Magdalene Kellner präsentierte Diversity-Strategie der Ford-Werke GmbH zu sehen, die bereits mehrfach prämiert wurde. Die Geschäftsleitung dort hat erkannt, dass ein offener Umgang mit der Vielfalt, die Mitarbeiter/innen an Lebenskonzepten, sozialem und kulturellen Hintergrund mitbringen, entscheidend ist, damit diese motiviert und leistungsstark für ein Unternehmen tätig sind. Unterschiedliche Perspektiven können in einer diskriminierungsfreien Belegschaft selbstverständlicher eingebracht werden. Dadurch werden bessere Ergebnisse in quantitativer, kreativer und qualitativer Hinsicht erzielt - ein entscheidender Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Automobilgeschäft. Seit Jahren wird deshalb eine kontinuierlich ausgebaute diversity-orientierte Organisationsentwicklung auf allen Ebenen betrieben.

Erreicht wird dies beispielsweise durch sogenannte Resource-Groups, Mitarbeiternetzwerke im Unternehmen, die während der Arbeitszeit und unter Einbindung von zum Teil externen Kräften versuchen, die verschiedenen Bedürfnisse von Mitarbeiter/innen aufzugreifen und damit zu einer erhöhten Motivation beizutragen. So existieren z. B. eine Turkish-Resource-Group, aber auch Angebote der Kinderbetreuung. Die Haltung der Null-Toleranz gegenüber Diskriminierung schafft das notwendige Vertrauen in die Ernsthaftigkeit der Diversity-Strategie. Mitarbeiter/innen können sich direkt an eine betriebliche Beratungsgruppe wenden, die ihnen rasch konkrete Hilfen anbieten wird, falls sie sich diskriminiert oder belästigt fühlen. Eine unternehmensweit praktizierte Feedback-Kultur ermöglicht zudem die Berücksichtigung von aus Mitarbeitersicht notwendigen Veränderungen.

Dies gilt natürlich auch für den Bereich der Berufsausbildung, die durch die Ford Aus- und Weiterbildung e. V. durchgeführt wird. Bei einem Anteil von ca. 40 % Auszubildenden mit Migrationshintergrund ist der erfolgreiche Umgang mit Diversity ein wichtiger Faktor. So ist es nachvollziehbar, dass dort Teamfähigkeit als die Hauptkompetenz für Auszubildende und Ausbildende gilt, Teamentwicklung im Fokus von Aus- und Weiterbildung stehen. Auch hier wurden durch die Bildung von so genannten Stammgruppen die notwendigen organisatorischen Strukturen dazu geschaffen. Das Prinzip der hinsichtlich verschiedener Faktoren sehr heterogenen Stammgruppen von 12 Auszubildenden, die über die gesamte Ausbildungszeit zusammen lernen und arbeiten, schafft zum einen ein Übungsfeld für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen, hat aber auch „Kuschelqualitäten“ im Sinne der Förderung von Zugehörigkeit, Identifizierung mit der Gruppe im Rahmen eines gewissen Schonraumes. Die starke Heterogenität hat sich dabei insbesondere im Hinblick auf die sonst vorherrschende Grüppchenbildung als sehr vorteilhaft erwiesen. Ausbildende, die selbst Teamcoaches der Stammgruppen sind, haben so leichter und auch engeren Kontakt zu den Auszubildenden und können damit individueller auf den Einzelnen eingehen. Ergänzt wird das Stammgruppen-Prinzip durch weitere pädagogische Maßnahmen, die das Zusammenarbeiten und den Austausch zwischen den Lernenden unterstützen. So müssen sich die Auszubil-

denden in drei jeweils einwöchigen Arbeitspädagogischen Seminaren mit Outdoor-Elementen nicht nur Team-Aufgaben, sondern auch der Herausforderung stellen, eigene Regeln für den weiteren Umgang miteinander zu finden.

Diese betriebsweiten Strukturen der Ausbildung werden auf der Ebene der Organisation unterstützt durch die Tatsache, dass bereits 17 % der Ausbildenden einen Migrationshintergrund haben. Auch die Weiterbildung der Ausbildenden orientiert sich an der Diversity-Strategie. Das Personalentwicklungskonzept der Ford Aus- und Weiterbildung e. V. baut hierzu auf einem Competency Framework, d. h. einem Referenzrahmen für die Anforderungen an Mitarbeiter/innen auf, deren Kategorien nicht nur die Kriterien der Personalauswahl, sondern auch der jährlichen Kompetenzentwicklungsgespräche sind. Wesentliche Bestandteile dieses Referenzrahmens sind aus Sicht der Unternehmensführung notwendige Kompetenzen, um mit Vielfalt im Arbeitsleben umgehen zu können. Hierzu zählen beispielsweise für Ausbildende Mut und Integrität, Engagement für Vielfalt, eine aufrichtige Überzeugung, dass Vielfalt das bessere Konzept ist sowie Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung (auch eigener Vorurteile) und der Nutzung von Fähigkeiten aller Kolleg/-innen und Mitarbeiter/-innen. In Einzelgesprächen wird hierzu der individuelle Entwicklungsbedarf ermittelt und in ein Weiterbildungskonzept übergeleitet. Darüber hinaus finden abteilungsübergreifende und bedarfsorientierte Weiterbildungen im Sinne von Standardtrainings statt. Paradebeispiel ist das von allen bei Ford angestellten Mitarbeiter/innen, egal auf welcher Ebene, zu absolvierende Seminar „Partnerschaftliches Verhalten am Arbeitsplatz“, das der Vermittlung der Diversity-Strategie des Unternehmens sowie dem Bewusstsein der eigenen Rolle im Unternehmen dient. Grundsätzlich hat es sich jedoch als vorteilhafter erwiesen, auf das Prinzip individuelle Förderung und weitgehende Freiwilligkeit zu setzen. Ergänzt werden diese Maßnahmen durch individuelle Angebote der Supervision und des Coachings.

Diese von der Leitungsebene bis hin zum Auszubildenden durchgehend angelegte Organisationsentwicklung hat sich für die Ford-Werke GmbH bezahlt gemacht. So führten die Maßnahmen bislang nicht nur zu einer überdurchschnittlichen Zufriedenheit der Auszubildenden mit ihrem Ausbildungsbetrieb und langen Verweildauern im Unternehmen, sondern auch zu außergewöhnlichen interkulturellen Kompetenzen der Lernenden, die in einer Xenos- Studie 2004 belegt wurden. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die allgegenwärtige und auf organisatorischer Ebene konsequent umgesetzte Unternehmenskultur vor allem auch für die Pädagogischen Professionals Erleichterungen und Unterstützung im Umgang mit kultureller oder anderweitiger Vielfalt ihrer Lernenden brachte. Wenn sich Ausbildende auf eine allen bekannte Philosophie berufen können, gibt es beispielsweise weniger Klärungsbedarf und Diskussionen bezüglich des Verhaltens zwischen den Auszubildenden.

Organisationsentwicklung an der Berufsschule

Als konfrontiert mit einem „bunten Blumenstrauß“ stellte Dr. Manfred Müller die Ausgangssituation seiner Städtischen Berufsschule für gewerbliche Dienstleistungsberufe in seinem Beitrag vor, und zeigte auf, welchen organisationspädagogischen Weg er als Schulleiter mit seinem Team in Nürnberg ging, um die angesichts höchst diverser Lernender hohen Bildungs- und Erziehungsziele „Förderung interkultureller Kompetenzen“ sowie „Konstruktiver Umgang mit Multikulturalität“ zu verwirklichen. Basierend auf der Annahme, dass Schulen als Gemeinschaften organisiert sein müssten, um zur Gemeinschaft zu erziehen (Kerschensteiner, 1933 in Rosenbusch, 2005, S. 3), werden dort drei Ansätze gegangen, (Schul-) Gemeinschaft herzustellen.

Der erste Ansatz setzt hierbei auf die Berufsgemeinschaft, d. h. der Integration aller Lernenden über gemeinsame Berufsziele und Berufsanforderungen, die von allen erreicht werden sollen. Berufsschüler/innen gleich welcher Herkunft sollen durch die Anerkennung ihrer beruflichen Leistungen und ihres Beitrages für einen Beruf zu einem Gemeinschaftsgefühl und Selbstwertgefühl kommen. Dies spiegelt sich organisatorisch in der seit 2005/2006 abgeschlossenen Verlagerung der einst separierten „Jungarbeiterabteilung“ in berufsfeldorientierte und in Fachabteilungen integrierte Klassen zur Berufsvorbereitung wider. Die Verlagerung hat dazu geführt, dass es heute statt einer übergeordneten unspezifischen Berufsvorbereitung konkrete Klassen im Bereich Bäckerei, Gastronomie, Lagerlogistik, Fachverkauf sowie Technik (allgemein) gibt. Die Verteilung bedeutet für die diversen Lernenden vor allem ein besseres Übergangsmanagement in eine Berufsausbildung, da nun Fachlehrkräfte für die Betreuung zuständig sind. Diese verfügen in der Regel über wertvolle Kontakte zu Praktikums- und Ausbildungsbetrieben, so dass alle „willigen“ Schüler/innen eine höhere Chance auf Integration in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt haben, unabhängig von ihrer Herkunft. Zudem hat sich gezeigt, dass Fachklassenschüler/innen eine wichtige Vorbildfunktion übernehmen und nachkommende Schüler/innen anspornen können, aus dem persönlichen Hintergrund das meiste herauszuholen, um dieses Berufsziel ebenfalls zu erreichen.

Da jedoch bei einer reinen Betrachtung und Bewertung der Lernenden über ihre berufliche Leistung wesentliche Aspekte der Persönlichkeit vernachlässigt werden, wurde der Gedanke einer Berufsgemeinschaft ergänzt um eine übergeordnete Wertegemeinschaft. Diese basiert auf den in Kooperation aller Gruppen an der Schule entwickelten 4 ethischen Weisungen des „Weltethos“ (Ehrfurcht vor allem Leben, Gerecht und fair handeln, Wahrhaftigkeit, Partnerschaft von Mann und Frau) zu einem Schulethos. Angelehnt an Herausforderungen aus dem Alltag entstand hierbei ein Wertefundament, das darauf ausgelegt ist, die Individualität aller Lernenden und Mitarbeiter/innen der Schule vor Diskriminierung und Verletzung zu schützen. Durch die Verankerung der Weisungen in der Hausordnung und einem internen Qualitätsmanagement, das die Einhaltung der Regeln von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft fordert, wurde somit ein Rahmen gegen Diskriminierung und für die Bildung von Gemeinschaft geschaffen.

Der dritte Ansatzpunkt ist in einer systematischen Einführung von Lehrer-Klassenteams zu sehen, die eine Entlastung der Lehrkräfte und eine Steigerung deren Wirksamkeit durch einheitliche Qualitäts- sowie Unterrichts- und Erziehungsstile bewirken kann.

Die Kombination einer Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung hat sich ausgezahlt und bei der Berufsschule dazu geführt, dass das Schulethos von vielen Schultern getragen und bei den Lernenden akzeptiert wird.

Politischer Handlungsbedarf

Die vorgestellten Beispiele und Ergebnisse zeigen, was möglich ist, verweisen aber auch zwangsläufig auf Vorgaben für den politischen Handlungsbedarf: Im Bereich der Sprachförderung wird es entscheidend werden, inwieweit die im Internationalen Integrationsplan geforderten und in Modellprojekten wie FÖRMIG erfolgreich umgesetzten langfristigen Strategien auch im Bereich der Beruflichen Bildung konsequent umgesetzt und finanziert werden.

Für darüber hinausgehende Ansätze, insbesondere hinsichtlich der diversity-orientierten Unterrichts- und Organisationsentwicklung, sind politische Akteure aufgefordert, den einzelnen Schulen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Lernenden mehr Freiraum und Entscheidungsspielraum für bedürfnisorientierte strukturelle Maßnahmen sowie hinsichtlich methodischer und didaktischer Konzepte zu gewähren.

Forschungsbedarf

Anhand der Beiträge, lässt sich auch der Forschungsbedarf aufzeigen. Angesichts nicht oder kaum vorhandener systematischer Konzepte in der Beruflichen Bildung, wird es in Zukunft nötig sein, eine Übertragbarkeit sowie notwendige Modifikationen der im Rahmen des Workshops z. T. aus dem allgemein bildenden Bereich vorgestellten Konzepte auf die Berufliche Bildung weiter zu erforschen und zu erproben.

Die Berücksichtigung des Managing-Diversity-Ansatzes macht es zudem möglich und notwendig, dass sich zukünftig Vertreter/innen, die sich bislang nur mit einer Differenzlinie (Geschlecht, Alter, Ethnisch-kulturelle Herkunft,…) beschäftigt haben, in Zukunft zusammenarbeiten und klären, welchen weiteren Beitrag sie zu einer Diversity-Education leisten können.

Nicht zuletzt mangelt es bislang noch an Konzepten, um Lehrkräfte und Ausbildende im Berufsbildenden Bereich, über einmalige und kurzfristige Maßnahmen hinaus, systematisch und strukturiert für die Herausforderungen der kulturellen Vielfalt ihrer Lernenden aus- und weiterzubilden.

Literaturverzeichnis

Bourne, Jill (2008): I know he can do better than that: strategies for teaching and learning successful multi-ethnic schools. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache. Band 1 Grundlagen und Konzeptionen. Münster u.a.: Waxmann-Verlag

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 107. Bonn: BLK.

Hölscher, Petra (2007): Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Ahrenholz, Bernt (2007): Deutsch als Zweitsprache. Freiburg: Fillibach.

Leiprecht, Rudolf (2008): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity – Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg: Bis-Verlag.

Müller, Manfred/Horn, Gerhard (2007): Pädagogische Schulentwicklung auf der Wertebasis des Weltethos am Beispiel der kommunalen Berufsschule 3 in Nürnberg. In: Lähnemann, Johannes (Hrsg.): Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung. Band 26. Hamburg: EB Verlag. S. 522-526.

Rosenbusch, Heinz S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München: Luchterhand.

Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – Ziele, Grundlagen und Perspektiven

Friedbert H. Esser; Georg Hanf; Volker Rein

Der Workshop widmete sich der Genese und den Grundlagen des EQR (Hanf), den Eckpunkten für einen Deutschen Qualifikationsrahmen aus der Sicht der Arbeitgeber (Esser), sowie den konzeptionellen Fragen, die mit seiner Konstruktion verbunden sind (Rein).

1 Genese und Grundlagen des Europäischen Qualifikationsrahmens

Europa – das ist für manche eine Mega-Baustelle für ‚das Europäische Haus' in hybrider Hochbauweise. Alle bauen daran, mit hochtrabenden Ambitionen, alle reden gleichzeitig - offensichtlich aneinander vorbei: Babylonische Sprachverwirrung. Für andere wiederum sind wir schon weiter im Text: Die europäische Initiative für einen Qualifikationsrahmen ist für sie die ‚Roadmap' in den Untergang, das Armaggedon des deutschen Systems der Berufsbildung. Wir sehen demgegenüber darin das Leitprojekt zur Schaffung eines europäischen Bildungsraums, das starke Impulse für die deutsche Berufsbildung, ihre Positionsbestimmung und ihre Reform gibt.

1.1 Die europäische Agenda

Die europäische Agenda zeigt ein schier unaufhaltsames Voranschreiten in Richtung einer Zusammenführung der nationalen Systeme, die nun im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) kulminiert. Mit der Erklärung von Bologna (1999) wurde der Europäische Hochschulraum zum Programm. Im Jahr 2000 einigten sich die Staats- und Regierungschefs der Gemeinschaft in Lissabon auf eine Gemeinsame Strategie mit einer Agenda bis 2010, die mit der Methode der offenen Koordinierung, also in ständiger Abstimmung zwischen Kommission und Mitgliedsstaaten, umgesetzt werden sollte. Für den Bildungsbereich wurde diese im Gemeinsamen Arbeitsprogramm für Bildung und Ausbildung ausformuliert. Insbesondere auf Betreiben der deutschen Seite im Verein mit gleichgesinnten Ländern entwickelte die Berufsbildung in der Erklärung von Kopenhagen 2002 eine eigene Agenda für den Europäischen Berufsbildungsraum, in der Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen als prioritäre Ziele benannt wurden. Um hierfür die konzeptionellen Grundlagen zu schaffen, wurden vom europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) 2003 drei Studien in Auftrag gegeben: Zu den ‚European reference levels for education and training', zu einer ‚Typology of knowledge, skills and competences'; zu ‚European approaches to credit (transfer) systems in VET' (www.trainingvillage.gr). Es wurde deutlich, dass zunächst ein Bezugssystem für die – im Gegensatz zum Hochschulbereich – sehr heterogenen beruflichen Abschlüsse geschaffen werden musste. Im Communiqué von Maastricht wurde deshalb 2004 die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens auf die Tagesordnung gesetzt.[1]

1 http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/vocational_en.html
http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf

Zwischen Herbst 2004 und Frühjahr 2005 wurden die Ziele und Funktionen des EQR ausgearbeitet. Mit dem EQR wurden von Anfang an zwei Hauptziele verfolgt: die Förderung grenzüberschreitender Mobilität und die Unterstützung des lebenslangen Lernens. Dies sollte erreicht werden durch ein Instrument, mit dem Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg verständlicher und somit Qualifikationssysteme miteinander verknüpft werden. Hierfür wurde eine Struktur von Referenzebenen vorgeschlagen, die auf Lernergebnissen basieren.

In die Entwicklung des EQR waren zahlreiche – von den Mitgliedsstaaten benannte - ExpertInnen einbezogen. Im Juli 2005 wurde ein Entwurf für einen EQR vorgelegt, zu dessen Diskussion die Europäische Kommission einen umfassenden EU-weiten Konsultationsprozess initiierte (Kommission 2005). Das Ergebnis der Konsultation wurde im Februar 2006 bei einer Konferenz in Budapest im Rahmen der österreichischen Ratspräsidentschaft präsentiert. Nach Vorarbeit durch ein kleines Team von Sachverständigen (aus AT, DE, FR, IE, UK) wurden die Deskriptoren der Referenzebenen von einer „Technischen Arbeitsgruppe“, bestehend aus VertreterInnen aller Mitgliedsstaaten und Beitrittsstaaten sowie der europäischen Sozialpartner im Sommer 2006 überarbeitet. Insbesondere die Kommentare aus Deutschland wurden dabei berücksichtigt. Im September 2006 lag schließlich die revidierte Fassung des Vorschlages für eine Empfehlung vor. Mit der Unterzeichnung durch Parlament und Rat am 23. April 2008 trat die Empfehlung in Kraft.[2]

Das Europäische Parlament und der Rat haben den Entwurf um einige Punkte ergänzt bzw. bereits enthaltene Aspekte hervorgehoben. Der EQR sollte besonders auch den Bürgern dienen, die nur in geringem Umfang an Bildung teilhaben und auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt sind. Dies sollte insbesondere auch durch die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen geschehen. Hervorgehoben wird vielfach die Bedeutung der Qualitätssicherung bei der Implementation des EQR. Neu eingefügt wurde der Beitrag des EQR zur Modernisierung der Bildungssysteme, vor allem durch seine Brückenfunktion für Bildung, Berufsbildung, Beschäftigung.
Für den Prozeß der Implementation wurde die Europäische Kommission verpflichtet, Pilotprojekte und Peer-Reviews zu fördern, Informationsmaterial und Leitlinien zu entwickeln und zu verbreiten. Der Prozeß soll von einem Beirat begleitet werden. Dieser ist mittlerweile etabliert; ihm gehören neben Vertretern der Mitgliedsstaaten (aus Deutschland BMBF und KMK) die europäischen Sozialpartner an. Weitere relevante Instanzen können hinzugezogen werden.
Die Mitgliedsstaaten werden aufgefordert, nationale Koordinierungsstellen für die Implementation/Nutzung des EQR einzurichten, transparente Methoden bei der Zuordnung anzuwenden und allen potentiellen Nutzern Information und Beratung anzubieten. Für die Zuordnung nationaler Qualifikationen wurde eine Frist bis 2010 eingeräumt. Bis 2012 sollen alle Zeugnisse/Diplome einen Hinweis auf die Verortung der jeweiligen Qualifikation im EQR enthalten. In fünf Jahren soll der EQR in Kooperation mit den Mitgliedsstaaten evaluiert und ggfls. revidiert werden.

1.2 Zu den konzeptionellen Grundlagen des EQR

Der Ansatz Qualifikationsrahmen bringt systematisch die Segmente der Bildungs-/Qualifikationssysteme zusammen, die funktional ausdifferenziert sind. Der Ansatz beruht auf der Grundannahme eines Kontinuums allen Lernens, dessen Ergebnisse in einer gemeinsamen Sprache zu beschreiben und zu kommunizieren sind. Gemeinsame Sprache heißt nicht, daß Differenzen von Bildungsgängen negiert oder verwischt werden; sie sind vielmehr in dieser Sprache zu begründen. Die Akzeptanz des Ansatzes indiziert eine reale fortschreitende Vermischung von Räumen der Anerkennung von Lernen (Harney

2 http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf

2000). Die Kernbegriffe der gemeinsamen Sprache sind in der EQR-Empfehlung eingeführt bzw. definiert.

Der Europäische Qualifikationsrahmen ist ein Referenzinstrument für nationale Qualifikationen (im Sinne von anerkannten Abschlüssen) bzw. für nationale oder sektorale Qualifikationsrahmen - basierend auf einem Satz von Kriterien für Lernergebnisse zur Bestimmung des jeweiligen Niveaus der Qualifikationen. Damit soll er Qualifikationen transnational verständlich machen und so Mobilität und lebenslanges Lernen fördern.

Ein nationaler Qualifikationsrahmen ist ein Instrument zur Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem nationalspezifischen Satz von Kriterien für Lernergebnisse zur Bestimmung des jeweiligen Niveaus der Qualifikationen. Die Zahl der Niveaus beruht auf einer nationalen Übereinkunft. Ziel ist die Integration und Koordination nationaler Qualifikationsteilsysteme und die Verbesserung der Transparenz und Durchlässigkeit des Qualifikationssystems, aber auch der Qualität von Qualifikationen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Zivilgesellschaft.

Zentral ist der Begriff „Qualifikation“. Qualifikationen im Kontext von Qualifikationsrahmen sind Bündel von Lernergebnissen. Dabei handelt es sich (1) um gesellschaftlich normierte Erwartungen, deren Erfüllung (2) von dazu öffentlich legitimierten Instanzen in Prüfungen festgestellt und schließlich (3) bescheinigt wird. Traditionellerweise wird hierfür in Deutschland der Begriff ‚Abschluß‘ gebraucht.

Elementar konstitutiv für den EQR ist die Orientierung an Lernergebnissen. Nur mit der Orientierung an Ergebnissen, nur mit einem konsequenten Absehen von den weiterhin unterschiedlichen Kontext-, Input- und Prozeßcharakteristika der verschiedenen Bildungssysteme kann ein solcher Rahmen als Referenzstruktur für alle Arten des Lernens dienen. „Lernergebnisse“ sind das, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat.

Die Fundierung eines Qualifikationsrahmens auf Lernergebnissen bedeutet jedoch nicht, dass damit jede Verantwortung für die Organisation von Lernprozessen irrelevant wird. Im Gegenteil: Curricula sind auf die Ergebnisse hin zu konzipieren; es müssen Strukturen der Qualitätssicherung, der Beratung und Unterstützung geschaffen werden, damit ein Rahmen im Sinne der Ziele tatsächlich genutzt werden kann. Darauf weist der EQR-Vorschlag ausdrücklich hin. Der EQR impliziert nicht die Überantwortung von Bildung an den Markt; vielmehr zielt er auf einen erweiterten Politikansatz.

Der EQR unterscheidet drei Arten von Lernergebnissen: Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz (im Sinne von Autonomie und Verantwortung). Diese kategoriale Trias vereint die Ergebnisse von Bildung, Ausbildung und (Berufs-)Erfahrung. Man kann darin auch Repräsentanzen der drei differenten Leitsysteme beruflicher Bildung in Europa erkennen: des französischen, des englischen und des deutschen mit ihren Leitkonzepten ‚savoir‘, ‚skills‘ und ‚Handlungskompetenz‘.

Ein europäischer Qualifikationsrahmen, der die Qualifikationen aller Systeme in sich aufnehmen soll, konnte nur ein Kompromiß zwischen den nationalen Systemen sein. Auch die acht Niveaus von Lernergebnissen beruhen auf einem Kompromiß – zwischen Funktionshierarchien im Beschäftigungssystem, Stufen der Expertiseentwicklung, Niveaus in vorfindlichen NQR. Kompromißcharakter des EQR rührt auch daher, dass er dem Lebenslangen Lernen und der Beschäftigungsfähigkeit dienen soll.

1.3 Unterschiede zwischen Europäischem und Nationalem Qualifikationsrahmen (NQR)

Der EQR ist eine Empfehlung: den Mitgliedsstaaten wird empfohlen, dem EQR in einem transparenten Verfahren ihre Qualifikationen zuzuordnen. Ob und wie sie einen NQR gestalten, ist ihnen überlassen. In der Tabelle werden die Charakteristika von EQR und NQR einander gegenüber gestellt.

	EQR	**NQR**
Entwickelt von	Kommission und Mitgliedsstaaten, europäischen Sozialpartnern	Nationalen, regionalen Ministerien, Sozialpartnern, für Qualifikationen verantwortlichen Institutionen, Organisationen
Bezug	Länderübergreifende Prioritäten (z. B. europäischer Arbeitsmarkt)	Regionale, nationale Prioritäten
Anrechnung/ Anerkennung	Basis für Anrechnung in Verbindung mit ECVET; kein Anerkennungsinstrument für individuelle Lernergebnisse	Basis für Anrechnung in Verbindung mit nationalem Credit System; Basis für Zertifizierung/Anerkennung informell erworbener Lernergebnisse
Wert	Hängt vom Vertrauen zwischen Mitgliedsstaaten ab	Hängt von der Beteiligung aller im nationalen Kontext relevanten Instanzen ab
Qualität	Garantiert durch transparente, belastbare Prozesse der Zuordnung	Garantiert durch verantwortliche nationale Instanzen
Niveaus	Bestimmt durch allgemeine Meta-Hierarchien von Lern- und/oder Arbeitskontexten	Bestimmt durch nationale Hierarchien von Lern- und/oder Arbeitskontexten
Kategorien von Lernergebnissen	Bezogen auf alle denkbaren Lernkontexte	Bezogen auf alle nationalen Qualifikationen, auf alle national relevanten Lernkontexte
Deskriptoren	Sehr allgemein	Ausgelegt auf nationale Spezifika

2 Der Vorschlag der Spitzenorganisationen der Deutschen Wirtschaft zur Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens[3]

Bereits im Rahmen der EQR-Konsultation 2005 haben Bund und Länder die Erarbeitung eines bildungsbereichsübergreifenden Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) angekündigt. Spätestens mit dieser Entscheidung hat der Kopenhagen-Prozess das deutsche Bildungssystem erreicht.

Die für die Funktionalität des Europäischen Binnenmarkts notwendige Mobilität von Fachkräften und Unternehmern soll durch mehr Transparenz zwischen den verschiedenen nationalen Bildungssystemen in Europa gefördert werden. Über das Zusammenspiel von EQR und DQR soll der Vergleich von auf unterschiedlichen Bildungswegen zu erreichenden Qualifikationen gelingen. Damit ist ein entscheidender Schritt in Richtung internationaler Durchlässigkeit getan, die sich konsequenterweise innerhalb der nationalen Grenzen im deutschen Bildungssystem fortsetzen muss. Die von der Bildungsministerin Schavan initiierten Innovationskreise Berufsbildung und Weiterbildung (vgl. BMBF 2007 und BMBF 2008) haben dazu bereits konkrete Vorschläge erarbeitet, die in der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung in Form von Zielen für Bildungsreformen an Verbindlichkeit gewinnen (vgl. Bundesregierung 2008).

3 Basierend auf einem Positionspapier der Deutschen Wirtschaft (vgl. BDA u.a. 2008)

2.1 Die Initiative der deutschen Arbeitgeber

Die deutsche Wirtschaft misst diesem Prozess eine große Bedeutung bei. Aus diesem Grunde wurde bereits Ende 2004 im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) eine Task Force eingerichtet mit dem Ziel, die bildungspolitisch relevanten Entwicklungen im europäischen wie auch nationalen Kontext durch die Erarbeitung konkreter Vorschläge gerade aus der Interessenslage der Unternehmen heraus zu unterstützen. Entsprechend wurde im Jahr 2005 eine Positionierung zur Struktur des EQR, einschließlich eines Leistungspunktesystems für Berufsbildung (ECVET) vorgelegt (vgl. KWB 2005). Die bis dahin vornehmlich von Experten geführte abstrakte Diskussion um die Ausprägung eines Qualifikationsrahmens auf europäischer Ebene wurde dadurch einem breiten Kreis gerade derjenigen geöffnet, die auf bildungspolitischer oder bildungsorganisatorischer Ebene die Konsequenzen der Einführung eines EQR zu tragen haben. Entsprechend fundiert erfolgte die Stellungnahme der Deutschen Wirtschaft im Konsultationsverfahren zur Einführung eines EQR. In diesem Zusammenhang ist besonders hervorzuheben, dass es gelungen ist, die Stufen des EQR prinzipiell für alle Qualifikationen offen zu halten und damit keine bereichsspezifischen Vorbehalte gerade für die Zuordnung von Qualifikationen zu den oberen Stufen des EQR vorzusehen. Folglich wurde dem für die deutsche Wirtschaft essentiellen Ziel der Förderung von Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner/hochschulischer und beruflicher Bildung durch die Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens entsprochen, einem Ziel, das ebenso durch die Struktur eines DQR zu befördern ist. Offen ist noch der Zusammenhang zwischen EQR und den EU-Richtlinien zur Anerkennung von Berufsqualifikationen (2005/36/EG) und zu Dienstleistungen (2006/123/EG). Damit die gewünschten Mobilitätswirkungen in Europa wirklich entfaltet werden können, dürfen sich beide Systeme nicht widersprechen, was eine Anpassung der Anerkennungsrichtlinien an den EQR erforderlich macht.

Nachdem der politische Prozess zur Empfehlung eines EQR abgeschlossen ist, laufen die Arbeiten zur Entwicklung eines DQR mittlerweile auf Hochtouren. Der Hauptausschuss des BiBB richtete bereits im Jahr 2006 eine Arbeitsgruppe ein, die unter Mitwirkung der Sozialpartner, Vertretern von Bund und Ländern sowie Experten des BiBB konkrete Vorschläge für die Entwicklung eines DQR erarbeiten soll (vgl. Nehls 2008). Ihre Ergebnisse finden Eingang in die Arbeiten des von Bund und Ländern eingerichteten DQR-Arbeitskreises (siehe unter 3.), um so die Position der Berufsbildung zur Geltung zu bringen.

2.2 Funktion und Struktur eines DQR aus Sicht der Wirtschaft

Für eine inhaltlich fundierte Diskussion zu den anstehenden Entwicklungsarbeiten in allen Gremien sind entsprechend konkrete Vorschläge unerlässlich. Aus diesem Grund haben die Spitzenorganisationen der Deutschen Wirtschaft ihre Position zur Struktur und Funktion eines Deutschen Qualifikationsrahmens u. a. wie folgt präzisiert:

1. Ein Deutscher Qualifikationsrahmen ist ein Instrument für die Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus. Ziel ist die Integration und Koordination von Qualifikationen nationaler Teilsysteme und die Verbesserung der Transparenz, des Zugangs, des Aufeinanderaufbauens und der Qualität von Qualifikationen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Zivilgesellschaft.
2. Die Klassifizierung von Qualifikationen soll im DQR über Niveaus erfolgen. Die Zahl und der Zuschnitt von Niveaus soll dabei auf dem Konsens der an ihrer Konstruktion Beteiligten beruhen. Bezugssysteme können dabei bestehende oder gewollte Bildungs- und/oder Beschäftigungsstrukturen sein. Um eine möglichst hohe Kompatibilität mit dem EQR sicher zu stellen, schlagen die Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft 8 Niveaus vor.

3. Die Einsetzung eines DQR muss mit einem Mehrwert für alle am Wirtschaftsprozess beteiligten Akteure verbunden sein und die Prozesse der Interaktion von Bildungs- und Beschäftigungssystem fördern. Aus diesem Grund soll „Handlungskompetenz“ das herausragende Strukturmerkmal des DQR sein.
4. Handlungskompetenz wird als Einheit von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz definiert, wobei Fachkompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft bezeichnet, Aufgabenstellungen selbständig, fachlich richtig, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen, Sozialkompetenz die Verhaltensmöglichkeiten ausdrückt, mit anderen zusammenzuarbeiten, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie Personalkompetenz auf die Fähigkeit abstellt, sich weiterzuentwickeln und über seinen Lebensweg selbst zu entscheiden und so mit dem ständigen sozialen, kulturellen, technologischen Wandel aktiv und eigenverantwortlich umgehen zu können.
5. Mit dieser umfassenden und ganzheitlich ausgerichteten Definition von Handlungskompetenz wird dem Berufsprinzip Rechnung getragen, indem als Leitidee auf solche Verhaltensmöglichkeiten abgestellt wird, die im Kontext von Arbeit gefördert werden und der Bewältigung von Anforderungen im beruflichen Wirkungsraum dienen. Die Relevanz dieser Kompetenzen für die Bewältigung von Anforderungssituationen im außerberuflichen Wirkungsraum ist damit nicht ausgeschlossen, sondern ausdrücklich gewünscht. Der Berufsbegriff wird somit als Bildungsbegriff mitgedacht und verstanden, da Handlungskompetenz bei der Konzipierung des DQR als zentrale Zielkategorie Menschen in die Lage versetzen soll, auf der Basis von Wissen und Erfahrungen gefundene Lösungen zu bewerten und die eigene Handlungsfähigkeit weiter zu entwickeln (vgl. Esser 1997). Methoden und Transferkompetenz liegen dabei quer zu den genannten Kompetenzdimensionen und werden entsprechend implizit berücksichtigt.
6. Um der gewollten Zentralität von „Handlungskompetenz“ im DQR zu entsprechen, soll eine entsprechende Ausrichtung der Deskriptoren an den Dimensionen Fach-, Sozial- und Personalkompetenz erfolgen. Wie bereits im KWB-Vorschlag von 2005 angelegt, ist für die konkrete Niveaubeschreibung und die Klassifizierung der Niveaus die Relationierung der Beschreibungen von Anforderungssituation und Kompetenzstruktur essentiell. Die Beschreibung der Anforderungsstruktur richtet sich dabei vor allem an den Kriterien Komplexität und Dynamik von Handlungssituationen aus. Bei der Beschreibung der Kompetenzstruktur sind die Kriterien Wissen, Fertigkeiten, Problemlösen, Innovieren, Kommunizieren, Reflektieren, Verantworten und (Selbst-)Lernen besonders bedeutsam.

2.3 Lernergebnisse als Kompetenzen beschreiben!

Auf dieser Grundlage aufbauend unternehmen die Spitzenorganisationen der Deutschen Wirtschaft einen ersten Versuch der Beschreibung von Lernergebnissen nach Art und Niveau, wobei folgende Setzungen vorgenommen werden: [siehe dazu BDA u.a. 2008[4]]

- Der DQR beschreibt Handlungskompetenzen, die in (nachgelagerten) Kompetenzfeststellungsverfahren gemessen und bewertet werden. Der DQR selbst ist kein Diagnoseinstrument zur Feststellung von Kompetenzen. Vielmehr soll er gerade in der Ordnungsarbeit als Referenzsystem für die Zuordnung von Kompetenzprofilen dienen.
- Im Deutschen Qualifikationsrahmen werden Beschreibungsperspektiven gewählt, die sich überschneiden können. Der Beschreibungsgegenstand (Handlungskompetenz) wird nicht geteilt, sondern aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet (Fach-, Sozial- und Personalkompetenz).

4 Zum Zeitpunkt der Veranstaltung lag der ausgearbeitete Entwurf für einen DQR der KWB-Task-Force noch nicht vor.

- Im Deutschen Qualifikationsrahmen wird Domäne als zusammengehöriger Kompetenzbereich verstanden.
- Beschreibungen von Handlungskompetenz schließen die beschriebenen Verhaltensanforderungen der niedrigen Niveaus ein, sodass dem Deutschen Qualifikationsrahmen eine taxonomische Logik immanent ist.

Der Vorschlag der Arbeitgeber sieht acht Niveaus vor, die durch Beschreibungen von Handlungskompetenz bestimmt sind; darunter finden sich detaillierte Beschreibungen von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz. Der Vorschlag soll auch anderen Akteuren helfen, ihre eigene Position weiter auszuarbeiten, damit das Ziel der bundesweiten Abstimmung eines Entwurfs für einen bildungsbereichsübergreifenden DQR in naher Zukunft erreicht werden kann.

3 Der deutsche Qualifikationsrahmen: systemübergreifend & kompetenzorientiert – eine Quadratur des Kreises?

3.1 Intentionen und Ziele

Parallel zur Entwicklung des EQR seit 2005 und seiner Erprobung seit 2007 sind in Deutschland eine Reihe von Aktivitäten zur Entwicklung eines DQR auf den Weg gebracht worden. So hat die Kultusministerkonferenz (KMK) in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) bereits 2005 einen Hochschulqualifikationsrahmen in Kraft gesetzt, der sich an den Leitlinien für den Europäischen Hochschulraum orientiert (KMK 2005). Neben der bereits erwähnten BIBB-Hauptausschuß-AG hat die KMK 2006 mit grundlegenden Arbeiten zum DQR begonnen.

Die 2007 eingerichtete DQR-Steuerungsgruppe aus BMBF und KMK und der DQR-Arbeitskreis, in dem neben Bund, Ländern, Arbeitgebern und Gewerkschaften die Hochschulseite, die Konzertierte Aktion Weiterbildung, die Wohlfahrtsverbände, die Arbeitsagentur und die Wissenschaft vertreten sind, wollen bis Frühjahr 2009 einen DQR-Entwurf sowie Verfahren für die Zuordnung von Qualifikationen entwickeln. Der DQR soll anschliessend bis Ende 2009 erprobt und parallel zum EQR-Implementationsprozess bis 2012 umgesetzt werden. (BMBF/KMK 2008)

Aus der Perspektive der Berufsbildung hat der BIBB-Hauptausschuss Ende 2006 folgende Intentionen und Ziele für einen DQR formuliert: Erfassung der relativen Wertigkeit von Qualifikationen bezogen auf Handlungsfähigkeit; Einschluß aller Bildungsbereiche; transnationale Kompatibilität; Förderung der Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit von Qualifikationen sowie Qualitätsentwicklung (BIBB 2006). Es zeichnet sich ab, dass DQR-Steuerungsgruppe und -Arbeitskreis sich ebenfalls an diesen Eckpunkten orientieren werden.

3.2 Aspekte und Probleme der Konstruktion

Für die Berufsbildung hat sich der BIBB-Hauptausschuss darauf verständigt, dass die Abbildung beruflicher Handlungskompetenz - bezogen auf Anforderungs-/Funktionsniveaus - die entscheidende Meßlatte für die Gestaltung des DQR sein sollte.

Während die Arbeitgeber mit Verweis auf gegebene Strukturen des Beschäftigungssystems und die Länder mit Verweis auf die Kompatibilität mit dem EQR 8 Niveaus für angemessen erachten, plädieren

die Gewerkschaften in Anlehnung an Kompetenzentwicklungsstufen für 5 Niveaus. Die Sozialparteien unterscheiden sich zudem in der Frage, ob Ausbildungsberufe einem oder mehreren Niveaus zugeordnet werden sollen. Ungeklärt ist zwischen allen Akteuren, ob und wie schulische Abschlüsse zugeordnet werden könnten.

In der Frage nach geeigneten Kategorien und Deskriptoren zur Beschreibung von Lernergebnissen zeichnet sich unter allen bildungspolitischen Akteuren und Wissenschaftlern ein Konsens ab: angesichts des bildungsübergreifenden Ansatzes des DQR können theoretische Konzepte aus einem Teilbereich der Bildung (z. B. zum Kompetenzverständnis) nicht für die gesamte Struktur maßgeblich sein. Hier sind konsensuelle Setzungen erforderlich.

Vorfindliche Konzepte arbeiten bei der Beschreibung von Lernergebnissen mit unterschiedlichen Kategoriensätzen: Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten (BBIG 2005); Fach-, Sozial- u. Human-/personale Kompetenz (Rahmenlehrpläne; KMK 2002); Wissen/Verstehen (verbreitern, vertiefen) und Können (instrumentelles, systemisches, kommunikatives) (Deutscher Hochschulqualifikationsrahmen; KMK 2005); Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz (EQR 2006).

3.3 Lösungsansätze

Der BIBB-Hauptausschuss (Arbeitsgruppe DQR/ECVET) hat sich im November 2007 im Grundsatz darauf verständigt, Lernergebnisse ausgehend von der Anforderungsstruktur in Handlungssituationen und der darauf bezogenen Handlungskompetenz zu beschreiben. Die Arbeitsgruppe hat hierzu einen ersten, im BIBB entwickelten, Entwurf für eine DQR-Matrix diskutiert und sich weiter darauf verständigt, dass die o.a. Kategorienansätze durchaus integriert werden können. Diese Positionierung bezieht sich auch auf die Empfehlungen der vom BIBB in Auftrag gegebenen Studie zu den konzeptionellen Grundlagen eines DQR (Sloane 2007).

Offen ist dabei die Frage, ob sich die berufliche und die hochschulische Bildung über den für den DQR zentralen Begriff der Kompetenz verständigen können, was nicht nur Auswirkungen für die Konstruktion des DQR sondern auch Folgen für die Gestaltung von Bildungsgängen und die pädagogische Praxis haben würde. BIBB und KMK haben zunächst unterschiedliche Bestimmungen vorgenommen.

Für die Berufsbildung wurde Kompetenz im Sinne von Handlungskompetenz als integraler Zusammenhang von Fach-, Sozial- und personaler Kompetenz bezogen auf Anforderungssituationen gefaßt (BIBB 2006). Für die Hochschulbildung wurde Kompetenz bestimmt als Kompetenz zum Erwerb, zur Erschließung, zur Anwendung, zum Transfer und zur Verbreitung von Wissen (KMK 2005).

Zur Entwicklung eines bereichsübergreifenden Verständnisses von (Handlungs-)Kompetenz soll hier nicht auf die Differenzen sondern die Schnittmengen beider Begrifflichkeiten hingewiesen werden. In beiden Bereichen ist Bildung auf Transfer bzw. Anwendung des Erlernten zur Bewältigung von situativen Anforderungen in Handlungsfeldern ausgerichtet (einschließlich Planen, Durchführen und Kontrollieren). In der Berufsbildung wie in der Hochschulbildung bezieht sich dies auf externe Tätigkeitsbereiche (Betriebe u.a.), in der Hochschulbildung auch auf den Hochschul„betrieb“ selbst, ein integriertes System von Lehre und Forschungspraxis bzw. „Wissensproduktion“. Dabei ist die bisherige Unterscheidung in Fachbezug für die Hochschulbildung und in Funktionsbezug für die Berufliche Bildung eher unter dem Aspekt der didaktischen Perspektive bzw. Organisation anzusehen. Hochschulische Bildung umfaßt – neben dem anzueignenden codifizierten Wissen und dessen Interpretation – das Erschließen und Ver-

tiefen von Wissen als essentielle Fertigkeiten. Andererseits nimmt auf Seiten der Beruflichen Bildung bei aller Betonung der für berufliches Handeln erforderlichen Fertigkeiten aufgrund der Anforderungen des Beschäftigungssystems die Bedeutung von Wissen und Wissenserwerb zu. Für beide gilt die steigende Relevanz sozialer und personaler Fähigkeiten.

Bildungspolitisch haben sich die nationale Steuerungsgruppe und der Arbeitskreis DQR (Januar-März 2008) für die Erarbeitung einer DQR-Matrix zunächst ergebnisoffen auf die Setzung einer Kategorienstruktur verständigt, in die Vorschläge zu Deskriptoren aus den einzelnen Bildungsbereichen eingearbeitet werden sollen. Die oben beschriebene Positionierung des BIBB-Hauptausschuss (Arbeitsgruppe DQR/ECVET) ist in diese Setzung eingeflossen.

Demnach sollen - ausgehend von Handlungskompetenz als umfassender Leitkategorie -Lernergebnisse in den Kategorien Fachkompetenz (untergliedert in Wissen u. Fertigkeiten) und Personale Kompetenz (untergliedert in Sozial- u. Selbstkompetenz) beschrieben werden. Dabei wird mangelnde Trennschärfe zwischen personaler und Selbstkompetenz in Kauf genommen. Offen ist z.Z. noch, welche Graduierungsparameter zur Bestimmung der Niveaus insgesamt bzw. für die einzelnen Lernergebnis-Kategorien gewählt werden.

Ein DQR-Vorschlag aus dem BIBB (BIBB 2007) sieht eine Unterscheidung der Niveaus nach dem Grad der Anforderungen an Verantwortung und Selbstständigkeit gemäß der Komplexität und Dynamik von Handlungssituationen vor. Der Grundlagen-Studie des BIBB folgend könnte in der Kategorie Wissen eine Unterscheidung nach Fakten-, Regel- und Begründungswissen und in der Kategorie Fertigkeiten eine Unterscheidung nach Anwendung, Auswahl, Gestaltung, Evaluation von Verfahren erfolgen. Ergänzend[5] zum genannten DQR-Vorschlag des BIBB könnte in der Kategorie Sozialkompetenz (bezogen auf Kommunikation) unterschieden werden: reagieren, reflektieren, Arbeitsgruppen moderieren, Mitarbeitergespräche führen, interdisziplinäre und domänenübergreifende Diskurse führen; in der Kategorie Selbstkompetenz (bezogen auf Lernkompetenz) könnte unterschieden werden: Lernangebote annehmen, Lernangebote nachfragen, selbstgesteuert lernen, Wissen integrierend lernen, Innovationen generierend lernen.

3.4 Mögliche Systemauswirkungen – nicht nur – auf die berufliche Bildung

Abschließend wird eine Reihe von Aspekten möglicher Systemauswirkungen mit besonderem Fokus auf die berufliche Bildung erörtert, die in der bisherigen bildungspolitischen Diskussion von den Akteuren derzeit diskutiert werden.

- Integrative Beruflichkeit vs. Transparenz von Berufsteilen?

Es wird behauptet, das integrative Berufskonzept bzw. die als integrierte Bildungsgänge geordneten Ausbildungsberufe (verstanden als kohärentes Lernergebnisbündel) würden über die detaillierte Abbildung nach Niveaus und Lernergebnis-Kategorien unterminiert, und damit einer Zerschlagung und Auflösung der Berufe Vorschub geleistet. Zum einem gibt es von keinem Akteur entsprechende Konzepte, geschweige denn einen Konsens zu Kriterien und Verfahren der Zuordnung von Berufen (verstanden als Qualifikationen). Zum anderen ist von der Struktur eines DQR per se kein solcher Automatismus abzuleiten. Wenn Abweichungen von Teilen der Qualifikation vom Gesamtniveau festgestellt werden, bleibt zu entscheiden, ob und welche Konsequenzen daraus z. B. für Ordnungsverfahren (niveaubezogen homogene Gestaltung von Berufen!?) gezogen werden, und welche Auswirkungen dies auf Anrechungs-

5 Diese Ergänzung ist im Vortrag noch nicht ausgeführt worden.

und Anerkennungsfragen haben könnte. Erkenntnisse zu Zuordnungsfragen könnten ggf. aus laufenden EQR-Implementationsprojekten im Rahmen des Leonardo-Programms (u.a. www.transeqframe.de) gewonnen werden.

- Gleichwertigkeit berufsbildender Abschlüsse

Die Förderung der Gleichwertigkeit beruflicher Bildung und entsprechender Bildungsabschlüsse gegenüber anderen Bereichen gehört zum bildungspolitischen Forderungskanon der maßgeblichen Akteure im Kontext der Grundsatzdebatte um den DQR. Dies wird bisher vor allem gegenüber dem akademischen Bildungsbereich reklamiert. Weitgehend vernachlässigt wird bislang, dass in einem transparenten Vergleich von Lernergebnissen auch eine Gleichwertigkeit „dualer" und vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge in Deutschland festgestellt werden könnte. Der DQR kann einerseits erstmals bisher nur angenommene (‚gefühlte') relative Wertigkeiten beruflicher Qualifikationen untereinander und in Bezug auf Qualifikationen anderer Bereiche verifizieren - oder falsifizieren. Zugleich kann die Entwicklung und Umsetzung des DQR der bildungsbereichübergreifenden Debatte über das Verhältnis von Theorie und Praxis beim Erwerb beruflicher Handlungskompetenz neue Impulse geben.

- Niveaustruktur vs. dynamische Betriebshierarchien und Personalentwicklungen?

Ausgehend von einem bildungsbereichsübergreifenden Ansatz kann eine entsprechende DQR-Matrix nur vergröbernd Wertigkeiten von kompetenzorientierten Lernergebnissen abbilden, nicht aber die Dynamik von Personalentwicklung in allen Facetten. Dies ist auch nicht erforderlich.

- Outcome vs. Input ?

Alle maßgeblichen Akteure in der Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden DQR haben sich ausdrücklich darauf verständigt, dass aus Gründen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung bei der kompetenz- bzw. outcome-bezogenen Gestaltung von Bildungsgängen die Faktoren Kontext, Input und Prozess angemessen zu berücksichtigen sind.

- Chancen für Beruflichkeit und duale/kooperative Berufsbildung

Ein DQR kann über seine Transparenzfunktion domänenspezifische Schnittmengen von Qualifikationen verdeutlichen, was den Trend zu Kernberufen sowie zu kompetenzorientierten Qualifikationsstandards fördern könnte, die ggf. bildungsbereichsübergreifend maßgebend sein könnten. So ist im Rahmen des Bolognaprozesses eine berufsorientierte Gestaltung von Bachelor-Studiengängen ausdrücklich betont worden. Damit einhergehend könnte die integrierte Beruflichkeit - entsprechend „übersetzt" – als Leitkonzept der zukünftigen Gestaltung von Studiengängen eine Rolle spielen.

Es stellt sich die fundamentale Frage: Muss hier nicht die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihren Gegenstandsbereich neu definieren? Weitere Forschungsfragen ergeben sich im Hinblick auf die Praktikabilität und Wirkung des Instruments und sind in der Umsetzungsphase im Rahmen von Erprobungen und Begleituntersuchungen aufzugreifen.

Literaturverzeichnis

BDA, BDI, BGA, DBV, DIHK, HDE, ZDH (2008): Deutscher Qualifikationsrahmen, (DQR). Position der Deutschen Wirtschaft. Berlin

BIBB (2006): Zwischenergebnis zur Entwicklung von Leitlinien für einen Nationalen Qualifikationsrahmen aus der Perspektive der Berufsbildung, Bericht für den Hauptausschuss (3/2006) vom 13.12.2006.

BIBB (2007): Entwurf möglicher DQR-Kategorien und -Deskriptoren. Diskussionsvorlage für den Hauptausschuss, AG DQR/ECVET, Sitzung vom 22.11.2007.

BMBF (Hrsg.) (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung, Bonn/Berlin 2007. http://www.bmbf.de/publikationen/2711.php

BMBF (Hrsg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn/Berlin 2008. http://www.bmbf.de/publikationen/2707.php

BMBF/KMK (2008): Diskussionsergebnisse des Arbeitskreis DQR, Sitzung vom 14.01.2008.

Bundesregierung (2008): Aufstieg durch Bildung – Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung. Januar 2008. http://www.bmbf.de/de/12042.php

Esser, Friedrich Hubert (1997): Beruf als didaktische Kategorie: Tradition und Innovation. Köln 1997.

Gehmlich, Volker (2007): Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens. Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Hanf, Georg/Rein, Volker (2006a): Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen, www.bibb.de/de/25722.htm

Hanf, Georg/Rein, Volker (2006b): Nationaler Qualifikationsrahmen - eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: Beitrag für BWPAT 11, Qualifikationsentwicklung und -forschung in der beruflichen Bildung Abschnitt IV. EQR – NQR. 12/2006 http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.shtml

Hanf, Georg/Rein, Volker (2007a): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen - Eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. In: BWP 3/2007.

Hanf, Georg/Rein, Volker (2007b): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen. Eine Herausforderung für die Berufsbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42

Harney, Klaus/Kissmann, Guido (2000): Maßstabsbildung, lokale Anpassung und hochschulischer Raumgewinn: Europa als Umwelt der beruflichen Ausbildung in Deutschland. In: Jahrbuch der Arbeit, Bildung, Kultur; Bd. 18, S.43-68

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Kommission) (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, 08.07.2005.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Kommission) (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften)

KMK (2002): 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

KMK (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (2005): Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET). Position der Deutschen Wirtschaft, Vorschlag für einen Qualifikationsrahmen- und Leistungspunkte-Modell.

Nehls, Hermann (2008): Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens. BWP 2/2008, S. 48 -51.

Sloane, Peter F.: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien, Studie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung, 2007.

Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals als Ansatz der Qualitätssicherung

Andreas Diettrich; Rita Meyer

1 Ausgangssituation, Zielsetzung und Durchführung des Workshops

„Ausbilder“, „Berufspädagoge“, „Bildungsberater“ oder „Bildungscoach“ sind Berufs- und Tätigkeitsbeschreibungen, die die differenzierte Situation des Berufsbildungspersonals in den Betrieben widerspiegeln. Ausgangspunkt des Workshops war die Tatsache, dass die Aufgaben und Kompetenzanforderungen des betrieblichen Bildungspersonals sich zwar gewandelt haben, dass aber eine professionelle Ausrichtung dieser Mitarbeiter noch immer nicht ausreichend durch Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt wird. Somit wird diese wichtige „Stellschraube“ für die Qualität der Beruflichen Bildung nach unserer Einschätzung derzeit (noch) nicht ausreichend bearbeitet.

Im Rahmen mehrerer Modellversuche wurden in den letzten Jahren zukunftsweisende Ansätze des betrieblichen Lernens und seiner Rahmenbedingungen entwickelt und erprobt. Zum einen ist derzeit eine bundesweite Verordnung für die Fortbildung von Berufspädagogen in Vorbereitung, die auf mittlerer Ebene in den Betrieben eine professionelle Ausrichtung des Bildungspersonals erlaubt. Damit wären erstmals geregelte Qualifizierungen von „Ausbildern“ in Unternehmen möglich, die diesen Mitarbeitern gezielt Aufstiegs- und Karrierewege eröffnen. Angesprochen sind hier Meister, qualifizierte Facharbeiter oder andere wichtige Erfahrungsträger in den Unternehmen, die mit dem Abschluss eines „Berufspädagogen“ einen formal anerkannten Fortbildungsabschluss erwerben können. Auf der anderen Seite sind auf betrieblicher und außerbetrieblicher Ebene auch vielversprechende Konzepte z. B. des prozessorientierten und produktionsintegrierten Lernens entwickelt und erprobt worden, die in die didaktische Umsetzung einer geordneten Aus- und Fortbildung von Berufspädagogen einfließen könnten. Im Mittelpunkt des Workshops standen vor diesem Hintergrund Erfahrungsberichte mit Konzepten des arbeitsprozess-, handlungs- und aufgabenorientierten Lernens, auch im Kontext der Lernortkooperation im Sinne einer lernortübergreifenden Qualifizierung des Bildungspersonals.

Zentraler Fokus des ersten Workshoptages war im Wesentlichen das Handlungsumfeld von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie insbesondere konzeptionelle Überlegungen und empirische Erfahrungen mit dem Fortbildungsberuf „Berufspädagoge/Berufspädagogin“, während am zweiten Workshoptag eher alternative resp. ergänzende Qualifizierungsansätze und didaktische Perspektiven dominierten.

Der Workshop richtete sich an Berufsbildungsforscher und Praktiker, wobei darauf Wert gelegt wurde, dass die Diskussionen einen Beitrag zu einer reflektierten Praxis beruflichen Lernens leisteten. Es wird an dieser Stelle darauf verzichtet, den Ablauf des Workshops im Detail zu referieren. Vielmehr soll im Sinne einer inhaltlichen Darstellung der Beiträge und der Diskussionen ein Einblick in den Stand des wissenschaftlichen und des praktischen Diskurses gegeben werden, wobei auch die Desiderata und Herausforderungen an die Berufsbildungsforschung offensichtlich werden.

2 Neue Rolle des Bildungspersonals?

Ausgangspunkt der Diskussion war zunächst die Frage, ob und inwiefern sich die Rolle des betrieblichen Bildungspersonals in den letzten Jahren überhaupt gewandelt hat: Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass sich vor allem die Rahmenbedingungen für das Handeln des Bildungspersonals verändert haben. So ist beispielsweise hinsichtlich der Veränderung betrieblicher Strukturen und Prozesse festzuhalten, dass sich die Arbeitsweise zahlreicher Betriebe von einer funktionsorientierten zu einer prozessorientierten Organisation orientiert hat. Dies führt zu einer Neupositionierung betrieblicher Bildungsdienstleistungen und zu veränderten Organisationsformen, z. B. des Outsourcings von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen. Der Trend der Internationalisierung und Globalisierung wirtschaftlichen Handelns führt zum einen dazu, dass sich Prozesse der Aus- und Weiterbildung unter erhöhtem Legitimations- und Kostendruck vollziehen. Zum anderen unterstützt er die Weiterentwicklung von Formen arbeitsintegrierten Lernens. Der technische Fortschritt und die gesellschaftliche Entwicklung hin zur Wissens- und Informationsgesellschaft führt zur Bedeutungszunahme der Wissensbasis des beruflichen Handelns, demzufolge erfährt die Verbindung von Wissensbeständen und Erfahrungen in der Beruflichen Bildung – und entsprechenden Lernformen - eine Bedeutungszunahme.

Bezüglich der Gruppe der (tatsächlichen oder potenziellen) Auszubildenden in Unternehmen sind zwei scheinbar gegensätzliche Trends festzustellen: Einerseits steigt das Durchschnittsalter von Auszubildenden und damit ihre schulische Vorbildung immer weiter an, andererseits gelten viele Jugendliche aus unterschiedlichen Gründen als nicht „ausbildungsreif“ und erhalten somit häufig keinen betrieblichen Ausbildungsplatz im Dualen System. Letztendlich finden sich auch auf der bildungspolitischen Ebene unterschiedliche Signale hinsichtlich der Bedeutung respektive der Qualifizierung und Professionalisierung des Berufsbildungspersonals: So hat einerseits die zeitweise Aussetzung der AEVO die Mindeststandards für eine formale Qualifikation des Bildungspersonals gesenkt und die Quantität betrieblicher Ausbildungsplätze vor der Qualität dieser Ausbildung betont (vgl. Ulmer/Jablonka 2007), andererseits forciert die EU im Kontext der Qualitätssicherung beruflicher Bildung seit Jahren die Qualifizierung des Bildungspersonals in Unternehmen und Bildungseinrichtungen (vgl. Fahle/Thiele 2003).

Neben diesen veränderten Rahmenbedingungen betrieblicher Bildung verlangen moderne Lern- und Unterweisungsformen, die dem Aufbau beruflicher Handlungskompetenz dienen sollen und zunehmend auf die Selbststeuerung des Lernens durch den Auszubildenden setzen, nach einem neuen Lehr- und damit auch Selbstverständnis des betrieblichen Bildungspersonals. In diesem Kontext wird immer wieder von einem grundsätzlichen Wandel in der Ausbilderrolle gesprochen, die sich pointiert als „weg von der Unterweiserrolle – Ausbilder und Ausbilderinnen als Experten ihrer Fachdomäne“ hin zum Rollenverständnis „Bildungspersonal als Berater, Coaches und Prozessbegleiter - Ausbilder und Ausbilderinnen als Experten für Lernprozesse“ beschreiben lässt.

Allerdings greift diese Dichotomisierung zu kurz: Es wurde in dem Workshop deutlich, dass sich die Tätigkeit von Ausbilderinnen und Ausbildern zwar verändert hat, aber dass es nicht gerechtfertigt wäre von einem Paradigmenwechsel in Bezug auf die Tätigkeit und die Kompetenzanforderungen von Ausbildern zu sprechen. Stattdessen haben sich die Tätigkeiten des betrieblichen Bildungspersonals angesichts der oben beschriebenen Veränderungen erheblich ausdifferenziert. Diese Ausdifferenzierung führt in der bildungspolitischen Landschaft zu einer gewissen Unübersichtlichkeit, wobei nicht ganz klar ist, wer welche Aufgaben in der Aus- und Weiterbildung wahrnimmt, welche formalen Qualifizierungswege existieren und wie sich die „Branche“ der gesamten Bildungsdienstleistungen weiter entwickeln wird.

3 Verberuflichung der Tätigkeiten in der Aus- und Weiterbildung: Das Berufsbild „Berufspädagoge/Berufspädagogik IHK“

Das betriebliche Bildungspersonal war bisher unter formalen Aspekten eher gering professionalisiert, wobei die Aussetzung der Ausbildereignungprüfung als ein weiterer Akt der Deprofessionalisierung gelten konnte: zu einem großen Teil werden pädagogische Tätigkeiten in der Regel von nebenberuflichen Ausbildern ohne jede pädagogische (Formal-)Qualifikation wahrgenommen. Auch hauptamtliche Ausbilder verfügen mit der Ausbildereignungsprüfung im besten Fall zwar über eine formale Grundqualifikation, die sie sich im Rahmen eines Lehrgangs (ca. 120 Stunden) angeeignet haben. Einen richtigen „Beruf“ im Sinne einer geregelten Fortbildung gab es bisher jedoch für das Personal in der Berufsbildung nicht. Frühere Professionalisierungsbestrebungen und Konzepte wie z. B. die Schaffung eigenständiger Berufsakademien und Studiengänge für das Personal in der Berufsbildung konnten sich nicht durchsetzen und sind u.a. am Widerstand der Universitäten gescheitert.

Im Rahmen eines Modellversuchs wurde in Hamburg erstmalig mit der Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Zusammenarbeit der Sozialpartner der Metallindustrie und des Berufsförderungswerk Hamburg eine Rechtsvorschrift für den sog. „Fachpädagogen für über- und außerbetriebliche Ausbildung“ konzipiert, erprobt und wissenschaftlich begleitet. Seit 2005 gibt es zahlreiche regionale Rechtsvorschriften für den „Berufspädagogen IHK“. Eine erfolgreiche Umsetzung dieses Konzeptes fand im Rahmen eines Modellversuchs in Bayern statt, weitere Projekte sind in Vorbereitung (z. B. in Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz). Ein Ausdruck dafür, dass dieses Thema in der Praxis der Berufsbildung eine hohe Relevanz hat, ist auch das Entstehen von Netzwerken, die sich mit der Professionalisierung und Qualifizierung des Personals in der Berufsbildung befassen (z. B. www.berufspaedagogen.net)

Auf der Basis der Auswertung der bisherigen Modellversuche und einer mehrjährigen Entwicklungsarbeit liegt seit einiger Zeit ein Entwurf für eine Bundesverordnung für eine Aufstiegsfortbildung zum Berufspädagoge/Berufspädagogin IHK vor. Die Rechtsvorschrift, mit der in max. 800 Stunden der Abschluss zum Geprüften Berufspädagogen/-pädagogin erreicht wird, soll noch im Jahr 2008 bundesweit erlassen werden. Diese Lösung schafft ein Leitmodell für Arbeitsmarkt und Personalentwicklung und setzt nationale Standards für die berufspädagogische Professionalität. Einschränkend lässt sich feststellen, dass allerdings auch dieser Beruf voraussichtlich nicht alle Qualifizierungsbedarfe abdecken wird. Der Vorteil ist jedoch, dass bereits bestehende Zertifikate auf diese Qualifizierung angerechnet werden könnten, wobei auch eine Verzahnung mit Hochschulabschlüssen angestrebt wird.

Mit dem Abschluss zum Berufspädagogen/Berufspädagogin IHK soll eine verstärkte Prozess- und Projektorientierung in der Qualifizierung des Bildungspersonals erreicht werden, wobei das Lehr- und Lernprinzip auf der Basis von Praxis- und Handlungsorientierung beruht. Durch Teilprüfungen in offener Abfolge und durch eine innere Modularisierung soll eine Fortbildung auf Teilzeit- wie auf Vollzeitbasis ermöglicht werden. Darüber hinaus ist eine Offenheit für Spezialisierungen gewährleistet, um der Vielfalt und den wechselnden Anforderungen in der Pluralität der Tätigkeitsprofile Rechnung zu tragen. Die Ausbildung zum Berufspädagogen gliedert sich entsprechend in Kernprozesse der Beruflichen Bildung, professionelles Handeln in den wichtigsten Berufsbildungsbereichen und in spezielle Kenntnisse im individuellen Fach- bzw. Einsatzgebiet. Bei den Kernprozessen sollen vertiefte Kompetenzen im Bereich Lern-, Planungs-, und Managementprozesse erworben werden. Damit sind die zentralen Bereiche

berufpädagogischen Handelns im Bereich Berufsausbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung abgedeckt.

Zum Tragen kommen moderne Elemente der Prüfungsgestaltung, d. h. schriftliche Prüfung anhand von Situationsaufgaben, Fachgespräche und eine Projektarbeit in dem jeweils individuellen Fach- bzw. Einsatzgebiet. Angestrebt ist zudem eine Integration der Bildungsgänge: Im Rahmen der Fortbildung zum „Berufspädagogen" IHK sollen die Teilnehmer die Gelegenheit erhalten, berufsbegleitend ein (Teil-) Studium der Berufspädagogik zu absolvieren und damit einen Bachelorabschluss zu erwerben. Das Studium soll möglichst parallel zu der Fortbildung erfolgen (d. h. integrativ statt additiv). Ziel der universitären Weiterbildung ist nicht, Forscher auszubilden, sondern „reflektierte Praktiker". Die TeilnehmerInnen sollen Wissen und Kompetenzen erwerben, die sie zu einer theoriegeleiteten Reflexion und Begründung ihres pädagogischen Handelns befähigen. Das Studium ist damit gegenüber der Fortbildung (nach BBiG) primär theoriebasiert. Die Praxisorientierung besteht darin, dass praktische Erfahrungen und Projekte aus dem beruflichen Alltag und aus der Fortbildung der Teilnehmer die Basis für die Reflektion bilden.

Im Rahmen des Workshops wurden die Erfahrungen mit den bestehenden Modellversuchen diskutiert, Vor- und Nachteile herausgearbeitet und die Herausforderungen für die Praxis und die Theorie der Berufsbildung formuliert.

Neben der Fortbildung zum „Berufspädagogen" existieren weitere Weiterbildungsmöglichkeiten für das betriebliche Bildungspersonal, die zunehmend an Bedeutung gewinnen. Im Bereich der formalen Qualifizierung sind dies insbesondere Angebote der Hochschulen, die z. B. in Dualen Studiengängen die Chance wahrnehmen, erfahrungsorientiertes Lernen mit Phasen der Reflexion und des Erwerbs theoretischer Grundlagen didaktisch zu verbinden. So bietet z. B. die Otto-von-Guericke Universität Magdeburg einen dualen Bacherlorstudiengang für Berufsbildung an, der eine berufliche Fachrichtung (z. B. Elektrotechnik), eine spezielle Fachrichtung (z. B. Automatisierungstechnik/ Mechatronik) mit Ausbildungsinhalten zur Betriebspädagogik verbindet. Dieses Studiengangkonzept, das bei Unternehmen auf reges Interesse zu stoßen scheint, unterscheidet sich als Studienmodell gegenüber dem Fortbildungsberuf zum „Berufspädagogen" durch die Verbindung fachwissenschaftlicher und pädagogischer Bestandteile. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals eher im Rahmen eines integrierenden oder rein auf pädagogische Professionalität setzenden Modells erfolgen kann und soll.

Lernortübergreifende Ausbildungsmodelle, die häufig in Form von Pilotprojekten oder Modellversuchen entwickelt werden, führen dagegen eher selten zu einem formalen Bildungsabschluss. Die Stärke dieser Modelle liegt jedoch zum einen darin, den Austausch von Erfahrungen und eine kollegiale Beratung zwischen Lehrenden an unterschiedlichen Institutionen wie Betrieben, Berufsbildende Schulen, Bildungsdienstleistern etc. zu befördern und zum anderen kann das Bildungspersonal im Zuge dieser Maßnahmen insbesondere auf lernortübergreifende Themenbündel wie z. B. „Umgang mit Fremdenfeindlichkeit und Gewalt" oder „Entwicklung interkultureller Kompetenz" kooperativ vorbereitet werden.
Dies gilt auch für die Entwicklung von individuellen Handlungsstrategien bezüglich des Umgangs mit neuen oder veränderten Rollenerwartungen. So stellt sich nach wie vor die Frage nach bewährten Konzepten für die Kompetenzentwicklung im Bereich der Lernprozessbegleitung, wobei diesbezüglich bereits im Bereich der IT-Aus- und Weiterbildung umfassende, z. T. auch empirisch belegte Erfahrungen vorliegen (vgl. z. B. Diettrich/Kohl 2007). Diese dokumentieren, dass Aus- und Weiterbildner nicht nur

ein neues Selbstverständnis benötigen, sondern auch betriebliche Rahmenbedingungen und die Erwartungshaltung der Lernenden zu dieser Rollendefinition passen müssen. Somit ist das Bildungspersonal in ein komplexes Handlungsgefüge eingebunden, das die eigene Rolle und Tätigkeit keineswegs autonom gestaltbar werden lässt.

Vor diesem Hintergrund wird als didaktische Leitlinie für das Bildungspersonal die Entwicklung von Lernaufgaben, die dem Lernenden den Erwerb neuen Handlungswissens und neuer Erfahrungen ermöglichen, immer wichtiger. Lernaufgaben sind organisierende Modelle von Arbeitsaufgaben, Situationen oder Prozessen, die im Sinne einer vollständigen Lernaufgabe den Rahmen für den Kompetenzaufbau liefern können. Für die Arbeit in der Fortbildung zum Berufspädagogen sind Lernaufgaben in der Regel sowohl Werkzeug als auch Lerngegenstand für die eigene Professionalisierung. Somit muss das Bildungspersonal zukünftig vor allem auch sein pädagogisches und didaktisches Potential erweitern, um eine qualitativ hochwertige Berufsbildung sicherstellen zu können. Letztendlich stellt sich dabei die auf individueller, betrieblicher und bildungspolitischer Ebene weiter zu diskutierende Frage, ob hier eher individuelle Qualifizierungsstrategien des Bildungspersonals z. B. im Rahmen regionaler Netzwerke oder die Orientierung an einem formalen Bildungsabschluss im Sinne eines Fortbildungsabschlusses nach BBiG bzw. ein hochschulischer Abschluss zu bevorzugen sind. In der Regel schließen sich diese Wege allerdings nicht aus, sondern sind strukturell so zu verbinden, dass ein kontinuierlicher Kompetenzaufbau des Bildungspersonals möglich ist - und zwar so, dass Übergänge und Durchlässigkeit zwischen einzelnen Teilsystemen der Ausbilderqualifizierung konzeptionell angelegt werden. Eine besondere Bedeutung erhält in diesem Zusammenhang auch eine stärkere Verknüpfung der Qualifizierungsprozesse des Personals unterschiedlicher Lernorte (z. B. der Betriebe, Berufsschulen und Hochschulen).

4 Ausblick: Qualität in der Berufsbildung durch Professionalisierung?

Im Anschluss an die vorausgegangenen Ausführungen stellte sich – auch in dem Workshop – die Frage, ob und inwiefern durch Qualifizierung und Professionalisierung tatsächlich ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Berufsbildung geleistet werden kann.

Qualität soll in der Berufsbildung im Wesentlichen über Standards und die entsprechende Attestierung des Einhaltens spezifischer Vorgaben hergestellt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Regulierung und Zertifizierung der Inhalte und Prozesse in der Folge automatisch zu einer Steigerung von Qualität führt. Es ist allerdings fraglich, wie im Zuge der Entgrenzung von pädagogischen Prozessen in der betrieblichen Realität (der Lerninhalte, der Lernorte, der Lernzeiten) ausgerechnet Standardisierung ein wirksames Mittel sein soll, die Qualität von Bildungsprozessen zu sichern (vgl. Meyer 2006).

Qualität wird ganz wesentlich durch die beteiligten Subjekte bestimmt: es sind die Lernenden und Lehrenden, die Qualität in Bildungsprozessen erzeugen. Zum einen stellt sich die Qualität von Aus- und Weiterbildung im Prozess des Lernens durch den Teilnehmer als Wissen, Bildung und Kompetenz her. Zum anderen kann gelungenes Lernen durch die pädagogische Organisation flankiert und durch externe Beratung und Begleitung unterstützt werden. Dem Personal in der Berufsbildung kommt dabei eine Schlüsselrolle zu.

Woran kann nun aber die Qualität des Personals in der Berufsbildung gemessen werden? Sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in der wissenschaftlichen Diskussion kommt in diesem Zusam-

menhang der Begriff der Professionalität zum tragen. Als Vorbild für eine gelungene Professionalisierung werden i. d. R. die klassischen Professionen, d. h. gehobene Berufe, die sich sozialhistorisch in den ‚freien' Berufen konkretisieren, benannt. Die Merkmale von Professionen, auf die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Professionalisierung des Personals am häufigsten Bezug genommen wird, sind der Klientenbezug, das Wissen und die Autonomie. Professionelles Handeln wird verstanden als eine Dienstleistung, die auf komplexe Problemsituationen bezogen ist und immer in einer fallspezifischen Konkretion – also in einer face-to-face Interaktion auftritt (vgl. Kurtz 1998). Für die Bearbeitung des Problems gibt es keine technokratischen Lösungen im Sinne von Handlungsanleitungen, sondern es geht um Fallverstehen und Problemdeutungen für das der Professionelle neben seinem Expertenwissen eine hohe Sensibilität und Erfahrungswissen benötigt: es geht dabei um die Bewältigung kritischer Situationen und um die Vermittlung bzw. Intervention der Professionsinhaber als Experten. Hier deutet sich an, dass die Qualität einer professionellen Handlung in diesem Sinne nur schwer messbar ist. Selbst das spezifische Wissen einer Profession ist nicht eindeutig zu klassifizieren, denn professionelles Wissen als ein Expertenwissen setzt sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammen. Es besteht zum einen aus wissenschaftlichem, akademischem Wissen und zum anderen konstituiert es sich aus klassischem Berufswissen im Sinne von Erfahrungswissen und auch aus Alltagswissen. Diese Wissensarten bilden die Basis für eine weitere Wissenskomponente, das spezifische Problemlösungs- und Deutungswissen. Ob Zertifikate dieses Wissen, das als professionelle Handlungskompetenz in der Tätigkeit des Bildungspersonals zur Anwendung kommen muss, hinreichend abbilden, ist unter dem Aspekt der Qualitätssicherung fraglich.

Neben dem Aspekt der hohen Qualifikation, die in der Fähigkeit zur fallspezifischen Anwendung eines spezifischen Fachwissens besteht, wird den Professionen ein hohes Maß an Autonomie zugesprochen. Diese Autonomie drückt sich zum einen auf der individuellen Ebene in einer Abgrenzung des Experten gegenüber dem Laien aus. Zum anderen grenzt sie auf der kollektiven Ebene die Berufsgruppe gegenüber der Außenwelt ab. Das heißt im Klartext: eine echte Profession würde es gar nicht zulassen, sich an äußeren Qualitätsmaßstäben messen zu lassen, sondern sie kontrolliert sich selbst und setzt ihre eigenen Standards. Das Professionalisierungsziel, das damit verfolgt wird, ist die Monopolisierung und Sicherung von Zuständigkeiten für Vermittlungstätigkeiten, legitimiert durch den Status einer spezifischen pädagogischen Kompetenz. Diese Monopolisierung sichert bezogen auf das Feld der Aus- und Weiterbildung auch ein Stück weit die Qualität des pädagogischen Handelns. Über dieses professionelle Handeln wird auch die Qualität der Prozesse auf organisationaler Ebene und nicht zuletzt der erfolgreiche Lernprozess des individuellen Bildungsteilnehmers flankiert.
Legt man die Attribute, die mit einer Professionalisierung einhergehen, zugrunde, so lässt sich konstatieren, dass diese von dem betrieblichen Bildungspersonal nur unzureichend erfüllt werden, denn

- es gibt bisher keine bundeseinheitlich festgelegten Aus- und Fortbildungswege als Zugangsvoraussetzung zu dem Beschäftigungsfeld,
- der Zugang zu der Tätigkeit ist nicht an bestimmte Voraussetzungen gebunden, so dass die Beschäftigungsstruktur eher heterogen ist,
- die Beschäftigten verfügen über keine spezifischen Einkommens- und Aufstiegschancen, die mit einem besonderen Sozialprestige verbunden sind und
- es ist weitgehend ungeklärt, inwieweit der „Kern von Professionalität", also die Fähigkeit, auch wissenschaftliches Wissen kontextabhängig und fallbezogen einsetzen zu können, vom Bildungspersonal erfüllt wird.

Diese Aspekte, die als ein Professionalisierungsdefizit gewertet werden können, beschreiben zugleich die zentralen Fragestellungen, die im Zusammenhang mit Qualitätssicherung in der Berufsbildung re-

levant sind. Ein erster Schritt auf dem Weg der Verberuflichung des Personals in der Aus- und Weiterbildung ist das neue Berufsbild „Berufspädagoge/Berufspädagogin“.

5 Schlussbemerkung

Der Workshop hat gezeigt, dass die Strategien zur Qualitätssicherung und der Professionalisierung des Personals erst noch zu entwickeln sind. Sie werden – vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der Erfordernis eines lebensbegleitenden Lernens – weiter an Bedeutung gewinnen. Auf der Grundlage gesellschaftlicher und ökonomischer Trends lässt sich durchaus ein Bedeutungsgewinn für die berufliche Bildung konstatieren – es entstehen differenzierte Rollenerwartungen und – zuschreibungen für das berufliche Bildungspersonal, also die Schlüsselpersonen, die letztlich im Spagat zwischen pädagogischen und betriebwirtschaftlichen Anforderungen die Kompetenzentwicklung von Auszubildenden unterstützen und ermöglichen sollen (vgl. Diettrich 2008).
Ein Fokus für die Qualifizierung des Bildungspersonals muss insofern auf der Planung und Durchführung der tendenziell unbestimmbaren Lehr-Lernprozesse liegen, da sich in ihnen die Professionalität des Bildungspersonals unmittelbar konkretisiert. Zentral für künftige Professionalisierungsdebatten ist demzufolge die Frage, wie sich Qualitätsstandards für Bildungspersonal konzipieren und ausgestalten lassen, denn nur professionelles Personal gewährleistet Qualität in der Aus- und Weiterbildung. Eine konkrete Anforderung wurde in dem Workshop darüber hinaus abschließend an die Berufsbildungsforschung formuliert: sie muss eine berufsbezogene Professionalisierungsstheorie entwickeln, die die Realität von Beruflichen Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozessen angemessen thematisiert. Dabei geht es vor allem um das komplexe Zusammenwirken von Theorie und Praxis, von Wissen und Erfahrung und von Handeln und Reflexion.

Literatur

Diettrich, A. (2008): Aktuelle Probleme der Berufsausbildung und Konsequenzen für das Berufsbildungspersonal, in: Krüger, H.-H./Schmode, U.: Fremd im eigenen Land? Erkundungen in den Zonen der Verwundbarkeit, Hamburg, S. 155-168

Diettrich, A./Kohl, M. (2007): Qualifizierung von IT-Fachkräften zwischen arbeitsprozessorientiertem Lernen und formalisierter Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung und Bewertung der Qualifizierungspraxis auf Ebene der operativen und strategischen Professionals, Wissenschaftliches Diskussionspapier des BIBB Nr. 91, Bonn

Fahle, K./Thiele, P. (2003): Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung, in: BWP Heft 4/2003, S. 9-12

Kurtz, T. (1998): Professionen und professionelles Handeln. Soziologische Überlegungen zur Klärung einer Differenz, in: Peters, S.: Professionalität und betriebliche Handlungslogik, Bielefeld, S. 105-121

Meyer, R. (2006): Bildungsstandards im Berufsbildungssystem - Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit“, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1/2006, S. 49-63

Ulmer, P./Jablonka, P. (2007): Mehr Ausbildungsbetriebe – mehr Ausbildungsplätze – weniger Qualität? Die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) und ihre Folgen. In: BIBB (Hrsg.): BIBB-Report 3/2007

Gestaltungsoffenheit, Kompetenzentwicklung und abschlussorientierte, modulare Qualifizierungsansätze in der Beruflichen Bildung

Karen Schober; Gisela Westhoff

Im Workshop „Flexibilisierungsansätze“ auf den Hochschultagen Berufliche Bildung „Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis“ im März 2008 in Nürnberg wurde das Thema Flexibilisierung von zwei verschiedenen Blickwinkeln aus behandelt – einmal systemimmanent, einmal transversal: Im Teil 1 wurde eine Auswahl der Arbeiten aus dem Modellversuchsprogramm des BiBB zur gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung im dualen System zur Diskussion gestellt. Teil 2 befasste sich mit den Möglichkeiten einer modularen, abschlussorientierten Qualifizierung junger Erwachsener ohne abgeschlossene Berufsausbildung über Ausbildungsbausteine oder Teilqualifizierungsmodelle. Beide Ansätze orientieren sich am Berufsprinzip und dem Konzept ganzheitlicher beruflicher Handlungsfähigkeit, haben aber unterschiedliche Zielgruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen im Fokus. In dem Workshop wurden diese beiden innovativen Prozesse aufeinander bezogen diskutiert und deren Verankerung in Praxis und Politik erörtert.
Die Einzelbeiträge und Präsentationen sind im Internet unter www.hochschultage-2008.de herunterzuladen.

Teil 1: Gestaltungsoffenheit in der Beruflichen Bildung - Ergebnisse aus Wirtschaftsmodellversuchen des Bundesinstituts für Berufsbildung[1]

Gisela Westhoff

1 Flexibilität und Gestaltungsoffenheit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Flexibilität und Gestaltungsoffenheit beruflicher Aus- und Weiterbildung auf der Basis des Berufsprinzips ermöglichen es, Lerninhalte und -methoden an betrieblichen und branchenbezogenen Erfordernissen zu orientieren sowie den Qualifikations- und Kompetenzerwerb der Auszubildenden und Beschäftigten zu fördern.

1 Teil 1 des Workshops thematisiert die nachhaltige Wirkung der Modernisierungsstrategie der Beruflichen Bildung durch Gestaltungsoffenheit und Flexibilität in der Beruflichen Bildung am Beispiel empirischer Ergebnisse der Forschung und Entwicklung im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“. Referentinnen und Referenten sind im Kreis der Modellversuche, Projekte und Initiativen (Wissenschaftler, Bildungsexperten in den Betrieben, aber auch bei Bildungsdienstleistern in Berufsschulen und weiteren Berufsbildungsakteuren) akquiriert worden.

Die Gestaltungsoffenheit als ein zentrales Element der Flexibilisierung in der Berufsbildung trägt wesentlich zur kontinuierlichen Modernisierung und Weiterentwicklung des dualen Systems bei. Dieses neue Konzept stellt einen Paradigmenwechsel in der Berufsbildung dar, indem es den Betrieben ermöglicht, bei der Vermittlung der Berufsbildungsinhalte neben den Pflichtbereichen eigene, firmenspezifische Schwerpunkte zu setzen.
Die Basis hierzu hat das „Reformprojekt Berufliche Bildung“ gelegt. Es wurde am 17. April 1997 vom Bundeskabinett verabschiedet und war aus damaliger und heutiger Sicht ein wichtiger Schritt zur Modernisierung der Beruflichen Bildung (Berufsbildungsbericht 1998)

Folgende Überlegungen waren für die neue Ausrichtung leitend und haben den Paradigmenwechsel eingeleitet:
- Für die Bewältigung des technischen und organisatorischen Wandel werden stärker offen formulierte Lernziele benötigt.
- Auf der Basis des Berufsprinzips wird ein einheitlicher Kern von Fachinhalten und Schlüsselqualifikationen benötigt.
- Das Lernen am Arbeitsplatz erfährt eine Renaissance.
- Gleichzeitig entstehen mehr betriebliche Freiräume durch ein breites, differenziertes Angebot an Auswahlmöglichkeiten in den Ausbildungsrahmenplänen.
- Die Rahmenlehrpläne der berufsbildenden Schulen werden ebenfalls stärker an den Bedürfnissen der betrieblichen Praxis orientiert.
- Die Institutionen der Beruflichen Bildung (Unternehmen, Berufsschulen, Bildungsdienstleister, Kammern und andere für die Berufsbildung zuständige Stellen und weitere Partner) erarbeiten adäquate Formen der Zusammenarbeit, um mit den sich beschleunigenden Veränderungsprozessen umzugehen.
- Die Aus- und Weiterbildung wird enger verzahnt und gezielt in die Geschäftsabläufe der Unternehmen integriert.
- Die Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem werden systematischer in die Berufsbildungsprozesse einbezogen.
- Das Konzept der Gestaltungsoffenheit basiert auf einem breiten Konsens der verantwortlichen gesellschaftlichen Kräfte (Sozialparteien, Gesetzgeber).

In den vergangenen zehn Jahren ist die Gestaltungsoffenheit in den Verfahren zur Neuordnung der Ausbildungsberufe berücksichtigt worden und hat sich bewährt. Gleichwohl ist ihre Verankerung in der Berufsbildungspraxis der Betriebe, der Berufsschulen und überbetrieblichen Ausbildungsstätten noch nicht durchgängig gelungen, weil vor allem die kleinen und mittleren Betriebe die Freiräume ohne zusätzliche Angebote nicht adäquat nutzen können. Mit einer aktiven, systematischen und zielgerichteten Unterstützung der Akteure im dualen System kann das Potential gestaltungsoffener Ausbildung für eine quantitative und qualitative Weiterentwicklung der Berufsbildung noch deutlich besser erschlossen werden.

2 Umsetzung und Verankerung durch innovative Projekte: Ziele eines Wirtschaftsmodellversuchsprogramms

Das bundesweit agierende Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ mit seinen 28 Einzelprojekten leistet hierzu einen wichtigen Beitrag, indem es zur Umsetzung des Konzepts „Gestaltungsoffenheit“ in der Praxis beiträgt (Berufsbildungsbericht 2005, 2006). Gleich-

zeitig nimmt es durch kontinuierliche Evaluation sowie den Transfer der Ergebnisse und Erfahrungen verändernd Einfluss auf die wissenschaftliche Diskussion und die Gestaltung der Berufsbildungspolitik. Die Neuerungen finden Akzeptanz in der Praxis, insbesondere dadurch, dass Elemente der berufspädagogischen Handlungsforschung und andere einschlägige Forschungsmethoden angewendet werden. Die Politik berücksichtigt die Ergebnisse z. B. durch Übertragung auf neue Programme/ Programmstrukturen. So bestehen auch Kooperationen mit anderen Forschungsprojekten und Förderprogrammen der Beruflichen Bildung (z. B. JOBSTARTER[2], TTNet, Forschungsinitiativen zur Qualifizierung in neuen Dienstleistungsbereichen) (Walden 2007). Die vielfältigen Ergebnisse zeigen auf, dass sich das Programm bereits bewährt hat. Mit der Leitlinie 4 des Innovationskreises berufliche Bildung der Bundesministerin für Bildung und Forschung „Berufsprinzip stärken - Flexibilisierung der Beruflichen Bildung vorantreiben“ vom Juli 2007 wurde diese Arbeit in jüngster Zeit erneut bekräftigt, ergänzt durch die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung „Aufstieg durch Bildung“ vom 9. Januar 2008 mit ihrem Ziel, „... Maßnahmen (zu) bündeln und ... Länder, Unternehmen, Sozialpartner und weitere Akteure zu einer verstärkten Zusammenarbeit (einzuladen)...“ [3] .
Außerdem hat die Bundesregierung bereits 2005 mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes neue Wege zur Modernisierung der Beruflichen Bildung geöffnet, z. B. „Mit flexiblen Ordnungsmodellen für Ausbildungsberufe und bundeseinheitlichen Zusatzqualifikationen können bei Festhalten an betriebsübergreifender Ausbildung ein spezifischer betrieblicher Qualifikationsbedarf, aber auch die besondere Leistungsfähigkeit von Auszubildenden besser berücksichtigt sowie Aus- und Weiterbildung besser verknüpft werden“ (Kremer 2008).
Wenn der 5. BIBB-Kongress im September 2007 hervorhob (Weiss 2007), dass das duale System flexibel genug ist, um sich den veränderten Anforderungen und Bedingungen anzupassen. („Es ist wandlungs-, leistungs- und innovationsfähiger als manche Kritiker uns glauben machen“), so hat das Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ mit der Erforschung der Gestaltungsoffenheit und Flexibilisierung beruflicher Bildungsprozesse sowie der Entwicklung entsprechender Anwendungskonzepte und Supportstrukturen, insbesondere im Handwerk und in KMU, dazu einen gewichtigen Beitrag geleistet. Hier ist ebenso die Verbindung zu den jüngsten neuen Wegen der Flexibilisierung zugunsten von Altbewerberinnen und Altbewerbern (z. B. der Pilotinitiative Entwicklung von Ausbildungsbausteinen) festzustellen, die auch im Rahmen der Teile 1 und 2 des Workshops 26 hergestellt worden ist.

Die Arbeit des Programms „Flexibilitätsspielräume“ orientiert sich an folgenden Aspekten, die auch für den Ergebnistransfer richtungweisend sind:

1. Berücksichtigung der Branchenvielfalt
2. Erhöhung der Aussagekraft und Transferqualität über die Einbeziehung mehrer Unternehmen in jeden Modellversuch (derzeit mindestens 360 Betriebe in der unmittelbaren Erprobung der Einzelprojekte; weiterhin in empirischen Befragungen über 1000 weitere Unternehmen)
3. Prozessorientierte Aus- und Weiterbildung
   (Bildungsbedeutsame Betriebsaufgaben, arbeitsprozessorientierte Lehr- und Lernkonzepte, Service-Aus- und Weiterbildner, netzbasiertes Lernen, Lehr- und Lernarrangements, Materialien, Unterstützungskonzepte, Handreichungen)

2 Vgl. www.bibb.de/flexibilitaet www.jobstarter.de
3 www.bmbf.de/de/12042.php (18.03.08)

4. Unterstützung der betrieblichen Ausbildung/Weiterbildung durch passgenaue, differenzierte und maßgeschneiderte Dienstleistungen
   (Materialien, Handreichungen für Teilnehmer und Fachkräfte)
5. Lernhaltigkeit von Arbeitsplätzen, Gestaltung von Lernumgebungen
6. Qualifizierung von aus- und weiterbildenden Fachkräften
   (Materialien, Methoden, Profil, prozessbegleitende modulare Konzepte, Kompetenzmodule, Handreichungen, Service-Aus- und Weiterbildner)
7. Konzepte zur Initiierung von selbstgesteuertem Lernen in der Ausbildung und in der Weiterbildung (differenzierte Formen der Unterstützung)
8. Nutzung flexibler Lernformen
   (unternehmensindividuell, Beratungskonzepte, Beratungsinstrumente, Unterstützungskonzepte)
9. Entwicklung individueller Lernwege
   (Materialien, Konzepte)
10. Externes Ausbildungsmanagement
    (Verfahren, Konzepte, Beratungsmodell und externes Ausbildungsmanagement, Instrumente und Handreichungen für verschiedene Phasen und Problembereiche der Aus- und Weiterbildung)
11. Transparenz beruflicher Qualifikationen/Kompetenzen
    (praxisorientierte Zertifizierungsinstrumente auch für maßgeschneiderte Konzepte, selbstorganisierte Lernprozesse und Erfahrungswissen)
12. Verknüpfung von Konzepten der Aus- und Weiterbildung
    (Materialien, Methoden, Handreichungen)
13. Konzipierung von Netzwerken
    (Lernorientierte Netzwerke, Unternehmens- und Qualifizierungsnetzwerke, Verbundsysteme, Netzwerkmanagement, regionale, überregionale, nationale und europäische Netzwerke)

Die Gemeinsamkeit dieser vielfältigen Ziele und Orientierungen besteht in der Umsetzung und Weiterentwicklung der Gestaltungsoffenheit/Flexibilität als wichtigem Modernisierungsfaktor der Beruflichen Bildung. In dem Arbeitskreis des Programms „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ werden die unterschiedlichen Aktivitäten zur Erschließung ungenutzter Flexibilitätspotenziale in Betrieben zur Verbesserung der Beruflichen Bildung und Unterstützung bei der Berufsausbildung zusammengefasst und weiter entwickelt. Ein wichtiges Forum zum Austausch und zur Abstimmung bilden halbjährliche Fachtagungen an unterschiedlichen Projektstandorten, gemeinsame Veranstaltungen der Einzelprojekte und mit anderen Projekten und Initiativen, gemeinsame Publikationen[4]. Der kollegiale und kooperative Erfahrungsaustausch zwischen einzelnen Akteuren spielt dabei eine zentrale Rolle und wirkt auf die Gesamtleistung des Programms zurück.

3 Ausgewählte Ergebnisse

Die Beiträge des Workshops (Teil 1) beziehen sich auf die Programmziele und stellen ihre Umsetzung im bisherigen Prozess anhand der Ergebnisauswahl dar. Sie beziehen sich jeweils auf die einzelnen Projekte innerhalb des gemeinsamen Programms.
Im ersten Beitrag „Berufspädagogische Handlungsforschung zur Gestaltungsoffenheit ein gegenseitiger Lernprozess“ stellt Helmut Ernst (Schweriner Ausbildungszentrum und Hochschule Wismar) die Ent-

4 Vgl. Dokumentation der Fachtagungen/Workshops und weiterer aktueller Informationen, z. B. Veranstaltungen, Präsentationen, Berichte, Veröffentlichungen unter www.bibb.de/flexibilitaet sowie die Liste ausgewählter Publikationen.

wicklung in diesem wichtigen Forschungs- und Entwicklungsfeld vor und exemplifiziert sie am Beispiel des Modellversuchs EPOS[5]:
Berufspädagogische Handlungsforschung zur Gestaltungsoffenheit - Gestaltungsoffene Berufsbildung und ihre Folgen - ein gegenseitiger Lernprozess (Ernst 2008).
Ziel der wissenschaftlichen Arbeit im Modellversuch EPOS war die Gewinnung von Erkenntnissen zur Umsetzung gestaltungsoffener Ausbildungsordnungen in kleinen und mittleren Unternehmen und gleichzeitig einer Veränderung der von den Akteuren (Bildungspolitikern, Wissenschaftlern. Geschäftsführern, Bildungsmanagern, Ausbildern) als unzureichend eingeschätzten Praxis, hier konkret bei der Nutzung der Flexibilitätsspielräume der gestaltungsoffener Ausbildungsordnungen in KMU. In diesem Sinne war der Forschungs- und Gestaltungsprozess z. T. auch von divergierenden Interessen geleitet, die es galt, immer wieder in Übereinstimmung zu bringen.
Wesentlich für unseren Forschungs- und Gestaltungsprozess war und ist der Praxisbezug (die berufliche und betriebliche Praxis in KMU), die gemeinsame Entwicklung und Erprobung von Problemlösungen und somit ein gegenseitiger Lernprozess der Akteure (also berufspädagogische Handlungsforschung im besten Sinne).
Die im Modellversuch EPOS entwickelten neuen Handlungsmuster, insbesondere die neue Bildungsdienstleistung „Service-Aus-und Weiterbildner“, tragen zur Weiterentwicklung der Bildungspraxis, der Politik und der Administration bei. Sie entstanden in einem kontinuierlichen Dialog von Modellversuchsträger, wissenschaftlicher Begleitung und fachlicher Betreuung durch das BIBB.
Dabei ist für das Schweriner Ausbildungszentrum als modernem Bildungsdienstleister und Träger innovativer Projekte Ausgangspunkt der konkreten Unterstützungs- und Beratungsbedarf der KMU in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und die Rolle, die Bildungsdienstleister in diesem Prozess einzunehmen haben. Im weitesten Sinne geht es um Lernortkooperation im dualen System, externes Bildungsmanagement und „berufspädagogische Vor-Ort-Kompetenz“ zur Ausprägung beruflicher Handlungskompetenz bei den Auszubildenden und den Beschäftigten in der Weiterbildung.

KMU als Partner von Bildungsdienstleistern in Modellversuchen – Sicherung von Qualität und Quantität in der Beruflichen Bildung – diesem Thema, das einen weiteren Aspekt von Gestaltungsoffenheit und Flexibilität darstellt, widmeten sich Wilhelm Termath und Nadine Möhring-Lotsch (Universität Magdeburg). Sie beziehen sich auf die beiden Projekte EMU und V-Net[6], die vor allem durch Bildungsunternehmen realisiert werden. Im Rahmen des Vortrags wurde dargestellt anhand welcher Verfahren und Methoden die an den Modellversuchen beteiligten Bildungsunternehmen zu Bildungsdienstleistern werden (Jenewein, Termath, Vetter, Zinn 2008).
So ist der Modellversuch V-Net auf drei verschiedenen Handlungsebenen tätig, um einerseits KMU auf individuelle Art und Weise bei der Durchführung von Berufsausbildung zu unterstützen und andererseits die beteiligten Bildungsunternehmen zu Bildungsdienstleistern zu entwickeln.
Der Modellversuch EMU nutzt die intensive Bearbeitung von Kundenaufträgen in zusätzlichen Kurzlehrgängen zur exemplarischen Zusammenarbeit der Lernorte in einem zentralen Ansatz der Flexibilisierung: der Kundenorientierung. Er führt zu einem neuen Rollenverständnis der Akteure, zu innovativen Ausbildungs- und Lernkonzepten, aber auch zu strukturellen Veränderungen des beteiligten Bildungsdienstleisters mit einem veränderten Angebot, das stärker auf die Bedürfnisse der KMU im Handwerk bezogen ist.

5 Der vollständige Titel: Entwicklung innovativer Potenziale in der gestaltungsoffenen Berufsausbildung durch den Einsatz eines Service-Aus- und Weiterbildners in KMU; vgl. auch Modellversuchsprogramm Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung BIBB 2007 sowie www.bibb.de/flexibilitaet

6 Die vollständigen Titel: „Von der Verbundausbildung zum überregionalen Bildungsnetzwerk“; „Externes Management gestaltungsoffener Ausbildung in neuen und neu geordneten Berufen mit kleinen und mittleren Unternehmen“ , Vgl. auch Modellversuchsprogramm Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung, a.a.O.

Zwei Beiträge zur Gestaltungsoffenheit und Kompetenzentwicklung verdeutlichen ein hochaktuelles Thema in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, das den Arbeitskreis des Modellversuchsprogramms „Flexibilitätsspielräume“ derzeit intensiv beschäftigt(Westhoff 6/2007). Dieses spiegelt sich in den Beiträgen von Gabriele Fietz (f-bb Nürnberg) und Mark Sebastian Pütz (ZWH Düsseldorf). Sie verdeutlichten ihre Position an zwei Projektbeispielen.
Gabriele Fietz bezieht dabei den europäischen Kontext ein und zeigt auf, wie wichtig es ist, dass auch nationale Projekte die internationale Dimension einbeziehen und damit den Anschluss an europäische Entwicklungen herstellen. Zum Thema „Gestaltungsoffenheit und Kompetenzentwicklung - Relevanz im europäischen Kontext“ formuliert sie folgende Thesen:

1. Kompetenzerwerb findet zunehmend auf informellen Wegen statt. Zertifikate vieler Berufsbildungssysteme bilden die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen eines Individuums nicht ab.
2. Relevanz kompetenzorientierter Ansätze im europäischen Kontext: Europäische Initiativen (EQF, ECVET) stellen „Outcome-Orientierung“ in den Vordergrund. Verfahren zur Förderung und Zertifizierung von Kompetenzen gewinnen auch im deutschen Berufsbildungssystem an Bedeutung.
3. Am Beispiel des Modellversuch TbQ[7] wird dargestellt, wie informell erworbene Kompetenzen erfasst werden können und wie beide Aspekte – Förderung von Kompetenzentwicklung und Sichtbarmachen von Kompetenzen – ineinander greifen.
4. Gestaltungsoffenheit und Kompetenzentwicklung in europäischen Berufsbildungssystemen: Erfahrungen bei der Umsetzung der Ergebnisse des Modellversuchs TbQ in europäischen Partnereinrichtungen.

Mark Sebastian Pütz bezieht das Thema „Gestaltungsoffenheit und Kompetenzentwicklung“ auf Modellprojekte und den Transfer auf andere Programme in den Kontext des Handwerks, wobei das Handwerk gleichzeitig als Träger von Tradition und Innovation in der Beruflichen Bildung zu verstehen ist. Sein Vortrag umfasst vier Schritte:

1. Im ersten Schritt wird erörtert, welche Zielgruppen des Handwerks im Fokus der Kompetenzentwicklung stehen und welche Bedarfe grundsätzlich vorhanden sind.
2. Im zweiten Schritt erfolgt eine kurze Darstellung der Arbeitsgruppe „Innovationen im Handwerk“, die sich aus dem BIBB-Modellversuchsarbeitskreis „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ heraus entwickelt hat mit dem Ziel, Synergien zur Sicherung des Transfers und der Nachhaltigkeit der Modellversuche zu erschließen.
3. In einem dritten Schritt wird analysiert, welche der eingangs genannten Zielgruppen des Handwerks durch Handwerksmodellversuche (die in der Arbeitsgruppe „Innovationen im Handwerk“ erfasst sind) mit Verfahren zur Kompetenzentwicklung bedient werden.
4. Der vierte und letzte Schritt zielt auf die Fragestellung, wie die Kompetenzentwicklungsverfahren, die im Rahmen von Modellversuchen entwickelt wurden, breitflächig zur Anwendung kommen können und wie ihre Verstetigung hergestellt werden kann. Es wird die entsprechende Vorgehensweise der Arbeitsgruppe „Innovationen im Handwerk“ vorgestellt sowie ein Konzept zur Sicherung der Nachhaltigkeit aus dem BMBF-Ausbildungsstrukturprogramm „JOBSTARTER“ (www.jobstarter.de 2008).

Einen zusammenfassenden Einblick in die Ergebnisse des Programmarbeitskreises am Beispiel der Kompetenzdebatte gibt der Beitrag von Gisela Westhoff (BIBB). Die These des Paradigmenwechsels

7 Ausführlicher Projekttitel: Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in kleinen und mittleren Unternehmen.

wird vor allem damit begründet, dass es in den Ausbildungsordnungen neben festen Vorgaben (Pflichtbereiche) auch Wahlbereiche gibt, die von den Unternehmen gestaltet werden müssen, unter Beibehaltung des Ziels, einen landesweit vergleichbaren und übertragbaren Ausbildungsabschluss zu vermitteln/zu erwerben.

Klaus Jenewein (Universität Magdeburg) hat mit seinem Statement die Abschlussdiskussion des ersten Workshopteils eingeleitet. Das Thema lautete: Flexibilisierung, Gestaltungsoffenheit und Kompetenzentwicklung - Kernelemente einer zukunftsweisenden beruflichen Aus- und Weiterbildung. Er stellt dabei die Frage nach den Konsequenzen
- für die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten,
- für die Arbeit des betrieblichen Ausbildungspersonals und für dessen geforderte Kompetenzen,
- für die erforderlichen Prüfungsleistungen,
- für den betrieblichen Bildungsdienstleister,
- für Kosten und Nutzen der Ausbildung aus der Sicht der Betriebe (Jenewein 2007).

4 Fazit

Insgesamt lässt sich die Arbeit des Workshops auf der Basis aktueller Ergebnisse der Modellprojekte im Forschungs- und Handlungsfeld der Flexibilität und Gestaltungsoffenheit beruflicher Bildung in folgenden Thesen zusammenfassen:

1. Modellprojekte zur Flexibilität und Gestaltungsoffenheit im Rahmen des Berufsprinzips tragen wesentlich zur Modernisierung der Beruflichen Bildung bei und können die Umsetzung der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ befördern.
2. Sie bereichern den Diskurs innerhalb der berufspädagogischen Handlungsforschung und entsprechen den 10 Leitlinien des Innovationskreises berufliche Bildung.
3. Der Paradigmenwechsel zeigt Wirkung: Die innovativen Konzepte, Instrumente und Lernstrategien führen zu selbständigen, handlungs- und geschäftsprozessorientierten Kompetenzen.
4. Der Austausch im AK Flexibilität unterstützt die Vielfalt der Angebote und Instrumente für die unterschiedlichen Zielgruppen der beruflichen Aus- und Weiterbildung.
5. Die Handlungsforschung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung wird kontinuierlich erprobt und überprüft.
6. Berufsbildungspraxis, Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik werden enger miteinander verbunden.

Die innovativen Projekte im Forschungs- und Handlungsfeld zur Gestaltungsoffenheit und Flexibilität werden auch zukünftig ihren Beitrag zu den notwendigen Veränderungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung leisten. Die neuen Handlungs- und Verhaltensmuster entstehen im Dialog von Praxis, Wissenschaft und Politik, müssen sich in der Alltagsroutine der Berufsbildung beweisen und tragen zu einer Weiterentwicklung der berufspädagogischen Handlungsforschung bei.

Teil 2: Flexibilisierungsansätze – Neue Impulse für abschlussbezogene modulare Teilqualifizierungen für junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung

Karen Schober

Der zweite Teil des Workshops war der Frage gewidmet, ob das im Innovationskreis Berufliche Bildung diskutierte Modell der Flexibilisierung der dualen Ausbildung über Ausbildungsbausteine oder andere Teilqualifizierungs-Ansätze (auch) eine Lösung für das drängende Problem der (Nach-) Qualifizierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen darstellen könnte, die – aus welchen Gründen auch immer – den Einstieg in eine berufliche Erstausbildung nicht geschafft haben und nun ohne abgeschlossene Berufsausbildung deutlich höheren Arbeitsmarktrisiken ausgesetzt sind. Nach einer Einführung in das Thema durch Eckart Severing (f-bb) und Karen Schober (BA) stellte Lutz Bellmann (IAB) empirische Daten zum Bedarf der Wirtschaft an Beschäftigten mit Qualifikationen unterhalb eines anerkannten Berufsabschlusses aus dem IAB-Betriebspanel vor. Irmgard Frank (BiBB) erläuterte die methodischen Grundlagen und die Vorgehensweise des BiBB bei der Entwicklung von Ausbildungsbausteinen. Nach diesem theoretischen Input wurden drei konkrete Projekte vorgestellt, bei denen Ungelernte über Teilqualifikationen zu einem Berufsabschluss gebracht werden oder zumindest zertifizierte, auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Teilqualifikationen erwerben. Abschließend erfolgte durch Klaus Oks, den für den Bereich der beruflichen Qualifizierung zuständigen Bereichsleiter in der Bundesagentur für Arbeit, eine arbeitsmarktpolitische Bewertung.

1 Teilqualifikation – vom Tabu-Thema zum Hoffnungsträger?

Über mehrere Jahrzehnte bundesdeutscher Berufsbildungspolitik hinweg – so Karen Schober (Bundesagentur für Arbeit) in ihrer Einführung - war die Frage, ob man für benachteiligte Jugendliche oder solche mit - aus welchen Gründen auch immer - schlechteren Startchancen Möglichkeiten einer Teilqualifizierung zulassen solle, ein Tabu-Thema. Mit gutem Grund: Galt es doch zunächst, den Anspruch auf eine vollwertige, anerkannte Berufsausbildung für alle Jugendlichen und auf qualitative Mindeststandards in der Berufsbildung durchzusetzen. Denn alle Arbeitsmarktanalysen weisen seit den 70er Jahren bis zum heutigen Tag den engen Zusammenhang zwischen formalem Bildungsabschluss und Arbeitslosigkeit nach.

Diese Politik hat auf der einen Seite dazu geführt, dass bis zur Mitte der neunziger Jahre das Qualifikationsniveau der Erwerbstätigen stetig anstieg und der Anteil der Jugendlichen ohne formalen beruflichen Bildungsabschluss bis 1995 kontinuierlich sank. Seither stagniert er bzw. ist zwischenzeitlich auch schon wieder leicht angestiegen. Auf der anderen Seite hat diese „closed shop“ – Politik aber auch dazu geführt, dass in Zeiten eines gravierenden Lehrstellenmangels immer mehr Schulabgänger auf dem Lehrstellenmarkt leer ausgingen und in das so genannte „Übergangssystem“ von schulischen und außerschulischen Maßnahmen einmündeten, wobei ein erheblicher Anteil von ihnen – z. T. nach mehreren Warteschleifen – letztlich ohne abgeschlossene Berufsausbildung blieb.

Schon einmal, in den 80er Jahren schwappte aus England die Modularisierungsdebatte nach Deutschland herüber und es wurde heftig über die Chancen und Risiken einer Modularisierung der dualen Be-

rufsausbildung gestritten (Kloas 1997). Viele der „Gralshüter“ des dualen Ausbildungssystems sahen das deutsche Berufskonzept und das Ziel einer am Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit orientierten, ganzheitlichen Ausbildung mit einheitlichen, anerkannten Abschlüssen gefährdet. Auch sozialrechtliche Aspekte, wie der Erhalt des Facharbeiterstatus und der daran geknüpften sozialen Sicherung spielten – nicht nur aus gewerkschaftlicher Sicht - eine bedeutende Rolle. Das „Berufsbildungskartell“ hat damals die Forderung nach stärkerer Modularisierung erfolgreich abgewehrt.

2 „Notlösungen“ in Praxis und Politik

Trotz oder gerade wegen dieser festgefahrenen berufsbildungspolitischen Situation haben Politik und Praxis aber schon seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre, zumeist unterhalb ordnungspolitisch relevanter Regelungen, gehandelt – nicht zuletzt aus der Not heraus, jenen Jugendlichen, die aus dem System heraus gefallen waren, eine Perspektive bieten zu müssen.
Zum anderen haben Arbeitsagenturen im Verein mit Kommunen, Trägern der Jugendhilfe, Bildungsträgern und weiteren Akteuren aus der Wirtschaft, z. T. mit Förderung der Länder oder aus dem Europäischen Sozialfond (ESF) ebenfalls seit den 80er Jahren angefangen, diesen Jugendlichen in Lehrgängen, ein- und mehrjährigen, z. T. nacheinander geschalteten Maßnahmen (Stichwort „Förderketten“) Teilqualifikationen zu vermitteln mit dem Ziel, diese über mehrere Jahre hinweg dann für eine Externenprüfung vor der Kammer zu qualifizieren. Hier wurden der unübersichtliche „Förderdschungel“ verschiedener Gesetze und Programme von Bund, Ländern und Kommunen sowie der Instrumente des Arbeitsförderungsgesetzes kreativ genutzt, um auf der faktischen Ebene Teilqualifizierungen zu ermöglichen. Anfang der 90er Jahre entstand das BiBB-Modellversuchsprogramm „Nachqualifizierung junger Erwachsener“, um solche Erfahrungen zu systematisieren und politikfähig zu machen (Davids 1998). Aus diesem Programm wurden die Ergebnisse in zahlreichen Initiativen und Instrumenten weiterentwickelt. Vor allem in den Regionen haben die Ergebnisse Wirkung gezeigt und wurden auch z. B. bei der Qualifizierungsdebatte für ausgewählte Gruppen wie Migranten, junge Frauen nach der Familienphase oder ältere Arbeitlose, aber auch generell bei Vorschlägen für Zusatzqualifikationen berücksichtigt. Bundesweit greifende Programme oder gar eine gesetzliche Verankerung fehlten allerdings bisher.

3 Neue Impulse aus der Politik

In den kommenden Jahren gilt es nun, die Rigiditäten des dualen Systems durch mehr Flexibilisierung zu überwinden, um diesen Ungelernten nachträglich angemessene Qualifizierungs- und Erwerbsperspektiven zu eröffnen. Die aus den Empfehlungen des Innovationskreises Berufliche Bildung beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2007 a) hervorgegangenen und 2008 auf den Weg gebrachten Programme „Perspektive Berufsabschluss – Förderschwerpunkt 2: Abschlussorientierte, modulare Nachqualifizierung“ und „Pilotinitiative Ausbildung von Altbewerbern mit Ausbildungsbausteinen“ (BMBF 2007 b) sind ein vorsichtiger Schritt in diese Richtung.

Darüber hinaus könnte aber auch unabhängig von solchen Regierungs-Programmen die Vermittlung zertifizierter Teilqualifikationen, z. B. durch Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, ein weiterer wichtiger Schritt in diese Richtung sein. Vor dem Hintergrund einer verbesserten konjunkturellen Lage, einem vielleicht drohenden Fachkräftemangel und der zunehmenden Alterung der (Erwerbs-)Bevölke-

rung wächst auf Seiten der Wirtschaft die Bereitschaft, sich an solchen Initiativen zu beteiligen und entsprechende Zertifizierungen anzuerkennen und anzurechnen.

4 Handlungsbedarf – Daten und Fakten zur Lage junger Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung

Eckart Severing (Forschungsinstitut Betriebliche Bildung) beschrieb mit wenigen aussagekräftigen Zahlen den dringlichen Handlungsbedarf: Nach 15 Jahren Ungleichgewicht am Ausbildungsstellenmarkt ist die Zahl der Ungelernten unter 30 Jahre auf rd. 1,6 Millionen angestiegen. Die heute 20 bis 30jährigen sind deutlich schlechter qualifiziert als die Vorgängergeneration der heute 30 bis 40jährigen. Nur noch 15 Prozent der Schulabsolventen ohne Schulabschluss und nur noch 40 Prozent der Hauptschulabsolventen münden direkt in eine duale Ausbildung ein. Statt dessen müssen immer mehr Schulabgänger ausbildungsvorbereitende Maßnahmen in Schulen oder in Lehrgängen der Arbeitsverwaltung absolvieren, um ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu verbessern. In den Maßnahmen dieses so genannten Übergangssystems befinden sich mittlerweile fast eben so viele Jugendliche wie im ersten Ausbildungsjahr. Von den bei den Arbeitsagenturen gemeldeten Ausbildungsstellenbewerbern sind inzwischen mehr als die Hälfte so genannte Altbewerber, d. h. Jugendliche aus früheren Schulentlassjahrgängen (385.000). 30 Prozent von ihnen sind älter als 20 Jahre.

Eines der Hauptprobleme der Maßnahmen zur Ausbildungsvorbereitung besteht darin, dass die Inhalte nur mangelhaft mit der eigentlichen Ausbildung verzahnt sind (eine Forderung, die übrigens schon in den Empfehlungen des „Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ aus dem Jahr 1999 erhoben wurde!), dass sie insgesamt unübersichtlich und wenig transparent sind und in der Regel nicht zu beruflich verwertbaren Zertifikaten führen. Severings These: Das duale Ausbildungssystem grenzt sich nach unten ab: Während im Beschäftigungssystem eine zunehmende Flexibilisierung und Aufweichung der Grenzen zwischen an- und ungelernten Tätigkeiten, Facharbeit und akademischen Berufen erkennbar wird, ist die Abschottung der Bildungssysteme (keine Ausbildung – Duale Ausbildung – Hochschulbildung) noch weitgehend erhalten geblieben. Durch die hohen Standards der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen ergibt sich eine geringe Integrationswirkung des dualen Systems an unteren Rand. Standardisierte Inhalte (Bausteine) und eine entsprechende Zertifizierung der Berufsausbildungsvorbereitung könnten eine Anrechung von Teilen der Ausbildungsvorbereitung auf eine nachfolgende Berufsausbildung erleichtern, den betroffenen Jugendlichen Perspektiven eröffnen und überlange Ausbildungszeiten verringern (Severing und Euler 2007).

5 Ausbildungsbausteine – ein Erfolg versprechender Weg zur Flexibilisierung?

Als Ergebnis der Beratungen im Innovationskreis Berufliche Bildung hat das Bundesinstitut für Berufsbildung vom Bundesbildungsministerium (BMBF) im Frühjahr 2007 den Auftrag erhalten, für 14 stark besetzte Ausbildungsberufe aus Industrie, Handel und Handwerk ein Konzept für die Zerlegung der Ausbildungsberufsbilder in Ausbildungsbausteine vorzunehmen. Auf dieser Basis soll dann in einer Pilotinitiative zur Ausbildung von Altbewerbern eine Erprobung der Ausbildungsbausteine in 2008 erfolgen.

Irmgard Frank (BIBB) erläuterte die Ziele der Initiative und die der Konstruktion der Bausteine zugrunde liegenden Prämissen: Die Orientierung am Berufsprinzip und die Ganzheitlichkeit der Berufsbilder soll-

ten erhalten bleiben. Kompetenzorientierung und Lernergebnisorientierung sind die zugrunde liegenden Prinzipien der Gestaltung der Ausbildungsbausteine und es sollte an den bestehenden Prüfungsregelungen festgehalten werden. Die einzelnen Bausteine sollten aber zertifiziert werden. Die Ausbildungsbausteine selbst stellen berufspädagogisch begründete und strukturierte didaktische Einheiten dar, die sich hinsichtlich thematischer Struktur an berufstypischen und einsatzgebietsüblichen Arbeitsprozessen orientieren sollten. Die Ausbildungsbausteine, ebenso wie die Berufsbilder selbst, sollten lernergebnisorientiert beschrieben werden, d. h. es soll beschrieben werden, was jemand nach Absolvierung des Bausteins können muss.

Die Erarbeitung der Bausteine für 14 Berufe unter Beteiligung von Experten aus den entsprechenden Branchenverbänden und Betrieben wurde Anfang 2008 abgeschlossen. Die Umsetzungsfragen sind damit jedoch noch nicht gelöst: Wer setzt die Ausbildungsbausteine ein? Für welchen Personenkreis können sie eingesetzt wer den? Wer zertifiziert die einzelnen Bausteine? Wer garantiert den Jugendlichen, dass sie auf diesem Weg zu einer vollwertigen Ausbildung kommen können und zur Kammerprüfung zugelassen werden? Fragen, die im Rahmen der Pilotinitiative des BMBF noch zu lösen sind. Für das Anliegen, Jugendlichen im Übergangssystem zu einer transparenten, am Arbeitsmarkt verwertbaren und für einen Berufsabschluss anrechenbaren Teilqualifikation zu verhelfen, stellt diese Initiative einen wichtigen Schritt in diese Richtung dar.

6 Gibt es aus Sicht von Unternehmen einen Bedarf an Mitarbeitern mit Teilqualifikationen?

Die große Zahl an jungen Erwachsenen, die über keine abgeschlossene Ausbildung verfügt und aufgrund ihres Alters oder ihrer Lebensumstände in der Regel auch nicht mehr für eine reguläre betriebliche Lehrausbildung in Frage kommt, zeigt, dass es einen hohen Bedarf an Möglichkeiten zur modularen, abschlussorientierten Nachqualifizierung gibt. Wie der Bedarf aus betrieblicher Sicht einzuschätzen ist, erläuterte Lutz Bellmann vom IAB an Hand von empirischen Daten aus dem IAB-Betriebpanel. Die Forschungslage in diesem Themenfeld stellt sich zunächst durchaus uneinheitlich dar: Während es auf der einen Seite vielfältige Anhaltspunkte für ein weiteres Ansteigen der Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem – auch auf so genannten Einfacharbeitsplätzen – gibt in Verbindung mit dem zunehmenden Wegfall von Einfacharbeitsplätzen, ist auch ein Trend erkennbar, dass die verbleibenden Einfachtätigkeiten in den Bereich der Facharbeit integriert werden. So ergibt sich auf der einen Seite eine wachsende Überforderung von Gering Qualifizierten und auf der anderen Seite eine zunehmende Unterforderung von Facharbeitern/Fachangestellten, die auf Einfacharbeitsplätzen eingestellt wurden bzw. in deren Tätigkeitsprofil Einfachtätigkeiten integriert wurden.

Nach dem IAB-Betriebspanel 2005 entfallen über 70 Prozent der Einfacharbeitsplätze auf Kleine und Mittlere Unternehmen (1 – 250 Beschäftigte). Hier befindet sich auch ein überdurchschnittlicher Anteil an nicht besetzten (besetzbaren) Einfacharbeitsplätzen. Nach Branchen differenziert befinden sich Einfacharbeitsplätze vor allem im Handel, den unternehmensbezogenen und den sonstigen (personenbezogenen) Dienstleistungen und – zu einem geringeren Teil auch in dem Investitionsgüterbereich. Hier sowie in der Landwirtschaft und im Bereich Verkehrs und Nachrichtenübermittlung sind wiederum auch höhere Anteile an nicht besetzbaren Einfacharbeitsplätzen zu finden. Auch die Befragungen des IAB-Betriebspanels bestätigen die Befunde anderer Studien, dass bei Stellenabbau von Einfacharbeitsplätzen zwei vorrangige Strategien von den Unternehmen eingesetzt werden: in 44 Prozent der Unter-

nehmen mit Stellenabbau in diesem Bereich wurden Tätigkeiten ersatzlos gestrichen, in 27 Prozent der Fälle in Tätigkeitsprofile anderer Arbeitsplätze integriert.

Fazit im Hinblick auf den Bedarf an zertifizierten Teilqualifikationen aus Unternehmenssicht: es gibt Schwierigkeiten bei der Rekrutierung geeigneter Arbeitskräfte für Einfacharbeitsplätze, weil Fachkräfte auf diesen Arbeitsplätzen unterfordert werden und weil Gering Qualifizierte aufgrund der gestiegenen Anforderungen zum Teil überfordert sind. Teilqualifizierungen in Verbindung mit einer transparenten, anerkannten Zertifizierung könnten daher auch aus Sicht von Unternehmen ein Vorteil sein und wären auch geeignet, die Mobilitäts- und Aufstiegschancen von Gering Qualifizierten zu erhöhen.

7 Viele Wege – ein Ziel: Teilqualifizierungsmodelle

Drei Ansätze zur Vermittlung von modularen Teilqualifikationen mit jeweils unterschiedlichen Personenkreisen und Zielstellungen wurden vorgestellt:

7.1 Modell der IHK Nürnberg für Mittelfranken: Teilqualifizierung für benachteiligte Jugendliche ohne Ausbildungsplatz

(Udo Göttemann, IHK Nürnberg und Mittelfranken)

Kooperationsprojekt der IHK Nürnberg mit der Arbeitsagentur Nürnberg und dem Berufsfortbildungszentrum Nürnberg, seit 1996
Ziel: Vermittlung arbeitsmarktrelevanter, anrechenbarer Teilqualifikationen von anerkannten Ausbildungsberufen zur Verbesserung der Einmündungschancen in eine betriebliche Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt;
Zielgruppe: benachteiligte Jugendliche ohne Ausbildungsplatz
Inhalte: z.Zt. 6 Berufsfelder (Metall, Elektro, Büro, Handel, Hotel- und Gastgewerbe, Kunststoff); Vermittlung der Inhalte eines Ausbildungsberufs in 4 – 6 Modulen zwischen 6 und 12 Monaten Dauer; **Gesamtdauer** je nach Ausbildungsberuf zwischen 24 und 36 Monaten; erfolgreich absolvierte Module (Test) werden von IHK zertifiziert; nach zusätzlicher 12monatiger betrieblicher Tätigkeit Zulassung zur **Externenprüfung** vor der IHK Nürnberg
Ergebnisse: seit 1996 insgesamt 734 Teilnehmer/innen; Vermittlungsquote in Ausbildung oder Arbeit: 70 Prozent

7.2 Electrolux Dienstleistungs GmbH – Center Aus- und Weiterbildung, Nürnberg: Abschlussbezogene Qualifizierung von un- und angelernten Mitarbeitern

(Reiner Strobel, Electrolux Dienstleistungs GmbH; Center Aus- und Weiterbildung)

Beispiel 1 (1989): Qualifizierungsprogramm „Fachkraft für Elektromontage“ (17 Mitarbeiter/innen)
Beispiel 2 (aktuell): Werksschließung, Überführung in Transfergesellschaft; Qualifizierungsprogramm zum/zur Fertigungsmechaniker/in; 18 langjährige Mitarbeiter/innen, Dauer: 10 Monate; Vermittlung von Fachkenntnissen und Fertigkeiten sowie Fachtheorie; alle 18 Teilnehmer/innen haben die Prüfung bestanden, 14 davon sind in einem neuen Arbeitsverhältnis; Neustart 2008 mit einer Gruppe von 20 Mitarbeiter/innen

7.3 Jacobs-Stiftung /Adecco Personaldienstleistungen (Zeitarbeit) /Bundesagentur für Arbeit: Projekt QUADRIGA (QUAlifizierung DuRch Individuell Gestaltete Assistenz)
(Mario Kliemann, Adecco Personaldienstleistungen)

Kooperationsprojekt an 6 Standorten mit je rd. 30 Teilnehmer/innen; Beginn 09/2007
Ziel: Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit durch Jobcoaching und Vermittlung arbeitsmarktverwertbarer Teilqualifikationen unterhalb einer anerkannten Berufsausbildung
Zielgruppe: Arbeitslose 18 – unter 25 Jahre ohne abgeschlossene Berufsausbildung mit multiplen Vermittlungshemmnissen mit Bezug von Arbeitslosengeld II
Inhalte: arbeitsmarktverwertbare berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten (abhängig von den Einsatzfeldern in den Kundenfirmen), soziale Qualifikationen, Verhaltenstraining, Bewerbungstraining, Berufseinstiegscoaching u.a.
Dauer und zeitliche Struktur: Wechsel von Qualifizierungszeiten bei Adecco und Arbeitseinsätzen in den Kundenfirmen (Verleihzeiten);
Gesamtdauer: 12 Monate; erfolgreich absolvierte Module werden nach Test bescheinigt.

8 Fazit und Handlungsbedarfe

In der abschließenden Diskussion wurden Pro und Contra einer vermehrten Qualifizierung über zertifizierte Teilqualifikationen und die Hemmnisse und Gelingensbedingungen für eine weitergehende Einführung und Umsetzung erörtert. Die vorgestellten Modelle haben ebenso wie die dargelegten Daten zur Situation der ungelernten Jugendlichen gezeigt, dass ein Bedarf an Vermittlung und Zertifizierung von Teilqualifikationen für bestimmte Zielgruppen gegeben ist. Die derzeitigen Modelle und Ansätze sind sehr heterogen hinsichtlich ihrer Inhalte, Reichweite, Struktur und Qualität. Vor allem mangelt es an Transparenz und Vergleichbarkeit der erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen. Bislang fehlt eine bundesweit einheitliche, anerkannte Zertifizierung, die erforderlich wäre, um die längerfristigen Verwertungschancen und die Anschlussfähigkeit und Anrechnung bei einer nachfolgenden Berufsausbildung sicher zu stellen. Aus Sicht der Praxisvertreter, die entsprechende Modelle zur Zeit durchführen, wird zudem auf die Hemmnisse hingewiesen, die sich aus den zentralen Ausschreibungs- und Einkaufsverfahren der Bundesagentur für Arbeit für die Realisierung solcher experimenteller Ansätze ergeben.

Der Ausbau der Vermittlung und Zertifizierung von Teilqualifikationen wurde unter folgenden Bedingungen als zukunftsfähig angesehen:
- Substitution von regulärer Erstausbildung vermeiden,
- Berufskonzept und ganzheitliche berufliche Handlungsfähigkeit müssen auch bei modularen Ansätzen im Fokus stehen,
- Einzelne Teilqualifikationen müssen arbeitsmarktverwertbar sein und einzeln zertifiziert werden, um Arbeitsmarktintegration zu erleichtern, wenn Ausbildung nicht oder erst zu einem späteren Zeitpunkt erreichbar ist,
- Individuelle Begleitung und Bildungscoaching sind unbedingt erforderlich,
- Einheitliche, bundesweit anerkannte Zertifizierung ist erforderlich, um Anschlussfähigkeit und Anrechenbarkeit zu gewährleisten und um längerfristige Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt zu sichern,
- Bei der Definition der Teilqualifikationen ist eine Kompatibilität mit dem Europäischen und dem Deutschen Qualifikationsrahmen sicher zu stellen, um auch die europäische Mobilität zu ermöglichen.

Für die Bundesagentur für Arbeit verwies abschließend Klaus Oks auf die geschäftspolitische Bedeutung des Themas für die BA hin: Die BA gibt jedes Jahr erhebliche Summen für die berufliche Qualifizierung von Jugendlichen und von Teilnehmern an beruflicher Weiterbildung aus. Nur ein geringer Teil der Qualifizierungsmaßnahmen richte sich auf abschlussbezogene Qualifizierungen; die Mehrzahl der Weiterbildungen sei nicht zertifiziert. Dies schränke die längerfristigen und nachhaltigen Erwerbschancen der Teilnehmer und ihre Beschäftigungsfähigkeit ein. Im Rahmen ihrer Qualifizierungsoffensive und zur Vorbeugung vor einem drohenden Fachkräftemangel werde die BA zukünftig sowohl die vom BiBB entwickelten Ausbildungsbausteine auch im Rahmen der Weiterbildung einsetzen, aber auch weitere Teilqualifikationen in Eigenregie entwickeln lassen und sich für eine einheitliche, breit akzeptierte Zertifizierung solcher Teilqualifikationen einsetzen. Aus arbeitsmarktpolitischer Sicht sei dies ein ergänzendes Instrument, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die keine Chance mehr auf eine reguläre duale Ausbildung hätten, dennoch den Weg in eine Ausbildung zu eröffnen oder zumindest am Arbeitsmarkt verwertbare Teilqualifikationen zu vermitteln.

Literaturverzeichnis

Albrecht, G./Albrecht, P., Bulgarisch-deutsche Ausbildungskooperation, in: BWP (36. Jg.) 6/2007.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Modellversuchsprogramm Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung, 2. Auflage Konstanz 2007

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berufsbildungsbericht 1998, Bonn 1998, S. 3f

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berufsbildungsbericht 2005, Bonn 2005, Kapitel 3.3.1

Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, Bonn 2006, Kapitel 3.3.1

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007 a): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung; Broschüre zum Herunterladen unter: http://www.bmbf.de/de/6190.php

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007 b): Aufstieg durch Bildung - die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung unter: http://www.bmbf.bund.de/de/12042.php

Davids, Sabine (Hrsg) (1998): Modul für Modul zum Berufsabschluss. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Ernst, Helmut, Gestaltungsoffene Berufsbildung und ihre Folgen - eine Herausforderung für die berufspädagogische Handlungsforschung, in: Dokumentation des BIBB-Fachkongresses 2007, Bielefeld 2008

Ernst, Helmut; Michel, Herbert; Westhoff, Gisela, Service- Aus- und Weiterbildung - eine neue Bildungsdienstleistung im BIBB-Modellversuch entwickelt, in: Bildungspraxis, Juni 2007

Fietz, Gabriele./ Junge, Anette/Koch, Christiane/Krings, Ursula, Transparenz beruflicher Qualifikationen, Bielefeld 2007.

Fietz, Gabriele/ Junge Anette/Nicholls, B./Reglin Thomas, Promoting Visibility of Competences – the EXEMPLO Toolkit for SMEs, Impuls 25, Bonn 2006

Jenewein, Klaus, Modellversuche und Entwicklungsprojekte in der Berufsbildung. Zum Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitforschung, in: BWP 1/2007, S. 5-9

Jenewein, Klaus, Termath, Wilhelm, Vetter, Klaus-Peter, Zinn, Jörg, Kundenoreintierung im Handwerk, in: Westhoff, Gisela a.a.O. Konstanz 2008

Kloas, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der Beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Pütz, Mark Sebastian, Transfer durch Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Begelitung, Durchführungsträger und fachlicher Betreuung am Beispiel des ZWH-Modellversuchs „IMI“, in: Westhoff, Gisela a.a.O. Konstanz 2008

Schöngen, K., Westhoff, G. Ausbildung in jungen Dienstleistungsbranchen - empirische Ergebnisse und Modellversuchspraxis, in: Walden, G.(Hrsg.), Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich Herausforderung für das duale System der Berufsausbildung, Bielefeld 2007

Severing, Eckart; Euler, Dieter (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Ziele, Modelle, Maßnahmen. Schriftenreiche Wirtschaft und Bildung, Band 46, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Kremer, Manfred, Potenziale mobilisieren und Veränderungen gestalten, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1/2008

Walden, G.(Hrsg.), Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich Herausforderung für das duale System der Berufsausbildung, Bielefeld 2007

Weiß, Reinhold, Berufsbildung als lernendes System, Rede auf dem 5. BIBB-Fachkongress, September 2007, http://www.bibb.de/de/30513.htm (30.11.2007).

Westhoff, Gisela (Hrsg.), Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Ausbildende Fachkräfte und selbst organisiertes lernen, Konstanz 2006

Westhoff, Gisela, „Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung: empirische Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“, in: BWP (36.Jg.) 6/2007

Westhoff, G. Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung - Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm Flexibilitätsspielräume in BWP (36. Jg.) 6/2007, S. 28 - 32

Weitere Dokumentationen und Literaturhinweise unter: www.bibb.de/flexibilitaet www.jobstarter.de

Beiträge aus den Fachvorträgen

Evaluation einer technologiegestützten Weiterbildungsmaßnahme

Marc Egloffstein

1 Ausgangslage

Weit mehr als öffentliche Bildungsangebote oder auch die staatlich reglementierte berufliche Erstausbildung bewegt sich die betriebliche Weiterbildung in einem Spannungsfeld von ökonomischen und pädagogischen Interessen (Gessler, 2006). Dem Ziel der individuellen Kompetenzentwicklung (in einem umfassenden Verständnis) steht oftmals eine Fokussierung auf betriebliche Nutzen- und Verwertungsaspekte gegenüber. Gleichzeitig besteht sowohl aus pädagogischer als auch aus ökonomischer Sicht die Notwendigkeit der Legitimation von Weiterbildungsmaßnahmen und deren Gestaltung. Im Rahmen von Qualitätsbetrachtungen bedingen sich pädagogische und ökonomische Interessen allerdings gegenseitig. Verkürzt gesprochen gilt: ohne Lernerfolg gibt es keinen Return on Investment. Die Evaluation als zentrales Element von Qualitätssicherungs- und -entwicklungsansätzen kann also zu einer integrierten Sichtweise beitragen, zumal die Verbindung von quantitativen Evaluationsdaten zum Bildungscontrolling nahe liegt.

In diesem Beitrag wird die Evaluation einer technologiegestützten Weiterbildungsmaßnahme bei einem Unternehmen aus der Versicherungsbranche vorgestellt. Ausgangspunkt für diese Studie war eine Veränderung der Weiterbildungsmethodik, konkret: die Erweiterung traditioneller Inhouse-Schulungen um E-Learning-Elemente zu einem Blended Learning-Gesamtkonzept. Durch das zusätzliche Online-Angebot sollten die Teilnehmer der Präsenzschulung auf einen einheitlichen Leistungsstand gebracht werden. Die differenzierte Untersuchung von Wahrnehmung und Wirkung der verschiedenen Schulungsbausteine bildete den Kern des Evaluationsauftrages.

Diese Zielsetzung bedingt ein lernerorientiertes Qualitätsverständnis, das sich an die Definition von Ehlers (2006, S. 371) anlehnt: „To define a learner oriented quality concept means therefore to take the learners motivation, cognitive and personal situation/context as the basis for the assessment of learning scenarios – and not ‚objective' external criteria". Dieser lernerorientierte Qualitätsbegriff geht darüber hinaus mit den Anforderungen an eine „realistische Evaluation" von E-Learning konform, bei der es darum geht, „Wechselwirkungen von Lernvoraussetzungen und Merkmalen des Lernangebots stärker zu berücksichtigen" (Tergan, 2004, S. 145) und „die Bedeutung der Lernaktivitäten in den Vordergrund zu rücken" (ebd., S. 147). Dadurch wird insbesondere eine Abgrenzung zu institutionellen, „ingenieurmäßigen" produkt- oder prozessorientierten Qualitätsansätzen erreicht, die im E-Learning weit verbreitet sind (Arnold, 2006). Als Zieldimensionen der Evaluationsstudie wurden (1) Lernmotivation, (2) Akzeptanz von Schulungsbausteinen und (3) wahrgenommene Qualität der Betreuung festgelegt. Zusammenhänge zwischen Lernmotivation und Lernerfolg sind theoretisch fundiert und empirisch belegt (Prenzel et al., 1996), insbesondere auch für E-Learning in der Beruflichen Bildung (Hochholdinger et al., 2008). Die Akzeptanz des Blended Learning-Konzeptes – hier als Einstellungsakzeptanz gegenüber Elementen des Didaktischen Designs – ist entscheidend für die Nutzung und Weiterentwicklung des Schulungs-

angebots. Die Betreuung schließlich stellt als zentrales Qualitätsfeld im E-Learning (Ehlers, 2004) eine wesentliche Stellschraube zur Optimierung der Schulung dar.

2 Untersuchungsfeld

Bei der untersuchten Weiterbildungsmaßnahme handelt es sich um Schulungen für Standardsoftware-Produkte bei einem großen deutschen Versicherungskonzern mit Sitz in Oberfranken. Im Rahmen der Evaluationsstudie (Schrapel, 2008) wurden vier Office-Einsteigerseminare untersucht, die betriebsintern im Firmenhauptquartier durchgeführt wurden. Inhaltlich beschäftigten sich die Schulungsteilnehmer mit „Powerpoint 2003 Grundlagen“ (manuelle Erstellung einer Präsentation, Umgang mit Objekten und Diagrammen, Einrichten von Übergängen und Animationen) sowie „Excel 2003 Grundlagen“ (Tabellenkalkulation, Tabellen formatieren, Diagramme erstellen).
Didaktisch wurde die Schulung als tutoriell begleitetes Blended Learning unter Nutzung der konzerneigenen Online-Plattform „Lernwelt“ umgesetzt. In einer Selbstlernphase (SLP) von vier Wochen bearbeiteten die Teilnehmer zunächst ein instruktionsorientiertes Web Based Training-Programm (Netto-Bearbeitungsdauer: ca. drei Stunden). Dabei konnten die Teilnehmer über Online-Medien wie „Pinnwand“ und „Forum“ untereinander, vor allem aber auch mit dem Tutor in Kontakt treten. An die SLP schließt sich eine dreitägige Präsenzschulung (PS) an, in der die Inhalte zusammen mit dem Tutor intensiv beübt wurden. Nach einer Nachbereitungsphase von vier Wochen wurde der entsprechende Kurs in der „Lernwelt“ geschlossen.

Von den 31 Schulungsteilnehmern im Herbst 2006 haben sich 28 Personen (15 weiblich, 13 männlich; Altersdurchschnitt: 40,6 Jahre) an der Studie beteiligt. Die Teilnehmer hatten zum überwiegenden Teil einen kaufmännischen Ausbildungshintergrund: zwölf Personen haben versicherungsspezifische Ausbildungen durchlaufen, weitere 13 Personen andere kaufmännische Berufe erlernt; drei Personen hatten einen branchenfremden Ausbildungshintergrund aufzuweisen.

3 Fragestellungen und Methode

Auf Basis des Evaluationsauftrages und der definierten Zieldimensionen wurden folgende Fragestellungen der Studie festgelegt:

1. Unterscheiden sich Selbstlernphase (SLP) und Präsenzschulung (PS) hinsichtlich des motivationalen Erlebens?
2. Unterscheiden sich SLP und PS hinsichtlich der tutoriellen Betreuung?
3. Unterscheiden sich SLP und PS hinsichtlich Akzeptanz und Lernerfolg?
4. Lassen sich Zusammenhänge zwischen den Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmer und Erfolgskriterien finden?

Ordnet man diese Fragestellungen in das Rahmenmodell der Qualitätsaspekte Beruflicher Bildung (Nickolaus, 2007) ein, so ist über alle Fragestellungen hinweg ein starker Fokus auf Prozessaspekte der Schulungsqualität auszumachen. Mit Frage 2 werden zusätzlich Input-Aspekte auf der Meso- (Gestaltung der Weiterbildungsmaßnahme) und der Mikroebene (Eingangsvoraussetzungen der Lernenden) angesprochen (vgl. Seifried et al., 2005). Frage 3 beschäftigt sich mit Output-Aspekten, mit Frage 4 werden sowohl Input- als auch Outputqualitäten angesprochen.

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen wurden Fragebogenerhebungen zu vier Zeitpunkten durchgeführt. In der Eingangserhebung zu Beginn der SLP (= Beginn der Schulungsmaßnahme) ging es neben biographischen Informationen vorrangig um Eingangsvoraussetzungen der Lernenden. Mit standardisierten Instrumenten wurden dabei differenzierte computerbezogene Einstellungen, die Vertrautheit mit Computeranwendungen (Richter et al., 2001) sowie computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (Kohlmann et al., 2005) der Teilnehmer erhoben. Die zwei Zwischenerhebungen jeweils nach der SLP und der PS zielten auf die Unterschiede zwischen den beiden Phasen hinsichtlich der unter 1.) angesprochenen Zielvariablen. Zur Erfassung von Motivationsarten und motivationsrelevanten Bedingungen wurde eine Adaption des Fragebogens nach Prenzel et al. (1996), zur Erfassung der Akzeptanz der Lernphasen und der Wahrnehmung der Betreuung ein eigens entwickelter Evaluationsbogen eingesetzt. In der Abschlusserhebung (AEH) zum Ende der Nachbereitungsphase (= Ende der Schulungsmaßnahme) schließlich wurde eine Gesamteinschätzung der Schulung erfragt.

4. Ergebnisse

4.1 Motivation in den Schulungsphasen

Die differenzierte Betrachtung der Lernmotivation in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie (Prenzel et al., 1996) zeigt folgende Ausprägungen (Abb. 1):

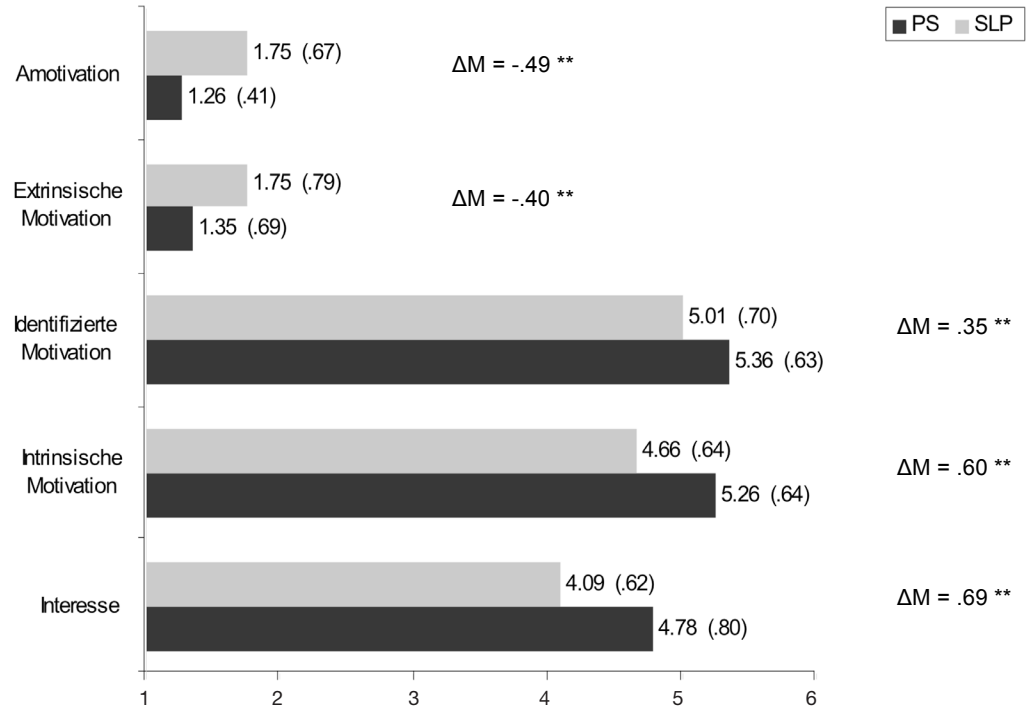


Abb. 1: Motivation in den Schulungsphasen (Mittelwert, Standardabweichung, Mittelwertsdifferenz ΔM; sechsstufige Skalierung von 1 = nie bis 6 = immer)

Ingesamt gesehen zeigen sich hohe Ausprägungen der Lernmotivation, wobei Unterschiede zwischen den Schulungsphasen bestehen.

Der T-Test für gepaarte Stichproben (zweiseitig getestet) zeigt hochsignifikante Unterschiede (p = 0.01) der Mittelwerte über alle Motivationsausprägungen hinweg. Dabei weist die PS in allen Fällen die günstigeren Werte auf. Die negativen Motivationsausprägungen „amotiviert“ (Zustände ohne gerichtete Lernmotivation) und „extrinsisch“ (fremdbestimmtes Lernen durch äußeren Druck/Anreiz) weisen in der PS geringere Mittelwerte auf. Hinsichtlich der als positiv zu bewertenden, selbstbestimmten Motivationsausprägungen „identifiziert“ (motiviertes Lernen von notwendigen Inhalten zum Erreichen eigener Ziele), „intrinsisch“ (Lernen aufgrund von Inhalts-/Tätigkeitsanreizen) und „interessiert“ (Lernen aufgrund der allgemeinen Bedeutung des Gegenstands) zeigen sich für die PS im Mittel höhere Werte.[1]

Ähnliche Befunde ergeben sich hinsichtlich der Bedingungsfaktoren der selbstbestimmten Motivation (ohne Abbildung). Hier ist weist die PS hinsichtlich der wahrgenommenen sozialen Einbindung und der wahrgenommene Instruktionsqualität hochsignifikant bessere Werte auf.

Die durchgängig positiven Ergebnisse hinsichtlich Lernmotivation und motivationaler Bedingungsfaktoren lassen auf eine insgesamt hohe Qualität des Schulungsangebotes schließen. Dass die PS auf diesem insgesamt hohen Niveau allerdings fast durchgängig bessere Werte aufweist als die SLP, deutet auf bestehende Optimierungsbedarfe bei der Gestaltung der SLP hin.

4.2 Wahrnehmung der tutoriellen Betreuung in den Schulungsphasen

Anknüpfend an wesentliche Tätigkeitsbereiche der tutoriellen Betreuung (Egloffstein, 2008) wurde die Wahrnehmung der Betreuung in den Schulungsphasen nach Inhalt, Organisation, Technik und Lernklima differenziert erfasst. Darüber hinaus schätzten die Lernenden den Aktivitätsgrad des Tutoren sowie die „Angemessenheit“ der Betreuung ein. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse.

Während der Schulungsphase...	Phase	N	M	SD	Min	Max	Δ M
…hat mich der Tutor in inhaltlichen Dingen unterstützt.	SLP	27	3.15	.91	1	4	**.46 ***
	PS	28	3.61	.50	3	4	
…hat mich der Tutor in organisatorischen Dingen unterstützt.	SLP	27	3.41	.80	1	4	-.12
	PS	28	3.29	.85	1	4	
…hat mich der Tutor in Sachen Technik unterstützt.	SLP	25	3.24	.88	1	4	**.40 ***
	PS	28	3.64	.56	2	4	
…hat der Tutor zu einem positiven Lernklima beigetragen.	SLP	25	3.32	.69	2	4	**.39 ***
	PS	28	3.71	.46	3	4	
…ist der Tutor aktiv auf mich zugegangen.	SLP	26	3.42	.81	1	4	.01
	PS	28	3.43	.69	2	4	
…empfand ich die tutorielle Betreuung als ausreichend.	SLP	27	3.74	.45	3	4	-.06
	PS	28	3.68	.61	2	4	

Tab. 1: Tutorielle Betreuung in den Schulungsphasen
(vierstufige Skalierung von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu)

Die Werte für die wahrgenommene Unterstützung in den vier tutoriellen Tätigkeitsbereichen, den wahrgenommenen Aktivitätsgrad sowie für die „Angemessenheit“ der Betreuung liegen auf einem durchgängig hohen Niveau. Unterschiede bestehen allerdings wiederum zwischen den Schulungsphasen.

1 Die Variante „introjiizierte Motivation“ wurde wegen unzureichender Skalenreliabilität nicht ausgewiesen.

Der T-Test für gepaarte Stichproben (zweiseitig getestet) zeigt signifikante Unterschiede (p = 0.05) der Mittelwerte für die Betreuungsbereiche Inhalt, Technik und Lernklima. In allen Fällen schneidet die PS besser ab. Allerdings wurde die Betreuung durch den Tutor in beiden Phasen als ausreichend empfunden, auch hinsichtlich der wahrgenommenen Aktivität des Tutors gab es keinen nennenswerten Unterschied zwischen den Schulungsphasen zu verzeichnen.

Die insgesamt sehr hohen Werte bzgl. der Wahrnehmung der tutoriellen Betreuung deuten auf eine hohe Qualität der personellen Betreuung hin. Im Hinblick auf die Wahrnehmungsunterschiede ist allerdings zu beachten, dass im Präsenzkontext teils andere Tätigkeiten im Vordergrund stehen als bei der Betreuung in der SLP.

4.3 Akzeptanz und Lernerfolg in den Schulungsphasen

Der Lernerfolg als zentrale Erfolgsgröße des Schulungskonzepts konnte in der vorliegenden Studie nicht über „objektive" Leistungstests erfasst werden. Daher wird, genauso wie bei der Akzeptanz, auf eine Selbsteinschätzung der Teilnehmer nach den Schulungsphasen zurück gegriffen. Es ergeben sich folgende Werte (Abb. 2):

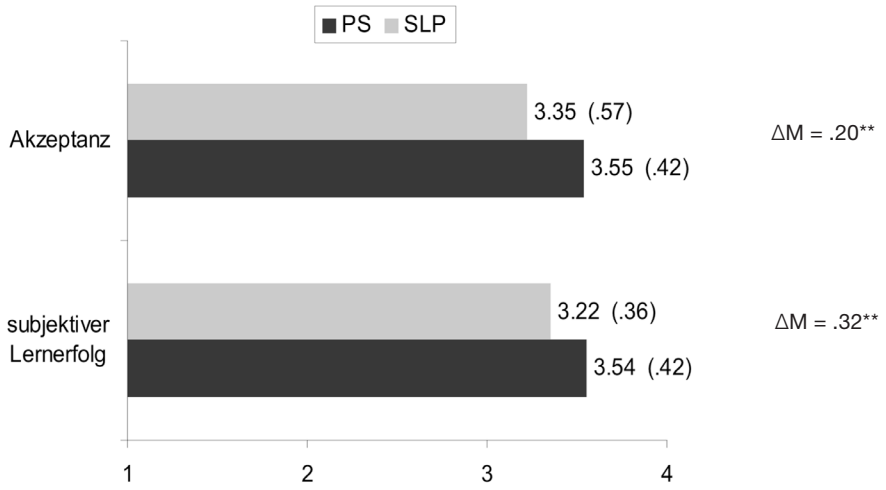


Abb. 2: Akzeptanz und Lernerfolg in den Schulungsphasen (Mittelwert, Standardabweichung, Mittelwertsdifferenz ΔM; vierstufige Skalierung von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu)

Auch bzgl. der Akzeptanz der Schulungsphase und der Selbsteinschätzung des Lernerfolgs in der Schulungsphase zeigt der T-Test für gepaarte Stichproben (zweiseitig getestet) hoch signifikante (p = 0.01) Unterschiede auf. Die PS weist in beiden Fällen die günstigeren Werte auf. Insgesamt gesehen liegen jedoch alle Werte auf einem hohen Niveau.

Die zusätzliche Abfrage eines Urteils über die Schulungsphasen auf der Schulnotenskala ergab für die SLP eine Durchschnittsnote von 2.21, für die PS eine Durchschnittsnote von 1.79. Genau wie das abschließende Gesamturteil zur Schulung liegen diese Werte im Bereich der Note „gut". Allerdings ist der Unterschied zwischen den beiden Phasen wiederum als hoch signifikant anzusehen.

Das Schulungskonzept wird also insgesamt akzeptiert, auch die „Lernwirksamkeit“ wird positiv eingeschätzt. Die Unterschiede zwischen den Schulungsphasen deuten aber wiederum auf Optimierungspotenziale bei der SLP hin.

4.4 Zusammenhang zwischen Lernervoraussetzungen und Erfolgsgrößen

Zur Beantwortung der vierten Fragestellung wurde untersucht, ob Zusammenhänge zwischen den Eingangsvoraussetzungen Computereinstellung, Vertrautheit mit dem Computer und Computeranwendungen, Computerbezogener Selbstwirksamkeitserwartung (als Erwartung, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen mit dem Computer erfolgreich ausführen zu können) und den Erfolgsgrößen Akzeptanz, (subjektiver) Lernerfolg sowie Urteil jeweils nach PS und SLP sowie dem Gesamturteil der Schulung bestehen.

Einzig zwischen der Computereinstellung und dem Urteil zur SLP ist ein signifikanter, allerdings nur schwach ausgeprägter Zusammenhang (Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson: $r = .34$) festzustellen. Insbesondere die inhalts- bzw. vorwissensabhängigen Lernervoraussetzungen korrelieren nicht mit Erfolgsgrößen des Schulungskonzepts.

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass technologiegestützte Schulungsbausteine im Rahmen der untersuchten Maßnahme unabhängig vom Wissenstand der Teilnehmer über Computer (-anwendungen) eingesetzt werden können. Aus dieser Sicht spricht insbesondere auch nichts gegen den Einsatz einer „vorgeschalteten“ E-Learning-Phase, um Vorwissensunterschiede der Teilnehmer auszugleichen.

5 Fazit und Ausblick

5.1 Qualität des Schulungskonzepts

Im Vergleich der beiden Schulungsphasen weist die PS im Mittel günstigere Werte für Motivationsausprägungen und motivationale Bedingungsfaktoren auf. Auch in den Betreuungsdomänen Inhalt, Technik und Lernklima weist die PS günstigere Werte auf. Die PS wird von den Lernenden besser akzeptiert, auch die Selbsteinschätzung der Lernerfolgs fällt für die PS besser aus, wenngleich alle Werte hierbei auf einem insgesamt hohen Niveau liegen. Alles in allem erhält die Schulung das Gesamturteil „gut“, ebenso wie die Teilphasen PS und SLP. Zwischen den beiden Phasen besteht allerdings wiederum ein signifikanter Unterschied zugunsten der PS.
Erwartungskonform hängt die Akzeptanz der computergestützt durchgeführten SLP mit der Einstellung gegenüber dem Computer zusammen. Abgesehen von diesem schwachen Zusammenhang gibt es allerdings keine weiteren Zusammenhänge, insbesondere auch nicht zwischen „vorwissensabhängigen“ Eingangsvoraussetzungen und Erfolgskriterien.

Diese sehr positiven Ergebnisse führen dazu, dass das Blended Learning-Konzept insgesamt als stimmig bezeichnet werden kann. Angesichts der breiten Akzeptanz und ersten Hinweisen auf die Lernwirksamkeit erscheint das Schulungskonzept tragfähig. In der momentanen Ausgestaltung ist allerdings vor allem die PS „erfolgsträchtig“, während bei der Gestaltung der SLP Optimierungspotenziale vermutet werden können. Ein erster Ansatzpunkt könnte hierbei – wie so oft in der betrieblichen Weiterbildung – die organisatorische Verankerung sein. Die Teilnehmer benötigen entsprechende Zeit- und Handlungsspielräume, um die SLP innerhalb der Arbeitszeit absolvieren zu können. Eine zweite Stellschraube stellt die didaktische Gestaltung der SLP dar. Gerade bei „arbeitsrelevanten“ Wissensinhalten, wie sie in den

betrachteten Office-Schulungen vermittelt werden, bietet es sich an, die Aufgabenstellungen stärker an realen Anforderungen auszurichten und ggf. sogar in den Arbeitsprozess zu integrieren. Auch könnte der Austausch zwischen den Beteiligten auf diese Weise intensiviert und somit das Empfinden der „Sozialen Eingebundenheit“ gesteigert werden – aus der „Selbstlernphase“ könnte eine „Selbstorganisierte Lernphase“ werden, die durch den Einsatz entsprechender Medien unterstützt wird (Sembill, Wolf, 2001).

5.2 Diskussion der Evaluationsmethodik

Auch die Diskussion der Methodik sollte unter Berücksichtigung der Anforderungen an eine „realistische Qualitätsevaluation“ erfolgen. Dort wird explizit gefordert, „sich der Stärken und Schwächen der eingesetzten Evaluationsmethode bewusst zu sein“ (Tergan, 2004, S. 138) und „die Ergebnisse der Evaluation kritisch zu hinterfragen“ (ebd., S. 151).

In der betrachteten Studie steht die “Lernqualität“ im Mittelpunkt. Qualitätsentwicklung wird dabei als Prozess betrachtet, der beim Lernenden beginnt und endet. Auf diese Weise wird die angestrebte Integration von pädagogischen und ökonomischen Gesichtspunkten erreicht – eine Schulungsmaßnahme, bei der die Lernenden und deren Lernprozesse unberücksichtigt bleiben, führt in aller Regel nicht zu den angestrebten Zielen und somit auch zu Misserfolg aus ökonomischer Sicht. In Ergänzung der Untersuchung von Durchführungs-Aspekten und Prozessqualität wäre gleichwohl eine Betrachtung von institutionellen Kontextfaktoren für eine umfassende Evaluation der Maßnahme wünschenswert.

Zusätzlich ist zu hinterfragen, in wie weit Lernprozessqualitäten durch ex-post Befragungen in ausreichendem Maße erfasst werden können. Input-Aspekte wie personelle oder materielle Ressourcen werden gleichsam als gegeben angesehen, insbesondere erfolgt auch keine formative Evaluation. Output-Aspekte werden z.T. nur implizit erfasst. Als besonderer Kritikpunkt ist hier das Fehlen eines objektiven Leistungstests zur Messung des Lernerfolgs anzuführen. Im Sinne der Evaluationsmethodik ist ein solcher Test sowohl aus ökonomischer als auch aus pädagogischer Sicht als notwendig zu erachten. Idealerweise stellt ein solcher Test (im Gegensatz bspw. zu wissensorientierten Multiple-Choice-Aufgaben) auf tatsächlich erworbene Kompetenzen ab, die über Performanzmaße in realen oder simulierten Arbeitssituationen erfasst werden können. Betrachtet man das gängige Vier-Ebenen-Modell zur Evaluation von Weiterbildung nach Kirkpatrick (1994), so bewegt sich die momentane Evaluationsmethodik fast ausschließlich auf Ebene 1 („Reaction“ – Selbsteinschätzung der Teilnehmerreaktionen). Über kompetenzorientierte Leistungstests könnte hier die Brücke über Ebene 2 („Learning“ – Messung des Lernerfolgs) hin zu Ebene 3 („Behavior“ – Veränderungen des Verhaltens im Arbeitsprozess) geschlagen werden. Eine Betrachtung der Ebene 4 („Results“ – Auswirkungen von Weiterbildung auf Geschäftserfolg) ist im Rahmen einer querschnittlichen Evaluationsstudie hingegen kaum möglich: hier wäre eine längsschnittliche Betrachtung über einen längeren Zeitraum mit soliden Indikatoren, mindestens aber eine Anschlussstudie notwendig.

Insgesamt gesehen stellt die lernerorientierte Qualitätsperspektive jedoch einen wichtigen Bestandteil der Evaluation von betrieblicher Weiterbildung dar. Insbesondere aus der prozessorientierten Betrachtung unter Berücksichtigung kognitiver, motivationaler und emotionaler Erlebnisqualitäten können wichtige Schlüsse für die Gestaltung von Schulungsmaßnahmen gezogen werden. Für die Gestaltung von Evaluationsmodellen kommt es also darauf an, institutionelle und lernerbezogene Aspekte in einem stimmigen, dem Evaluationsgegenstand angemessenen Ansatz zu verbinden.

Literaturverzeichnis

Arnold, Patricia (2006): Qualitätsentwicklung im E-Learning – Ansätze, Herausforderungen und Perspektiven. In: Schwarz et al. (2006): 79-114

Dijkstra, Sanne, Jonassen, David, Sembill, Detlef (2001): Multimedia Learning. Results and Perspectives. Frankfurt: Peter Lang

Egloffstein, Marc (2008): Online-Seminare in der Lehrpersonenbildung: Erfolgsfaktor tutorielle Betreuung. In: Münk et al. (2008): 160-169

Ehlers, Ulf-Daniel (2004): Qualität im E-Learning aus Lernersicht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Ehlers, Ulf-Daniel (2006): Myths and realities in learner-oriented e-learning-quality. In: Ehlers et al. (2006): 367-387

Ehlers, Ulf-Daniel, Pawlowski, Jan M. (Hrsg.) (2006): Handbook on Quality and Standardisation in E-Learning. Heidelberg: Springer

Gessler, Michael (2005): Gestaltungsorientierte Evaluation und der Return on Investment von Weiterbildungsprogrammen. In: bwp@ 9. http://www.bwpat.de/ausgabe9/gessler_bwpat9.shtml

Hochholdinger, Sabine, Meister, Dorothee, Schaper, Niclas (2008): Die Bedeutung der Lernmotivation für den Lern- und Transfererfolg betrieblichen E-Learnings. In: Zeitschrift für E-Learning 3. H. 1. 8-18.

Kirkpatrick, Donald L. (1994): Evaluating Training Programs: The Four Levels. San Francisco: Berrett-Koehler

Kohlmann, Carl-Walter, Eschenbeck, Heike, Heim-Dreger, Uwe, Albrecht, Helmut, Hole, Volker, Weber, Andreas (2005): Entwicklung und Validierung einer Skala zur Erfassung computerbezogener Selbstwirksamkeitserwartung. In: Renner et al. (2005): 11-23

Meister, Dorothee M., Tergan, Sigmar-Olaf, Zentel, Peter (Hrsg.) (2004): Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven. Münster: Waxmann

Münk, Dieter, Gonon, Philipp, Breuer, Klaus, Deißinger, Thomas (Hrsg.) (2008): Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Nickolaus, Reinhold (2007): Qualität in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103 .H. 2. 161–166

Prenzel, Manfred, Kristen, Alexandra, Dengler, Petra, Ettle, Roland, Beer, Thomas (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 13. 108-127

Renner, Karl-Heinz, Schütz, Astrid, Machilek, Franz (Hrsg.) (2005): Internet und Persönlichkeit. Differentiell-psychologiesch und diagnostische Aspekte der Internetnutzung. Göttingen: Hogrefe

Richter, Tobias, Naumann, Johannes, Gröben, Norbert (2001): Das Inventar zur Computerbildung (INCOBI). Ein Instrument zur Erfassung von Computer LIteracy und computerbezogenen Einstellungen bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 48. H. 1. 1-13

Schrapel, Ramona (2007): Evaluation unternehmensinterner Software-Schulungen – eine empirische Studie bei der HUK-Coburg Versicherungsgruppe. Bamberg: Unveröffentlichte Diplomarbeit

Schwarz, Bernd, Behrmann, Detlef (Hrsg.) (2006): Integratives Qualitätsmanagement. Perspektiven und Praxis der Organisations- und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann

Sembill, Detlef, Wolf, Karsten D. (2001): The Use of Interactive Media in Complex Teaching-Learning-Environments. In: Dijkstra et al. (2001): 69-107.

Seifried, Jürgen, Sembill, Detlef, Nickolaus, Reinhold & Schelten, Andreas (2005): Analysen systemischer Wechselwirkungen beruflicher Bildungsprozesse – Forschungsstand und Forschungsperspektiven beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101. H. 4. 601-618

Tergan, Sigmar-Olaf (2004): Realistische Qualitätsevaluation von E-Learning. In: Meister et. al (2004): 131-154

Qualitätsmanagement in der DATEV Ausbildung – Erfahrungen durch Zertifizierung

Heike Kaufmann; Christian Kaiser; Christina Wax

Als Vorreiter in Deutschland ließ sich die Ausbildungsabteilung der DATEV eG nach LQW testieren, einem Verfahren der Lernerorientierten Qualitätssteigerung in der Weiterbildung.

Die 1966 gegründete DATEV eG ist das Softwarehaus und der IT-Dienstleister für Steuerberater, Wirtschaftsprüfer und Rechtsanwälte sowie deren Mandanten. Das Leistungsspektrum umfasst vor allem die Bereiche Rechnungswesen, Personalwirtschaft, betriebswirtschaftliche Beratung, Steuern, Enterprise Resource Planning (ERP) sowie Organisation und Planung. Die rund 39.000 Mitglieder der Genossenschaft werden von 5.500 Mitarbeitern betreut. Neben Nürnberg, als Hauptsitz, ist das Unternehmen mit 26 Informationszentren in ganz Deutschland, einem Informationsbüro in Brüssel sowie Beteiligungen in Polen, Tschechien, Österreich, Italien und Spanien vertreten.

Die seit 36 Jahren bestehende qualifizierte Ausbildung der DATEV ermöglicht den Auszubildenden einen optimalen Start ins Berufsleben. Die derzeit 136 Auszubildenden, die auf drei Lehrjahre verteilt sind, werden in den Berufen Fachinformatiker/in, Kauffrau /-mann für Bürokommunikation, Kauffrau /-mann für Dialogmarketing, ausgebildet.

Nach bzw. während der Ausbildung besteht die Möglichkeit eines Kombistudiums, d. h. ab Studienbeginn kann der Student dann in einer geeigneten Abteilung als Werkstudent mit fester monatlicher Vergütung eingesetzt werden. Zudem existiert die Möglichkeit eines Berufsakademiestudiums. Die Dauer des Studiums beträgt drei Jahre, wobei sich Theorie-und Praxisphasen vierteljährlich abwechseln. Die Theoriephasen finden an der Berufsakademie in Villingen-Schwenningen bzw. Stuttgart statt, die Praxisphasen primär im Hauptsitz der DATEV in Nürnberg. Das Ausbildungsangebot umfasst die Studiengänge Wirtschaftsinformatik, Steuern & Prüfungswesen und Controlling & Consulting.
Ein besonderer Ausbildungseinsatz findet in der Juniorenfirma JUBIT statt, in der die Auszubildenden unternehmerisches Handeln lernen. Durch eigenverantwortliche und selbständige Übernahme von Projekten für DATEV-Abteilungen lernen die Auszubildenden betriebswirtschaftliche Zusammenhänge kennen und stärken ihre sozialen Fähigkeiten.

Nach erfolgreichem Abschluss von Ausbildung und/oder Studium haben die Nachwuchskräfte gute Chancen bei der Besetzung entsprechender Stellen im Fachbereich.

Qualitätstestierung der Ausbildung bei DATEV – Muss das sein?

Ein gut funktionierendes Qualitätsmanagement ist essenziell, um wettbewerbsfähige Ergebnisse zu erbringen. Doch Ausbildung ist kein „Produkt“, das man so ohne weiteres kaufen oder verkaufen kann. Ausbildungsabteilungen sowie Ausbildungsbeauftragte können den Bildungsprozess maßgeblich gestalten und den Lernerfolg positiv beeinflussen. Daher stellt die Lernerorientierte Qualitätstestierung (LQW) die „Lernenden“ in den Mittelpunkt.

Ausgangspunkt der Überlegungen zur Qualitätstestierung der Ausbildungsabteilung der DATEV waren zum Einen die generellen Diskussionen über Qualitätsmanagementsysteme im Unternehmen (z. B. EFQM), aber auch externe Impulse wie die Diskussion über die Ausbildungsplatzabgabe. Das Hauptargument für die Qualitätstestierung war aber die Dokumentation und Reflektion der Ziele und Prozesse der Ausbildung. Neben den strategischen Steuerungsformen (Balanced Score Card) sollte ein Konzept zur systematischen Betrachtung der Dienstleistungsangebote entwickelt werden.

Nachdem der Entschluss der Qualitätstestierung feststand, stellte sich die Frage der Umsetzung. Die Lösung war die Lernerorientierte Qualitätstestierung (LQW). Das Verfahren ist eine Entwicklung der ArtSet GmbH im Umfeld des DIE[1]. Nach der Pilotierung im Jahr 2000 folgte im Jahr 2003 die bundesweite Durchführung.

Das Verfahren zur Qualitätssteigerung von Weiterbildungsorganisationen definiert den Kunden im Hinblick auf seine internen und externen Qualitätsbemühungen. Die Qualitätstestierung ist auf einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess durch ständige Reflexion ausgerichtet und wird partizipativ durch alle Beteiligten entwickelt, getragen und verbessert. Das Verfahren beginnt damit in einem Selbstreport darzulegen, wie die Anforderungen der Qualitätstestierung aus eigener Sicht erfüllt werden. Abgefragt werden elf Qualitätsbereiche:

- Leitbild (intern vereinbarte Selbstbeschreibung)
- Bedarfserschließung (Anwendung geeigneter Marktbeobachtungsinstrumente)
- Schlüsselprozesse (Erstellung / Abnahme der Dienstleistungen der Organisation)
- Lehr-Lern-Prozesse Evaluation der Bildungsprozesse (Überprüfung der durchgeführten Bildungsarbeit)
- Infrastruktur (Bedingungen des Lernkontextes)
- Führung (Steuerung von Prozessen)
- Personal (Mitarbeiterplanung, -einsatz, -entwicklung)
- Controlling (Messung der Zielerreichung)
- Kundenkommunikation (Bedürfnisse der Kunden)
- strategische Entwicklungsziele (ökologische Ziele)

Bei einem Abschlussworkshop mit einem Gutachter der ArtSet GmbH in Hannover, die das Verfahren entwickelt hat, werden im Selbstreport aufgedeckte Schwächen aufgezeigt und Lösungen erarbeitet. Ergebnis ist ein kontinuierlicher Qualitätskreislauf und die Ausrichtung an strategischen Entwicklungszielen.

1 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Nach Abgabe des Selbstreports von der Ausbildungsabteilung Ende März 2006 an ArtSet und dem positiven Ergebnis der Prüfung und dem erfolgreichen Abschlussworkshop im Juli 2006, darf die Ausbildung der DATEV nun für vier Jahre das LQW-Logo führen.

Qualitätsmanagement in der DATEV-Ausbildung

Friedhelm Denkeler äußerte sich zum Thema Qualitätsmanagement in Unternehmen mit folgendem Zitat: „Wer Qualitätsmanagement als Gegenwind betrachtet, geht in die verkehrte Richtung“. Das Unternehmen DATEV ist bei der Ausbilung seines Nachwuchses sehr auf Qualität bedacht und darauf, die richtige Richtung einzuschlagen. DATEV leistet sehr gute Arbeit im Bereich Qualitätsmanagement.

Im Rahmen von Strategietagen, durch die Balanced Score Card und genau definierte Mitarbeiterziele werden für die Ausbildung der DATEV klare Visionen und gemeinsame Zielsetzungsprozesse festgelegt. Die Orientierung liegt hierbei immer am Nutzen. Das Erlernen der Kooperations-und Konfliktlösungsfähigkeit, sowie gegenseitiges Vertrauen und Teamgeist sind wesentliche Inhalte des Team-und Kommunikationsseminars, welches für alle Auszubildenden des 1. Lehrjahres stattfindet. Aber auch Teamtage, Ausbildertreffen oder Ausbildungskooperationen liegen diesen Eigenschaften zu Grunde. Durch einen Ausbildungsverbund mit verschiedenen Firmen findet ein regelmäßiger Austausch zwischen den Auszubildenden z. B. bei verschiedenen Schulungen statt.

Ein weiterer wichtiger Faktor des Qualitätsmanagements ist die Prozessorientierung und Selbstregulation in der Gruppe, welche u.a. in Teamsitzungen erarbeitet wird. Mit INITIATIV wurde ein Ideenmanagement zur Einreichung neuer Ideen und Themenvorschläge für Mitarbeiter geschaffen. Aber auch durch Projektarbeiten wird z. B. eine Integration in die Personal-und Organisationsentwicklung gewährleistet. Durch ein Ausbildungsprojekt wurde z. B. das Konzept der Juniorenfirma neu gestaltet, wodurch nicht nur das Engagement aller Beteiligten belohnt wurde, sondern der Sinn des Projektes auch daraus bestand aus eigenen Erfahrungen und Fehlern zu lernen, zu reflektieren und eine neue Umsetzung zu bewirken.

Auch die Fähigkeit zur (Selbst-) Beobachtung und Prognose ist wichtig für die Auszubildenden und wird anhand von Projekten oder einem Beurteilungsbogens zur Erfassung des Ausbildungsfortschritts (BEA) praktiziert.

Welchen Nutzen hat LQW für die Ausbildungsabteilung, die Fachabteilung und die Auszubildenden?

Die Leitbildentwicklung mit allen Partnern innerhalb des Hauses DATEV hat das wechselseitige Verständnis für die Arbeit der Ausbildungsabteilung sowie der Ausbildungsbeauftragten weiter gestärkt. Die Auseinandersetzung mit dem, was „gelungenes Lernen“ ist, stärkte das Selbstverständnis der Ausbildungsabteilung und führte zu mehr Professionalität. Die genaue Definition von Prozessen und Arbeitsabläufen systematisiert und verbessert die Zusammenarbeit. Die Evaluation führte zum Erkennen von Entwicklungspotenzialen und neuen Chancen für die Ausbildungsabteilung als auch für die Auszubildenden. Die Ausbildungsabteilung richtet ihre Arbeit strukturell mehr an den Interessen der Kunden/Fachabteilungen aus: die Kundenzufriedenheit. Die Ausbildung orientiert sich stärker an den

Bedürfnissen der Auszubildenden, d. h. die Lernerfolge werden verbessert. Die Auszubildenden sind bestens auf die Arbeit in den Fachbereichen vorbereitet und damit Top-Kandidaten bei der Besetzung freier Stellen.

Der LQW-Prozess hat das Denken, die Arbeitsweise und die Qualität der Leistungserbringung der Ausbildung der DATEV positiv beeinflusst – ganz im Sinne einer lernenden Organisation. Hauptziel ist es auch weiterhin einen kontinuierlichen Lern-und Verbesserungsprozess zu verfolgen.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für die Qualitätssicherung der Beruflichen Bildung – Chancen und Herausforderungen der europäischen Kooperation

Karin Küßner

Einleitung

Auf europäischer Ebene ist das Thema Qualitätssicherung der Beruflichen Bildung bereits seit dem Jahr 2000 als gemeinsamer Auftrag formuliert. Die Kopenhagen-Erklärung über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Beruflichen Bildung vom November 2002 hat die „Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung mit besonderem Schwerpunkt auf dem Austausch von Modellen und Methoden sowie auf gemeinsamen Qualitätskriterien und –grundsätzen für berufliche Bildung“ erneut auf die politische Agenda gesetzt. Qualitätssicherung in der Beruflichen Bildung ist ein zentrales Instrument auf dem Weg zur wissensbasierten Gesellschaft, da es die Effektivität der Berufsbildung steigert: Es sorgt für ein besseres Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage und verbessert die Beschäftigungsfähigkeit und den Zugang zur Ausbildung. Vor dem Hintergrund der Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme in Europa wird Qualitätssicherung als Schlüssel und Basis für gegenseitiges Vertrauen in und zwischen den Mitgliedstaaten sowie als unterstützendes Instrument für die Förderung von Mobilität, Transparenz, Anerkennung und lebenslanges Lernen angesehen. Die Sicherung und Entwicklung der Qualität trägt damit auch unmittelbar zur Steigerung der Attraktivität der Berufsbildung bei.

In Übereinstimmung mit den Zielen von Lissabon haben viele europäische Länder Maßnahmen zur Förderung des lebenslangen Lernens eingeleitet; jedoch fehlen zusammenhängende Strukturen. Grundlegende Qualitätselemente wie die Aufwertung von Status und Rolle des Bildungspersonals oder der Informations- und Qualitätssicherungssysteme wurden bislang noch nicht in geeigneter Weise umgesetzt. Qualitätssicherung setzt jedoch eine kontinuierliche Entwicklung durch konkrete Maßnahmen voraus.

Europäisches Forum „Qualität der Berufsbildung“

Auf Initiative der Europäischen Kommission wurde im Jahr 2000 das „Europäische Forum für die Qualität der Berufsbildung“ eingerichtet. Die Arbeit des Qualitätsforums hatte zum Ziel, eine Plattform zu bilden für die Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch zwischen den Mitgliedstaaten, den Sozialpartnerorganisationen und der Europäischen Kommission und hierdurch nicht nur das Bewusstsein für qualitätssteigernde Maßnahmen in der Berufsbildung zu stärken, sondern auch bereits in den Mitgliedstaaten vorhandene Ansätze zur Qualitätsverbesserung sowie die damit verbundenen Erfahrungen transnational zugänglich zu machen. Im Mittelpunkt der Aktivitäten des Qualitätsforums stand eine Bestandsaufnahme bestehender guter Praxis und die Organisation und Durchführung von Peer-Learning-Besuchen zu konkreten Themenstellungen. Die Sammlung der Praxisbeispiele zeigt, dass es bisher europaweit keine allgemein praktizierten und anerkannten Qualitätssicherungssysteme gibt, die als

allgemein verbindlich anerkannt werden könnten. Vielmehr werden in einer sehr großen Bandbreite von der Selbstevaluation bis hin zu normierter Qualitätszertifizierung die unterschiedlichsten Verfahren angewendet, um insbesondere die Prozessqualität der Bildungsorganisation zu optimieren (input-Qualität). Weitgehende Offenheit besteht in Bezug auf die Definition und Anwendung von Qualitätsmerkmalen zur Durchführung der Bildungsmaßnahmen (output-Qualität) sowie im Hinblick auf die berufliche Verwertbarkeit der Bildungsmaßnahmen (outcome-Qualität).

Des weiteren strebte das Forum an, insbesondere durch Konsensbildung über gezielte Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Beruflichen Bildung beizutragen. Zu den Aktivitäten des Qualitätsforums gehörte auch die Begleitung konkreter Initiativen auf nationaler Ebene und die Erarbeitung gemeinsamer Strukturen für die Qualitätssicherung in der Beruflichen Bildung. Folgende Punkte wurden als grundlegende Voraussetzungen für die Schaffung eines einheitlichen Qualitätskonzeptes festgehalten: ein gründlicheres Verständnis der Maßnahmen der Mitgliedstaaten zur Verbesserung der Qualität ihrer jeweiligen Berufsbildungssysteme, die Entwicklung von Qualitätsindikatoren zur Bewertung der Ergebnisse sowie genauere Kenntnisse über die verschiedenen, bereits bestehenden Werkzeuge zur Verbesserung der Qualität.

Gemeinsamer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung (CQAF)

Die Arbeit des europäischen Qualitätsforums wurde von der 2002 von der EU-Kommission eingesetzten Technischen Arbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“ unter deutscher Beteiligung fortgeführt und ein „Gemeinsamer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung“ für die Berufliche Bildung in Europa (Common Quality Assurance Framework - CQAF)“ entwickelt.

Der CQAF beschreibt – aufbauend auf dem Qualitätszirkel - ein Modell übergreifender Grundsätze und Kriterien (Indikatoren) zur systematischen Bewertung und Entwicklung der Qualität der Beruflichen Bildung. Das CQAF-Modell soll als gemeinsamer Bezugsrahmen für nationale Aktivitäten auf allen Ebenen der Beruflichen Bildung, von der Einzelmaßnahme bis hin zum Berufsbildungssystem anwendbar sein, d. h. es soll sowohl auf der Systemebene (Staat) als auch auf der Ebene der Bildungsplaner und -anbieter zur Feststellung der bereits erreichten Qualität als auch zur Identifikation von Verbesserungspotentialen hinsichtlich der Wirksamkeit von Qualitätssicherungsmaßnahmen dienen. Im Mittelpunkt steht die Zielsetzung, berufliches Lernen sowohl für Lernende als auch für Bildungsanbieter effektiv und effizient zu gestalten, um zeitliche und finanzielle Ressourcen bestmöglich einzusetzen. Das CQAF-Modell soll alle relevanten Bildungsverantwortlichen mit einbeziehen, es ist daher kontextneutral und soll gleichzeitig einen transnationalen Vergleich ermöglichen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Evaluierung und Verbesserung der „Lernergebnisse“ (outcome) im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit.

Der Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung umfasst folgendes Instrumentarium:
- ein Modell zur Planung, Durchführung, Evaluierung und Überprüfung der Systeme auf den entsprechenden Ebenen in den Mitgliedstaaten;
- eine Methodik zur Bewertung und Überprüfung von Systemen: das Schwergewicht liegt hierbei auf einer Selbstbewertung in Verbindung mit einer externen Evaluierung;
- ein Überwachungssystem: je nach den Gegebenheiten auf nationaler und regionaler Ebene anzusiedeln, eventuell in Verbindung mit freiwilligen Peer-Reviews auf europäischer Ebene;

- ein Qualitätsmessinstrument: einen Katalog von Bezugsindikatoren, die in den Mitgliedstaaten die Überwachung und Evaluierung ihrer eigenen Systeme auf nationaler und regionaler Ebene erleichtern sollen.

Um die Potentiale vieler innovativer Berufsbildungskonzepte in Bezug auf Nachhaltigkeit und Aufbau der Systeme voll auszuschöpfen, sieht die EU-Kommission es als wichtig an, die Kooperationsanstrengungen der Mitgliedstaaten zu verbessern, um eine kohärente und systematische Qualitätssicherung in der Berufsbildung zu entwickeln. Die Stärkung des Qualitätsgedankens soll dabei einhergehen mit freiwilliger Kooperation, die nicht „von oben" verordnet werden kann; Qualitätsmanagement- und -sicherungssysteme sollten so konkret und so einfach wie möglich gestaltet werden, kontextbezogen sein und auf den Grundsätzen von Transparenz und gegenseitigem Vertrauen beruhen.

Europäisches Netzwerk für die Qualitätssicherung in der Berufsbildung (ENQA-VET)

Zur Umsetzung und Verbreitung des CQAF in den Mitgliedstaaten wurde im Oktober 2005 in Dublin das Europäische Netzwerk für die Qualitätssicherung in der Beruflichen Bildung (European Network for Quality Assurance in Vocational Education and Training- ENQA-VET) gegründet.
ENQA-VET fungiert als eine europäische Plattform für verstärkte und nachhaltige Zusammenarbeit, für gegenseitiges Lernen und für den Erfahrungsaustausch über die Umsetzung des CQAF-Modells und anderer Ansätze zur Qualitätssicherung. ENQA-VET hat die Aufgabe, auf freiwilliger Basis die Transparenz und Wirksamkeit der unterschiedlichen Konzepte und Strategien der Qualitätssicherung in und zwischen den teilnehmenden Staaten zu verbessern, die Konsistenz der verschiedenen Qualitätssicherungs-Initiativen innerhalb Europas zu erhöhen und dadurch den Stellenwert der Berufsbildung im Rahmen des zu schaffenden europäischen Bildungsraums zu steigern. Die nationalen Kompetenzen der Mitgliedstaaten werden dabei im Rahmen der Methode der „offenen Koordinierung" uneingeschränkt berücksichtigt; gleichzeitig soll jedoch durch die europäische Kooperation auf nationaler Ebene und auf der Ebene der Bildungsanbieter ein Zusatznutzen entstehen.

In Thematischen Arbeitsgruppen, vergleichenden Länderstudien, Forschungsprojekten, Konferenzen und Studienbesuchen wurden im Rahmen des Arbeitsprogramms 2006/2007 die vorhandenen Ansätze des CQAF diskutiert, weiterentwickelt und konkretisiert. Die Arbeit des ENQA-VET, dem neben den Europäischen Mitgliedstaaten, Norwegen und Island auch Vertreter der Beitrittskandidaten, der europäischen Sozialpartnerorganisationen (UNICE, UEAPME und ETUC) und die Europäische Stiftung für Berufsbildung (ETF) angehören, wurde dabei von der EU-Kommission und dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) aktiv durch Studien, Entwicklungsprojekte sowie Informations- und Kommunikationsstrukturen der Virtual Community (www.trainingvillage.gr) unterstützt.

Ergebnisse waren Vorschläge zur Weiterentwicklung von Instrumenten zur Verbesserung der Qualitätssicherung und -entwicklung bei Bildungsanbietern sowie zur Operationalisierung der CQAF-Indikatoren (Quality Management Recommendation for Vocational Education and Training, 2006). Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt war der Aufbau Nationaler Referenzstellen in den Mitgliedstaaten und die Herstellung von inhaltlichen und strukturellen Verbindungen zwischen der Qualitätssicherung in der Berufsbildung und in der Hochschulbildung. Des Weiteren wurden insgesamt 5 Studienbesuche (Peer Learning Visit) in verschiedenen europäischen Ländern mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten

durchgeführt. Während der deutschen EU-Ratspräsidentschaft haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung und das Bundesinstitut für Berufsbildung gemeinsam mit den Kultusministerien und Bildungsexperten aus Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz im Mai 2007 einen Peer Learning Visit durchgeführt. Im Mittelpunkt der Diskussionen mit Ausbildern, Auszubildenden, Lehrkräften an Berufsschulen sowie Vertretern und Vertreterinnen der Ministerien, Bezirksregierungen und Sozialpartner stand die Erörterung der unterschiedlichen Qualitätssicherungsinstrumente in der dualen Berufsausbildung unter besonderer Berücksichtigung von Lernortkooperation und Methoden des betrieblichen Qualitätsmanagements. Darüber hinaus wurden die Aktivitäten des Netzwerkes mit denen des EU-Programms Leonardo da Vinci verknüpft, in dessen Rahmen vielfältige Projekte zum Thema Qualitätssicherung in der Beruflichen Bildung gefördert werden.

Zur Unterstützung und Verbesserung der Qualität der Beruflichen Bildung im Rahmen der europäischen Zusammenarbeit zielt das Arbeitsprogramm 2008/2009 des ENQA-VET schwerpunktmäßig auf die Stärkung der Zusammenarbeit im Rahmen der Entwicklung gemeinsamer Handlungsempfehlungen für Qualitätssicherungsinstrumente, einschließlich der Entwicklung eines Leitfadens für Peer Reviews und der Einführung und Umsetzung des gemeinsamen europäischen Bezugsrahmens für Qualitätssicherung (EQARF). Neben Studienbesuchen sind jährlich die Durchführung einer internationalen Fachkonferenz zur Diskussion spezifischer Qualitätssicherungsaspekte geplant. In 2008 ist vorgesehen, das Thema „work based learning“ im Rahmen einer in Deutschland stattfindenden Fachveranstaltung zu diskutieren und entsprechende Handlungsempfehlungen zu erarbeiten. Für den Zeitraum 2008/2009 stellt die EU-Kommission erstmals als Unterstützung zur Durchführung des Arbeitsprogramms einen Förderbetrag von max. 2 Mio. Euro zur Verfügung, der von den Mitgliedsländern im ENQA-VET mit 25% kofinanziert wird.

Zur Verbreitung der Ergebnisse und zur Information über die Aktivitäten des ENQA-VET wird eine entsprechende Internethomepage aufgebaut : www.enquavet.eu

Nationale Referenzstelle für Qualitätssicherung

Um die Qualitätssicherung auf nationaler Ebene zu fördern und die Zusammenarbeit auf europäischer Ebene zu stärken, haben alle im ENQA-VET vertretenen europäischen Mitgliedsstaaten mitgeteilt, dass sie Nationale Referenzstellen für Qualitätssicherung in der Beruflichen Bildung eingerichtet haben. Diese sind teilweise institutionell angebunden oder auch als informelles Netzwerk (institutionsübergreifende Steuerungsgruppe) tätig. In Deutschland fungiert eine Steuerungsgruppe aus Vertretern des Bundes, der Länder und der Sozialpartner (Nationale Begleitgruppe zum ENQA-VET) als Nationale Referenzstelle. Auch das Bundesinstitut für Berufsbildung ist daran aktiv beteiligt. Es ist geplant beim BIBB eine Nationale Referenzstelle für Qualitätssicherung in der Beruflichen Bildung als zentrale Anlaufstelle für Information und Kommunikation einzurichten.

Neben der Förderung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und –entwicklung auf nationaler Ebene sollen die Referenzstellen auch auf europäischer Ebene in einem aktiven Netzwerk der Nationalen Referenzstellen zusammenarbeiten.

Europäischer Referenzrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF)

Im April 2008 hat die EU-Kommission einen Vorschlag zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vorgelegt, der auf dem gemeinsamen europäischen Rahmen für die Qualität in der Berufsbildung (CQAF) von 2003 aufbaut und eine Weiterentwicklung der Instrumente und Verfahren darstellt. Die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, ihre Qualitätssicherungsverfahren in der Beruflichen Bildung durch die Anwendung gemeinsamer indikativer Kriterien und Richtgrößen zu verbessern und ihre politischen Maßnahmen daran zu messen. Der europäische Bezugsrahmen soll die Überprüfung und Verbesserung der Qualität der Berufsbildung auf System- und Anbieterebene unterstützen. Ziel der vorgeschlagenen Empfehlung ist es, die Mitgliedstaaten bei der Qualitätsverbesserung ihrer beruflichen Aus- und Weiterbildungssysteme zu unterstützen. Die Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung soll zu mehr Transparenz und Kohärenz der in diesem Bereich ergriffenen Maßnahmen und zum Ausbau eines Raums für Lebenslanges Lernen ohne nationale Grenzen beitragen.
Der Kommissionsvorschlag wird derzeit in den Mitgliedstaaten geprüft und in den europäischen Gremien beraten. Die Kommission strebt eine Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates an.

Der europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung schlägt zur Umsetzung einen Katalog von übergeordneten Indikatoren zur Messung und Bewertung der Qualität der Berufsbildung vor:

1. Relevanz von Qualitätssicherungssystemen für Berufsbildungsanbieter,
2. Investitionen in die Aus- und Weitzerbildung von Lehrkräften und Ausbildern,
3. Teilnahmequoten an Berufsbildungsgängen,
4. Abschlussquote bei Berufsbildungsgängen,
5. Vermittlungsquote für Absolventen von Berufsbildungsgängen, d. h. berufliche Situation 6/12/36 Monate nach Abschluss des Berufsbildungsganges;
6. Nutzung der erworbenen Kompetenzen am Arbeitsplatz, i.S.v. Beschäftigungsfähigkeit
7. Erwerbslosenquote
8. Prävalenz besonders schutzbedürftiger Gruppen, d. h. benachteiligter Personen
9. Mechanismen zur Ermittlung der Berufsbildungsbedürfnisse auf dem Arbeitsmarkt
10. Programme zur Verbesserung des Zugangs zur Berufsbildung

Zukünftige Chancen und Herausforderungen

Übergreifendes Ziel der europäischen Initiativen ist es, die Mitgliedstaaten (auf freiwilliger Basis) zu motivieren, ihre Berufsbildungssysteme weiter zu entwickeln und zu modernisieren. In welcher Weise der dafür entwickelte sehr abstrakt formulierte Bezugsrahmen für Qualitätssicherung die Mitgliedstaaten in ihren konkreten Anliegen unterstützen kann, bleibt noch zu prüfen. Der vorliegende Kommissionsentwurf umfasst zwar zentrale Methoden und Kriterien, die für die Qualitätssicherung und –entwicklung relevant sind und in den europäischen Mitgliedstaaten auch in unterschiedlicher Form zur Anwendung kommen. Ob diese jedoch auch geeignet sind als sogn. „Erfolgsindikatoren“ zu fungieren und einen transnationalen Vergleich ermöglichen, muss kritisch betrachtet werden. So dienen Indikatoren wie „Teilnahmequote an Berufsbildungsgängen“ und „Erwerbslosenquote“ sicher als nützliche Kontext-Informationen. Inwiefern sie aber auch etwas über die „Qualität der Beruflichen Bildung“ aussagen, oder

eher ein Faktor zur Beschreibung des Stellenwerts der Berufsbildung in einem Land resp. eine Folge der aktuellen konjunkturellen Lage sind, bleibt zweifelhaft. Hier wird es notwendig sein, die vorgeschlagenen Indikatoren bei der nationalen Umsetzung gegebenenfalls weiter zu entwickeln und zu konkretisieren.
Auch die angestrebte Verbindung des Qualitätsrahmens zu den europäischen Initiativen der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen und eines Leistungspunktesystems für die Beruflichen Bildung stellt eine besondere Herausforderung für alle Bildungsakteure dar, die es in den nächsten Jahren zu bewältigen gilt.

Diese noch offenen Fragen und Herausforderungen sollen jedoch keine Hemmnisse für die Entwicklung von Qualitätssicherungsmechanismen sein. Die zunehmende Notwendigkeit ist unbestritten. Eine weitere Steigerung der Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung liegt auch im deutschen Interesse. Gerade vor dem Hintergrund einer sehr heterogenen Aus- und Weiterbildungslandschaft in Deutschland, einer dominierenden Rolle attraktiver dualer Ausbildungsberufe und überwiegend nicht staatlich geregelter, sondern bedarfs- und marktorientiert strukturierter Weiterbildungsangebote, sind transparente Qualitätssicherungsverfahren von zentraler Bedeutung für die Akzeptanz und Anerkennung beruflicher Qualifikationen.

Das Thema Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Beruflichen Bildung hat in den vergangenen Jahren für alle Bildungsverantwortlichen zunehmend an Bedeutung gewonnen. In zahlreichen Modellversuchen, Projekten, Programmen und wissenschaftlichen Forschungsvorhaben wurden bislang Methoden und Instrumente zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement untersucht, erprobt und weiterentwickelt. Die Länder haben ein systematisches Qualitätsmanagement für die beruflichen Schulen eingeführt und zahlreiche Betriebe - vor allem Großunternehmen – haben ein betriebliches Qualitätsmanagementsystem zur Optimierung der betrieblichen Ausbildung eingeführt. Zusammenfassend ist jedoch festzustellen, dass es einerseits kein einheitliches Verständnis des Qualitätsbegriffs gibt und andererseits die in der Praxis angewandten Methoden und Instrumente keine validen Standards und Indikatoren zur Qualitätsentwicklung darstellen.

Im Kontext der Novellierung des Berufsbildungsreformgesetzes 2005 hatte der Deutsche Bundestag noch einmal ausdrücklich die zentrale Bedeutung der Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung unterstrichen und die Bundesregierung dazu aufgefordert, die an der Berufsbildung Beteiligten dabei zu unterstützen, die Praxis der Qualitätssicherung weiterzuentwickeln und ihnen dazu geeignete und praktikable Instrumente zur fortlaufenden Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement zur Verfügung zu stellen. Zur Durchführung eines Forschungs- und Entwicklungsprogramms zur Qualitätssicherung- und Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung hat das Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Förder- und Entwicklungsbedarfe hinsichtlich geeigneter und praktikabler Qualitätssicherungsinstrumente für ausbildende Betriebe – unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse und Möglichkeiten von kleinen und mittleren Unternehmen - identifiziert. Auf der Grundlage der Ergebnisse dieses Forschungsauftrages wird das BMBF 2008 eine Modellinitiative starten, in der praxisnahe Qualitätssicherungsinstrumente für Ausbildungsbetriebe entwickelt, erprobt und implementiert werden sollen.

Literaturverzeichnis

Europäische Kommission (2004): Grundlagen eines „Gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung“ für die berufliche Bildung in Europa. Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“, 24.6.2004

Europäische Kommission: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Brüssel 9.4.2008

Zur Professionalität von betrieblichen PersonalentwicklerInnen. Anmerkungen aus berufs- und betriebspädagogischer Sicht.

Gerhard Niedermair

1 Einleitende Überlegungen

Voranschreitende Globalisierung, verschärfte Wettbewerbssituationen, gravierender Kostendruck, demografischer Wandel, technologische Veränderungen, gesteigerte Effektivitätsanforderungen, hohe Qualitätsstandards u. dgl. m. stellen erhöhte Anforderungen auch an die Qualitätssicherung. Qualitätssicherung ist in der Tat ein vieldeutiges Wort – hier wird darunter der Korpus an Aktivitäten verstanden, der einem kontinuierlichen Qualitätsverbesserungsprozess dienlich ist und mit dessen Hilfe der bereits bestehende Qualitätsgrad erhöht werden soll. Die Entwicklung und Sicherung von Qualität ist nach Wilbers (2008, S. 11) kein Selbstzweck: „Im Hintergrund steht das Bemühen, die Differenz zwischen gesollten Merkmalen und festgestellten Merkmalen im Rahmen eines Qualitätsmanagements zu verringern."

So ist das Bildungssystem im Allgemeinen, die betriebliche Personalentwicklung im Besonderen mit dieser Herausforderung konfrontiert. Gonon (2008, S. 15) stellt klar: „Wer hier (bei der Orientierung hin auf Qualität, G.N.) nicht mitspielt oder sich gar der Qualität verweigert, dem droht die Marginalisierung oder gar Ächtung in der Bildungslandschaft." Professionalisierung führt zu Qualität, mit anderen Worten: Aktivitäten zur Professionalisierung von PersonalentwicklerInnen sind gemäß unserem Verständnis ein probates Mittel zur Konstruktion und Sicherung von Qualität, zumal die PersonalentwicklerInnen als maßgebliche ExpertInnen im betrieblichen Arbeits-Lern-System zur Erfüllung anspruchsvoller Erfordernisse und hoher Standards verpflichtet sind.

Personalentwicklung ist nach unserem Verständnis eine betrieblich-wirtschaftlich-pädagogische Dienstleistung[1] in einem komplexen ökonomischen Arbeits-Lern-System, die auf das Lernen, die Entwicklung, die Veränderung und das Problemlösungshandeln der Betriebsangehörigen abzielt. Der Erfolg dieser wissensbasierten Serviceleistung hängt dabei nicht nur in entscheidendem Maße davon ab, wie im Binnenmilieu der Arbeits-Lern-Welt die komplexen Vernetzungen zwischen Person, Arbeitsteam und Betrieb gelingen und die ‚Betroffenen' zur Mitwirkung gewonnen werden können, sondern auch, wie in Folge der Einbindung in wirtschaftlich orientierten Markt-, Wettbewerbs- und Machtstrukturen die praktische Bearbeitung des Spannungsfeldes von rational-ökonomischen und individuell-pädagogischen Ansprüchen prosperieren kann.

1 Für Schurer (2008, S. 15) kann die erziehungswissenschaftliche Subdisziplin Betriebspädagogik jene Instanz darstellen, die „erforscht, beschreibt und reflektiert sowie im Rahmen ihres Verwertungsanspruches in Gang bringt, wie sich das Zusammenwirken von Wirtschaft und Individuum im Rahmen einer unumgänglichen relativen Dominanz der ökonomisch-technischen Instrumentalität des Menschen so gestalten lässt, dass dessen humanen und sozialen Bedürfnissen möglichst weitgehend Rechnung getragen wird. […] Will sie (die Betriebspädagogik, G.N.) sich nicht bloß in der Funktion einer speziellen Betriebswirtschaftslehre mit der Vermittlung und Sicherung der rein technisch-funktionell, material definierten Ressource ‚Qualifikation' befassen oder, mit anderen Worten und ganz allgemein, will sie die Menschen auch zu Subjekten und nicht allein zu Objekten der Definition von Qualifikationsanforderungen machen, dann kann sie einem solchen Anspruch, unbeschadet der zweifelsohne unverzichtbaren Erfüllung des besagten technischen Qualifizierungsauftrages, *nur aus einer grundsätzlich erziehungswissenschaftlichen Perspektive* gerecht werden."

2 Zum Berufsbild ‚PersonalentwicklerIn'

Betriebliche PersonalentwicklerInnen bewegen sich gegenwärtig in einem geradezu ‚wildwüchsigen' Berufssegment. Auf Grund fehlender Zugangsbedingungen und Zulassungsrituale gelangen diese Professionals aus sehr heterogenen Bildungs- und Berufskarrieren in die betriebliche Personalentwicklung. Der Eintritt in die Personalentwicklung aus non-affinen Berufssegmenten ist daher auch keine Seltenheit. Zwar wird von den Personen, die sich auf ausgeschriebene Stellen in der betrieblichen Personalentwicklung bewerben, zunehmend ein akademischer Abschluss erwartet, allerdings gibt es bis dato keinen einheitlichen Wunsch nach einem bestimmten Schul- bzw. Studienabschluss.

Die von PersonalentwicklerInnen durchlaufenen Aus- und Weiterbildungen ergeben daher ein farbenfrohes Bild: Neben akademisch ausgebildeten BetriebswirtInnen, WirtschaftspädagogInnen, PsychologInnen, TheologInnen, SoziologInnen usw. finden sich ebenso StudienabbrecherInnen und Personen, die aus den unterschiedlichsten Berufsbereichen in die Personalentwicklung eingetreten sind (vgl. Niedermair 2005, S. 274ff). Damit wird auch sofort offensichtlich, dass die Mitglieder dieses Berufsstandes sehr unterschiedliche, um nicht zu sagen ‚patchworkartige' Kompetenzprämissen aufweisen.

Die Berufsverhältnisse und Tätigkeiten von PersonalentwicklerInnen sind in der Regel nicht eindeutig, vorhersehbar, wohlgeordnet und transparent. Ganz im Gegenteil. In ihren Rollen als QualifizierungsexpertInnen, ProblemlöserInnen, BeraterInnen, ‚GeburtshelferInnen', DienstleisterInnen und Coaches (siehe hierzu beispielsweise Arnold/Gonon 2006, S. 239) haben die PersonalentwicklerInnen in Betrieben unterschiedlichen Aufgaben nachzukommen. Dazu seien vorweg zwei aktuelle Stellenangebote dargestellt:

In dieser interessanten Position verantworten Sie die Entwicklung, laufende Optimierung und Steuerung zeitgemäßer Personalentwicklungskonzepte und die Bereitstellung adäquater Instrumente und Methoden zur Förderung der Stärken und Talente unserer Mitarbeiter. Sie unterstützen die Bereichsleiter bei der qualitativen und quantitativen Personalplanung und -auswahl, steuern die Potenzialerkennung und -entwicklung, führen Bildungsbedarfsanalysen durch und erstellen Weiterbildungskonzepte, einschließlich der Evaluierung und Auswahl externer Trainer. Ihr Wirkungsbereich umfasst die Konzernzentrale und internationale Tochtergesellschaften und sichert die Personalqualifikation entsprechend den strategischen Zielsetzungen unseres Unternehmens.

Zu Ihrem Aufgabenbereich zählen die Konzeption und Umsetzung von zukunftsorientierten Personalentwicklungsinstrumenten sowie die Systemverantwortung und das Monitoring der vorhandenen Instrumente wie z. B. Mitarbeitergespräch und Potenzialanalyse. Ebenso fallen die Betreuung des Traineeprogramms, die Steuerung der Potenzialerhebung und -förderung und die Durchführung von Development Centern in Ihren Verantwortungsbereich. Die individuelle Beratung von Führungskräften und Mitarbeitern zu Personalentwicklungsmaßnahmen und die Mitarbeit in HR-Projekten runden Ihr Profil bei uns ab.

Wie diese unspektakulären, weil typischen Stellenanzeigen aus Zeitungen schon auf den ersten Blick trefflich illustrieren und auch wissenschaftliche Studien deutlich zeigen (vgl. etwa Kailer 1995, S. 337ff, Münch/Weis 1991, S. 25ff und Niedermair 2005, S. 227ff), lassen sich die Tätigkeitsprofile von PersonalentwicklerInnen zu basalen Aufgabenkomplexen bündeln: Lösung von betrieblichen Problemstellungen mit Hilfe unterschiedlicher Personalentwicklungsinstrumente (Induktionsprogramme, Mitarbeiterge-

sprächssysteme u. dgl.), Gestaltung von Bildungsaktivitäten (Bedarfserhebung, Planung von Bildungsveranstaltungen usw.), Durchführung von Beratungen (etwa die Beratung von Führungskräften und Teams bei Konflikten), Realisierung von Führungsarbeit (personale Führung externer TrainerInnen etc.), Begleitung organisationaler Lernprozesse (Umsetzung von strategischen Veränderungsprojekten, wie beispielsweise Kaizen).[2]

Aus diesen vielfältigen, höchst anspruchsvollen, einzigartigen und keineswegs artifiziellen Aufgabenzuschnitten und Interventionen resultieren Handlungsanforderungen, die in den Organisationen gemäß den gegebenen Funktionszusammenhängen und Rahmenbedingungen (Branche, MitarbeiterInnenanzahl, Umsatzgröße, Wertestruktur u. dgl. m.) unterschiedlich elastisch gehandhabt werden, jedenfalls nicht umstandslos in Übereinstimmung gebracht werden können. Unbestritten sei, dass diesem spezifischen Profil von Aufgabenanforderungen mehr oder weniger perfide Paradoxiefallen innewohnen, die nur mit professioneller Handlungskompetenz erfolgreich bewältigt werden können. Auf den Punkt gebracht: Die Existenz paradoxer Erwartungen und Anforderungen in der Personalentwicklungspraxis macht – so die Präsupposition – die gründliche Professionalisierung der PersonalentwicklerInnen gewissermaßen ‚zwingend' erforderlich, zumal hochwertiges Handeln den professionellen Umgang mit Paradoxien inkludiert. Die Qualitätssicherung in der betrieblichen Personalentwicklung profitiert zweifellos durch die Professionalisierung der PersonalentwicklerInnen.

3 Berufliche Paradoxien ohne Ende

PersonalentwicklerInnen bekommen in ihrer Tätigkeit Paradoxiendruck zu spüren, zumal die BerufsträgerInnen im betrieblichen Alltag immer wieder mit Situationen und Anforderungen konfrontiert werden, die widersprüchlich sind. Unter Paradoxien personalentwicklerischen Handelns werden hier mit Rückgriff auf Schütze (2000, S. 50ff) unvereinbare Handlungsanforderungen verstanden, die nicht nur fehlerhafte Handlungsweisen evozieren, sondern auch die psychische Balance einer Person aus dem Gleichgewicht bringen können, allerdings nicht zu vermeiden sind, und „eine ständige Quelle des normalen, beherrschbaren professionellen Chaos" (ebd., S. 51) darstellen.

Markantes Kennzeichen der Personalentwicklungsrealität in Betrieben ist zweifellos der antinomische Charakter der Sphäre ökonomisch-rationalen Handelns und der Sphäre pädagogisch-intuitiven Handelns. Aus diesen unterschiedlichen, gleichwohl verflochtenen Wirklichkeitsbereichen in innerbetrieblichen Organisationsstrukturen und -kulturen (mit Sachzwängen, Wettbewerbsdruck, Kostenführerschaftsansprüchen, Shareholder Value etc.) resultieren unweigerlich handlungslogisch sich ausschließende Arbeitsanforderungen (vgl. dazu auch Niedermair 2008, S. 2f). Denken wir beispielsweise an die Verpflichtung der PersonalentwicklerInnen, der Umsetzung der Unternehmensstrategie zuzuarbeiten und Beiträge zur Erreichung der angestrebten Unternehmensziele zu leisten, d. h. konsequenterweise auch bei den Wirtschaftlichkeitsüberlegungen und der ökonomischen Arbeitskraftverwertung[3] maßgeblich mitzuwirken, dabei aber gleichzeitig die Bedürfnisse und Interessen der MitarbeiterInnen (etwa nach

2 Mit Blick auf die in Firmen, Erwachsenenbildungsinstituten, Verbänden, Vereinen u. dgl. tätigen WeiterbildnerInnen, die allerdings nicht mit betrieblichen PersonalentwicklerInnen gleichzusetzen sind, zumal auch das Aufgaben- und Qualifikationsprofil von betrieblichen PersonalentwicklerInnen wesentlich umfangreicher ist respektive zu sein hat, sei an dieser Stelle exemplarisch auf die beiden Berichte zur beruflichen und sozialen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004 und WSF Wirtschafts- und Sozialforschung 2005) und das Traktat von Kraft (2006) zu den Aufgaben und Tätigkeiten von WeiterbildnerInnen verwiesen.

3 Dieser Aspekt wird im Besonderen bei Neubergers Auslegung von Personalentwicklung augenfällig: „*PE ist die Umformung des unter Verwertungsabsicht zusammengefaßten Arbeitsvermögens.*" (1994, S. 3)

Mitbestimmung, Lernen, Autonomie, Persönlichkeitsbildung, Selbstorganisation und -ständigkeit) nicht zu vernachlässigen. Diese Überkreuzung und Interdependenz von ökonomischen und pädagogischen Kriterien und Interessen, oder schärfer formuliert, diese Diskrepanz innerhalb betrieblicher Rahmenbedingungen bringt Neuberger (1994, S. 9) vorzüglich auf den Punkt, indem er deutlich macht, dass in unserem Wirtschaftssystem nicht der Mensch im Mittelpunkt des Unternehmens steht, sondern: „Der Mensch ist Mittel. Punkt."

PersonalentwicklerInnen sind gemäß ihrer erwarteten Veränderungsleistungen fortlaufend gezwungen, zwischen Erneuerung und Bewahrung ‚gratzuwandern'. Die betrieblich-wirtschaftlich-pädagogischen Professionals bewegen sich im Firmenalltag quasi zwischen der Skylla der übertrieben schnellen und radikalen Erneuerung (frei nach dem Kalauer: „Kein Stein bleibt auf dem anderen!") und der Charybdis der zu langen und unzeitgemäßen Bewahrung („So haben wir das immer gemacht!"). Dazu eine paradoxe Aussage par excellence: „Gestalten Sie, experimentieren Sie, seien Sie veränderungsfreudig, aber achten Sie ganz besonders darauf, dass Sie anderen in der Firma nicht auf die Zehen steigen!"

Eine paradoxe Situation, die für betriebliche PersonalentwicklerInnen unangenehm, ja ‚ärgerlich' sein kann, ergibt sich häufig auch aus dem Umstand, dass das Management hinsichtlich der zu realisierenden Personalentwicklungsmaßnahmen zwar zunehmend höhere Qualität einfordert, gleichzeitig aber vergleichsweise geringe finanzielle Ressourcen zur Gewährleistung dieser geforderten Qualität zur Verfügung stellt.

Zu den Aufgaben dieser Berufsgruppe gehört auch die Wahrnehmung personaler Steuerungs- und Kontrollaufgaben. Ein unversöhnlicher Widerspruch ergibt sich in diesem Konnex aus der Notwendigkeit, die Steuerung und Kontrolle des Personals so weit wie möglich so zu realisieren, dass nicht nur den MitarbeiterInnen Autonomie und Handlungsfreiheiten bleiben, sondern dass die PersonalentwicklerInnen auch nicht zu ‚Adlaten des Managements' degradiert werden. In den Worten von Neuberger (1994, S. 10) heißt dies, „Personal so zu kontrollieren, dass es einerseits Freiheitsgrade hat und gleichzeitig durch Steuerung beherrschbar bleibt."

Einesteils wollen PersonalentwicklerInnen den eigenen Kunden im Betrieb, also den firmeninternen Führungskräften und MitarbeiterInnen, mit fundierten Handlungsmitteln Optionen zur Selbststeuerung bieten, andernteils unterliegt die Personalentwicklungspraxis selbst der (mehr oder weniger subliminalen) Fremdsteuerung durch das Management. Auf der einen Seite werden PersonalentwicklerInnen von der Unternehmensleitung durchaus zum autonomen und selbstständigen Handeln in der Organisation motiviert, gleichzeitig bestimmt das Management – auch mit Blick auf die zur Verfügung gestellten personellen und finanziellen Ressourcen – großflächig über Zielsetzung und Ausführung der Personalentwicklungsarbeit.[4]

PersonalentwicklungspraktikerInnen können sich zum einen diesen immanenten Paradoxien, die in der Tat zu Aporie, Desorientierung, Spannungen, Ohnmachtsgefühlen und Handlungsunsicherheiten führen können, nicht entziehen, denn die Paradoxien im beruflichen Handeln gehören nach Schütze (1992, S. 163) „zur Logik der professionalistisch orientierten Experten-Berufsarbeit". Zum anderen darf nicht aus

4 Angesichts dieser Tatsache bezeichnen wir betriebliche PersonalentwicklerInnen auch als ‚Wissenschaftliche Professionelle'. Dieses Sujet ist Stichweh (1987, S. 258f) entliehen, der im Vergleich zu ‚Klassischen Professionellen' unter diesem Typus jene BerufsinhaberInnen versteht, deren Tätigkeit durch die Abwesenheit professioneller Autonomie gekennzeichnet ist, also die KooperationspartnerInnen der Wissenschaftlichen Professionellen entscheidend über Ziel und Ausführung der Tätigkeit der Professionellen bestimmen, somit ‚Professionellenautonomie' für gewöhnlich nicht bzw. nur in (engen) Grenzen gegeben ist.

dem Auge verloren werden, dass diese unumgehbaren Paradoxien, wie Nittel (1994, S. 430) konzediert, nicht wirklich auflösbar sind, „sondern immer nur situationsspezifisch zu bearbeiten (sind, G.N.) und dies auch nur mit einer beschränkten Erfolgsgarantie“. Die situative Bearbeitung dieser unvereinbaren Erwartungen und Handlungskonstellationen, so schwierig sich diese im Rahmen der person-, team- und organisationsbezogenen Dienstleistung ‚Personalentwicklung‘ im Einzelfall auch darstellen mag, bedarf deshalb einer umfassenden Professionalität, die es den einzelnen betrieblichen PersonalentwicklerInnen ermöglicht, sich in einer sich stetig verändernden betrieblichen und sozialökonomischen Umwelt den immer wieder neuen Paradoxien subtil, innovativ und ausdauernd zu stellen.

4 Professionalität personalentwicklerischen Handelns

Professionalität ist nach unserem Verständnis ein Gestaltungsrahmen, der das beruflich-betriebliche Handeln kontextspezifisch leitet. Professionalität ist damit keineswegs ein klar definierter Zustand von Beruflichkeit, der, sofern einmal erreicht, dann stets existent wäre, sondern eine immer wieder aufs Neue interaktiv zu generierende und zu kalibrierende situationsspezifische Berufsleistung (vgl. hierzu Nittel 2000, S. 85). Für die Erlangung einer so verstandenen Professionalität gibt es unseres Erachtens derzeit auch keinen absolut sicheren und verbindlichen Weg.

Professionalität, mit Nuissl (1997, S. 13) auch als effektives Handeln: ‚Ich tue das Richtige!‘ und effizientes Handeln: ‚Ich tue es richtig!‘ verstanden, beinhaltet auch die Kompetenz der PersonalentwicklerInnen, umsichtig, bedacht, verantwortungsvoll und begründet mit unvereinbaren beruflichen Anforderungen umzugehen (hier ‚Paradoxienbalancierungskompetenz‘ genannt). Nur wenn PersonalentwicklerInnen ganz genau wissen, was sie tun, wie sie es tun und im Besonderen auch über ihr personalentwicklerisches Tun besonnen reflektieren, werden eklatant fehlerhafte, konfliktträchtige, ja extrem einseitige und unprofessionelle Handlungsweisen vermieden. Derartige Handlungsweisen legen in der Regel PersonalentwicklerInnen an den Tag, die – bildhaft gesprochen – ‚auf einem Auge blind sind‘, nämlich eine der Paradoxienseite verabsolutieren, also die Auflösung einer Paradoxie nach einer Seite hin favorisieren, „das heißt auf eine verhängnisvoll mißverstandene Weise den ‚gordischen Knoten‘, der mit jeder der Paradoxien verbunden ist, zu zerschlagen“ (Schütze 1996, S. 255). Jedwede Absolutsetzung zur Bewältigung einer berufsbezogenen Handlungsanforderung ist gefährlich, zumal wir von Koring (1992, S. 194) auch wissen, dass Vereinseitigungen immer einen Verlust an pädagogischer Professionalität bedingen.

Berufliche Paradoxien sind nicht technokratisch instrumentalisierbar und zweckrational-klinisch routinisierbar; um den paradoxalen Anforderungen der Praxis handlungslogisch gerecht werden zu können und mit den verschiedenen Widersprüchlichkeiten fallspezifisch professionell umgehen zu können, d. h. in erster Linie entscheidungs- und handlungsfähig zu bleiben, brauchen PersonalentwicklerInnen eine fundierte Paradoxienbalancierungskompetenz. Oder anders formuliert: Die Fähigkeit zur vorsichtigen Balancierung von Paradoxien erachten wir als ein Kernelement professioneller Personalentwicklungstätigkeit. Diese professionelle Arbeitskompetenz fußt maßgeblich auf personalentwicklerischem Takt, mit anderen Worten: Personalentwicklerischer Takt dient zur Ausbalancierung von fallspezifischen Paradoxien. Takt beschreibt Herbart (1957, S. 147f) mit folgenden Worten: „Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt […], – z w i s c h e n d i e T h e o r i e u n d d i e P r a x i s ganz willkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser T a k t nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung“. Dieser pädagogische Takt stellt für Dewe/Ferchhoff (1988, S. 97) ein „verständigungs- und kontaktwahrendes professionelles Improvisationsprinzip“ dar, das gemäß Nittel (1994, S. 432)

selbst unter erheblichem Entscheidungs- und Handlungsdruck sicherstellt, dass in einer paradoxalen Situation die jeweils andere Handlungsanforderung im Sinne eines gedankenexperimentellen Dialoges mit bedacht wird.

Paradoxienbalancierungskompetenz umfasst natürlich im Besonderen die Bereitschaft und Fähigkeit, Paradoxien nicht zu ignorieren, auszublenden, zu verharmlosen und zu verschleiern, vielmehr auszuhalten und zu thematisieren. Die explizite und begründete Thematisierung von Paradoxien macht sie einer kollektiven Bearbeitung zugänglich. Dabei ist einesteils das Risikopotenzial realistisch einzuschätzen, anderenteils sind individuelle Handlungsbeiträge, biografische Verstrickungen und Entscheidungsnotstände mittels Selbstbeobachtung, -kontrolle und -vergewisserungsleistungen zu enttarnen.

Daher erscheint uns die Abkehr von einer expertokratischen Geisteshaltung und die Hinwendung zu einer nicht-expertokratischen, oder anders gesagt: demokratischen Geisteshaltung als conditio sine qua non. Im Gegensatz zur expertokratisch akzentuierten Haltung zielt, so Daheim (1992, S. 31ff), die demokratisch ausgerichtete Praxishaltung auf die Interaktion, Mitsprache und Kontrollchance der Personen (Laien) im Problembearbeitungsprozess.[5] Die Austarierung von Paradoxien bedarf reflexiver Handlungsformen, die einer Kombination von wissenschaftlicher Expertise, Berufswissen und gesundem Menschenverstand entsprechen. Dazu lassen sich auch die Teilnahme an Erfahrungsaustauschgruppen, die Situationsanalyse im Rahmen der Fallarbeit, die Realisierung von Coachingsitzungen und die Mitarbeit in Forschungswerkstätten zählen.

Die Fertigkeit im Umgang mit Paradoxien kann – so die These – über Professionalisierungsprozesse, die allerdings keinesfalls mit Akademisierungsstrategien gleichgesetzt werden dürfen (vgl. etwa Terhart 1990, S. 153), erworben werden. Professionalisierung meint hier alle formellen und informellen, individuellen und kollektiven Aktivitäten, die der beruflichen Substanzentwicklung der (potenziellen) BerufsinhaberInnen dienen, beispielsweise in Form professioneller Aus- und Weiterbildungen.[6] Derartige Arrangements bedürfen der konzertierten Modellierung von Theorie und Praxis, um so die (zukünftigen) PersonalentwicklerInnen im Rahmen fragil-komplexer Lernumgebungen systematisch auf die erfolgreiche Bewältigung von paradoxen Handlungsanforderungen vorzubereiten. Intelligente Lernarrangements versetzen Menschen in die Lage, Analysekompetenz, hermeneutisches Erfahrungswissen, die Fähigkeit zur Reflexion[7], ja (personalentwicklerischen) Takt zu erwerben. Von Herbart (1957, S. 149) wissen wir auch, dass sich Takt durch (praktisches) Handeln bildet, „aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, – und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte."

5 Trotz eines zweifellos bestehenden Wissens- und Rationalitätsgefälles (theoriefundiertes Wissenschaftswissen auf Seiten der PersonalentwicklerInnen versus praktisches Alltagswissen auf Seiten der MitarbeiterInnen und Führungskräfte) werden über die Kommunikation professioneller Standards, die also über alltägliche Handlungsmittel hinausgehen und Expertise ‚demokratisieren', für die Betriebsangehörigen Orientierungs- und Kontrollleistungen möglich, die ihresgleichen ein utilitäres Maß an Sicherheit, Verbindlichkeit und Unabhängigkeit von den Professionellen sicherstellen. Daheim (1992, S. 32f) betont: „Als Rezeptwissen geben die professionellen Standards dem Praktiker Verhaltenssicherheit gegenüber dem Klienten und der Öffentlichkeit, indem sie den Eindruck rationaler Problembearbeitung erwecken. Sie stellen eine komplexe Mischung aus kognitiven und evaluativen Elementen dar, die aber den esoterischen (außeralltäglichen) Charakter des professionellen Wissens abgelegt haben."

6 Dabei darf nicht aus dem Blick geraten, dass eine Schlüsselvariante individueller Professionalisierung die praktische Tätigkeit in der Personalentwicklung darstellt. Vielfach sehen die BerufsexpertInnen ihre Personalentwicklungstätigkeit als ‚berufliches Zwischenspiel' bzw. ‚Durchgangsphase'. Damit kommt der betrieblichen Personalentwicklung eine Sprungbrettfunktion zu, die den PersonalentwicklerInnen zur individuellen Professionalisierung für die Belegung zukünftiger Berufspositionen dient – eine keineswegs gering zu veranschlagende Funktionalität (vgl. Niedermair 2005, S. 272ff).

7 Mit Koring (1996, S. 314) lässt sich die Stellung von Reflexion folgendermaßen einschätzen: „Reflexion verwendet zwar Forschungswissen, ist aber selbst keine Forschung im engeren Sinne, weil sie sich auf die Aushandlung von Sinn, auf die Frage, was sein soll, und damit auf die Zukunft bezieht."

5 Abschließende Skizze

Gemäß Stichweh (1992, S. 43) liegt Professionalisierung überall dort vor, „wo eine signifikante kulturelle Tradition (ein *Wissenszusammenhang*), die in der Moderne in der Form der Problemperspektive eines Funktionssystems ausdifferenziert worden ist, in *Interaktionssystemen* handlungsmäßig und interpretativ durch eine auf diese Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe für die Bearbeitung von *Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen* eingesetzt wird." Für die Personalentwicklung kann behauptet werden, dass dieses Berufssegment professionalisierbar ist und die Professionalisierung der Berufsgruppe auch voran schreitet, allerdings nicht in einer zügigen und selbstsicheren, vielmehr in einer eher zurückhaltenden und bescheidenen Form.

Als auffälliges Indiz für die schleichende Professionalisierung kann die allmähliche Akademisierung im Bereich dieser betrieblich-wirtschaftlich-pädagogischen Berufskultur herangezogen werden. Diese lässt sich beispielsweise an der zunehmenden Implementierung personalentwicklungsrelevanter Inhalte in unterschiedliche Studienbereiche, etwa Erziehungswissenschaft mit ihrer Teildisziplin Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftswissenschaft mit ihrer Subdisziplin Betriebswirtschaft, erkennen.

Darüber hinaus erscheinen berufsbegleitende Weiterbildungsaktivitäten essenziell, die die beruflich-betrieblichen Erfahrungen, Alltagstheorien[8], Handlungen und Praxiserlebnisse (inklusive paradoxer Handlungsanforderungen, Argumentationsdilemmata, Entscheidungsprobleme usw.) der in der Personalentwicklung Tätigen gezielt aufgreifen, um diese im Rahmen intentionaler, mitunter konstruktivistisch akzentuierter Lernarrangements zu reflektieren, zu bewerten und zu bearbeiten, ohne dabei das lernende Subjekt aus den Augen zu verlieren.

Münch/Weis befanden bereits 1991, dass weder FacharbeiterInnen und MeisterInnen, noch akademisch ausgebildete PädagogInnen und PsychologInnen das Aufgabenprofil von PersonalentwicklerInnen abdecken. An diesem ernüchternden Befund hat sich unseres Erachtens bis dato nichts geändert. Auch in diesem Lichte erscheint die vorsichtig entwickelte Idee eines akademischen Studiums ‚Personalentwicklung' reizvoll, das neben umfangreichen Theorie- auch spezielle Übungs- und Praxisanteile zu beinhalten hätte (vgl. Niedermair 2008, S. 11f). Ein derartiger Studiengang, dessen Wissensbasis auf unterschiedliche, kohärente Wissenschaftsdisziplinen rekurriert (etwa Betriebspädagogik, Betriebswirtschaft, Psychologie und Soziologie), um gegenseitige Synergien zu nutzen, hätte den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, berufsspezifisches Methodenwissen, höhersymbolisches Berufswissen und eine starke Berufshaltung, die sich im Besonderen am ‚Ideal der pädagogischen (Mit-)Gestaltung des Betriebes' (Arnold 1997, S. 30ff) orientiert, tentativ zu erwerben. Mit Arnold (1997, S. 33f) lässt sich folgern, dass tatsächlich nur die pädagogische Mitgestaltung geeignet erscheint, das Spannungsverhältnis zwischen ökonomisch-rationaler und individual-pädagogischer Orientierung in einem konstruktiven betrieblich-wirtschaftlich-pädagogischen Handeln aufzulösen, zumal damit in den Betrieben nicht nur die entsprechende Akzeptanz hinsichtlich personalentwicklerischer Bemühungen generiert und sichergestellt werden kann, sondern im Zuge innovativer Entwicklungen (neue Technologien, arbeitsorganisato-

8 Alltagstheorien sind im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien individuell erworbene und erfahrungsgetränkte Wissensbestände und Gedankenkonstruktionen, entstehen zumeist unbewusst, haben eine implikative Struktur (wenn-dann-Beziehung), erzeugen interaktiv sozial geteilte Realität und steuern menschliches Handeln; trotz ihrer Tauglichkeit für die Berufs- und Lebensbewältigung sei auf die Problembereiche Subjektivität, Fehlerresistenz, fehlende Allgemeingültigkeit und unkontrollierte Internalisierung von Alltagstheorien hingewiesen (vgl. Beck/Krapp 2001, S. 53ff).

rische Veränderungen etc.) auch neue Gestaltungsspielräume personalentwicklerisch produktiv genutzt werden können.[9]

Darüber hinaus hätte der Studiengang als Reflexionsplattform zu fungieren, auf der die aus den realisierten Praktika stammenden beruflichen Eindrücke und Praxiserfahrungen ‚nachbearbeitet', d. h. intensiv reflektiert werden. Eine nuancierte Nachdenkarbeit ist unumgänglich, zumal diese nicht nur dem Aufbau einer berufsbiografischen Identität, eines professionellen Habitus und einer Profilstärkung dienlich sein könnte, sondern (Selbst-)Reflexionsleistungen würden unseres Erachtens auch die dringend notwendige Kunstfertigkeit im professionellen Umgang mit den virulenten Paradoxien personalentwicklerischen Handelns fördern.

Bilanzierend sei festgehalten: All diese skizzierten Aktivitäten können Qualität in der betrieblichen Personalentwicklung, für die paradoxe Leistungen und Handlungskonstellationen charakteristisch sind, sichern – und dies wiederum kann präsumtiv die Legitimität und Dignität der Personalentwicklung sowohl innerhalb der Arbeits- und Sozialorganisationseinheit ‚Betrieb' als auch innerhalb des Gesamtsystems ‚Gesellschaft' erhöhen. Professionalisierungsdiskussionen haben sich in Zukunft, um mit den Worten von Meyer/Bories (2008, S. 32) zu schließen, verstärkt der essenziellen Frage zu widmen, wie sich professionelle „Qualitätsstandards […] konzipieren und ausgestalten lassen, denn nur professionelles Personal gewährleistet Qualität".

Literaturverzeichnis

Alisch, Lutz-Michael/Baumert, Jürgen/Beck, Klaus (Hrsg.) (1990): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Ohne Verlag

Arnold, Rolf (1997): Betriebspädagogik. 2. Auflage. Berlin: Schmidt

Arnold, Rolf/Gonon, Philipp (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen, Bloomfield Hills: Budrich

Beck, Klaus/Krapp, Andreas (2001): Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: Krapp/Weidenmann (2001): 31-73

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004): Berufliche und soziale Lage der Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Daheim, Hansjürgen (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe et. al. (1992): 21-35

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried (1988): Was ist professionelles pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung 38, Heft 2, 95-103

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich

Gieseke, Wiltrud et. al. (Hrsg.) (1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Gonon, Philipp (2008): Wirkung oft ungewiss: Qualitätsentwicklung, -management und -sicherung – die Qualität der Qualität. In: Weiterbildung 19, Heft 1, 12-15

Harney, Klaus/Jütting, Dieter/Koring, Bernhard (Hrsg.) (1987): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang

9 Nach Schurer (2008, S. 5) ist für eine derartige „pädagogische Mitgestaltung, für das Bemühen beispielsweise, […] den Bildungsgedanken pädagogisch zu fassen und über den engen Qualifikationsbegriff hinaus in den Betrieben zu implementieren", unter Berücksichtigung der in den Betrieben vorherrschenden „Vorstellungen […] vom pädagogischen Prinzip und seinen spezifischen Realisierungsmöglichkeiten", eine mit Überzeugung und Vehemenz forcierte pädagogische Offensive von entscheidender Bedeutung (ebd., S. 6). Mit Blick auf die Bewältigung des oben angesprochenen Spannungsfeldes finden sich bei Arnold (1997, S. 26ff) noch weitere vier idealtypische Reaktionsformen: Aufgabe, Ausklammerung und Verfälschung des pädagogischen Prinzips sowie Beharrung auf dem pädagogischen Prinzip.

Herbart, Johann F. (1957): Umriss pädagogischer Vorlesungen. Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. Aphorismen zur Pädagogik. Paderborn: Schöningh

Kailer, Norbert (Hrsg.) (1995): Personalentwicklung in Österreich. Konzepte und Praxisbeispiele von Unternehmen und aus der öffentlichen Verwaltung. Wien: Linde

Kailer, Norbert (1995): Personalentwicklung und Weiterbildung in Österreich. Empirische Ergebnisse und Entwicklungstendenzen. In: Kailer (1995): 335-373

Koring, Bernhard (1992): Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: Dewe et. al. (1992): 171-199

Koring, Bernhard (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. Beiträge aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Combe/Helsper (1996): 303-339

Kraft, Susanne (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung-Reports zur Weiterbildung, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf, 1-42

Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union

Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e. V. (Hrsg.) (1994): Handbuch Weiterbildung. Dortmund: Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e. V.

Meisel, Klaus (Hrsg.) (1997): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Meyer, Rita/Bories, Frank (2008): Auf die Lehrenden kommt es an: Qualitätssicherung durch Professionalisierung. In: Weiterbildung 19, Heft 1, 30-32

Münch, Joachim/Weis, Wolfgang (1991): Weiterbildung des Personals der Personalentwicklung auf der Managementebene in der Bundesrepublik Deutschland mit besonderer Betonung der Angebotsseite. Eine Fallstudie. Durchgeführt im Auftrage des Europäischen Zentrums zur Förderung der Berufsbildung – CEDEFOP – Berlin. Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern

Neuberger, Oswald (1994): Personalentwicklung. 2. Auflage. Stuttgart: Enke

Niedermair, Gerhard (2005): Patchwork(er) on Tour. Berufsbiografien von Personalentwicklern. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann

Niedermair, Gerhard (2008): PersonalentwicklerInnen in Österreich: Berufskultur oder Profession? In: bwp@ Spezial 3, http://www.bwpat.de/ATspezial/niedermair_atspezial.shtml, 1-15

Nittel, Dieter (1994): Professionelles Handeln in der Bildungsarbeit – ein Handeln zwischen Logik und Paradoxie. In: Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen e. V. (1994): 414-435

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann

Nuissl, Ekkehard (1997): Professionalität, Dilettantismus und Qualifikation. In: Meisel (1997): 13-20

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe et. al. (1992): 132-170

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe/Helsper (1996): 183-275

Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Heft 1, 49-96

Schurer, Bruno (2008): Das pädagogische Prinzip im ökonomischen System Betrieb. Betrachtungen und Fakten zu einem Verhältnis zwischen Wunsch und Realität, Selbstverständlichkeit und Verkennung. In: bwp@Spezial 3, http://www.bwpat.de/ATspezial/schurer_atspezial.shtml, 1-19

Stichweh, Rudolf (1987): Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Harney et. al. (1987): 210-275

Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe et. al. (1992): 36-48

Terhart, Ewald (1990): Professionen in Organisationen. Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen. In: Alisch et. al. (1990): 151-170

Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke et. al. (1988): 28-75

Wilbers, Karl (2008): Brennstoff für Diskurse. Qualität beruflicher Bildung: Amorphes Plastikwort oder erkenntnisleitende Kategorie. In: Weiterbildung 19, Heft 1, 8-11

WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen: WSF Wirtschafts- und Sozialforschung

Qualitätsentwicklung in der Ausbildung bei der MTU Aero Engines GmbH

Hans Triebenbacher

Ziele – Verbesserung durch Qualitätsmanagement

Als Deutschlands führender und weltweit tätiger Hersteller von Triebwerkssubsystemen und weltweit größter, unabhängiger Dienstleister in der Instandhaltung von zivilen Triebwerken stellen wir besondere Anforderungen an Qualifikation und Kompetenz unserer Facharbeiter. Grundlage für exzellente Arbeitsleistungen ist eine möglichst gute Ausbildung. Ziel einer Ausbildung bei der MTU Aero Engines GmbH sind „gute Ergebnisse“ in den Facharbeiterprüfungen, die in der Regel in der Mitte des zweiten Ausbildungsjahres sowie am Ende des dritten Ausbildungsjahres abgelegt werden. „Gute Ergebnisse“ bei praktischen wie auch bei theoretischen Prüfungen werden dabei wie folgt operationalisiert: „Die Leistungen der Auszubildenden in den Facharbeiterprüfungen sind im Durchschnitt besser als 81%“.
Referenzpunkte dieses selbst gesetzten Standards sind zum einen die Prüfungsergebnisse der letzten Jahre und die damit verbundenen Erwartungen an die Qualität der Auszubildenden. Zum anderen hängen die an die Auszubildenden gestellten Anforderungen jedoch auch von den Erwartungen an das Qualitätsmanagement-System in der Ausbildung bei der MTU selbst ab: Unabhängig von der Eingangsqualifikation der Auszubildenden, die über die letzten Jahre relativ konstant war, sind die Prüfungsergebnisse in den letzten Jahren besser geworden. Diese Verbesserung ist Folge der Verbesserung von Methoden des Qualitätsmanagements, die ihrerseits einer ständigen Revision unterliegen. Diese Methoden sollen im Anschluss an die Beschreibung der Ausbildung bei der MTU kurz erläutert und abschließend hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert werden.

Die Ausbildung – Prüfungs- und Praxisorientierter Ablauf

Der erste Teil der Facharbeiterprüfung wird von den Auszubildenden in der Regel zur Mitte des zweiten Ausbildungsjahres abgelegt. Nach den Vorgaben der IHK haben die Auszubildenden eine komplexe praktische Arbeitsaufgabe zu bewältigen, an die sich ein zweistündiger schriftlicher Test anschließt. Der zweite Teil der Facharbeiterprüfung folgt am Ende des Ausbildungszeitraumes im dritten Jahr. Der Kernbereich ist hierbei das Ausführen eines Arbeitsauftrages, der direkt im Werk gestellt und bearbeitet werden soll. Diese praxisnahe Aufgabe wird in zwei Varianten durchgeführt: Als betrieblicher Auftrag von 21 Stunden Dauer sowie als Praktische Aufgabe von 18 Stunden Dauer. Weitere Aufgabenbereiche sind die Prüfung wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Kenntnisse, Fertigungstechnik und Funktionsanalyse. Die Gewichtung der beiden Prüfungsteile ist 40:60.
Die Ausbildung bei der MTU orientiert sich an den Forderungen, die in den beiden Prüfungsteilen an die Auszubildenden gestellt werden: Nach einem einwöchigen Einführungsseminar, bei dem Soft Skills trainiert werden und Zusammenhalt in der Gruppe als Grundlage für spätere Zusammenarbeit gefördert wird, startet das „Projekt Multispan“. Hier werden Grundfertigkeiten der Metallbearbeitung vermittelt. Am Ende des ersten Ausbildungsjahres werden die anfangs geförderten Soft Skills im Seminar Kompetenz Teamarbeit vertieft. Im Seminar soll die Teamarbeit auch hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung

gestärkt werden. Im Anschluss daran werden Kenntnisse der Bedienung zyklengesteuerter Werkszeugmaschinen anhand betrieblicher Aufträge vermittelt. Ebenfalls anhand von Aufträgen aus verschiedenen Centern erarbeiten sich die Auszubildenden zusammen mit den Ausbildern CNC-Techniken. Analog der Aufgabenstellung aus dem ersten Teil der Facharbeiterprüfung führen die Auszubildenden in der Zeit vor der Prüfung betriebliche Aufträge aus verschiedenen Teilbereichen ihrer bisherigen Ausbildung durch.
Das Curriculum im zweiten Teil der Ausbildung orientiert sich ebenfalls an den Aufgabenstellungen der Facharbeiterprüfung: Da die Hauptbestandteile hierbei ein betrieblicher Auftrag und eine längere Praxisaufgabe sind, absolvieren die Auszubildenden bereits unmittelbar nach der ersten Facharbeiterprüfung Praxiseinsätze an verschiedenen Positionen im Werk. Dadurch wird ein optimaler Transfer der gelernten Prozesse und Fertigkeiten gewährleistet - sowohl bei der folgenden Abschlussprüfung als auch beim späteren Einsatz im Werk.

Selbständiges Lernen und Arbeiten

Ein gut ausgearbeitetes System von Selbständigem Planen und Arbeiten sowie „Hilfe zur Selbsthilfe“ bei Lernprozessen durch Ausbilder und Kollegen tragen wesentlich zur Qualitätsentwicklung in der Ausbildung bei der MTU bei. Die Maßnahmen zum Qualitätsmanagement in diesen Bereichen reichen dabei von Zielanalysen über die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wie Reflexion und Teamfähigkeit bis hin zu einem Monitoringsystem, das von den Auszubildenden selbst entworfen und ausgeführt wird.
Die Ziele werden von den Auszubildenden selbst gesteckt und umfassen Arbeitsergebnisse genauso wie Zeitmanagement. Bereits im Einführungsseminar werden in Kooperation mit den Ausbildern die Ziele für das erste Lehrjahr formuliert und ein detaillierter Zeitplan aufgestellt, der den Rahmen für die Erfüllung der selbst definierten Meilensteine bieten soll. Durch die langfristige Planung sollen auch Kapazitäten für die Zeit vor der Prüfung geschaffen werden. Die gelernte (Meta-)Kompetenz zu langfristigem Planen ist wiederum Grundlage für eine effiziente Prüfungsvorbereitung. Zudem lernen die Auszubildenden durch die gemeinsam mit den Ausbildern erarbeitete Zielanalyse Eigenverantwortung für die ihnen gestellten Aufgaben – auch für die späteren Prüfungen. Diese Eigenverantwortung wird durch weitere Maßnahmen des Qualitätsmanagements noch verstärkt.
Eine dieser Maßnahmen umfasst wöchentliche Gespräche in Gruppen von 10-15 Auszubildenden, in denen auf Basis der langfristig erarbeiteten Ziele kurzfristige Ziele (meist die Arbeitswoche betreffende Ziele) abgeleitet werden. Zweck dieser Gespräche ist zum einen Konkretisierung, Operationalisierung und Realisierung von Zielen oder Teilzielen in komplexeren Aufgaben – wichtige Fertigkeiten, die auch bei der Prüfungsvorbereitung und beim späteren Arbeitseinsatz verlangt werden. Zum anderen soll durch die Präsentation der Ziele in der Gruppe aber auch die Kompetenz zur Einsicht und Reflexion eigener und fremder Ziele vermittelt werden. Zusätzlich wird durch die wöchentlichen Meetings die Teamarbeit beim späteren Arbeitseinsatz abgebildet: Auch im Werk wird in Teams gearbeitet; Ziele, Pläne und Ergebnisse werden reflektiert und diskutiert. Auch bei dieser Maßnahme geht es also darum, optimalen Transfer von Inhalten und Kompetenzen in der Ausbildung durch detailgetreue Abbildung der korrespondierenden Abläufe in der Fertigung zu gewährleisten.
Eine weitere Maßnahme stellt eine Leistungsübersicht dar, die von jedem/jeder Auszubildenden so geführt wird, dass jede(r) andere Auszubildende Einsicht in die eigenen Projekte und Ergebnisse erhalten kann. In der Übersicht werden Projekte eingetragen sowie Selbst- und Fremdbeurteilung (durch andere Auszubildende) der Arbeitsergebnisse. Die Übersicht dient vorrangig dem Vergleich der eigenen Leistung mit der anderer und dem Vergleich von gesteckten mit realisierten Zielen. Darüber hinaus erleichtert sie es aber auch, die Qualität der eigenen Arbeit einschätzen zu lernen und Fortschritte in der

Arbeitsqualität zu visualisieren. Sie ist ein wesentlicher Faktor bei der Förderung der Motivation und des Eigenantriebs in der Ausbildung bei der MTU.
Durch die Leistungsübersicht werden eigene Entscheidungen gefördert: Nicht die Ausbilder bestimmen Geschwindigkeit der Lernprozesse und Güte der Arbeitsergebnisse, sondern die Auszubildenden (untereinander) selbst. Die Ausbilder erhalten durch die Leistungsübersicht die Möglichkeit, gezielter auf den Ausbildungsprozess jedes einzelnen Auszubildenden einzuwirken und jeden individuell zu fördern. Für die Ausbilder besteht auch dann Handlungsbedarf, wenn die Leistung der gesamten Gruppe evaluiert und angepasst werden soll. Dabei soll die durchschnittliche Leistungserwartung tendenziell ansteigen.

Vorbereitung zur Theoretischen Facharbeiterprüfung

Die Vorbereitung für den theoretischen Teil der Facharbeiterprüfungen wird von den Ausbildern der MTU Aero Engines gezielt unterstützt. Maßnahmen hierzu beinhalten die Bereitstellung von zeitlichen und räumlichen Kapazitäten sowie die Organisation von Lerngruppen und die Beschaffung von Übungs- und Prüfungsmaterial. Der Zeitraum für die aktive Unterstützung der Vorbereitung beginnt ca. vier Monate vor den Prüfungen. Wie bei den praktischen Aufgaben wird auch hier ab diesem Zeitpunkt eine Leistungsübersicht erstellt, bei der eigene Fortschritte, aber auch der Vergleich zu den momentanen Leistungen anderer visualisiert werden. Die Ausbilder orientieren sich bei der Aufgabenstellung einerseits an den Abschlussprüfungen der vergangenen Jahre, andererseits aber auch an den spezifischen Anforderungen, die in der Fertigung bei der MTU an die späteren Facharbeiter gestellt werden. Die Interaktion von Theorie und Praxis hilft zusätzlich, das theoretisch Gelernte besser zu verinnerlichen.

Evaluation der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in der Ausbildung

Vorrangiges Kriterium für die Evaluation der Maßnahmen zum Qualitätsmanagement in der Ausbildung sind zum einen die Noten in den Abschlussprüfungen und zum anderen die Leistungen, die später in der Fertigung erbracht werden.
Die Ergebnisse der Abschlussprüfungen zeigen in den Jahren seit der Ausarbeitung des Qualitätsmanagement-Systems in der MTU stetige Verbesserungen. Von Mitte 2005 bis Ende 2007 haben sich die Noten in sechs aufeinander folgenden Abschlussprüfungen kontinuierlich verbessert – insgesamt um durchschnittlich 7%. Da sich Auswahlprozess, Eingangskriterien und durchschnittliche Eingangsqualifikationen der Bewerber über die letzten Jahre nicht signifikant verändert haben, ist davon auszugehen, dass der Grund der Verbesserungen im Prozess der Ausbildung selbst liegt. Die o.a. Maßnahmen des Qualitätsmanagements
Effizienz und Produktivität in der Fertigung haben sich ebenfalls extrem positiv entwickelt – man kann davon ausgehen, dass sich diese Entwicklung zu einem gewissen Teil auf gut ausgebildeten Nachwuchs stützt und zu einem anderen Teil auf die im Wesentlichen selben Qualitätsmanagement-Prozesse, die auch in der Ausbildung verbesserungswirksam sind.
Bei den meisten der dargestellten Maßnahmen sind die dadurch induzierten Verbesserungen unmittelbar evident. Bei der Vorbereitung zur theoretischen Prüfung arbeiten die Auszubildenden in Interaktion mit den Ausbildern, vor allem aber in Interaktion mit anderen Prüflingen an ihrer Performance. Die von der Ausbildungsleitung initiierten Maßnahmen gewährleisten dabei stetige und sichtbare Verbesserungen, die den Auszubildenden in einer Leistungsübersicht visualisiert werden, was wiederum gleichzeitig

Defizite aufzeigt, an denen gezielt gearbeitet werden muss, wie auch gleichermaßen durch den Vergleich mit den Leistungen anderer motiviert.
Gleiches gilt für das Monitoringsystem bei den praktischen Aufgaben. Hier wird darüber hinaus über einen längeren Zeitraum Eigenverantwortliches Planen und Handeln vermittelt.
Auch die Zielanalyse, die Vermittlung von Fertigkeiten zur Reflexion von eigenen und fremden Arbeiten sowie die Betonung der Wichtigkeit von Teamarbeit in der Ausbildung können motivierend wirken. All diese Maßnahmen stärken in gleichem Maße wie das Monitoring die Tendenz zu eigenverantwortlichem Handeln.
Die Außenkriterien Performance im Werk und Noten bei den Abschlussprüfungen bestätigen die Effizienz der genannten Maßnahmen sowie die Interaktion der einzelnen Bausteine zur Qualitätsentwicklung in der Ausbildung bei der MTU Aero Engines GmbH.

Evaluation von Standards und Evaluation für Standards

Marc Beutner

1 Zwei Thesen als Ausgangspunkte

Evaluation von Standards und Evaluation für Standards, so lautet die Überschrift zu den nachfolgenden Überlegungen. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind Evaluation und die damit in Zusammenhang stehende Evaluationsforschung von Bedeutung und zunehmendem Interesse.[1]
Doch diese beiden Foki kennzeichnen an dieser Stelle auch gleichzeitig die beiden Kernthesen, die es hier zu thematisieren gilt.
In aktuellen Diskussionslinien der Berufsbildung stehen Fragen hinsichtlich der Qualität von Bildung und Bildungsangeboten immer wieder im Vordergrund. In diesen Kontext fügt sich auch die Debatte um Bildungsstandards ein, mit deren Einführung oftmals die Zielsetzung einer Qualitätsverbesserung im Bildungssektor verbunden wird. Vor dem Hintergrund der Einführung von Bildungsstandards ist die erste These zu deuten, die als Grundlage der nachfolgenden Betrachtungen dienen soll und den Blick auf die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Evaluation von Standards, hier speziell von Bildungsstandards, lenkt.

These 1: Evaluation von Standards
Unter Berücksichtigung des erheblichen Aufwands, der zur Entwicklung, Einführung und Umsetzung der Standards betrieben wird bzw. weiterhin noch betrieben werden muss, ist die Frage der Evaluation von Bildungsstandards, sprich ihre Bewertung anhand nachvollziehbarer Kriterien, zu fokussieren.

Demgegenüber stellt die zweite These, welche im Folgenden ebenfalls als Basis für die weiteren Ausführungen dienen soll, auf den Gedanken ab, dass Standards und ihre Einführung durchaus als eine Begründungslinie und Ursache dafür gesehen werden können, dass Evaluation im berufsbildenden Bereich zunehmend an Bedeutung gewinnt. Bildungsstandards führen, in diesem Sinne gedeutet, zu Auswirkungen auf Schule und Unterricht. Sofern das eingangs erwähnte Ziel einer Qualitätsverbesserung hierbei ebenfalls verfolgt wird, ist es plausibel, dass mit Evaluation beispielsweise der erreichte Grad der Zielerreichung bewertet, überprüft beziehungsweise kontrolliert werden soll.

These 2: Evaluation für Standards
Für die von den Bildungsstandards betroffenen Personen und Institutionen (etwa Schulleiter und Lehrkräfte an Schulen) ergibt sich Evaluationsdruck von außen und innen, Evaluationen in ihre Arbeit zu integrieren, um sich der Bildungsstandards zu vergewissern und sich den mit den Standards einhergehenden Messungen vorbereitet zu stellen.

1 Dies verdeutlicht sich nicht zuletzt in dem bereits im Jahre 1995 erschienenen Buch von Philip Gonon mit dem Titel ‚Evaluationen der Berufsbildung' (vgl. Gonon 1995), in dem sich, neben ihm selbst, auch weitere prominente Vertreter der Disziplin, wie etwa Rolf Arnold (vgl. Arnold 1995) oder Frank Achtenhagen (vgl. Achtenhagen 1995), mit Evaluationsfragen auseinander setzen.
Zudem wird immer wieder deutlich, dass Evaluationsfragen insbesondere auch im Bereich der Modellversuchsforschung auftreten.

Nachfolgend sollen diese beiden Thesen unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Dazu wird zunächst der Blick auf den Bereich der Evaluation gerichtet und in einem zweiten Schritt der Fokus auf Bildungsstandards gelenkt. In einer abschließenden Zusammenschau soll anhand ausgewählter Evaluationsmodelle aufgezeigt werden, dass bezüglich der beiden Thesen durchaus unterschiedliche Herangehensweisen denkbar sind.

2 Blickpunkt: Evaluation

Hinsichtlich der Evaluation ist zunächst einmal zu klären, was unter Evaluation verstanden werden kann.[2] Aus der Vielzahl der Definitionen, sei an dieser Stelle auf einige Deutungen verwiesen, welche die Bandbreite der Sichtweisen verdeutlichen.
Während Michael Scriven Evaluation beispielsweise sehr weit fasst, in dem er sie als „jegliche Art der Festsetzung des Wertes eines Sache“[3] definiert, gehen andere Ansätze von wesentlich engeren Termini aus. So deutet Edward A. Suchman Evaluation im Sinne von ‚Evaluationsforschung‘ indem er ausführt, er sehe „Evaluationsforschung als die explizite Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden und -techniken für den Zweck der Durchführung einer Bewertung“[4].
Eine weitere konkretere Bestimmung, die den Schwerpunkt auf die Betrachtung von Planungshilfen und Verbesserungsabsichten legt und den methodischen Aspekt ebenfalls berücksichtigt, findet sich bei Wottawa und Thierau:
„Evaluation dient als Planungs- und Entscheidungshilfe und hat somit etwas mit der Bewertung von Handlungsalternativen zu tun.“[5]
Zur Zielsetzung von Evaluation führen die beiden aus:
„Evaluation ist ziel- und zweckorientiert. Sie hat primär das Ziel, praktische Maßnahmen zu überprüfen, zu verbessern oder über sie zu entscheiden.“[6]
Als weitere Anforderung fügen sie an, dass die Evaluation „dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Techniken und Forschungsmethoden angepasst sein“[7] sollte.
Eine weitere inzwischen verbreitete Begriffsbestimmung, welche auch eine Grundlage für die Überlegungen der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) darstellt, legte 1999 das Joint Committee on Standards for Educational Evaluation mit folgender Festlegung vor:
„Evaluation ist die systematische, datenbasierte Beschreibung und Bewertung von Programmen, zeitlich begrenzten Projekten, Materialien oder Institutionen.“[8]
Solche Aspekte aufgreifend fassen Böttcher, Holtappels und Brohm Evaluation mit Blick auf Bildung und Bildungseinrichtungen wie folgt zusammen:
„ Evaluation meint
- ein systematisches Vorgehen in einem zuvor bestimmten Gegenstandsbereich,
- die Formulierung von Standards und darauf bezogenen Kriterien, an dem die Resultate zu messen sind,
- eine systematische Datensammlung aufgrund objektiver und gültiger Messverfahren,

2 Vgl. Beutner 2007a, S. 82-85.
3 Vgl. dazu z. B. Scriven 1991.
4 Beutner 2007b, S. 82 sowie im Original vgl. Suchman 1967.
5 Wottawa/Thierau 1998, S. 14.
6 Ebenda.
7 Ebenda.
8 Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1999.

- eine Bewertung auf Grundlage von Analyse und Diagnose und die Ermittlung von Planung und Entscheidungshilfen zur Optimierung des untersuchten Gegenstandsbereichs.“[9]

Diese Definition soll an dieser Stelle zunächst den Abschluss der terminologischen Betrachtungen darstellen, da wesentliche Elemente der Evaluation durch die vorangegangenen Begriffsbestimmungen charakterisiert wurden, die als Orientierung und angemessene Basis für die weiteren Überlegungen dienen können.

Wichtig erscheint mir jedoch zunächst, die Ziele von Evaluation noch einmal explizit hervorzuheben: Evaluation zielt auf die Analyse von Wirkungen, auf die Betrachtung von Umsetzungen oder Implementationen sowie auf die Untersuchung von Akzeptanz, zum Beispiel der Akzeptanz einer Maßnahme durch die Teilnehmer.
Kromrey deutet die Ziele von Evaluation dementsprechend im Sinne einer Untersuchung von Effekten mittels Wirkungsanalysen, einer systematischen Betrachtung von Planung Durchsetzung und Umsetzung im Sinne einer Implementationsforschung sowie die Betrachtung von Zustimmung oder Ablehnung im Sinne einer Akzeptanzforschung.[10]
Mit den Tätigkeiten und Handlungen im Rahmes des Evaluierens und gehen oftmals Anforderungen einher, wie sie etwa von der DeGEval mit den Standards für Evaluation festgelegt wurden. Die DeGEval geht dabei davon aus, dass eine Evaluation dann als erfolgreich bezeichnet werden kann, wenn sie den Eigenschaften ‚Nützlichkeit‘, ‚Durchführbarkeit‘, ‚Konkretheit‘ und ‚Genauigkeit‘ nachkommt und den für diese Eigenschaften definierten 25 Evaluationsstandards[11] entspricht.

Mit Evaluation gehen nach Stockmann[12] zudem vier Funktionen einher. Die Erkenntnisfunktion hebt darauf ab, entscheidungsrelevante Daten zu generieren, beispielsweise den Bedarf einer Zielgruppe, die Zufriedenheit der Zielgruppe, die Akzeptanz der Maßnahme oder Effizienz- und Effektivitätsgrade einer Bildungsmaßnahme. Demgegenüber steht im Rahmen der Kontrollfunktion die Erfüllung von Aufgaben und eingegangenen Verpflichtungen im Mittelpunkt. Da durch Evaluation Transparenz geschaffen werden kann, indem Informationen erhoben, strukturiert und bereitgestellt werden, verweist die Dialogfunktion darauf, dass damit die Grundlage für eine adäquate Kommunikation, die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen verschiedenen Anspruchstellern möglich wird, die Interesse am Untersuchungsgegenstand zeigen. Die Legitimierungsfunktion von Evaluation stellt darauf ab, dass Vorgaben erreicht werden, beispielsweise der Nachweis einer Nachhaltigkeit oder der effiziente Umgang mit Finanzmitteln. Negativ gedeutet, kann dies jedoch auch dazu führen politische Entscheidungen zu legitimieren, was im schlimmsten Falle ggf. sogar nachträglich erfolgt. Diese negative Ausdeutung der Legitimierungsfunktion wird bisweilen als fünfte Funktion, im Sinne einer taktischen Funktion gedeutet.[13]

Abschließend stellt sich vor dem Hintergrund des ‚Blickpunkts Evaluation‘ die Frage, an welchen Stelle, oder besser auf welchen Ebenen, Evaluation in der Berufsbildung zum Einsatz kommen kann.
Dabei fallen mindestens drei Ebenen zum Einsatz der Evaluation ins Auge.

9 Böttcher/Holtappels/Brohm 2006, S. 9.

10 Kromrey 2006, S. 102 ff.

11 Es handelt sich dabei um acht Nützlichkeitsstandards, drei Durchführungsstandards, fünf Fairnessstandards sowie neun Genauigkeitsstandards.
Zur zu einer Darstellung der Standards vgl. Beutner 2007, S. 83-85 sowie vgl. DeGEval 2001, S. 8-11.

12 Zur Darstellung der Funktionen von Evaluation nach Stockmann vgl. Stockmann 2006, S. 19-21 sowie ggf. ergänzend seine Überlegungen aus dem Jahre 2000.

13 Ebenda.

Mit Blick auf die operative Ebene von Bildung ist es möglich Evaluation im Hinblick auf Unterrichtevaluation durchzuführen. Dabei steht die Beurteilung und Bewertung von didaktischen Designs und von Unterricht als Evaluationsobjekt in den Mittelpunkt des Interesses. Lernergebnisse spielen in diesem Kontext als Output von Unterricht eine wichtige Rolle. Über die Beteiligung an Vergleichsarbeiten sowie Schulinspektionen rückt daher auf dieser Ebene These 2 in den Mittelpunkt der Betrachtung.
Abstrahiert man vom Unterrichtsgeschehen und schaut auf eine eher organisatorisch-institutionelle Ebene, so gerät der Bereich der Schulevaluation und Bildungsgangevaluation in den Fokus. Untersuchungsobjekte sind dabei die Schule sowie ihre organisatorischen Einheiten, die zur Verfügung stehenden oder benötigten Ressourcen sowie Planungs- und Arbeitsdokumente, wie etwa curricularen Ausarbeitungen und didaktische Jahresplanungen. Auch auf dieser Ebene spielt These 2 eine große Rolle, da sowohl im Schul- aus auch auf Bildungsgangbereich sich diversen Ansprüchen hinsichtlich der Evaluation gegenüber sehen.
Abstrahiert man wiederum von der einzelnen Institution und richtet den Blick auf das gesamte Bildungssystem, so werden auf dieser Ebene die Anforderungen an das Bildungssystem, die Organisationsumsetzung und Ausgestaltung des Bildungssystems sowie die mit dem Bildungssystem verbunden Standards, entsprechend These 1, zu möglichen Evaluationsobjekten.

3 Blickpunkt: Bildungsstandards und ihre Bezüge zur Evaluation

In ihren Überlegungen aus dem Jahr 2005 definiert die KMK Bildungsstandards, indem sie ausführt: „Bildungsstandards werden international in der Regel als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen verstanden.“[14]
Mit Blick auf die bislang veröffentlichten Bildungsstandards versuchte Ziener 2006 dies weiter auszudeuten, indem er auf die, in diesem Zusammenhang diskutierte, hohe Bedeutung von Kompetenzen hinweist und den Garantie- bzw. Verpflichtungsgedanken unterstreicht:
„Bildungsstandards beschreiben den von der Bildungseinrichtung zu garantierenden bzw. garantiert anzustrebenden Ertrag von Bildungsgängen. In allen veröffentlichten Formen bestehen Bildungsstandards in einer Aufzählung von Befähigungen, also von Kompetenzen, mit denen Schülerinnen und Schüler bis zum Ende eines Bildungsganges ausgestattet sind.“[15]

Mit Blick auf die Arten von Standards unterscheidet die KMK im Rückgriff auf Überlegungen von Diane Ravitch und Oelkers[16] zwischen[17]

- Content standards bzw. curriculum standards, deren primäre Aufgabe es ist, die thematische Struktur, sprich die Unterrichtsinhalte, zu definieren;
- Performance standards, die als Leistungs- oder Ergebnisstandards in der Regel konkrete Kompetenzen im Sinne von Lernergebnissen des Unterricht beziehungsweise Endverhaltensweisen der Lernenden festlegen sowie
- Opportunity-to-learn standards, bei denen es sich vorrangig um Standards für Lehr-/Lernbedingungen/Lerngelegenheiten handelt, „ welche die Ressourcen beschreiben, die für einen wirksamen Unterrichtprozess, für effiziente Lehr-/Lernprozesse wesentlich sind.“[18] Hierzu zählen beispielsweise

14 KMK 2005, S. 8.
15 Ziener 2006, S. 27.
16 Oelkers 2005.
17 Vgl. KMK 2005, S. 8.
18 Aff 2005/06, S. 9.

Bestimmungen und Auslegungen in Schulprogrammen, Methodenhinweise oder Prinzipien für guten Unterricht.[19]

Eine weitere Differenzierung von Standards kann hinsichtlich der damit einhergehenden Niveauanforderungen vorgenommen werden. Die Unterscheidung, der auch die KMK folgt[20] differenziert zwischen
- Mindeststandards, welche einen Mindestumfang im Sinne von Minimalanforderungen beschreiben und in der Regel als unverzichtbar angesehen werden. Dabei werden Kompetenzen festgeschrieben, die zu einem spezifischen Zeitpunkt der Schullaufbahn von den Lernenden erreicht werden müssen.
- Regelstandards, welche den durchschnittlichen Kompetenzerwerb eine Gruppe von Lernenden bis zu einem bestimmten Zeitpunkt der Schullaufbahn beschreiben sowie
- Maximalstandards, die bisweilen auch als Exzellenz-Standards bezeichnet werden und sich daran orientieren, was die besten Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollten.

Zudem geht mit der Diskussion um Standards zumeist eine Argumentation einher, die den Wechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung in der Bildung hervorhebt, die mittels Bildungsstandards vorangetrieben werde.[21]
Die Fokussierung auf Input oder Output greift jedoch zu kurz. So zeigen Sloane und Dilger auf, dass mit Blick auf Bildung zumindest vier Phasen ausgemacht werden können. Es handelt sich dabei um eine Inputphase, in der Vorgaben im Mittelpunkt stehen, eine Prozessphase, in der Unterricht zu fokussieren ist, eine Outputphase, die den Schwerpunkt auf deren Ergebnisse und Prüfungen legt, so wie eine Outcome-Phase, in der es um die Anwendung des Gelernten geht und somit den Wirkungen eine besondere Bedeutung zukommt.[22]
Entsprechend kann hinsichtlich ihrer Ausrichtung auf einer dieser Phasen durchaus zwischen verschiedenen Standards differenziert werden, in
- Inputstandards
- Prozessbezogene Standards
- Outputstandards sowie
- Outcomestandards.

Da es sich bei den derzeitigen Bildungsstandards in der Regel um Performancestandards[23] handelt, fokussieren sie zumeist den Output, so dass die Diskussion, dass es sich im einen Paradigmenwechsel von einer bisherigen Inputsteuerung über Ressourcen und Curricula hin zu einer Outputsteuerung handele, zumindest nachvollziehbar ist.

Das Kennzeichen von Standards in der Bildung ist es, Beziehungen und Vergleichmöglichkeiten aufzubauen. Dies kann zwischen Ist-Zustand und gewünschtem Sollzustand, zwischen zeitlichen Perspektiven in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie zwischen Ansprüchen, etwa individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ansprüchen geschehen. Solche Beziehungen könnten aber neben ihrer Deutung als Relationen durchaus auch als Perspektiven oder gar Alternativen gedeutet werden. Ein solcher Beziehungscharakter ermöglicht es, Standards als einen Ankerpunkt für Evaluationen zu sehen, da somit Beurteilungen solcher Beziehungen bzw. Alternativen von Interesse sein können.

19 Zur Betrachtung von Evaluation in Schule allgemein und der Berücksichtigung von Schulentwicklung vgl. z. B. Bauer 2007.

20 Vgl. KMK 2005, S. 9.

21 Vgl. z. B. Ziener 2006 Zur Zuordnung verschiedener Steuerungsinstrumente von Unterricht zu den Phasen Input, Prozess, Output und Outcome vgl. Sloane/Dilger 2005, S. 5. Vgl. auch KMK 2005, S. 6.

22 Vgl. Sloane/Dilger 2005, S. 5.

23 Vgl. Oelkers 2005, S.10 und die entsprechenden Ausführungen bei Aff 2005-06.

Sowohl Dilger[24] als auch Sloane[25] weisen auf unterschiedliche Funktionen von Standards der Bildung hin, wobei sie als eine Funktion von Standards explizit Evaluation berücksichtigen:
Neben dieser Evaluationsfunktion verweisen die beiden auf eine Orientierungsfunktion, eine Überwachungsfunktion, eine Steuerungsfunktion, eine Qualitätsentwicklungsfunktion, eine Legitimationsfunktion sowie Funktionen in den Bereichen der Selektion, Orientierung und Vergleichbarkeit.

Stellt man diesen Funktionen von Bildungsstandards die Funktionen von Evaluation gegenüber, die Stockmann[26] als Erkenntnisfunktion, Kontrollfunktion, Dialogfunktion und Legitimitätsfunktion beschreibt und betrachtet die entsprechenden Konkretisierungen näher, so ergeben sich eine Reihe von Überschneidungen, die insbesondere die Aspekte des Bewertens, des Steuerns, des Überwachens und des Vergleichens betreffen. Eine solch große Übereinstimmung von Funktionen ist ein deutliches Indiz dafür, dass Standards sowohl Grundlage für Evaluationen sein können als auch selbst evaluierbar sind.

Einen besonderen Fokus in der Arbeit mit Bildungsstandards bildet die Ausrichtung an Kompetenzstufen und die Grundlegung von Standards auf Basis von Kompetenzmodellen.[27]
Auch im praktischen Umgang mit Bildungsstandards stellte sich daher schnell heraus, dass der Aspekt der Evaluation zumindest im Rahmen einer Ergebniskontrolle notwendig ist, insbesondere dann, wenn es darum geht, die Frage zu beantworten, inwieweit die angestrebten Kompetenzen auch erreicht wurden. Nach Ziener zielen die Bildungsstandards darüber hinaus bildungspolitisch „ohne Zweifel auf eine umfassende Evaluation; alles andere stünde dem […] formulierten Anspruch von Bildungsstandards diametral entgegen.“[28]
Im speziellen hält er etwa mit Blick auf die von ihm vorgeschlagene Perspektive auf Unterricht ‚Umgang mit Lernleistungen (Diagnose und Evolution)‘ fest:
„Im Unterricht werden Lernprozesse in Richtung auf bestimmte Ergebnisse nicht nur angestoßen, sondern auch beobachtet, diagnostiziert, festgestellt, beurteilt, besprochen, bewertet.“[29]
Als ein wesentliches Element von Bildungsstandardevaluation verweist er dabei auf die Unterrichtsbeobachtung, die sowohl qualitativ als auch quantitativ umgesetzt werden kann.[30]
Mit Blick auf die Fragen der Diagnose und dem Umgang mit Schülerleistungen unterscheidet er zwischen Eingangsevaluation und Schlussevaluation[31], wobei nach Ansicht Zieners bei einer solchen Evaluation Aussagen aus qualitativen und quantitativen Selbsteinschätzungen der Schüler die Beobachtungen der Lehrkräfte ergänzen sollen. Folglich werden nach seiner Vorstellung sowohl Selbsteinschätzung (Schülersicht) als auch Fremdeinschätzung (Lehrersicht) hinsichtlich der Schülerleistungen berücksichtigt.
Eine solche Vorgehensweise ist prinzipiell dem Gedanken der summativen Evaluation nach Scriven zuzuordnen, der als einvorrangig bewertungsorientierter Ansatz der Evaluation einzustufen ist.[32]
In seinem Ansatz differenziert Scriven zwischen summativer, formativer[33] und askriptiver Evaluation.[34]
Unter summativer Evaluation versteht er die Bewertung am Ende einer Maßnahme. Die formative Evaluation hingegen sieht eine prozesshafte Bewertung in Begleitung einer Maßnahme vor. Somit entsteht

24 Vgl. Dilger 2006a, vgl. Dilger 2006b.
25 Vgl. Sloane 2004.
26 Vgl. Stockmann 2006, S. 19-21.
27 Vgl. Beutner 2007b.
28 Ziener 2006, S. 78.
29 Ziener 2006, S. 69.
Zu den weiteren vorgeschlagenen Perspektiven ‚Sprache‘, ‚Arbeiten‘, ‚Medien und Materialien‘ vgl. Ziener 2006, S. 68 ff.
30 Vgl. Ziener 2006, S. 79-80.
31 Vgl. Ziener 2006, S. 103f.
32 Vgl. Alkin/Christie 2004, S. 13.
33 Vgl. Scriven 1972, S. 71, vgl. Scriven 1974, S. 28.
34 Vgl. Scriven 1991.

eine Nachzeichnung der Entwicklung über den Prozess hinweg. In Abgrenzung zu diesen beiden Formen entwarf er zudem mit der askriptiven Evaluation die Vorstellung von einer Bewertung, ohne diese zu Zwecken der Nutzung zur Verbesserung der Maßnahme einzusetzen.

Während Ziener mit Blick auf Bildungsstandards vorrangig die Evaluation von Unterricht und Bildungsmaßnahmen abhebt, deuten die Funktionen von Bildungsstandards darauf hin, dass zum einen die Standards selbst Objekte einer evaluativen Betrachtung sein können. Da sich sowohl ein Bildungsgang als auch eine ganze Schule den Standards sowie den mit Ihnen verbundenen Anforderungen stellen muss, ist die Frage des nächsten Kapitels nahe liegend, inwiefern hinsichtlich der verschiedenen Evaluationsebenen, hier ‚Unterricht/Maßnahme' ‚Bildungsgang und Schule' sowie ‚Standards und Bildungssystem' Evaluationsansätze bzw. -modelle auszumachen sind, die zu einer ersten Annäherung tauglich sein könnten.

4 Ausgewählte Evaluationsmodelle / -ansätze und ihre Bezüge zu den Ebenen auf denen Bildungsstandardfragen eine Rolle spielen

Evaluationsmodelle versuchen nun eine Antwort auf die Frage zu geben, wie eine Evaluation konkret durchgeführt werden soll. Dieser Frage sehen sich heute im Bildungsbereich diverse Schulleiter aber auch Bildungsgangleiter und Lehrkräfte sowie Schulinspektoren und Bezirksregierungen gegenüber.

4.1 Ein erster exemplarischer Zugang zu Evaluation auf den Ebenen von ‚Bildungssystem' und ‚Bildungsmaßnahmen' am Beispiel des Evaluationsansatzes von D. L. Kirkpatrick

Als ein erstes Evaluationsmodell soll hier exemplarisch der Ansatz von Kirkpatrick angesprochen werden. Er versteht seinen Ansatz eher als Konzept für die Praxis, denn als Theorie und betrachtet vier Level oder Ebenen der Evaluation.[35] Seine Handlungsweise richtet sich speziell an Trainingsmaßnahmen aus, die in Betrieben beziehungsweise Unternehmen umgesetzt werden. Er fokussiert Evaluation unter dem spezifischen Blickwinkel ihrer erzielten Ergebnisse, weshalb sein Herangehen zuweilen durchaus als nutzungs- oder verwertungsorientiert betrachtet werden kann. Er unterscheidet dabei zwischen Ergebnissen auf der

1. Reaktionsebene – Reaction
2. Lernerfolgsebene – Learning
3. Verhaltensebene – Behavior und der
4. Endergebnisebene – Results.[36]

Die Reaktionsebene beleuchtet die unmittelbaren Reaktionen von Lernenden, die an einer Trainingsmaßnahme teilgenommen haben. Hierbei werden in der Regel Zufriedenheitsmessungen vorgenommen, um die Einschätzungen der Teilnehmer als Ergebnis der Maßnahme festzuhalten. Methodisch empfiehlt Kirkpatrick auf dieser Ebene den Einsatz von Fragebögen.
Mit Blick auf die Lernerfolgsebene sieht auch Kirkpatrick die Notwendigkeit, den Lernerfolg zu überprüfen, wozu zunächst die Lernziele zu bestimmen sind. Im Vordergrund stehen die erworbenen Fertigkeiten Fähigkeiten und Wissenselemente. Veränderungsmessungen vor und nach den Trainingsmaßnahmen

35 Vgl. Kirkpatrick 1987.
36 Vgl. Kirkpatrick 1987. Das Modell ist eine Zusammenstellung seiner vier Artikel von 1959 und 1960, die sich jeweils einer Ebene widmen.

(Pre- und Posttests), Kontrollgruppeverfahren, Lernerfolgstests und Fragebögen sind das methodische Repertoire, das Kirkpatrick auf dieser Ebene vorschlägt.
Hinsichtlich der Verhaltensebene stellt sich die Frage des Transfererfolgs. Im Blickpunkt steht hier die Umsetzung des Gelernten in zukünftigen Realsituationen. Damit ist ein Schwerpunkt auf die Wirkungsanalyse gelegt. Neben Pre- und Posttests sowie dem Kontrollgruppeverfahren kommen methodisch in dieser Ebene nach den Vorstellungen Kirkpatrick Interviews und Befragungen bei Vorgesetzten, Mitarbeitern und Kollegen in Frage.
Da der Fokus auf unternehmensspezifischen Trainingsmaßnahmen liegt, widmet sich die vierte Ebene der Endergebnisse, den Auswirkungen der Trainingsmaßnahmen, auf unternehmerische Zielbereiche und Kennzahlen, wie etwa Produktionszahlen, Qualitätsanforderungen oder Organisationszielen. Neben den bisher angesprochenen methodischen Varianten sind daher auf der vierten Ebene auch Kosten-Nutzen-Analysen anzustellen. Hier steht ein Geschäftserfolg im Vordergrund.
Dieser Modellansatz wurde von Kirkpatrick speziell für die Weiterbildung entwickelt. Er richtete sich zunächst an einzelne Weiterbildungsangebote, was die Berücksichtigung des Geschäftserfolges erklärt. Nach Ansicht Kirkpatricks sind in einer gelungenen Evaluation stets alle vier Ebenen anzusprechen.

Mit Blick auf den Bildungsbereich ist es nahe liegend, dieses Modell für Bildungsunternehmen mit Kursangeboten zu fokussieren, was dazu führt, das man Teilaspekte des Bildungsmarktes in den Blick nimmt. Somit scheint dieser Ansatz sowohl auf der Ebene der Evaluation von Kursen als auch auf der Ebene der Bildungssystemevaluation einsetzbar zu sein.
Jedoch zeigen sich hier diverse Probleme, da zum einen diese Art von Kursevaluation auf den Bereich der Bildungsgangangebote von öffentlichen Schulen aufgrund des öffentlichen Auftrags, der Finanzierung und den damit einhergehenden Begrenzungen der Überlegungen zu Geschäftserfolgen sowie der spezifischen rechtlichen Rahmenbedingungen nur begrenzt zu übertragen ist. Zudem wäre eine deutliche Konkretisierung notwendig. Mit Blick auf die Evaluation des Bildungssystems wird der Aspekt der Systemzusammenhänge, Institutionen und Beeinflussungen wohl nur unzureichend berücksichtigt, da das Hauptanliegen sich eben nur auf einen Teilbereich des Bildungsmarktes ausrichtet und damit eine Gesamtanalyse nur in Ansätzen vorgenommen werden könnte.
So werden Prüfungsstrukturen, Verwaltungs- und Kammerstrukturen ebenso wenig erfasst, wie die öffentlichen Bereiche des Bildungsmarktes und das Zusammenspiel von Beschäftigungs- und Bildungsmärkten.

4.2 Ein zweiter exemplarischer Zugang zu Evaluation auf der Ebene von ‚Bildungsgängen und Schulen' am Beispiel des Evaluationsansatzes von D. L. Stufflebeam

Der zweite Ansatz, der hier exemplarisch angesprochen werden soll, ist das CIPP-Modell der Evaluation nach Daniel L. Stufflebeam[37], der eine nutzenorientierte Betrachtungsweise vorschlägt.
Das Modell Stufflebeams orientiert sich im Wesentlichen an vier Kernbereichen, der Kontextevaluation (context), der Inputevaluation (input), der Prozessevaluation (process) und der Produktevaluation (product), deren englischen Anfangsbuchstaben es auch seinen Namen verdankt.[38] Er legt auch einen gewissen Wert darauf, dass eine Evaluation genau dann sinnvoll ist, wenn alle vier Bereiche angesprochen werden. Im Rahmen der Kontextevaluation[39] werden die Rahmenbedingungen bzw. der Umwelt einer Maßnahme oder eines Programmes untersucht. Dabei werden sowohl ökonomische, gesetzliche als auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen berücksichtigt. Zudem werden Bedürfnisse und Inte-

37 Vgl. Stufflebeam et al. 1971.
38 Vgl. Stufflebeam 1966, S. 121 ff. und vgl. Stufflebeam 1967, S. 126 ff.
39 Ebenda.

ressenlage der Beteiligten und Betroffenen, also auch der Auftraggeber und der Durchführenden der Evaluation berücksichtigt. Insofern bildet die Kontextevaluation eine Grundlage für Planung sowie für die Entscheidung über Angemessenheit und Zielsetzung der Evaluation. Des Weiteren gibt die Kontextanalyse Hinweise darauf, wie Evaluationsergebnisse entstanden sind und unter welchen Außeneinflüssen eine bestimmte zu evaluierende Bildungsmaßnahme steht.
Die Inputanalyse[40] legt den Evaluationsfokus auf die Beschreibung der Merkmale der teilnehmenden Personen, der benötigten Ressourcen sowie hinsichtlich eines Kosten Nutzen Kalküls. Sie trägt somit zu einer konkreten Projektplanung bei.
Bei der Prozessevaluation[41] wird ein Gedanke aufgenommen, der prinzipiell schon in den Überlegungen Scrivens grundgelegt war. Es geht hier um eine Begleitung oder eine Implementation einer Maßnahme, wobei entsprechende Entwicklungen nachgezeichnet werden können, Interaktionsstrukturen aufgenommen werden und Grade und Zeitpunkte von Zielerreichungen sukzessive dokumentiert werden.
Die Produktevaluation[42] legt den Fokus auf Output und Outcome und hat somit eine kurz als auch eine langfristige Perspektive. Neben der Frage der Zielerreichungen die im Bildungskontext zum Beispiel mit der Erlangung bestimmter Kompetenzen einhergeht, steht auch die Frage der Wirkung der Maßnahme, beispielsweise die Umsetzbarkeit des Erlernten in zukünftigen Situationen des Arbeitslebens, im Mittelpunkt des Evaluationsinteresses.
In seinen Überlegungen aus dem Jahre 2003 konkretisierte er seine Überlegungen. Dies geschah durch Fragestellungen, die er aus den ‚core values' als Grundwerten ableitete, wobei er die sich darauf beziehenden Planungsaspekte, Durchführungs- oder Vorgehensaspekte, die Wirkungsaspekte und die Zielaspekten im Hinblick auf die entsprechenden vier Evaluationsperspektiven berücksichtigte.

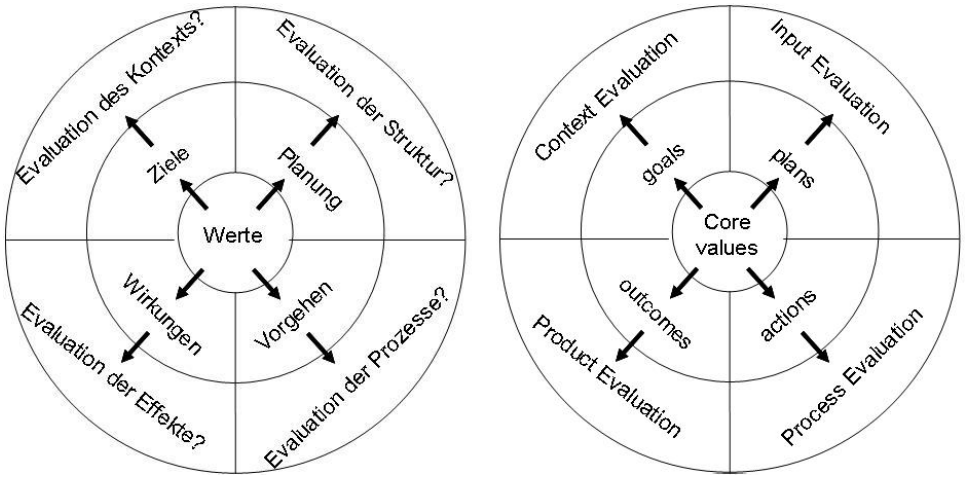


Abb. 1: Bereiche der Evaluation nach Stufflebeam[43]

Auf den ersten Blick scheint auch der Ansatz von Stufflebeam für Bildungsbereich nützlich zu sein, da er übersichtlich Bereiche der Evaluation ausweist und Planungsaspekte, Zielaspekte, Durchführungsaspekte und Wirkungen von zu evaluierenden Maßnahmen, z. B. von Bildungsgangangeboten berücksichtigt. Damit wäre der Ansatz sowohl auf Schuleebene als auch für einzelne Bildungsgänge ein erster Orientierungspunkt. Jedoch kann er auch nicht mehr als einen Orientierungspunkt darstellen, da er sich

40 Ebenda.
41 Ebenda.
42 Ebenda.
43 Darstellung in Anlehnung an Stufflebeam 2003, S. 7.

nicht spezifisch an den besonderen Bedürfnissen von Bildungsgängen oder Schulen ausrichtet und dementsprechend ein starker Konkretisierungsbedarf vorliegt.

4.3 Ein dritter exemplarischer Zugang zu Evaluation auf den Ebenen von ‚Bildungsgängen' und ‚Unterricht / Bildungsmaßnahmen' am Beispiel des Evaluationsansatzes von Robert Stake und seiner Erweitung durch Beywl

Als drittes Modell soll hier auf den Ansatz der responsiven Evaluation nach Robert Stake eingegangen werden, der vorschlägt, die von der Evaluation Betroffenen in den Vordergrund zu stellen und qualitative Methoden zu nutzen.

Da diese Evaluationsart davon ausgeht, dass die Evaluation mit den Betroffenen gemeinsam konzipiert wird und entsprechend auch die Zielsetzungen der Evaluation mit Ihnen abgesprochen werden, wäre ein solches evaluatives Vorgehen vorrangig auf Ebene des Unterrichts anzusiedeln, da auf Bildungssystemebene, eine solche Fülle an Einzelevaluationsabsprachen erfolgen müssten, dass es entweder eine sehr abstrakte Herangehensweise würde, die sich als Betroffene beispielsweise Bildungssystemexperten aussuchen würde oder aber eine Vergleichbarkeit nicht mehr zu gewährleisten wäre.

Mit Blick auf den Unterricht scheint ein solch spezifisches Evaluationsvorgehen jedoch durchaus zu rechtfertigen zu sein. Eine Konkretisierung der Vorgehensweise ist für den Unterricht mit seinen vorrangig Betroffenen, sprich den Lernenden sowie den Lehrkräften, sogar denkbar, da der Konkretisierungsansatz der responsiven Evaluation nach Beywl berücksichtigt werden kann. Er schlägt vor, dass sechs Schritte zu absolvieren seien:[44]

1. Identifikation der Beteiligten und Betroffenen
2. Kontaktaufnahme zu den Beteiligten und Betroffenen
   – Rahmen in dem Evaluationsthemen definiert werden
3. Identifikation von Evaluationsthemen
   – Anliegen oder Konflikte der Betroffenen
4. Kategorisierung der Evaluationsthemen
5. Informationsbeschaffung – Detaillierte Beschreibung des Evaluationsgegenstands
   (qualitativ – genaue Methodik ergibt sich im Evaluationsprozess)
6. Ergebnisrückmeldung im Sinnes eines Feedbacks an die Betroffenen
   – Einbindung responsiver Elemente:
   formelle, informelle, schriftliche und mündliche Rückmeldungen während der Evaluation und abschließender Bereich (, dem aber geringere Bedeutung zukommt)

5 Ausblick

Es bleibt festzuhalten, dass es zwar bereits Ansätze und Modelle gibt, die Aspekte der Evaluation von Standards und für Standards berücksichtigen und auf den entsprechenden Ebenen der Berufsbildung zum Einsatz kommen könnten, sie jedoch nicht den spezifischen Anforderungen von Berufsbildung mit den dazu notwendigen Konkretisierungen nachkommen. Von daher bedarf es künftig einer klareren Fokussierung von Evaluation für die Berufsbildung, die durch die Debatte um Standards verstärkt notwendig zu sein scheint. Evaluationsansätze speziell für Berufsbildungsfragen wären hier wünschenswert.

44 Vgl. Beywl 1998, S. 224 und den weiteren Erläuterungen bis hin zu S. 241.

Evaluation kann in der Beruflichen Bildung in einer großen Fülle von Facetten auftreten. Dies ist zum einen den mannigfaltigen Bereichen geschuldet, die unter beruflicher Bildung angesiedelt sind, zum anderen den vielfältigen Möglichkeiten, Formen und Instrumentarien der Evaluation.
Um die Bereiche der Beruflichen Bildung in den Evaluation auftreten kann zu verdeutlichen, sei an dieser Stelle nur allein auf die große Zahl von Schulformen und Berufen hingewiesen, die sich durch bestimmte zielgruppenspezifische Merkmale, Rahmenbedingungen und Vorgaben curricularer Art unterscheiden.
Auch mit Blick auf den Zeitpunkt im Leben eines Menschen (Individualentwicklung im Sinne der Ontogenese) an dem berufliche Bildung ansetzt kann zwischen vorberuflicher Bildung, beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung/Fortbildung unterschieden werden. Auch hier sind ggf. künftig jeweils spezifische Evaluationsanforderungen auszumachen.
Auch hinsichtlich der Anbieter der Beruflichen Bildung kann eine Unterscheidung erfolgen, so dass beispielsweise schulische Bildung, betriebliche Bildung, Maßnahmen von Bildungsträgern formaler Art und daneben Lernen informeller oder nonformeller Art zu betrachten wäre.
Schon allein dieser kurze Aufriss verdeutlicht, die Problematik, die künftig mit der Konzeption von Evaluation für berufliche Bildung und den damit verbundenen Standards zu bewältigen ist.

Literaturverzeichnis

Achtenhagen F.: Zur Evaluation komplexer Lehr-Lernarrangements als neue Formen des Lehrens und Lernens in beruflichen Schulen. In: Gonon, P. (1995): Evaluation in der Berufsbildung. Aarau 1995.

Aff, J. (2005-06): Bildungsstandards versus Leistungsstandards in der Beruflichen Bildung. Plädoyer für eigenständige Wege der berufsbildenden Vollzeitschulen bei der Entwicklung und Implementierung von Standards. In: Wissensplus. Heft 5. 2005-2006, S. 9-18.

Alkin, M. C./Christie, C. A. (2004): An evaluation theory tree. In: Alkin, M. C. (ed.) Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences. Thousand Oaks/London/New Dehli 2004.

Arnold, R.: Evaluierungsansätze in der betrieblichen Weiterbildung. In: Gonon, P. (1995): Evaluation in der Berufsbildung. Aarau 1995.

Bauer, K.-O. (2007) (Hrsg.): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim/München: Juventa.

Beutner, M. (2007a): Evaluationsmodelle und der Kontext der beruflichen Bildung. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik. 22. Jg. 2007, Heft 43, Köln 2007., S. 79-101.

Beutner, M. (2007b): Bildungsstandards in der Berufsbildung – Kompetenzen messen auf Basis des Rasch-Modells. Konzeption und Erprobung einer Messung. In: Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (2007): Paderborner Forschungs- und Entwicklungswerkstatt. Paderborn 2007, S. 175-196.

Beywl, W. (1988): Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie: Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt am Main: Lang.

Böttcher, W./Holtappels, H. G./Brohm, M. (2006): Evaluation im Bildungswesen. In: Böttcher, W./Holtappels, H. G./Brohm, M.: Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim/München: Juventa, S. 7-21.

DeGEval - Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2001): Standards für Evaluation der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval-Standards). Im Internet unter: http://www.degeval.de/ im Bereich ‚Standards'. Stand: 15.04.2008.

Dilger, B. (2006a): Kompatibilität oder Konflikt?! - Bildungsstandards der Allgemeinbildung in der beruflichen Bildung. Vortrag im Rahmen der Hochschulentage 2006.

Dilger, B. (2006b): Bildungsstandards - (k)ein Konzept für die berufliche Bildung?!. Vortrag am 13.6.2006 in Bonn Bad Godesberg. Im Internet unter: http://www.bibb.de/dokumente/ppt/WSII_I_Dilger_Bildungsstandards_Konzept.ppt, Stand: 15.04.2008.

Gonon, P. (1995): Evaluation in der Berufsbildung. Aarau 1995.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1999): Handbuch der Evaluationsstandards - die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". Opladen: Leske + Buderich.

Kirkpatrick, D. L. (1987): More evaluating training programs. The four levels. 2. ed. San Francisco 1987.

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Darmstadt: Luchterhand.

Kromrey, H. (2006): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart: UTB.

Oelkers, J. (2005): Was sollen Bildungsstandards in der Schule? Festvortrag im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung am 24.6.2005 in Braunschweig.

Scriven, M. (1972): Die Methodologie der Evaluation. In: WULF, C. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München 1972, S. 60-91.

Scriven, M. (1974): Evaluation. A study guide for educational administrators. Florida 1974.

Scriven, M. (1991): Evaluation thesaurus. 4th ed. Newbury ‘Park.

Sloane, P. F. E./Dilger, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Nr. 8, Im Internet unter http://www.bwpat.de, Stand: 15.04.2008.

Sloane, P. F. E. (2004): Bildung von Standards - Standards von Bildung. Strukturelle Systemleistung statt individueller Diagnostik. Vortrag im Rahmen der Tagung „Bildungsstandards = Kompetenzstandards?“ der Evangelischen Akademie Arnoldshain am 26.11.2004. Im Internet unter: www.evangelische –akademie.de/_old/materialien/044459/sloane.ppt, Stand: 15.04.2008.

Stockmann, R. (2006): Evaluation in Deutschland. In: Stockmann, R. (2006): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählter Forschungsfelder. 3. Aufl., Münster.

Stufflebeam, D. L. (1966): A depth study of evaluation requirement. Theory Into Practice, 5(3), S. 121-133.

Stufflebeam, D. L. (1967): The use and abuse of evaluation in Title III. Theory Into Practice, 6, S. 126-133.

Stufflebeam, D. L. (2001): Evaluation models. New Directions for Evaluation. No. 89, San Francisco: Jossey-Bass.

Stufflebeam, Daniel L. (2003): THE CIPP MODEL FOR EVALUATION. - an update - a review of the model‘s development - a checklist to guide implementation. Portland, Oregon10.03.2003.

Stufflebeam, D. L./Foley, W. J./Gephart, W. J./Guba, E. G./Hammond, R. I./Merriman, H. O/Provus, M. M. (1971): Educationals evaluation and decision making. Itasca: Peacock.

Suchman, E. A. (1967): Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs. New York: Russell Sage Foundation.

Wottawa, H./Thierau, H. (1998): Lehrbuch Evaluation. 2. Aufl. Bern: Huber.

Ziener, G. (2006): Bildung des Standards in der Praxis. Kompetenz orientiert Unterrichten. Seelze/Velber: Klett/Kallmeyer.

‚Gute' Lehrer an berufsbildenden Schulen – Best Practice aus der Schülerperspektive

Hans-Peter Holl

Schüler im dritten Ausbildungsjahr des dualen Systems orientieren sich in ihrer Einschätzung ‚guter' Lehrer zunächst daran, ob die Unterrichtssituation Leistungen ermöglicht. Dies steht im engen Zusammenhang mit dem Ziel der Schüler mit Bestehen der Prüfung einen Berufsabschluss zu erreichen. Ein größerer Teil der Schüler sieht im Berufsabschluss die Grundlage für die erfolgreiche Einmündung in den gelernten Beruf und präferiert Lehrer die fachpraktische Wissensbestände vermitteln. Die übrigen Schüler sehen den Berufsabschluss als Chance zur Neujustierung ihres Lebens und entsprechend präferieren sie Lehrer, die lebenspraktische Wissensbestände vermitteln.[1]

1 Einleitung

Unterrichtsqualität ist zurzeit ein viel diskutiertes und über die PISA-Studien auch in der breiten Öffentlichkeit wahrgenommenes Thema. Gerade dort kann der Eindruck entstehen, dass einzig die Zielerreichung der PISA-Kriterien ein probates Mittel wären, um die Qualität von Unterricht einschätzen zu können. Nun sind die PISA-Studien allerdings Untersuchungen, die die Leistungen der Sekundarstufe I international vergleichen. Die Berufsschule scheint zunächst nicht betroffen. Jedoch ist während der letztjährigen Tagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften im September in Göttingen ein Vorschlag zu einem „Internationalen Large-Scale-Assessment im Bereich der Beruflichen Bildung" diskutiert worden, der genau in diese Richtung weist.

Unterrichtsqualität im Sinne einer Zielerreichung zu diskutieren ist sicher eine legitime Möglichkeit, die, wie PISA zeigt, auch quantifizierbar ist. Genauso legitim ist es aber auch die Voraussetzungen, Absichten und Interaktionen der am Unterricht Beteiligten zu diskutieren und als Kriterien für die Beschreibung von Unterrichtsqualität zu berücksichtigen. Notwendigerweise ergeben sich schon aus der Individualität der Beteiligten Grenzen der Quantifizierbarkeit, so dass sich der Aussagegehalt nicht unmittelbar messbar ergibt. Folgt man jedoch dieser Perspektive erweitert sich das Feld der Unterrichtsqualität über das gesellschaftlich angestrebte Ergebnis hinaus hin zu einer Qualitätsdiskussion, die auch den Unterrichtsprozess und den subjektiven Sinn von Unterricht thematisiert.

Mit dieser Perspektive rückt die Schüler-Lehrerinteraktion in den Blickwinkel der Unterrichtsqualität. Mithin wird der Lehrer als wesentlicher Gestalter und Akteur der Unterrichtssituation für die Schüler zu einer zentralen Größe, um aus ihrer Perspektive die Unterrichtsqualität einschätzen zu können. Dies führt zu der Frage nach dem ‚guten' Lehrer aus der Schülerperspektive. Eine entsprechende Forschungstradition lässt sich bis in die 30'er Jahre zurückverfolgen. Zunächst als Fragestellung nach dem

1 Der Beitrag entspricht einem Artikel in der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule", 6, 2008.

Ideallehrer angelegt, folgt später eine Hinwendung zur Untersuchung von Reallehrern. Schließlich folgen Studien zu Real- und Ideallehrern. In jüngerer Zeit bilden Fragen zur Lehrer-Schüler Interaktion in den Untersuchungen zur Schülerperspektive lediglich noch eine Teilgröße im Untersuchungsdesign.

2 Untersuchungsdesign und Methodik

Für die Fragestellung nach ‚guten' Lehrern aus der Schülerperspektive ist dem Realansatz der Vorzug zu geben. Beim Ideal-Ansatz würden die Schüler nach ihren Wünschen und Vorstellungen zu einem besonders guten Lehrer befragt. Bei den hieraus entwickelten Idealbildern besteht jedoch die Problematik, dass schon in der Entstehungssituation von den realen Rahmenbedingungen schulischer Unterrichtswirklichkeit abstrahiert würde. Zwar könnten so Wunschbilder entstehen, doch ihre Relevanz im Sinne einer Praxisorientierung für reale Lehrer wäre kaum gegeben. Beim Real-Ansatz hingegen, zeichnen sich die Lehrerbilder dadurch aus, dass sie vor dem Hintergrund real erfahrener Rahmenbedingungen schulischer Unterrichtswirklichkeit entstehen. Aus der Konzentration von ‚guter' Alltagspraxis entwickelt sich eine Abbildung realer Wirklichkeit, die dann in die Beschreibung von Charakteristika idealisierter Reallehrer mündet und dadurch konzentriert den Möglichkeitsraum für reales ‚gutes' Lehrerhandeln aufzeigt.

Die Basis der vorliegenden Studie bildet eine Schüler-Lehrerbefragung an einer thüringischen Berufsschule, die im Jahreswechsel 2005/06 in zehn Klassen des dritten Ausbildungsjahres in verschiedenen gewerblich-technischen Ausbildungsberufen[2] des Dualen Systems durchgeführt worden ist. Zunächst wurden die Schüler per Fragebogen gebeten, ihnen bekannte, ‚gute' Lehrer zu benennen und einzuschätzen. Daneben enthielt der Fragebogen auch Fragen zum Umfeld der Schüler. Um nicht nur die erlebte Unterrichtssituation aus der Schülerperspektive einzufangen, sind zusätzlich die in den Schulklassen am häufigsten benannten ‚guten' Lehrer befragt worden. Auf diesem Wege gelingt es, auch den Planungs- und Reflexionshintergrund der real benannten Lehrer einfließen zu lassen. In der Summe liegen so 157 Schülerfragebögen und 13 Lehrerinterviews den Aussagen der Studie zugrunde. Mit einem Anteil von 9,1% weiblicher Auszubildender entspricht der Frauenanteil dem Durchschnitt in gewerblich technischen Berufen (Berufsbildungsbericht 2006: 8,3%).

3 Zentrale Ergebnisse

Im ersten Zwischenfazit der Schülerbefragung in den zehn Schulklassen sind 35 verschiedene Lehrer von *den* Schülern als ‚gute' Lehrer genannt worden. Es wird schon an dieser Stelle deutlich, dass es den ‚guten' Lehrer aus subjektiver Schülerperspektive nicht gibt. Neben vielen Einzelnennungen, bei denen jeweils ein Lehrer von einem Schüler benannt worden ist, votiert in sechs Klassen eine Mehrheit von Schülern für jeweils einen Lehrer. Diese Klassen können als Monopräferenzklassen charakterisiert werden. In den übrigen vier Klassen, die als Multipräferenzklassen bezeichnet werden, verteilen sich neben den Einzelnennungen die hervorstechenden Voten relativ gleichmäßig auf mehrere Lehrer. Jedoch repräsentiert hier keine Lehrernennung die Mehrheitsmeinung der Klasse.

2 Anlagenmechaniker, Aufbereitungs- und Verfahrensmechaniker, Beton- und Stahlbetonbauer, Dachdecker, Konstruktionsmechaniker, Maler und Lackierer, Mediengestalter, Metallbauer, Tischler, Zimmerer.

Unter den ‚guten' Lehrern sind von den Schülern 16 weibliche und 19 männliche Lehrer benannt worden. Von den Schülerantworten entfallen 41% auf Lehrerinnen. Eine geschlechtsbezogene Präferenz ist in den Schülervoten nicht erkennbar. Ebenso wenig kann aus den Schülervoten auf eine Präferenz für jüngere bzw. ältere Lehrer geschlossen werden. Auch für das Dienstalter, das Ausdruck für Erfahrung sein könnte, lassen sich keine Präferenzen erkennen. Bei den 13 interviewten Lehrern sind ein Referendar, zwei jüngere Lehrer und zwei Lehrer nahe dem regulären Pensionsalter befragt worden. Die übrigen Interviewpartner verteilen sich auf die mittleren Altersgruppen.

In den Leitfäden zu den Lehrerinterviews ist eine Ermittlung funktions- oder fachbezogener Merkmale nicht vorgesehen. Während der Auswertung der Interviews hat sich jedoch gezeigt, dass in den Klassen, die die Lehrer benannt hatten, vier Lehrer Klassenlehrer- oder Klassenlehrervertreterfunktion ausüben, ein Lehrer eine Leitungsfunktion für die Berufsgruppe inne hat, drei Lehrer keine Zusatzfunktion erfüllen und aus fünf Interviews diesbezüglich keine Information entnommen werden konnte. Fachbezogen unterrichten elf Lehrer in Lernfeldern, ein Lehrer Wirtschaft und ein Lehrer Sozialkunde. Alle befragten Klassen sind in Lernfeldern unterrichtet worden. Lernfelder heben den herkömmlichen Unterricht nach Fächern auf und integrieren die berufsbezogenen Fächer der Ausbildung innerhalb der Lernfelder. Aufgrund des hohen Unterrichtsstundenvolumens der Lernfelder, das in der Regel auch mit großen Zeitvolumina der Lernfeldlehrer einhergeht, könnte ein Anhaltspunkt gegeben sein, dass berufsbezogene Fachlehrer von den Schülern bevorzugt benannt worden sind. Da allerdings alle fünf Funktionsträger auch gleichzeitig berufsbezogene Fachlehrer sind, kann das Schülervotum nicht eindeutig als Auswahl mit Berufsbezug interpretiert werden.

Eine zeitliche Präferenz, die sich aus der Dauer des Unterrichtseinsatzes in der Klasse ergeben würde, ist nicht erkennbar. Von den interviewten Lehrern hatten drei Lehrer drei Jahre Unterricht in der sie benennenden Klasse, drei Lehrer zwei Jahre, vier Lehrer ein Jahr. Bei drei Lehrern war die Dauer des Kontakts aus den Interviews nicht ermittelbar. Bemerkenswert ist hingegen, dass sowohl ein Sozialkundelehrer als auch ein Wirtschaftskundelehrer lediglich im zweiten Ausbildungsjahr Unterricht in der sie benennenden Klasse gegeben haben. Die Befragung der Schüler hat jedoch erst im dritten Ausbildungsjahr stattgefunden. Dies spricht zum einen dafür, dass die Voten der Schüler vor einem Horizont stattfinden, der über das aktuelle Schuljahr hinaus reicht. Zum anderen liefert die nachhaltige Erinnerung der Schüler an diese Lehrer ein Indiz dafür, dass der Berufsbezug des vertretenen Unterrichtsfachs für das Schülervotum nicht ausschlaggebend ist.

In einem ersten Fazit ist festzuhalten, dass es sich bei dem Schülervotum das zur Benennung eines ‚guten' Lehrers führt, um eine sehr individuelle Entscheidung handelt. Die Schülerentscheidungen lassen sich auch nicht auf Präferenzvermutungen aus personen-, funktions- oder fachbezogenen Merkmalen der benannten Lehrer zurückführen, so dass jeder Lehrer eine Chance hat für seine Schüler zu einem ‚guten' Lehrer zu werden.

4 Teilergebnisse

Die zentralen Ergebnisse lassen zunächst die Frage unbeantwortet, was in den Augen der Schüler ‚gute' Lehrer auszeichnet. Diesem Aspekt wendet sich die nachfolgende Darstellung zu. Hier ist zunächst eine Gemeinsamkeit aller Schüler und der von ihnen benannten ‚guten' Lehrer zu beschreiben, die sich als Leistungsorientierung kennzeichnen lässt. Daran anschließend werden zwei Schülergruppen vorge-

stellt, die sich in ihrer Präferenzperspektive unterscheiden und entsprechend ihrer Präferenzen für ‚gute' Lehrer votieren.

4.1 Leistungsorientierung von Schülern und Lehrern

Die in dualer Ausbildung befindlichen Schüler sind im dritten Ausbildungsjahr am Bestehen der Kammerprüfung interessiert. Dies verwundert kaum. Die Kammerprüfung fungiert für die Schüler als Meilenstein, der Zukunftsperspektiven öffnet. Für die schulische Situation bedeutet dies, dass die Schüler mit Blick auf ihr Ziel an einem adäquaten Anforderungsniveau, einer leistungsgerechten Benotung und einer chancenöffnenden Gestaltung der Unterrichtssituation interessiert sind. Entsprechende Qualitäten attestieren Sie auch den von ihnen benannten ‚guten' Lehrern.

In den Lehrerinterviews findet sich die Leistungsorientierung des Unterrichts wieder und kann lehrerseitig konkreter gefasst werden. Für die Lehrer ruht ihr Unterricht auf einer wechselseitigen Wertschätzungsverpflichtung zwischen ihnen und ihren Schülern. Mit der Wertschätzung verbunden ist ein authentisches Interesse an der Schülerwirklichkeit, d. h. deren Perspektive auf ihre Welt. Dies mündet in ein aktives Klären von Problemen. Probleme dürfen auch in der Interaktion zwischen Schülern und von ihnen benannten ‚guten' Lehrern als normaler Aspekt von Interaktion gelten.

Inhaltlich orientiert sich der Unterricht in seiner Schwerpunktsetzung an den Gegenständen der Kammerprüfung, die dann entsprechend der Schülerinteressen konkretisiert werden. Weit entfernt davon ideale Lernsituationen zu erwarten, erachten die Lehrer Lernschwierigkeiten als normale Aspekte von Lernprozessen. Im Unterricht begegnen sie dem durch eine Anschaulichkeit der Lerngegenstände, die an die Erfahrungen der Schüler und deren Wirklichkeit anknüpft. Im Einzelfall gilt die Maxime ‚fördern aber freiwillig'. Dies bedeutet, dass der Lehrer fördernd zur Verfügung steht und eine Chance zur Rückkehr in den Lernprozess offen hält. Er fördert aber erst dann, wenn seine Leistung vom Schüler selbst gewünscht ist. Hierdurch gelingt es die Schüler zu aktivieren und Verantwortung für den Lernerfolg in ihre Hände zu legen.

Für die Notengebung, die leistungsdifferenzierend und leistungsadäquat erfolgt, bedeutet dies natürlich, dass auch Nichtleistung entsprechend klar zurückgemeldet wird. Als Maßstab für die Notengebung wird die Kammerprüfung verwendet. Im Sinne der von den Schülern gewünschten chancenöffnenden Unterrichtsgestaltung und Eingedenk der Lernschwierigkeiten als normaler Aspekt von Unterricht, wird der absolute Notenmaßstab durch einen ‚relativen Maßstab' ergänzt. Dieser ist keineswegs als Aufweichen des Niveaus zu verstehen. Vielmehr werden durch das Einräumen zusätzlicher Möglichkeiten zur Leistungserbringung freiwillige Chancen eröffnet zusätzliche Noten zu erhalten oder Noten zu überprüfen.

Die hier skizzierten Aspekte lassen sich als gemeinsame Grundlage aller Interaktionen von Schülern mit ihren ‚guten' Lehrern fassen. Selbstverständlich führt dies im Einzelfall nicht notwendigerweise zum Bestehen der Kammerprüfung. Die Aspekte sind vielmehr als Arbeitsplattform zu verstehen, die aus Schüler- und Lehrerperspektive Erfolgschancen eröffnet.

4.2 Beruflich-fachlich orientierte Schüler und fachorientierte Lehrer

Bei den befragten Schülern konnte eine Teilgruppe gebildet werden, die im Folgenden als Schüler mit beruflich-fachlicher Perspektive apostrophiert werden. Sie umfasst ca. 2/3 der Schüler. Schüler dieser Gruppe zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine hohe Identifikation mit ihrem Beruf entwickelt haben. Vor diesem Hintergrund gelangt eine Integrationsperspektive zur Entfaltung, die auf einen erfolgreichen

Verbleib im Ausbildungsberuf zielt. In diesem Sinne artikulieren die Schüler berufliche Interessen und streben Praxiswissen an, dass geeignet ist ihren beruflichen Handlungs- bzw. Praxiserfolg sicherzustellen.
Entsprechend ihrer beruflich-fachlichen Orientierung benennen die Schüler auch ihre ‚guten' Lehrer, die als fachthematisch orientierte Lehrer bezeichnet werden können. Fachthematisch orientierte Lehrer zeichnen sich dadurch aus, dass sie über vertiefte Fachpraxiskenntnisse der für die Schüler relevanten Berufsfelder verfügen. Im Unterricht agieren sie als Fachspezialisten mit hohem Praxisbezug und stehen den Schülern als Ansprechpartner für fachliche Probleme zur Verfügung. In diesem Sinne behandeln sie die Lehrplanthemen mit fachpraktischer Schwerpunktsetzung und achten auf die fachliche Aktualität der von ihnen in den Unterricht eingebrachten Themen. Außerhalb der rein fachlichen Themen vertreten die fachthematisch orientierten Lehrer in der Interaktion mit ihren Schülern gesellschaftliche Anspruchs- und Wertperspektiven, die sie auch im Sinne einer Vorbildfunktion selbst vorleben bzw. nicht nur von den Schülern einfordern sondern auch gegen sich selbst gelten lassen. Im Ganzen betrachtet fördern die Lehrer die Integration in den beruflichen Lebensbereich indem sie Fachpraxis und gesellschaftliche Orientierung vermitteln, die geeignet sind die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhöhen und eine produktive Auseinandersetzung mit beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen zu ermöglichen.

4.3 Außerberuflich-persönlich orientierte Schüler und sozialorientierte Lehrer

Als zweite Teilgruppe, die ca. 1/3 der Schüler umfasst, konnte eine Gruppe von Schülern gebildet werden, die in ihrer Orientierungshaltung als außerberuflich-persönlich skizziert werden kann. Im Vergleich zur Gruppe der beruflich-fachlich orientierten Schüler weisen sie eine deutlich geringere berufliche Identifikation auf (vgl. Abb. 1). Besonders augenfällig wird der Unterschied bezüglich beruflicher Probleme. Während hier die Gruppe der beruflich-fachlich orientierten Schüler für sich persönlich ein geringes Problempotential erkennt, sehen sich die außerberuflich-persönlich orientierten Schüler eher mit Problemen konfrontiert. Allerdings verorten sich auch diese Schüler im mittleren Bereich der siebenstufigen Skala, so dass nicht von extremen Belastungen auszugehen ist. Im Vergleich zu den beruflich-fachlich orientierten Schülern entfalten die außerberuflich-persönlich orientierten Schüler jedoch keine Integrationsperspektive. Sie entwickeln vielmehr eine Suchperspektive, die auf Orientierungswissen bzw. eine Erweiterung lebenspraktischer Wissensbestände zielt, so dass für sie ein Orientierungserfolg möglich wird. Für diese Schüler hat der angestrebte Berufsabschluss nicht die Integration in die Lebenswirklichkeit des Berufes zum Ziel. Vielmehr bildet der Berufsabschluss die feste Basis auf der für sie eine Neujustierung ihres Lebens möglich wird.

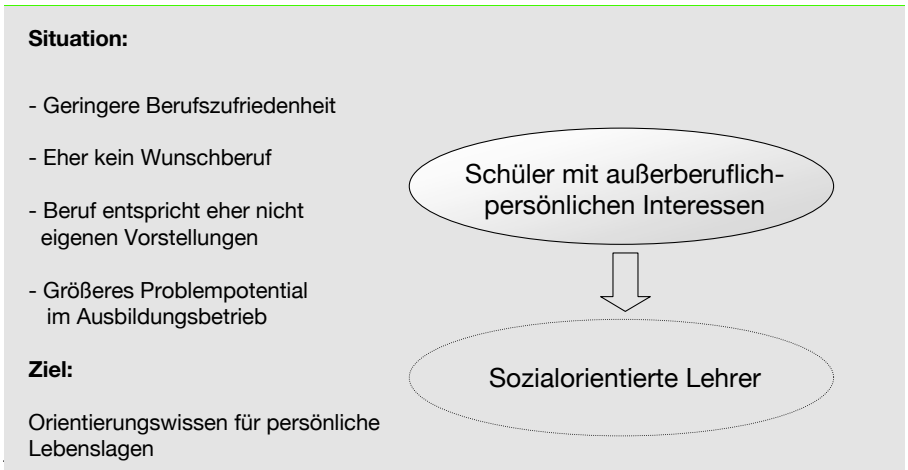


Abb. 1 Berufliche Identifikation außerberuflich-persönlich orientierter Schüler

Entsprechend ihrer lebenspraktischen Orientierungsinteressen benennen die außerberuflich-persönlich orientierten Schüler auch ihre ‚guten' Lehrer, die als sozialthematisch orientierte Lehrer bezeichnet werden können. Sozialthematisch orientierte Lehrer zeichnen sich durch Kenntnisse von ‚typischen' Jugendproblemlagen und auch Berufswahl- und Berufsfindungsproblemen aus (vgl. Abb. 2). Im Vergleich zu beruflich-fachlich orientierten Lehrern vertreten sie gegenüber den Schülern nicht primär gesellschaftliche Positionen sondern begegnen den Schülern mit Interesse für deren Probleme und mit authentischer Annahme. Im Hinblick auf die Probleme agieren die Lehrer als ‚Informationsbroker'. Das bedeutet, dass sie problembezogene Informationen zur Verfügung stellen, jedoch die Anfrage, Bewertung und Nutzung der Informationen in die Hände der Schüler legen. Der Zugang zu den Schülern gelingt ihnen über eine sozialthematische Schwerpunktsetzung innerhalb der Lehrplanthemen und durch eine Offenheit für Schülerthemen. Dabei ist es lehrerseitig keineswegs erforderlich sozialaffine Unterrichtsfächer zu vertreten. Auch in den Lernfeldern lassen sich reichhaltige Anknüpfungspunkte finden. Im Hinblick auf die Treffsicherheit selbst angestoßener Themen sind sozialthematisch orientierte Lehrer auf die Interpretation der Schülerreaktionen angewiesen. Schülerthemen hingegen begegnen ihnen häufig verdeckt als schwaches Signal, z. B. in Formulierungen wie „ein Kumpel hat gesagt…". Über die im Unterricht signalisierte Offenheit werden die sozialthematisch orientierten Lehrer auch zu Ansprechpartnern für sehr individuelle und persönliche Probleme einzelner Schüler, die in aller Diskretion besprochen werden. Hier erfolgt der Kontakt in der Regel vor oder nach dem Unterricht. Im Ganzen betrachtet eröffnen die sozialthematisch orientierten Lehrer den Schülern Möglichkeiten zur produktiven Reflexion ihrer Lebenswirklichkeit. Damit leisten sie einen Beitrag zur Entwicklung der Schülerpersönlichkeit und zur gelingenden Lebensführung ihrer Schüler.

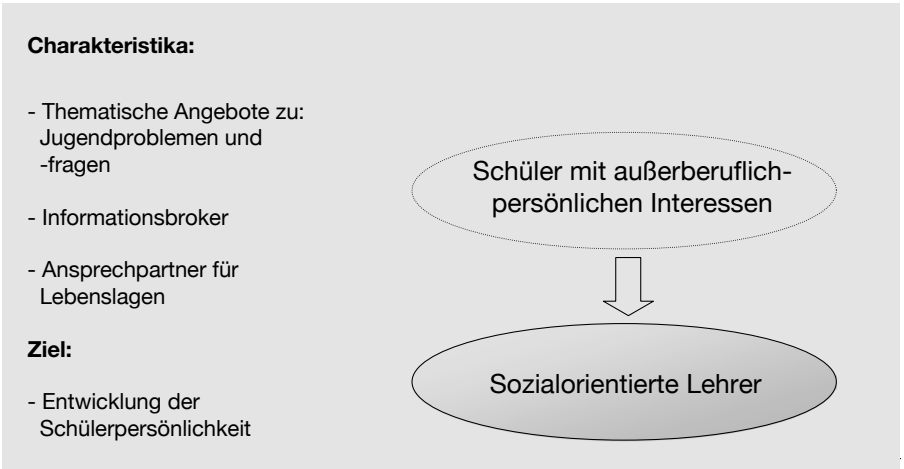


Abb. 2 Handlungspotentiale sozialorientierter Lehrer

Im Hinblick auf die thematische Orientierung der Lehrer ist weiter besonders bemerkenswert, dass sich die sozialthematische und die fachthematische Orientierung nicht wechselseitig ausschließen müssen. Vielmehr konnte bei zwei von dreizehn für die Studie interviewten Lehrern sowohl eine sozialthematische als auch eine fachthematische Orientierung festgestellt werden.

5 Fazit

Die Ergebnisse der Untersuchung können dahingehend interpretiert werden, dass die Schüler ein leistungsförderliches Umfeld präferieren, um ihren Berufsabschluss erreichen zu können. Mit dem Berufsabschluss intendieren die Schüler jedoch unterschiedliche Zielrichtungen. Während beruflich-fachlich orientierte Jugendliche eine relativ hohe Berufszufriedenheit und Identifikation mit dem Beruf zeigen und über die Präferenz fachorientierter Lehrer eine hohe Affinität für beruflich praktischer Bezüge deutlich machen und damit ein Verbleib im Beruf zu erwarten ist, kann den Jugendlichen mit außerberuflich-persönlicher Orientierung eine Suchperspektive zugeordnet werden. Bei Ihnen zielt der Berufsabschluss eher auf das Erreichen einer günstigen Ausgangssituation, um eine berufliche oder auch private Umorientierung zu ermöglichen. Entsprechend der spezifischen Lebensinteressen der Jugendlichen ergeben sich deren Präferenzen für die thematischen Angebote der Lehrer, und das führt zu entsprechenden Voten für ‚gute' Lehrer. *Den* ‚guten' Lehrer im Sinne einer Blaupause oder eines Urtyps kann es daher nicht geben. Vielmehr hat jeder Lehrer eine Chance, für seine Schüler Bedeutung zu erlangen. Die weiter oben skizzierten Lehrerorientierungen, d. h. die fach- und die sozialorientierte Lehrerhaltung, können den Lehrern in ihrer Arbeit mit den Schülern Horizonte aufzeigen, um täglich und in jeder Klasse aufs Neue für die Schüler subjektiv bedeutsame Handlungssituationen zu schaffen.

Im Ausblick scheint die Gruppe der außerberuflich-persönlich orientierten Jugendlichen von besonderem pädagogischem Interesse zu sein. Die Gruppe umfasst im dritten Ausbildungsjahr noch 1/3 der Schüler. Allerdings signalisiert die Schülergruppe ein größeres Problempotential, so dass für sie auch ein höheres Abbruchrisiko während der gesamten Ausbildung gemutmaßt werden kann. Die Gruppe könnte daher im ersten Ausbildungsjahr noch größer sein. Pädagogisch ergeben sich hier möglicherweise Ansatzpunkte Abbruchrisiken zu reduzieren. Allerdings ist zu konstatieren, dass die gegenwärtige Lehrerbildung mit ihrer starken Betonung der beiden Fakultafächer eher auf die Bedürfnisse der beruflich-fachlich orientierten Schülergruppe zielt.

Mit Blick auf die Diskussion zur Unterrichtsqualität bleibt festzuhalten, dass auch die Schüler Qualität im Sinne einer Leistungsqualität schätzen. Allerdings erschöpft sich für die Schüler Qualität nicht im Erreichen von schulischen Leistungsstandards. Vielmehr binden die Schüler die schulischen Angebote in ihre persönliche Lebenswirklichkeit ein und bemessen die Qualität des Angebots mit Blick auf dessen Potential ihnen Handlungsmöglichkeiten für das Erreichen ihrer Lebensziele zu eröffnen.

Literaturangaben

Holl, Hans-Peter (2008): `Gute´ Lehrer an berufsbildenden Schulen - Best Practice aus der Schülerperspektive, Edewecht, Heidkamp Verlag, in Vorbereitung.

Die Balanced Scorecard der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg

Helmut Lang

1 Einleitung

Gegenwärtig wird in Deutschland mit großem Eifer die Qualität der Schulen gemessen. Hierzu werden eigene Qualitätsagenturen errichtet, die beim Kultusministerium angesiedelt sind, in Bayern beim Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). Bemerkenswert ist dabei, dass die meisten Bundesländer unterschiedliche Systeme etabliert haben, das Saarland als einziges das Qualitätssicherungssystem nach der ISO 9001, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz arbeiten mit dem EFQM-System, sieben Bundesländer haben ein „Schulprogramm“, fünf Länder arbeiten mit dem aus der Schweiz stammenden System Q 2 E, das jedoch in Bayern noch nicht eingeführt ist. In Bayern misst man deshalb Schulqualität ohne dass es ein verbindliches Qualitätssicherungssystem gibt. Der Referent hat in seiner 14jährigen Tätigkeit als Leiter der Städtischen Wirtschaftsschule Ansbach ein Qualitätssicherungssystem auf der Grundlage der EFQM und seit seiner Versetzung an die Staatliche Berufsoberschule Nürnberg im Jahr 2003 eine eigene „Balanced Scorecard“ eingeführt, für die er im Rahmen der externen Schulevaluation ausdrücklich belobigt wurde.

Ziel des Vortrages des Referenten ist die Vorstellung dieser Balanced Scorecard der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg.

2 Die Staatliche Berufsoberschule Nürnberg

a) Die Bildungseinrichtung

Die Staatliche Berufsoberschule Nürnberg für Wirtschaft und Technik ist die größte Bildungseinrichtung dieser Art in Bayern, die gegenwärtig 820 Schülerinnen und Schüler besuchen. In eine Berufsoberschule kann eintreten, wer über eine mittlere Reife verfügt und eine abgeschlossene Berufsausbildung vorzuweisen hat. In einem Jahr Vollzeitunterricht erwirbt er das Fachabitur, in zwei Jahren die fachgebundene Hochschulreife. Bei Belegung einer zweiten Fremdsprache erwirbt der Absolvent die allgemeine Hochschulreife. Statt im Vollzeitunterricht kann man das Fachabitur auch in einem zweijährigen Abendkurs erwerben (Abendteilzeitklassen). Daneben gibt es für Schüler mit abgeschlossener Berufsausbildung und ohne mittlere Reife die Möglichkeit, die mittlere Reife in einer „Vorklasse“ zu erwerben. Zahlreiche Vorkurse für Wirtschaft und Technik, die an sechs Wochenstunden am Abend stattfinden, bieten die Möglichkeit, den Kenntnisstand der mittleren Reife in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik vor Eintritt in die 12. Jahrgangsstufe aufzufrischen.

b) Qualifikationsniveau der Lehrkräfte

Produzenten von Qualität sind insbesondere die Lehrkräfte. Im Schuljahr 2007/2008 hatte die Bildungseinrichtung 55 Lehrkräfte, davon 14 mit zwei Studienabschlüssen (25,5 %), 5 mit Promotion (9,1 %) und 2 mit Habilitation (3,6 %).

3 Der Begriff „Qualität“

a) Definition von „Qualität“
Der Referent definiert Schulqualität entsprechend der DIN E ISO 8402 als „die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen.“ Konkret bedeutet dies, dass im Rahmen der staatlichen Vorgaben die Qualitätsanforderungen aus der Sicht der Kunden, d. h. der Schülerinnen und Schüler, im Zentrum der pädagogischen Arbeit stehen.

b) Schulqualität als bipolarer Prozess
Bedeutsam ist dabei auch, dass Schulqualität als bipolarer Prozess verstanden wird: Ausgangspunkt sind die Rahmenbedingungen, die das Kultusministerium und der Sachaufwandsträger, in diesem Fall die Stadt Nürnberg, zu schaffen haben. Innerhalb dieses Rahmens besteht die Aufgabe der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg darin, Bildungsqualität zu produzieren. An der Staatlichen Berufsoberschule liegen teilweise ungünstige Rahmenbedingungen vor (personelle Ausstattung des Sekretariats und die Gebäudesituation), teilweise jedoch sehr gute, insbesondere im Hinblick auf das Qualifikationsniveau und Engagement der Lehrkräfte.

4 Die Entstehung der Balanced Scorecard

a) Definition der Balanced Scorecard
Robert S. Kaplan und David Norton, die Schöpfer der Balanced Scorecard, legten ihre Erkenntnisse erstmals in ihrer Publikation „The Balanced Scorecard, Translating Strategy into Action“, Boston 1996, vor. Die Grundidee dieses Qualitätssystems lautet: „Was sich nicht messen lässt, lässt sich nicht managen.“ Im Fokus stehen die vier Perspektiven Finanzen, Kunden, interne Prozesse und Innovationen, die für die Zwecke der Schule als „Langfristiger Schulerfolg“, „Schüler“, „Prozesse“ und „Lern- und Entwicklungsperspektive“ definiert werden. „Balanced Scorecard“ bedeutet, dass das Kennzahlensystem ausgeglichen sein muss. Es beinhaltet deshalb die folgenden Aspekte:

- Kurz- und langfristige Ziele
- Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft
- Monetäre und nicht monetäre Faktoren
- Früh- und Spätindikatoren
- Interne und externe Betrachtungsweise
- Ursache und Wirkung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Balanced Scorecard eine

- ganzheitlich orientierte Managementmethode ist,
- die auf 20-25 Kennzahlen beruht,
- die aus vier unterschiedlichen Perspektiven gewonnen werden und
- ein zutreffendes Abbild der Unternehmensperformance darstellen können.

Kurz gesagt, eine Balanced Scorecard ist ein ausgewogenes Kennziffernsystem zur Qualitätssicherung, das auf einem Leitbild beruht.

b) Schritte zur Balanced Scorecard
Ausgangspunkt ist die Vision einer „guten Schule“, auf deren Grundlage ein Leitbild entwickelt wird. Darauf baut eine Strategie auf, die ihre Ziele und die Zielerreichung in Form einer Balanced Scorecard auf operationale und messbare Weise definiert.

c) Leitbild
Das Leitbild der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg – nachzulesen auf deren Homepage unter www.staatliche-bos-nuernberg.de - beinhaltet im wesentlichen die folgenden Punkte:

- Vorstellung des Ziels des Schultyps und der Bildungseinrichtung
- Präzisierung der Aufgaben und Ziele von Lehrkräften und Schulleitung
- Streben nach einer möglichst guten Position im Ranking der Berufsoberschulen Bayerns
- Bewusstsein der gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Bedeutung der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg.

d) Die Balanced Scorecard der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg
Wie die nachfolgende Graphik zeigt, wird auf der Grundlage eines Leitbildes aus der Sicht von vier Perspektiven ein Kennzahlensystem mit insgesamt 30 Parametern erstellt. Trotz intensiver Bemühungen ist es allen Beteiligten nicht gelungen, den Vorgaben von Norton/Kaplan zu folgen und eine Beschränkung auf 20-25 Qualitätsparameter vorzunehmen. Vielleicht ist es jedoch in Zukunft im Rahmen einer Fortentwicklung des seit 2006 durch eigene Entwicklung konzipierten und seitdem in der Praxis eingesetzten Systems möglich, eine weitere Reduzierung der Kennzahlen vorzunehmen.

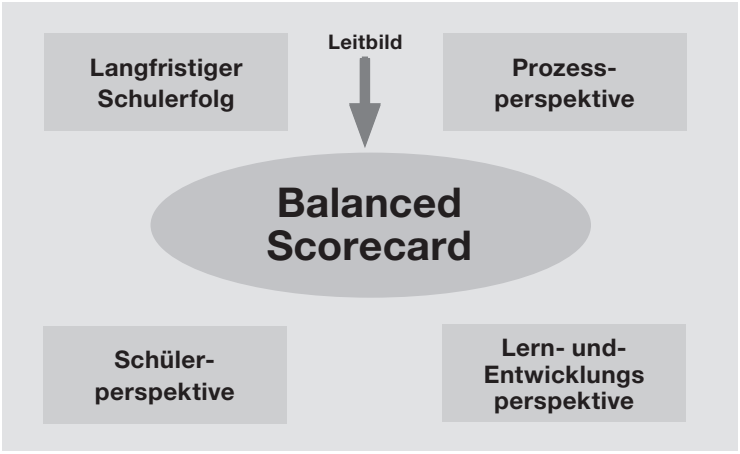


Abb. 1: Grafik der Balanced Scorecard

Aus jeder der vier jeweiligen Perspektiven werden einzelne Parameter präzisiert, die Zielvorgabe der Schulleitung definiert und Verantwortliche benannt. In der jeweiligen Spalte „verantwortlich“ sind die Namenskürzel derjenigen Personen aus Schulleitung und Lehrkörper angegeben, die für die jeweilige Qualitätserreichung und Qualitätssicherung verantwortlich sind.

5 Langfristiger Schulerfolg

Elementare Voraussetzung für die langfristige Produktion von Schulqualität ist, dass bestimmte Parameter erfüllt sind. Hierzu zählen:

a) Beschulungsquote und Krankenstand
Die Schulleitung hat eine Zielvorgabe von 98 % hinsichtlich der Beschulungsquote gemacht, und zwar unabhängig von der Zahl der Lehrkräfte, die Fortbildungsveranstaltungen während der Unterrichtszeit besuchen und der Kurzzeit- und Langzeiterkrankten. In den letzten vier Schuljahren konnte eine tatsächliche Beschulung im Bereich des Pflichtunterrichts zwischen 96,5 % und 98,6 % erreicht werden. In diesem Zeitraum gab es neben Kurzzeiterkrankungen auch pro Schuljahr 1-2 Langzeiterkrankte. Diese Werte sind möglich, weil eine große Bereitschaft des Lehrerkollegiums besteht, abwesende Kollegen zu vertreten. Die Vertretungspläne hängen nicht nur im Lehrerzimmer aus, sondern der Stundenplanreferent ruft die betroffenen Lehrkräfte auch zu Hause an, versendet E-Mails und stellt täglich bis 20.00 Uhr in den geschützten Bereich der Homepage den Vertretungsplan für den nächsten Unterrichtstag ein, den alle Lehrkräfte abzurufen haben. Unterstützt wird diese hohe Präsenz durch den niedrigen Krankenstand, der in den letzten Jahren im ungünstigsten Fall 2,1 % (inc. der Langzeiterkrankten) betrug und im laufenden Schuljahr lediglich 0,8 %, was evtl. auch einen Rückschluss auf das Betriebsklima gestattet.

b) Lehrplanerfüllung
Die amtlichen Lehrpläne an der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg sind zu 100 % zu erfüllen. Fachbetreuer und Schulleitung führen im Rahmen ihrer Dienstaufgabe hierzu regelmäßige Überprüfungen durch. Anlässe bieten sich bei der periodisch stattfindenden Kontrolle der Klassenbücher, bei der Respizienz von Leistungsnachweisen und im Rahmen von Unterrichtsbesuchen sowie in zahlreichen Einzelgesprächen der Fachbetreuer mit den Mitgliedern der jeweiligen Fachschaft. Das Ziel der Lehrplanerfüllung von 100 % wird seit Jahren erreicht.

c) Präsenz gesunder Schüler
Voraussetzungen für Unterrichtserfolg ist neben der Erteilung des Unterrichts insbesondere die Präsenz gesunder Schüler. Seit Jahren wird der Versuch unternommen, eine hohe Anwesenheitsquote gesunder Schüler durch entsprechende Ordnungsmaßnahmen unentschuldigter Schüler herbeizuführen. Die Erfolgsquote steigt in diesem Bereich ständig und liegt derzeit durch Mitwirkung des gesamten Lehrerkollegiums und der Schulleitung bei über 99 %.

d) Misserfolgsquote während der Probezeit
Eine Vielzahl von Gründen ist für die relativ hohe Misserfolgsquote während der Probezeit verantwortlich: mangelhaftes Vorwissen der erwachsenen Schüler, die teilweise seit Jahren die Berufsausbildung abgeschlossen haben, mangelnde Motivation und Zeitmangel wegen Nebentätigkeiten zum Erwerb des Lebensunterhalts. Hinzu kommt das rasche Lerntempo, denn bereits nach einem Jahr soll das Fachabitur abgelegt werden. Durch eine Vielzahl von pädagogischen Betreuungsangeboten bis hin zu klassenweiser kostenloser Nachhilfe von Lehrkräften während der Herbstferien wird versucht, die Erfolgsquote zu steigern. Die Vorgabe, eine Misserfolgsquote während der Probezeit von maximal 20 % erscheint noch immer hoch, ist jedoch in Anbetracht der Gesamtsituation ein nicht leicht zu erreichendes Ziel. Hinzu kommen Befragungen aller ausgetretenen Schüler, um die Gründe für diesen Schritt zu erfahren und evtl. Rückschlüsse auf die Arbeit der Schule ziehen zu können.

e) Gutes Abschneiden in den Abschlussprüfungen

Die Ergebnisse der Abschlussprüfung sind wohl einer der besten Indikatoren zur Messung der Qualität einer Bildungseinrichtung, denn ihre Ergebnisse haben langfristig die größte Bedeutung für den weiteren Lebensweg des Schülers. Benchmark ist dabei stets das fachbezogene Ergebnis der landesweiten Abschlussprüfung, im vorliegenden Fall Nordbayern, wo die Staatliche Berufsoberschule Nürnberg mit insgesamt 18 Bildungseinrichtungen der gleichen Art konkurriert. Interessant sind deshalb die jeweiligen Abweichungen vom nordbayerischen Durchschnitt, um die Qualität der Abschlussprüfung pro Fach und insgesamt beurteilen zu können.

Fachhochschulreife – Fachabitur

Fachabitur:	Schuljahr 2004/05	Schuljahr 2005/06	Schuljahr 2006/07
Deutsch	0,1	0,2	0,2
Englisch	-0,1	0,0	0,1
Mathematik-T	-0,1	-0,1	0,3
Mathematik-NT	-0,1	0,2	0,5
Physik	0,1	-0,1	0,0
BWR	0,1	0,1	0,2

Schulqualität bei Abschlussprüfungen
Benchmark ist dabei der nordbayerische Durchschnitt der schriftlichen Abschlussprüfung
Abweichung der Schule vom nordbayerischen Durchschnitt

Fachgebundene Hochschulreife – Abitur

Abitur:	Schuljahr 2004/05	Schuljahr 2005/06	Schuljahr 2006/07
Deutsch	0,1	-0,1	0,0
Englisch	0,1	-0,1	0,0
Mathematik-T	0,3	-0,1	0,2
Mathematik-NT	0,1	0,2	0,4
Physik	0,6	-0,2	-0,1
BWR	-0,1	-0,1	-0,1
Anzahl der Schüler mit allgemeiner Hochschulreife	58	82	60

Abb. 2: Gutes Abschneiden in Abschlussprüfungen

f) Wettbewerbe: Lehrer, Schüler, Schule

Schulleitung und Lehrerschaft suchen den Wettbewerb mit Dritten. Die Schülerwettbewerbe werden im Hinblick auf die durch die Universitäten selbst definierbaren Kriterien im Rahmen des Hochschulzulassungsgesetzes immer bedeutsamer. Die Staatliche Berufsoberschule Nürnberg erzielt z. B. seit Jahren Bundes- und Landessiege beim Europäischen Wettbewerb, wurde für die jahrelange Teilnahme bei „Jugend forscht“ mehrfach ausgezeichnet und ihre Schülerinnen und Schüler erhalten im Rahmen von Wettbewerben der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg Preise. Bemerkenswert ist, dass auch Lehrkräfte ihre didaktisch-methodischen Konzeptionen bei „Unterricht innovativ“ einer Wettbewerbsjury vorstellen. Allein 2007 stammten 55 % aller Einreichungen der insgesamt 120 Nürnberger Schulen bei „Unterricht innovativ“, den der Deutsche Philologenverband veranstaltet, von Lehrkräften der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg.“ Auch die Schule ist daran interessiert ihr pädagogisches Konzept im Wettbewerb zu präsentieren und evaluieren zu lassen, auch im Hinblick auf die positiven Auswirkungen auf die Öffentlichkeitsarbeit. So wurde sie zweimal hintereinander als „Umweltschule in Europa“ ausgezeichnet und der Schulleiter erhielt insgesamt viermal das „Total-E- Quality-Zertifikat. Insgesamt wird dadurch auch das langfristige Ziel abgeleitet, bei externen Evaluationen durch die staat-

liche Qualitätsagentur positiv abzuschneiden, ein Vorhaben, das gelungen ist wie die Visitation von Vertretern der Qualitätsagentur des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung im Schuljahr 2007/2008 gezeigt hat.

6 Schülerperspektive

Schüler sollen nach Möglichkeit all das bekommen, was sie erwarten. Hierfür gibt es zwei Sichtweisen, die der Bildungseinrichtung und die der Schüler. Die durch die Schule geschaffenen Rahmenbedingungen dürfen und sollen die Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Zeitpunkten kritisch betrachten, um der Schulleitung eine Rückmeldung über das tatsächliche Maß der Schülerorientierung zu geben.

Die Schule kontrolliert dabei seit Jahren die folgenden Parameter:

a) Ermittlung und Beratung der Zielgruppen
Hierzu zählen schulinterne Informationsveranstaltungen und Vorträge in den Zubringerschulen, um die Staatliche Berufsoberschule Nürnberg vorzustellen. Umfang und Qualität dieser Veranstaltungen sowie die Akzeptanz bei den Teilnehmern werden permanent evaluiert.

b) Leistungsqualität gegenüber den Kunden
Im Zentrum einer jeden Schule steht der Unterricht. Eine permanente und organisierte Qualitätssteigerung hat große Auswirkungen auf das Leistungsergebnis der Bildungseinrichtung und die Zufriedenheit der erwachsenen Schüler. Fachschaftsbezogene pädagogische Arbeit, verbunden mit Unterrichtsbesuchen des Schulleiters, bei denen die Beratung der Lehrkräfte im Zentrum steht, und eine organisierte Schulentwicklung leisten hierzu wichtige Beiträge. Alle Lehrkräfte wirken in Arbeitsgruppen der inneren Schulentwicklung mit, die von einer Steuerungsgruppe koordiniert werden. Hinzu kommt bei jedem Lehrer das jährlich zu erstellende Schulprogramm und der Zielkatalog der Fachschaften, der zu Schuljahresbeginn der Schulleitung vorzulegen ist. „Modus 21“ ist in allen Bereichen, in denen dieser an einer Berufsoberschule zum Einsatz gelangen kann, eingeführt. Es ist nicht übertrieben, zu sagen, dass alle Lehrkräfte in ihrem Unterricht ein hohes Maß an Leistungsqualität erbringen wollen und dass dies auch tatsächlich erfolgreich ist.

c) Zusätzliche Unterrichtsangebote für die Schüler
Die Schule bietet Ergänzungsunterricht in den Kernfächern zur Schließung von Wissenslücken und bietet drei Sprachen als zweite Fremdsprache an. Außerdem ermöglicht sie, den Europäischen Computerführerschein abzulegen, veranstaltet Lern- und Prüfungsseminare und bietet im Rahmen ihres Schulprogramms eine Vielzahl von Vorträgen mit hochrangigen Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Kultur sowie Fallstudien und Planspiele.

d) Umfassende Betreuung und Beratung der Schüler
Exemplarisch wird in diesem Zusammenhang das Angebot des „lo-net²“ angeführt, eine kostenlose, virtuelle Lernumgebung, bei der die Schule als Institution angemeldet ist. Hier erfolgt der Austausch von Tafelbildern, Arbeitsblättern und Aufgaben mit Lösungen via Chat, Forum, Dateiablage und als Materialsammlung. Das „lo-net²“ wird durch Schüler, Lehrer und Verwaltung genutzt. Schüler können sich in virtuellen Klassenräumen aufhalten und sich gegenseitig sowie ihren Lehrkräften E-Mails schicken, um

Fragen und Probleme zu klären. Aktuell wird dieses Angebot durch die Fachschaften Wirtschaft, Englisch, Deutsch, Physik, Mathematik und das Schulsekretariat (Formulare) genutzt.

e) Gerechtigkeit
Durch ein umfassendes System der Qualitätskontrolle streben Schulleitung und Lehrer Gerechtigkeit hinsichtlich des Leistungsbewertung der Schülerinnen und Schüler an, u. a. durch die jahrgangsstufenweise Koordination von Leistungsnachweisen und die Auswertung der Respizienzberichte der Fachbetreuer.

f) Förderung des Verantwortungsbewusstseins der Schüler
Die Schülerschaft organisiert eigenständig Veranstaltungen, z. B. Weihnachts- und Faschingsparties und Abschlussveranstaltungen, kümmert sich um Energieeinsparung (wiederholte Preise für die Schule als Folge von Verhaltensänderungen der Schüler) Umweltschutz (Umweltschule in Europa) und Nichtrauchererziehung.

g) Berücksichtigung von Sondergruppen
Trotz der für die Lehrer damit verbundenen hohen Belastungen wurden auch blinde Schülerinnen aufgenommen, die erfolgreich zu Fachabitur und Abitur geführt werden konnten. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund ist gering. Die hervorragend Deutsch sprechenden Schüler sind voll in die Klassengemeinschaften integriert und bereichern die Bildungseinrichtung.

h) Ermittlung der Zufriedenheit der Schüler durch Befragungen
Schülerbefragungen erfolgen regelmäßig individuell durch die jeweilige Lehrkraft, um einen Rückschluss auf die eigene Unterrichtsarbeit zu erhalten. Erwähnt wurde bereits die Befragung von Schülern, die während des Schuljahres, insbesondere vor Abschluss der Probezeit, ausgetreten sind. Am Schuljahresende werden alle Absolventen aus der 12. und 13. Jahrgangsstufe schriftlich und anonym befragt. Die Schulleitung erhält damit eine gute Rückmeldung über die Akzeptanz der Bildungseinrichtung. Bei der 12. Jahrgangsstufe besteht eine Weiterempfehlungsquote als Ergebnis der letzten drei Schuljahre zwischen 80,6 und 85,7 %, bei den 13. Klassen zwischen 67,7 und 81,2 %. Unzureichende Ergebnisse führen zu Gesprächen zwischen allen Beteiligten mit dem Ziel künftiger Verbesserungsmaßnahmen – in der Regel ohne die Anwesenheit von Mitgliedern der Schulleitung.

7 Prozessperspektive

Die Aufgabe dieser Perspektive besteht darin, sämtliche relevanten schulischen Prozesse der Bildungseinrichtung zu identifizieren und zu optimieren. Aus Verwaltungssicht umfasst diese Aufgabe alle Vorgänge von der Aufnahme bis zur Entlassung der Schüler.

Die wichtigsten Prozessparameter sind in diesem Zusammenhang:

- Gestaltung der Informationsveranstaltungen
- Aufnahmeverfahren
- Verwaltung der Schülerdaten
- Erledigung der Schülerangelegenheiten
- Schülerregistratur (wichtig für Rentenversicherungsbescheinigungen)

- Festlegung der Prozesse bei Schülerbeschwerden
- Organisation der Abschlussprüfung
- Berichtswesen, insbesondere an das Kultusministerium und den zuständigen Ministerialbeauftragten
- Beschaffung, Verwaltung und Optimierung der Schulfinanzen
- Schulgebäude: Sicherheit, Orientierung, Öffnungszeiten und Sauberkeit
- Lehrerversorgung
- Lehrerbeurteilung
- Kooperation mit anderen Schulen und externen Partnern, insbesondere mit Unternehmen, (die in hohem Umfang erfolgt)
- Außendarstellung der Schule, Vermarktung pädagogischer Leistungen: Presse, Homepage (www.staatliche-bos-nuernberg.de), Besuch von Repräsentationsveranstaltungen.

Exemplarisch sollen einige positive und negative Aspekte dieser Prozesse genannt werden:

a) Positiv:
Beschaffung, Verwaltung und Optimierung der Schulfinanzen: Die Staatliche Berufsoberschule Nürnberg verfügt über ein eigenes Sponsoringmanagement, hat das höchste Spendenaufkommen von 120 Schulen in Nürnberg und optimiert die Nutzung der öffentlichen Mittel durch kostengünstige Beschaffung von Lehr- und Unterrichtsmitteln.

b) Negativ
Gravierende Unterbesetzung der Verwaltung seit einem Jahrzehnt: Hatte die Bildungseinrichtung im Schuljahr 1994/1995 lediglich 183 Schüler, so besuchen im Schuljahr 2007/2008 insgesamt 820 Schülerinnen und Schüler die Staatliche Berufsoberschule Nürnberg - und dies bei gleichbleibendem Personalstand in der Verwaltung, nämlich lediglich zwei Halbtageskräfte. Alle Versuche, diese Situation zu verbessern, scheiterten bislang. Ähnliches gilt auch für ein unzureichendes Schulgebäude, das gravierende bauliche Mängel aufweist. In diesem Punkt ist jedoch eine Besserung in Sicht, da für 2009 ein Umzug in ein Ersatzgebäude geplant wird.

8 Lern- und Entwicklungsperspektive

Im Zentrum dieser Perspektive stehen die Damen und Herren des Lehrerkollegiums. Dabei handelt es sich um die folgenden Parameter:

a) Qualität von Information und Kommunikation zwischen Schülern, Lehrern und Schulleitung
Die Zielvorgabe lässt sich mit folgenden Adjektiven beschreiben: umfassend, vertrauensvoll, zeitnah, rechtzeitig und jederzeit. Sie findet ihren Ausdruck in Form von Mitteilungen auf einem nach Dringlichkeit gegliederten Schwarzen Brett im Lehrerzimmer, in zahlreichen, teilweise täglichen Dienstbesprechungen mit unterschiedlichem Teilnehmerkreis bis hin zu Lehrerkonferenzen, die jeweils maximal 120 Minuten dauern.

b) Arbeitsbedingungen der Lehrer
Die Schulleitung erachtet es als eine wichtige Aufgabe, für die Lehrkräfte optimale Arbeitsbedingungen und eine gute Schulausstattung zu schaffen. Beispielsweise wurden die Vervielfältigungsmöglichkeiten durch Anmietung von insgesamt vier Kopiergeräten verbessert und die Anzahl der Arbeitsplätze für Lehrkräfte im Schulgebäude deutlich erhöht.

c) Verbesserung der Unterrichtsqualität
Unterrichtsqualität wird nicht nur aus Schülersicht beurteilt, sondern ist das Hauptziel des gesamten Lehrkörpers. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Kooperation innerhalb der Fachschaften und die Mitwirkung in der Steuergruppe oder einzelnen Schulentwicklungsteams.

d) Wunschstundenplan für Lehrkräfte
Die Mitarbeiterzufriedenheit steigt in erheblichem Maße, wenn zeitliche Wünsche von Teilzeitbeschäftigten erfüllt werden, aber auch hinsichtlich der „Wunschklassen“ und „Wunschfächer“. Wünsche des Lehrerkollegiums werden seit Jahren zu über 80 % erfüllt.

e) Fortbildungsplanung für Lehrer
Die Schule verfügt über eine Fortbildungsdatenbank, die von jedem Lehrer zu führen ist und eine der Grundlagen für die periodische dienstliche Beurteilung darstellt, da eine Mindestanzahl von Fortbildungstagen pro Schuljahr durch das Kultusministerium gefordert wird. Außerdem dient die Fortbildungsdatenbank als Steuerungsgrundlage für das Angebot schulinterner Fortbildungsveranstaltungen.

f) Karriereplanung für Lehrkräfte (inc. Frauenförderung)
Gut qualifizierte, fleißige und motivierte Lehrkräfte möchten auch bereits in jungen Jahren Karriere machen. Die im Rahmen von Mitarbeitergesprächen geäußerten Karrierewünsche versucht die Schulleitung zu realisieren, in dem sie den hierzu bereiten Lehrkräften bereits als Studienrat bzw. Studienrätin herausfordernde Aufgaben überträgt, die meist mit der kommissarischen Besetzung einer Funktionsstelle beginnen. In insgesamt neun Fällen (bei 55 Lehrern) ist dies gelungen. Beispiele hierfür sind Seminarlehrer, Personalentwickler und Fachbetreuer sowie Mitarbeiter der Schulleitung. Hinsichtlich der Frauenförderung wird auf die externe Evaluation durch die vierfache Verleihung des Total-E-Quality-Zertifikats an den Schulleiter verwiesen.

g) Messung des Betriebsklimas
Die Fluktuationsrate und der Stand der Kurzzeiterkrankungen von Lehrkräften sind hierfür wichtige Indikatoren, über die jedoch bereits Aussagen gemacht wurden. Hinzu kommt die Tatsache, dass sich der Schulleiter innerhalb von fünf Jahren zweimal selbst einer Beurteilung seines Führungsverhaltens durch die Lehrkräfte unterzog, die Ergebnisse in der Lehrerkonferenz diskutierte und dadurch einen positiven Einfluss auf die Gestaltung des Betriebsklimas nahm.

h) Lehrerbeurteilungen
Gut ausgebildete, motivierte und fleißige Lehrer, von denen eine größere Anzahl mit Funktionen bereits als Studienräte betraut werden, sollten auch dementsprechend positiv beurteilt werden, und zwar trotz ggfs. vorhandener abweichender Vorstellungen des Arbeitgebers. Eine Zielvorgabe im Rahmen der Balanced Scorecard stellt deshalb ausdrücklich das Ausschöpfen des Ermessensrahmens der Schulleitung dar, was im Hinblick auf die letzte periodische dienstliche Beurteilung im Vergleich zu nordbayerischen Beurteilungsergebnissen auch eindrucksvoll realisiert wurde.

9 Zusammenfassung: Vor- und Nachteile der Balanced Scorecard der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Einführung der Balanced Scorecard bei Abwägen aller Vor- und Nachteile eine richtige Entscheidung war. Unabhängig von den wechselnden Strömungen der Kulturpolitik besitzt die Schule jetzt ein eigenständiges Qualitätssicherungssystem, das sich im Einklang mit staatlichen Vorgaben und den Wünschen der Zielgruppe, nämlich der Schülerinnen und Schüler befindet.

Die Balanced Scorecard der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg

Vorteile:

- klares Qualitätsbekenntnis der Leitung
- Qualitätssystem zur Zielerreichung
- Flexibilität des Instrumentariums
- echte Steuerungsmöglichkeiten
- Erhöhung der Identifikation mit der Bildungseinrichtung

Nachteile:

- aufwendiges Verfahren zur Ermittlung der Zielerreichung für die Leitung
- Problem: rasch wechselnde Schüler (1-2 Jahre)
- Problem der Steuerung der Qualitätsparameter

Fazit: Insgesamt ist die Balanced Scorecard der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg ein taugliches Instrument zur Qualitätssicherung

Abb. 3: Die Balanced Scorecard der Staatl. BOS Nürnberg

Probleme der Internationalisierung der Berufsschullehrer/innen-Ausbildung in Österreich

Regine Mathies

Einleitung

Die Welt wird kleiner – nicht nur im Wirtschaftssektor, auch im Bildungsbereich wird zunehmend international vernetzt und global ausgetauscht. Statistiken zeigen eine stetige Zunahme der akademischen Mobilität von österreichischen Studierenden und Forscher/innen ins Ausland und von internationalen Studierenden und Forscher/innen nach Österreich (vgl. Statistik Austria, EU, ÖAD, BMWF, BMBWK). Die Europäische Union unterstützt diesen Austausch durch die Förderung entsprechender Programme wie Sokrates und Leonardo da Vinci (http://www.leonardodavinci.at, http://www.sokrates.at). Welchen Stellenwert nimmt diese geförderte Mobilität im Bereich der Lehrer/innenbildung, v. a. im Bereich der beruflichen Lehrer/innenbildung, ein?

Die Relevanz einer qualitativ hochwertigen Lehrer/innenausbildung für die Sicherstellung langfristiger Wettbewerbsfähigkeit und der Fähigkeit Europas zur Schaffung von Arbeitsplätzen und zur Wachstumssicherung scheint im europäischen Kontext an Bedeutung zu gewinnen: In einem am 6. August 2007 veröffentlichten Papier fordert die Europäische Kommission „die Qualität der Lehrkräfteausbildung in der EU im Rahmen einer Gesamtstrategie für die konzeptionelle Kooperation im Bereich der allgemeinen und Beruflichen Bildung zu verbessern und dadurch nationale Reformen auf den Weg zu bringen und zu fördern." (Europäische Gemeinschaften 2007a) In einer weiteren Aussendung zur Verbesserung der Qualität der Lehrer/innenbildung wird speziell auf die Wichtigkeit der Mobilität zur Kompetenzerweiterung verwiesen und darauf, dass das neue Lifelong-Learning-Programm (2007 – 2013) die Lehrer/innenmobilität und Kooperation zwischen den Lehrerbildungs-Institutionen in Europa weiter erhöhen soll. (vgl. Europäische Gemeinschaften 2007b)

Im Bereich der Berufsschullehrer/innen-Ausbildung in Österreich war und ist ein Austausch und internationale Erfahrung aufgrund deren organisatorischer und struktureller Konzeption (siehe weiter unten) kaum vorhanden. Am 1. Oktober 2007 wurden aber die Berufsschullehrer/innen-Aus- und Fortbildung – wie die gesamte Pflichtschullehrer/innen-Aus- und Fortbildung in Österreich – von den bisherigen AStG-Institutionen[1] auf neun staatliche Pädagogische Hochschulen und vier private, von der Kirche getragenen, Pädagogische Hochschulen übergeleitet und somit die Bologna-Forderungen hinsichtlich des Aufbaus und der Strukturierung von Studien erfüllt. Damit diese Tertiarisierung nicht nur ein struktureller Wandel bleibt, müssen auch die curricularen Änderungsprozesse den europäischen Anforderungen gerecht werden, wodurch sich die Chance bietet, Mobilitätsvorhaben im Curriculum der Berufsschullehrer/innen-Ausbildung zu verankern.

1 Institutionen nach dem Akademien-Studiengesetz: Pädagogische Akademien (Ausbildung von Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer/innen), Religionspädagogische Akademien (Ausbildung von Religionslehrer/innen für Volks-, Haupt-, Sonderschulen und Polytechnische Schulen), Berufspädagogische Akademien (Ausbildung von Berufsschullehrer/innen und Fachlehrer/innen für Textverarbeitung und Ernährung), Pädagogische Institute (Weiterbildung)

Berufsschullehrer/innen-Ausbildung in Österreich

Ein kurzer historischer Abriss der strukturellen und organisatorischen Veränderungen innerhalb der Berufsschullehrer/innen-Ausbildung in Österreich soll die Intention des hier vorgestellten Projektes verdeutlichen.

Die Institutionalisierung der Berufsschullehrer/innen-Ausbildung in Österreich fand im Jahr 1966 statt. Bis zu diesem Zeitpunkt waren der Besuch von Vorbereitungskursen und die Ablegung von Prüfungen für diese Lehrergruppe freiwillig. 10 Jahre später, 1976, wurden sog. Berufspädagogische Akademien (Abk. BPA) errichtet, die bis zum 1. Oktober 2007 für die Ausbildung von Berufsschullehrer/innen in Österreich verantwortlich waren. Der Status einer Akademie, welcher für nicht volluniversitäre Studien kennzeichnend ist, weist darauf hin, dass diese Institutionen der postsekundären Ausbildungsschiene zugeordnet waren.

Die folgenden Grafiken sollen die strukturellen Adaptionen im Rahmen der Überführung verdeutlichen. Abbildung 1 zeigt die strukturelle Gliederung der Studien zwischen 1999 und 2007 an den Berufspädagogischen Akademien lt. Studienplan 2004. Der erste Studienabschnitt wurde berufsbegleitend abgewickelt, während der zweite Studienabschnitt als Vollzeitstudium zu absolvieren war. Eine mehrjährige Berufspraxis war für die berufspädagogische Eignung Voraussetzung.

Aufnahmevoraussetzungen:	**1. – 4. Semester** Erster Studienabschnitt	**5. + 6. Semester** Zweiter Studienabschnitt
Berufsausbildung: - Facheinschlägige Reifeprüfung - Meisterprüfung - etc. **Berufstätigkeit:** Mehrjährige facheinschlägige Tätigkeit in der Wirtschaft	**Studium an der BPA:** 3 SWStd. **Unterrichtstätigkeit:** - mindestens 6 UStd. - meist volle Lehrverpflichtung	**Vollzeitstudium an der BPA:** **33 SWStd.** Dienstbefreiung durch den Dienstgeber

Abb. 1: Struktur der Berufsschullehrer/innen-Ausbildung an den Berufspädagogischen Akademien, vgl. Schaffenrath 2007, S. 241[2]

2 1 SWStd. = Semesterwochenstunde

Abbildung 2 illustriert die neue Studiengliederung an den Pädagogischen Hochschulen.

Aufnahmevoraussetzungen:
- allgemeine Universitätsreife **Berufsausbildung:** - Facheinschlägige Reifeprüfung bzw. Reifeprüfung + einschlägige Ausbildung - Meisterprüfung - etc. **Berufstätigkeit:** Mehrjährige facheinschlägige Tätigkeit in der Wirtschaft Bestehendes **Dienstverhältnis**

1. + 2. Semester Erster Studienabschnitt	**3. + 4. Semester** **5. + 6. Semester** Zweiter Studienabschnitt	
Studium an der PH: **11 SWStd.** **Unterrichtstätigkeit:** - mindestens 6 UStd. - meist volle Lehrverpflichtung	**Vollzeitstudium an der PH:** **26 SWStd.** Dienstbefreiung durch den Dienstgeber	**Studium an der PH:** **8 SWStd.** **Unterrichtstätigkeit:** - mindestens 6 UStd. - meist volle Lehrverpflichtung

Abb. 2: Struktur der Berufsschullehrer/innen-Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen, eigene Darstellung

Neben der zeitlichen Verlagerung des Vollzeitstudiums vom letzten Studienjahr in das 3. und 4. Semester wurde die allgemeine Universitätsreife vom Gesetzgeber als Aufnahmevoraussetzung für alle Berufsgruppen zur Erlangung der akademischen Bezeichnung Bachelor of Education (BEd inkl. Zusatz der erlangten Lehrberechtigung) determiniert. Diese Akademisierungsvoraussetzung wird zwar als notwendig anerkannt, aber auch hinsichtlich des Risikos Fachspezialistinnen und –spezialisten im berufspädagogischen Bereich zu verlieren, kritisch diskutiert. Außerdem wird der Umstand fehlender Studien auf Master-Niveau im Rahmen der ordentlichen Studienangebote an den Pädagogischen Hochschulen – neben Fragen zur vorhandenen Forschungskompetenz und verfügbarem Forschungspotential – hinterfragt, wenn es gilt, die Pädagogischen Hochschulen als vollwertige tertiäre Bildungseinrichtungen wahrzunehmen. (vgl. Schaffenrath 2007, S. 243, 257; PEK 2006, S. 37; ÖFEB 2005, S. 1; ÖRK 2005, S. 1)

Das Curriculum für die Berufsschullehrer/innen-Ausbildung wurde sowohl strukturell, als auch inhaltlich an europäischen Vorgaben ausgerichtet. Modularisierung und Kompetenzorientierung sollen eine etwaige Ankoppelung der Ausbildung an die Referenzniveaus des ‚European Qualification Frame' (Abk. EQF) in Zukunft ermöglichen.

Um den Fokus auf den Stellenwert der Internationalisierung der Ausbildung zu richten, ist primär § 10 des Hochschulgesetzes zu erwähnen, welcher festlegt, dass die Pädagogischen Hochschulen in Erfüllung ihrer Aufgaben die wissenschaftliche und organisatorische Kooperation mit in- und ausländischen Universitäten, Fachhochschulen und anderen Bildungs- und Forschungseinrichtungen in Bereichen der

berufsfeldbezogenen Forschung und Entwicklung, der Evaluation und Curricula-Erstellung sowie in der Erarbeitung und Durchführung von Studienangeboten vertiefend wahrzunehmen haben. (vgl. BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, § 10). Diese Kooperation soll u. a. „… die Durchlässigkeit von Bildungsangeboten im Sinne einer gegenseitigen Anrechenbarkeit von Studien und Studienteilen im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten sicherstellen." (BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, § 10)

Um diese Möglichkeiten auszuloten und zu erweitern wurde 2004 von der Berufspädagogischen Akademie in Tirol das Projekt ‚Vocational Teacher Trainees in Practice' (Abk. VOTTiP) im Rahmen des Sokrates-Programms initiiert, dessen Verlauf im Folgenden kurz dargelegt wird, um – vorwiegend aus österreichischer Sicht - erwachsene Bruchstellen auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene aufzuzeigen, die ihrerseits Ausgangspunkt für die konsekutiv erörterten Perspektiven einer curricularen Verankerung der europäischen Dimension sind.

Vocational Teacher Trainees in Practice

Institutionen der beruflichen Lehrer/innenbildung in Finnland, Deutschland, Ungarn, Großbritannien und Österreich[3], die bereits im Rahmen div. Erasmus-Programme zusammengearbeitet haben, erkannten die Notwendigkeit, auch für Lehrer/innen in berufspädagogischen Feldern Internationalität erfahrbar zu machen. Ausgangspunkt war die fehlende Teilnahme dieser in Ausbildung befindlichen Lehrer/innen an bisherigen Programmen, deren Ursache v. a. im persönlichen Lebensumfeld der Studierenden lag, da diese großteils älter – nachdem für die berufspädagogische Eignung einige Jahre Praxis vorausgesetzt werden – und bereits familiär gebunden oder zumindest im Heimatort stark verwurzelt sind. Drei Monate Auslandsaufenthalt - wie es das ERASMUS-Programm vorschreibt – wurden deshalb nur marginal in Anspruch genommen. (vgl. VOTTiP-Projektpartner 2004, Link: Idea/Summary)

Die Projektpartner intendierten

- Eine Qualitätsverbesserung in der Ausbildung beruflicher Lehrer/innen durch Implementation der europäischen Dimension in den Curricula …
  Das Kennenlernen europäischer Berufsbildungssysteme – sowohl im Bereich der Lehrer/innenbildung, als auch im Bereich der relevanten Schulen – sollte das Bewusstsein für unterschiedliche pädagogische und didaktische Zugänge in der Beruflichen Bildung schärfen.
- Die Entwicklung eines ‚Europa-Moduls' …
  Die gewonnenen Erfahrungen sollten letztendlich Optionen für die Entwicklung eines ‚Europa-Moduls' (z. B. Kennenlernen ausländischer Berufsbildungssysteme) aufzeigen, das in den teilnehmenden Ländern im jeweiligen Curriculum integriert werden könnte. Dafür war es notwendig, erste Erfahrungen mit der Vergleichbarkeit und Anerkennung von national erworbenen Qualifikationen in Europa zu sammeln, die für eine curriculare Festschreibung internationaler Ausbildungszeiten wesentlich sind.
- Die Ermöglichung eines Auslandsaufenthaltes auch für ältere, familiär gebundene Lehrer/innen der Beruflichen Bildung …
  Durch die Limitierung der Mobilität auf drei Wochen, wurde den spezifischen Bedürfnissen der in Ausbildung befindlichen Lehrer/innen auf organisatorischer Ebene entsprochen.
  (vgl. VOTTiP-Projektpartner 2004, Link: Objectives/Aims)

3 Projektpartner: Hämeenlinna Polytechnic Vocational Teacher Training College, Technische Universität Dresden Institut für Berufspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg Institut für Berufspädagogik, Banki Donat Faculty of Budapest Polytechnic, Anglia Polytechnic University,

In der Planungsphase (vgl. VOTTiP-Projektpartner 2004, Link: Workplan/Activities) wurde versucht, im Rahmen einer komparativen Analyse die divergenten Ausbildungssysteme der Teilnehmerländer gegenüberzustellen um Berufsfelder zu finden, die sich durch eine möglichst hohe – strukturelle und inhaltliche – Vergleichbarkeit auszeichnen, und dadurch eine fruchtbare Abstimmung und Nutzung internationaler Ressourcen mit großer Wahrscheinlichkeit erwarten ließen. Der Fokus wurde auf die Domäne technischer Berufe gelegt. Die komparative Analyse untersuchte für diese Berufsfelder

- den Aufbau, die Gliederung der Studien in den Partnerländern (z. B. Studiendauer, Abstimmung zwischen fachlichen und pädagogischen Inhalten, …)
- theoretische Inhalte, Konzepte und Anforderungen in den jeweiligen nationalen Curricula (z. B. Input- oder Outputorientierung der Curricula, Modularisierung, Stellenwert der fachlichen Inhalte im Curriculum, Vergabe von Credits, …)
- Ansiedlung und Verzahnung fachlicher mit pädagogischer Praxis
  (vgl. VOTTiP-Projektpartner 2004, Link: Outputs - comparative study)

Die Leistungsanforderungen an die teilnehmenden Studierenden wurden sehr offen formuliert – die diesbezügliche Verantwortung lag bei den Gastinstitutionen. Ein vorab vereinbarter ‚learning-contract' (vgl. VOTTiP-Projektpartner 2004, Link: Outputs) zwischen den Studierenden und den betreuenden Mentorinnen und Mentoren legte den Rahmen für die Ziele, Aktivitäten und Ergebnisse während der Mobilität, die von 14. November bis 4. Dezember 2005 stattfand, fest.

Die Vorstellung des eigenen Berufsbildungssystems im Gastland sowie das Kennenlernen des ausländischen Berufsbildungssystems (Schulen und Lehrer/innenbildung) und der fremden Kultur inkl. Erstellung eines Portfolios über die Mobilität wurde von allen Ländern eingefordert, wobei sich das Kennenlernen der fremden Berufsbildungssysteme sehr unterschiedlich gestaltete: Von der Begleitung einer Lehrerin/eines Lehrers im Gastland über den Besuch von Lehrveranstaltungen in der betreffenden Lehrer/innen-Ausbildung bis zur Möglichkeit, eigenständig Unterricht im Gastland zu gestalten variierten die Aktivitäten. (vgl. VOTTiP-Projektpartner 2004, Link: Meetings/Dates)

Um allen Teilnehmer/innen – auch Mentorinnen und Mentoren sowie interessierten Studierenden – die relevanten Informationen zur Verfügung zu stellen, wurde bereits in der Planungsphase eine Website erstellt, anhand derer das Entwicklungsstadium des Projekts – auch für eine geplante externe formative Evaluation – transparent gemacht werden sollte und die zur Unterstützung der Kommunikation und des Austausches außerhalb von Meetings auch ein Forum bereitstellte. (vgl. VOTTiP-Projektpartner 2004, Link: Participants/Teams)

Bezugnehmend auf den im vorangegangenen Abschnitt umrissenen Projektverlauf, sollen nun – basierend auf den Abschlussberichten der Teilnehmerländer, den veröffentlichten Portfolios der Studierenden sowie dem abschließenden Evaluationsbericht – einige Bruchstellen aufgezeigt werden, die als Herausforderung für die zukünftige Entwicklung eines ‚Europa-Moduls' diskutiert werden müssen. (vgl. VOTTiP-Projektpartner 2004, Links: Evaluation und Mobility)

Organisatorische Bruchstellen

- n allen Teilnehmerländern übertraf die Anzahl der an der Mobilität interessierten Studierenden die Erwartungen – Ausnahme England – was den Bedarf an Auslandserfahrung im Feld bestätigte. In England verläuft die gesamte Ausbildung in einem sog. ‚In-Service-Training' bei dem die pädagogische Praxis an der Schule durchwegs parallel zur Ausbildung verläuft. Die betroffenen Schulen konnten v.

a. aus Kostengründen nicht auf ihre Lehrer/innen in Ausbildung für die Dauer von drei Wochen verzichten. Möglichkeiten eines finanziellen Ausgleichs für die Schulen wären hier zu überlegen, wobei aber die pädagogischen Effekte eines dreiwöchigen Lehrer/innenwechsels nicht unberücksichtigt bleiben dürfen.
- Der im Vorfeld der Mobilität erforderliche organisatorische Aufwand erschien den teilnehmenden Partnern im Verhältnis zur Mobilitätsdauer inadäquat. Hier könnte man davon ausgehen, dass sich durch eine Verankerung des Austausches in den jeweiligen Curricula im Laufe der Zeit Organisations-Routinen etablieren sollten.
- Einige Studierende wiederum kritisierten die kurze Dauer des Auslandsaufenthaltes, welche eigentlich im Interesse der spezifischen Zielgruppe Grundlage für die Projektdurchführung war, ihnen aber das ‚Einleben' in eine andere Kultur nicht ermöglichte. Hier wären anderweitige Programme z. B. im Rahmen von Erasmus (Mindestdauer des Auslandsaufenthaltes: 3 Monate) oder andere Varianten denkbar.
- Kommunikationsmängel vor und während der Mobilität wurden ebenfalls von allen Projektteilnehmer/innen – sowohl in organisatorischer, aber auch in inhaltlicher Hinsicht – vermerkt. Neben den vier Face-to-Face-Meetings in den teilnehmenden Ländern (vgl. VOTTiP-Projektpartner 2004, Links: Meetings/Dates) waren Telefon und E-Mail die primären Kommunikationstools. Das auf der Website vorgesehene Forum wurde kaum genutzt. Dies lässt m. E. darauf schließen, dass der finnische Vorschlag nach Verwendung weiterer elektronischer Tools wie Skype oder TeamSpeak für vermehrte ‚Online-Gruppentreffen' oder gar die Implementation einer virtuellen Projektplattform, die auch kollaboratives Arbeiten ermöglicht, kritisch zu hinterfragen ist. Zweifelsohne würde die problemlose Integration derartiger Werkzeuge in den Projektablauf die Kommunikations- und Koordinationsmöglichkeiten erhöhen. Ob die dafür notwendige Medienkompetenz bei allen Teilnehmer/innen vorausgesetzt werden kann, wird aber erst festzustellen sein. Eine sog. ‚Kick-off'-Veranstaltung könnte zur Einweisung in die verwendeten elektronischen Medien genutzt werden.

Inhaltliche Bruchstellen
- Vereinbarte Projektsprache war Englisch – davon wurde während der Durchführung der Mobilität aus Gründen mangelnder Sprachkompetenz der Outgoings abgewichen. Eine verbesserte Vorbereitung in dieser Hinsicht scheint erforderlich und wird von den Outgoings auch gefordert.
- Eine mangelnde kulturelle und landesspezifische Vorbereitung der Outgoings wurde ebenso angemerkt: Einzelne Studierende wünschen sich vor dem Auslandsaufenthalt einen ersten Einblick in die Kultur und das Berufsbildungssystem des Gastlandes. Dies auch um sich ein Land wählen zu können, in welchem ein der eigenen Profession entsprechendes Berufsfeld zu finden ist, um so den persönlichen Lernertrag zu erhöhen.
- Die sehr offen gehaltene inhaltliche Abstimmung und die von jedem Gastland individuell zu konkretisierenden Leistungsanforderungen resultierten in qualitativ und quantitativ sehr unterschiedlichen Ergebnissen/Portfolios. Hier bleibt die Frage offen, welchen Stellenwert der Austausch im Rahmen eines Projektes – außerhalb des regulären Studienangebotes – für Studierende einnimmt. Für die Anerkennung der im Ausland erbrachten Leistungen wäre eine Einigung auf einen einheitlichen Workload (ECTS) und auf zertifizierbare Kompetenzen (ECVET) m. E. notwendig.

Perspektiven

Ein zu implementierendes ‚Europa-Modul', welches die o. a. Bruchstellen berücksichtigt, sollte m. E. drei Elemente beinhalten: eine ausreichende Phase der Vorbereitung auf die Mobilität, die 3-wöchige eigentliche Mobilität sowie eine Abschlussphase an der Heimatinstitution.

Eine effektive Vorbereitungsphase konstituiert sich aus Lehrveranstaltungen zur sprachlichen Kompetenzerweiterung, zum ersten Kennenlernen der Berufsbildungssysteme und spezifischen kulturellen Kontexte der Partnerländer. Dabei muss bedacht werden, dass auch die Dozentinnen und Dozenten dieser Lehrveranstaltungen das Wissen benötigen, welches sie sich im Rahmen von Austauschprogrammen, die mit den Austauschoptionen für Studierende zu koordinieren wären, aneignen könnten. Eine weitere Möglichkeit wäre Dozentinnen/Dozenten der Partnerländer mit Gastvorträgen in die Lehrveranstaltungen der Vorbereitungsphase im Heimatland einzubinden.
Die 3-wöchige Mobilität selbst bedarf ebenfalls intensiver und vor allem koordinierter Begleitung und Betreuung, durch die Heimat- und die Gastinstitution. Elektronische Werkzeuge könnten hier ihren Beitrag leisten (siehe auch weiter oben). Gemeinsam auszuarbeitende, verbindliche Assignments sollten auf inhaltlicher Ebene Abstimmung bringen: Beizubehalten wären m. E. in jedem Fall eine Vorstellung des eigenen Berufsbildungssystems im Gastland, das Kennenlernen der Lehrer/innenbildung, der einschlägigen Schulen und der Kultur des Gastlandes, Hospitationen und Unterrichtsgestaltung im Gastland. Die Dokumentation könnte über ein Portfolio erfolgen.
Im Rahmen einer Abschlussphase im ‚Europa-Modul' ist m. E. eine intensive Nachbereitung des Austausches vorzusehen, die nicht nur genügend Platz für Reflexion, sondern auch eine Präsentation der Auslandserfahrung vor einem breiten Publikum an der Heimatinstitution beinhalten kann. Dokumentationen und Abschlusspräsentation sind Elemente, die eine Leistungsbeurteilung im Rahmen einer Modulprüfung darstellen könnten.

Resumee

Die aufgezeigten Bruchstellen sollen die positiv rückgemeldeten persönlichen, kulturellen und fachlichen Bereicherungen im Rahmen von VOTTiP für die Projektpartner und die Studierenden nicht in den Hintergrund drängen. Ziel des Beitrages war es, anhand dieser Bruchstellen Perspektiven für die Entwicklung eines ‚Europa-Moduls' aufzuzeigen.
Alle Projektpartner sind an der Weiterführung dieser Art von Mobilität in der beruflichen Lehrer/innenbildung interessiert (vgl. VOTTiP-Projektpartner 2004, Link: Evaluation). Ob und in welcher Form Realisierungschancen bestehen, wird in Österreich v. a. davon abhängen, wie es den neuen Pädagogischen Hochschulen gelingt, sich national zu positionieren und international zu vernetzen. Europa wird ein wichtiger Bestandteil der Lehrer/innenbildung in Österreich sein, eine inhaltliche und strukturelle Verschränkung mit europäischen Partnern wird selbstverständlich werden: Die Welt wird kleiner – auch im Bildungsbereich …

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006): Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005), Stammfassung BGBl. I Nr. 30/2006, Wien

Europäische Gemeinschaften (2004): Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung, Online: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_de.pdf, [9. August 2007]

Europäische Gemeinschaften (2007a): Auch Lehrkräfte brauchen eine gute Ausbildung! Die Kommission schlägt eine Verbesserung der Qualität der Lehrkräfteausbildung in der Europäischen Union vor, Online: http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1210&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=en, [30. August 2007]

Europäische Gemeinschaften (2007b): Improving the Quality of Teacher Education, Online: http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf, [4. Sep. 2007]

Kreiml, Peter (2007): „Leonardo da Vinci in Österreich 1995-2006“ in Wissenplus 2-06/07, Wien, S. 28

Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (2005): Stellungnahme zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihrer Studien (Hochschulgesetz 2005), Online: http://www.oefeb.at/dokumente/OEFEB_zu_HG.pdf?PHPSESSID=7050bf6ea483ce94589c4247233c2f0c [25. Oktober 2007]

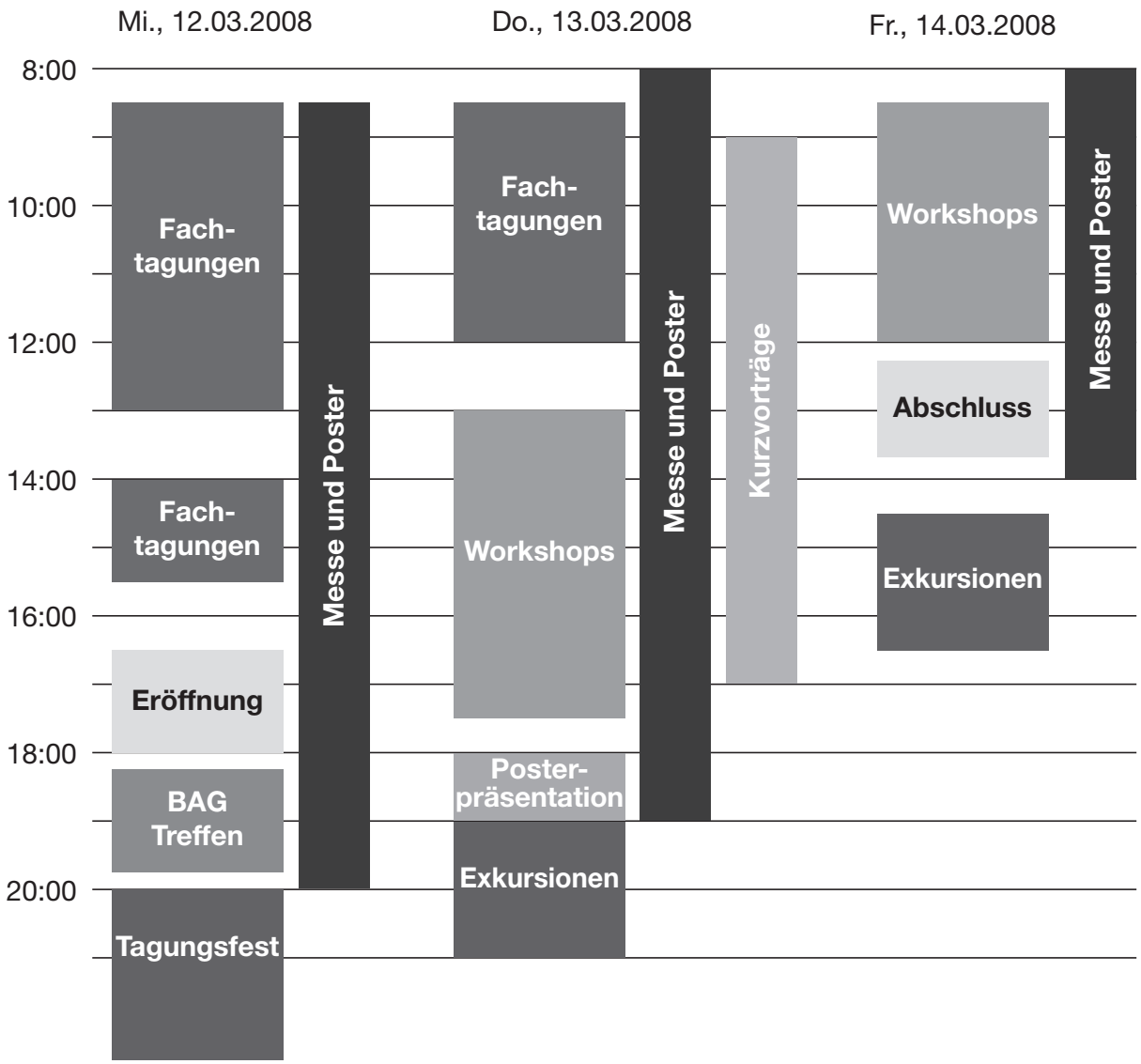
Österreichische Rektorenkonferenz (2005): Entwurf eines Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005), Stellungnahme der Österreichischen Rektorenkonferenz, Online: http://www.parlament.gv.at/pls/portal/docs/page/PG/DE/XXII/ME/ME_00341_29/imfname_052520.pdf [25. Oktober 2007]

Planungs- und Evaluierungskommission (2006): Berichte aus der Tätigkeit der Planungs- und Evaluierungskommission, Arbeitsjahr 2005, Online: http://pek.stvg.com [25. Oktober 2007]

Schaffenrath, Maria (2007): Kompetenzenorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich - Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor, Bielefeld

VOTTiP-Projektpartner (2004 – 2006): Online: http://www.vottip.tsn.at, Innsbruck [Februar 2008]

Programmrückblick (Stand 25. Januar 2008)



Fachtagungen (Stand 25. Januar 2008)

Fachtagung 01 Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung

Thema: Qualität entwickeln – Kompetenzen fördern. Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven in den Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung

Leitung: Prof. Dr. Johannes Meyser, Technische Universität Berlin
Prof. Dr. Werner Kuhlmeier, Universität Hamburg
Dr. Sabine Baabe-Meijer, Berufliche Schulen Mölln

Fachtagung 02 Chemie- und Umwelttechnik

Thema: Qualität in der chemie- und umwelttechnischen Berufsbildung

Leitung: PD Dr. Manuela Niethammer, Technische Universität Dresden
Dr. Sigrun Eichhorn, Technische Universität Dresden

Fachtagung 03.1 Elektrotechnik-Informatik

Thema: Selbstorganisiertes Lernen und Qualität in der Berufsbildung – Inhalte, Ansätze, Konzepte

Leitung: Dr. Reiner Mizdalski, BAG Elektrotechnik-Informatik e. V.

Fachtagung 03.2 Metalltechnik

Thema: Selbstorganisiertes Lernen und Qualität in der Berufsbildung – Inhalte, Ansätze, Konzepte

Leitung: Ulrich Schwenger, BAG Metalltechnik e. V.

Fachtagung 04 Ernährung

Thema: Qualitätssicherung von Unterricht im Berufsfeld Ernährung – Neue Herausforderungen für die schulische und betriebliche Bildungsarbeit im Berufsfeld Ernährung in Zeiten der Globalisierung

Leitung: Prof. Dr. Heinrich Meyer, Universität Hamburg
Dr. Stephan Stomporowski, Universität Hamburg

Fachtagung 05 Gesundheit

Thema: Qualität der beruflichen Bildung für Gesundheitsberufe –
Weichen stellen für die Zukunft in Theorie und Praxis

Leitung: Dr. Wolfgang Becker, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Fachtagung 06 Hauswirtschaft

Thema: Die Qualität hauswirtschaftlicher Berufsausbildung entwickeln – Von der Berufseinmündung über die Berufsausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung

Leitung: Prof. Dr. Irmhild Kettschau, Fachhochschule Münster
Eva Brinkmannn, Spenge

Fachtagung 07 Körperpflege

Thema: Qualität der Ausbildung im Berufsfeld Körperpflege

Leitung: Apl. Prof. Dr. Britta Wulfhorst, Universität Osnabrück

Fachtagung 08 Medientechnik

Thema: Qualität der Beruflichen Bildung im Mediensektor

Leitung: Prof. Dr. Sönke Knutzen, Technische Universität Hamburg-Harburg

Fachtagung 09 Pflege

Thema: Selbstgesteuertes Lernen zwischen Fremdbestimmung und Autonomie

Leitung: Prof. Dr. Ingrid Darmann-Finck, Universität Bremen
Prof. Dr. Ulrike Greb, Universität Hamburg

Fachtagung 11 Berufliche Förderpädagogik

Thema: Qualität in Schule und Betrieb – Debatten, Analysen und Herausforderungen zur beruflichen Benachteiligtenförderung

Leitung: Prof. Dr. Arnulf Bojanowski, Leibniz Universität Hannover
Prof. Dr. Manfred Eckert, Universität Erfurt
Prof. Dr. Josef Rützel, Technische Universität Darmstadt

Fachtagung 12 Berufliche Rehabilitation

Thema: Qualität in der Beruflichen Rehabilitation – Forschungsergebnisse und gute Praxis

Leitung: Prof. Dr. Roland Stein, Universität Würzburg
Dr. Meinhard Stach, Universität Kassel

Fachtagung 13 Berufsschulsport

Thema: Qualitäten im Sportunterricht an der Berufsschule sowie im Betriebssport ermöglichen und sichern

Leitung: Fred Brauweiler, Allgemeine Berufsschule Bremen
Paul Klingen, Studienseminar Köln
Prof. Dr. Claudia Kugelmann, Universität Erlangen-Nürnberg

Fachtagung 14 Politik

Thema: Arbeits- und berufsbezogene politische Bildung und Qualität: Aktuelle Ansatzpunkte, Konzepte und Befunde (Kooperationsveranstaltung mit der Bundeszentrale für politische Bildung)

Leitung: Prof. Dr. Eberhard Jung, Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Dr. Martin Kenner, Universität Stuttgart
Dr. Harald Geiss, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

Fachtagung 15 Religion

Thema: Qualitätskriterien für Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen: Herausforderungen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Leitung: Prof. Dr. Roland Biewald, Technische Universität Dresden
Dr. Ferdinand Herget, Religionspädagogisches Zentrum München
Peter Cleiß, Religionspädagogisches Institut Karlsruhe

Fachtagung 17 Sprachen (Deutsch- und Fremdsprachenunterricht)

Thema: Von der Förderung der Ausdrucksfähigkeit zur Kultur der Sprachförderung an berufsbildenden Schulen

Leitung: Prof. Dr. Hilmar Grundmann, Universität Hamburg
Dr. Karl-Heinz Jahn, Studienseminar für berufliche Schulen, Darmstadt

Fachtagung 18 Wirtschaft und Verwaltung

Thema: Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im Unterricht

Leitung: Prof. Dr. Tade Tramm, Universität Hamburg
Prof. Dr. Karl Wilbers, Universität Erlangen-Nürnberg

Workshops (Stand 25. Januar 2008)

Workshop 01 Qualitätsmanagementsysteme

Thema: Qualitätsmanagementsysteme an beruflichen Schulen: Ansätze in verschiedenen Bundesländern

Leitung: Arnulf Zöller, Institut für Schulqualität und Bildungsforschung
Prof. Dr. Josef Rützel, Technische Universität Darmstadt

Workshop 02 Qualität beruflicher Bildung in Europa

Thema: Qualitätssicherungsansätze für die berufliche Bildung im europäischen Vergleich

Leitung: Prof. Dr. Dieter Münk, Technische Universität Darmstadt
Prof. Dr. Sandra Bohlinger, Technische Universität Berlin

Workshop 03 Qualität Beruflicher Bildung durch kooperatives Lernen

Thema: Kooperatives Lernen in der Beruflichen Bildung – Ergebnisse aus dem Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)“

Leitung: Prof. Dr. Dieter Euler, Universität St. Gallen
Dr. Sebastian Walzik, Universität St. Gallen

Workshop 04 Q2E – Erfahrungen

Thema: Erfahrungen mit Q2E-basierten Qualitätsmanagementsystemen: Praxis und Forschungsfragen

Leitung: Sabine Kurz, Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Bremen
Hans B. Schmid, Schulreferat der Stadt Nürnberg

Workshop 05 Lehrerkooperation

Thema: Qualitätsentwicklung und Kooperation von Lehrenden und Lernenden

Leitung: Jürgen Tilk, Staatliches Berufskolleg Rheinbach
Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, Universität Paderborn

Workshop 06 Betriebliche Bildung

Thema: Qualitätsmanagement, Personalzertifizierung und Ausbildungsorganisation

Leitung: Prof. Dr. Reinhold Weiß, Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn/AG BFN
Prof. Dr. Dieter Münk, Technische Universität Darmstadt/AG BFN

Workshop 07 KMU

Thema: Qualität beruflicher Bildung in KMU

Leitung: Dr. Thomas Scheib, Universität Bremen
Dr. Lars Windelband, Universität Bremen

Workshop 08 Ausbildung

Thema: Qualität der Ausbildung: Wettbewerb der Bildungsgänge

Leitung: Beate Zeller, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH
Thomas Reglin, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Workshop 09 Selbstgesteuertes Lernen

Thema: Qualität beruflicher Bildung durch selbstgesteuertes Lernen

Leitung: Prof. Dr. Günter Pätzold, Universität Dortmund
Prof. i.V. Dr. Martin Lang, Universität Osnabrück

Workshop 10 Kompetenzbeschreibungen

Thema: Kompetenzbeschreibungen nach dem Europäischen Qualifikationsrahmen in Schule und Betrieb

Leitung: Prof. Dr. Ute Clement, Universität Kassel
Dr. Hans-Jürgen Lindemann, Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin
Matthias Doebler, OSZ Informations- und Medizintechnik, Berlin

Workshop 11 Staatliche Förderprogramme

Thema: Ausbildungsqualität in Zeiten fehlender Ausbildungsplätze

Leitung: Klaus Berger, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Rainer Rodewald, SPI Consult GmbH, Berlin

Workshop 12 Produktionsschulen

Thema: Produktionsschulen als Qualitätselement in der beruflichen Bildung

Leitung: Prof. Dr. Martin Kipp, Universität Hamburg
Dr. Cortina Gentner, Leibniz Universität Hannover

Workshop 13 Digitale Medien

Thema: Unterrichtsqualität und digitale Medien

Leitung: Alexandra Eder, Leibniz Universität Hannover
Gabriel Bücherl, Landeshauptstadt München, Zentrum für Informationstechnologie im Bildungsbereich

Workshop 14 Kaufmännische Berufsbildung

Thema: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der kaufmännischen Berufsbildung – Aspekte guter Praxis

Leitung: Dr. Ernst G. John, Georg-August-Universität Göttingen
Dr. Wolfgang Kehl, Rudolf-Rempel-Berufskolleg, Bielefeld

Workshop 15 Kompetenzermittlung

Thema: Berufliche Kompetenzen vermitteln und evaluieren

Leitung: Dr. Bernd Haasler, Universität Bremen
Rolf Katzenmeyer, Studienseminar für berufliche Schulen, Gießen

Workshop 16 Brennpunkte

Thema: Brennpunkte der Qualität beruflicher Bildung aus schulischer Sicht

Leitung: Berthold Gehlert, BLBS

Workshop 17 Nachhaltigkeit

Thema: Globalität und Interkulturalität in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – kategoriale und sektorbezogene Fragen

Leitung: Dr. Jessica Blings, Universität Bremen
Prof. Dr. Heinrich Meyer, Universität Hamburg

Workshop 18 Vernetzte Curriculumarbeit

Thema: Qualitätsentwicklung in der Beruflichen Bildung durch vernetzte Curriculumarbeit

Leitung: Prof. Dr. Tade Tramm, Universität Hamburg
Irmhild Marder, Staatliche Schule Gesundheitspflege, (W4), Hamburg

Workshop 19 Schulisches Qualitätsmanagement

Thema: Eckpunkte und Evaluationsebenen im schulischen Qualitätsmanagement

Leitung: Prof. Dr. Hermann G. Ebner, Universität Mannheim
Reinhard Schulz, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)

Workshop 20 Übergangsmanagement

Thema: Gestaltung von Übergängen in und aus beruflichen Schulen als Qualitätsfeld der beruflichen Bildung

Leitung: Walter Lang, Amt für Berufliche Schulen der Stadt Nürnberg
Dr. Hans Dietrich, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)

Workshop 21 Schulische Arbeitsprozesse

Thema: Anforderungen an die Qualität von schulischen Arbeitsprozessen zur Förderung selbst regulierten Lernens in Lernfeldern

Leitung: Dr. Bernadette Dilger, Universität Konstanz
Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Universität Paderborn

Workshop 22 Diversity-Kompetenzen

Thema: Diversity-Kompetenzen von Lehrkräften und Ausbildenden als Bestandteil von Berufsbildungsqualität

Leitung: Nicole Kimmelmann, Universität Erlangen-Nürnberg
Dr. Manfred Müller, Städtische Berufsschule 3, Schule für gewerbliche Dienstleistungsberufe, Nürnberg

Workshop 23 Übungsfirmenarbeit

Thema: Qualität von Übungsfirmenarbeit: Forschung und internationale Einsichten in gute Praxis

Leitung: Dr. Franz Gramlinger, vormals Universität Linz
Michael Wolf, Übungsfirmenzentrale der bayerischen Wirtschaftsschulen

Workshop 24 EQR/DQR

Thema: Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen und Qualität – Sachstand und Perspektiven

Leitung: Dr. Georg Hanf, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, Zentralverband des Deutschen Handwerks

Workshop 25 Berufsbildungspersonal

Thema: Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals als Ansatz der Qualitätssicherung

Leitung: Dr. Andreas Diettrich, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Prof. Dr. Rita Meyer, Universität Trier

Workshop 26 Flexibilisierungsansätze

Thema: Flexibilisierungsansätze als ein Merkmal beruflicher Bildung

Leitung: Gisela Westhoff, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Karen Schober, Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg

Vortragsreihe I –
Qualitätsentwicklung in Unternehmen (Stand 25. Januar 2008)

Moderation: Prof. Dr. Jörg Stender, Universität Erlangen-Nürnberg

Qualitätsmanagement in der DATEV Ausbildung – Erfahrungen durch Zertifizierung
Christian Kaiser, Heike Kaufmann, DATEV eG

Qualität der Beruflichen Bildung am Beispiel der bayerischen Metall- und Elektroindustrie
Dr. Christof Prechtl, vbw-Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Qualitätsentwicklung in der Ausbildung bei MTU Aero Engines GmbH
Johann Triebenbacher, MTU Aero Engines GmbH

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für die Qualitätssicherung der beruflichen Bildung – Chancen und Herausforderungen der europäischen Kooperation
Karin Küßner, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Qualitätsaspekte betrieblicher Lehr-Lernprozesse: Evaluation einer technologiegestützten Weiterbildungsmaßnahme
Marc Egloffstein, Universität Bamberg

Qualitäts- und prozessorientierte Entwicklung von Ingenieuren bei der Schaeffler KG
Karlheinz Lindner, Schaeffler KG

Zur Professionalität von betrieblichen PersonalentwicklerInnen
Prof. Dr. Gerhard Niedermair, Johannes Kepler Universität Linz

Ziel erreicht: Bundeseinheitliche IHK-Abschluss- und Zwischenprüfungen in allen kaufmännischen Ausbildungsberufen – Hintergründe und Erfahrungen.
Dr. Wolfgang Vogel, Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen, Geschäftsführung: Industrie- und Handelskammer Nürnberg für Mittelfranken

Vortragsreihe II –
Qualitätsentwicklung in öffentlichen Bildungsinstitutionen (Stand 25. Januar 2008)

Moderation: PD Dr. Alfred Riedl, Technische Universität München

Die Balanced Scorecard der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg
PD Dr. Helmut Lang, Staatliche Berufsoberschule Nürnberg

‚Gute' Lehrer an berufsbildenden Schulen – Best Practice aus der Schülerperspektive
Hans-Peter Holl, Universität Erfurt

Innovative Unterrichtsentwicklung – Neupositionierung der Handelsschulen in Österreich
Christian Grote, Universität Innsbruck

Selbstreguliertes Lernen als übergreifende Lernkompetenz und instruktionstheoretischer Ansatz – Am Beispiel des Unterrichts an Wirtschaftsgymnasien
Dr. Esther Winther, Georg-August-Universität Göttingen

Probleme der Internationalisierung der Berufsschullehrer/innen-Ausbildung in Österreich
Regine Mathies, Universität Innsbruck

Berufsbildende Schulen weiterentwickeln – vollqualifizierende Ausbildung mit Kammerprüfung anbieten
Dr. Stephanie Odenwald, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)
Stefan Marien, Oberstufenzentrum Bürowirtschaft und Dienstleistungen, Berlin

Generation abgeschoben – Übergänge von Schule in den Beruf
Arnfried Gläser, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)
Dr. Harry Neß, Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF)

Evaluation von Standards und Evaluation für Standards
Dr. Marc Beutner, Universität zu Köln

Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – eine Bilanz
Prof. Dr. Philipp Gonon, Universität Zürich

Beteiligte und Freunde

Programmkomitee

Für die 15. Hochschultage Berufliche Bildung 2008 wurde ein Programmkomitee eingerichtet. Das Programmkomitee begutachtete den Programmentwurf von Ausrichter und Veranstalter kritisch, bewertete den Rücklauf auf den Call for Papers und trug zur Sicherung und Verbesserung der Tagung bei.

Das Programmkomitee der 15. Hochschultage Berufliche Bildung 2008 bestand aus folgenden Mitgliedern:

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e. V. (BLBS)
Berthold Gehlert, Bundesvorsitzender

Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. (VLW)
Dr. Wolfgang Kehl, Bundesvorsitzender

Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications), Marseilles, Frankreich
Annie Bouder

KBA (Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidmarkt), Nijmegen; Niederlande
Prof. Ben Hövels

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)
Arnulf Zöller, Stellvertretender Direktor, Leiter der Grundsatzabteilung

Universität Paderborn
Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Technische Universität Darmstadt
Prof. Dr. Josef Rützel, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik

Technische Universität München
Prof. Dr. Andreas Schelten, Lehrstuhl für Pädagogik

Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH)
Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, Leiter der Abteilung Berufliche Bildung

Regionaler Promotorenkreis

Der Regionale Promotorenkreis soll den Ausrichter und die Geschäftsführung der 15. Hochschultage Berufliche Bildung 2008 bei fachlich-inhaltlichen und technisch-organisatorischen Fragen beraten und ggf. unterstützen, die Einbeziehung regionaler Aspekte sichern, die Rolle der Betriebe stärken, die Einbindung der Schulen fördern, die Öffentlichkeitsarbeit in der Region und den regionalen Ergebnistransfer unterstützen, die Nachhaltigkeit der Hochschultage in der Region mitgestalten sowie zur Gewinnung von Sponsoren beitragen.

Folgende Promotoren unterstützen die 15. Hochschultagen Berufliche Bildung 2008:

Arbeitsagentur Nürnberg,
Gisela Scherer, Geschäftsleitung

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus,
Dr. Peter Müller, Ministerialdirigent, Leiter der Abteilung Berufliche Schulen

DATEV eG, Nürnberg,
Prof. Dipl.-Kfm. Dieter Kempf, Vorstandsvorsitzender

Deutscher Gewerkschaftsbund,
Stephan Doll, Vorsitzender der DGB Region Mittelfranken

GfK AG,
Prof. Dr. Klaus L. Wübbenhorst,
Vorstandsvorsitzender (CEO),
Präsident der IHK Nürnberg für Mittelfranken

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Prof. Dr. Karl-Dieter Grüske, Rektor

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Dipl.-Hdl. Kai Hegmann, Geschäftsführer

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Dipl.-Kfm. Christoph A. Loos, Kommunikation und Marketing am
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Ute Missel, Leiterin Pressestelle

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Prof. Dr. Karl Wilbers, Ausrichter

Industrie- und Handelskammer Nürnberg für Mittelfranken,
M.A. Ursula Poller, Stellv. Hauptgeschäftsführerin
Leiterin des Geschäftsbereichs Berufsbildung

Nürnberger Versicherungsgruppe,
Hans-Peter Schmidt, Vorsitzender des Aufsichtsrates

Sparkasse Nürnberg,
Dr. Matthias Everding, Vorsitzender des Vorstands

Stadt Nürnberg,
Dr. Ulrich Maly, Oberbürgermeister

Stadt Nürnberg,
Walter Lang, Leiter des Amtes für berufliche Schulen

Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern,
Dipl.-Hdl. Alexander Liebel, Schulleiter, stellvertretender VLB-Landesvorsitzender

Die Durchführung der 15. Hochschultage Berufliche Bildung „Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis“ und die Erstellung der vielfältigen Dokumentationen wäre ohne die organisatorische und finanzielle Unterstützung folgender Sponsoren, Unterstützer, Förderer und Partner nicht möglich gewesen:

Goldsponsoren

DATEV

GfK

Schutz und Sicherheit im Zeichen der Burg
NÜRNBERGER
VERSICHERUNGSGRUPPE

Silbersponsor

Mercedes-Benz
Mercedes-Benz Niederlassung Nürnberg

Poster-Award-Sponsor

Sparkasse Nürnberg

Unterstützer

Freistaat Bayern

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Nürnberg

Förderer

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Partner

Auto Zentrum Nürnberg-Feser GmbH

Bayerischer Rundfunk/Fernsehproduktion

Berufliche Schule, Direktorat 1, Nürnberg

Berufliche Schule, Direktorat 3, Nürnberg

Berufliche Schule, Direktorat 4, Nürnberg

Berufliche Schule, Direktorat 5, Nürnberg

Berufliche Schule, Direktorat 6, Nürnberg

Berufliche Schule, Direktorat 7, Nürnberg

Berufliche Schule, Direktorat 11, Nürnberg

Berufsbildungswerk Wichernhaus Rummelsberg

Berufsschule Lauf

Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte Nürnberg

Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn

Sparkasse Nürnberg

Staatliches Berufliches Schulzentrum Ansbach

Städtische Fach- und Berufsoberschule Nürnberg

Städtische und Staatliche Wirtschaftsschule Nürnberg

Verlag Nürnberger Presse

Chronik der Hochschultage

Austragungsorte, Themen
und Schirmherrschaften der Hochschultage

Bremen 1980
Inventur und Standortbestimmung / Neuorientierung der Berufspädagogik

Hannover 1982
Arbeit und Beruf

Berlin 1984
Lernorte der beruflichen Bildung

Essen 1986
Arbeitsgesellschaft im Wandel –
Aufgaben und Chancen der beruflichen Bildung

Berlin 1988
Berufliches Lernen: Qualifizierung und Bildung –
Umgang mit neuer Technik und Befähigung zur Arbeits- und Lebensgestaltung

Magdeburg 1990
Schlüsselqualifikationen: Sinn – Vermittlung – Überprüfung

Frankfurt am Main 1992
Berufsbildung für Europa – Ökologie und Markt

München 1994
Berufliche Bildung in Reformen und internationalem Transfer

Hannover 1996
Berufe der Zukunft – Situationen und Perspektiven
Schirmherrschaft: Gerhard Schröder, Niedersächsischer Ministerpräsident

Dresden 1998
Berufsbildung im Aufbruch: Mensch – Kommunikation – Qualifikation
Schirmherrschaft: Kurt Biedenkopf, Ministerpräsident des Freistaates Sachsen

Hamburg 2000
Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung
Schirmherrschaft: Ortwin Runde, 1. Bürgermeister der Freien und Hansestadt Hamburg

Köln 2002
Berufsbildung in der Wissensgesellschaft:
Globale Trends – Notwendige Fragen – Regionale Impulse
Schirmherrschaft: Wolfgang Clement, Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen

Darmstadt 2004
BerufsBildung in der globalen NetzWerkGesellschaft:
Quantität – Qualität – Verantwortung
Schirmherrschaft: Roland Koch, Hessischer Ministerpräsident

Bremen 2006
Berufliche Bildung, Innovation und soziale Integration
Schirmherrschaft: Jens Böhrnsen, Bürgermeister der Freien Hansestadt Bremen
und Präsident des Bremer Senats

Nürnberg 2008
Qualität in Schule und Betrieb:
Forschungsergebnisse und gute Praxis
Schirmherrschaft: Dr. Günther Beckstein, Bayerischer Ministerpräsident

Autorenangaben

Baabe-Meijer, Sabine; Dr.; Vertreterin der Professur für Bautechnik und Holztechnik/Berufliche Didaktik, Technische Universität Dresden; Weberplatz 5; D-01217 Dresden;
Mail: Sabine.Baabe-Meijer@mailbox.tu-dresden.de

Beutner, Marc; Dr.; derzeit Inhaber der Vertretungsprofessur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik, Universität Paderborn; Warburger Str. 100: D-33098 Paderborn; Akademischer Rat am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln; Herbert-Lewin-Str. 2: D-50931 Köln,
Mail: marc.beutner@mail.uni-paderborn.de sowie marc.beutner@uni-koeln.de

Biewald, Roland; Prof. Dr.; Professor für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie, Philosophische Fakultät der Technischen Universität Dresden, D-01062 Dresden;
Mail: Roland.Biewald@tu-dresden.de

Blings, Jessica; Dr.; Universität Bremen; Wissenschaftliche Mitarbeiterin; ITB - Institut Technik und Bildung; Am Fallturm 1; D-28359 Bremen; Mail: blings@uni-bremen.de

Bohlinger, Sandra; Dr.; Seconded National Expert, Area Research and Policy Analysis, CEDEFOP – European Centre of the Development of Vocational Training, Europe 123, GR-57001 Thessaloniki;
Mail: sandra.bohlinger@cedefop.europa.eu

Bojanowski, Arnulf; Prof. Dr.; Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Abteilung Sozialpädagogik; Leibniz Universität Hannover, Schloßwenderstr. 1, 30159 Hannover;
Mail: arnulf.bojanowski@ifbe.uni-hannover

Brauweiler, Fred; StD; Leiter Berufspädagogische Beratung und Steuerung und Fachleiter Sport an der Allgemeinen Berufsschule, Steffensweg 171, 28217 Bremen, Tel.: 0412 36119639/6
Mail: fred.brauweiler@schulverwaltung.bremen.de

Bücherl, Gabriel, M.A.; Zentrum für Informationstechnologie im Bildungsbereich; Landeshauptstadt München, Schul- und Kultusreferat; Nymphenburger Straße 120; D-80636 München;
Mail: gabriel.buecherl@muenchen.de

Darmann-Finck, Ingrid; Prof. Dr.; Fachbereich Human- und Gesundheitswissenschaften; Institut für Public Health und Pflegeforschung; Universität Bremen; Grazer Str. 4; D-28359 Bremen; Mail: darmann@uni-bremen.de

Dietrich, Hans; Dr., Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB); Regensburger Straße 104; D-90478 Nürnberg; Mail: Hans.Dietrich@iab.de

Diettrich, Andreas; Dr.; Leiter des Arbeitsbereichs 3.3 „Entwicklungsprogramme/Modellversuche/Innovation und Transfer“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Eckert, Manfred; Prof. Dr.; Erziehungswissenschaftliche Fakultät; Universität Erfurt; Nordhäuserstr. 63;
99089 Erfurt

Eder, Alexandra, Dipl.-Berufspäd.; Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung; Leibniz-Universität Hannover; Schloßwender Straße 1; D-30159 Hannover; Mail: alexandra.eder@ifbe.uni-hannover.de

Egloffstein, Marc; Dipl.-Hdl. Dipl.-Wirtsch.Inf.; Wissenschaftlicher Mitarbeiter;
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Kärntenstraße 7; D-96052 Bamberg;
Mail: marc.egloffstein@uni-bamberg.de

Esser, Friedrich Hubert; Prof. Dr.; Abteilungsleiter Berufliche Bildung, Zentralverband des Deutschen Handwerk; Mohrenstraße 20; 10117 Berlin; Honorarprofessor der Universität zu Köln; Mail: dr.esser@zdh.de

Euler, Dieter, Dr., Professor für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement an der Universität St. Gallen, Direktor des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, Dufourstraße 40a, CH-9000 St. Gallen, Dieter.Euler@unisg.ch.

Gehlert, Berthold; OStD, Bundesvorsitzender des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS), Friedrichstr. 169/170, 10117 Berlin; Mail: Verband@blbs.de

Geiss, Harald; Dr.; Leiter des Fachbereiches Fortbildung/Didaktik, Bundeszentrale für politische Bildung, Adenauerallee 86, 53111 Bonn; Mail: geiss@bpb.de

Gentner, Cortina; Dr.; Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Abteilung Sozialpädagogik; Leibniz Universität Hannover; Schloßwender Straße 1; D-30159 Hannover; Mail: cortina.gentner@ifbe.uni-hannover.de

Greb, Ulrike; Prof. Dr.; Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft; Sektion 3: Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Universität Hamburg, Sedanstraße 19; D-20146 Hamburg;
Mail: ugreb@ibw.uni-hamburg.de

Grundmann, Hilmar; Prof. Dr.; Institut für die Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer, Universität Hamburg; Von-Melle-Park 8: D-20146 Hamburg. Mail: Grundmann.Hilmar@erzwiss.uni-hamburg.de

Haasler, Bernd; Dr.; Wissenschaftlicher Assistent; Universität Bremen; Am Fallturm 1; D-28359 Bremen; E-Mail: bhaasler@uni-bremen.de

Hanf, Georg; Dr.; Leiter des Arbeitsbereichs ‚Internationales Monitoring und Benchmarking/Europäische Berufsbildungspolitik'; Bundesinstitut für Berufsbildung; Robert-Schuman-Platz 3; 53175 Bonn; Mail: hanf@bibb.de

Holl, Hans-Peter; Wissenschaftlicher Assistent, Professur für Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung, Universität Erfurt; Nordhäuser Str. 63; D-99089 Erfurt; Mail: hans-peter.holl@uni-erfurt.de

Jung, Eberhard; Prof. Dr.; Institut für Sozialwissenschaften, Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der ökonomischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Postfach 100131, 76060 Karlsruhe; Mail: eberhard.jung@ph-karlsruhe.de

Katzenmeyer, Rolf; Studienseminar für berufliche Schulen Gießen, Schubertstraße 60 (Haus 15); D-35392 Gießen; E-Mail: Rolf.Katzenmeyer@t-online.de

Kenner, Martin; Dr.; Akademischer Oberrat der Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Universität Stuttgart, Geschw.-Scholl-Str. 24D; D-70174 Stuttgart; Mail: kenner@bwt.uni-stuttgart.de

Kettschau, Irmhild; Prof. Dr.; Professorin für Sozioökonomie des Haushalts und Fachdidaktik, Fachhochschule Münster; Institut für Berufliche Lehrerbildung; Leonardo Campus 7; 48149 Münster; Mail: kettschau@fh-muenster.de

Kimmelmann, Nicole; Dipl.-Hdl.; Wissenschaftliche Mitarbeiterin; Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Lange Gasse 20; D-90403 Nürnberg; Mail: nicole.kimmelmann@wiso.uni-erlangen.de

Kipp, Martin; Prof. Dr.; Professor; Inhaber des Lehrstuhls für Berufspädagogik im Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Universität Hamburg; Sedanstraße 19: D-20146 Hamburg; Mail: kipp@ibw.uni-hamburg.de

Klingen, Paul; Studienseminar für Lehrämter an Schulen Köln II, Seminar für das Lehramt am Berufskolleg, Claudiusstr. 1, 50678 Köln, Mail: paulklingen@gmx.de

Knutzen, Sönke; Prof. Dr.; Koordinator der beruflichen Fachrichtung Medientechnik am Institut für Technik, Arbeitsprozesse und berufliche Bildung (iTAB); Technische Universität Hamburg-Harburg, Eißendorfer Str. 40, D-21073 Hamburg; Mail: s.knutzen@tu-harburg.de

Kugelmann, Claudia; Prof. Dr., Institut für Sportwissenschaft und Sport, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Gebbertstr. 123 b, 91058 Erlangen, Mail: claudia.kugelmann@ewf.uni-erlangen.de

Kuhlmeier, Werner; Prof. Dr.; Juniorprofessor für die Didaktik der Holztechnik; Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Universität Hamburg; Sedanstraße 19: D-20146 Hamburg; Mail: wkuhlmeier@ibw.uni-hamburg.de

Kurz, Sabine; Wissenschaftliche Projektberatung, Referat Qualitätsentwicklung und Innovationsförderung; Senatorin für Bildung und Wissenschaft; Rembertiring 8-12; D-28195 Bremen; Mail: sabine.kurz@bildung.bremen.de

Küßner, Karin; Bundesministerium für Bildung und Forschung; Referat 312: Ordnung der beruflichen Bildung; Heinemannstr. 2; D-53175 Bonn; Mail: Karin.Kuessner@bmbf.bund.de

Lettmayr, Christian F.; Deputy Director des Cedefop; Mail: christian.lettmayr@cedefop.europa.eu

Lang, Helmut, PD Dr., Gastprofessor an der Wirtschaftsuniversität Prag, Oberstudiendirektor der Staatlichen Berufsoberschule Nürnberg, Äußere Bayreuther Str. 61, 90407 Nürnberg, Mail: Helmut.Lang@fen-net.de

Lang, Martin; Prof. i.V. Dr.; Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität Osnabrück; Albrechtstraße 28; D-49069 Osnabrück; Mail: Marlang@uni-osnabrueck.de

Lang, Walter; Leiter des Amts für Berufliche Schulen der Stadt Nürnberg; Stadt Nürnberg; Amt für Berufliche Schulen; Äußere Bayreuther Straße 8; D-90491 Nürnberg; Mail: Walter.Lang@stadt.nuernberg.de

Mathies, Regine; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Organisation und Lernen der Universität Innsbruck, Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck

Meyer, Heinrich; Prof. Dr.; Sektion Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen; Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW); Universität Hamburg; Sedanstraße 19; D-20146 Hamburg; Mail: heinrich.meyer@uni-bremen.de

Meyer, Rita; Prof. Dr.; Professur für Berufliche und Betriebliche Weiterbildung; Universität Trier; Universitätsring 15; 54286 Trier; Mail: rmeyer@uni-trier.de

Meyser, Johannes; Prof. Dr.; Professor für Fachdidaktik Bautechnik und Landschaftsgestaltung; Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre; Technische Universität Berlin; Franklinstraße 28/29; D-10587 Berlin; Mail: johannes.meyser@tu-berlin.de

Münk, Dieter, Prof. Dr., Professor, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, TU Darmstadt, Alexanderstr. 6, D-64283 Darmstadt; Mail: muenk@bpaed.tu-darmstadt.de

Niedermair, Gerhard; Prof. Dr.; Leiter der Abteilung für Berufs- und Betriebspädagogik; Johannes Kepler Universität Linz; Altenberger Straße 69; A-4040 Linz; Mail: gerhard.niedermair@jku.at

Pätzold, Günter; Prof. Dr.; Lehrstuhl für Berufspädagogik; Technische Universität Dortmund; Emil-Figge-Str. 50; D-44227 Dortmund; Mail: GPaetzold@Fb12.uni-dortmund.de

Rein, Volker; Dr.; Arbeitsbereiche ‚Internationales Monitoring und Benchmarking/Europäische Berufsbildungspolitik' und ‚Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen'; Bundesinstitut für Berufsbildung; Robert-Schuman-Platz 3; 53175 Bonn; Mail: rein@bibb.de

Richwien, Maria; Pädagogische Mitarbeiterin; Stadt Nürnberg; Amt für Berufliche Schulen; Äußere Bayreuther Str. 8; D-90491 Nürnberg; Mail: Maria.Richwien@stadt.nuernberg.de

Rützel, Josef; Prof. Dr.; Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik; Technische Universität Darmstadt; Alexanderstr. 6; 64283 Darmstadt; Mail: ruetzel@bpaed.tu-darmstadt.de

Scheib, Thomas; Dr.; ehemaliger Mitarbeiter des Instituts Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen; jetzt: Porsche Akademie; Mail bzgl. dieses Artikels: thomas.scheib@web.de

Schmid, Hans B.; Schulreferent und stellvertretender Leiter; Pädagogisches Institut; Fürther Straße 80a; D-90429 Nürnberg; Mail: hans.schmid@stadt.nuernberg.de

Schober, Karen; Projektleiterin Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs, Bundesagentur für Arbeit, Zentrale, Regensburger Str. 104, 90478 Nürnberg; Mail: karen.schober@arbeitsagentur.de

Schwenger, Ulrich; Oberstudiendirektor Dipl.-Ing.; Leiter des Nicolaus-August-Otto-Berufskollegs Köln; Vorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Metalltechnik e. V.; Eitorfer Str. 16; D-50679 Köln; Mail: schwenger@schulen-koeln.de

Stach, Meinhard, Dr. phil.; i. R.; bis Sommersemester 2007 Wissenschaftlicher Angestellter; Institut für Berufsbildung; Universität Kassel; Heinrich-Plett-Straße 40; 34109 Kassel; Mail: Dr.Meinhard.Stach@Netzmacherei.de

Stein, Roland; Prof. Dr. phil. habil.; Institut für Sonderpädagogik; Universität Würzburg; Wittelsbacherplatz 1; D-97074 Würzburg; Mail: roland.stein@uni-wuerzburg.de

Tramm, Tade; Prof. Dr.; Professor; Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Universität Hamburg; Sedanstraße 19: D-20146 Hamburg; Mail: tramm@ibw.uni-hamburg.de

Triebenbacher, Hans; Leiter der Ausbildungsabteilung (FPTA) bei der MTU Aero Engines München; MTU Aero Engines; Dachauer Str. 665; D-80995 München; Mail: hans.triebenbacher@mtu.de

Walzik, Sebastian, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, Dufourstraße 40a, CH-9000 St. Gallen, Sebastian.Walzik@unisg.ch

Weiß, Reinhold, Prof. Dr.; Ständiger Vertreter des Präsidenten und Forschungsdirektor des Bundesinstituts für Berufsbildung, Robert-Schuman-Platz 3, D 53175 Bonn; Honorarprofessor an der Universität Duisburg - Essen; Mail: reinhold.weiss@bibb.de

Westhoff, Gisela; Wissenschaftliche Direktorin im BIBB, Arbeitsbereich „Entwicklungsprogramme/Modellversuche/Innovation und Transfer; Mail: westhoff@bibb.de

Wilbers, Karl; Prof. Dr.; Inhaber des Lehrstuhls; Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Lange Gasse 20; D-90403 Nürnberg; Mail: karl.wilbers@wiso.uni-erlangen.de

Windelband, Lars; Dr.; Universität Bremen; Institut Technik und Bildung (ITB); Am Fallturm 1; D-28359 Bremen; Mail: lwindelband@uni-bremen.de

ISBN 978-3-00-025619-6