Uwe Faßhauer / Dieter Münk /
Angela Paul-Kohlhoff (Hg.)

Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung

Berufspädagogik

Franz Steiner Verlag

Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung

Uwe Faßhauer / Dieter Münk /
Angela Paul-Kohlhoff (Hg.)

Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung

Festschrift für Josef Rützel
zum 65. Geburtstag

Franz Steiner Verlag Stuttgart 2008

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

ISBN 978-3-515-09172-5

Jede Verwertung des Werkes außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Übersetzung, Nachdruck, Mikroverfilmung oder vergleichbare Verfahren sowie für die Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen.
© 2008 Franz Steiner Verlag Stuttgart
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.
Druck: Printservice Decker & Bokor, München
Printed in Germany

TABULA GRATULATORIA

Nurlan Askarov, Bischkek/Kirgistan
Thomas Bals, Dresden
Dirk Basel, Frankfurt am Main
Herbert Bassarak, Oldenburg
Hans G. Bauer, München
Horst Ph. Bauer, Darmstadt
Heinz Beek, Taunusstein
Burkhard Bendig, Darmstadt
Bernhard Bonz, Bad Liebenzell
Michael Brater, München
Rainer Brödel, Münster
Regina Bruder, Einhausen
Ute Büchele, München
Detlef Buschfeld, Köln
Ute Clement, Kassel
Peter Dehnbostel, Hamburg
Thomas Diehl, Freiburg
Joachim Dikau, Berlin
Rolf Dobischat, Essen
Edgar Dörsam, Darmstadt
Karl Düsseldorff, Essen
Herbert Engelhard, Rickenbach
Thomas J. Feuerstein, Kirberg
Karlheinz Fingerle, Ahnatal
Martin Fischer, Karlsruhe
Marianne Friese, Giesen
Claudia Galetzka, Wächtersbach
Hans-Jochen Gamm, Darmstadt
Bruno Geffert, Bensheim
Dagmar Giebenhain, Darmstadt
Philipp Grollmann, Bremen
Hans-Jörg Gudenau, Frankfurt am Main
Oliver Haas, Hanoi/Vietnam
Martin D. Hartmann, Dresden
Richard Huisinga, Siegen
Rainer Janisch, Brandenburg

Maria Eleonora Karsten, Lüneburg
Martin Kipp, Hamburg
Rolf Klatta, Darmstadt
Klaus Klemm, Essen
H.-Hugo Kremer, Paderborn
Günter Kutscha, Duisburg
Cornelia Mattern, Hagen
Anna Maurus, München
Claudia Munz, München
Irmgard Merkt, Dortmund
Rita Meyer, Trier
Johannes Meyser, Berlin
Uwe Andreas Michelsen, Aachen
Bernhard Nagel, Kassel
Elke Nyssen, Dortmund
Stephanie Odenwald, Frankfurt am Main
Bernd Ott, Dortmund
Jochen Partsch, Darmstadt
Günter Pätzold, Dortmund
Bent Paulsen, Bonn
Peter Querbach, Mühltal
Karin Rebmann, Oldenburg
Karlheinz Reeg, Darmstadt
Klaus Rütters, Hannover
Andreas Schelten, Pfaffenhofen a. d. Ilm
Wolfgang Scherer, Frankfurt am Main
Werner Sesink, Darmstadt
Eckart Severing, Nürnberg
Michael Siebel, Darmstadt
Hans-Dieter Speier, Darmstadt
Reinhilde Stöppler, Dortmund
Dietrich Sundermann, Darmstadt
Elisabeth Sundermann, Darmstadt
Ralf Tenberg, Hannover
Klaus-Jürgen Tillmann, Bielefeld
Ernst Uhe, Berlin
Günter Walden, Bonn
Karsten Wendland, Bensheim
Monika Wenzel, Wiesbaden
Josef Wiemeyer, Darmstadt
Stefan Ziehm, Aukrug-Innien
Gerhard Zimmer, Berlin

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort 9

Klaus-Wilhelm Ring 11
Bildungspolitische Reformprozesse in der vollschulischen Berufsvorbereitung in Hessen seit 1970

Angela Paul-Kohlhoff und Roland Singer 27
Ermutigung zum Engagement – Josef Rützel an der TU Darmstadt

HISTORISCHE ASPEKTE BERUFLICHER BILDUNG

Martin Kipp 33
Die Geschichte der Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen (1925 – 1937)

Jörg Pahl 47
Entwicklungsphasen von der Fortbildungs- zur Berufsschule – Veränderungen einer Institution am Beispiel der staatlichen Gewerbeschule Installationstechnik

Antonius Lipsmeier 63
Arbeit, Beruf und Bildung bei Fritz Blättner. Oder: Blättner entblättert

PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRENDEN

Peter F.E. Sloane 79
Standards und Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung

Reinhard Bader 97
Konzepte und Modelle der Lehrerbildung

Uwe Faßhauer 115
Professionalisierung im kooperativen Modell – Reformansatz in der Lehrerbildung für berufliche Schulen

SCHULENTWICKLUNG UND INNOVATION

Andreas Fischer 131
Innovation durch Implementation der Nachhaltigkeit in die berufliche Bildung

Arnulf Zöller 141
Von der Schulentwicklung zum Qualitätsmanagement – Stationen einer bildungspolitischen Innovation

WANDEL VON ARBEITSWELT UND BERUF

Irmhild Kettschau 159
Veränderungen sozialer Realität der privaten Haushalte – haushaltsbezogene Dienstleistungen und Folgerungen für die berufliche Bildung

Angela Paul-Kohlhoff 173
Der männliche Berufsbegriff – ein Problem für die Berufspädagogik?

Franz Schapfel-Kaiser 181
„Ich teil' mich da so rein" – Phänomene der Zeit in Berufen

BERUFLICHE BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG

Manfred Eckert 197
Lernförderung bei Benachteiligten und Lernschwachen im Spannungsfeld von handlungsorientiertem und reflexivem Lernen

Arnulf Bojanowski 209
Professionalisierung des Fachpersonals in der beruflichen Benachteiligtenförderung – ein curricularer Vorschlag für die Fachszene

Ursula Bylinsky 221
„Kompetenzen fördern" – Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung durch das BQF-Programm

INTERNATIONALISIERUNG BERUFLICHER BILDUNG

Gengfu Zhou 239
10 Jahre Kooperation zwischen dem Institut für Berufsbildung der Tongji-Universität Shanghai und dem Fachgebiet Berufspädagogik an der TU Darmstadt

Walter Georg 243
Bildung, Berufsbildung und Beschäftigung in der Türkei – auf dem Weg nach Europa?

Georg Spöttl 259
Curriculumentwicklung in der europäischen Diskussion und der Beitrag der neueren berufswissenschaftlichen Forschung

Dieter Münk 273
Standards in der beruflichen Bildung und der EQR: Anmerkungen zur bemerkenswerten Karriere eines europäischen Konzepts

Werkverzeichnis Josef Rützel 293

VORWORT

„Eine der wichtigsten Beschäftigungen in der Kindheit – Kühe hüten. … Aber vielleicht doch einiges von dem gelernt, was man für das Leben so braucht."

Josef Rützel über ‚Jupp' Rützel in der Festschrift „Die andere Seite: Profile und Liebhabereien gelehrter Männer" für Ingrid Lisop (1993)

Festschriften zählen oftmals – und zumal aus der Sicht der in dieser Weise Geehrten – zu den eher ungeliebten Formen wissenschaftlicher Forschung und Kommunikation, weil sie allzu leicht der „mauvaise odeur" narzisstischen Beiwerks anheim fallen. Dies ist ein in allen Disziplinen häufig auftretendes Problem, und so war es auch – jedenfalls zu Beginn der Arbeiten – in Darmstadt im Falle des Jubilars Josef Rützel. Insoweit freuen sich die Herausgeberin und die Herausgeber ganz besonders, dass es uns – wenn auch eher gegen Ende hin – schließlich doch gelungen ist, bei unserem „Jupp" für dieses Projekt die Zustimmung zu erhalten. Denn obwohl man diese Frage schon wegen des erwähnten Narzissmus-Arguments dem durch die Festschrift Geehrten eigentlich nicht stellt, sind in der Regel am Ende dann doch alle Beteiligten mehr oder weniger gut informiert.

Es war dem Herausgeberteam dabei ein aufrichtiges Bedürfnis, diese Festschrift zum 65. Geburtstag gerade und genau für diesen Kollegen und Professor für Berufspädagogik an der TU Darmstadt vorzubereiten, weil wir übereinstimmend der Meinung waren, dass „Jupp" Rützel eine solche Festschrift in mindestens zweifacher Weise verdient hat: Erstens steht sein Name für ein breit gefächertes Spektrum sehr unterschiedlicher Themen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, was ja am Ende auch im thematischen Spektrum der Festschrift deutlich zu erkennen ist. Und zweitens zeichnet sich „Jupp" Rützel als Person, aber auch als typischer Vertreter jener Generation, die in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren das disziplinäre Selbstverständnis unserer Zunft entscheidend mitgeprägt hat, nicht nur in seinem Opus, sondern ebenso auch in der Lehre durch ein beeindruckendes Maß an wissenschaftlicher und persönlicher Authentizität aus. Als die verehrte Kollegin Paul-Kohlhoff nach langer und zunächst ergebnisloser gemeinsamer Diskussion einen letzten Vorschlag für den Titel der Festschrift formulierte, war uns sofort klar: Genau dies und nichts Anderes muss der Titel einer Festschrift für Josef Rützel sein.

„Jupp" Rützel hat oft in Gesprächen auf seine Herkunft und damit auf die unter anderem aus dem Hüten von Kühen erwachsenen Lebenserfahrungen verwiesen. Hier ist sicher ein bedeutsamer Grund für die große Authentizität seiner Arbeit zu finden: Vermutlich sind ihm diese intimen Kenntnisse der Arbeitsbedingungen und „Lebensverhältnisse" des unteren Viertels der modernen Arbeitsgesellschaft in der Tat in Forschung und Lehre stets eine Aufforderung gewesen,

sein Denken und Tun als Hochschullehrer nicht nur in wissenschaftlicher, sondern eben auch in „sozialer Verantwortung“ auszuüben – und zwar nicht nur als Wissenschaftler, sondern jederzeit auch im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen sowie natürlich auch mit „seinen“ Studierenden.

Dass dies nicht die isolierte Sicht der Herausgeber ist, mag man daran erkennen, dass wir bei der Suche nach Autorinnen und Autoren, die ihn auf einem Wegstück seiner Arbeit begleitet und/oder in der einen oder anderen Weise mit ihm kooperiert haben, durchweg auf freudige Zustimmung zur Mitarbeit gestoßen sind. Wir danken daher allen Autorinnen und Autoren an dieser Stelle nochmals und sehr ausdrücklich für diese einschränkungslose Bereitschaft und insbesondere natürlich auch dafür, dass – ungewöhnlich genug – alle Beiträge pünktlich eingegangen und von hoher Qualität sind.

Selbstverständlich sind es nicht nur die Personen, sondern auch die thematischen Beiträge, welche die Leistung des Jubilars, der an Themen und Personen stets gleichermaßen interessiert war, indirekt charakterisieren: Das breite Spektrum der eingereichten Aufsätze reicht von Untersuchungen aus dem Bereich der historischen Berufsbildungsforschung über Analysen zu Fragen der – schon wieder – diskutierten Lehrerbildung sowie zu Problemen von Qualität, Schulentwicklung und Unterrichtsinnovation. Ferner finden sich – natürlich – breit gestreute Forschungsbeiträge zu Fragen der Benachteiligten in der Berufsbildung sowie abschließende neuere Untersuchungen zu den internationalen Bezügen der Berufsbildungsforschung – denn auch auf diesem Gebiet war der Kollege Rützel außerordentlich aktiv und erfolgreich.

Der Gesamtumfang und – vor allem – die Qualität der eingereichten Beiträge des nun vorliegenden Bandes dokumentieren sehr deutlich, dass sich die von dem Jubilar vor Jahren formulierte Selbsteinschätzung, im Lebensverlauf „vielleicht doch einiges von dem gelernt“ zu haben, „was man für das Leben so braucht“, durchaus auch jenseits des Bereichs der primären Alltagserfahrung als realitätsnah und für die Wissenschaft als ungemein fruchtbar erwiesen hat.

Das Herausgeberteam jedenfalls hofft in diesem Sinne, von unserem Kollegen „Jupp“ Rützel auch nach der Pensionierung noch viele Jahre von seinem wissenschaftlichen Engagement zu profitieren und weiterhin anregende Erträge seiner berufspädagogischen Forschung rezipieren zu können.

Und natürlich und nicht zuletzt: Zum 65. Geburtstag senden wir Dir, lieber Jupp, auf diesem indirekten Weg einer Festschrift unsere herzlichsten Glückwünsche.

Darmstadt, im Februar 2008

Uwe Faßhauer
Dieter Münk
Angela Paul-Kohlhoff

Klaus-Wilhelm Ring

BILDUNGSPOLITISCHE REFORMPROZESSE IN DER VOLLSCHULISCHEN BERUFSVORBEREITUNG IN HESSEN SEIT 1970

Bereits ab 1961 wurden in Hessen so genannte „Lehrgänge zur Förderung der Berufsreife“ durchgeführt. Diese Lehrgänge waren für Schülerinnen und Schüler, die in einer neunten Klasse der Hauptschule keine entscheidende Förderung mehr erfahren konnten, sowie für Sonderschüler, die nach dem Abschluss der neunten Klasse noch nicht die notwendige Berufsreife erkennen ließen, konzipiert. Sie wurden an einzelnen beruflichen Schulen, aber auch an verschiedenen Volkshochschulen durchgeführt.

Darüber hinaus bestand der Grundsatz, dass auch möglichst vielen behinderten Jugendlichen der Besuch und der Abschluss von Bildungsgängen, die ursprünglich für „Nichtbehinderte“ eingerichtet worden waren, ermöglicht werden sollte. Besondere Einrichtungen und Ausbildungsgänge für behinderte Jugendliche sollten nur in Ausnahmefällen geschaffen werden.

Entscheidend für eine Aufnahme in diese Bildungsgänge waren die Fähigkeit und die Bereitschaft, etwas leisten zu können und etwas leisten zu wollen. In den „Lehrgängen zur Förderung der Berufsreife“ sollte zwar Rücksicht auf Behinderungen genommen werden, den Schülerinnen und Schülern sollte jedoch vor allem eine besondere Hilfe zur Selbsthilfe angeboten werden. Erfolgserlebnisse und Arbeitserfolge sollten den Leistungswillen der Jugendlichen stärken und erhalten.

Bis zum Beginn der Siebzigerjahre konnten noch etwa neunzig Prozent aller Hauptschülerinnen und Hauptschüler nach Beendigung ihrer Schulzeit eine duale Berufsausbildung beginnen. Auch für die zehn Prozent der Hauptschulabgänger, die nicht in ein Ausbildungsverhältnis eintraten, boten sich seinerzeit noch genügend Chancen, sich als Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter in den Arbeitsmarkt einzubringen. Der Anteil der lernbehinderten Schülerinnen und Schüler, die eine duale Ausbildung aufnehmen konnten, lag in jener Zeit noch bei etwa fünfundzwanzig Prozent. Gegen Mitte der Siebzigerjahre fand dann ein Strukturwandel statt, der die erste Welle der Jugendarbeitslosigkeit mit sich brachte.

1. DIE ERSTEN JAHRE DER VOLLSCHULISCHEN BERUFSVORBEREITUNG

Im September 1972 veranstaltete das Hessische Kultusministerium in Weilburg eine Grundsatztagung, auf der Richtlinien für einen Schulversuch erarbeitet wurden, der den Titel „Lehrgang zur Förderung der Berufsreife“ tragen sollte. Die

Aufgaben und Ziele dieses Lehrganges wurden auf dieser Tagung folgendermaßen beschrieben:

> „Der Lehrgang soll lernschwache und lernbehinderte Jugendliche, die wegen Berufsunreife nicht in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis vermittelt werden können, auf eine Berufsausbildung (auch durch Vermittlung von Fachqualifikation) vorbereiten, ihren Leistungswillen, ihre Leistungsfähigkeit und ihr Verhalten stabilisieren und zur Berufsentschlossenheit hinführen. Die Jugendlichen sollen so weit gefördert werden, dass sie den Anforderungen einer Berufsausbildung, zumindest aber den Anforderungen eines Einarbeitungsberufs gewachsen sind" (Aktennotiz zur Grundsatztagung Lg W 442 vom 11. – 15.09.1972).[1]

Im Anschluss an die KMK-Vereinbarung über die berufliche Bildung Behinderter vom 06.02.1975[2] konnte man auf den verschiedenen Verwaltungsebenen mit der Entwicklung von Regelungen für die Organisation dieses Lehrgangs und mit der Erarbeitung von Lehrplänen beginnen. Die Vereinbarung sollte die eingangs erwähnten „Lehrgänge zur Förderung der Berufsreife", für die es seinerzeit weder Richtlinien noch Lehrpläne gab, ablösen.

Bis Anfang 1976 wurden sechs Konzeptionen für die berufliche Bildung behinderter Jugendlicher in Hessen erarbeitet. Diese Konzeptionen, die auf Beschlüsse der Landesregierung zurückgingen, wurden jedoch mit dem Wechsel des Ministerpräsidenten im Herbst 1976 in rechtlicher Hinsicht bedeutungslos.

In der Folgezeit wurde im Hessischen Kultusministerium an Detailfragen der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher weitergearbeitet. Ferner wurde auf Grundsatztagungen eine Verordnung über die Ausbildung im Berufsvorbereitungsjahr (kurz: BVJ)[3] im Lande Hessen erarbeitet und ein Lehrplan für den Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr aufgestellt.

Mit der Novellierung des Schulpflichtgesetzes vom 17. März 1978[4] wurde im Bundesland Hessen die „verlängerte Vollzeitschulpflicht" eingeführt. Die Paragrafen 4 Abs. 4 und 5 Abs. 5 wurden folgendermaßen geändert:

> „(4) Für Jugendliche, die nach der Erfüllung der Vollzeitschulpflicht weder eine weiterführende Schule besuchen noch in ein Ausbildungsverhältnis im Sinne des Berufsbildungsgesetzes eintreten, wird die Vollzeitschulpflicht um ein Jahr verlängert."

> „(5) Die durch § 4 Abs. 4 verlängerte Vollzeitschulpflicht wird in der Regel durch den Besuch eines Berufsgrundbildungsjahres oder eines Berufsvorbereitungsjahres erfüllt; sie kann auch erfüllt werden durch den Besuch von weiterführenden Klassen an Gesamtschulen, Hauptschulen und Sonderschulen, die zur Verbesserung der schulischen Qualifikation und der Berufsorientierung dienen, sowie durch Teilnahme an anerkannten berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit von einjähriger Dauer. Das Nähere regelt der Kultusminister durch Rechtsverordnung."

1 Aktennotiz zur Grundsatztagung Lg W 442 vom 11. – 15.09.1972.

2 Empfehlungen zur beruflichen Bildung Behinderter und zur Errichtung länderübergreifender beruflicher Schulen für Behinderte – Beschluss der KMK vom 06.02.1975 – Gem. Min. Bl. (Bund) Nr. 17 vom 28. Mai 1975.

3 Verordnung über das Berufsvorbereitungsjahr vom 14. September 1978 (ABl. S. 773).

4 Hessisches Schulpflichtgesetz in der Fassung vom 30. Mai 1969 (GVBl. I S.104), zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. März 1978 (GVBl. I S. 153).

In §24 a wurde in einer Übergangsvorschrift geregelt, dass der Regierungspräsident im Schuljahr 1978/79 Schulpflichtige, deren Vollzeitschulpflicht verlängert wurde, von der Schulpflicht befreien könne, sofern die personellen, sächlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen für die Erfüllung der verlängerten Vollzeitschulpflicht in Ausnahmefällen noch nicht gegeben seien.

Mit der „Verordnung über die Erfüllung der verlängerten Schulpflicht“ vom 16. August 1978[5] wurde die verlängerte Vollzeitschulpflicht und deren Erfüllung auf der Grundlage des Hessischen Schulpflichtgesetzes[6] und des Schulverwaltungsgesetzes[7] inhaltlich geregelt.

Am 14. September 1978 wurde die „Verordnung über das Berufsvorbereitungsjahr“ und am 12. Juni 1979 eine Verordnung über die Erprobung der Rahmenpläne für das Berufsvorbereitungsjahr[8] für jeweils drei Jahre in Kraft gesetzt. Außerdem wurden den beruflichen Schulen, an denen dieser Bildungsgang eingerichtet wurde, zu Beginn des Schuljahres 1979/80 Unterrichtsmaterialien, die auf die Lehrpläne zugeschnitten waren, zur Verfügung gestellt.

Das Berufsvorbereitungsjahr wurde ursprünglich für Jugendliche konzipiert, die ihre Vollzeitschulpflicht bereits erfüllt haben, jedoch aufgrund ihrer Entwicklung einer zusätzlichen Förderung bedürfen, um sich in angemessener Weise beruflich orientieren und auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten zu können. In der entsprechenden Verordnung heißt es:

> „Im Berufsvorbereitungsjahr sollen Jugendliche so weit gefördert werden, dass sie ihre beruflichen Neigungen und Fähigkeiten besser erkennen. Ein breites Angebot an vorwiegend fachpraktischen Lernmöglichkeiten soll diesen Jugendlichen den Übergang in Beruf und Arbeit erleichtern. Soweit möglich, sollen sie befähigt werden,
>
> – eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf aufzunehmen oder
>
> – eine Ausbildung in einem Ausbildungsberuf nach §48 des Berufsbildungsgesetzes oder §42 der Handwerksordnung zu beginnen oder
>
> – das Berufsgrundbildungsjahr mit Aussicht auf Erfolg zu besuchen“ (Verordnung über das Berufsvorbereitungsjahr vom 14. September 1978 (ABl. S. 773).[9]

Mit den Veränderungen des Schulverwaltungsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes wurde das Berufsvorbereitungsjahr als Bestandteil der Berufsschule ausgewiesen. Als es zum Schuljahr 1978/79 hessenweit eingeführt wurde, löste es die eingangs erwähnten „Lehrgänge zur Förderung der Berufsreife“ ab. Im Schuljahr 1977/78 wurden diese Lehrgänge, die 1961 erstmalig an der Heinrich-von-Stephan-Schule in Frankfurt am Main eingerichtet worden waren, in 74 Klassen an 38 hessischen Schulen durchgeführt. In jenem Schuljahr wurden sie von insgesamt 1.184 Schülerinnen und Schülern besucht.

5 Verordnung über die Erfüllung der verlängerten Vollzeitschulpflicht vom 16. August 1978 (GVBl. I S. 507).
6 Hessisches Schulpflichtgesetz vom 30. Mai 1969 (GVBl. I S. 104).
7 Hessisches Schulverwaltungsgesetz vom 04. April 1978 (GVBl. I S. 232).
8 Siebzehnte Verordnung über Rahmenpläne vom 12. Juni 1979 (ABl. S. 323).
8 Verordnung über das Berufsvorbereitungsjahr vom 14. September 1978 (ABl. S. 773).

Während des ersten Jahres, in dem das Berufsvorbereitungsjahr bestand, waren noch einige Schwierigkeiten zu bewältigen. Da das Beteiligungsverfahren noch nicht abgeschlossen war, standen den Schulen noch nicht alle Durchführungsbestimmungen (wie etwa verbindliche Lehrpläne) und noch keine Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.

Im Schuljahr 1979/80 besuchten bereits 3.036 Schülerinnen und Schüler eine der 188 BVJ-Klassen, die an 66 beruflichen Schulen in Hessen eingerichtet worden waren.

Die Jugendlichen sollten ursprünglich in den Berufsfeldern Metalltechnik, Elektrotechnik, Bautechnik, Holztechnik, Wirtschaft und Verwaltung, Ernährung und Hauswirtschaft, Textiltechnik und Bekleidung, Körperpflege, Farbtechnik und Raumgestaltung und Agrarwirtschaft unterrichtet werden. Im Berufsfeld Agrarwirtschaft kam jedoch keine Klasse zustande und im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung nur eine einzige, die lediglich vierzehn Schülerinnen und Schüler zählte. In vielen Fällen wurden die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Berufsfeldkombinationen unterrichtet.

Zu jener Zeit hatten alle Schulträger an mindestens einer ihrer beruflichen Schulen ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) eingerichtet.

Nachdem das Beteiligungsverfahren beendet war, wurde ab dem Schuljahr 1979/80 erstmals ein Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr erprobt. Im Schuljahr 1981/82 wurden die Regierungspräsidenten sowie alle beruflichen Schulen, an denen ein Berufsvorbereitungsjahr angeboten wurde, darum gebeten, eine Stellungnahme zu dem Rahmenplan abzugeben. Auf der Grundlage der 63 Stellungnahmen, die daraufhin im Hessischen Kultusministerium eingingen, wurde der Lehrplan überarbeitet. Dennoch stimmte der Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer diesem Rahmenlehrplan nicht zu. Der damalige Minister entschied daraufhin, dass der Rahmenplan – Ausgabe 1982[10] – erneut drei Jahre lang erprobt werden sollte.

Bereits bei der Einführung des Berufsvorbereitungsjahres stellte die Hessische Landesregierung Vorüberlegungen hinsichtlich der Qualifizierung von Lehrkräften an. Ab 1978 wurden für jeweils 50 Theorielehrkräfte und 50 Fachlehrerinnen und Fachlehrer für arbeitstechnische Fächer sonderpädagogische Weiterbildungen durchgeführt, die als Wochenlehrgänge konzipiert waren. Danach erhielten zunächst die 50 Fachlehrerinnen und Fachlehrer für arbeitstechnische Fächer in sechs Wochenlehrgängen eine ergänzende sonderpädagogische Weiterbildung. Weitere Lehrgänge folgten. Das Kultusministerium verfolgte das Ziel, möglichst vielen Lehrkräften eine sonderpädagogische Fort- und Weiterbildung anzubieten. Diese Lehrgänge liefen aus, als dank der Bemühungen Herrn Prof. Dr. Rützels an der Technischen Universität in Darmstadt der Ergänzungsstudiengang „Berufspädagogische Maßnahmen zur Förderung benachteiligter Jugendlicher bei der Berufseingliederung“ eingerichtet wurde.

10 Dreiundsechzigste Verordnung über Rahmenpläne vom 15. September 1982 (ABl. S. 611).

Bereits beim zweiten Durchlauf des Berufsvorbereitungsjahres nach der Verordnung von 1982[11] erkannte man, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Intensivkurse in Deutsch benötigen. Daher wurde an 15 Schulen ein zusätzlicher Deutschunterricht angeboten. An einigen Schulen ging man sogar dazu über, den berufsbezogenen Unterricht in der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler zu erteilen.

1982 wurde die „Verordnung über das Berufsvorbereitungsjahr" geändert und die so genannte „Organisationsform B" für ausländische Jugendliche eingeführt.

2. ANSTIEG DER JUGENDARBEITSLOSIGKEIT UND VERÄNDERTE BERUFSSTRUKTUREN

Wie aus einem Bericht an den Kulturpolitischen Ausschuss des Hessischen Landtags vom 6. Februar 1980 hervorgeht, ging die Hessische Landesregierung seinerzeit davon aus, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Berufsvorbereitungsjahr künftig die Zahl 3.000 nicht wesentlich übersteigen werde.

Zu Beginn der Achtzigerjahre stieg die Jugendarbeitslosigkeit weiter an. Außerdem wurden Ende der Achtzigerjahre in einigen Berufen Neuordnungen durchgeführt, die zur Folge hatten, dass höhere Anforderungen an das theoretische Wissen der Jugendlichen gestellt wurden.

Da der Lehrplan am 31. Juli 1985 außer Kraft treten sollte, wurden die Regierungspräsidenten gebeten, Erfahrungsberichte ausgewählter Schulen vorzulegen. In der Folgezeit gingen 21 Erfahrungsberichte beruflicher Schulen und ein Erfahrungsbericht, der von einer Arbeitsgruppe von Fachlehrerinnen und Fachlehrern für arbeitstechnische Fächer erstellt worden war, im Hessischen Kultusministerium ein. Unter Berücksichtigung dieser Berichte wurde ein Lehrplanentwurf erarbeitet, der am 13. November 1984 – nachdem der Minister ihm zugestimmt hatte – in das Beteiligungsverfahren gegeben wurde.

Am 29. Januar 1986 wurden die Rahmenpläne für das Berufsvorbereitungsjahr zur Erprobung freigegeben. Die Erprobungsphase sollte am 1. August 1986 beginnen. Das Kultusministerium hatte die Anregungen des Hauptpersonalrats der Lehrerinnen und Lehrer so weit aufgenommen, wie sie nicht den Lehrplanansatz, der in über 20 Jahren entwickelt worden war, „zu sprengen drohten". So wurden etwa auf einer Grundsatztagung die Vorbemerkungen zu den Lehrplänen neu gefasst. Darüber hinaus wurde die Konzeption für den Lehrplan für das Fach Deutsch geändert.

1989 erarbeiteten Lehrerinnen und Lehrer des BVJ im Rahmen einer Grundsatztagung Schwerpunkte für ein neues Konzept des Berufsvorbereitungsjahres. Dieses Konzept wurde auf einer Dienstbesprechung mit der Abteilung Berufliche Schulen und mit den Schulleiterinnen und Schulleitern der beruflichen Schulen diskutiert. Dabei standen insbesondere die folgenden Themenschwerpunkte zur Diskussion:

11 Verordnung über das Berufsvorbereitungsjahr vom 3. Juni 1982 (ABl. S. 368).

- Öffnung der „Organisationsform B“ auch für Aussiedler mit Sprachdefiziten;
- Verlängerung des BVJ um ein (zweites) Jahr. Sofern danach kein Ausbildungsverhältnis eingegangen wird, sollte die Möglichkeit eingeräumt werden, die betreffenden Jugendlichen von der Berufsschulpflicht zu befreien.
- Den Schülerinnen und Schülern sollten maximal vier und nach Möglichkeit nur zwei Berufsfelder zur Orientierung angeboten werden.
- Fachpraxis und Fachtheorie sollten eng miteinander verzahnt werden. Außerdem sollte im Fach Berufsvorbereitung eine Zeugnisnote erteilt werden.
- Die Zahl der Lehrkräfte, die in den einzelnen BVJ-Klassen unterrichten, sollte möglichst gering gehalten werden, da die Lehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler Bezugspersonen sein sollten. Weitere Themenschwerpunkte waren:
- Förderung der Berufsreife durch Betriebserkundungen und Betriebspraktika, die insgesamt bis zu vier Wochen umfassen;
- Einrichtung von Stütz- und Förderkursen für alle Fächer, die im BVJ unterrichtet werden, insbesondere Deutsch für Jugendliche mit Migrationshintergrund;
- Festlegung von Schulbezirken zur Vermeidung einer Konzentration der Schülerinnen und Schüler auf wenige Schulen;
- Intensivierung der Kooperation mit der Arbeitsverwaltung, den freien Trägern in der Jugendsozialarbeit und den Kammern;
- Stundenentlastung für Lehrkräfte, die im BVJ unterrichten;
- Intensivierung der Lehrerfort- und -weiterbildung für BVJ-Lehrkräfte, möglichst eine sonderpädagogische Zusatzausbildung für alle Lehrkräfte, die im BVJ unterrichten;
- Entwicklung von projektbezogenen Rahmenlehrplänen und Schaffung eines größeren pädagogischen Freiraums für sonderpädagogische Maßnahmen;
- Entwicklung von Hilfsmaßnahmen für lernbeeinträchtigte Jugendliche (ehemalige BVJ-Schülerinnen und -Schüler) in der Berufsausbildung;
- Ernennung von Koordinatorinnen und Koordinatoren für das BVJ und für Fördermaßnahmen.

Auf der Grundlage des oben genannten Konzeptes wurde ein Verordnungsentwurf erarbeitet und anschließend dem Minister vorgelegt. Da Fragen zur Vergabe des Hauptschulabschlusses noch nicht endgültig geklärt werden konnten, war eine Schlusszeichnung des Ministers vor den Landtagswahlen 1990 nicht mehr möglich. Nach der Landtagswahl wurden die Grundlagen einer neuen Verordnung weiter beraten. Dabei wurden aufgrund der neuen Mehrheiten, die im Zuge des Regierungswechsels entstanden waren, auch neue Impulse mit eingebracht.
Zu diesen Impulsen zählten u.a.:

- die Änderung des Namens (aus dem „Berufsvorbereitungsjahr“ sollte die „Berufsvorbereitungsschule“ – und damit eine eigene Schulform – werden.);

- die Öffnung der „Organisationsform B“ für alle Schülerinnen und Schüler, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse haben (Unterrichtsschwerpunkt sollte ein handlungsorientierter Spracherwerb sein.);
- die Errichtung einer „Organisationsform C“ (In dieser Organisationsform sollten im zweiten Jahr des Bildungsganges Schülerinnen und Schüler gefördert werden, die aufgrund ihres Migrationshintergrundes oder aufgrund starker Lernbeeinträchtigungen noch nicht dazu in der Lage sind, den Abschluss des Bildungsganges zu erlangen.);
- Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung für alle Jugendlichen im Bildungsgang;
- die Bildung von Auffangklassen in Ballungsgebieten, in denen ein starker Zuzug von Seiteneinsteigern zu verzeichnen ist;
- eine Verstärkung der Beratung von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern zur Optimierung des Übergangs Schule – Beruf;
- eine stärkere Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern;
- die Öffnung des BVJ-Angebots für alle Berufsfelder;
- die Entwicklung eines ganzheitlichen Ansatzes, in welchem Theorie und Praxis miteinander verbunden sind;
- Wahlpflichtunterricht für Stütz- und Förderkurse;
- die Möglichkeit der Wiederholung des Bildungsganges;
- die Schaffung von Möglichkeiten zum Erwerb von Teilqualifikationen;
- die Befreiung von der Berufsschulpflicht für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis nach Besuch des weiteren Berufsvorbereitungsjahres (Organisationsform C).

Diese neuen Ideen und Impulse wurden von den Gewerkschaften und den Verbänden intensiv diskutiert. Die Inhalte und Ergebnisse dieser Diskussionen sind in den entsprechenden Publikationen ausführlich beschrieben.

Mehrere Ministervorlagen zogen auf der politischen Ebene weitere Diskussionen nach sich. Dadurch wurde die Inkraftsetzung durch den Minister verzögert. Erst 1997 wurde mit der „Verordnung über Besondere Bildungsgänge an beruflichen Schulen“[12] eine Rechtsgrundlage geschaffen, die – nach dem damaligen Verständnis des Kultusministeriums – den bildungspolitischen Entwicklungen und den Erfordernissen der Praxis zur Beschulung von benachteiligten Jugendlichen entsprach. Zuvor hatten sowohl der Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer beim Hessischen Kultusminister (HPRLL) als auch der Landeselternbeirat den Verordnungsentwurf abgelehnt.

Der HPRLL wandte u.a. ein, dass seiner Ansicht nach

- ein Konzept fehle, in dem ein Zusammenhang zwischen der Berufsvorbereitung und der Berufsausbildung hergestellt wird,
- die unterschiedlichen Förderbedarfe der Jugendlichen nur unzureichend berücksichtigt seien,

12 Verordnung über Besondere Bildungsgänge an beruflichen Schulen vom 01. August 1997 (ABl. S. 506).

- der sonderpädagogische Förderbedarf der Jugendlichen nicht genügend berücksichtigt werde und
- die für die Erfüllung der hohen pädagogischen Ansprüche erforderlichen Rahmenbedingungen (wie höherer Lehrerbedarf, geeignete Räumlichkeiten u.a.) nicht benannt würden (Schreiben des Hauptpersonalrats der Lehrerinnen und Lehrer beim Hessischen Kultusminister vom 14.06.1996, Aktenzeichen I.4).13

Der Landeselternbeirat hob bei der Begründung seiner einstimmigen Ablehnung hervor, dass seines Erachtens

- die Besonderen Bildungsgänge als zweijährige Bildungsgänge geführt werden sollten,
- die Inhalte der vorgelegten Verordnung nicht ausreichend beschrieben seien und der Praxis-Aspekt stärker betont werden solle,
- der Erwerb des Hauptschulabschlusses nicht in erster Linie verfolgt werden solle, da dies zum Aufgabenbereich der allgemein bildenden Schulen zähle,
- die Möglichkeit eingeräumt werden müsse, dass die Schülerinnen und Schüler in verwandten Berufsfeldern Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben könnten, die im Rahmen einer Abschlussprüfung nachgewiesen werden sollten.14

Da der Kultusminister an seiner Vorlage festhielt, musste aufgrund des einstimmigen Votums des Landeselternbeirats ein Kabinettsbeschluss herbeigeführt werden. Das Kabinett stimmte der Vorlage in seiner Sitzung am 22. Juli 1997[15] zu. Nach Zeichnung des Kultusministers trat die „Verordnung über Besondere Bildungsgänge an beruflichen Schulen“ am 1. August 1997 in Kraft.

Entsprechende Lehrpläne wurden seinerzeit nicht erarbeitet. Die Verordnung war diesbezüglich sehr offen gehalten. In ihr war vorgesehen, dass schulintern klassenbezogene Lehrpläne entwickelt werden sollten.

3. DEMOKRATISIERUNG OSTEUROPAS UND VERÄNDERTE MIGRATIONSPOLITIK

Im Zuge des Demokratisierungsprozesses, der sich ab Ende der Achtzigerjahre in Osteuropa vollzog, und durch die veränderte Migrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland veränderten sich die rechtlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für ausländische Bürgerinnen und Bürger in Deutschland. Zu diesen Rahmenbedingungen zählten z.B. die Gesetzesänderungen mit Bestimmungen zur eingeschränkten Familienzusammenführung ausländischer Mitbürgerinnen und Mitbürger, humanitäre Aktionen wie die Aufnahme von

13 Schreiben des Hauptpersonalrats der Lehrerinnen und Lehrer beim Hessischen Kultusminister vom 14.06.1996, Aktenzeichen I.4.

14 Schreiben des Landeselternbeirats von Hessen vom 13.12.1996.

15 88. Kabinettssitzung am 22. Juli 1997, TOP 2.

Flüchtlingen aus Krisengebieten, der Zusammenbruch des Warschauer Paktes und der kommunistischen Regime. Den deutschstämmigen Bürgern, die in den Ostblockstaaten lebten, wurde seinerzeit ein nahezu uneingeschränkter Zuzug in die Bundesrepublik Deutschland zugesagt und ermöglicht.

Die oben genannten Entwicklungen brachten eine enorme Zuwanderung von Jugendlichen mit sich. Da das Bundesland Hessen und insbesondere das Rhein-Main-Gebiet den Ruf eines attraktiven wirtschaftlichen Standortes genießen, war Hessen überproportional an dieser Entwicklung beteiligt.

Bis zu jener Zeit waren die Instrumente zur Eingliederung von Zuwanderern auf Arbeitnehmer und Kinder ausgerichtet. Diese Instrumente beschränkten sich im Wesentlichen auf reine Sprachkurse, die um Elemente der relativ jungen Disziplin „Deutsch als Zweitsprache" ergänzt und erweitert wurden. Diese Instrumente erwiesen sich jedoch für die Eingliederung von Jugendlichen als ungeeignet. In ihnen wurde die besondere Situation dieser speziellen Zielgruppe nur unzureichend berücksichtigt. Die Jugendlichen, die seinerzeit zuwanderten, waren vor allem gefordert, den Übergang von der Schule in das Berufsleben zu meistern. An diesem Punkt setzte die Konzeption der Lehrgänge an, die unter Federführung des Hessischen Kultusministeriums durchgeführt und mit Zuschüssen des Europäischen Sozialfonds gefördert wurden.

Im Jahr 1990 wurden die „Eingliederungslehrgänge in die Berufs- und Arbeitswelt für jugendliche Aussiedler, Kinder von Wanderarbeitnehmern und Asylberechtigten (EBA)" eingerichtet. Diese Eingliederungshilfen sollten neben einer gezielten Sprachförderung auch Elemente beruflicher Orientierung und Qualifizierung beinhalten. Sie sollten den Jugendlichen nicht zuletzt auch Hilfestellung bei der Bewältigung ihrer veränderten Lebensverhältnisse bieten. Wenn die Aufgabe, diese Jugendlichen unter maßgeblicher Beteiligung von Schule zu integrieren, auch nur annähernd bewältigt werden sollte, konnte dies nur durch die Öffnung von Schule, also durch die Kooperation mit Dritten (beispielsweise mit Einrichtungen der Jugendhilfe, mit Unternehmen, mit Sozialberatern u.a.) geschehen.

Im Herbst 1999 wurden die EBA-Lehrgänge zunächst an 39 beruflichen Schulen angeboten. Sie wurden bedarfsorientiert und zusätzlich zu den Angeboten der Arbeitsverwaltung durchgeführt. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. Die 977 Jugendlichen, die im Schuljahr 1999/2000 am ersten Jahrgang teilnahmen, stammten aus 40 Herkunftsländern. Die Einzelmaßnahme dauerte jeweils ein Jahr. Teilweise wurden auch Nachbetreuungen angeboten.

Die Stundentafel dieser Lehrgänge umfasste 30 Wochenstunden, die dem theoretischen und praktischen Unterricht vorbehalten waren. Weitere acht Wochenstunden wurden für die sozialpädagogische Betreuung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer anberaumt. Damit umfasste dieses Angebot 38 Wochenstunden. Dies entsprach der tariflichen Arbeitszeit. Ferner war das Absolvieren von Betriebspraktika und Betriebserkundungen ein integraler Bestandteil des Konzepts. Die sozialpädagogische Betreuung wurde von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen gemeinnütziger freier oder kommunaler Träger durchgeführt. Die Schwerpunkte der Förderung lagen

- im Erwerb der deutschen Sprache,

- in der informationstechnischen Grundbildung,
- im Bereich der Berufsorientierung und der Berufsfindung sowie
- in der Allgemein- und Persönlichkeitsbildung.

Die pädagogische Konzeption der Eingliederungslehrgänge setzte auf einen handlungsorientierten, projektbezogenen Unterricht, in dem die unterschiedlichen Lernziele miteinander verknüpft werden sollten. Daher war es notwendig, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden und Projekte fächerübergreifend zu entwickeln und durchzuführen.

Mit diesem Ansatz betraten die Pädagoginnen und Pädagogen, die an der Umsetzung der EBA-Maßnahme beteiligt waren, weitgehend Neuland. Daher wurden für diese Lehrkräfte Fortbildungsveranstaltungen angeboten, die die Entwicklung schulbezogener Konzeptionen und deren Umsetzung zum Gegenstand hatten. Ein Schwerpunkt der Fortbildung galt der Förderung der Teamfähigkeit. Im Zentrum dieser Veranstaltung stand vor allem die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften. Diese Fortbildungsmaßnahmen wurden durch Austausche mit Pädagoginnen und Pädagogen aus anderen europäischen Staaten (z.B. aus Dänemark, Irland, Frankreich, Spanien und Österreich) ergänzt.

Mithilfe der Eingliederungsmaßnahme EBA konnten die gewünschten Erfolge beim Spracherwerb, bei der informationstechnischen Grundbildung, bei der Vermittlung berufsbezogener Inhalte und nicht zuletzt bei der Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen erzielt werden. Durchschnittlich 80% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten im Anschluss an die Maßnahme in ein Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsverhältnis oder in einen vollschulischen Bildungsgang weitervermittelt werden.

1999 schloss das Hessische Kultusministerium mit der Technischen Universität Darmstadt einen Vertrag, in welchem die Durchführung spezieller Studien zu den Besonderen Bildungsgängen in Vollzeitform (BVJ) und zur Eingliederungsmaßnahme EBA sowie die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes FAuB („Fit für Ausbildung und Beruf“)[16] vereinbart wurde. Der Vertrag wurde mit dem Hessischen Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung, dem Landesarbeitsamt sowie der Technischen Universität Darmstadt abgestimmt. Letztere war vertreten durch Herrn Prof. Dr. Rützel, der dieses Vorhaben leitete.

Die Untersuchung sollte sich insbesondere auf die folgenden Inhalte und Themen erstrecken:

- Analyse der Situation im BVJ und in EBA und FAuB,
- biografische Verläufe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
- Bewertung der Meinung von Jugendlichen,
- Bewertung dieser Bildungsgänge durch Betriebe, Ausbilder, Sozialarbeiter und weitere Bezugspersonen,
- Erarbeitung von Empfehlungen für die organisatorische und didaktisch-methodische Gestaltung dieser Bildungsgänge,

16 Universitätsvertrag zwischen dem Hessischen Kultusministerium und der Technischen Universität Darmstadt vom 16.06.1999.

– Erarbeitung von Empfehlungen für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte.

Auf einer Tagung, die im Dezember 1999 stattfand, wurden die ersten Ergebnisse und Erfahrungen, die im Rahmen dieser Studie gesammelt worden waren, mit etwa 100 Fachleuten diskutiert. Die Dokumentation dieser Tagung wurde dem Landesausschuss für Berufsbildung übergeben.

Im Dezember 2002 wurde dem Hessischen Kultusministerium der Abschlussbericht der „BVJ-Studie Hessen“[17] vorgelegt. Dieser Bericht bildete in der Folgezeit die wesentliche Grundlage für die weiteren Entwicklungen in der hessischen Berufsvorbereitung.

4. GLOBALER WETTBEWERB UND ANHALTENDE REZESSION

In den vergangenen Jahren zog der zunehmende globale Wettbewerb einen verstärkten Abbau einfach strukturierter Arbeitsplätze nach sich. Gleichzeitig konnte die deutsche Wirtschaft aufgrund eines Reformstaus die Veränderungen, die im Zuge der Globalisierung notwendig wurden, nicht in ausreichendem Maße vollziehen. Leidtragende waren insbesondere die Jugendlichen mit Bildungsdefiziten. Sie konnten bei der Akquise von Ausbildungsplätzen dem harten Wettbewerb nicht standhalten.

Das Hessische Schulgesetz von 1992 legte einen Grundstein für eine neue Schulverfassung des Landes Hessen, die mit einer systematischen Neuordnung des Schulrechts verbunden war. Dabei wurde auch der Bereich der Berufsvorbereitung berücksichtigt. In §39 Abs. 6 wurde Folgendes festgelegt:

> „(6) Bestandteil der Berufsschule sind besondere Bildungsgänge für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis, mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ohne Hauptschulabschluss, die auf ein Berufsausbildungs- oder Arbeitsverhältnis vorbereiten oder für einen Beruf qualifizieren“ (Hessisches Schulgesetz vom 17. Juni 1992, GVBl. II S. 72–123).[18]

Der §52 regelte den besonderen Unterricht in der Berufsschule bei sonderpädagogischem Förderbedarf, der §59 Abs. 4 die verlängerte Vollzeitschulpflicht, der §62 Abs. 3 die Berufsschulpflicht für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis und der §64 die Berufsschulpflicht bei sonderpädagogischem Förderbedarf.

In den folgenden Novellierungen wurden die genannten Paragrafen geringfügig geändert. Diese Änderungen wirkten sich bei den Verordnungsnovellierungen entsprechend aus.

Im Rahmen der neuen Förderperiode des Europäischen Sozialfonds von 2000 bis 2006 mussten auch die EBA-Maßnahmen verändert werden. Für die neue Förderperiode wurden in erheblichem Umfang Mittel bereitgestellt, die geeignete Fördermaßnahmen für Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Berufs-

17 Rützel, Josef/Basel, Dirk/Halbig, Stefan/Sehrer, Armin: BVJ-Studie Hessen, Wissenschaftliche Evaluation des „Besonderen Bildungsganges“ BVJ an hessischen Berufsschulen – Abschlussbericht.

18 Hessisches Schulgesetz vom 17. Juni 1992, GVBl. II S. 72 –123.

und Arbeitswelt ermöglichten. Seinerzeit wurden die EBA-Maßnahmen durch die so genannten „EIBE-Lehrgänge“ abgelöst. EIBE („Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt“) ist ein vom Europäischen Sozialfonds gefördertes Programm des Hessischen Kultusministeriums, mit dem benachteiligten deutschen und ausländischen Jugendlichen der Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt erleichtert werden soll.

Ab dem Jahr 2000 wurden jährlich mehr als 3000 Jugendliche in EIBE-Klassen gefördert. Zielsetzung dieser Fördermaßnahme ist es, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die von Arbeitslosigkeit bedroht sind, den Übergang in eine Berufsausbildung, in ein Arbeitsverhältnis oder in vollschulische Berufsbildungsgänge zu erleichtern. Durch ein breites Angebot an fachpraktischen Lernmöglichkeiten, die eng mit theoretischen Inhalten verbunden sind, sollen diese Jungendlichen für das Berufsleben qualifiziert und in das Erwerbsleben integriert werden. Dies beinhaltet auch die Möglichkeit, durch gezielte Fördermaßnahmen den Hauptschulabschluss oder sogar den Realschulabschluss nachholen zu können. Die Fördermaßnahme EIBE richtet sich an Jugendliche, die keine Lehrstelle gefunden haben, denen es an beruflicher Orientierung mangelt oder denen keine weiteren Bildungsgänge offenstehen.

Die Schwerpunkte der Förderung, bei der die allgemeinen und beruflichen Vorerfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in angemessener Weise berücksichtigt werden, liegen in der Festigung von Kulturtechniken, im Bereich der Allgemein- und Persönlichkeitsbildung, im Bereich der Berufsorientierung und der Berufsfindung sowie in der Vermittlung einer informations- und kommunikationstechnischen Grundbildung.

Die gemeinsame Förderung von Jugendlichen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, und deutschen von Arbeitslosigkeit bedrohten Jugendlichen bietet Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Möglichkeit, ihren Zweitspracherwerb zu intensivieren.

Gleichzeitig sollen im Rahmen der sozialpädagogischen Betreuung in EIBE gemeinsame soziale Benachteiligungen aufgearbeitet werden.

Die Fördermaßnahme EIBE wird projekt-, handlungs- und praxisorientiert durchgeführt. Während der Praktikumsphasen, die integraler Bestandteil der Maßnahme sind, haben die Jugendlichen die Möglichkeit, intensive Kontakte zu Betrieben – und damit zu potenziellen Arbeitgebern – zu knüpfen. Außerdem wird darauf geachtet, dass die Projekte, die im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts umgesetzt werden, sehr wirklichkeitsnah sind. Die Produkte, die im EIBE-Unterricht erstellt werden, sollen daher auch ausschließlich realen Verwendungszwecken dienen.

Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in EIBE-Klassen gefördert werden, können maximal zwei Jahre lang an dieser Maßnahme teilnehmen. Es wird jedoch angestrebt, dass die Schülerinnen und Schüler bereits nach dem ersten Jahr der Förderung in eine Berufsausbildung vermittelt werden können.

Im Jahr 2002 zeichnete sich hinsichtlich der weiteren Finanzierung der Maßnahme eine prekäre finanzielle Situation ab. Seinerzeit war absehbar, dass EIBE ohne eine Verstärkung der Mittel nicht mehr in vollem Umfang bis zum Ende der

Förderperiode im Jahr 2006 durchgeführt werden könne. Allerdings ließ die Situation am Ausbildungsmarkt eine steigende Zahl unversorgter Jugendlicher erwarten. Außerdem war im Herbst 2002 unklar, wie die Bundesregierung die Strukturen der Förderpolitik für benachteiligte Jugendliche weiter gestalten wolle.

Daher wurde beschlossen, ein weiteres Förderkonzept zu entwickeln, das parallel zur Fördermaßnahme EIBE umgesetzt werden sollte. Auf der EIBE-Jahrestagung im November 2002 hatten sich bereits Kolleginnen und Kollegen aus sieben beruflichen Schulen im Rahmen von Planungsgesprächen mit der Frage auseinandergesetzt, welche neuen Wege in der Maßnahme EIBE beschritten werden könnten. Diese Kolleginnen und Kollegen wurden im Dezember 2002 zu einem Arbeitstreffen in das Hessische Kultusministerium eingeladen. Die pädagogischen Erfahrungen, die diese Lehrkräfte bereits bei der Umsetzung der Maßnahme EIBE gesammelt hatten, wurden nun dafür genutzt, gemeinsam eine Projektskizze zu entwerfen. Auf der Grundlage dieses Entwurfs wurde der Antrag für die Maßnahme KONEKT („Kompetenzen in Netzwerken aktivieren“) formuliert.

Dieses Förderprojekt diente primär der Entwicklung eines in sich schlüssigen und durchgängigen Konzepts der Berufsvorbereitung und -vermittlung, in dem auch flexible Übergänge in eine betriebliche Ausbildung ermöglicht werden sollten. Die Jugendlichen, die an der Maßnahme teilnahmen, wurden von einem Laufbahnberater und/oder von einem Coach individuell gestützt und gefördert. Kooperationen, die bereits zwischen den beteiligten Schulen und Betrieben bestanden, wurden um zusätzliche Akteure, die vornehmlich aus dem Bereich der Vereine, Kirchen und gemeinnützigen Organisationen stammten, erweitert.

Auch in KONEKT spielten Praxiselemente eine wesentliche Rolle. So wurde den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten, verschiedene Qualifizierungsbausteine zu absolvieren. Die Maßnahme wurde sowohl aus Mitteln des ESF als auch mit Bundesmitteln finanziert. Die Kofinanzierung erfolgte durch das Land Hessen.

Darüber hinaus beteiligte sich das Bundesland Hessen zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf für benachteiligte Jugendliche mit dem Projekt „LaborA“ („Laboratorium für Arbeit“) an dem EU-Programm EQUAL. In vier hessischen Regionen, die eine hohe Arbeitslosigkeit aufweisen, wurden gemeinsam mit freien Trägern der Jugendberufshilfe und mit den Lehrerinnen und Lehrern der beteiligten allgemein bildenden und beruflichen Schulen diagnostische Instrumente und Fördermaßnahmen entwickelt und erprobt. In Assessment-Centern, die speziell für die Zielgruppe der Fördermaßnahme LaborA entwickelt worden waren, wurde Hunderten von Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten, sich in verschiedenen Berufsfeldern beruflich zu orientieren. Diese Förderassessments wurden in nahezu allen Berufsfeldern, u.a. in den Bereichen Metall, Holz, Floristik, Hauswirtschaft, Textil, Pflege, Büro und Maler/Lackierer, angeboten. Darüber hinaus konnten die Jugendlichen, die im Rahmen von LaborA gefördert wurden, ihre Deutschkenntnisse verbessern, Lernaufgaben aus dem Berufsfeld Wirtschaft bearbeiten und ihre Fähigkeiten im Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechniken ausbauen. Die Arbeitsämter, die Kommunen

und Landkreise, die örtlichen Kammern und die Sozialpartner unterstützten das Projekt sowohl in personeller als auch in materieller Hinsicht.

In den oben skizzierten EU-Programmen wurden Neuerungen erprobt, die schließlich in die – im August 2006 veröffentlichte – „Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in den Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung“[19] aufgenommen wurden. An dem Entwurf dieser Verordnung wurden im Laufe des Beteiligungsverfahrens nur geringfügige Änderungen vorgenommen.

In dieser Verordnung heißt es, dass Jugendliche in den Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung dahingehend gefördert werden, dass sie ihre beruflichen Neigungen und Fähigkeiten besser erkennen, berufliche Basisqualifikationen und Qualifizierungsbausteine erwerben und erfolgreich an einer Prüfung zum Erwerb des Abschlusses des Bildungsganges sowie ggf. an einer Prüfung zum Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses in Form des einfachen oder des qualifizierenden Hauptschulabschlusses teilnehmen können.

Das pädagogische Konzept, das diesen Bildungsgängen zugrunde liegt, beinhaltet eine gezielte regionale Berufsausbildungsförderung, die die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen soll, leichter einen Einstieg in den beruflichen Alltag zu finden. Insbesondere im berufsbildenden Lernbereich sollen – neben persönlichkeitsbildenden Maßnahmen – auch berufliche Basisqualifikationen vermittelt werden. Dabei wird das Ziel verfolgt, die Ausbildungsreife der Jugendlichen zu fördern. Jede Schule entwickelt ein spezielles, auf die Besonderheiten der jeweiligen Region zugeschnittenes Berufsvorbereitungskonzept, das an der aktuellen Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt ausgerichtet ist.

Die Entwicklung und Erweiterung sprachlicher Kompetenzen ist ein integraler Bestandteil des Förderkonzeptes, das diesen Bildungsgängen zugrunde liegt. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Rahmen des berufsbildenden Unterrichts soll den Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden, berufsfeldorientierte Basisqualifikationen zu erwerben und berufsbezogene Qualifizierungsbausteine zu absolvieren. Eine gezielte Berufsvorbereitung soll ihnen den Übergang in die Berufsausbildung oder in weiterführende Bildungsgänge bzw. in ein Arbeitsverhältnis erleichtern. Die betreffenden Schulen sollen sich gegenüber ihrem Umfeld verstärkt öffnen, damit den Jugendlichen durch die Einbeziehung von außerschulischen Lernorten wie Betrieben und Einrichtungen vertiefte Einblicke in die soziale, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung der Gesellschaft und eine bessere Unterstützung bei der Bewältigung des Übergangs in die Berufs- und Arbeitswelt gewährt werden können. Die Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung schließen mit einer Prüfung ab. Weitere zentrale Aspekte der oben genannten Verordnung sind:

- die feste Installation von Übergangskonferenzen,
- die Erstellung individueller Förderkonzepte,
- pädagogische Vereinbarungen mit einzelnen Klassen bzw. einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie

19 Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in den Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung vom 10. August 2006 (ABl. S. 744).

- die Einbeziehung von Qualifizierungsbausteinen, die auf eine berufliche Ausbildung angerechnet werden können (s. §12 der oben genannten Verordnung).

Ein nicht unwesentlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die bisherigen Besonderen Bildungsgänge besuchten, kommt aus Schulen für Lern- oder Erziehungshilfe. Im Schuljahr 2004/05 hatten 501 der 1.938 Schülerinnen und Schüler, die in diesen Bildungsgängen beschult wurden, zuvor eine Förderschule besucht. Dies entspricht einem prozentualen Anteil von 25,9%. Da diese Schülerinnen und Schüler in der Förderschule intensiv betreut wurden, sind sie in den beruflichen Schulen häufig desorientiert und mit der neuen Lernsituation überfordert. Vor allem diese Schülerinnen und Schüler bedürfen einer intensiven sozialpädagogischen Betreuung.

Auch viele der circa 1.040 Schülerinnen und Schüler, die zuvor eine Hauptschule bzw. einen Hauptschulzweig besucht hatten, wiesen Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten auf. Die meisten der insgesamt 178 Seiteneinsteiger, die hinzukamen, hatten einen Migrationshintergrund, verfügten über geringe Sprachkenntnisse und hatten aufgrund ihres familiären und sozialen Hintergrundes mit erheblichen Integrationsproblemen zu kämpfen.

Im Gegensatz zu den Stundentafeln der bisherigen Besonderen Bildungsgänge sind in der Stundentafel für die Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung Betriebspraktika im Umfang von insgesamt 160 Stunden vorgesehen. Diese betrieblichen Praktikumsphasen müssen bei dieser Schülergruppe sozialpädagogisch begleitet werden. Nur so kann gewährleistet werden, dass die Jugendlichen erfolgreich in betriebliche Abläufe eingegliedert werden können. Die Jugendlichen müssen sowohl im Hinblick auf ihr Arbeits- als auch hinsichtlich ihres Sozialverhaltens kontinuierlich betreut werden. Bisher war eine systematische sozialpädagogische Begleitung im Rahmen der Besonderen Bildungsgänge nur in den ESF-Fördermaßnahmen des Landes Hessen (etwa in dem „Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt“) möglich. Die Erfahrungen zeigen, dass diese sozialpädagogische Begleitung systematisiert werden muss, wenn die Jugendlichen über betriebliche Praktika in den Arbeitsmarkt integriert werden sollen.

Sowohl bei den Novellierungen der jeweiligen Verordnungen als auch bei der Entwicklung der verschiedenen EU-Förderprojekte hat Prof. Dr. Josef Rützel direkt oder indirekt wertvolle Impulse eingebracht. Vor allem in seinen wissenschaftlichen Evaluationen des Berufsvorbereitungsjahres und der Fördermaßnahmen EIBE und LaborA hat er die verschiedenen Bildungsgänge intensiv untersucht und neue Wege zur Weiterentwicklung der jeweiligen Strukturen aufgezeigt. Durch seinen Ergänzungsstudiengang „Berufspädagogische Maßnahmen zur Förderung benachteiligter Jugendlicher bei der Berufseingliederung“ hat Prof. Dr. Rützel weit über die Grenzen Hessens hinaus Maßstäbe für die Qualifizierung von Lehrkräften für den Bereich der Benachteiligtenförderung gesetzt. Er hat eine ganze Generation von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen in Hessen geprägt. Seine Arbeit wird die berufliche Vorbereitung in Hessen auch weiterhin stark beeinflussen.

Angela Paul-Kohlhoff/Roland Singer

ERMUTIGUNG ZUM ENGAGEMENT – JOSEF RÜTZEL AN DER TU DARMSTADT

In einer Festschrift für wissenschaftliche Kollegen wird oft die Form der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gewählt, um Bezüge der eigenen Forschungsarbeiten zum Werk des zu Ehrenden herzustellen. Die Herausgebenden haben diesem Buch für Josef Rützel den Titel „Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung" gegeben, weil sie damit eine besondere Perspektive seines wissenschaftlichen Werkes zum Ausdruck bringen wollen. Aber jedes wissenschaftliche Werk ist nicht unabhängig vom agierenden Wissenschaftler, sondern drückt sich auch im Handeln innerhalb und außerhalb der Universität aus. Josef Rützel gehört zu den Personen, die ihre wissenschaftlichen Überzeugungen und theoretischen Positionen in ihrem beruflichen Handeln auch weitgehend umgesetzt haben. Deshalb soll mit dieser Festschrift sowohl das wissenschaftliche Werk von Josef Rützel als auch seine engagierte Beteiligung in der universitären Selbstverwaltung und sein Eintreten für die „Benachteiligten" insgesamt und im Hochschulsystem im Besonderen gewürdigt werden. Nur in einer solchen doppelten Perspektive kann so unseres Erachtens nicht nur das Werk, sondern auch die Person adäquat Anerkennung finden.

Josef Rützel hat in dem Buch von Ingrid Lisop „Die andere Seite. Profile und Liebhabereien gelehrter Männer" (1993) einen Teil seines eigenen Werdegangs an Hand von persönlichen Fotos dargestellt und damit auch öffentlich gemacht. „Vom Bauernbub zum Professor" – so könnte man seine berufliche Karriere beschreiben. Trotz der vielfachen im dreigliedrigen Schulsystem vorgenommenen Selektionsmechanismen und der noch immer vorhandenen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung hat er seinen Weg gefunden, „nützliche" (berufliche) mit der allgemeinen Bildung individuell zu verbinden. Sein langer und nicht immer einfacher Weg in das deutsche Hochschulsystem ging über die Phasen: Volksschule, Berufsausbildung im dualen System zum Mechaniker, Berufsaufbauschule, Ausbildung zum Maschinenbautechniker, Ingenieursausbildung, Gewerbelehrer- und Magisterstudium, Referendariat, Arbeit als Wissenschaftler in verschiedenen Institutionen wie beispielsweise dem Bundesinstitut für Berufsbildung, der PH Ruhr Dortmund und an der Universität Dortmund, bis er dann 1991 den Ruf an die – damals noch Technische Hochschule Darmstadt genannte – Technische Universität Darmstadt erhielt.

Er ist damit einen ähnlichen Weg gegangen, wie ihn nicht wenige der berufspädagogischen Professoren in Deutschland auch zurückgelegt haben, und die – so meinen wir – die Berufspädagogik in ihrer Theoriebildung im positiven Sinne stark beeinflusst haben, weil sie das Theorie-Praxis-Verhältnis in der wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen für berufliche Schulen neu

und anders stellen konnten. Hieraus erklärt sich, dass Josef Rützel auch in seinen Forschungsperspektiven eine starke Orientierung für Modellversuche hatte, weil sie im Sinne anwendungsorientierter Forschung direkt auch auf Verbesserung der betrieblichen oder schulischen Berufsausbildung zielen. Die Biografie von Josef Rützel ist – so glauben wir – mit eine Begründung für sein großes Engagement an der Universität in vielen Bereichen der Selbstverwaltung gewesen und auch für sein besonderes Eintreten für Personen, die nicht über den gradlinigen Weg vom Abitur in die Universität gehen konnten oder wollten.

Bereits 1993, nicht ganz zwei Jahre nach seiner Berufung, wurde er vom Fachbereichsrat zum Dekan gewählt und übernahm damit die Verantwortung nicht nur für ein kleines Institut, sondern für den ganzen Fachbereich, der aus den damals vier Instituten für Allgemeine Pädagogik, Berufspädagogik, Psychologie und Sportwissenschaft bestand – also relativ heterogen zusammengesetzt war. Sein besonderes Bemühen als Dekan richtete sich darauf, dass der Fachbereich eine gemeinsame „Identität" entwickelte und nicht die partiellen Interessen der Einzelinstitute im Vordergrund standen. Wie erfolgreich er hier agierte, zeigte sich nicht zuletzt darin, dass er aufgefordert wurde, das Amt des Dekans für eine weitere Wahlperiode zu übernehmen und er dies auch tat. Im Fachbereichsrat entwickelte er als Dekan eine „solidarische Diskussionskultur", was angesichts der Interessenprägung der Einzelinstitute für ihre Studiengänge und Forschungsperspektiven nicht immer konfliktfrei war, aber dank seiner Art der Moderation meistens gelang. Dabei war er als Dekan und als Mitglied im Fachbereichsrat, dem er während seiner gesamten Zeit als Professor an der TU Darmstadt angehörte, durchaus „streitbar", wenn er für als richtig befundene Positionen Mehrheiten gewinnen wollte, war aber nach intensiv geführten Diskussionen durchaus auch zu Kompromissen bereit.

Ein besonderes Augenmerk richtete er auf die Verbesserung der Lehre. So engagierte er sich – nicht nur als Mitglied, sondern zum Teil auch als Vorsitzender – über viele Jahre insbesondere im Lehr- und Studienausschuss des Fachbereichs, im Senatsausschuss Studium und Lehre und in der Kommission der TU Darmstadt für die Lehrerbildung. Hier sind von ihm u.a. die gemeinsamen Lehr- und Studienberichte des Fachbereichs, der immerhin für sieben unterschiedliche Studiengänge verantwortlich ist, moderiert und geschrieben worden, wobei er im Wesentlichen für die gemeinsame Klammer über die unterschiedlichen Fachkulturen hinweg verantwortlich war, ohne Spezifika der einzelnen Fachdisziplinen und Studiengänge zu verleugnen. Dieses Interesse an einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess in der Lehre und in der Gestaltung der Studiengänge verweist auf *seine* besondere Orientierung an den Bedürfnissen der Studierenden. Im Bereich der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen konnte er so Maßstäbe setzen, die immer wieder überprüft und dann weiterentwickelt wurden. Ein besonders deutliches Beispiel dafür ist das von ihm gleich nach seiner Berufung eingerichtete und bis heute fortgeführte „Berufspädagogische Kolloquium", das ein Diskussionsforum für Studierende mit Wissenschaftlern und Experten aus Betrieben, Schulen, Verbänden und der Bildungspolitik war. Sein Engagement für die Lehrerbildung wirkte sich jedoch nicht nur auf Fachbereichsebene, sondern

auch auf universitärer Ebene aus. So war Herr Rützel maßgeblich an der Einrichtung des Forums für Lehrerbildung beteiligt, wurde dessen Vorsitzender und hat mit seinen Aktivitäten dazu beigetragen, dass im Lehrerbildungsgesetz die Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung verankert wurde.

Überhaupt wurde seine Beratung vom Hessischen Kultus- wie auch vom Hessischen Wissenschaftsministerium gerne nachgefragt, wenn es um Fragen von Studium und Lehre für das Lehramt an beruflichen Schulen bzw. Fragen der Hochschulstruktur ging, so dass man von einem erheblichen Einfluss seiner Expertise über die Grenzen der TU Darmstadt hinaus ausgehen kann.

Bemerkenswert ist auch sein Interesse daran, den Zugang zur Universität für Personen breiter zu öffnen, die nicht über den so genannten „ersten Bildungsweg" den Schritt in die Universität finden. Dieses Interesse hat ihn zu einer Reihe von besonderen Aktivitäten motiviert und liegt einerseits in dem reflektierten Umgang mit seiner eigenen Biografie, und andererseits auch in seiner politischen Sozialisation begründet.

Josef Rützel ist ein aktiver 68er gewesen und hat sein Engagement immer auch durch eine gewerkschaftsorientierte Perspektive zum Ausdruck gebracht. Die Stärkung der Position der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen im Kontext gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse war ihm eine wichtige Dimension aller theoretischen Arbeiten zur Reform der Berufsausbildung. Die Integration durch Berufsausbildung und Berufstätigkeit für alle war und ist für ihn eine der wesentlichen Voraussetzungen für soziale Kohäsion in einer demokratischen Gesellschaft. Er ist auch als Universitätsprofessor Gewerkschaftsmitglied geblieben und hat sich an den gewerkschaftlichen Debatten um die Reform der Berufsbildung beteiligt. So ist es nicht verwunderlich, dass die Hans-Böckler-Stiftung des Deutschen Gewerkschaftsbundes ihn als Vertrauensdozent für ihre Stipendiaten und Stipendiatinnen berufen hat. In diesem Amt hat er intensive Beratungs- und Betreuungsarbeit geleistet, damit diese Studierenden und Doktoranden ihre Ziele erreichen konnten. Auf der gleichen Linie liegt, dass er lange Jahre Vorsitzender der „Prüfungskommission für besonders befähigte Berufstätige" war und damit so manchen „Nichtabiturienten" den Weg in das Studium ermöglicht hat. Das Gleiche gilt auch für die Ermutigung von Doktoranden, die von außerhalb der Universität „nebenberuflich" promovieren wollten und dafür besondere Unterstützung bedurften, weil sie sich mit ihrer beruflichen Tätigkeit zunächst aus dem Wissenschaftsbetrieb heraus begeben haben. Josef Rützel ist *der* Professor im Fachbereich, der die meisten Promotionen betreut hat, die mit der Verleihung des Doktortitels erfolgreich abgeschlossen werden konnten.

Für die Strukturentwicklung des damaligen Instituts für Berufspädagogik hat er entsprechend seiner Fokussierung auf die Benachteiligtenforschung wichtige Ausgrenzungsdimensionen im dualen System der Berufsausbildung aufgegriffen und für die universitäre Ausbildung für LehrerInnen zugänglich gemacht. Als die dritte Professur für Berufspädagogik an der TU Darmstadt neu ausgeschrieben werden konnte, hat er durchgesetzt, dass sie mit einer Teildenomination für „Fragen der beruflichen Sozialisation von Frauen" versehen werden konnte, weil Frauen in der beruflichen Ausbildung im Dualen System noch immer zu den Be-

nachteiligten gehören. Damit hat er einen wichtigen Beitrag geleistet, dass in der Berufspädagogik systematisch Geschlechterfragen bearbeitet werden konnten.

Seine Forschungen und die bildungspolitischen Schlussfolgerungen, die er daraus zog, führten dazu, dass er sehr bald nach seiner Ernennung zum Universitätsprofessor einen Ergänzungsstudiengang für Lehrer und Lehrerinnen am Institut für Berufspädagogik etablieren konnte, in dem diese sich berufsbegleitend die besonderen Anforderungen in der Förderung benachteiligter Jugendlicher erarbeiten konnten. Dieser Studiengang dauert vier Semester und gibt Lehrern und Lehrerinnen eine gute theoretische Grundlage für ihr praktisches Handeln in der Schule.

Einer Gruppe, die häufig Schwierigkeiten rechtlicher, finanzieller und psychosozialer Art beim Studium hat, hat Josef Rützel sich in den letzten Jahren besonders gewidmet: den ausländischen Studierenden, deren Ombudsmann er wurde. Mit dieser Aufgabe hat er sich besonders intensiv beschäftigt und dabei viele (bürokratische) Hemmnisse für ein Studium in Deutschland beseitigt und viele „verzweifelte Situationen" gemeinsam mit den ausländischen Studierenden bewältigt.

Wenn er im kollegialen Gespräch über seine Erfahrungen als Ombudsmann erzählte, war es für viele von uns immer wieder erstaunlich und bewundernswert, mit welcher Empathie und Hartnäckigkeit er sich um Lösungen von teilweise schier unlösbaren Problemen bemühte und dies immer in einer Haltung, die nicht für die ausländischen Studierenden nach Auswegen suchte, sondern im partizipativen Umgang mit ihnen. Der große Respekt vor der Persönlichkeit jedes einzelnen Studierenden prägt seine Arbeit in diesem Feld. Dabei hatte er aber nicht nur den Einzelnen im Blick, sondern verstand sein Amt als Ombudsmann immer auch politisch, d.h., es ging und geht ihm auch um die Beseitigung diskriminierender und Ungleichheit produzierender Strukturen.

Nun fand dieses hochschulpolitische Interesse und Handeln, das hier nur an einigen Beispielen und keinesfalls vollständig dargestellt ist, trotz seiner breiten Forschungs-, Publikations- und Vortragstätigkeit statt. Dass ihm seine Forschungen ein hohes über die Disziplin der Berufspädagogik hinaus gehendes Renommee einbrachten, belegen die vielen Einladungen zu Vorträgen und Veröffentlichungen. Ein Beispiel dafür ist auch die Übernahme des Amtes als Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft berufliche Bildung e.V., die es ermöglicht hat, dass die Hochschultage Berufliche Bildung 2004 an der TU Darmstadt mit großem Erfolg stattfinden konnten. Ein Beispiel nicht nur für die Leistungsfähigkeit des Fachgebietes Berufspädagogik, sondern für die TU Darmstadt insgesamt, was deutlich macht, dass es ihm nie nur um die eigene wissenschaftliche Anerkennung ging, sondern auch um die Institution, in der er als Professor arbeitete. Natürlich kann eine solche Großveranstaltung nicht eine Person alleine organisieren, planen und durchführen. Josef Rützel ist es gelungen, alle Kolleginnen und Kollegen am Institut für die Mitarbeit und Unterstützung zu gewinnen, so dass die Hochschultage schließlich das gelungene Werk aller Institutsmitglieder wurden.

Neben all dem hier aufgezählten Engagement für den Fachbereich, das Institut und die Studierenden ist Josef Rützel in der „scientific community" hoch aner-

kannt. Häufig wird er bei Berufungsverfahren an anderen Universitäten um gutachterliche Stellungnahmen gebeten. Er ist Herausgeber einer berufspädagogischen Zeitschrift, in der es ihm gelingt, wissenschaftlich fundiert aber praxisnah Forschungsergebnisse so zu publizieren, dass sie auch über den Kreis der FachwissenschaftlerInnen hinaus Verbreitung finden.

Die überaus vielfältigen Aktivitäten von Josef Rützel innerhalb und außerhalb der Universität machen sicherlich verständlich, dass wir Kollegen und Kolleginnen uns manchmal verwundert fragten: „Wie schafft er das eigentlich alles?“ Nun – vielleicht ist es der Impetus, seine eigenen Überzeugungen zu leben und sie wenigstens ein Stück weit zu realisieren, der ihm Verpflichtung ist und auch Kraft gibt. Woraus auch immer er seine Kraft schöpft, sein Leben und Wirken als Hochschullehrer an der TU Darmstadt ist eine große Ermutigung zum Engagement und sollte uns Hoffnung machen, dass Gestaltungswille und Gestaltungskraft des Einzelnen auch heute noch etwas bewegen können.

Martin Kipp

DIE GESCHICHTE DER BEZIRKSFORTBILDUNGSSCHULE MENGERINGHAUSEN (1925–1937)

1. VORBEMERKUNG

Mit welcher Textsorte kann man einen Kollegen erfreuen, mit dem man seit der gemeinsamen Studienzeit freundschaftlich verbunden ist? Ich versuche es mit der Anknüpfung an einen Text, den einer unserer markantesten Lehrer, der Berufspädagoge Gustav Grüner, just zu der Zeit verfasst hat, als Josef Rützel und ich 1967/68 unser Studium bei ihm an der TH Darmstadt begonnen haben (Grüner 1967, 1–4). Gustav Grüner bekam nach seinem Gewerbelehrer-Studium am Berufspädagogischen Institut Frankfurt am Main seine erste Anstellung als Gewerbelehramtskandidat im Frühjahr 1947 an der Kreisberufsschule Waldeck (jetzt Kreis Waldeck-Frankenberg) und hat neben mehreren auf das Waldecker Land bezogenen volkskundlich-lokalhistorischen Abhandlungen im Dezember 1967 auch eine „Geschichte der Berufsschulen in Waldeck“ vorgelegt, auf die ich mich im Folgenden beziehe und die ich mit einem kleinen Kapitel ergänzen möchte. Es geht um die Bezirksfortbildungsschule in meiner Heimatstadt Mengeringhausen, von deren Existenz Gustav Grüner vermutlich nicht wusste, denn sie wird bei ihm nicht erwähnt, obwohl seine „Geschichte der Berufsschulen in Waldeck“ sehr detailliert angelegt und ausgeführt ist und Grüners sprichwörtliche Gründlichkeit beim Recherchieren allenthalben widerspiegelt. Im Anschluss an Grüner und mit großer Sympathie für seine „Neigung zum mikrohistorischen Klein-Klein“ und für „bis in die letzten Einzelheiten vordringenden Tiefenbohrungen“ habe ich mich in meinem Geburtsort gleichsam als ethnologisch orientierter Historiker betätigt, der nicht „über“, sondern „in“ der Stadt forscht. Das mag Josef Rützel anregen, im Ruhestand das „Aufwachsen auf dem Land“ (Rützel 1993, 35–38) zwischen Jossa und Fulda auch unter berufsschulgeschichtlicher Perspektive zu rekonstruieren.

2. WALDECK VORN: SCHULORDNUNG VON 1855

Ein Blick in die Geschichte der waldeckischen Berufsschulen ist – nicht nur für Berufs- und Wirtschaftspädagogen – deshalb aufschlussreich, weil das in Nordhessen gelegene Fürstentum Waldeck und Pyrmont (1812–1918) im Jahre 1855 als einer der ersten deutschen Staaten die Fortbildungsschulpflicht gesetzlich geregelt hatte. Als Stiftungsbrief der waldeckischen Berufsschulen bezeichnet Gustav Grüner die am 9. Juli 1855 von Fürst Georg Victor in Arolsen unterschriebene Schulordnung, die der Konsistorialrat Carl Curtze geschaffen hatte (Schulordnung

vom 9.Juli 1855). Bereits im § 1 der Schulordnung wird der Zweck der öffentlichen Schulanstalten Waldecks beschrieben und festgestellt, dass die „niedere oder Elementar-Volksschule“ die Aufgabe habe, „zu der für das Leben im Staat und in der Kirche, sowie für das Berufsleben erforderlichen Bildung die allgemeinen Grundlagen durch Unterricht, Uebung und gemeinsame Ordnung zu schaffen“ (ebd., 210). Im § 6 wird der politischen Gemeinde die Einrichtung von Fortbildungsschulen auferlegt: „Mit den Elementarschulen müssen, soweit die Oberschulbehörde nicht eine Abweichung für zulässig erachtet, Fortbildungsschulen und für Mädchen Näh- und Strickschulen verbunden werden“ (ebd., 211).

Die Mädchen hatten die Näh- und Strickschulen vom 10. Lebensjahr an neben der normalen Volksschule zu besuchen, die für sie allerdings nur sieben (seit 1905 acht) Jahre dauerte. Die Jungen mussten nach ihrer Entlassung aus der achtjährigen Volksschule neben ihrer Tätigkeit auf dem Bauernhof, in der Werkstatt oder im Büro für zwei Jahre die Fortbildungsschule besuchen; die wöchentliche Stundenzahl betrug vier.

In den §§ 52–88 sind die Verhältnisse der Lehrer geregelt. Sie waren gemäß § 76 verpflichtet, an der Volksschule bis zu 32 und an der Fortbildungsschule bis zu 4 Stunden in der Woche zu unterrichten. Im Hinblick auf die Professionsgeschichte der Gewerbe- und Handelslehrer ist bemerkenswert, dass die Lehraufgaben an den Fortbildungsschulen – den Vorläufern unserer heutigen Berufsschulen – zu den normalen Dienstobliegenheiten der damaligen Volksschullehrer gehörten, die zunächst auch nicht gesondert vergütet wurden.

3. AUS 119 WALDECKER FORTBILDUNGSSCHULEN (1896) WERDEN 23 BEZIRKSFORTBILDUNGSSCHULEN (1924)

Die am 9. Juli 1855 begonnene Entwicklung der beruflichen Schulen im früheren Fürstentum und jetzigen Landkreis Waldeck führte zunächst zur Einrichtung von Fortbildungsschulen in allen Gemeinden, die auch eine Volksschule unterhielten. Das erklärt die beachtliche Zahl von insgesamt 119 Fortbildungsschulen im Waldecker Land, von denen immerhin 31 im nördlichen Kreis der Twiste lagen. Die Tatsache, dass 1 094 Schüler sich auf 119 Fortbildungsschulen verteilten, führte zu einer stattlichen Anzahl von sehr kleinen Fortbildungsschulen mit weniger als 5 Schülern.

Die größten Allgemeinen Fortbildungsschulen des Fürstentums Waldeck-Pyrmont befanden sich in Arolsen (51 Schüler), Korbach (50), Oesdorf (38), Holzhausen (35), Mengeringhausen (30), Rhoden (30), Pyrmont (30), Adorf (24), Goddelsheim (20) und Sachsenhausen (20 Schüler) (Pache 1896, 121f.). Aus den vorstehend mitgeteilten Zahlen geht zumindest zweierlei hervor:

a) Die Schülerzahlen der meisten waldeckischen Fortbildungsschulen waren am Ende des 19. Jahrhunderts so gering, dass weder eine Aufteilung in Jahrgangsklassen noch eine Aufteilung nach Berufen (in Berufsfachklassen) möglich war.

b) Die Fortbildungsschule in Mengeringhausen gehörte mit 30 Schülern zu den größten im Waldecker Land.

Der Besuch dieser Allgemeinen Fortbildungsschulen war für Knaben mit wöchentlich 4 Pflichtstunden während zweier Jahre vorgeschrieben. Unterrichtsfächer waren Rechnen, Deutsch, Geschichte, in größeren Orten auch Zeichnen. Daran wird deutlich, dass die Allgemeine Fortbildungsschule allenfalls mit der Betonung des Zeichenunterrichts, der insbesondere für die konstruktionsorientierten gewerblich-technischen Berufe unerlässlich war, dazu ansetzte, den Übergang zur Berufsschule einzuleiten. Dieser Übergangsprozess spiegelt sich zum einen in der Lehrplandiskussion der 1890er Jahre, zum anderen in den Programmen und Leitthemen der seit 1896 stattfindenden Deutschen Fortbildungsschultage (Kipp 2004) wider und weist strukturell Tendenzen der Vereinheitlichung und Systematisierung auf, die von lokalen zu überregionalen Zentren, von der kleinstaatlich-partikularistischen zur gesamtstaatlich-nationalen Ebene führen (Kipp 1985).

Folgt man dem Urteil unseres akademischen Lehrers Gustav Grüner (Grüner 1984, 77f.), dann waren im Waldecker Land die Fortbildungsschulen in Korbach und Bad Wildungen gleichsam die Schrittmacher dieses Verfachlichungs- bzw. Verberuflichungsprozesses des Fortbildungsschulcurriculums. „In Bad Wildungen hatte die Fortbildungsschule nach 1878 gewerblichen Charakter angenommen. Es wurde in den Fächern Realien, Naturkunde, Rechnen, Deutsch und Zeichnen unterrichtet […] Die meisten waldeckischen Fortbildungsschulen waren jedoch Stätten einer allgemeinen Weiterbildung“(Grüner 1967, 2). Damit lagen sie, wenn man es salopp formulieren möchte, im Trend der damaligen Zeit – freilich noch ziemlich lange, denn nach Grüners Einschätzung blieb diese Situation in den waldeckischen Fortbildungsschulen bis zum Ende des Ersten Weltkrieges bestehen. Erst im Jahre 1924 wurde der Schritt zu „Bezirksfortbildungsschulen“ gewagt.

4. IM HERBST 1924 ENTSTEHEN IM KREIS DER TWISTE SIEBEN BEZIRKSFORTBILDUNGSSCHULEN

Zum „Bezirk“ dieser neuen Bezirksfortbildungsschulen zählten Gemeinden, die in einem Umkreis von einer Wegstunde zum Schulort lagen. Auf diese Weise kam es zu 23 Bezirksfortbildungsschulen in Waldeck, von denen sieben im Kreis der Twiste lagen:

Arolsen mit Mengeringhausen und Helsen; *Rhoden* mit Ammenhausen, Dehausen, Hörle, Orpethal, Wethen, Wrexen; *Landau* mit Bühle, Lütersheim, Volkhardinghausen; *Cülte* mit Herbsen, Neu-Berich, Schmillinghausen, Wetterburg; *Elleringhausen* mit Braunsen, Dehringhausen, Nieder-Waroldern, Ober-Waroldern, Twiste; *Neudorf* mit Helmighausen, Hesperinghausen, Kohlgrund; *Vasbeck* mit Gembeck und Massenhausen (Waldeckisches Regierungs-Blatt 1924, Nr.36, 243). Diese Bezirksfortbildungsschulen lagen in der Trägerschaft der zum Fortbildungsschulbezirk gehörenden Gemeinden. Wie in Preußen, an dem sich seinerzeit viele kleinere Staaten orientierten, wurde damals auch in Waldeck das sogenannte „ortsstatutarische Prinzip“ angewendet, das besagte, wenn eine solche

Schule per Ortsstatut eingerichtet werde, leiste der Staat im Bedarfsfalle Zuschüsse bis zu 50 Prozent der persönlichen Schullasten. Es blieb bei der (nur) zweijährigen Fortbildungsschulpflicht, die nur für Knaben galt, wobei allerdings die wöchentliche Unterrichtszeit von vier auf sechs Stunden erhöht wurde. Die Leitung der Bezirksfortbildungsschulen wurde jeweils dem 1. Lehrer des Schulortes übertragen.

Mit den zugleich ergangenen „Richtlinien für die innere Einrichtung der Bezirksfortbildungsschulen in Waldeck“ (ebd., 246–248) war deren Zielstellung bekannt gemacht worden: „Das Ziel des Fortbildungsschulunterrichts muß sein, unter stetiger Erweiterung und Vertiefung der von der Volksschule gegebenen Allgemeinbildung dem Schüler ein Wissen und Können zu vermitteln, das ihm die zweckmäßige Ausübung seines bürgerlichen Berufs erleichtert, ihm das Verständnis seiner Aufgaben in der Gemeinschaft zu erschließen und ihn mit dem Willen zu fördernder Teilnahme daran zu beseelen“ (ebd., 246). Die „Richtlinien“ zeigen deutlich, dass die Idee der Berufsbildung inzwischen auch im Waldecker Land Fuß gefasst hatte, denn es ist die Rede von Einberufsklassen (z. B. Klassen für Kaufleute), Berufsgruppenklassen (z. B. für Bauhandwerker aller Art) und Vielberufsklassen sowie von Klassen für berufslose Jugendliche (ungelernte Arbeiter). Als Unterrichtsfächer werden Berufskunde, Rechnen, Deutsch und Buchführung genannt; je nach Art der Klasse kommen noch gewerbliches Zeichnen und Kurzschrift hinzu.

Das „Kernfach“ bildet die Berufskunde, die deshalb auch sehr ausführlich erläutert wird – hier mögen die einführenden Erläuterungen genügen: „Es kann sich für die Fortbildungsschule kleinerer Verhältnisse nicht darum handeln, jedem Beruf seine eigene Berufskunde gesondert zu vermitteln, sondern vielmehr die den Berufen gemeinsamen Momente in ihrer Bedeutung für den Beruf der Schüler zu verwerten. Es wird sich also in der Berufskunde um Belehrungen, Wissen und Erkenntnisse rechtlich-staatsbürgerlicher, kaufmännisch-wirtschaftlicher, geschichtlich-volkswirtschaftlicher und praktisch-technischer Art handeln. Ob das eine oder andere Moment stärker hervortreten muß, hängt von der Zusammensetzung der Klasse ab und wird nach der stofflichen Seite durch den Lehrplan bestimmt“ (ebd., 246).

Bezüglich der Methode wird die durchaus sehr moderne Empfehlung gegeben: „Noch mehr als die Volksschule ist die Fortbildungsschule die Stätte eines wohlverstandenen Arbeitsunterrichts. Die Anregung und Pflege der Selbsttätigkeit muß über die pädagogisch richtige Gestaltung des Unterrichts hinaus das Ziel haben, den Schüler zu befähigen, dass er die Fragen und Aufgaben, die Beruf und Leben stellen, nicht nur sieht, sondern auch auf dem Wege zu ihrer Lösung möglichst weit selbständig vordringt“ (ebd., 248).

Mit der Einrichtung dieser Bezirksfortbildungsschulen war der Schritt von lokalen zu überregionalen Schulzentren eingeleitet, der zugleich auch Möglichkeiten der inneren Differenzierung eröffnete. Der Arolser Schulrat Christian Graf schrieb in dem 1932 erschienenen „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“, dass beim Anschluss Waldecks an Preußen im Jahre 1929 von den 23 Bezirksfortbildungsschulen 15 einklassig und 8 mehrklassig gewesen seien; die durchschnittli-

che Klassenstärke lag bei 21 Schülern. Zwei dieser Bezirksfortbildungsschulen seien zu Berufsschulen ausgebaut gewesen (Graf 1932, 1259), nämlich die von Gustav Grüner hervorgehobenen Berufsschulen in Korbach und Bad Wildungen. Im Unterschied zu diesen beiden war die Arolser Fortbildungsschule – wiewohl die größte im Kreis der Twiste – nicht beruflich gegliedert. Sie nannte sich allerdings „Städtische Berufs- und Fortbildungsschule Arolsen“ und wurde vom Rektor der Volksschule geleitet.

5. DIE BEZIRKSFORTBILDUNGSSCHULE MENGERINGHAUSEN WIRD AM 20. OKTOBER 1925 „VORLÄUFIG“ GENEHMIGT

Die Bekanntmachung über die vorläufige Regelung des Fortbildungsschulwesens in Waldeck vom 22. Oktober 1924 enthielt in § 15 die Ermächtigung, die Schulbezirke anderweitig festzulegen – eine Möglichkeit, die der Mengeringhäuser Ortsschulvorstand bald ergreifen sollte; ein Vorgang, den Gustav Grüner nicht erwähnt und der deswegen hier nachzutragen ist. Allerdings hatte der Kreisschulvorstand in seiner Mitteilung vom 30. Oktober 1924 ausdrücklich darauf hingewiesen, dass von dieser Ermächtigung des § 15 vorläufig kein Gebrauch gemacht werden solle. Die bereits aufgrund der vorangegangenen vorläufigen Ordnung vom 8. Februar 1924 (Waldeckisches Regierungs-Blatt Nr 7, vom 15.Februar 1924) eingerichteten Bezirksfortbildungsschulen in Arolsen und Rhoden wurden in dieser Zusammensetzung wieder aufgelöst und nach der bereits genannten Zuordnung zu 7 Bezirksfortbildungsschulen neu gebildet, so dass die Bezirksfortbildungsschule Arolsen von den in Arolsen, Mengeringhausen und Helsen wohnenden fortbildungsschulpflichtigen Knaben zu besuchen war. Der Unterricht wurde nur im Winterhalbjahr durchgeführt, er begann am 15. November 1924 und endete am 15. März 1925.

Dass die Fortbildungsschule von den Mengeringhäuser Lehrlingen nun erstmals in Arolsen besucht werden musste, nachdem Mengeringhausen seit November 1866 eine eigene Fortbildungsschule besaß, gefiel weder deren Lehrmeistern noch den Lehrlingen und so kam der Wunsch auf, eine eigene Bezirksfortbildungsschule in Mengeringhausen einzurichten. Und auch aus der Gemeinde Twiste wurde lebhaftes Interesse am Zustandekommen einer Bezirksfortbildungsschule in Mengeringhausen bekundet und zwar zum einen, „weil die Verkehrsverhältnisse nach Mengeringhausen bedeutend besser und vorteilhafter sind, zum anderen wegen der bedeutend besseren Qualität der von Mengeringhausen gebotenen Lehrmittel“ (Stadtarchiv Mengeringhausen, Abteilung XIV, Abschnitt 10, Konvolut 46, Fascikel 1, Tgb. Nr. 1120). Die Stadt Arolsen hat diesem Vorhaben sehr starken Widerstand entgegengestellt und auch die Oberschulbehörde in Arolsen war wenig geneigt, dem Wunsch Mengeringhausens nachzukommen – schließlich gelang es doch, die Genehmigung zur versuchsweisen Gründung einer Bezirksfortbildungsschule für Twiste und Mengeringhausen zu erwirken. Ein Blick auf die Einwohnerzahlen zu dieser Zeit zeigt sofort, dass die Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen sich hinter der Arolsens nicht verstecken musste:

Arolsen	2.222	Mengeringhausen	1.534
Helsen	838	Twiste	887
	3.060		2.421

Am 30. September 1925 beantragt der Mengeringhäuser Bürgermeister beim Landrat die „Errichtung einer Fortbildungsschule für den Gemeindebezirk Mengeringhausen“ und begründet dies damit, dass

- auch in Mengeringhausen bei einer zu erwartenden Schülerzahl von 40 der den Bezirksfortbildungsschulen zugrunde liegende Gedanke der Differenzierung des Unterrichts nach Berufen vorgenommen werden könne: A) Kaufmännische Gruppe und B) Handwerker-Gruppe. Die dritte C) landwirtschaftliche Gruppe sei in Mengeringhausen nicht notwendig, weil eine landwirtschaftliche Schule am Ort bereits vorhanden sei.
- die erforderlichen Lehrerpersonen vorhanden seien und für den nebenamtlichen Unterricht weitere Kräfte zur Verfügung stünden; so hätten sich einige Kaufleute, der Stadtrentmeister Figge und er selbst, der bereits an der landwirtschaftlichen Schule unterrichte, zur Unterrichtserteilung bereit erklärt.
- dann auch Fortbildungsschulunterricht für Mädchen in Mengeringhausen eingeführt werden könne, wofür sich auch der Handwerker-Verein einsetze. Wörtlich heißt es: „Solange der Sitz der Schule Arolsen ist, ist dies aber wegen der sittlichen Gefahren der Landstraße nicht möglich“ (ebd., Nr. 1008).

Der Kreisschulvorstand genehmigte daraufhin mit Bescheid vom 20. Oktober 1925 „vorläufig – zunächst für die Dauer des bevorstehenden Winterhalbjahres – die Errichtung einer Bezirksfortbildungsschule […] in Mengeringhausen für die Gemeinden Mengeringhausen und Twiste mit der Maßgabe, dass hierdurch dem Staate Mehrkosten nicht entstehen“ (ebd., Nr. 1009).

Die innere Ausgestaltung dieser neuen Bezirksfortbildungsschule wurde auf einer Sitzung der vereinigten Lehrerkollegien von Mengeringhausen und Twiste beraten, auf der alle Anwesenden der Ansicht waren, dass zwei Klassen in Frage kämen, und zwar eine Klasse für Bauhandwerker, die andere für gemischte Berufe. Außerdem waren alle grundsätzlich damit einverstanden, dass eine Mädchenklasse eingerichtet wird; wobei die Fächerverteilung für diese erst nach Rücksprache mit dem ländlichen Hausfrauenverein beschlossen werden sollte. Die Fächerverteilung für die beiden Knabenklassen sollte so erfolgen, dass zwei Lehrer von Mengeringhausen und zwei Lehrer von Twiste unterrichten. Es ergab sich eine Gesamtstundenzahl für beide Klassen von 12 Unterrichtsstunden, die am Dienstag- und Freitagnachmittag in der Zeit von 14.30 Uhr bis 17.30 Uhr erteilt werden sollten.

War die Fächerverteilung von den vereinigten Lehrerkollegien aus Mengeringhausen und Twiste schließlich bis zum praktikablen Stundenplan der Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen ausgearbeitet worden, so ergaben sich in der praktischen Umsetzung noch Ergänzungen, über die wir aus dem Bericht vom 7.

November 1925 des Schulvorstands der Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen an den Kreisschulvorstand Näheres erfahren:

Der Lehrkörper bestand aus dem Leiter, Rektor Koch, den Lehrern Gottmann und Gerhard aus Mengeringhausen und Weidemann und Nagel aus Twiste sowie den Lehrerinnen Frl. Bangert und Frau Gerhard sowie Bürgermeister Dr. Zimmermann. Diesem Bericht zufolge waren drei Klassen eingerichtet worden: Bauhandwerker; gemischte Berufe; Mädchen. Über die Anzahl der Schüler erfahren wir: Pflichtfortbildungsschüler (32); Freiwillige Fortbildungsschüler (5); Aus Twiste (14); Schülerinnen aus Mengeringhausen (16); insgesamt also 67.

6. AM 2.NOVEMBER 1925 ERÖFFNET MENGERINGHAUSEN DIE ERSTE MÄDCHENFORTBILDUNGSSCHULE IN WALDECK

Mengeringhausen übernahm mit der Eröffnung der Mädchenfortbildungsschule am 2. November 1925 eine Vorreiterrolle für das Fürstentum Waldeck und Pyrmont. Aus dem am 22. April 1926 handschriftlich verfassten Bericht der Lehrerin L. Bangert über das erste Semester (Winter 1925/26) erfahren wir, dass sich 16 Schülerinnen zur Teilnahme angemeldet hatten. Der Bericht gibt uns einen Eindruck von den Startschwierigkeiten dieses innovativen Bildungsangebots für Mengeringhäuser Mädchen in der Mitte der 1920er Jahre und soll deshalb ausführlich wiedergegeben werden:

> „Da der Besuch freiwillig war, konnten zwei Schülerinnen, die am Anfang zum Unterricht kamen, dann aber fortblieben, zur weiteren Teilnahme nicht gezwungen werden. Die übrigen 14 Schülerinnen hätten aber den Unterricht regelmäßig besucht. Es waren zum größten Teil Töchter von Mengeringhäuser Bürgern; nur zwei von ihnen waren ‚in dienender Stellung'. Es wurde in vier Wochenstunden Unterricht erteilt: Deutsch, Rechnen, Buchführung und Hauswirtschaftskunde. Im deutschen Unterricht wurden den Schülerinnen Dichterwerke geboten, es wurden einzelne Abschnitte der Lebenskunde behandelt, Niederschriften wurden gefertigt. Durch Diktate sollte die Rechtschreibung gefestigt werden, und durch Übung im Schreiben von Geschäftsaufsätzen sollten die Schülerinnen befähigt werden, in vorkommenden Fällen selbst solche anfertigen zu können. Dem Rechenunterricht wurde das 'Rechenbuch für Mädchenberufsschulen' von T. Heimann zu Grunde gelegt. Außerdem wurden, um die Denkfähigkeit zu üben, Rechenrätsel gelöst. Im Buchführungsunterricht wurde gezeigt, wie die Ausgaben in einem geordneten Haushalt nach den Einnahmen und dem auf diese sich gründenden Vorschlag richtig verteilt werden. Der Unterschied zwischen Beamten- und landwirtschaftlichem Haushalt wurde klar gemacht. Im hauswirtschaftlichen Unterricht wurden wissenswerte Stoffe aus der Chemie des täglichen Lebens ausgewählt. Nahrungsmittel und Nährstoffe, ihre Zusammensetzung und ihr Nährwert, wurden eingehend behandelt. Praktische Aufgaben zur Berechnung des Nährwertes der wichtigsten Nahrungsmittel und der Menge der notwendigen Nahrungsmittel wurden gelöst. Der knappen Zeit halber mußte der Unterricht auf das eine Gebiet 'Ernährung des Menschen' beschränkt werden. [...] Es wäre zu wünschen, daß die Mädchenfortbildungsschule nicht ein Versuch bleiben möchte, und viel würde erreicht werden können, wenn der Besuch der Schule zur Pflicht gemacht würde. L. Bangert" (ebd. Nr. 355).

Der Schulvorstand der Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen hat diesen Bericht dem Gesuch an den Kreisschulvorstand in Arolsen vom 15. Mai 1926 um

Gewährung eines staatlichen Zuschusses zu dem persönlichen Aufwand für die Bezirksfortbildungsschule beigegeben und weist ausdrücklich darauf hin, dass damit in Mengeringhausen die erste Mädchenfortbildungsschule in Waldeck eingerichtet worden sei (ebd., Nr. 355). Ob die Mengeringhäuser Mädchenfortbildungsschule weiter fortbestand, ist ungeklärt – die einschlägigen Unterlagen im Stadtarchiv Mengeringhausen legen die Vermutung nahe, dass dieses innovative Bildungsangebot nach zwei erfolgreichen Durchgängen eingestellt wurde, denn in den weiteren Berichten tauchen nur noch die Knabenabteilungen der Bezirksfortbildungsschule auf.

7. NEBENAMTLICHER UNTERRICHT: MAURERMEISTER CHRISTIAN BÖDICKER ERTEILT ZEICHENUNTERRICHT

Dass die Fortbildungsschule sich sehr viel stärker als jede andere Schule an den Erwartungen und Bedürfnissen der Berufspraxis ihrer Schüler orientierte, zeigt sich schon bald nach der Errichtung der Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen. In seinem Brief vom 26. Oktober 1926 an den Mengeringhäuser Bürgermeister weist der Twister Fortbildungsschullehrer Weidemann auf eine Besprechung vom Vortage hin, in der die Vertreter der Handwerker den Wunsch geäußert hätten, „dass der Unterricht für jede Klasse ungeteilt sei, also an einem Nachmittage zusammenhängend gegeben werde und daß den Zeichenunterricht in beiden Klassen Herr Chr. Bödicker übernehmen möchte“ (ebd., Nr. 1711). Beide Wünsche sind durchaus typisch für die Fortbildungs- bzw. Berufsschulentwicklung in dieser Zeit; sie drücken zum einen das betriebliche Bestreben aus, den Lehrling möglichst wenig im Betrieb zu entbehren, also die Fortbildungsschulzeit zu begrenzen bzw. auf einen Schultag zu konzentrieren und zum anderen den Wunsch, möglichst viel fachliche Expertise im Unterricht zur Geltung zu bringen. So ist es bis heute geradezu ein Markenzeichen der Berufsschule, neben den hauptamtlichen Berufsschullehrern auch Experten aus den beruflichen Praxisbereichen als nebenamtliche Lehrkräfte einzusetzen. Beiden Wünschen der Mengeringhäuser Handwerker wurde entsprochen.

Dass der Unterricht in den Nachmittagsstunden abgehalten wurde, hat zum einen damit zu tun, dass die damaligen Fortbildungsschullehrer am Vormittag ihrem Hauptberuf als Volksschullehrer nachzugehen hatten und zum anderen damit, dass die Fortbildungsschule im Gebäude der Stadtschule Mengeringhausen untergebracht war, die vormittags als Volksschule betrieben wurde. In der Gründungsphase des beruflichen Schulwesens bereitete die Festlegung und dauerhafte Vereinbarung der geeigneten Unterrichtszeit teilweise erhebliche Schwierigkeiten, die sich im Falle der Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen als geradezu harmlos darstellen und offensichtlich auch einvernehmlich lösen ließen.

8. BEZIRKSFORTBILDUNGSSCHULE MENGERINGHAUSEN VOM HANDWERK BEGRÜSST, VON AROLSEN BEKÄMPFT

Obwohl die Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen vom Handwerk angenommen und von der Schulaufsicht als untadelig und effektiv eingeschätzt wurde, blieb sie für ein weiteres Schuljahr „Versuchsschule". Die Begründung dafür findet sich in der Verfügung des Kreisschulvorstandes vom 20. September 1926, in der der Antrag der Stadt Mengeringhausen, die im Vorjahre errichtete Bezirksfortbildungsschule „dauernd bestehen zu lassen und sie den übrigen Bezirksfortbildungsschulen des Landes gleichzustellen", folgendermaßen kommentiert wird:

> „Die Unterrichtserteilung an dieser Schule hat im vergangenen Winterhalbjahre zu Klagen keinerlei Veranlassung gegeben. Vielmehr muß anerkannt werden, daß das Lehrpersonal mit seinen reichlich vorhandenen Lehrmitteln einen guten Unterrichtserfolg erzielt hat. Trotzdem möchten wir der Schule den Charakter des Versuchs auch für die Dauer des bevorstehenden Winterhalbjahres lassen, um uns nach der notwendig gewordenen Neubesetzung aller Lehrerstellen an der Stadtschule zu Mengeringhausen über Einrichtung und Leistung nochmals eingehend zu unterrichten. Wir bitten jedoch den in Fragen stehenden Schulgemeinden [Mengeringhausen und Twiste] in Aussicht zu stellen, einen Teil der entstehenden Personalkosten – wie bei den anderen Bezirksfortbildungsschulen – auf den Staat zu übernehmen" (ebd., Nr. 3286).

Dem vom stellvertretenden Schulleiter Weidemann handschriftlich verfassten Bericht über das Winterhalbjahr 1926/27 vom 16.3.1927 können wir entnehmen, dass die Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen von 50 Schülern besucht wurde, wovon 39 Pflichtschüler waren, während 11 freiwillig am Unterricht teilnahmen. In der Klasse für Bauhandwerker befanden sich 31 Schüler, in der für gemischte Berufe 19. „Beide Klassen wurden durchgehend unterrichtet, und zwar die Bauhandwerkerklasse an jedem Freitag von nachmittags 1 bis 6 Uhr; die Klasse für gemischte Berufe an jedem Dienstag von 1 bis 6 Uhr. Die Schulzucht war im großen und ganzen gut, die Unterrichtsergebnisse sind, soweit ich beurteilen kann, zufrieden stellend" (ebd., Nr. 2931).

Der Fortbestand der Bezirksfortbildungsschule war davon abhängig, ob die Oberschulbehörde sich an den persönlichen Schullasten beteiligen würde. Im Stadtarchiv Mengeringhausen finden sich zahlreiche diesbezügliche Anträge, die oft auch abschlägig beschieden wurden. Der in Arolsen ansässige Kreisschulvorstand macht bei seinen Ablehnungen keinen Hehl daraus, dass Mengeringhausen wegen seiner eigenwilligen Bezirksfortbildungsschulgründung gleichsam „abgestraft" wurde, während die „übrigen Bezirksfortbildungsschulen des Kreises" den Zuschuss erhielten; in der entsprechenden Verfügung vom 8. Mai 1925 – I. 1653 – liest sich das so:

> „Mit Rücksicht darauf, daß der Herr Landesdirektor zur Einrichtung der dortigen Bezirksfortbildungsschule nur unter der Bedingung s.Zt. seine Einwilligung gegeben hatte, daß dem Staate dadurch Mehrkosten nicht entständen, hat er einen staatlichen Zuschuß zu dem persönlichen Aufwand für die dortige Bezirksfortbildungsschule abgelehnt. Die übrigen Bezirksfortbildungsschulen des Kreises haben einen Zuschuß von etwa 50% des persönlichen Aufwandes erhalten" (ebd., Nr. 355).

Diese Auskunft war insofern für den Mengeringhäuser Bezirksfortbildungsschulvorstand „starker Tobak“, als damit ein Keil zwischen die Gemeinden Twiste und Mengeringhausen getrieben wurde, der den Bestand der von beiden Gemeinden „beschickten“ und über Umlagen (in Höhe von 5 RM pro Lehrling, entrichtet von den Handwerkern und Kaufleuten, deren Lehrlinge die Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen besuchten) finanzierten Schule in Mengeringhausen gefährden sollte. Dieser Keil wirkte, wie sich gleich zeigen wird – doch abgesehen von diesem perfiden Spiel des Arolser Kreisschulvorstandes ist sein Argument bezüglich der „Mehrkosten“ unhaltbar: Die staatlichen Zuschüsse (in Höhe von 50%) zu den Personalkosten wären in Arolsen oder Nieder-Waroldern anstandslos erstattet worden, wenn die in Mengeringhausen beschulten Lehrlinge statt dessen in Arolsen bzw. Nieder-Waroldern zur Schule gegangen wären – der Mehr-Aufwand an Lehrerstunden wäre ja durch den Wechsel des Schullokals nicht verschwunden; insofern sind in Mengeringhausen keine wirklichen „Mehrkosten“ entstanden.

Nach außen unbeeindruckt vom Arolser Ränkespiel wirkten der Mengeringhäuser Bezirksfortbildungsschulvorstand und Bürgermeister Dr. Zimmermann unermüdlich darauf hin, diese staatlichen Zuschüsse zu bekommen. Aber der Arolser „Keil“ zeigte Wirkung: Die Gemeinde Twiste machte ihren Verbleib im „Bezirk“ Mengeringhausen mehrmals von der erfolgreichen Einwerbung des Staatszuschusses abhängig – so beispielsweise im Brief des Bürgermeisters Emde aus Twiste vom 23. August 1926 an den Bürgermeister von Mengeringhausen:

> „Da uns der Zuschuß zu der Fortbildungsschule in Elleringhausen [im Jahre 1924] nur 116 RM gekostet hat während Sie fast das Doppelte verlangen trotzdem mir dortseits gesagt wurde es würde in Mengeringhausen nicht mehr kosten als in Elleringhausen sind wir bei der schlechten Finanzlage der hiesigen Gemeinde leider gezwungen uns wieder Elleringhausen anzuschließen wenn Sie Ihre Forderung nicht wesentlich herabsetzen“.

Im Antwortschreiben des Mengeringhäuser Bürgermeisters vom 31. August 1926 wird deutlich, dass der Schulvorstand der neu gebildeten Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen als bestimmt angenommen hat, „daß die neugebildete Bezirksfortbildungsschule im selben Maße vom Staat unterstützt werden würde, wie die anderen Schulen“ (ebd., Nr. 1027). Der Mengeringhäuser Bezirksfortbildungsschulvorstand berichtete dem in Arolsen ansässigen preußischen Landesdirektor regelmäßig durch den ebenfalls in Arolsen ansässigen Kreisschulvorstand über Ausbau und Entwicklung der Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen und bat im Anschreiben zum Bericht vom 5. Oktober 1927 erneut um deren „förmliche Anerkennung“.

Das Antwortschreiben des Kreisschulvorstandes des Kreises der Twiste vom 26. Oktober 1927 an den Mengeringhäuser Bürgermeister lässt keinen Zweifel daran, dass man in Arolsen die Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen nicht mochte und deshalb mit bürokratischen Finessen den Akt der „förmlichen Anerkennung“ hinauszuzögern versuchte.

9. AMTLICHE ANERKENNUNG DER BEZIRKSFORTBILDUNGSSCHULE MENGERINGHAUSEN AM 23. MÄRZ 1928

Das Arolser Hinhaltemanöver gelang immerhin bis zum darauf folgenden Frühjahr: Mit Erlass des Landesdirektors vom 23. März 1928 wurde die „förmliche Anerkennung“ vollzogen: „Die Bezirksfortbildungsschule in Mengeringhausen, die die Orte Mengeringhausen und Twiste umfasst, wird hierdurch als öffentliche Bezirksfortbildungsschule anerkannt“ (ebd, Nr.960).
Damit war die lange ersehnte Konsolidierung erreicht, indem die Arbeit der Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen aus dem Stadium des Versuchs in das Stadium der Normalität überführt worden war. Die Schülerzahlen stabilisierten sich auf angemessen hohem Niveau: Das Schülerverzeichnis 1928/29 weist aus, dass in der Klasse der Bauhandwerker 36 und in der Klasse der gemischten Berufe 32 Schüler waren.

Mit dem am 1. April 1929 vollzogenen Anschluss Waldecks an Preußen fielen die bis dahin gültigen waldeckischen Vorschriften weg und es bedurfte – auch für die Regelung des Fortbildungsschulwesens – neuer Rechtsvorschriften, die vom Kreistag beschlossen wurden. Im Vorfeld dieser am 10. September 1930 beschlossenen „Kreissatzung für die Fortbildungsschulen des Kreises der Twiste“ Stadtarchiv Mengeringhausen, Abteilung XIV, Abschnitt 10, Konvolut 46, Fascikel 1), die die Schulträgerschaft von den Gemeinden auf den Kreis verlagerte (§ 1), und eine Vereinheitlichung für das ganze Land Waldeck anstrebte, gab es offenbar auch Gerüchte, die von der drohenden Schließung der Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen zugunsten der Stärkung der zentralen Fortbildungsschule in Arolsen handelten. Jedenfalls wurde die bevorstehende Neuregelung des Fortbildungsschulwesens in den davon betroffenen Kreisen heftig diskutiert; so auch in Mengeringhausen, dessen Bürger wenig Neigung verspürten, ihre Fortbildungsschüler fortan nach Arolsen zur Schule zu schicken.

In durchaus realistischer Einschätzung der prekären öffentlichen Haushalte in der Endphase der Weimarer Republik plädierten die Mengeringhäuser Handwerker und Kaufleute für den Fortbestand der Bezirksberufsschule Mengeringhausen – sie sahen freilich auch, dass „wirkliche Berufslehrer“ und die Einrichtung von Fachabteilungen, wie es zu dieser Zeit in vielen großen Städten und insbesondere in den industriellen Ballungsgebieten bereits üblich war, eine qualifizierte berufsschulmäßige Fachausbildung bieten würde; mit der Auflösung der Mengeringhäuser Bezirksfortbildungsschule und der Beschulung der Mengeringhäuser und Twister Lehrlinge in Arolsen seien diese günstigen Bedingungen aber noch nicht zu erreichen, weshalb man den bewährten Zustand bestehen lassen solle.

10. DIE BEZIRKSFORTBILDUNGSSCHULE MENGERINGHAUSEN ERREICHT 1930 IHRE HÖCHSTE AUSBAUSTUFE – 1931 SETZT DIE ABBAUPOLITIK EIN

Der Abrechungsbogen über die Unterhaltungskosten der Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen für das Rechnungsjahr 1930 weist 3 Klassen und insgesamt 360 Unterrichtsstunden aus; inzwischen war der Lehrer Friedrich Weiß zum Lehrkörper hinzugestoßen und die Anzahl der Fortbildungsschüler war auf 62 angewachsen. Damit hatte diese Schule ihre höchste Ausbaustufe erreicht – allerdings nur kurzfristig, denn am 1. Februar 1931 trat eine Kürzung der Beamtenbesoldung um 6% in Kraft, die auch die Stundenvergütungen für den nebenamtlichen Unterricht an der Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen betraf und den Auftakt zu einer reichsweit geradezu bedrohlichen Abbaupolitik im Berufsschulwesen bildete. Der Bericht vom 12. Juni 1931 nennt für die Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen als Leiter Rektor Friedrich Schalk; als Lehrer Karl Biederbick und Friedrich Weiß, aus Mengeringhausen, Fritz Riese und Fritz Weidemann aus Twiste sowie Maurermeister Bödicker aus Mengeringhausen.
Wir erfahren, dass für 50 schulpflichtige Jugendliche insgesamt 240 Unterrichtsstunden erteilt wurden; dieser Unterricht verursachte 580 RM Gesamtaufwendungen, davon 100 RM sächliche, 480 RM persönliche Kosten. Die Abbaupolitik verschonte auch Mengeringhausen nicht. Der Abrechnungsbogen für das Rechnungsjahr 1931/32 weist aus, dass insgesamt nur noch 200 Unterrichtsstunden erteilt wurden (gegenüber 240 in den Vorjahren). In den Rechnungsjahren 1932/33, bis 1934/35 sank die Unterrichtszeit auf 150 Stunden. Die Berichterstattung endet mit dem Schuljahr 1934/35 – von den Zeitzeugen Heinrich Meuser und Willi Schade ist aber verbürgt, dass sie noch im Jahre 1937 die Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen besucht haben. Der Unterricht fand zu dieser Zeit nicht mehr in den Räumen der Stadtschule statt sondern im Hause Büchsenschütz in der Landstraße. Damit endet das Kapitel Bezirksfortbildungsschule Mengeringhausen und es beginnt ein neues Kapitel, das abschließend nur kurz skizziert werden kann.

11. DER LANGE WEG ZUR KREISBERUFSSCHULE IN AROLSEN

Nach dem Anschluss Waldecks an Preußen wurde zunächst vom Kreistag am 10. September 1930 eine Kreissatzung für die Berufs-(Fortbildungs)Schulen beschlossen, die am 1. Oktober 1930 in Kraft trat. Durch sie wurde ein Kreisfortbildungsschulvorstand eingerichtet, und die Berufsschulpflicht wurde (endlich) auch in Nordwaldeck auf die weibliche Jugend ausgedehnt. Den Schülern wurden nun längere Wege zum Schulort zugemutet, so dass sich erneut die Einzugsgebiete vergrößerten und die Zahl der Schulen verkleinerte. Der Schritt zur Kreisberufsschule wurde allerdings 1930 noch nicht vollzogen, sondern zog sich bis ins Frühjahr 1938 hin. Die Gründe für diesen langwierigen Prozess sind vielfältig und können im Rahmen dieses Beitrags nicht dargelegt werden; interessanterweise

kam die Stadt Mengeringhausen in der Endphase dieses Prozesses immer wieder ins Spiel, als es darum ging, angemessene Schulräume für die zu gründende Kreisberufsschule zu finden. Nacheinander wurden im Winter 1937/38 mehrere Gebäude in Mengeringhausen ernsthaft in Erwägung gezogen, nachdem in Arolsen weder ein Neubau noch die Nutzung des Bathildisheims in Frage kam: Der Rathaussaal in Mengeringhausen, das Wohnhaus Drenkelfort und das „Schlößchen".

Das Luther-Haus in Helsen sollte dann ab dem 4. November 1938 das erste Domizil der neu gegründeten Kreisberufsschule werden, die unter der Leitung des Gewerbeoberlehrers Fritz Debes stand und 318 im Kreis der Twiste berufsschulpflichtige Jugendliche als Schüler zu versorgen hatte. Die neue Kreisberufsschule war aufgrund ihrer Größe nun auch in der Lage, die berufliche Gliederung weiter voranzubringen, so dass Fachklassenbildungen in folgenden Bereichen vorgenommen werden konnten: Metall-Unterstufe, Metall-Mittelstufe, Metall-Oberstufe; Bau-/Holz-Unterstufe, Bau-/Holz-Mittelstufe, Bau-Oberstufe, Holz-Oberstufe; Kaufmännische Unterstufe, Kaufmännische Mittelstufe, Kaufmännische Oberstufe. Daneben gab es Sammelklassen für das Nahrungsgewerbe, deren Fachunterricht für Bäcker und Metzger getrennt erteilt wurde und Sammelklassen für das Bekleidungsgewerbe, wobei der Fachunterricht für Schneider und Schuhmacher getrennt erfolgte; und schließlich eine Klasse für Schneiderinnen und Weißnäherinnen aus dem Bathildisheim.

Seit Anbeginn unterrichteten in Berufsschulen große Teile nebenamtlicher Lehrkräfte – so auch in Helsen; neben dem hauptamtlichen Leiter waren seit 1938 ein Studienrat, ein Ingenieur, ein Mittelschullehrer, drei Obermeister, drei Volksschullehrer, ein Meister, ein Steuerberater, eine Meisterin und zwei Kaufleute zeitweise als Lehrkräfte tätig. In dieser Zeit herrschte bereits in ganz Deutschland ein bedrohlicher Berufsschullehrermangel (Kipp, Miller-Kipp 1995), so dass es nicht verwundert, dass die damaligen Ausschreibungen des Landrats für die Stelle eines Gewerbelehrers für das Metallgewerbe und für einen Handelslehrer erfolglos blieben. Es sollte aber nach Beginn des Zweiten Weltkrieges noch schlimmer kommen, indem der Schulleiter zur Wehrmacht eingezogen wurde. Ein Studienrat des Arolser Realgymnasiums leitete dann bis zum Kriegsende die Schule, die 1942 in die Trägerschaft des neuen Großkreises Waldeck überging. Die zur „Nebenstelle" gewordene Berufsschule des Kreises der Twiste im Luther-Haus in Helsen erhielt 1948 Räume im Behördenhaus in Arolsen und zog 1950 in das Jugendheim am Tannenkopf. Am 1. Dezember 1967 wurde die in der Großen Allee neu erbaute Kreisberufs- und Berufsfachschule in Arolsen eingeweiht, die zusammen mit der benachbarten Kaulbachschule und dem Christian-Rauch-Gymnasium einen großen Schulkomplex bildet.

LITERATUR

Fürstliches Regierungsblatt von 1855, Nr. 28, S. 210–229.

Georg, W. (Hrsg.) (1984): Schule und Berufsausbildung. Gustav Grüner zum 60. Geburtstag. Bielefeld 1984.

Graf, C. (1932): „Waldeck (Bildungs- und Erziehungswesen)“. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Zweiter Band, herausgegeben vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster in Westfalen. Freiburg im Breisgau.

Grüner, G. (1984): „Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik“. Bielefeld.

Grüner, G. (1967): Die Geschichte der Berufsschulen in Waldeck. In: Mein Waldeck Nr. 22, Mitte Dezember 1967, S. 1–4.

Kipp, M. (2004): „Berufsbildungsprogramme im Wandel. Berufsbildungspolitische Leitthemen und Programme der Deutschen Berufsschultage 1896-2001“. In: Kipp, M./Struve,K./ Tramm, T./Vollmer, T.: Tradition und Innovation. Impulse zur Reflexion und Gestaltung beruflicher Bildung (=Hamburger Beiträge zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, Bd. 4). Münster, S. 7–62.

Kipp, M. (1989): „Die Gründerjahre der Berufsschule“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 85. Bd, S. 361–371.

Kipp, M./Miller-Kipp, G. (1995): „Erkundungen im Halbdunkel“. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main.

Pache, O. (Hrsg.) (1896): Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens, 1. Teil. Wittenberg.

Rützel, J. (1993): „Aufwachsen auf dem Land“. In: Lisop, I. (Hrsg.): Die andere Seite. Profile und Liebhabereien gelehrter Männer. Frankfurt am Main, S. 35–38.

Stadtarchiv Mengeringhausen, Abteilung XIX, Abschn. 10, Konvolut 46, Fascikel 1.

Stadtarchiv Mengeringhausen, Abteilung XIX, Abschnitt 10, Konvolut 46, Fascikel 1, Tgb. Nr. 882.

Stadtarchiv Mengeringhausen, Abteilung XIX, Abschn. 10, Konvolut 46, Fascikel 1, Tgb. Nr. 960.

Stadtarchiv Mengeringhausen, Abteilung XIV, Abschnitt 10, Konvolut 46, Fascikel 1, Tgb. Nr. 1120.

Waldeckisches Regierungs-Blatt 1924, Nr. 7.

Waldeckisches Regierungs-Blatt 1924, Nr. 36, S. 243–245.

Jörg-Peter Pahl

ENTWICKLUNGSPHASEN VON DER FORTBILDUNGS- ZUR BERUFSSCHULE
VERÄNDERUNGEN EINER INSTITUTION AM BEISPIEL DER STAATLICHEN GEWERBESCHULE INSTALLATIONSTECHNIK

1. DIE BERUFLICH GEGLIEDERTE FORTBILDUNGSSCHULE IN DER KAISERZEIT

Fortbildungsschulen verschiedener Provenienz gab es schon lange vor der Gründung der Hamburger Schule für „Klempner und verwandte Gewerbe." Ordnet man ganz allgemein die Vorläufer der Berufsschule nach ihren Leitgedanken, so wird „deutlich, daß die Berufsschule im Wesentlichen aus zwei ‚Wurzeln' hervorgegangen ist: einmal aus dem Gedanken der allgemeinen Menschenbildung, der in seiner christlichen Ausprägung die religiöse Sonntagsschule, in seiner humanistischen Form die allgemeine Fortbildungsschule bestimmt hat; zum anderen aus einem berufsgebundenen Leitgedanken, der in der gewerblichen Sonntagsschule und in der beruflich gegliederten Fortbildungsschule verwirklicht worden ist" (Thyssen 1960, 134). Die in den Vorläufern entstandenen Grundlegungen sind in die Fortbildungsschulen eingeströmt.

Als die heutige Gewerbeschule für Installationstechnik am 1. Juli 1906 unter dem offiziellen Namen „Lehrlingsfachschule der Klempner und verwandten Gewerbe" in Form einer beruflichen Pflichtfortbildungsschule in Hamburg gegründet wurde, bestanden oder entstanden im Kaiserreich viele Schulen solcher Art.

In der Gründungszeit gab es einen Konsens darüber, dass eine breit angelegte allgemein-technische Ausbildung an den gewerblichen und allgemeinen Fortbildungsschulen den immer differenzierteren beruflichen Spezialanforderungen nicht mehr genügte.

In der Hamburger Schule, die bald abgekürzt „Klempnerfachschule" genannt wurde, entwickelte sich ein besonderes fachliches Profil, das viele der in den allgemeinen Fortbildungsschulen eingesetzten Volksschullehrer bestenfalls pädagogisch erfüllen konnten. Aber auch das erfolgte nur bedingt und traditionell, denn obwohl das Jahrhundert des Kindes durch Ellen Key gerade ausgerufen worden war, gab es immer noch althergebrachte und äußerst autoritäre Erziehungspraktiken.

So hatten beispielsweise in Hamburg die vierzehnjährigen Volksschulabsolventen an der Lehrlingsfachschule der Klempner neben einer sechstägigen vollen Arbeitszeit in der Tradition der Sonntags- und Fortbildungsschule einen Unterricht, der an „zwei Tagen, an einem Werktag von 15.00 – 19.00 Uhr und sonntags von 8.30 – 12.30 Uhr" (Bartsch u.a. 1956, 9) stattfand. Diese Regelung galt aller-

dings nur für das erste Lehrjahr. Die höheren Lehrjahre hatten noch weitaus schlechtere Arbeits- und Lernbedingungen zu ertragen.

Schon im Vorfeld der Schulgründung gab es dezidierte Vorstellungen über die Lehrerqualifikationen. Keineswegs neu ist es, dass sich auch die Innungen einmischten. Schon damals wurden von der Klempnerinnung Vorschläge dazu eingebracht. Der zu dieser Zeit von der Innung geäußerte Wunsch, „dass an der Schule nach Möglichkeit nur gelernte Klempner als Fachlehrer unterrichten sollten, konnte vorerst nur für 2 Lehrer erfüllt werden“ (Bartsch u.a. 1956, 8). An allen Pflichtfortbildungsschulen und nicht nur an der Klempnerfachschule waren Berufskundige, das heißt Ingenieure, akademisch ausgebildete Fachleute mit Spezialwissen und verdiente Handwerksmeister gefordert. Demzufolge war auch das Kollegium der Klempnerfachschule anfangs sehr inhomogen. Erst in den Jahren 1911/1912 erhielten an der Schule „einige bis dahin hauptamtlich als Hilfslehrer tätige Herren ihre Festanstellung als ‚Ordentliche Lehrer im Gewerbeschulwesen’“ (Bartsch 1956, 9). An „Stelle des einstigen Polytechnikers musste der Fachmann treten, der sich einem engeren Zweig des wirtschaftlichen Lebens zugewandt hatte“ (Thyssen 1954, 167), wie im ganzen Deutschen Reich festgestellt wurde.

Das bestehende „Fortbildungsschulwesen“ sollte sich dieser Spezialisierungstendenz durch den Einsatz von Fachleuten anschließen, weshalb der berufliche Unterricht zunehmend auch in Übungs- und Lehrwerkstätten und nach Berufen gegliedert stattfand. An der Klempnerfachschule wurde 1913 ein Gas- und Wasserinstallationsfachraum eingerichtet. Ganz allgemein erschien eine organisatorische und didaktische Modernisierung der Fortbildungsschule immer notwendiger. Gefordert wurde deshalb eine Professionalisierung der beruflichen Fortbildungsschule mit besonderen Lehrkräften. Sie sollten die schwierige Klientel als Fachleute betreuen und zugleich staatsbürgerlich wirken.

Deshalb ging Georg Kerschensteiner während dieser Zeit auch der sozialen, aber ideologisch bestimmten Frage nach, wie denn die männliche Arbeiterjugend für die bürgerliche Gesellschaft zu gewinnen sei. Möglich sei dieses nur – so seine Annahme – durch eine quasi staatsbürgerliche Berufserziehung. Er entwarf ein Programm für eine reformierte, didaktisch am Beruf orientierte und obligatorische Fortbildungsschule. Verlangt wurden dabei sowohl ein praktisch-gewerblicher Unterricht (Zeichnen, Modellieren, Waren- und Werkzeugkunde und „Werkstattunterricht“) als auch ein theoretisch-gewerblicher Unterricht (Geschäftskunde, Rechnen und Buchführung, Deutsch) sowie ein staatsbürgerlicher Unterricht (Bürger- und Lebenskunde, Turnen und Wandern).

Während der Gründungszeit der Klempnerfachschule in Hamburg begann sich auch das duale System der Berufsbildung im Deutschen Reich herauszubilden. In der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert war dieses System beruflicher Bildung jedoch aus verschiedenen Gründen bei denen, die sich mit dieser Materie beschäftigten, nicht unumstritten. Eine organisatorisch-rechtliche Einbindung der beruflichen Pflicht-Fortbildungsschule in dieses duale System fand kaum statt, da der Pflichtbesuch der Fortbildungsschule nur über spezielle Schulgesetze angeordnet werden konnte. Eine Abstimmung oder gar Kooperation der beiden Ler-

norte Pflicht-Fortbildungsschule und Lehrwerkstatt war damit jedoch nicht verbunden. Auf diesen Sachverhalt weisen auch Hanns- Peter Bruchhäuser und Antonius Lipsmeier hin (1985, 97).

Parallel zur Unterscheidung nach einem ersten, zweiten und dritten sowie sogar vierten Lehrjahr in den Betrieben existierte seit dem Entstehen der beruflich gegliederten Pflichtfortbildungs- bzw. gewerblichen Pflichtberufsschule eine Differenzierung in eine Unter-, Mittel- und Oberstufe. Gelehrt wurde in den Fächern Gewerbekunde, Deutsch, Lesen sowie Rechnen und Zeichnen (vgl. Monsheimer o.J., 304). Erziehungsleitbild in der Kaiserzeit war „der Typus des selbständigen Handwerksmeisters und Gewerbetreibenden“ (ebd., 304).

Insbesondere durch die Aktivitäten Georg Kerschensteiners und Oskar Paches wandelten sich seit Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts die noch stark mit einem allgemein bildenden Charakter behaftete allgemeine Fortbildungsschule und die gewerbliche Fortbildungsschule zu fachlich bzw. beruflich gegliederten Fortbildungsschulen. Die Klempnerfachschule ist dafür ein gutes Beispiel.

Hier wurde schon vor dem Ersten Weltkrieg das „Berufsprinzip in der Fortbildungsschule“ bestimmend. Die Klempnerfachschule entsprach schon bei ihrer Gründung diesem fachlichen Typus. Das inhaltliche Konzept war auf Antrag der Klempnerinnung in Zusammenarbeit mit der Verwaltung des Gewerbeschulwesens entstanden (Bartsch u.a. 1956, 8). Damit war ein klarer Schnitt zu der „Allgemeinen Gewerbeschule“ als Vorgängereinrichtung gezogen (Bartsch u.a. 1956).

In den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg wurden Lehrpläne oder Vorläufer dazu entwickelt, die aus einer reichsweiten Diskussion hervorgingen. Die Lerninhalte der beruflich gegliederten Fortbildungsschule waren auf den Schüler als künftigen Arbeitnehmer zugeschnitten. Für viele Länder und Städte des Kaiserreiches galten die preußischen Bestimmungen von 1907.

So wurden beispielsweise in den Lehrplanbestimmungen von 1911 als allgemeine Grundsätze für den Unterricht festgelegt, dass „tunlichst von dem Verfahren der Werkstatt auszugehen“ ist „und nach Möglichkeit einfache Versuche, Proben, Modelle, Skizzen usw. zu verwenden“ sind (Geißler 1941, 193). Weiterhin wurden „Geschäftsvorfälle des Gewerbebetriebs“ als „Anknüpfungspunkte“ und der Anschluss an das regional „Nächstliegende“ – allerdings nicht für die Fachkunde – genannt. Die „Rohstoffe und Arbeitsvorgänge“ sollten inhaltlich „nur kurz behandelt“ sowie die Geschäfts- und die Bürgerkunde in den „Mittelpunkt des Unterrichts“ gestellt werden. Ansätze zur „Staatsbürgerbildung“ entwickelten sich.

An der Klempnerfachschule in Hamburg wurde auf den Lehrplan einer Fachschule in Aue (Sachsen) zurückgegriffen. Die Aufteilung in Unterrichtsfächer „geschah in:

Fachzeichnen 4 Std. wöchentl.
Gewerbekunde 2 Std. wöchentl.
Rechnen 1 Std. wöchentl.
Deutsch u. Geschäftsaufsatz ½ Std. wöchentl.
Bürgerkunde ½ Std. wöchentl.“ (Bartsch 1956, 9).

Der Erste Weltkrieg stellte für die Schulen im ganzen Reich und auch für die Hamburger Klempnerfachschule eine Zäsur dar. „Von den zusammen 38 haupt- und nebenamtlich an der Schule tätigen Lehrern berief man bereits beim Kriegsbeginn 20 zum Wehrdienst“ (Bartsch u.a.1956, 10). Ob unter diesen Bedingungen allerdings – wie der Chronist schreibt – der Unterricht trotz allem „in der alten bewährten Weise fortgesetzt“ wurde (ebd., 10), muss bezweifelt werden. Bemerkenswert ist dagegen, dass in den Kriegsjahren auch außerunterrichtliche Aktivitäten bestanden, so ist in dieser Zeit auch die „Jugendpflege“ auf einem Gelände der Schule in Langenhorn weiter betrieben worden (Bartsch u.a. 1956, 23).

2. VON DER FORTBILDUNGSSCHULE ZUR BERUFSSCHULE – SCHULENTWICKLUNG IN DER WEIMARER REPUBLIK

Für die Klempnerfachschule entstanden mit dem Ende des Kaiserreiches und der Ausrufung der Republik neue Rahmenbedingungen. Es vollzog sich im beruflichen Schulwesen der Übergang von der Fortbildungsschule zur Berufsschule (Abel 1963, 91).

Nach dem Ersten Weltkrieg wurde durch den Artikel 145 der Weimarer Reichsverfassung von 1919 eine allgemeine Pflicht zum Besuch der beruflich gegliederten Fortbildungsschule bis zum 18. Lebensjahr eingeführt. Dort heißt es:

> „Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dienen grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre. Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich“ (Die Verfassung des Deutschen Reichs 1921, 232).

Damit gab es auch an der Klempnerfachschule Veränderungen. Mit dem 1919 in Kraft getretenen Fortbildungsschulgesetz wurde der Unterricht am Abend und am Sonntag aufgegeben (Brandes u.a. 1986, o.S.). Auf der Basis der Weimarer Reichsverfassung entwickelte die Reichsschulkonferenz von 1920 erste Ansätze für eine gesetzliche, reichseinheitliche „neue Berufsschule.“ Unabhängig davon wurden in ganz Deutschland neue zum Teil noch heute bedenkenswerte Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung in dieser Schule reflektiert.

Eduard Spranger entwickelte ein Curriculumprinzip für die Berufsschule, das den Unterricht in „drei Kreise: Berufskunde, Bürgerkunde, Lebenskunde“ (Spranger 1968, 42) gliederte. Er sah darin die Möglichkeit, eine neue und fruchtbare lernorganisatorische Ordnung zu schaffen, die vor allem die auf „rein theoretischen Gesichtspunkten beruhende *Fächertrennung* durchbricht“ und die Bildungsinhalte „nach ihrem organischen Zusammenhang in Leben und Bildung anordnet“ (ebd., Hervorhebung in der Vorlage), wobei die fachlichen Gegenstandsbereiche nicht auseinander gerissen, sondern durch den organisierenden Bezug zum Beruf, zum Berufsethos, zu den Kulturleistungen und „dem darauf gerichteten spezifischen Bildungsbedürfnis“ (ebd., 40) in den wechselseitigen Verknüpfungen dargestellt werden sollten.

Die Fächer der gewerblich-technischen Berufsschulen untergliederten sich nun in Fachkunde, Fachrechnen und Fachzeichnen sowie Werkstattunterricht (vgl. Monsheimer 1960, 312; Abb. 3). Eine ähnliche globale Strukturierung des Unterrichts an der Berufsschule in Unter- (U), Mittel- (M) und Oberstufe (O) ist bis heute in ähnlicher Form erhalten geblieben.

Aufgrund der desolaten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Situation blieben die in der Weimarer Republik bzw. auf der Reichsschulkonferenz von 1920 formulierten hohen Ansprüche aber kaum mehr als eine Vision. Der bei dieser Konferenz vorgelegte, jedoch keine Rechtskraft erlangende Entwurf eines Reichsschulgesetzes enthielt bemerkenswerter Weise den Begriff „Berufsschule". Nachdem Preußen diesen Begriff im Gesetz über das Diensteinkommen der Gewerbe- und Handelslehrer und -lehrerinnen an den gewerblichen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Berufsschulen vom 10. Juni 1921 übernommen hatte (von Seefeld 1929, 102), setzte sich der Terminus im gesamten Berufsbildungsbereich des Deutschen Reiches zunehmend durch. Hinsichtlich der neuen Funktion herrschte innerhalb aller vertretenen Interessengruppen Einigkeit:

> „Die Berufsschule hat die Aufgabe, die berufliche Ausbildung der volksschulentlassenen Jugendlichen zu fördern, ihre Allgemeinbildung zu vertiefen und sie mit den Pflichten vertraut zu machen, die ihnen aus der Teilnahme am Gemeinschaftsleben erwachsen" (Rosin 1927, Reichsberufsschulgesetz, Entwurf 1923, Paragraf 1).

Zeitgleich entstanden universitäre Einrichtungen zur Ausbildung von Berufsschullehrern. Nicht nur dadurch gewannen die Berufsschule und auch die Lehrkräfte an der Klempnerfachschule mehr Ansehen in der Öffentlichkeit.

Kerschensteiner bezeichnete die Berufsschule als eine mitten in das Wirtschaftsleben hineingestellte, auf die allgemeine Volksschule aufbauende Schule, welche den allgemeinen Bildungseinrichtungen ihre Lebensnähe voraus hat (vgl. Kerschensteiner 1928/29, 147). Aber schon in den ersten (Krisen-) Jahren der Weimarer Republik – etwa zwischen 1922 und 1926 – erhielt die Berufsschule teilweise eine andere Funktion: Als ein Instrument zur Bekämpfung der dramatischen Jugendarbeitslosigkeit und zur Aufrechterhaltung der Arbeitsmoral jugendlicher Erwerbsloser diente sie auch der Regelung des außer Kontrolle geratenen Arbeitsmarktes. Jugendliche Arbeitslose, die älter als sechzehn Jahre waren, konnten mittels der 1918 eingeführten Erwerbslosenfürsorge zum Berufsschulbesuch verpflichtet werden. Mit der Doppelaufgabe – ergänzende und vertiefende Berufsausbildung sowie gleichzeitige Betreuung jugendlicher Arbeitsloser – war das öffentliche Berufsschulwesen der Weimarer Republik sowohl wegen fehlender reichseinheitlicher Rechtsgrundlagen als auch sachlich und personell völlig überfordert.

Es gelang jedoch in der Weimarer Republik erstmals, sowohl mehrere Entwürfe für ein Reichsschulgesetz (1921–1928) als auch einen Entwurf für ein einheitliches Reichsberufsschulgesetz (1923) fertigzustellen. Obwohl alle Entwürfe aufgrund unvereinbarer Interessenlagen – insbesondere zu Fragen der Finanzierung und zum Stellenwert des Faches „Religion" – nicht als Gesetz verabschiedet

werden konnten, bildete sich dennoch die wesentliche Grundlage für später verabschiedete, entsprechende Gesetze.

Es zeigten sich auch Demokratisierungsbestrebungen an den Schulen. An der Klempnerfachschule war „nach dem Gesetz über die Selbstverwaltung der Schulen vom Jahre 1924 (…) ein Schulbeirat zu bilden. Er bestand aus je 3 Vertretern der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, dem Schulleiter und 2 Lehrern“ (Bartsch u.a. 1956, 24). Interessanterweise hatte Aloys Fischer im gleichen Jahr die Beachtung humaner Bildungsaspekte in seiner viel beachteten Schrift „Humanisierung der Berufsschule“ gefordert.

Gegen Ende der 1920er Jahre hatten sich in Deutschland die gewerblich-technischen Berufsschulen etabliert (vgl. Kühne 1929). Es entwickelte sich eine Theorie der Berufsschule insbesondere durch Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner und Aloys Fischer. Für Spranger (vgl. 1968, 24) war Bildung ein kulturphilosophischer und psychologischer Begriff. Deutlich wird das auch in der einprägsamen und oft zitierten Formel: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1968, 10). Diese Überlegungen leiteten die letzte Phase einer allgemeinen Anerkennung der Berufsschule als pädagogische Institution ein.

Neben Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger ist auch Aloys Fischer als ein wichtiger Vertreter der klassischen Berufsbildungstheorie hervorzuheben. Insbesondere in den 1920er und 1930er Jahren trug er maßgeblich zur pädagogischen Begründung und Legitimation der Berufsschule als Berufsbildungsstätte, aber ebenso zur Ausgestaltung der Unterrichtspraxis bei. Dieses Jahrzehnt war auch für die Klempnerfachschule bedeutsam. Es „waren Jahre des Aufbaus der Schule“ (Bartsch u.a., 10). Neue Berufsgruppen kamen hinzu, und aus der Klempnerfachschule wurde die „Staatliche Gewerbeschule IV“ (Bartsch u.a. 1956, 11).

Die von Kerschensteiner geforderte Berücksichtigung der Arbeit und des handwerklichen Tuns hielt Einzug in der Berufsschule ganz allgemein und auch in der Klempnerfachschule, nicht zuletzt durch Interventionen der Klempnerinnung für die Praxis des Unterrichts.

> „Das Bestreben der Klempnerinnung, Mängel bei der praktischen Ausbildung zu beheben, (...) führte in den Jahren 1926/27 durch Initiative des Obermeisters der Innung (...) zur Errichtung einer Lehrwerkstatt in den Kellerräumen des Schulgebäudes Michaelisstraße 11. Die Einrichtung geschah in engster Zusammenarbeit mit der Schule, die durch Benutzung der Werkstatt ihren Unterricht wirklichkeitsnäher gestalten konnte“ (Bartsch u.a 1956, 21).

Für eine weiter gespannte Berufsbildungstheorie wiederum trugen die Veröffentlichungen von Kerschensteiner, Spranger und Fischer dazu bei, dass sich die Bildungsinhalte der Berufsschule nicht nur auf eine reine Fachbildung richteten, also nicht allein den spezialisierten Berufsarbeiter bzw. den „brauchbaren Staatsbürger“ zum Ziel hatten, sondern es sollte darüber hinaus eine mit dem Aufbau des Berufsgedanken verbundene „humanistische Weltanschauung“ erworben werden. Fischers Ansatz der Integration von Berufs- und Allgemeinbildung richtete sich – wie bereits gesagt – auf humane Bildungsaspekte auch in der Berufsschule (Fischer 1924, 315ff.).

Es ist mit Sicherheit anzunehmen, dass entsprechende Überlegungen aus den Theoriekonstrukten der Berufsbildung auch in der jetzt Gewerbeschule IV genannten Einrichtung für die Installationsberufe aufgegriffen wurden, da nun auch Lehrkräfte mit einem akademischen Berufsschullehrerstudium an der Schule wirkten.

3. DIE BERUFSSCHULE IM „DRITTEN REICH“

Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten im Jahre 1933 wurde unverzüglich mit einer Um- bzw. Neustrukturierung des Schulwesens begonnen, die sich in einer radikalen Vereinheitlichung und Gleichschaltung von Reichsschul- und Länderschulpolitik äußerte. Auch die Klempnerfachschule war davon betroffen. Im Jahr 1934 erhielt sie den Namen „Staatliche Gewerbeschule II“ im Rahmen der Umorganisation des Berufsschulwesens in Hamburg (Brandes u.a. 1986, o.S.).

Es begannen in den Lehrerkollegien des Reiches, also auch in Hamburger Schulen, zunehmend „Säuberungen“, die sich auf demokratische oder jüdische Lehrer richteten. Im Zuge dieser Aktivitäten wurde am 1. Mai 1934 per Reichserlass ein „Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“ errichtet, wodurch gleichzeitig der Kulturföderalismus der Weimarer Republik aufgehoben wurde. Dieses Ministerium hatte das Ziel, das Schulwesen den politischen Bedürfnissen und Interessen des NS-Staates durch eine Gleichschaltung, Steuerung und Kontrolle den hierarchischen Strukturen des Führerprinzips anzupassen. Dadurch wurde zugleich die Basis für eine Vereinheitlichung des zersplitterten Berufsschulwesens geschaffen. Auch der nun wiederum neu und weiter zu entwickelnden Berufsschule kam innerhalb des Schulwesens – aus der Sicht der nationalsozialistischen Machthaber – eine bedeutende Rolle bei der politischen und ideologischen Erziehung und Beeinflussung der Jugendlichen im Sinne des Nationalsozialismus’ zu (z.B. durch das Fach „Volks- und Staatskunde“ bzw. „Reichskunde“).

In dem drei Jahre später verabschiedeten „Erlaß des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 29. Oktober 1937, betr. reichseinheitliche Benennungen im Berufs- und Fachschulwesen“ erhielten die beruflichen Schulen mit den Bezeichnungen „Berufsschule“, „Berufsfachschule“ und „Fachschule“ erstmals eine rechtsverbindliche Bezeichnung und Gliederung (vgl. Kleine Mitteilungen 1937, 134). Dieses war ein Höhepunkt in der Anerkennung beruflicher Schulen und der Berufsschule im Allgemeinen, selbst wenn sie in Hamburg weiterhin Gewerbeschulen genannt wurden. Es ergaben sich aber an einzelnen Berufsschulen auch spezifische Veränderungen. Dazu zählt für die Gewerbeschule II der Umzug in das Gebäude an der Bundesstraße. Hierbei erhielt diese Schule „1938 eine umfangreiche Erweiterung durch Werkzeuge und Maschinen“ (Bartsch u.a. 1956, 21).

Im übergeordneten Rahmen wurde am 6. Juli 1938 das Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz) verabschiedet, das zum

großen Teil auf den in den Jahren 1921 bis 1928 erarbeiteten Entwürfen eines Reichsschulgesetzes basierte. So wurde in diesem Gesetz festgelegt, dass sich an die achtjährige Volksschulpflicht ein dreijähriger Pflichtbesuch der Berufsschule anzuschließen hat (vgl. Gentz 1943, 20ff.). Mit dem Gesetz wurde entsprechend nationalsozialistischer Politik intendiert, dass ein Großteil der Jugendlichen in Berufsschulen erfasst, unterrichtet, ideologisch beeinflusst, wenn nicht sogar geschult und (rüstungs-) wirtschaftlich eingegliedert werden konnte. Das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 trug dennoch und zweifellos zur Konsolidierung des Berufsschulwesens bei, weshalb später zu Recht die Verabschiedung dieses Gesetzes als ein zentrales Datum der Berufsschulgeschichte bezeichnet wurde. Im selben Jahr wurde die bereits vielfach praktizierte duale Form der Ausbildung mit der praktischen Unterweisung in einem Betrieb und überwiegend theoretischem Ergänzungs- und Vertiefungsunterricht in einer Berufsschule unter staatlicher Aufsicht von allen Interessenvertretern als die für die Zukunft dominierende Ausbildungsform in Deutschland anerkannt. Gleichzeitig wurden verstärkte Bemühungen unternommen, die Betriebsausbildung und den Berufsschulunterricht durch verbindliche Berufsbezeichnungen (soweit noch nicht geschehen), Prüfungsordnungen, Ausbildungsrichtlinien und Ausbildungsordnungen (Berufsbild, Berufsbildungsplan, Lehrgang, Werkbuch) zu vereinheitlichen und stärker aufeinander zu beziehen.

Im curricularen Bereich war insbesondere durch die verbindlichen Berufsbilder und daran gebundenen „Reichslehrpläne“ eine starke Abhängigkeit von den betrieblichen Ausbildungsstrukturen gegeben. Die Berufsschulen als Institution wurden vom NS-Staat weitgehend zur Erfassung möglichst aller Jugendlichen instrumentalisiert und zu deren ideologischen Beeinflussung im Sinne nationalsozialistischer Ideale missbraucht.

Mit der „DIN-Pädagogik der Reichslehrpläne“ – wie Monsheimer (o.J. S.73/74) es nannte – wurde im Zuge der nationalpolitischen Neuausrichtung das Prinzip der „totalen Gleichschaltung“ auf dem Gebiet der Berufsausbildung „bis auf die letzten Methodenelemente“ durchgesetzt. Ganz im Gegensatz zu den ideologischen Ansprüchen wurde zur Verbesserung der Lage der Berufsschulen von den Machthabern des NS- Staates wenig investiert. Der Lehrermangel war erheblich, und nach den Einberufungen von Lehrkräften waren – trotz Stundenkürzungen – „Klassenstärken von 100 Schülern“ keine Seltenheit (Kipp/Miller-Kipp 1995, 298).

In der ersten Chronik der Gewerbeschule II nach dem Kriege ist jene Zeit in seiner bildungspolitischen Dimension weitgehend ausgeblendet, und es findet sich zu diesem dunklen Abschnitt der Geschichte fast nichts Ideologiekritisches. Das ist für die Restaurationszeit in den Anfängen der Bundesrepublik wiederum typisch für den damaligen Umgang mit der Historie in vielen Berufsschulen.

4. DIE BERUFSSCHULE IN DER BUNDESREPUBLIK

In der Gewerbeschule II wurde, nachdem die Besatzungstruppen Ende September 1945 das Schulgebäude freigegeben hatten, „im Laufe des Novembers der Schulbetrieb nach und nach wieder aufgenommen“ (Bartsch u.a. 1956, 14). Die Jahre bis zur Währungsreform waren „sehr schwer für Schüler und Lehrer gewesen. Hunger und Kälte mussten ertragen werden. Feuerung gab es selten und wenn sie kam, gab es keine Arbeitskräfte zum Hereinschaffen ins Gebäude, denn die Schule konnte nicht ‚kompensieren'. Schüler und Hausangestellte haben diese Arbeit übernehmen müssen. Die einsetzende Schulspeisung war zwar auch recht knapp, aber doch ein wahrer Segen für Schüler und Lehrer“ (Bartsch u.a. 1956, 15).

In der amerikanischen, englischen und französischen Besatzungszone knüpften die nach dem Ende des Krieges in Schulfragen im Wesentlichen politisch wieder verantwortlichen Länder an Regelungen und Modelle aus der Zeit der Weimarer Republik und des Deutschen Reiches an. Nun war neben der fachlichen Unterrichtung der Lehrlinge auch die Überwindung der Pädagogik des totalitären NS-Staates eine der vordringlichsten Aufgaben beim Wiederaufbau und bei der Neugestaltung des deutschen Schulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg.

Probleme ergaben sich aber nicht nur durch die ideologischen Auswirkungen, der Unterricht litt „unter dem Lernmittelmangel. (…). Notdürftig wurden alte Hefte benutzt und die Rückseite alter Zeichenbögen nahm neue Zeichnungen auf“ (Bartsch u.a. 1956, 15). Die Gesamtsituation an der Schule war extrem verändert. Das zeigte sich auch bei den Lehrlingen. Bei den mit beruflicher Bildung Befassten setzte im Nachkriegsdeutschland schon bald wieder eine Diskussion über die Berufsschule mit Aussagen zur Didaktik und Methodik ein. Es entstanden dazu die ersten Veröffentlichungen, wobei insbesondere die Bücher „Unterrichtslehre für Berufsschulen“ (1949) und „Berufsschul-Methodik. Metallgewerbe“ (1951) des leider viel zu früh verstorbenen Franz Möller zu nennen sind.

Die Grundlinien von Bildung und Erziehung im Allgemeinen und einer Berufsschuldidaktik im Besonderen wurden nach dem Zweiten Weltkrieg auch von Fritz Blättner präzisiert. Zur Neubegründung der Berufsschule greift er in den 1950er Jahren den Bildungsgedanken der klassischen Berufsbildungstheorie wieder auf und weist ihr insgesamt eine berufserzieherische Aufgabe zu. Somit setzt er – ebenso wie Spranger – die Berufsbildung vor die Allgemeinbildung.

Insgesamt können die fünfziger Jahre mit ihren Theorie- und Praxiskonstrukten für die Berufsschule im Allgemeinen und die GII im Besonderen als Restaurationsphase bezeichnet werden. Die Rückwendung bis zu den Wurzeln dieser Schulform als Volksbildungseinrichtung zeigte sich auch in dem Mitte der 1950er Jahre bestehenden Namen, er lautete: „Allgemeine Volksschule Staatliche Gewerbeschule (GII)“.

Die im Schulnamen verwendete „Bezeichnung Allgemeine Volksschule ist eine Oberbezeichnung, die nach dem Hamburgischen Schulgesetz von 1949 alle allgemein bildenden und beruflichen Schule tragen, die von Schülern bis zum vollendeten 18. Lebensjahr bzw. von Lehrlingen auf Grund ihrer Schulpflicht besucht werden“ (Bartsch u.a. 1956, 15).

Für die berufliche Erstausbildung an den Berufsschulen wurde jetzt zum Erziehungsleitbild der qualifizierte, flexible Facharbeiter mit Aufstiegsmöglichkeiten im Betrieb. Die Gliederung der berufsschulischen Ausbildung in Unter-, Mittel- und Oberstufe blieb im Prinzip erhalten, erfolgte nun aber als Grundstufe, Kernstufe und Fachstufe.

In der Bundesrepublik normalisierte sich in den Jahren des Wirtschaftswunders die Situation an den beruflichen Schulen insgesamt, und der nun unter dem Namen „Staatliche Gewerbeschule für Installateure, Werkzeugmacher und Technische Zeichner" firmierenden Einrichtung wurde 1960 eine Berufsaufbauschule in Abendform angeschlossen. Aufgrund der stürmischen industriellen Entwicklung in den so genannten Wirtschaftswunderjahren fordert Monsheimer (o.J., 434) nicht mehr die vorrangige Orientierung der Berufsbildung am „handwerklichen Facharbeitertyp", sondern die Ausrichtung an dem „Industriefacharbeiter". Die Bildungsaufgabe der Berufsschule sollte deshalb an moderner industrieller Arbeitstechnik und am zugehörigen industriellen Arbeitsprozess ausgerichtet werden. Die von Georg Picht im Jahre 1964 mit seinem Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe" ausgelöste öffentliche Diskussion über eine Reform des deutschen Bildungswesens wirkte sich Ende der 1960er Jahre auch auf das Berufsbildungswesen – und dabei besonders das „Duale System" – aus (Greinert 2003, 115). Erstmals wurde in diesem Zusammenhang in der Öffentlichkeit bewusst wahrgenommen, dass in der Bundesrepublik zwei unterschiedlich privilegierte Bildungsgänge existieren, „von denen der eine auf die *Führungspositionen* in der Gesellschaft vorbereitet, der andere auf die Übernahme *abhängiger Beschäftigung* im System gesellschaftlich organisierter Arbeit" (Greinert 2003, 115, Hervorhebung im Original).

Die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) am 14. August 1969 bildete nach jahrelangen Kontroversen und – teilweise sogar grotesken – Auseinandersetzungen zwischen den einzelnen Interessengruppen einen Meilenstein oder „Schlussstein" (Greinert 2001, 53) in der Entwicklung und Gestaltung des deutschen Berufsbildungssystems. Mit dem BBiG wurden die bisher verstreuten gesetzlichen Vorschriften und Regelungen zur betrieblichen Berufsausbildung systematisiert und kodifiziert. Aber auch oder gerade nach Verabschiedung des BBiG zur damaligen Zeit hat die Berufsschule keinen besseren Stand innerhalb des dualen Berufsbildungssystems erhalten. Bis heute konnten keine grundlegenden Änderungen zugunsten der Berufsschule durchgesetzt werden. Deshalb versuchte insbesondere die KMK, durch vielfältige Aktivitäten eine positive Entwicklung im Sinne der Berufsschule auch auf anderem Wege zu erreichen. Die bis zum Ende der 1980er Jahre verabschiedeten Beschlüsse der KMK zur Bedeutung und Funktion der Berufsschule im Rahmen des dualen Systems der Berufsbildung hatten die Stellung dieser Bildungseinrichtung nicht wesentlich und nachhaltig verbessert. In der Praxis der Berufsschulen wurde aber an der Außenwirkung weitergearbeitet, und dieses hat zu einem positiven Bild in der Öffentlichkeit beigetragen. So waren beispielsweise an der „Staatlichen Gewerbeschule Installationstechnik" Mitte der 1970er Jahre vielfältige Aktivitäten feststellbar, die auf eine

Grundrenovierung und Modernisierung der Schule mit neuer Raumkonzeption und Ausstattung ausgerichtet waren.

An der Gewerbeschule II waren ganz nebenbei zusätzlich Umzugsphasen und Veränderungen in der Schulstruktur, beispielsweise durch das Ausgliedern mehrerer Ausbildungsberufe, der Berufsaufbauschule, der gerade eingerichteten Fachoberschule und der Berufsfachschule für das Technische Zeichnen, zu bewältigen. Außerdem wurden Werkstätten für den fachpraktischen Unterricht eingerichtet, in denen Klassen des Berufsgrundbildungsjahres im Berufsfeld „Metalltechnik" ausgebildet werden konnten. In die Fachräume und die Ausbildungseinrichtungen für die Informations- und Elektrotechnik wurde erheblich investiert.

In Hamburg und in den anderen Bundesländern arbeiteten etwa in der Zeit von 1985 bis 1987 Kollegen verschiedener Schulen wie auch der Staatlichen Gewerbeschule Installationstechnik in Arbeitskreisen zur „Neuordnung der Berufe" mit.

Reformüberlegungen wurden im Vorfeld der am 15. Januar 1987 verabschiedeten Neuordnung der großen Anzahl industrieller Berufe bundesweit auf Grundlage der „Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen" (IndMetAusbV) angestoßen. Die Berufsausbildung in diesen und anderen danach neu geordneten Berufen war im dualen Berufsbildungssystem formal in vier Stufen gegliedert (ähnlich der herkömmlichen Gliederung in Unter-, Mittel- und Oberstufe): Berufsfeldbreite Grundbildung, berufsgruppenspezifische Fachausbildung, berufsspezifische Fachausbildung und fachrichtungsspezifische Fachausbildung bei einer Ausbildungsdauer von bis zu dreieinhalb Jahren. Zur bundesweiten Absicherung des Status' der Berufsschule trug auch die „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule" (KMK 1991) bei. Hierin wurde erstmals der gemeinsame Bildungsauftrag von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb ausdrücklich hervorgehoben. Vom 1.8.1989 wurden an den entsprechenden Berufsschulen in der Bundesrepublik und damit auch an der Gewerbeschule 2 „die neugeordneten Handwerksberufe im 1. Ausbildungsjahr nach neuen Lehrplänen unterrichtet. Im Rahmen der Neuordnung wurden die fachtheoretischen Unterrichtsfächer neu benannt und z. T. um neue Ziele und Inhalte ergänzt. Die Stundentafel beinhaltet folgende Fächer: Fertigungstechnik (8Std./Wo.); Steuerungs- und Informationstechnik (6 Std./Wo.); Technische Kommunikation (6 Std./Wo.); Mathematik/Berechnungen (4 Std./Wo.). Diesen Fächern sind die Inhalte des Rahmenlehrplanes der Kulturministerkonferenz zugeordnet" (Brandes 1991).

Mit der Ende der 1980er Jahre erfolgten Neuordnung und der in der Mitte der 1990er Jahre beginnenden „Neuordnung der Neuordnung" wurden auch die Berufe in den verschiedenen Berufsfeldern verändert. In den folgenden zehn Jahren setzte das Kollegium der Gewerbeschule 2 die Leitziele der Neuordnung mit dem didaktischen Anspruch einer Vermittlungsform, die das selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren ermöglicht, mit neuen Unterrichtskonzepten um. An vielen Berufsschulen verändern sich die Kollegien in letzter Zeit besonders stark, so auch an der Staatlichen Gewerbeschule Installationstechnik. Auch die Klientel der Berufsschule hat sich ganz allgemein im letzten Jahrzehnt weiter gewandelt. Neue Persönlichkeitsstrukturen, beispielsweise durch ein wesentlich hö-

heres Alter, sowie formal, aber nicht unbedingt inhaltlich bessere Abschlüsse, bestimmen heute das Bild und auch das Niveau der Unterrichtsklassen. Als Folge haben sich Bildungsverhalten und -interessen verändert, und gleichzeitig sind die Ansprüche der Lernenden an die Berufsschule gestiegen, wie aus Gesprächen mit Lehrkräften verschiedener Schulen zu entnehmen ist. Dieses sind aber Entwicklungstendenzen, auf die sich die Berufsschule durchaus einstellen kann.

Bereits in der Zeit der 1990er Jahre ergaben sich neue Überlegungen zum selbst organisierten beruflichen Lernen, die dem Wandel der Schülerschaft Rechnung tragen sollten. Nicht nur für die „Staatliche Gewerbeschule Installationstechnik", sondern auch an vielen anderen Berufsschulen des gewerblich-technischen Bereiches entstanden durch das neue Berufsbildungsgesetz (2005) und insbesondere mit dem Beruf „Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik" und den in diesem Jahr dazu herausgegebenen Landeslehrplänen große Herausforderungen. Mit dem sehr anspruchsvollen Hamburger Bildungsplan für Anlagenmechaniker/-in (2006) und aufgrund veränderter Anforderungen an berufliches Lernen ergaben sich Impulse dazu, die Werkstätten, Labore und Computerräume um- oder auszubauen.

Bundesweit veränderten sich in den letzten Jahren an vielen beruflichen Schulen durch die Informatisierung und Digitalisierung der Facharbeit die Technik und das Lernen. Zu den neuen Aufgaben der beruflichen Schulen gehören schon seit längerem die Arbeit mit Lernfeldern und damit verbunden auch die Zusammenarbeit in „Lehrerteams". Darüber hinaus kristallisierten sich in letzter Zeit durch die zunehmende Europäisierung (z.B. eine andere, internationaler ausgerichtete Schülerklientel, die an einigen Berufsschulen inzwischen auch Wert auf Außendarstellung – z.B. Homepages – legt), neue Aufgaben heraus. Vermutlich hat sich die Berufsschule ganz allgemein und die Staatliche Gewerbeschule Installationstechnik im Besonderen in den letzten zwei Jahrzehnten mehr verändert als in den achtzig Jahren zuvor.

5. PERSPEKTIVEN UND AUSBLICK

Reformbestrebungen, sowie in der Folge die Weiterentwicklungen im Bereich der Schulen, sind so alt wie die Bildungseinrichtungen selbst, sodass die Geschichte der beruflichen Schulen auch als eine Abfolge von Schulkritik, Schulprogrammatik und Reformmaßnahmen betrachtet werden kann. Für Berufsschulen und ihre Akteure muss es ganz allgemein nachdenklich und betroffen machen, wenn in den letzten Jahren bei Diskussionen im Zusammenhang mit der Reform der beruflichen Bildung die Teilzeitberufsschule nicht nur als Stiefkind, sondern als ein die Ausbildung hemmender Störfaktor bezeichnet wird, dessen Umfang und Einfluss reduziert werden müsse. Für die Staatliche Gewerbeschule Installationstechnik – auch Gewerbeschule 2 genannt – ist eine solche Kritik bislang noch nicht erhoben worden, und das nicht zuletzt deshalb, weil die Kooperation mit der Innung seit Anbeginn sehr intensiv und vertrauensvoll stattgefunden hat, und positive Ergebnisse erzielt worden sind. Auch wenn im Normalbetrieb einer Berufsschule alles

gut läuft, sind Überlegungen zur Kooperation sowie Gestaltungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten auszuloten. Diese ergeben sich auf absehbare Zeit durch das Engagement der Akteure, insbesondere aber durch rechtliche, finanztechnische und organisatorische Regelungen. Gegenwärtig und zukünftig kann und darf die Berufsschule wegen der ständig neuen Herausforderungen durch Technik und Wirtschaft nicht im Bestehenden verharren oder gar erstarren. Gerade für diese berufliche Schulform wird vielmehr eine permanente Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit gefordert.

Für die Gewerbeschule 2 heißt das: Bei allen Überlegungen zu Veränderungen sollte der Bezug auf das Sachgebiet „Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik“ und die damit verbundene Facharbeit nicht aufgegeben werden. Berufe und der Bezug auf die Beruflichkeit stellen das inhaltliche Zentrum einer beruflichen Schule dar. Unter der Perspektive des Ausbaus zu einer Schule für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik gibt es zumindest zwei Optionen, und zwar entweder die Erweiterung zu einer berufsbildenden Schule oder den Umbau zu einem regionalen Bildungs- und Kompetenzzentrum. Bei der ersten Variante sollte die Institution zu einer berufsbildenden Schule mit mehreren beruflichen Schulformen ausgebaut werden, die Berufsabschlüsse anbieten können. Weitreichender ist die zweite Variante als Zukunftsperspektive, die darauf abzielt, dass sich die Berufschule zu einem Bildungs- und Kompetenzzentrum entwickeln sollte. Außerdem sind die Aus- und Weiterbildungsinhalte auf die regionalen Bedürfnisse abzustimmen. Wenn es das Ziel ist, die beruflichen Schulen zu multifunktionalen Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Region auszubauen, so sind sie mit der dafür erforderlichen rechtlichen Handlungsfähigkeit auszustatten. Diskutiert werden sollten deshalb sehr vertieft und kritisch unter dem Stichwort „Reformansätze“ die Implikationen eines solchen Vorhabens zur Einrichtung eines Kompetenzzentrums „Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik“. Für beide möglichen Entwicklungsvarianten der Berufsschule werden dabei sehr wichtige Momente die fortschreitende Informatisierung und Digitalisierung der Facharbeit, der Technik und damit auch des beruflichen Lernens sein, z.B. als „teil-virtuelle Schule“.

Insgesamt ergeben sich neue und große Anforderungen an die Lehrkräfte mit ihrer Berufs- und Fachdidaktik. Letzteres auch deshalb, weil sich die Klientel weiter öffnen wird. Zu den Lernenden könnten dann auch solche gehören, die vor Jahren schon eine Lehre absolviert haben und nun an „ihre“ Schule zurückkommen, um sich fortzubilden und eventuell einen veränderten oder sogar neuen Beruf zu erlernen. Erkennbar ist aus alledem, dass sich der Zukunftshorizont für eine moderne Berufsschule sehr weit öffnen kann. Dabei wird sich ein Teil der neuen Perspektiven für die Gewerbeschule 2 auch durch die weitere Entwicklung an anderen Berufsschulen oder den Umbau des gesamten beruflichen Schulwesens ergeben.

LITERATUR

Abel, H. (1963): Von der Fortbildungsschule zur Berufsschule. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 59. Band, Heft 2, S. 91–100.

Bartsch, K. u.a. (1956): 50 Jahre Staatliche Gewerbeschule II in Hamburg. Hamburg.

Berufsbildungsgesetz (BBiBG) vom 14. August 1969. In: Bundesgesetzblatt (BGBl.), Teil 1, Jg. 1969, S.1112–1137.

Berufsbildungsgesetz (BBiBG) vom 23.März 2005. In: Bundesgesetzblatt (BGBl. I D.931).

Berufsbildungsreformgesetz: Gesetz zur Reform der beruflichen Bildung (BerBiRefG) vom 23. März 2005. In: Bundesgesetzblatt (BGBl.), Teil I, Nr. 20 vom 31.03.2005, S. 931ff.

Bildungsplan Anlagenmechaniker für Sanität-, Heizungs- und Klimatechnik, Anlagenmechanikerin für Sanität-, Heizungs- und Klimatechnik (2006). Amt für Bildung, Hamburg.

Blättner, F. (1965): Pädagogik der Berufsschule. 2., überarbeitete und von Joachim Münch erweiterte Auflage. Heidelberg.

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Arbeitskreis Berufliche Aus- und Weiterbildung (2001): Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. Bericht der BLK, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 92. Bonn.

Brandes, H./Brückner, I./Gregor,M./Mählmann, R./Ohl, H./Olesky, D./Rasche, W./Ruschmeyer, A. (1986): 80 Jahre Gewerbeschule Installationstechnik. Hamburg.

Brandes, H. (1991): Stundentafel, Schulinternes Papier vom 25.04. 1991, S. 1–3.

Bruchhäuser, H.-P./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1985): Quellen und Dokumente zur Berufsbildung in Deutschland. Reihe B, Band 3: Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1869–1918. Köln/Wien.

Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Mit Einleitung und Erläuterungen von Gerhard Anschütz, 2. Auflage 1921, Berlin.

Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Reichsgesetzblatt, Berlin 1919, S. 1383–1418. In: Kümmel, K. (1980): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Entwurf eines Reichsberufsschulgesetzes vom 26. Januar 1923. Bundesarchiv Koblenz. R 43 I/783. Bl. 16–21. In: Kümmel, K. (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Köln/Wien.

Fischer, A. (1967): Die Humanisierung der Berufsschule [1924/26]. In: Aloys Fischer. Leben und Werk. Band. 7: Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik. Hrsg. v. K. Kreitmair. München, S. 315–384.

Geißler, L. (1992): Methodik des gewerblichen Zeichnens in der Berufsschule. Grundsätzliches zur unterrichtlichen Gestaltung des Fachzeichnens in der gewerblichen Berufsschule [1941]. In: Pätzold, G. (Hrsg.): Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart: Richtlinien, Konzeptionen, Reformen. Bochum, S. 233–253.

Gentz, E. (1943): Reichsberufsschulrecht. Handbuch für Schule und Verwaltung. Eberswalde.

Greinert, W.-D. (1990): Fortbildungsschulpolitik im Deutschen Kaiserreich. Die wichtigen Jahre von 1895 bis 1914. In: B.-Lisop, I./Greinert, W.-D./Stratmann, K. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. 2. Berufspädagogisch-historischer Kongreß (4.–6. Oktober 1989 in Frankfurt/Main). Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin/Bonn, S. 177–192.

Greinert, W.-D. (1995): Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. 2. Auflage. Baden-Baden.

Greinert, W.-D. (2001): Die Pflichtberufsschule im Rahmen des „dualen“ Systems der Berufsausbildung – Stationen des historischen Wandels. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen. Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten. Neusäß, S. 47–59

Greinert, W.-D. (2003): Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung. Hohengehren.

Grüner, G. (1975): Einführung. In: Grüner, G. (Hrsg.): Curriculumproblematik der Berufsschule. bzp 6. Stuttgart, S. 7–23.

Kerschensteiner, G. (1966): Der Ausbau der Berufsschule im deutschen Bildungswesen [1928/29]. In: Georg Kerschensteiner – Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band 1. Besorgt von G. Wehle. Paderborn, S. 147–160.

Kipp, M./Miller-Kipp, G. (1995): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Stgudien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus, 2. Auflage, Frankfurt a. M.

Kleine Mitteilungen (1937): Zum Erlaß des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung – E IV 7755 E V (b) vom 29.10.1937 über „Reichseinheitliche Benennungen im Berufs- und Fachschulwesen".

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1972): Gemeinsames Ergebnisprotokoll betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30.05.1972. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied, Nr. 320.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1975): Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.12.1975. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Berufliche Bildung. Neuwied.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1979): Vereinbarung über den Abschluß der Berufsschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1.6.1979, i. d. F. vom 4.12.1997. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied, Nr. 324.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1991): Rahmenvereinbahrung über die Berufsschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15. 3. 1991. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied, Nr. 323

Kracke, L. (1986): Erinnerungen. In: Brandes, H. u.a.: 80 Jahre Gewerbeschule Installationstechnik. Hamburg.

Kühne, A. (Hrsg.) (1929): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. erw. Aufl. Leipzig.

Mählmann, R. (1986): Schulgeschichte aus eigenem Erleben. In: Brandes, H. u.a.: 80 Jahre Gewerbeschule Installationstechnik. Hamburg.

Möller, F. (1949): Unterrichtslehre für Berufsschulen. Braunschweig/Berlin/Hamburg/Kiel.

Möller, F. (1951): Berufsschul-Methodik. Metallgewerbe. Braunschweig/Berlin/Hamburg/Kiel.

Monsheimer, O. (1960): Die Bildungsarbeit der Berufsschule. Erziehung zu beruflicher Tüchtigkeit. In: Blättner, F./Kiehn, L./Monsheimer, O./Thyssen, S. (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg, S. 302–320.

Monsheimer, O. (o.J.): Drei Generationen Berufsschularbeit. Gewerbliche Berufsschulen. Weinheim/Bergstraße.

Montaldo-Ventsam, H. (unveröffentliches Papier, 2006) : Niederschrift über die Entwicklung der Gewerbeschule II von 1986 –2006.

Müllges, U. (1977): Aloys Fischer – Ein vergessener Pädagoge? In: Die berufsbildende Schule, 29. Jg., Heft 12, S. 706ff.

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg.

Reble, A. (1951): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.

Röhrs, H. (1953): Die Pädagogik Aloys Fischers. Versuch einer systematischen Darstellung seines wissenschaftlichen Gesamtwerkes. Ratingen.

Rosin, H. (1927): Das Reichsschulgesetz. In: Schriftenreihe des Deutschen Lehrervereins, Heft 5, Berlin.

Schulz, H. (1920): Der Weg zum Reichsschulgesetz. Leipzig.

Schütte, F. (1992): Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik. Weinheim.

Seefeld, H. von (1929): Die gesetzliche Reglung und Verwaltung des Berufsschulwesens. In: Kühne, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. erw. Aufl., Leipzig, S. 99–116.

Spranger, E. (1968): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Ballauff, T./Groothoff, H.-H./Mühlmeyer, H./Püllen, K. (Hrsg.): Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Quellentexte Nr. 9/10. Heidelberg.

Thyssen, S. (1954): Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen.

Thyssen, S. (1960): Die geschichtliche Entwicklung der gewerblichen Berufsschule. In: Blättner, F./Kiehn, L./Monsheimer, O./Thyssen, S. (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg, S. 122–137.

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (o.J.): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Berlin.

Antonius Lipsmeier

ARBEIT, BERUF UND BILDUNG BEI FRITZ BLÄTTNER. ODER: BLÄTTNER ENTBLÄTTERT

Im Mittelpunkt der Abhandlung steht die Analyse des Opus von Fritz Blättner (7.7.1891 Pirmasens – 25.11.1981 Münster) im zeitlichen Wandel von der NS-Zeit bis in die ersten Nachkriegsjahrzehnte, fokussiert auf die Kategorien Arbeit, Beruf und Bildung, gespiegelt auch mit seiner Selbstwahrnehmung bzw. mit seinen Rechtfertigungen und Nachbesserungen von Positionen, die er während der NS-Zeit vertreten hat. Die von ihm vorgenommenen Korrekturen erscheinen jedoch weitgehend unglaubwürdig, was der Untertitel dieser Abhandlung signalisieren soll, wobei es nicht um einen „leichtfertigen Entlarvungsversuch“ (Herrlitz 1997, 136) geht. Über kurze Ausführungen zu Blättners Stellenwert in der Pädagogik und in der Berufspädagogik sowie seine Beiträge zur NS-Pädagogik sollen seine Positionen zu Arbeit, Beruf und Bildung herausgearbeitet werden.

1. BLÄTTNERS STELLENWERT IN DER ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK

Münch erhebt Blättner zum Nestor bzw. Altmeister der deutschen Pädagogik (1976, 479 und 481). Das muss jedoch als stark übertrieben angesehen werden, denn dazu ist einerseits sein einschlägiges Opus zwar quantitativ beachtlich, inhaltlich jedoch zu schmal (bedeutend vor allem seine Schrift zum Gymnasium von 1960 und seine „Geschichte der Pädagogik“ von 1951) und andererseits seine Verankerung bzw. Rezipierung in der allgemeinen Pädagogik zu dürftig: Reble (1962), Brezinka (1971), Gamm (1972), Thiersch/Ruprecht/Herrmann (1978), Blankertz (1982), Dickopp (1983) und Lassahn (1993 und 1995) gehen in ihren einschlägigen Darstellungen überhaupt nicht auf Blättner ein, Flitner (1957, 171) und Röhrs (1969) erwähnen ihn beiläufig. Zwar sind bekannte Erziehungswissenschaftler von ihm geprägt worden (vgl. Prange 1990, 747; Herrlitz 1997, 135; Henningsen 1981, 335ff.; Münch, nach Blättner 1975, 59), doch ein nachhaltiger Einfluss Blättners auf die allgemeine Pädagogik ist für mich nicht wahrnehmbar.

2. BLÄTTNERS STELLENWERT IN DER BERUFSPÄDAGOGIK

Das sieht in der Berufspädagogik schon anders aus, was einerseits am diesbezüglichen Opus erkennbar (bes. Blättner 1946a, 1947, 1954, 1958, 1960, 1963) und durch seine Tätigkeit in der Hamburger und Kieler Berufsschullehrerausbildung erklärbar ist. Ohne den thematischen Analysen zu den Kategorien Arbeit, Beruf

und Bildung vorgreifen zu wollen, kann zunächst Kiehn darin zugestimmt werden, dass man seine „Konzeption der Berufspädagogik ... als zentralen Bereich seines erziehungswissenschaftlichen Gesamtschaffens begreifen“ kann (Kiehn 1961, 500), auch wenn es ansonsten an der Kiehnschen Würdigung manches auszusetzen gibt (vgl. auch Barkowsky 1991, 66), da er vieles verschweigt und anderes in ein zu positives Licht rückt, was im folgenden Kapitel aufgezeigt wird.

Für viele Berufs- und Wirtschaftspädagogen hat Blättner in der Wissenschaft durchaus einen Stellenwert, und zwar nicht nur für die 50er und 60er Jahre, wie Bunk (1982, 94), Barkowsky (1991, 73), Münch (2003, 90ff.) und Gonon (in Arnold/Gonon 2006, 158ff.) meinen, sondern auch relativ dauerhaft, und zwar dadurch, dass er nach 1945 mehrere einschlägige Veröffentlichungen vorgelegt hat (siehe oben) und dass er neben Kerschensteiner, Litt und Spranger zu den Klassikern der Berufsbildungstheorie zu zählen sei, wie Dörschel (1967, 15), Stratmann (1979, 286ff. und 298) und Huisinga/Lisop behaupten (differenzierter und vorsichtiger Müllges 1967, 156ff.), eine Aussage, deren Richtigkeit ich bezweifle (siehe später). Manche Berufs- und Wirtschaftspädagogen behandeln Blättners Beitrag marginal (Monsheimer 1956; Schlieper 1963, 88 und 93; Weinstock 1964, 155; Dörschel 1965, 37), andere erwähnen ihn gar nicht (Voigt 1975; Lipsmeier/Nölker/Schoenfeldt 1975; Schmiel 1976; Lisop/Markert/Seubert 1976; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004). Die „Berufsschuldidaktik“ (Blättner 1947) wird jedoch gelegentlich als wichtig, ja sogar als „wegweisend“ (Thyssen 1954, 182), klassifiziert, während Bunk allerdings schon 1982 meinte, dass die Zeit sowohl über diese Schrift als auch über die „Pädagogik der Berufsschule“ (Blättner 1958) hinweggegangen sei (Bunk 1982, 94). In der zeitgenössischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik der 30er und 40er Jahre wird auf Blättner kein Bezug genommen, weder bei Feld, Südhoff und Urbschat noch bei Löbner, um führende Wissenschaftler dieser Zeit zu erwähnen (vgl. den Sammelband, hrsg. von Feld 1939), was auch nicht verwunderlich ist, da bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht allzu viel berufspädagogisch Relevantes von ihm veröffentlicht worden war (Blättner 1937, 1938/39, 1939; vgl. auch die Bibliographie von Henningsen 1961).

3. BLÄTTNERS VERSTRICKUNGEN IN NS-REALITÄT UND NS-IDEOLOGIE

Obwohl von manchen Autoren, die es besser wissen müssten, verschwiegen (Münch 1976, 479ff.), verharmlost (Kiehn 1961, 499; Herrlitz 1997, 135; Herrlitz 1969, nach Weiß/Weiß 1997, 144; Olbrich 2001, 252) oder bestritten (Meissner 1986, 51; Prange 1990, 748), ist Blättners aktive Verstrickung in NS-Realität und NS-Ideologie ein Faktum (zweifelsohne ist er aber nicht zu den führenden NS-Pädagogen oder NS-Berufspädagogen zu zählen; vgl. Tenorth 1986, 299ff.; Giesecke 1993; Seubert 1977, 267); das soll mit der Analyse seines Opus und Stationen aus seinem Lebenslauf belegt und anschließend mit seinen eigenen und mit fremden Reinwaschungen konfrontiert werden.

Zentral zur Stützung des behaupteten Faktums, aber beileibe nicht solitär, ist Blättners Schrift „Geist und Tat im Wechsel der Generationen. Kulturphilosophische Untersuchungen über die Bildung“ (1943), von ihm selbst in seinem Gesuch an den Rektor der Hansischen Universität Hamburg um Gewährung einer Dozentenbeihilfe als „Grundlegung der nationalsozialistischen Pädagogik“ angepriesen (nach Barkowsky 1991, 128 und Anmerkung 155 auf S. 308); die philosophische Fakultät dieser Hochschule hatte in ihrem Antrag auf Ernennung Blättners zum apl. Professor auch darauf verwiesen, dass diese Schrift „zu den wissenschaftlich förderlichsten Studien gehört, die im letzten Jahrzehnt ... erschienen“ seien (nach Barkowsky 1991,S. 129 und Anmerkung 160 auf S. 309). Die Schrift „Geist und Tat“ trieft von nationalsozialistischem Gedankengut, und zwar durchgängig: Blättner

- verwendet zentrale NS-Begriffe (vgl. dazu Giesecke 1993, 220): Volk, völkische Tradition (S. 142), Erbe (S. 111ff. und S. 150ff.), völkischer Geist (S. 163), Zucht (S. 163), Mannestreue, Heldenhaftes Volk der Deutschen (S. 183), Volkskörper (S. 212), Volksleben, Volksbildung (S. 215), volkhafte Bildung (S. 260), Rasse (S. 126), „Volkszerstörendes muß ausgeschieden werden“ (S. 3); auch in seiner Habil-Schrift ist der Begriff „Volk“ von zentraler Bedeutung (Blättner 1937a, 15, 22, 64, 67, 74, 79, 177);
- zählt zu den „Helden der geschichtlichen Erzählung“ Blücher, Bismarck, Hindenburg und Hitler (S. 167);
- unterscheidet „dreierlei Aufgabenbereiche ...: Staat, Wirtschaft, Krieg“ (S. 173), wobei eine „innere Zustimmung zu den Aufgaben des Kampfes und Krieges“ erforderlich sei (S. 173) und die Schule auf den „Heeresdienst vorbereiten“ müsse (S. 175); an anderer Stelle spricht er von der „Kultur des Krieges“ (S. 231); „soldatischer Geist ist durch den Nationalsozialismus zu einer politischen Forderung an alle geworden; er wird nicht nur durch das Heer, sondern auch durch Jugendbünde, durch die Partei und ihre Formationen übertragen. Die Überformung im Soldatischen vereinigt Männer und Frauen, Jugend und Alter in der nationalsozialistischen Haltung. ... Das Heer .., das zuletzt die eigentliche kriegerische Ausbildung zu geben hat, ist ein alles durchseelendes Organ des völkischen Lebens nur dann, wenn der Geist der Wehrhaftigkeit, der Ehre und des Mutes das ganz Volk erfüllt“ (S.16); in seiner Habil-Schrift formuliert er: „So lernt der junge Deutsche von heute das Kriegshandwerk, seine Technik und seinen Geist, von Männern und Greisen: auf Exerzierplatz und Kriegsakademie wird Können und Wissen in ernstem, systematischem Lernen an das nachwachsende Geschlecht weitergegeben“ (1937a, 19); die „marschierende Mannschaft (des Heeres, der SA, des Arbeitsdienstes), bei der Musik aus dem Lebensmoment aufsteigt, ist die Urform der singenden Gemeinschaft“; diese „neue Musikpflege setzt einen neuen Menschen voraus, wie sie einen neuen Menschen formen möchte“ (1937a, 212f.);
- bezieht eindeutig positive Stellung zum Nationalsozialismus: „Der Nationalsozialismus hat dem Arbeitsethos soldatische Züge gegeben. Der Ar-

beiter nach dem Bilde des Nationalsozialismus ist ein kämpferischer Typus“ (1937a, 84). Der Nationalsozialismus gab den „jugendlichen Kräften dann endgültig Form und Ziel“ (1937a, 16);

- bekennt sich zur „nationalsozialistischen Erziehungsordnung“ (1943, 23), zum „nationalsozialistische(n) Weltbild“ (1943, 30) und zur „nationalsozialistischen Jugenderziehung“ (1943, 9);
- beruft sich ebenso eindeutig auf die zentralen NS-Autoren Krieck (1937a, 12, 90, 179, 230, 270, 274, 280; 1943, VIIf., 22, 24, 114, 151, 156f., 163, 183) und Hördt (1937a, 10, 12, 21, 179, 215, 270, 274, 284; 1943: S. VIIf., 163f.); sehr positive Kommentierung der Schrift von Günther, einem „unserer führenden Rasseforscher“, der die „Größe nordisch-indogermanischen Wesens“ herausstelle (1943, 126), eine Einschätzung, in der er sich mit Theodor Wilhelm einig fühlen konnte (vgl. Wilhelm1940); obwohl er sich schon früh deutlich zur Bedeutung des Erb- und Rassebiologischen (1937a, 266), zum „Hochbild rassisch nächstverwandter Völker“ und zur „Deutschheit“ (1943, 127) bekannt hatte, blieb seinem Hauptwerk aus dieser Zeit (Blättner 1943) die Anerkennung durch die NS-Erziehungsideologie versagt, weil offensichtlich „Rasse als Grundbegriff der Erziehung“ bei ihm nicht deutlich genug geworden war (vgl. Barkowsky 1991, 134f.);
- begrüßt die positiven erzieherischen Wirkungen von Hitlerjugend (1943, 23.f), SA (1937a, 212f.; 1943, 24, 34) und „Adolf-Hitler-Schulen“ (1943, 9).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die beiden Hauptwerke von Blättner aus der Zeit vor 1945 (Blättner 1937a und Blättner 1943) eindeutig und massiv von nationalsozialistischem Gedankengut geprägt sind, ja dass er sogar zur Untermauerung und Erweiterung dieser Ideologien beigetragen hat (wesentlich weniger NS-Gedankengut in seiner Humanismus-Schrift aus dem Jahr 1937b, lediglich Hinweise auf die positiven Wirkungen nationalsozialistischer Jugendbünde, S. 5, von Hitlerjugend, SA und Arbeitsdienst, S. 20; marginale Bezugnahme auf Krieck, S. 12 sowie Wortgeklapper um „Deutschheit“, S. 45 und „volklich vorbildlichem Menschentum“, S. 18). Das ließe sich auch durch seine Funktion in der Zeitschrift „Die Erziehung“, durch einige seiner Beiträge in dieser Zeitschrift und durch die Tatsache, dass sein hier veröffentlichter Beitrag „Der neue Schulaufsatz“ (1937) in vielen NS-Lehrerzeitungen nachgedruckt worden ist (vgl. Henningsen 1961, S. 14f.), belegen (z.B. mit seinem Aufsatz „Erziehung zu Volk und Staat in der Schule“ aus dem Jahr 1943; vgl. auch Barkowsky 1991, 115ff.), worauf hier jedoch verzichtet werden soll. Die Zeitschrift „Die Erziehung “ hat „keine Distanz“ zum Nationalsozialismus gehabt (Kupffer 1984, 149; vgl. auch Weiß/Weiß 1997, 97 und Habel 1987), wie gelegentlich gemutmaßt oder behauptet wird.

Die aktive Eingebundenheit Blättners in den NS-Staat offenbart sich jedoch nicht nur in seinem Opus, sondern auch in seinem Lebenslauf, wenn auch hier nicht so deutlich und so stringent. Einige Fakten: Er war Mitglied einiger NS-Organisationen (Nationalsozialistischer Lehrerbund, NS-Volkswohlfahrt, weltanschaulicher Referent und Rottenführer im NS-Kraftfahrerkorps; zu Einzelheiten

vgl. Barkowsky 1991, 90ff.). Er hat das „Bekenntnis der Professoren an deutschen Universitäten und Hochschulen zu A. Hitler und dem nationalsozialistischen Staat“ von 1933/34 mitunterzeichnet, und zwar keineswegs erzwungenermaßen (vgl. Barkowsky 1991, 93f.). Am 1.5.1937 wurde Blättner Mitglied der NSDAP, und zwar auf Anraten von W. Flitner. Einigen Aufschluss über seine Stellung im und zum NS-Staat gibt auch der (sehr komplexe) Ablauf des Habilitationsverfahrens, aus dem hier nur einige Faktenwiedergegeben werden können (zur Fülle der Details vgl. Barkowsky 1991, 104ff.). Seine Habil-Schrift (Blättner 1937a) war in wesentlichen Teilen in den Jahren 1933 und 1934 niedergeschrieben (vgl. Blättner 1963, 21) und im Frühjahr 1935 eingereicht worden. Nach widersprüchlichen Gutachten (z.B. Ablehnung der Arbeit durch Deuchler) und Verlegung des Verfahrensabschlusses (Verleihung der Venia) durch das Reichserziehungsministerium (REM) an die Universität Berlin erhielt Blättner nach drei Vorträgen über den „Humanismus im deutschen Bildungswesen“ (veröffentlicht in „Die Erziehung“ 1936/37; als selbstständige Schrift Leipzig 1937b) bei positivem Votum des bekannten NS-Pädagogen Alfred Baeumler (!; zu Baeumler vgl. Giesecke 1993, 75–122), jedoch negativem Votum des Pädagogen Nehlis Ende November 1937 die Lehrbefugnis durch das REM (Antrittsvorlesung Mai 1938).

Dieser Humanismus-Rezeption durch Blättner kommt insofern eine gewisse Bedeutung zu, als dieses Thema die Auseinandersetzung mit Baeumler durchzieht; Baeumler hatte Blättner kritisiert, und zwar wegen dessen Auseinandersetzung mit der Rustschen Schulreform von 1938 (Blättner 1938/39 und 1939/40), die jedoch m.E. sowohl zart und zurückhaltend als auch relativ marginal war, jedenfalls weit weniger deutlich als seine Identifikation mit dem NS-Gedankengut der Richtlinien (vgl. Reichs- und Preußisches Ministerium 1938), die betonen, „auf die theoretische Klärungsarbeit Baeumlers und Kriecks aufbauend, daß im nationalsozialistischen Staat die Erziehungsordnung eine Funktion der politischen Ordnung ist“ (Blättner 1938/39 und 1939/40, 474). Die „Kanonade Baeumlers“ (Blättner 1975, 42), eine maßlose Übertreibung von Blättner, richtete sich im Übrigen im ersten Teil weniger gegen ihn als vielmehr gegen die Kulturpädagogik (z.B. Nohl), erst im zweiten Teil an Blättners Humanismus-Schrift (1937b), in der er ja ebenso wie in seiner Habil-Schrift (1937a) die Kulturpädagogik mit ihrem Ableitungstheorem (Bildungsinhalte seien aus der Bildungstheorie/aus Kulturgütern ableitbar) kritisiert hatte (1937a,11, 64ff., 205f.), mehrfach von ihm verdeutlicht an Kerschensteiners (und auch Gaudigs) „Irrtümern“ in der Arbeitsschulkonzeption (1937a, 267); aber auch ganz allgemein geißelt er (m.E. überzeugenderweise) in seiner Humanismus-Schrift (1937b) das „Scheitern” (S. 27), die Konzentration auf „Gelehrte und Beamte“ und auf das „Verstehen“ im Erkenntnisprozess („man hat nicht Kultur (Bildung), wenn man von ihr Kunde hat“, 33; „Scheinverstehen“, 45) sowie das Versagen des Konzepts der „humanistischen Bildung“ unter dem Aspekt der „volksbildende(n), politische(n) Kraft“ (S. 29). In dieser Schrift war er noch deutlicher in seiner Kritik an der Arbeitsschule geworden: „Als aber die Arbeitsschulidee in die Kreise des Humanismus geriet, verlor sie ihr Wesentliches und Richtiges: die Entdeckung der Handarbeit in ihrer erzieherischen Bedeutung ging verloren“ (1937b, 35; zur frühen Kritik der Arbeits-

schulbewegung vgl. auch Fischer 1924); hier habe Hördt den „richtigen Einsatz“ gefunden, weil für ihn Arbeit das sei, „was im Volk Arbeit ist“ (1937a, 91).

Die Kritik Blättners an der Rustschen Lehrplanreform hatte ihm zwar eine Disziplinarstrafe des REM eingebracht (vgl. Fritz Blättner 1975, 62); dieser Verweis ist übrigens durch den kommisarischen Leiter der „Hochschule für Lehrerbildung“ (Hamburg) und SS-Offizier B.Pein für Blättner abgemildert und außerdem weitgehend folgenlos für ihn geblieben (vgl.Barkowsky 1991, 127), wie er später selbst zugegeben hat (Fritz Blättner 1975, 41). Der Anlass und der Verweis taugen jedenfalls nicht dazu, die Angelegenheit zu dramatisieren, wie von Kiehn betrieben (Kiehn 1961, 499), wozu im Übrigen passt, dass er in der ausführlichen Würdigung mit keinem Wort auf die zentrale Schrift „Geist und Tat“ (Blättner 1943) eingeht. Sich selbst zum „bekannten Gegner des Regimes“ (Fritz Blättner 1975, 44) bzw. als „Nichtnationalsozialist“ (Blättner 1963, 19) hochzustilisieren spottet jedenfalls jeder Beschreibung. Aber genau das ist typisch für Blättners Umgang mit seiner eigenen Vergangenheit, biographisch und wissenschaftlich gesehen; angesichts seines stringenten und massiven Bekenntnisses zum nationalsozialistischen Gedankengut kann von „erzwungener Heuchelei“, die Blättner für sich reklamiert (Fritz Blättner 1975, 34), keine Rede sein.

Wie anpassungsfähig Blättner in seinen Theorien und Positionen an die gewandelte Zeit nach 1945 war, lässt sich vielfach zeigen, am deutlichsten wohl durch einen Textvergleich der beiden in vielen Passagen identischen Schriften „Jugendführung“ (1937a) und „Jugendschule“(1963). Dreist behauptet er 1963, er sei den „Versuchungen nicht“ erlegen gewesen (1963, 19), und so lege er seine Untersuchungen aus dem Jahr 1937 „im ganzen wieder in der alten Form vor“ (1963, 10), denn „das Zeitgemäße (sei) ... nirgends in den Kern der Sache eingedrungen“ (1963, 9), weswegen das „bloß Zeitgemäße ... weggestrichen werden musste“ (1963, 10): „Wenn man sich nach fast 30 Jahren selbst begegnet, ist man einigermaßen erstaunt, wie man sich gewandelt hat. Es gibt fast keinen Satz, den man heute noch genau so hinschreiben könnte wie damals“ (1963, 11). Seine Glättungen und Anpassungen gelingen ihm weitgehend durch Streichungen und Begriffsmanipulationen:

- Rassenbiologie (1937a, 266); 1963: gestrichen
- Erbbiologie (1937a, 266); 1963: gestrichen
- Hitlerjugend (1937a, 16ff.); 1963: gestrichen
- SA (1937a, 21, 213); 1963: gestrichen
- Nationalsozialismus (1937 a, 7mal an verschiedenen Stellen); 1963: gestrichen
- aus „völkische Einrichtung“ (1937a, 17) wird „Einrichtung“ (1963, 31)
- aus „Rassenbiologisches“ (1937a, 266) wird „Biologisches“ (1963, 263)
- „Kämpferisch-heldische Lebensform (1937a, 188); 1963: gestrichen
- „Volkhaft geformte Gemeinschaft“ (1937a, 191); 1963: gestrichen
- „deutscher Volksgeist“ (1937a, 161); 1963: gestrichen
- „Volksordnung“ (in Anlehnung an Flitner; 1937a, 181); 1963: gestrichen
- „singende Mannschaft“, „marschierende Mannschaft“ (1937a, 212f.); 1963: gestrichen

- „soldatische Lebensform“ (1937a, 179); 1963: gestrichen
- 1937a: vielfache positive und für den Text wesentliche Bezugnahme auf Krieck und Hördt; 1963: marginal und nur in unverfänglichen Passagen
- aus „Hitlerjugendführer“ (1937a, 17) wird „Jugendlicher“ (1963, 31)
- Verherrlichung von Krieg (1937a, 19): Passage 1963 gestrichen (S. 33)
- „Nationalsozialismus hat dem Arbeitsethos soldatische Züge gegeben“ (1937a, 84); Passage 1963 gestrichen
- Verweis auf Spranger (Volkskenntnis, Volksbildung, Volkseinheit; 1930), „wo er zeigt, wie Blut, Arbeit, Ordnung, Gläubigkeit ein Volk ausmachen“ (1937a, 279); Passage 1963 gestrichen
- aus „Jugendführung“ (im Titel 1937a) wird „Jugendschule“ (im Tit. 1963).

Weitere Aufschlüsse über seinen Umgang mit der NS-Zeit und mit seinen Verstrickungen in der NS-Ideologie geben andere Schriften von ihm:

- In seiner Monographie „Das Gymnasium“ (1960b) behandelt er die NS-Epoche nur sehr knapp (S. 291f.); seine eigenen Arbeiten zu dieser Thematik erwähnt er nicht.
- Auch in seiner vielbeachteten und mehrfach aufgelegten „Geschichte der Pädagogik“ (1951) geht er nicht auf die NS-Epoche ein, und zwar mit folgender fadenscheiniger Begründung: „Die pädagogische Reformbewegung war 1933 zu Ende. Nun gab es keine `Bewegungen` mehr, sondern nur noch den Willen eines Einzigen“ (Blättner 1951, 218).
- Auch in seinem Artikel über „Die gegenwärtige Lage der Pädagogik“ (1946b) erfolgt keine Replik auf die NS-Epoche, ebenso wenig in seinem Beitrag für die Dolch-Festschrift (Blättner 1964).

Besonders aufschlussreich für seine Vergangenheitsbewältigung ist seine Schrift von 1946: „Ein Wort an die akademische Jugend“ (1946a). Hier spricht er (richtigerweise) von dem „Ungeheuerlichen, Unfassbaren“, von „der dunkelsten Stunde“, und man wolle „ehrlich miteinander umgehen“ (S. 9). Ebenso richtig ist, dass eine „primitive, auf wenige Motive beschränkte Ideologie ... den Massen eingepflanzt“ wurde (S. 14), aber er verschweigt, dass er daran mitgewirkt hat, sodass wiederum zutreffend ist, wenn er feststellt: „In uns selbst sitzt das Böse“ (S. 15). Geradezu verlogen klingt sein Klagelied: „Unsere Verzweiflung aber ist durch zwölf Jahre hindurch gewachsen, besaß uns, füllte uns aus, lähmte Herz und Hirn“ (S. 15). Und ebenso verlogen ist seine Kritik des soldatischen Geistes, der Führung, der Kampfinstinkte (S. 49), hat er sich doch selbst mehrfach positiv zu Kampf, Krieg und Soldatentum bekannt.

Auch in seiner Berufsschuldidaktik aus dem Jahr 1947 praktiziert Blättner seine Art der Vergangenheitsbewältigung: Scheinbar kritisch schildert er den „Geist der Erziehung von gestern“ (S. 155–164), ohne mit einem einzigen Wort zu erwähnen, dass er an den „Ideologien des Verfalls“ (S. 157f.), an der „Pseudoerziehung“ des Nationalsozialismus (S. 155), an dem Wortgeklapper von „Volksgemeinschaft, … Rasse, Blut und Herrenvolk“ (S. 163), an der Scharlatanerie (S. 217), an der blinden Unterordnung (S. 161), an der Disziplinierung (S. 188), an der „Eingliederung“ (S. 58) und an der Verführung (S. 10) aktiv und mit Engagement beteiligt war. Nach Lingelbach zählt Blättner zu jenen Pädagogen, die ihre

ursprünglichen Ansätze „in das politische Geschehen der nationalsozialistischen Machteroberung hineininterpretierten“ (Lingelbach 1987, 157f.).

Blättners Verwandlungs- und Anpassungsfähigkeit an die jeweiligen zeitlichen Trends zeigt sich auch in seinem Umgang mit den Kategorien Arbeit und Beruf.

4. ARBEIT, BERUF UND BILDUNG ALS ZENTRALE KATEGORIE IM OPUS VON FRITZ BLÄTTNER

Vor 1945 hat sich Blättner in seinem Opus auf die allgemeine Pädagogik konzentriert; hierzu zähle ich auch seine Auseinandersetzung mit der Arbeitsschulidee und seine diesbezügliche Kritik an Kerschensteiner (bes. in 1937a, 88–108) Aus dieser Zeit gibt es lediglich einen speziellen berufspädagogischen Beitrag, und zwar den „Zur Didaktik der Berufsschule“ (1939) und ferner seine Auseinandersetzung mit den Kategorien Arbeit und Beruf in seiner Habil-Schrift (1937a). Seine „Theorie der Bildung“, wie er sein zweites Hauptwerk aus dieser Epoche kennzeichnet (1943, X), beschäftigt sich nicht mit diesen Kategorien: Hier haben Arbeit und Beruf keinen Platz und offensichtlich keine Bildungsfunktion, wohl aber „Tradition und Erbe als Inhalte der Bildung“ (2. Hauptkapitel, 85–183) und „Bildung durch Schrifttum und Sprache“ (3. Hauptkapitel, 184–264).

Bevor auf die Kategorien Arbeit und Beruf in seiner Habil-Schrift eingegangen wird, soll noch kurz sein erster Beitrag zur Didaktik der Berufsschule (1939) skizziert werden, auch wenn er unter dem Aspekt der beiden Kategorien nichts hergibt. Aber er ist unter didaktischen Aspekten relevant, und zwar auch noch aus heutiger Sicht: Bezugspunkt des Berufsschulunterrichts müsse die Praxis sein (also das, was Pache, Rücklin, Scharf u.a. schon seit etwa 1880 mit dem Berufsbezug eingefordert hatten). Diese Praxis müsse geistig durchdrungen werden, und zwar wie folgt:

- „Gestaltung der geistigen Arbeit beim Werkvollzug selbst;
- Erarbeitung der theoretischen Elemente handwerklichen Tuns und
- Aufweis der Zusammenhänge dieses Tuns mit dem Ganzen der Wirtschaft, des Volkes, Staates und der Welt“ (1939, 294).

Blättner plädiert dafür – durchaus curriculare Diskussionen seit den 80er Jahren vorwegnehmend –, den Arbeitsvorgang (er spricht einengend vom Fertigungsvorgang) in den Mittelpunkt zu stellen und die „theoretischen Elemente“ (z.B. der Elektrizitätslehre, der Chemie, der Physik) blockweise (z.B. als Lerneinheit oder als Kurzlehrgang; A. L.) zu integrieren, aber nicht zu selbständigen Fächern zu machen: „In der Erkenntnis der Zusammenhänge lösen wir den Blick vom isolierten Tun und gliedern es in Ganzheiten ein, in denen es im Leben erscheint: ins Ganze der Arbeit, der Wirtschaft, des Volkes und Staates, der Welt und des sittlichen Lebens“ (1939, 295). – Wenn man so will, hat Blättner damit ansatzweise die Fächerintegration und das Lernfeldkonzept angedacht, ohne dass man sagen kann, er sei mit diesen curricular-didaktischen Innovationsideen der Erste gewesen (vgl. Feld 1928, 137; Lipsmeier 1989, 1989, 137ff.). Und außerdem: 1937 hat

Blättner so ganz nebenbei und ohne Bezugnahme das heutzutage so hoch und als relativ innovativ gepriesene didaktisch-methodische Konzept der vollständigen Handlung (im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts) erwähnt („Erfassung der Aufgabe, planende Vermutung von Lösungen, Prüfung der Vermutungen, Durchführung des geprüften Plans, Prüfung des Ergebnisses, des Arbeitsstücks wie – rückblickend – des Arbeitsverfahrens"; 1937b, 13); dieses Konzept kommt vermutlich aus der frühen Projektschulidee und ist dann in der Arbeitsschulbewegung, u.a. bei Kerschensteiner (vgl. Kerschensteiner 1925, 49), aufgegriffen und auch berufspädagogisch gewendet worden (vgl. Haumann 1923, 131).

In seiner Habil-Schrift findet sich ein eigenes Kapitel zu den hier zu verhandelnden Kategorien: „Die Weise der Führung in den Bezirk der Arbeit" (1937a, 81–108). Wie schon erwähnt und wie die Kapitelüberschrift signalisiert, stehen die Kategorie „Arbeit" und damit für Blättner die Kritik der Arbeitsschulidee im Vordergrund. Unter Bezugnahme auf Krieck (S. 90) und Hördt, der für Blättner „den richtigen Einsatz" gefunden hat (S. 91), ist naheliegend, dass nach seiner Auffassung „der Nationalsozialismus ... dem Arbeitsethos soldatische Züge gegeben" hat (S. 84). Auf die Darstellung von Details seiner Arbeitsschulkritik kann hier verzichtet werden. Es findet sich aber hier merkwürdigerweise – weil mit seinen idealisierend-verklärenden Bekundungen zur Kategorie „Beruf" unmittelbar nach 1945 (Blättner 1946a und 1947) nicht übereinstimmend – eine kritische Analyse dieser Kategorie in Auseinandersetzung mit seinem ansonsten von ihm hochgeachteten Lehrer Aloys Fischer (Blättner 1975, 17ff., 23f., 30). Für Fischer war der „Beruf ... eine wichtige Möglichkeit des Menschen, zu sich selbst zu kommen" (Fischer 1922; nach Blättner 1937a, 86). Doch Blättner: „Das ist ein Idealbegriff, der der pädagogischen Arbeit nur solange vorschweben darf, als es möglich erscheint, den Durchschnitt der Menschen zu einem Beruf in diesem Sinne zu führen. Das ist aber nicht mehr möglich. Bei einer ungeheuer großen Anzahl ist Arbeit nicht mehr Beruf, sondern Erwerb, Mittel sich den Lebensunterhalt zu sichern. Angesichts der Arbeitslosigkeit, des Wechsels der Tätigkeit nach den Rücksichten des Verdienstes, der Masse der Ungelernten, erscheint die Fischersche Definition als ideologisch" (1937a, 86).

Damit greift Blättner, allerdings ohne Bezugnahme, eine frühe Kritik an der Berufsbildungstheorie etwa bei Siemsen und Barschak vom Ende der 20er Jahre auf (vgl. dazu Lipsmeier 1978, 27f.). Für ihn hat Arbeit u.a. die Funktion der „Züchtigung einer Gesinnung"; ausführlich äußert er sich später zur Funktion der Zucht, einer wichtigen NS-Kategorie, im Erziehungsprozeß (Blättner 1947, 175; Schlieper bezieht sich in diesem Punkt ausdrücklich auf Blättner; vgl. Schlieper 1963, 88; zu Schliepers NS-Tradition nach 1945 vgl. Seubert 1977, 25ff.).

Nachdem Blättner aber schon relativ früh, allerdings nicht als Erster, vorsichtige Kritik am traditionellen Berufsbegriff geäußert hatte, ist sein Rückfall unmittelbar nach 1945 in idealistisches Gedankengut um so erstaunlicher, obwohl er dadurch in gewisser Weise als entschuldigt gelten kann, dass sehr häufig nach gesellschaftlichen Krisensituationen Rückbesinnungen auf alte Werte und Traditionen aufblühen und neue Stabilisierungen schaffen sollen (erinnert sei nur an die Schrift von W. Flitner aus dem Jahr 1947: „Die abendländischen Vorbilder und

das Ziel der Erziehung"; vgl. dazu Lipsmeier 1972, 26 und Fußnote 36), ein oft vergebliches, weil nur befristet wirksames Mittel. Blättners idealistische Berufsauffassung ist in der Literatur bekannt und dokumentiert (vgl. z.B. Preyer 1978, 17; Stütz 1970, 88ff.; Barkowsky 1991, 260ff.). Deshalb genügen hier einige Kernsätze (Blättner 1946a, 55ff. und S. 116ff.):

- „All das, was uns bis jetzt am Beruf wesentlich war: 1. die menschlich-sittlichen Beziehungen der Verantwortung, des frohen Dienstes, der Ehre, der Anerkennung, des Dankes und der Befriedigung, 2. die Fertigkeiten und Kenntnisse, 3. die Tätigkeitslust, 4. die Freude am Werk, wirkt nun auf den Menschen zurück und schenkt ihm das Erlebnis der Erfüllung des Lebens und der Persönlichkeit. Das nennen wir die humanistische, die menschenerfüllende Funktion des Berufs" (S.61).
- „Ich habe schon gezeigt, dass eine Tätigkeit, die nur des Erwerbs wegen ausgeübt wird, den Tatbestand des Berufs nicht mehr darstellt. Aber der Erwerb gehört zum Beruf mit dazu: jede Arbeit ist ihres Lohnes wert und „wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen". Da es aber nicht wenige Menschen gibt, die nur erwerbstätig, aber nicht „berufstätig" sind, so ergibt sich eine Kategorie der Berufslosen, der Berufsentwurzelten, in denen sich eine soziale Krankheit offenbart. Der Erwerb muß in sittlicher Weise ins Ganze des Berufs eingeflochten sein" (S. 62).
- „Alle Bildung (ist) „Berufsbildung". Nimmt man Beruf als die Tätigkeit, die eine menschlich-sittliche Kraft in die Gestalt einer konkreten Dienstleistung bringt, und sie in die Ganzheit des volklich-menschlichen Lebens sinnhaft einfügt, so ist Bildung allerdings in einem ganz bestimmten Sinne auch „Berufsbildung" (S. 117).
- „Erst wenn die Berufswirklichkeit in der Fülle und Weite gelebt wird, dass die Ehre, der Dank, die Anerkennung der Genießenden dem Dienstwillen dauernd neuen Antrieb gibt, wenn der Tätigkeitsbetrieb zum Willen wird, sich zu objektivieren und darin die eigene Kraft zu erleben, wenn die Lebenserfülltheit sich in Gefühl und Bild als Teil des Ganzen empfindet, und anschaut – dann haben wir es mit dem echten Beruf zu tun" (S. 117f.).

In seiner bekannten und oft zitierten Schrift aus dem Jahre 1947 „Menschenbildung und Beruf. Grundlinien einer Berufsschuldidaktik" knüpft Blättner mit seinem Berufsbegriff nahtlos an diesen Setzungen an (bes. Kap. 2, 23–40, und Kap. 3, 41–52), obwohl er sich hier positiver als ein Jahr zuvor zur Erwerbsfunktion des Berufes bekennt (S. 29f.). Auch diese seine Position ist bekannt und kritisch analysiert worden (vgl. Stütz 1970, 88ff.), sodass hier auf Darstellung und Kritik seiner Akzentuierung dieser Kategorie ebenso verzichtet wird wie auf die Analyse seiner Berufsschuldidaktik, die im Kern eng an seinen Überlegungen aus dem Jahr 1939 anknüpft (Blättner 1947, 123–144).

Und dann kam bei Blättner ziemlich unverhofft die große Kehrtwende, und zwar im Jahre 1954: „Legt man nun den berufspädagogischen Überlegungen einseitig den Idealtypus (von Beruf; A. L.) zugrunde, so gerät man in falsche Folgerungen oder man verfehlt die Wirklichkeit mindestens teilweise. Ich gestehe, dass mir das in meinem Buch „Menschenbildung und Beruf" geschehen ist. Dort bin

ich von einem Vollberuf ausgegangen, ... aber die meisten heutigen Berufe zumal in der Industrie (sind) keine Berufe mehr“ (Blättner 1954b, in Röhrs 1963, 274). Und 1960 ergänzt er, dass angesichts „der immer weiter getriebenen Zerteilung der Arbeit von ‚Beruf’ nur unter Vorbehalt gesprochen werden“ könne, weil „die menschenprägende Kraft des Berufs, an die Kerschensteiner und im ganzen auch Spranger geglaubt haben, nicht oder nur sehr beschränkt gegeben ist“ (1960a, 8). Dieser plötzliche Bruch mit seinem lange gepflegten Gedankengut ist insofern verwunderlich, als dass er, wie erwähnt, schon 1937 in seiner Habil-Schrift in Auseinandersetzung mit Aloys Fischer bezüglich der Tragfähigkeit des Berufsbegriffs eine kritische Position bezogen hatte (Blättner 1937a, 86; ähnlich 1946b, 81). Später erweitert er seine Humanismus- und insbesondere Neuhumanismus-Kritik (vgl. bes. 1937b) unter berufspädagogischen Aspekten: „Der pädagogische Gedanke der ‚Bildung’ – oder betont: der ‚Menschenbildung’ – sieht an den Forderungen des Lebens, an Berufen und Notwendigkeiten vorbei und will im Menschen seine individuelle reine Menschlichkeit, unabhängig, frei von äußeren Bedingtheiten, zur Entfaltung bringen. ... Wie ist der Berufspädagogik zu helfen, die, um anerkannt zu werden, sich seit Jahrzehnten bemüht, zu beweisen, dass Berufserziehung echte ‚Bildung’ sei, dass Feilen, Nieten und Fräsen ‚Bildungsgüter’ seien, ... womit sie ... den Bildungsenthusiasten zum Gespött wurden“ (1959, 25f.). In Beantwortung dieser Frage knüpft er zunächst an Kerschensteiners Pfortenthese an: „Bildung tritt … nicht neben die Tüchtigkeit, sondern sie wächst aus ihr hervor – es führt kein anderer Weg zu ihr. ... Aber der Beruf ist noch nicht selbst Bildung, sie kommt zu ihm hinzu, indem sie die Lebenserfahrung klärt, zusammenfasst und ins Gespräch bringt“ (1959, 29). Aber genau das habe Kerschensteiner nicht geschafft: „Als er von Bildungsgütern und Bildungswerten zu reden anfing, entschwand ihm die Berufserziehung in den Raum einer allgemeinen hilflosen Begrifflichkeit“ (1959, 39).

Ebenso irritierend wie sein Positionswechsel in der Kategorie „Beruf“ sind seine unterschiedlichen Aussagen zu den Aufgaben der Berufsschule, obwohl das angesichts der Fokussierung auf die Aspekte Arbeit, Beruf und Bildung nicht breit thematisiert werden kann; nach einer relativ wertneutralen Zuschreibung von vier Aufgabenbereichen für die Berufsschule im Jahr 1939 verfällt er in seiner später veröffentlichten „Pädagogik der Berufsschule“ (1958; 2. Aufl. 1965) wiederum teilweise in schwärmerisch-nebulöse und nur schwer nachvollziehbare Setzungen von Aufgabenzuweisungen (1958, 103ff.; ebenso in Blättner 1960, 33ff.).

5. ABSCHLIESSENDE GESAMTWÜRDIGUNG

Blättner hat ohne Zweifel Wesentliches zur Berufspädagogik und insbesondere zur Berufsschulpädagogik beigetragen. Was seine Beiträge aus meiner Sicht stark entwertet, sind zum einen sein Umgang nach 1945 mit seinem Opus aus der NS-Zeit und seine heuchlerische Art der Vergangenheitsbewältigung und zum anderen die Konsistenz seiner Anpassungsfähigkeit von Positionen an den jeweiligen Zeitgeist (vgl. Weiß 1991 und Weiß/Weiß 1997, 163), und zwar vor 1945 und

nach 1945. Dörschel bescheinigt Blättner eine „Neigung zu eklektizistischer Gedankenführung, deren Teilzielgebundenheit (in Bezug auf die Didaktik der Berufschule; A. L.) den Preis der ideellen Einheit kostet“ (Dörschel 1967, 21); an anderer Stelle charakterisiert er seine wissenschaftstheoretische Position mit „pluralistisch-eklektizistisch“ (Dörschel 1965, 35), eine vornehme Umschreibung für theoretische Inkonsistenzen. Gonon zählt Blättner zu den „Traditionalisten“ (Gonon, in Arnold/Gonon 2006, 158f.). Ich würde ihn im Nachhinein, würde ich meine Ausführungen „Vom Beruf der Berufpädagogen“ aus dem Jahre 1972 neu schreiben oder ergänzen, der bewahrenden Berufspädagogik zurechnen (vgl. Lipsmeier 1972, 44ff.); nicht einmal ein Hauch in Richtung emanzipatorischer Berufspädagogik mit einem zentralen Stellenwert der Kategorie Mündigkeit ist bei Blättner erkennbar. Auch die Berufsbildungstheorie hat er nicht wesentlich bereichert, wie von manchen Berufs- und Wirtschaftspädagogen behauptet. Sein spätes Gejammer, dass sich „die Berufspädagogik nicht aus dem Ghetto erlöst (habe), in das sie ein unvernünftiger Überidealismus eingeschlossen hat“ (Blättner 1959, 39), kann auch als Selbstanklage verstanden werden, wenn auch freilich von ihm wohl nicht so gemeint.

LITERATUR

Arnold, R./Gonon, P. (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen.

Barkowsky, C. (1991): Fritz Blättner und der Nationalsozialismus. Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg.

Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.

Blättner, F. (1934): Erziehung zu Volk und Staat in der Schule. In: Hamburger Lehrerzeitung, 13. Jg., S. 54–56.

Blättner, F. (1937a): Die Methoden der Jugendführung durch Unterricht. Kritische Untersuchungen zur Didaktik der deutschen Jugendschule. Langensalza/Berlin/Leipzig.

Blättner, F. (1937b): Der Humanismus im deutschen Bildungswesen. Leipzig.

Blättner, F.: Der Lehrplan der Oberschule. In: Die Erziehung, 14. Jg. (1938/39), S. 313–329 und S. 473–482; 15. Jg. (1939/40), S. 14–23.

Blättner, F. (1939): Zur Didaktik der Berufsschule. In: Die Deutsche Berufserziehung, Ausgabe A, hrsg. von der Reichsfachschaft der Lehrer an Berufs- und Fachschulen im NS-Lehrerbund, 54. Jg., H. 33/34, S. 293–296.

Blättner, F. (1943): Geist und Tat im Wechsel der Generationen. Kulturphilosophische Untersuchungen über die Bildung. Leipzig.

Blättner, F. (1946a): Ein Wort an die akademische Jugend. Hamburg.

Blättner, F. (1946b): Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. In: Blättner, F./Gebhard, J/Jeziorsky, W.: Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. Hamburg, S. 61–82.

Blättner, F. (1947): Menschenbildung und Beruf. Grundlinien einer Berufsschuldidaktik. Hamburg.

Blättner, F. (1948): Denkschrift über die Wiederherstellung der akademischen Lehrerbildung in Hamburg 1945. In: Gebhard, Julius: Die Lehrerbildung im Pädagogischen Institut der Universität Hamburg. Hamburg, S. 53–66.

Blättner, F. (1951): Geschichte der Pädagogik. Heidelberg .

Blättner, F. (1954a): Kerschensteiners Gedanken zum Problem der Arbeitsschule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 6. Jg., H. 7.

Blättner, F. (1954b): Über die Berufserziehung des Industriearbeiters (1954). In: Röhrs, H. (Hrsg.) (1963): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitwelt. Frankfurt, S. 272–287.
Blättner, F. (1958): Pädagogik der Berufsschule. Heidelberg.
Blättner, F. (1959): Lehrjahre sind keine Herrenjahre. In: Spranger, E. (Hrsg.): Pädagogische Wahrheiten und Halbwahrheiten kritisch beleuchtet (Festgabe für W. Flitner). Heidelberg, S. 11–39.
Blättner, F. (1960a): Die Aufgaben der Berufsschule. In: Blättner, F./Kiehn, L./Monsheimer, O./Thyssen, S. (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg, S. 1–45.
Blättner, F. (1960b): Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg.
Blättner, F. (1963): Die Methoden des Unterrichts in der Jugendschule. Weinheim.
Blättner, F. (1964): Philosophische Fakultät und Schule. Ein Beitrag zur Geschichte ihrer Beziehungen von 1750 bis 1850. In: Schindler, I. (Hrsg.): Pädagogisches Denken in Geschichte und Gegenwart (Festschrift für J. Dolch). Ratingen, S. 73–89.
Brezinka, W. (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Berlin/Basel.
Bunk, G. (1982): Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg.
Dickopp, K-H. (1983): Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Düsseldorf.
Dörschel, A. (1965): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl., Berlin/Frankfurt.
Dörschel, A. (1967): Die Berufsschule in unserer Zeit. Düsseldorf.
Feld, F. (1928): Grundfragen der Berufsschul- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza.
Feld, F. (Hrsg.) (1939): Grundfragen der Erziehung für Beruf und Wirtschaft. Stuttgart/Berlin.
Fischer, A. (1924): Die Krise der Arbeitsschulbewegung. In: Die Arbeitsschule. Monatsschrift des Deutschen Vereins für werktätige Erziehung, 38. Jg., H. 5/6, S. 97–129.
Flitner, W. (1947): Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung. Godesberg.
Flitner, W. (1957): Allgemeine Pädagogik. 4.Aufl., Stuttgart.
Fritz Blättner. In: Pongratz, L.J. (Hrsg.) (1975): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. I, Hamburg, S. 1–63.
Gamm, H. J. (1972): Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München.
Giesecke, H. (1993): Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim/München.
Gonon, P. (2006): Leitfiguren und Leitstudien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik In: Arnold, R./Gonon, P. (Hrsg.): Einführung in die Berufspädagogik, Opladen, S. 127–188.
Habel, W. (1987): Pädagogik und Nationalsozialismus: Die Zeitschrift „Die Erziehung“. In: Flessau, K..-I. u.a. (Hrsg.): Erziehung im Nationalsozialismus. Köln/Wien, S. 101–113.
Haumann, E. (1923): Lehrstoffe und Lehrverfahren der Berufsschulen. In: Kühne, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig, S. 120–134.
Henningsen, J. (1961): Bibliographie Fritz Blättner. Heidelberg.
Henningsen, J. (1981): Mein Lehrer Fritz Blättner. In: Die Deutsche Schule, 73. Jg., H. 6, S. 335–337.
Herrlitz, H.-G. (1997): Vergangenheitsbewältigungen. In: Die Deutsche Schule, 89. Jg., H. 2, S. 134–136.
Huisinga, R./Lisop, I. (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München.
Kerschensteiner, G. (1925): Der Begriff der Arbeitsschule. 6., erweiterte Aufl., Leipzig/Berlin.
Kiehn, L. (1961): Fritz Blättner zum 70. Geburtstag am 7. Juli 1961. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 57. Jg., H. 7, S. 497–505.
Krieck, E. (1933): Grundriss der Erziehungswissenschaft. 6.-10. Tausend, Leipzig.
Kupffer, H. (1984): Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Franfurt/M.
Lassahn, R. (1993): Grundriss einer Allgemeinen Pädagogik. 3. Aufl., Wiesbaden.
Lassahn, R. (1995): Einführung in die Pädagogik. 8. Aufl., Heidelberg/Wiesbaden.

Lingelbach, K.-C. (1970): Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen, Deutschland. 2. Aufl. 1987, Frankfurt.
Lipsmeier, A. (1972): Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Jg., H. 1, S.21–49.
Lipsmeier, A./Nölker, H./Schoenfeldt, E. (1975): Berufspädagogik. Eine Einführung in die bildungspolitische und berufspädagogische Situation und Diskussion von Berufsausbildung und Gesellschaft. Stuttgart.
Lipsmeier, A. (1978): Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München.
Lipsmeier, A. (1989): Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie. Pädagogische und betriebliche Illusionen und Realitäten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 58. Jg., H. 2, S. 137–151.
Lisop, I./Markert, W./Seubert, R. (1976): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine problemorientierte Einführung. Kronberg.
Meissner, K (1986).: Fritz Blättner. In: Wolgast/Knoll (Hrsg.): Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 51f.
Monsheimer, O. (1956): Drei Generationen Berufsschularbeit. Gewerbliche Schulen. Weinheim.
Müllges, U. (1967): Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt. Ratingen.
Münch, J. (1976): Fritz Blättner – 85 Jahre alt. In: Die berufsbildende Schule, 28. Jg., H. 7/8, S. 479–481.
Münch, J. (2003): Theorien der beruflichen Bildung. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Hohengehren, S. 86–105.
Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung).
Prange, K. (1990): Sind wir allzumal Nazis? Eine Antwort auf Wolfgang Keims Bielefelder Kontinuitätsthese. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., H. 5, S. 745–751
Preyer, K. (1978): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Einführung und Grundlegung. München/ Basel.
Reble, A. (1962): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.
Reichs- und Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1938): Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Berlin (basierend auf dem Einführungserlaß vom 29.1.1938).
Röhrs, H. (1969): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Weinheim/Berlin/Basel.
Schlieper, F. (1963): Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg.
Schlieper, F. (1951): Grundbegriffe der Wirtschaftspädagogik. Köln (Wirtschaftspädagogisches Seminar)
Schmiel, M. (1976): Berufspädagogik. Teil I: Grundlagen. Trier.
Seubert, R. (1977): Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer. Weinheim/Basel.
Sloane, P. F.E./Twardy, M./Buschfeld, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. Aufl., Paderborn.
Stratmann, K. (1979): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Groothoff, H-H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Königstein/Taunus, S. 285–337.
Stütz, G. (1970): Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt.
Tenorth, H.-E. (1986): Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., H. 3, S. 299–321.
Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U. (1978): Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München.
Thyssen, S. (1954): Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen.
Voigt, W. (1975): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München.

Weinstock, H. (1964): Arbeit und Bildung. Die Rolle der Arbeit im Prozeß unserer Menschwerdung. 4. Aufl., Heidelberg.

Weiß, E. (1991): Unbehagen und Affinität, schließlich Anpassung: Fritz Blättner, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik und der Nationalsozialismus. Kiel (Kieler Berichte aus dem Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Rote Reihe, Nr. 17).

Weiß, E./Weiß, E. (1997): Pädagogik und Nationalsozialismus. Das Beispiel Kiel. Kiel.

Wilhelm, T. (1940): Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., S. 57–58.

Wilhelm, T. (Hrsg.) (1975): Die Herausforderungen der Schule durch die Wissenschaften. Beiträge zur Lehrplangestaltung. Festgabe für Fritz Blättner zum 75. Geburtstag. Weinheim.

Peter F.E. Sloane

STANDARDS UND KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER LEHRERBILDUNG

EINLEITUNG: DISKUSSIONSLINIEN

Die Diskussion um Standards für die Lehrerbildung wird weitgehend aus der Kritik am Lehramtsstudium heraus geführt. Dabei geht es um die Wirksamkeit der Lehrerbildung (vgl. Tulodziecki 2007, 115), aber auch um deren Legitimation (vgl. Terhart 2003, 17). Standards sind dabei in der Regel Beschreibungen von Tätigkeiten. Es handelt sich letztlich um eine curriculare Fragestellung, wobei berufliche Tätigkeiten als Bezugspunkt gewählt werden. Dies ist eine Orientierung an einem Anwendungs- oder – wie man in Anlehnung an Lothar Reetz (1976; 1984) sagen könnte – Situationsprinzip. Wird ein solches Prinzip zum alleinigen Ausgangspunkt einer curricularen Rekonstruktion von Lehramtsstudiengängen gemacht, so stellt sich durchaus die Frage, ob hier nicht eine Vernachlässigung der Gesichtspunkte erfolgt, die als Wissenschaftsprinzip und als Persönlichkeitsprinzip formuliert werden.

So gesehen besteht durchaus die Gefahr, über eine einseitige Orientierung an Standards andere curriculare Prinzipien zu vernachlässigen und ggf. eine zu einseitige Ausrichtung des Lehramtsstudiengangs zu betreiben. Dabei geht es meines Erachtens auch nicht um eher oberflächliche Kritikpunkte wie die, dass eine rezeptologische und praxeologische ‚Verflachung' stattfindet. Vielmehr stellt sich die Frage, welche hochschuldidaktischen Konsequenzen sich aus Standards ergeben. Das Formulieren curricularer Vorgaben soll ja dazu auffordern, bestimmte Lehr-/Lernprozesse in Bildungs- und somit auch in Studiengängen anzuregen. So gesehen sollen Standards Veränderungen in der Studiengangsarbeit initiieren, ohne dass wir allerdings wohl ausreichend Kenntnisse darüber haben, welche Maßnahmen dabei bestimmte Effekte auslösen können. Hier gibt es letztlich weitergehenden Forschungsbedarf.

Nachfolgend soll in einem *ersten Kapitel* auf Standards in der Lehrerbildung eingegangen werden; dabei werden auch die ‚Nationalen Bildungsstandards' thematisiert. Es soll in dem Zusammenhang gezeigt werden, dass die Übertragung dieses Konzepts auf berufs- bzw. anwendungsbezogene Bildungs- und Studiengänge problematisch ist. Im *zweiten Kapitel* werden die Lehrerbildung in den Kontext weiterer Reformkonzepte der Hochschule bzw. der Hochschulbildung eingeordnet und die Modularisierung der Studiengänge angesprochen. Im abschließenden *dritten Kapitel* wird über Erfahrungen aus dem Modellversuch FiT berichtet. Der Modellversuch kann als Beispiel für eine kompetenzbasierte Lehrerbildung angesehen werden.

1. ÜBER STANDARDS

1.1 Konzepte und Funktionen

Oelkers und Oser (2000) verstehen unter Standards „notwendige professionelle Handlungskompetenzen, die in jeder, auch der komplexesten Situation zur Anwendung kommen“ (20). Es handelt sich hierbei um Mindestanforderungen, die als outcomeorientierte Vorgaben für Studiengänge angesehen werden können. Dabei sollen Standards zugleich auch der Evaluation zugrunde gelegt werden (ebd., 52). Der hier verwandte Kompetenzbegriff ist berufsbezogen. Es handelt sich um Berufsstandards.
In Deutschland wurden Standards für die Lehrerbildung unter anderem von der so genannten Terhart-Kommission, die ein Gutachten zu den ‚Perspektiven der Lehrerbildung’ (Terhart 2000) vorlegte, formuliert. Ausgehend von curricularen Schwerpunkten der Bildungswissenschaften (KMK 2004a, 8) wurden die Kompetenzbereiche (1) Unterrichten, (2) Beurteilen und (3) Innovieren formuliert, denen insgesamt 11 Kompetenzen zugeordnet wurden (KMK 2004b, 7):

Abbildung 1: Lehrerkompetenzen gemäß KMK (2004b, 7)

Kompetenzbereich: Unterrichten	
Kompetenz 1:	Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
Kompetenz 2:	Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
Kompetenz 3:	Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern zum selbst bestimmten Lernen und Arbeiten.
Kompetenz 4:	Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
Kompetenz 5:	Lehrerinnen und Lehrer unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern und vermitteln Werte und Normen.
Kompetenzbereich: Beurteilen	
Kompetenz 6:	Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

Kompetenz 7:	Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
Kompetenz 8:	Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
Kompetenzbereich: Innovieren	
Kompetenz 9:	Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
Kompetenz 10:	Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Aufgabe.
Kompetenz 11:	Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

1.2 Nationale Bildungsstandards und deren Übertragung

Schließlich gibt es verschiedene Paralleldiskussionen um Standards. Sehr prominent ist dabei das Konzept der nationalen Bildungsstandards, welches von Klieme et al. (2003) vorgelegt wurde und auf verschiedene Anwendungsfelder übertragen wird. Eine Umsetzung für die Lehrerbildung zeigt Tulodziecki (2007). Mit diesem Modell sind weitere Implikationen verbunden, von denen nur drei herausgestellt werden sollen (siehe auch Sloane 2007; Dilger/Sloane 2007; Sloane/Dilger 2005):
Erstens handelt es sich um ein kognitionstheoretisches Modell, welches Standards über fachliche Kompetenzmodelle präzisiert. Es wird zweitens ein fachwissenschaftlicher Zugang gewählt und drittens schließlich findet ein Paradigmenwechsel von einem inputorientierten Lehrplan zu einem outcomeorientierten Steuerungssystem statt.
Die Übertragung von Bildungsstandards auf den beruflichen Bereich offenbart sechs Problemkreise, die sich meines Erachtens auch für eine Übertragung auf die Lehrerbildung ergeben (vgl. u. a. Sloane 2007; Dilger/Sloane 2007; Sloane/Dilger 2005; Dilger 2004):

(1) das Legitimationsproblem
(2) die Mehrdeutigkeit des Kompetenzbegriffs
(3) das Verhältnis von „Fachlichkeit“ zu „Beruflichkeit“
(4) das Skalierungs- und Messproblem

(5) das Sequenzierungsproblem
(6) das Problem der Aufgabenentwicklung

Ad (1) – das Legitimationsproblem: Standards betonen die Situierung von Wissen und orientieren sich an Verwendungssituationen. Gesellschaftlich-politische oder auch bildungstheoretische Begründungsmuster werden ausgeblendet. Eine ausschließliche Orientierung an Standards führt daher zur Entlegitimierung von Bildungs- und Studiengängen, die über Standards reguliert werden.

Ad (2) – die Mehrdeutigkeit des Kompetenzbegriffes: Bildungsstandards für den schulischen Bereich, aber auch Standards für die Lehramtsstudiengänge, werden als Kompetenzen formuliert. Dabei sind jedoch die möglichen, den jeweiligen Konzepten zugrunde liegenden, Basisannahmen durchaus unterschiedlich. So geht man bei Bildungsstandards zurzeit von einem kognitionstheoretischen Modell aus, in dem zwischen einer Disposition (Kompetenz) und der performativen Aufgabenlösung (Performanz) unterschieden wird. Demgegenüber sind Standards im Bereich der Lehrerbildung eher Bündelungen bzw. Klassifizierungen von Aufgaben. Sie haben den Charakter von Handlungsfeldern und ähneln diesbezüglich lernfeldorientierten Curricula.

Ad (3) – das Verhältnis von ‚Fachlichkeit' und ‚Beruflichkeit': Bildungsstandards werden über fachliche Kompetenzmodelle strukturiert. Damit ist unter anderem verbunden, dass Fachstrukturen definiert und die ‚zentrale Idee' des Faches festgelegt wird. Hier ergeben sich insbesondere Adaptionsprobleme für die berufliche Bildung, und zwar nicht nur in Bezug auf Berufs- bzw. Handlungsfelder, sondern auch schon bei ‚traditionellen' beruflichen Fächern, die im vollschulischen Bereich gegeben sind. So ist ein Fach ‚Betriebswirtschaftslehre und Controlling', welches im beruflichen Gymnasium ein Leistungskurs ist, nicht in dem Sinne rekonstruierbar. Es lassen sich unterschiedliche Fachideen bestimmen. Diese Problematik ergibt sich meines Erachtens auch bei pädagogischen und fachdidaktischen Studienfächern im Lehramt. Genau genommen findet nämlich auch dort eine implizite Orientierung an einer ‚Berufsidee' statt. Die dort vorfindbaren Kompetenzbeschreibungen sind Situierungen von Fachwissen. – Letztlich ist zurzeit noch ungeklärt, wie das Verhältnis dieses Fachwissens zu den Handlungsfeldern des Lehrerberufs curricular organsiert werden soll. Hierfür sind weiterführende curriculare Arbeiten erforderlich.

Ad (4) - das Skalierungs- und Messproblem: Im Konzept der Nationalen Bildungsstandards wird von einem Inklusionsprinzip ausgegangen: demnach stellen untergeordnete Kompetenzklassen Voraussetzungen für übergeordnete dar. Zeigt ein Aspirant Fähigkeiten auf einem bestimmten Niveau, so wird davon ausgegangen, dass er ebenso diejenigen Fähigkeiten besitzt, die im Modell auf einem vorgelagerten Niveau verankert sind. Zugleich wird die Annahme gemacht, dass diese implizite Stufung derjenigen des tatsächlichen Kompetenzerwerbs entspricht. Ob nun diese Abbildung von Kompetenzstufen als Zustandsbeschreibung zu einem Testzeitpunkt tatsächlich Auskunft über die Entwicklung von Kompetenzen gibt, ist sehr fraglich und darf bezweifelt werden. Hierfür existiert derzeit weder

eine konzeptionelle Begründung aus dem kognitionstheoretischen Modell heraus noch eine empirische Evidenz. Tatsächlich ist diese Gleichsetzung fatal, suggeriert sie doch zugleich, dass mit dem Testdesign ein Entwicklungsdesign verbunden ist, was sich im schlimmsten Fall in einer unkritischen Strukturierung des Bildungs- bzw. Studiengangs im Sinne der Kompetenzstufen niederschlagen würde.

Ad (5) – das Sequenzierungsproblem: Standards sind daher didaktisch defizitär; sie geben keine Anhaltspunkte für den inneren Aufbau von Bildungs- bzw. Studiengängen. Daher ist es letztlich immer notwendig, ergänzende Hinweise darüber zu gewinnen, nach welchen Sequenzierungsaspekten Studien- und Bildungsgänge aufzubauen sind.

Ad (6) – das Problem der Aufgabenentwicklung: Zur Überprüfung von Kompetenzen müssen im Konzept der Nationalen Bildungsstandards so genannte performative Aufgaben entwickelt werden. Diese dienen zur Verifikation von Kompetenzen. In solchen Aufgaben wird Fachwissen situiert. Dies ist meines Erachtens das generelle curriculare Grundproblem jeder Art von Standards: Es geht darum, fachliches Wissen in Verbindung zu bringen mit Anwendungssituationen für dieses Wissen. Dabei sind aber durchaus unterschiedliche Typen von Aufgaben denkbar. Einerseits geht es um Aufgaben, mit denen Kompetenzen gemessen werden können (diagnostische Funktion); andererseits um solche, mit deren Hilfe Kompetenzen entwickelt werden können (Entwicklungsfunktion). Möglicherweise können bestimmte Aufgaben beide Funktionen wahrnehmen; dies ist aber zurzeit lediglich eine Annahme.

Zusammenfassend wäre also festzustellen, dass mit Standards ein neues Regulierungsinstrument vorhanden ist, welches auf den ersten Blick sehr praktisch und anwendungsorientiert erscheint. Bei genauerem Hinsehen, also auf den zweiten oder spätestens auf den dritten Blick, wird aber deutlich, dass einige Grundannahmen nicht eindeutig und dass einige Umsetzungsüberlegungen unklar sind. Bei einer zurückhaltenden Betrachtung von Standards kann gesagt werden, dass es sich um eine outcomeorientierte Regulierung handelt, die die traditionelle inputorientierte ablöst. So wird nicht mehr curricular festgelegt, welche Inhalte Gegenstand des Bildungs- oder Studiengangs sind, sondern es wird definiert, welche Fähigkeiten gefördert werden sollen. In beiden Fällen ist aber unklar, wie der genaue Zusammenhang zwischen möglichen Inhalten und den geforderten Fähigkeiten ist. Dies ist und bleibt eine Frage des didaktischen Arrangements, in dem eine Verbindung von Input und Outcome hergestellt werden muss. – Didaktische, konkreter: hochschuldidaktische Fragen sind weiterhin offen.

2. DIE MODERNISIERUNGSKRISE

2.1 Unabgestimmte Diskurse

Von der gleichsam lehramtsspezifischen Diskussion um Standards mit entsprechenden Reformdiskussionen und -vorschlägen (vgl. zusammenfassend u. a. Tulodziecki 2007; Terhart 2003; Hertle/Sloane 2005) muss eine noch breitere allgemeine Legitimationskrise der universitären Forschung und Lehre unterschieden werden. Diese zeigt sich wiederum zweifach: (1) in den politischen Entscheidungen zur Einführung gestufter Studiengänge und (2) in der Forderung nach einer stärkeren international sichtbaren Forschungsleistung.

Ad (1) - Von außen angestoßen durch die „Sorbonne Declaration" sowie die „Bologna Declaration" (vgl. Reinisch 2003, 19; The Four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom 1998; The European Ministers of Education 1999) und begründet in der Harmonisierung des EU-Raums ist ein Druck in Richtung einer Etablierung konsekutiver Studiengänge entstanden. Für die Lehrerbildung wurde dabei von der KMK (1997) das Modell propagiert, dass auf eine fachwissenschaftliche BA-Ausbildung, die berufsbefähigend sein soll, eine vermittlungswissenschaftliche MA-Ausbildung aufsetzen solle, die zur Lehrbefähigung führt. – Mittlerweile sind zumindest für die Lehramtsausbildung im beruflichen Bereich einige Modelle entstanden. Außerdem werden in einzelnen Bundesländern, so in Nordrhein-Westfalen, Modellversuche im Bereich der Lehrerbildung durchgeführt.

Ad (2) – Die Bundes- und die Landesregierungen haben sich politisch auf die Förderung wissenschaftlicher Elite geeinigt. Hierfür wurde ein entsprechender Wettbewerb ausgelobt: In den Jahren 2006 und 2007 wurden einerseits so genannte Eliteuniversitäten, andererseits Forschungsschwerpunkte zur gezielten Förderung von Sonderforschungsbereichen bestimmt. Diese Förderung orientiert sich an den Standards der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Ohne an dieser Stelle eine methodologische Diskussion zu beginnen, ob damit ein spezifisches Forschungskonzept präferiert wird und ob dies dann, wenn das so sein sollte, zu einer selektiven Förderung führte, kann doch zumindest festgehalten werden, dass im Rahmen dieser Forschungsförderung geistes- und sozialwissenschaftliche Ansätze gegenüber natur- und ingenieurwissenschaftlichen in den Hintergrund treten. Speziell erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschungskonzepte, die sich dann in entsprechenden forschungsbasierten Lehrkonzepten niederschlagen, sind in diesem Diskurs nicht sichtbar. Hier kann, bezogen auf den stattfindenden Veränderungsprozess, durchaus davon gesprochen werden, dass der Lehrerbildungsbereich ausgeblendet zu sein scheint.

Die erwähnten Harmonisierungsbemühungen in Europa haben aber noch weitere Konsequenzen, die zumindest indirekt die Lehrerbildung betreffen. So ist zum einen ein Europäischer Qualifikationsrahmen vereinbart worden, der eine Klassifikation sämtlicher beruflicher Qualifikationen des Sekundar- und Postsekundarstufenbereichs in einem achtstufigen Schema ermöglichen soll (Kommission 2005, 2006). Damit werden Berufs- und Hochschulbildung zusammengeführt,

wodurch sich ganz konkrete Fragen der Ausgestaltung und Skalierung unterschiedlicher Bildungsmaßnahmen stellen (vgl. Bohlinger 2006; Sloane 2007). Dieser so genannte Kopenhagen-Prozess, der 2004 von 32 europäischen Bildungsministern eingeleitet wurde, läuft gewissermaßen parallel zu dem bereits erwähnten, 1999 initiierten, Bologna-Prozess. Dieser bezieht sich auf den Bereich der Hochschulausbildung, die nunmehr in dem seit 2004 laufenden Prozess der Abstimmung beruflicher Bildungsmaßnahmen eigentlich integriert ist. Programmatisch heißt dies letztlich, dass Hochschulbildung als Teil beruflicher Bildung angesehen wird. Diese Sichtweise wäre durchaus einmal bildungstheoretisch aufzuarbeiten.

Der Bologna-Prozess soll zu einem Europäischen Hochschulrahmen bzw. Hochschulqualifikationsrahmen führen (vgl. Konferenz 2003, 1). Hierauf bezogen haben HRK und KMK in Abstimmung mit dem BMBF einen dreistufigen deutschen Hochschulqualifikationsrahmen vorgeschlagen, der neben dem Bachelor- und Masterbereich ein Doktorat vorsieht (vgl. HRK, KMK/BMBF 2005).

Zusammenfassend lassen sich zurzeit also vier mehr oder weniger unabgestimmte Diskurse identifizieren:

Erstens findet ein Diskurs um die Reformierung der Lehrerbildung statt, der sich in den einzelnen Bundesländern, so etwa in Hessen (vgl. Hertle/Sloane 2005), in der rechtlichen Verankerung von Standards für die Lehrerbildung niederschlägt.

Zweitens existiert ein Diskurs um gestufte Studiengänge als Folge des Bologna-Prozesses. Konkret findet bereits deren Einführung statt; in den fachwissenschaftlichen Studiengängen kann mittlerweile von einer nahezu flächendeckenden Umsetzung gesprochen werden, unter anderem dadurch angetrieben, dass die Diplomstudiengänge von staatlicher Seite abgeschafft worden sind. Die neuen Studiengänge werden von dafür eingerichteten Agenturen akkreditiert und es findet eine Peer-Evaluation statt (vgl. Sloane 2003).

Drittens findet – lose mit den beiden ersten Diskursen verbunden – ein Diskurs über die Neuordnung der Lehramtsstudiengänge statt. Dabei zeigt sich einerseits die Tendenz zur Entstaatlichung der Lehramtsstudiengänge, indem die Hochschulen aufgefordert werden, neue Studiengänge für diesen Bereich zu entwickeln und akkreditieren zu lassen. Andererseits sichern sich die Kultusministerien jedoch einen Einfluss auf die Gestaltung der Studiengänge, indem sie sich die Mitgliedschaft in den Akkreditierungskommissionen festschreiben.

Viertens findet im Bereich der beruflichen Bildung als Folge des Kopenhagen-Prozesses ein Diskurs statt, der auf die europäische Harmonisierung beruflicher Bildung abzielt und dabei die Hochschulbildung als Teil beruflicher Bildung ausweist.

2.2 Modularisierung

Standards bzw. Kompetenzen führen in universitären Bildungsgängen zu Modulen. Ohne hier auf die Besonderheiten gestufter Bildungsgänge einzugehen, soll dies am Beispiel der Reformen in Hessen aufgezeigt werden. Im Rahmen der bildungspolitischen Reformdiskussion (siehe oben) nahm Hessen das Modulkonzept im Entwurf zu einem neuen Lehrerbildungsgesetz (HKM 2004) auf.[1] Im Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLBG) werden folgende Festlegungen getroffen:

> „Module sollen die Vergleichbarkeit, Gleichwertigkeit und Überprüfbarkeit von Ausbildungsinhalten des Vorbereitungsdienstes gewährleisten. Sie bestehen aus inhaltlich und zeitlich aufeinander bezogenen Ausbildungsinhalten und sollen Praxishilfen geben und dazu anleiten, Theorie und Praxis in ihrer Verknüpfung zu reflektieren. Sie gliedern sich in Pflichtmodule und Wahlpflichtmodule." (§36, Abs. 2 HLBG)
>
> „Die Arbeitsprogramme der Studienseminare beschreiben die Pflicht- und Wahlpflichtmodule nach Inhalten, Zielen, Methoden, Arbeitsaufwand und Leistungspunkten und entwickeln darauf bezogene Leistungsnachweise." (§36, Abs. 4 HLBG)
>
> „Grundlage der Leistungsbewertung sind die mündlichen, schriftlichen, unterrichtspraktischen und sonstigen Leistungen. Die Leistungsbewertung orientiert sich an Leistungsstandards nach §7, Abs. 3, Nr. 2, die festlegen, welchen Grad an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst am Ende eines bestimmten Ausbildungsmoduls erreicht haben sollen." (§40, Abs. 2 HLBG)

3. VOM MODULANSATZ ZUM FELDANSATZ

3.1 Der Modellversuch FiT

Das Akronym FiT steht für Flexibilisierung, Individualisierung und Teambildung. Damit wurden bei der Konzeption des Modellversuchs zentrale Anforderungen an die zweite Phase der Lehrerbildung gekennzeichnet. Zugleich ging es darum, diesen Ausbildungsabschnitt lernfeldorientiert zu gestalten.

3.1.1 Zur Entwicklung von Ausbildungsfeldern

In den Hessischen Studienseminaren wurden vor der Reformierung folgende inhaltliche Schwerpunkte angeboten:

- Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften,
- Fachdidaktik,

[1] „Die pädagogische Ausbildung wird inhaltlich und organisatorisch in Modulen strukturiert" (§36, Abs. 2 HLBG).

- andere ausbildungsrelevante Arbeitsschwerpunkte (z. B. Wahlpflichtprojekte, pädagogische Sonderveranstaltungen für Fachlehreranwärter, pädagogische Tage, Supervision).

Lernfeldorientierten Prinzipien entsprechend müssen die neuen konzeptionellen Grundlagen der Seminarausbildung jedoch einer handlungssystematischen Logik mit Bezugnahme auf das konkrete Tätigkeitsfeld von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen folgen. Für die zweite Phase der Lehrerausbildung waren also maßgebliche Ausbildungsfelder zu definieren, in denen Handlungsprozesse – und *nicht* die fachwissenschaftlichen Inhalte – das verbindliche und strukturierende Element darstellten (vgl. Kremer/Sloane 1999, 15).

Ein Ausbildungsfeld ist in Analogie zum Lernfeld eine didaktisch-curriculare Einheit, die sich auf einen begrenzten beruflichen Handlungsraum mit einem definierten Anforderungsprofil bezieht. Basierend auf der Handlungsmatrix, welche es in einem ersten Schritt ermöglichte, das Tätigkeitsfeld strukturell zu erfassen, konnten vier voneinander abgrenzbare Ausbildungsfelder generiert werden, indem zentrale Aufgabenkomplexe, die nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können, zusammengefasst wurden:

Das Handlungsfeld (Berufsbild) einer Lehrerin ist, wie jedes berufliche Tätigkeitsfeld, kaum vollständig erfassbar. Es ist in der Form dynamisch, als dass ständig neue Aufgaben hinzukommen, während andere ggf. wegfallen bzw. modifiziert werden müssen. Problematisch stellt sich bei der Erfassung der einzelnen Aufgaben zudem dar, dass es sich zum einen um sehr komplexe und zum Teil auch um organisatorisch verankerte Aufgaben handelt. Hierzu zählt vorrangig das Aufgabenfeld *Unterricht*. Zum anderen sind einzelne Aufgaben solchen komplexen Aufgabenfeldern wie dem Unterricht nachgeordnet bzw. lassen sich teilweise dort subsumieren. Dies gilt für *Beraten, Erziehen* und *Betreuen*. Gleichzeitig kann man sich wiederum vorstellen, dass einzelne Tätigkeiten, etwa *Beraten*, zudem auch zu einem komplexen Aufgabenfeld neben dem Unterricht heranreifen, z. B. in Form von speziellen Beratungsangeboten in Schulen oder auch kollegialer Beratung zwischen Lehrkräften. Die Notwendigkeit, neben den einzelnen Tätigkeiten auch die speziellen Handlungsorte an Schulen zu identifizieren, wird deutlich. Dabei soll insbesondere auf institutionalisierte Aufgabenfelder eingegangen werden. Hierzu gehören vor allem der Unterricht resp. das Klassenzimmer und die Klasse, der Bildungsgang, die Schuladministration, aber auch übergreifende Schauplätze, beispielsweise im Rahmen der Lernortkooperation.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es kaum möglich ist, einen vollständigen Katalog aller Lehrertätigkeiten aufzustellen. Um das Tätigkeitsfeld adäquat abzubilden, bedarf es einer Struktur, die sich zum einen hinsichtlich Änderungen flexibel zeigt und zum anderen der Abbildung von Aufgaben in ihrer unterschiedlichen Ausprägung gerecht wird. Eine Matrixstruktur, die einerseits die zentralen Aufgaben (Prozesskomponente) und andererseits die jeweiligen Situationen, in denen Lehrende agieren (Handlungsorte), abbildet, scheint hierfür geeignet zu sein. Handlungsprozesse und Handlungsorte von Lehrkräften für berufliche Schulen können nun weiter konkretisiert werden. Für die Systematisierung der

Situations- bzw. Ortskomponente wurde auf der Basis der vorhandenen Hinweise folgende Ausdifferenzierung gewählt:

- Klasse
- Bildungsgang
- Schule
- Umfeld (Region, Verbände, Ausbildungsbetriebe, andere Schulen, Eltern)

Für die Definition der Prozesskomponente stellt sich das Problem, dass Prozesse prinzipiell sehr schwer abgrenzbar sind. Sie überschneiden sich, sie basieren zum Teil auf strukturgleichen Basisprozessen respektive Tätigkeiten und lassen sich immer wieder nur über Tätigkeiten ausdifferenzieren bzw. zu allgemeineren Tätigkeiten aggregieren. Die Prozesskomponente konkretisiert sich letztlich erst in den oben beschriebenen Aufgabenfeldern. Zu den relevanten Handlungsprozessen zählen:

- Erziehen,
- Unterrichten,
- Beraten,
- Betreuen,
- Verwalten,
- Organisationen entwickeln,
- übergreifende Tätigkeiten.

Prozess- und Ortskomponente können in Form einer Matrix dargestellt werden (Hertle/Sloane 2003): Eine solche Lehrerhandlungsmatrix zeigt sich über ihre Struktur stabil und dynamisch zugleich. Die Stabilität kommt darin zum Ausdruck, dass durch die beiden Dimensionen der Matrix zum einen die Handlungsorte (Klasse, Bildungsgang, Schule, Umfeld), in denen Lehrende agieren, sowie zum anderen die zentralen Aufgabenbereiche von Lehrern mit den erforderlichen Handlungen bzw. Prozessen erfasst werden. Durch die Matrix erfolgt damit eine Markierung der zentralen Aufgabenbereiche von Lehrenden. Die Offenheit der Struktur kommt darin zum Ausdruck, dass die durch die beiden Dimensionen *Feld* und *Handlung* erfassten Einzeltätigkeiten (entspricht den durch Zeilen und Spalten definierten Zellen) erweitert, verändert oder auch gestrichen werden können, ohne dass hierfür der Bezugsrahmen verändert werden müsste. Einen Eindruck, wie sich die Lehrerhandlungsmatrix während der Entwicklungsarbeiten im Modellversuch FiT ausdifferenziert darstellte, vermittelt die folgende Abbildung 2:

Abbildung 2: Handlungsfeldmatrix (Quelle: Hertle/Sloane 2005, 95)

	Klasse	**Bildungs-gang**	**Schule**	**Umfeld**
Wissen um ...	Lebenswelt von Jugendlichen, theoretische Konzepte, Medien- und Methodeneinsatz, Sozialformen	Curriculum arbeit	Schulrechtliche Fragestellungen, rechtliche Vorschriften, Fortbildungsmöglichkeiten	Reg. Betriebspraxis, betriebsrechtliche Fragestellungen, Fortbildungs–möglichkeiten

Didaktische Kommunikation	Analysieren, Diagnostizieren	Lernvoraussetzungen bei Schülern, Lernbedingungen, Konflikt- und Problemsituationen	Arbeitsbedingungen, soziale Beziehungen, sonstige Bedingungsfelder	Arbeitsbedingungen und soziale Beziehungen, sonst. Bedingungsfelder	Bedingungsfelder, Ausbildungsbetriebe, regionale Besonderheiten, Betriebspraxis
	Informieren, Präsentieren, Vortragen usw.	Inhalte	Bildungsgang-, Curriculumarbeit	Konferenzen, Gremienarbeit	Gremien-, Ausschussarbeit, Betriebspraxis
	Erziehen, Beraten	Lernberatung, Lebensentwürfe von Schülern, Werterziehung	Kollegen, LiVs	Kollegen, LiVs	Elternhäuser
	Problematisieren, Fragen	Inhalte, Themen, Lebenswelt von Schül.	Curricula	Wertediskussion, Bildungsauftrag	Bildungsauftrag, Wertediskussion, Politik
	Moderieren	Konflikt- und Problemsituationen, Unterrichtsarbeit, Kommunikation und Kooperation	Besprechungen, Bildungsgangarbeit	Gesamtkonferenzen	Abstimmung, Kooperationen, Arbeitstreffen
	Caring – Fördern, Betreuen	Positive Lernatmosphäre, Selbständigkeit, Handlungskompetenz, Benachteiligte, schwierige Situationen	Beziehung zu Kollegen	Beziehung zu Kollegen	Beziehung zu externen Partnern, Beziehungen der Schüler zu Elternhaus und Ausbildungsbetrieb
	Reflektieren, Beurteilen, Evaluieren	(Standards von) Lehrerhandeln, Schülerhandeln	(Standards von) Lehrerhandeln	(Standards von) Lehrerhandeln, Entscheidungsprozesse	Handlungs- und Kooperationsprozesse
Innovieren, Entwickeln, Gestalten		Klassenräume, Lernumwelten komplexe Lehr-/ Lernarrangements, lernfeld- und fächerverbindende Lehrarrangements, Erkundungen, Projekte, Klassenfahrten	Arbeitsplatzgestaltung, Kommunikation und Kooperation, langfristige Konzepte, Evaluationsinstrumentarien, Beurteilungssysteme	Langfristige Konzepte, Leitbild, Schulprogramm, Bildungsauftrag, Schulentwicklung, Curricula, Evaluationsinstrumente, päd. Tage, Arbeitsatmosphäre	Lernortkooperation, Kommunikation und Kooperation, Evaluationsinstrumentarien, Prüfungen, lernortübergreifende Konzepte
Verwalten		Klassenbücher, Klassenleitung, Schülerlisten	Lehr- und Sachmittel	Lehr- und Sachmittel, u. U. Netzwerke	Kontakt zur Schulverwaltung

3.1.2 Ausbildungsfelder

Auf der Basis des durch die Matrix aufgerissenen Handlungsfeldes können nun Kompetenzprofile entwickelt werden, die für das erfolgreiche Handeln in bestimmten Tätigkeitsfeldern, die sich wiederum über eine oder mehrere Zellen in der Matrix definieren lassen, erforderlich sind. Jedes Lernfeld ist durch eine Zielformulierung gekennzeichnet, die darauf verweist, was der Lernende nach dem Absolvieren des jeweiligen Lernfelds können soll, wobei immer auch der Bezug zum beruflichen Handlungsfeld hergestellt wird.

Diese Zielsetzungen sind daher kompetenzbasiert zu interpretieren. In Anlehnung an Dilger (2004) könnten für jedes Lernfeld auf Basis der Zielformulierungen schließlich Standards entwickelt werden, indem festgelegt wird, welche Kompetenzen in welchem Ausmaß nach Absolvieren eines Lernfelds mindestens entwickelt sein sollen. Dabei muss die Professionalisierung von Lehrkräften als ein phasenübergreifender Prozess verstanden werden (vgl. Sloane 2001).

Für die Lehrerbildungspraxis ist daher zu klären, in welcher Phase der Lehrerbildung welche Kompetenzbereiche gefördert werden sollten. Schließlich sind jeweils entsprechende didaktisch-curriculare Einheiten zu entwickeln. Für die Entwicklung einer adäquaten Lehrerausbildung muss nun der Anspruch erhoben werden, dass es die Anforderungsstruktur des Lehrertätigkeitsfelds zunächst zu erfassen gilt. Hierfür wurde die Lehrerhandlungsmatrix entwickelt, mit der zum einen das Aufgabenspektrum von Lehrkräften für berufsbildende Schulen erfasst werden kann und die sich zum anderen gegenüber Veränderungen bzw. Entwicklungen flexibel zeigt. Die Matrix stellt einen ersten, sehr umfassenden, Bezugsrahmen für die (Aus-) Bildung von Lehrkräften dar.

Ziel der zweiten Phase der Lehrerausbildung kann es nun nicht sein, allen Zeilen und Spalten der Matrix in ihrer Ausdifferenzierung gerecht zu werden. Vielmehr muss die Ausbildung dem Prinzip der Exemplarität sowie einer ausbildungsphasenübergreifenden Vorstellung folgen, die im gemeinschaftlichen Ziel der einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen zum Ausdruck kommt, eine adäquate Vorbereitung auf die Anforderungen dieses Tätigkeitsfelds zu leisten. Die Exemplarität zeigt sich darin, dass in der Lehrerbildung zwar bestimmte Problemstellungen in einen spezifischen Kontext, sprich Handlungsort, eingebunden werden, dass der in diesem Kontext durch den Lerner vollzogene Problemlöseprozess jedoch als exemplarisch für andere Handlungsfelder betrachtet werden kann. Es stellt sich somit die Frage nach dem Transfer erworbener und vorhandener Handlungsstrategien von einem sozialen Kontext resp. einer konkreten Handlungssituation in einen neuen Kontext.

Schließlich gilt es, geeignete Lernfelder für die Lehrerausbildung zu entwickeln, in denen, dem Prinzip der Exemplarität folgend, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) auf die Anforderungen ihres zukünftigen Tätigkeitsfelds vorbereitet werden. Entsprechend wurden daher Ausbildungsfelder entwickelt und tätigkeitsorientiert ausdifferenziert. Konkret wurden vier Ausbildungsfelder entwickelt:

Ausbildungsfeld 1: Einstieg in Bildungsmaßnahmen erleben und gestalten Zielformulierung: Die LiV erlebt und reflektiert den Einstieg in Bildungsmaßnahmen (exemplarisch am/im Seminar). Sie erkundet (analysiert und bewertet) im LiV-Team die Lebensräume Seminar, Schule und Betrieb und entwickelt hierfür geeignete Strategien. Sie nimmt eine Einschätzung ihrer Kompetenzen (Fähigkeiten, Einstellungen etc.) in Bezug auf die ‚neue' Lebenssituation vor. Die LiV baut ein Netzwerk an Beziehungen im Team, im Seminar und in der Schule auf. Die LiV kann die gewonnen Erfahrungen auf den schulischen übertragen und didaktisch begründete Einstiegssituationen gestalten.

Ausbildungsfeld 2: Unterrichten auf der Grundlage normierender Prinzipien. Zielformulierung: Die LiV gestaltet (Planung, Durchführung, Evaluation) Unterricht im Team auf der Grundlage von normierenden Prinzipien (z. B. Lernfeldorientierung). Sie kennt die für diese Arbeit relevanten didaktischen Konzepte, kann sie einschätzen und für ihre Arbeit aufbereiten. Sie kann ihre Arbeit lerntheoretisch, didaktisch und normativ begründen. Die LiV wendet didaktische Instrumente und Prinzipien theoriegeleitet und situationsadäquat an und evaluiert den Erfolg ihrer Arbeit. Die LiV nimmt Zielgruppenanalysen vor und wendet die hierfür erforderlichen diagnostischen Maßnahmen an. Sie kann die Lebenswelten der Schüler analysieren und bei der Planung, Durchführung und Kontrolle von Unterricht in angemessener Weise berücksichtigen. Die LiV begleitet die Lernprozesse ihrer Zielgruppe und kann diese über Moderations-, Beratungs-, Erziehungsmaßnahmen usw. fördern.

Ausbildungsfeld 3: Bildungsgangarbeit an der Schule und im regionalen Kontext. Zielformulierung: Die LiV beteiligt sich an der Bildungsgangarbeit, insbesondere an Bildungsgangkonferenzen. Sie kooperiert im Team und beteiligt sich an der Makroplanung (Jahresplanung usw.) des Bildungsgangs. Sie stimmt sich mit den betrieblichen Partnern ab und fördert Lernortkooperation. Die LiV kennt Verfahren und Möglichkeiten der schulnahen Curriculumentwicklung. Sie beteiligt sich in curricularen Entwicklungsgruppen an der bildungsgangspezifischen Aufbereitung von Lernfeldcurricula. Die LiV entwickelt im Team Konzepte und Materialien für Bildungsgänge und setzt diese theoriegeleitet um. Sie beteiligt sich an der Evaluation der Konzepte und Materialien.

Ausbildungsfeld 4: Die Schule gestalten und verwalten. Zielformulierung: Die LiV beteiligt sich an der Gestaltung der Schule als Lebensraum. Sie kennt Konzepte und Maßnahmen der pädagogischen Schulentwicklung, der schulnahen Weiterbildung, der schulischen Profilbildung und kann diese im Team schulbezogen planen, durchführen und evaluieren. Die LiV kennt schulinterne Verwaltungsabläufe und beherrscht Verwaltungsroutinen. Sie kann diese Verwaltungsroutinen entwickeln, implementieren und evaluieren sowie revidieren. Die LiV beteiligt sich an der Öffentlichkeitsarbeit der Schule, insbesondere an der Planung, Durchführung und Bewertung von ‚Tagen der offenen Tür', Wettbewerben, Schulzeitungen, Leistungsmessen der Schule etc. Die LiV beteiligt sich an schulinternen und schulübergreifenden Innovationsprozessen. Sie kennt Verfahren der Steuerung von Innovationen und kann diese situationsadäquat umsetzen.

3.2 FiT als Beispiel einer kompetenzbasierten Lehrerbildung

FiT ist meines Erachtens ein Beispiel für einen Modellversuch, der eine kompetenzbasierte Lehrerbildung umsetzen will. Dies ergibt sich aus der Orientierung an den Tätigkeiten von Lehrenden. Solche Standards normieren die Lehrerbildung vom Outcome her. Es findet ein Paradigmenwechsel statt. Die Lehrertätigkeit wird zum Relevanzkriterium. Hiermit ist eine Vielzahl offener Fragen verbunden.

Erstens gibt es kein geschlossenes und etabliertes, politisch akzeptiertes Berufsbild für den Lehrer. *Zweitens* variieren die Tätigkeitsfelder zwischen den Lehrämtern. Die Lehrertätigkeit im Bereich der beruflichen Bildung – die uns vorrangig interessiert – hat spezifische Besonderheiten, die in anderen Bereichen so nicht vorhanden sind (vgl. Sloane 2004, 352). Eine kompetenzbasierte Lehrerbildung ist *drittens* auch Ausdruck eines Diskurses über Lehrerprofessionalität. Hier stellt sich vorrangig die Frage, welche konkreten institutionalisierbaren Bildungswege es in den Lehrerberuf gibt resp. geben soll. Die Datenlage ist diesbezüglich widersprüchlich. Es gibt zwar Hinweise darauf, dass etablierte und zeitlich gestreckte Ausbildungswege eher professionalisierend wirken (siehe z.B. Oesterreich 1988). Allerdings gibt es keine verlässlichen Daten, wie solche ‚Wege' konkret ausgestaltet werden müssen respektive welche Wege eindeutig erfolgreich sind (vgl. Blömeke 2004). Als Leistungskriterium für Lehrertätigkeit wird vielfach der Schülererfolg angeführt. Auch hier gibt es Unklarheiten. Internationale Studien wie PISA haben *viertens* eine deutliche Relativierung bewirkt: Es wird im Grunde neu verhandelt, was der konkrete Erfolg von Bildung und somit von Lehrertätigkeit ist. Die Diskussion von Standards und deren Rekonstruktion über fachliche Kompetenzmodelle für die allgemeine Bildung (vgl. nochmals Klieme et al. 2003) bedeutet hierbei auch eine Neudefinition des Leistungsmaßstabs der Bildungsarbeit in Schulen. Für die Arbeit in beruflichen Schulen impliziert dies *fünftens* tendenziell die Übernahme von Maßstäben aus dem Bereich der allgemeinen Bildung. Ungeklärt ist hierbei letztlich das Verhältnis zwischen fachübergreifenden Lernfeldern und den in ihnen inkorporierten beruflichen Kompetenzen auf der einen sowie domänenspezifischen Kompetenzmodellen auf der anderen Seite.

Diese fünf Aspekte zeigen meines Erachtens auf, in welchem vielschichtigen Kontext die Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich eingebunden ist. Als der Modellversuch FiT entwickelt wurde, ging es um die konkreten Herausforderungen, die sich durch die Implementation des Lernfeldkonzepts im Tätigkeitsbereich von Lehrenden ergeben haben. Daneben wurde aufgrund der aktuellen Erfahrungen bei der (unzureichenden) Rekrutierung von Nachwuchskräften für den Lehrerberuf in der Berufsbildung nach individualisierbaren und flexiblen Ausbildungskonzepten gesucht. Und schließlich war das Bild einer teamfähigen und -bereiten, kommunikativen Lehrerin leitend. So gesehen stand am Anfang des Modellversuchs durchaus eine kompetenzbasierte Vorstellung, und zwar im Sinne einer Ausrichtung der Lehrerausbildung auf konkrete Arbeitsanforderungen des

Lehrerberufs. Zugleich sollten heterogene Zielgruppen in ein Gesamtausbildungskonzept integriert werden.

In der ersten Phase des Modellversuchs wurde analog zum Lernfeldkonzept ein kompetenzbasiertes Curriculum, ein so genanntes Ausbildungsfeldcurriculum, entwickelt. In diesem Curriculum wurden Kompetenzen ausgewiesen. Die Besonderheit lag aber darin, dass diese Kompetenzen nicht als in sich abgeschlossene Einheiten konzipiert wurden. Vielmehr wurde das Curriculum von der Idee getragen, dass die einzelnen Kompetenzen miteinander vernetzt sind und so Kompetenznetzwerke entstehen. Für die Ausbilder in den beiden Seminaren fungieren die Kompetenzen als Regulative für die pädagogische Arbeit mit den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. Zugleich verstanden sich die Ausbilder als Moderatoren individueller Entwicklungsprozesse, die sich – jeweils rückblickend – in den Netzwerken abbilden ließen. Die Ausbildung wurde entwicklungslogisch begriffen.

Diese Interpretation von kompetenzbasierter Lehrerbildung konfligierte mit den politischen Entwicklungen. Die angestrebte Modularisierung wurde von den Modellversuchsbeteiligten lange Zeit als Fragmentierungsstrategie angesehen, die sich gegen den präferierten Ansatz einer entwicklungslogisch begründeten, biographisch orientierten Professionalisierung wenden würde. Eine an sich auch nicht von der Hand zu weisende Problematik, begreift das Hessische Lehrerbildungsmodell Module in der Tat als in sich abgeschlossene und einzeln zu zertifizierende ‚Bausteine'. Dem stand von Seiten des Modellversuchs jedoch die Idee einer systematischen Vernetzung von Modulen im Sinne eines Differenzierungsansatzes entgegen.

Nimmt man die Perspektive des Lernenden bzw. des auszubildenden Lehrers ein, so geht es letztlich um die Frage, welche Bildungsangebote zielführend für dessen Professionalisierung sind. Idealtypisch entscheidet das Lernsubjekt selbst über sinnvolle Angebote, unterstützt durch einen Ausbilder, der dabei eine Beratungs- resp. Mentorentätigkeit übernimmt. Dies erfordert jedoch ein elaboriertes Beratungskonzept. Die Einführung von Modulen verstärkt die Notwendigkeit eines solchen Beratungsansatzes. Dies war daher ein wichtiges Anliegen des ursprünglichen FiT-Antrags. In diesem Zusammenhang können insbesondere Portfolios eine große Bedeutung als individualisierte Dokumentations- und Steuerungsinstrumente erlangen.

4. SCHLUSSBEMERKUNG

Der Modellversuch zeigt die organisatorischen Implikationen einer kompetenzbasierten Lehrerbildung auf. Die Modularisierung, die Ausrichtung an Kompetenzen, die Verlagerung von Entscheidungen an den Lernenden und die indirekte Steuerung des Bildungsganges – hier der zweiten Phase der Lehrerbildung, was sich jedoch auch auf die erste Phase hin verallgemeinern ließe – erfordern Beratungskompetenzen vor Ort, benötigen neue Ausbilder- bzw. Dozentenkompeten-

zen, die sich in der Entwicklung, Implementation und Evaluation von Ausbildungsmodulen, der Betreuung von Portfolioarbeit, der individuellen Beratungsarbeit usw. niederschlagen. Eine permanente Revision von Ausbildungsmodulen als ‚Curriculumarbeit vor Ort' wird somit erforderlich.
Dies scheint mir die zentrale Herausforderung für eine wirklich tiefgehende Reformierung der Lehrerbildung und vielleicht sogar der Hochschulbildung allgemein zu sein. Es geht nicht darum, Standards nur zu postulieren. Vielmehr ist es erforderlich, die Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt hochschuldidaktischer Überlegungen zu rücken.

LITERATUR

Bohlinger, S. (2006): Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nichtabsehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens. In bwp@, Nr. 11, November 2006. Im Internet unter: http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_ bwpat11.pdf [18.05.2007].

Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 59-91.

Dilger, B. (2004): Kompetenz als Standard der Bildung (von Standards). In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 36, 11-35.

Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2007): Bildungsstandards – ein passendes Regulativ für die berufliche Bildung?! In: Hertle, E.-M./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn, 83-113.

HeLP (2002): Innovative Lehrerbildung in Hessen. Berufliche Schulen Info 12/2002. Hrsg. vom Hessischen Landesinstitut für Pädagogik.

Hertle, E. M. (2003): Hinweise zu leitenden Prinzipien lernfeldstrukturierter Curricula, Arbeitspapier Modellversuch FIT. Paderborn 2003. Online-Dokument: http://wiwi.upb.de/id/44B1C74D2E9D3225C1256FD900379DA8

Hertle, E. M./Sloane, P. F. E. (2003): Lehrerhandlungsfelder als Ausgangspunkt für ein ausbildungsfeldorientiertes Lehrerausbildungscurriculum. 2. (unveröffentlichtes) Arbeitspapier im Modellversuch FIT. Paderborn.

Hertle, E. M./Sloane, P. F. E. (2005): Innovative Lehrerbildung. Reformen gestalten. Erfahrungen aus einem Reformprozess in der Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich. Paderborn.

Hochschulrektorenkonferenz [HRK], Kultusministerkonferenz [KMK]/Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Internet unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf [04.09.2007].

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E./Vollmer, H. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. Online-Dokument: http://www.bmbf.de/pub/ zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [24.07.2004].

KMK (1997): Beschluss zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland vom 24. Oktober 1997. Zitiert nach Reinisch 2003, 20, 22.

KMK (2004a): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. Unveröffentlichtes Manuskript.

KMK (2004b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Unveröffentlichtes Manuskript.

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005). Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 8. Juli 2005.

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2006). Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel, 5. September 2006.

Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (1999): Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. Münchener Texte zur Wirtschaftspädagogik, Heft 17, München.

Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (2000): Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfelder. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, 71 – 83.

Oelkers, J./Oser, F. (2000): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Bonn/ Aarau.

Oesterreich, D. (1988): Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim.

Reinisch, H. (2003): Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Lehrerbildung. Online unter: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwp-dgfe/sektion/Berufs-%20und%20 Wirtschaftspaedagogik%20in%20der%20Lehrerbildung%201_Reinisch.pdf [15.5.2003].

Reetz, L. (1976): Beruf und Wissenschaft als organisierendes Prinzip des Wirtschaftslehreunterrichts. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, H. 12/72 (1976), 881 – 911.

Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.

Reetz, L. (1996): Wissen und Handeln – Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernumgebung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Beck, K. u. a. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Weinheim, 173 – 188.

Sloane, P. F. E. (2001): Modularisierte Aus- und Weiterbildungsgänge für Lehrer an berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule 53 (2001) 9, 259-265.

Sloane, P. F. E. (2003):Bakkalaureaten und Magister für die (berufsbildenden) Schulen – Quo vadis Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: ZBW, 4, 81-493.

Sloane, P. F. E. (2004): Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 350 – 369.

Sloane, P. F. E. (2007): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.

Sloane, P. F. E./Dilger, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts nationaler Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Nr. 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8. pdf [Januar 2007].

Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel.

Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen und Lehrerbildung. Weinheim und Basel.

Terhart, E. (2003): Standards für die Lehrerbildung. In: Berntzen, D./Gehl, M. (Hrsg.): Forum Lehrerbildung. Standards und Evaluation. Münster, 17-30.

The European Ministers of Education (1999): The European higher education area. Bologna declaration. Bologna, June 19th, 1999.

The Four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom (1998): Sorbonne Joint declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. Paris, the Sorbonne, Mai 25th, 1998.

Tulodziecki, G. (2007): Bildungsstandards für das erziehungswissenschaftliche Lehramtsstudium. In: Hertle, E.-M. und Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn, 115-131.

Wilbers, K. (2004): Standards für die Bildung von Lehrkräften. Arbeitsbericht. St. Gallen. Online-Dokument: www.karl-wilbers.de, Stand: 12.10.2004.

Reinhard Bader

KONZEPTE UND MODELLE DER LEHRERBILDUNG

VORBEMERKUNG

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin hat ihre Arbeitsfelder in den zurückliegenden Jahrzehnten erheblich erweitert und ausdifferenziert. Über die Lehrerbildung für berufsbildende Schulen weit hinaus reicht die Ausbildung wissenschaftlichen Personals für Tätigkeiten in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, der Bildungsberatung und des Bildungsmanagements sowie der Bildungsforschung, in denen mehr oder weniger ausgeprägt berufspädagogische Kompetenzen gefordert werden. Gleichwohl ist die Lehrerbildung an den meisten Universitäten, an denen Lehrstühle für Berufs- und Wirtschaftspädagogik bestehen, nach wie vor und auf absehbare Zeit vielfach der profilbildende Schwerpunkt.

Die Technische Universität Darmstadt gilt als eine der besonders bedeutenden Hochschulen für die Ausbildung der Lehrenden an berufsbildenden Schulen. Als Inhaber des Lehrstuhls für Berufspädagogik hat *Josef Rützel* diese Ausbildung maßgeblich geprägt und darüber hinaus die disziplinären Diskurse über Konzepte und Modelle einer an Kompetenzen orientierten Lehrerbildung ideenreich mitgestaltet. Es ist mir eine Ehre und Freude, diesen Artikel zu der Festschrift anlässlich seiner Emeritierung beizutragen.

1. PROBLEMLAGE UND INTENTIONEN

Der Bildungsauftrag der berufsbildenden Schulen und speziell der Berufsschule mit der sie prägenden Verbindung von Berufsbildung und Allgemeinbildung, Persönlichkeitsbildung und Befähigung für Berufstätigkeit, Kompetenzentwicklung und Qualifikationserwerb hat in seiner Geschichte vielfältige Variationen und Akzentverschiebungen erfahren. Diese standen in Wechselbeziehungen zu den sich ebenfalls wandelnden Leitbildern des „Berufsschullehrers“ im Spannungsbogen zwischen „Fachmann für Berufswissen“ und „Pädagoge“ (Stratmann 1994; Bonz 2000). Hierbei zeigt sich ein Grundproblem in der Leitorientierung der Lehrerschaft, das bis heute alle Diskussionen um Reformen in der Hochschulausbildung wesentlich mitbestimmt (vgl. Sloane 2000). Hinzu kommen, gleichsam quer liegend, professionspolitische Erwägungen der Lehrerverbände hinsichtlich der besoldungsrechtlichen Einstufung des Lehrpersonals, die u.a. in Erscheinung treten, wenn es um die Beteiligung der Fachhochschulen an der Lehrerausbildung geht. Besonders starke Reformimpulse gehen seit einigen Jahren von der Einrichtung konsekutiver Bachelor-Master-Studiengänge aus, von denen eine weitgehen-

de, wenn nicht gänzliche Ablösung der traditionellen Lehramts- und Diplom-Studiengänge zu erwarten ist.

In dem vorliegenden Artikel will ich zunächst Konzepte der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen umreißen (Kap. 2), hierbei allerdings die Komplexität der Problemlagen reduzieren und meine Ausführungen auf Kompetenzprofile der Lehrenden, Phasen der Aus- und Fortbildung sowie die Idee einer an Professionalisierung ausgerichteten und zugleich polyvalenten Ausbildung konzentrieren. Hieran anschließend stelle ich, wiederum die Komplexität reduzierend, Modelle der Lehrerbildung dar und gehe auch knapp auf neue Konstellationen der ausbildenden Hochschulen ein (Kap. 3). Mit Blick auf den Anlass dieses Artikels lege ich einen Schwerpunkt der vorgetragenen Analysen und Einschätzungen darauf, Probleme aufzuzeigen, welche die Lehrerbildung immer wieder beschäftigen, die unter jeweils veränderten Rahmenbedingungen zu lösen waren, teils nicht gelöst werden konnten und die auch in Zukunft Herausforderungen bleiben dürften (Kap. 4).

2. KONZEPTE DER LEHRERBILDUNG

2.1 Kompetenzen der Lehrenden

Der Deutsche Bildungsrat hat in seinem Strukturplan aus dem Jahre 1970 die Aufgaben des Lehrers benannt mit: Lehren, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren (217). In einer gemeinsamen Erklärung von Kultusministerkonferenz (KMK) und Lehrerverbänden „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“ aus dem Jahre 2000, die sich auf ein „Leitbild für den Lehrerberuf“ stützt, das die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ in ihrem Abschlussbericht formuliert hat (Terhart 2000, 44ff.), wird ein Spektrum von Kompetenzen aufgeführt, die von Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden. Diese beziehen sich insbesondere auf *Lernen, Erziehung, Beurteilen, Weiterbildung der eigenen Kompetenz, Beteiligung an der Schulentwicklung, Unterstützung von Evaluation*. Offensichtlich knüpft das Leitbild an die Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates an und es ist davon auszugehen, dass unter Fachleuten hierüber weitgehend Konsens besteht.

In Bezug auf diesen Kompetenzrahmen haben die Lehrenden an berufsbildenden Schulen einem breiten Spektrum von Anforderungen zu entsprechen. Für den Bereich der berufsbildenden Schulen sind die genannten Aufgaben zu beziehen auf die spezifische Situation der Schülerinnen und Schüler, die sich in einer Berufsausbildung befinden, d.h. den Lehrerinnen und Lehrern obliegt die pädagogische Verantwortung, den Prozess von Bildung im und durch den Beruf anzuleiten. Die hierzu erforderliche Kompetenz besteht einerseits im *Verstehen* von Bildungssituationen und -prozessen sowie andererseits – auf der Grundlage dieses Verstehens – im *Gestalten* bildender Situationen und Prozesse (vgl. Kutscha 1989*)*. Die *Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer* ist dann zu beschreiben als das

Verstehen und Gestalten von Situationen und Prozessen im Rahmen der Funktionen *Lehren, Erziehen, Beraten, Beurteilen und Innovieren in der beruflichen Bildung*.

Wird in die Beschreibung von Lehrerkompetenz als weitere Dimension das Leitziel beruflicher Bildung – die Entwicklung von Handlungskompetenz – zugrunde gelegt (KMK 2000, 9), dann sind die Dimensionen von Handlungskompetenz: *Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz*, die natürlich auch für die Lehrerkompetenz gelten, auf die Bereiche pädagogischen Handelns zu beziehen. Auf diese Weise wird es möglich, die Handlungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer in einer Struktur zu konzeptualisieren: Professionelles pädagogisches Handeln erstreckt sich auf

- das Verstehen und Gestalten pädagogischer Situationen,
- im Rahmen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz,
- in Bezug auf die Handlungsfelder: Lehren, Erziehen, Beraten, Beurteilen und Innovieren.

In diesem Referenzrahmen lässt sich – nicht in einem deduktiven, sondern in einem reflexiven Prozess der Konkretisierung – die Handlungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer begründet präzisieren. Hierzu bietet die Struktur des Referenzrahmens 30 Felder an. Zur Veranschaulichung gebe ich im Folgenden einige ausgewählte Beispiele:

Lehren – Fachkompetenz

- Verstehen des Erfahrungs- und Kenntnisstandes der Lernenden zu bestimmten Sachverhalten.
- Gestalten von Lehr-Lern-Arrangements, in denen die Lernenden eine theoretisch fundierte Erklärung von Sachverhalten erfahren.

Lehren – Humankompetenz

- Verstehen des eigenen Zugangs zu den Sachverhalten und zu deren Erklärung.
- Gestalten des eigenen Verständnisses von Lehren im Beziehungsgefüge zwischen Fachwissenschaften und Pädagogik.

Lehren – Sozialkompetenz

- Verstehen gesellschaftlicher Bedingtheiten von Sachverhalten.
- Gestalten der Reflexion über gesellschaftliche Konsequenzen aus gewonnenen Einsichten.

Erziehen – Humankompetenz

- Verstehen der Auswirkungen eigener Erfahrungen auf Erziehungsziele und Erziehungsmittel.
- Gestalten der eigenen Erzieherrolle und der eigenen Erziehungsmittel durch kritische Reflexion.

Beraten – Sozialkompetenz

- Verstehen von Problemsituationen der Lernenden durch Kommunikation und Empathie.
- Gestalten von Entscheidungshilfen durch Ausbalancieren von Reflexionen und Empfehlungen.

Beurteilen – Fachkompetenz
- Verstehen von Methoden der Lernerfolgskontrolle und deren Grenzen hinsichtlich der Aussagefähigkeit.
- Gestalten von Lernerfolgskontrollen und Bewertungsschemata.

Beurteilen – Humankompetenz
- Verstehen von Einflüssen eigener Einstellungen auf das Bewerten von Schülerleistungen.
- Gestalten der eigenen Position zur Bewertung, z. B. zum Verhältnis von Förderung und Selektion.

Beurteilen – Sozialkompetenz
- Verstehen der sozialen Auswirkungen von Beurteilungen.
- Gestalten des Wahrnehmens von Beurteilungen durch die Lernenden.

Innovieren – Fachkompetenz
- Verstehen neuer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und erweiterter pädagogischer Konzepte.
- Gestalten von Lehr-Lern-Arrangements durch Integration neuer Erkenntnisse und Methoden.

Im Zusammenhang mit der allgemeinen bildungspolitischen Orientierung, formalisierte Bildung insgesamt transparenter zu gestalten, verfolgt die Kultusministerkonferenz das Ziel, Standards für die Lehrerbildung zu formulieren. Für die Bildungswissenschaften sind solche Standards bereits beschlossen worden (KMK 2004). Die Bildungswissenschaften umfassen im erziehungswissenschaftlichen Studium der Lehramtsstudiengänge die Disziplinen Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie und werden in einigen Bundesländern in den Studien- und Prüfungsordnungen als ein Fach organisiert. In den Standards werden mit zunehmender Konkretisierung vier „Kompetenzbereiche", insgesamt elf „Kompetenzen" sowie insgesamt 39 „Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte" und 45 „Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte" benannt. Zur Verdeutlichung der inhaltlichen Reichweite der „Kompetenzbereiche" sowie des hierarchischen Aufbaus und des Grades an Konkretisierung werden nachfolgend die vier Kompetenzbereiche aufgeführt. Außerdem wird am Beispiel der Kompetenzbereiche „Unterrichten" und „Erziehen" durch je eine ausgewählte Kompetenz sowie durch je zwei ausgewählte Standards die Untersetzung veranschaulicht. (Es sei darauf hingewiesen, dass in der Veröffentlichung der KMK die „Standards" tabellarisch angeordnet sind. Die Formulierungen jedoch sind hier wörtlich übernommen (KMK 2004, 7ff.) und durch kurze Anmerkungen zur jeweiligen Zahl der Nennungen ergänzt worden.)

Kompetenzbereich Unterrichten: Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.
- Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch (Anm.: insgesamt 3 Kompetenzen).
- Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte:

Die Absolventinnen und Absolventen kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch (insgesamt 11 Standards).

- Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte:
  Die Absolventinnen und Absolventen verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht (insgesamt 10 Standards).

Kompetenzbereich Erziehen: Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

- Kompetenz 4: Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung (ges. 3 Kompetenzen).
- Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte: Die Absolventinnen und Absolventen kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen (insgesamt 11 Standards).
- Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte:Die Absolventinnen und Absolventen erkennen Benachteiligungen und realisieren pädagogische Hilfen und Präventionsmaßnahmen (insgesamt 9 Standards).

Es folgen noch der Kompetenzbereich Beurteilen Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus) sowie der Kompetenzbereich Innovieren (Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter).

Die Kompetenzbereiche korrespondieren offensichtlich mit den bereits vom Deutschen Bildungsrat formulierten Aufgaben der Lehrenden. Auf der Konkretisierungsebene der Standards für die theoretischen und die praktischen Ausbildungsabschnitte nehmen die Vorgaben Bezug auf die im Studium anzustrebende Kompetenzentwicklung. Wegen des gemeinsamen konzeptionellen Ansatzes zu den Aufgaben der Lehrenden sind sie mit den nach dem oben entworfenen Konzept als Beispiele angebotenen Konkretisierungen von Lehrerkompetenzen kompatibel. Letztere beziehen sich stärker auf die nach einer Lehrerausbildung einsetzende Lehrertätigkeit. Die Kompetenz der Lehrenden nach professionellen Standards zu entwickeln ist der Anspruch an die Lehrerausbildung.

2.2 Phasen der Aus- und Fortbildung

Die Lehrerausbildung für die Sekundarstufe II ist in Deutschland mit zwei Phasen konzipiert. Die Gründe hierfür dürften in tradierten ausbildungsdidaktischen Vorstellungen zu suchen sein, insbesondere aber auch in beamtenrechtlichen Vorgaben, nach denen der Eintritt in den Höheren Staatsdienst einen Vorbereitungsdienst (Referendariat) mit abschließender Zweiter Staatsprüfung voraussetzt. Eine Begründung für das Konzept der „Zweiphasigkeit“ gibt Weber (1994). Legen wir

als Strukturierungsaspekt die Konzeptualisierung eines Professionalisierungsprozesses zugrunde, so sind vier Phasen als prägend erkennbar.

Phase 1: Betriebspraktikum. Es ist ein Praktikum von insgesamt einem Jahr vorgeschrieben. Dieses kann, nach Ländern unterschiedlich, vor dem Studium oder während des Studiums absolviert werden und ist in der Regel mit der Meldung zur Ersten Staatsprüfung nachzuweisen. Eine einschlägige Berufsausbildung kann das Praktikum teilweise oder ganz ersetzen.

Phase 2: Studium. Das Studium an einer Universität oder Technischen Hochschule umfasst eine Regelstudienzeit von neun Semestern. (Ein Grundmodell des Studiums sowie die Beteiligung weiterer Hochschulformen werden in Kap. 3 dargestellt.) Das Studium wird mit der Ersten Staatsprüfung, als erster Laufbahnprüfung für den höheren Beamtendienst, abgeschlossen. Diplom- oder Master-Prüfungen können, je nach Regelung der Länder, der Ersten Staatsprüfung gleichgestellt werden. Eine bundesweite Anerkennung wird durch einschlägige Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK 1995; KMK 1999; KMK 2005) geregelt.

Phase 3: Vorbereitungsdienst (Referendariat). Der Vorbereitungsdienst wird an staatlichen Studienseminaren absolviert. Er dauert in der Regel zwei Jahre, wird aber in mehreren Bundesländern auf achtzehn Monate verkürzt. Abgeschlossen wird der Vorbereitungsdienst mit der Zweiten Staatsprüfung als zweiter Laufbahnprüfung für den Höheren Beamtendienst. Erst mit dem Bestehen dieser Prüfung wird die Lehrbefähigung für das angestrebte Lehramt in den in der Ausbildung nachgewiesenen Fächern erteilt.

Phase 4: Schuldienst/Fortbildung. Die als ein fortlaufender Prozess zu begreifende Professionalisierung entwickelt sich im Schuldienst, in dem die Lehrerinnen und Lehrer nunmehr selbst die Verantwortung für ihr pädagogisches Handeln tragen, weiter. Zur Unterstützung werden Fortbildungsveranstaltungen angeboten, nach Maßgaben der Länder auch vorgeschrieben.

2.3 Professionalisierung und Polyvalenz

Die Frage nach den notwendigen Kompetenzen, die Lehrende an berufsbildenden Schulen entwickeln müssen, damit sie ihren Aufgaben gerecht werden können, und nach Konzeptionen der Ausbildung, mit denen die angestrebte Kompetenzentwicklung angeleitet, möglichst gar abgesichert werden kann, wird heute in weitgehendem Konsens der Sachverständigen mit dem Professionalisierungskonzept beantwortet.

Mit der Positionierung für eine Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen durch Professionalisierung eng verbunden ist die Annahme, dass eine solche Ausbildung Polyvalenz zu berufs- und wirtschaftspädagogischen Tätigkeitsfeldern über das öffentliche Schulsystem hinaus schafft. Weiterhin wird angenommen, dass eine Erweiterung des Professionalisierungsziels nicht zu Lasten der Professionalisierung für den Schuldienst geht, sondern diese im Gegenteil durch zusätzliche Betrachtungsperspektiven unterstützt. Zwar sind diese Annah-

men empirisch im engeren Sinne nicht gesichert, aber sie beruhen auf langjährigen Erfahrungen, dass gut ausgebildete Lehrende Berufschancen z.B. auch in der Weiterbildung, in der Bildungsberatung, im Bildungsmanagement, in der Bildungsforschung finden und wahrnehmen und Sachverstand über das Schulsystem hinaus die Kompetenzen der Lehrenden an Schulen anreichert. Eine inhaltliche Konkretisierung eines auf Polyvalenz hin angelegten Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit ihrem Basiscurriculum vorgenommen (BWP 2003).

3. MODELLE DER LEHERBILDUNG

3.1 Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz

Die wissenschaftliche Fundierung der Lehrerkompetenz setzt Studien der Fachwissenschaften, der Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktiken voraus. In der konkreten Gestaltung entsprechender Studiengänge haben die Bundesländer unterschiedliche Modelle entwickelt. Einen Bezugsrahmen bildet die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (KMK 1995). Diese gibt als Grundstruktur eine Ausbildung in zwei Phasen vor:

- Studium an „Universitäten und gleichgestellten Hochschulen“ und fachpraktische Tätigkeit (1. Phase);
- Vorbereitungsdienst (2. Phase).

Beide Phasen werden jeweils durch Staatsprüfungen als Laufbahnprüfungen für den Höheren Beamtendienst abgeschlossen. Diplom- und Master-Prüfungen können, wie oben bereits erwähnt, je nach Regelungen der Länder der Ersten Staatsprüfung gleichgestellt werden.

Zugangsvoraussetzung für das Studium an einer Universität oder Technischen Hochschule ist die Allgemeine Hochschulreife (die Beteiligung weiterer Hochschulformen wird in Kap. 3.3 dargestellt.). Die Teilanerkennung von Fachhochschulabschlüssen regeln Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK 1995; KMK 2006). Das Studium umfasst bei einer Regelstudienzeit von neun Semestern mit einem Gesamtumfang von 160 Semesterwochenstunden (SWS) im Verhältnis 3:8:5

- das erziehungswissenschaftliche Studium (30 SWS);
- das vertiefte Studium einer beruflichen Fachrichtung einschließlich der Fachdidaktik (80 SWS);
- das Studium eines berufsfeldübergreifenden Unterrichtsfaches, eines allgemein bildenden Unterrichtsfaches, einer speziellen beruflichen Fachrichtung, einer weiteren beruflichen Fachrichtung oder einer sonderpädagogischen Fachrichtung einschließlich der Fachdidaktik (50 SWS).

Die beruflichen Fachrichtungen orientieren sich an Berufsfeldern (z.B. Wirtschaft und Verwaltung, Bautechnik, Elektrotechnik, Ernährung und Hauswirtschaft). Die Länder können weitere Fachrichtungen zulassen.

Die Länder können bestimmte Fächerkombinationen festlegen oder ausschließen; sie können auch die Kombination zweier allgemein bildender Fächer zulassen. Die fachpraktische Tätigkeit umfasst ein Jahr. Sie kann ganz oder teilweise vor dem Studium oder während des Studiums absolviert werden.

Unter Sachverständigen besteht weitgehend Konsens dahingehend, dass den Anforderungen an das Lehramt an berufsbildenden Schulen nur durch ein Ausbildungsmodell Rechnung getragen werden kann, in dem Differenzierungen angelegt sind. Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat bereits 1981 ein Grundkonzept mit sechs Varianten vorgelegt (BWP 1981), auf das bei Reformdiskussionen nach wie vor zurückgegriffen wird (zur Erläuterung dieser Varianten s. Bader 2006, 386ff.).

3.2 Grundstrukturen von Modellen

Wie oben bereits angemerkt, haben die Bundesländer eine Vielzahl von Modellen einer professionalisierenden Lehrerausbildung entwickelt. Hierbei wurden die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz weitgehend eingehalten.

In einer ganzen Reihe von Bundesländern wurden an Stelle grundständiger Lehramtsstudiengänge, in manchen Ländern auch zusätzlich zu diesen, Diplom-Studiengänge eingerichtet. Von diesen Studiengängen wurde, unterstützt u.a. durch Empfehlungen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, eine stärkere Professionalisierung über das berufsbildende Schulwesen hinaus erwartet. Ihre Strukturen waren mehr oder weniger eng an den Vorgaben der Kultusministerkonferenz für die Lehramtsstudiengänge ausgerichtet, um eine Gleichstellung der Diplome mit der Ersten Staatsprüfung nicht zu gefährden (differenzierter s. Bader 2006, 389f.).

Nachdem die Bildungsminister der Europäischen Union sich im Jahre 1999 in Bologna darauf verständigt hatten, bis zum Jahre 2010 einen „Europäischen Hochschulraum“ zu schaffen, zu dem auch die gestufte Studienstruktur mit Bachelor- und Master-Studiengängen gehört, setzte in den Hochschulen eine so kaum zu erwartende Dynamik in Richtung einer Umstrukturierung der traditionellen Diplom- und Magister-Studiengänge ein. Wie bei bildungspolitischen Entscheidungen nicht selten, wird als Motiv ein ganzes Bündel von Absichten vermutet: internationale Vereinheitlichung und Transparenz der Abschlüsse, stärkere Berufsfeldorientierung des Studiums, auch Verkürzung des Studiums für den größeren Teil der Studierenden bis zu einem berufsqualifizierenden Abschluss Bachelor. Obwohl die Lehrerausbildung wegen des staatlichen Regelungsanspruchs der Ersten Staatsprüfung zunächst nicht tangiert schien, wurde sie überraschend schnell in den Reformprozess einbezogen (wegen der Reichweite dieser Entwick-

lung will ich auf das Bachelor-Master-Modell in der Lehrerbildung weiter unten etwas genauer eingehen.).

In der kaum noch überschaubaren Vielfalt der Entwicklungen der letzten Jahre lassen sich beim derzeitigen Stand des Angebots an Studiengängen (zur Bestandsaufnahme s. Schröder/Bader 2007) gleichwohl Grundmodelle ausmachen:

- Lehramtsstudiengänge für berufsbildende Schulen (Abschluss: Erste Staatsprüfung);
- Diplomstudiengänge mit gewerblich-technischen Fachrichtungen (Abschluss: Diplome (teilweise kombiniert mit Erster Staatsprüfung), z.B. Diplom-Berufspädagoge/-in, Diplom-Ingenieurpädagoge/-in, Diplom-Gewerbelehrer/-in);
- Diplomstudiengänge Wirtschaftspädagogik (Abschluss: Diplom-Handelslehrer/-in);
- Konsekutive Studiengänge (Abschluss: Master mit Bachelor als Voraussetzung).

Lehrerausbildung nach dem Konsekutiv-Modell sieht vor, dass auf einen Bachelor-Studiengang, dessen Abschluss bereits für unterschiedliche Berufstätigkeiten qualifiziert, ein Master-Studiengang folgt, der für eine Lehrtätigkeit im staatlichen Schulsystem qualifiziert und dementsprechend professionalisierend angelegt ist. (Zu Konkretisierungen sei auf die in einem Themenheft zur Lehrerbildung der Internet-Zeitschrift bwpat (bwpat.de 2007) publizierten Modelle hingewiesen.) Weitgehende Einigkeit besteht dahingehend, dass für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst (Referendariat) für das Lehramt an berufsbildenden Schulen ein Master-Abschluss Voraussetzung ist. Dies fordern sowohl Lehrerverbände als auch die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, und die Kultusministerkonferenz (KMK 2005) dürfte sich hierzu klar positioniert haben.

An den Hochschulen gibt es offenbar unterschiedliche Vorstellungen darüber, was in einem konsekutiven Modell der Lehrerausbildung unter „konsekutiv“ zu verstehen ist. Vereinfacht betrachtet, sind vier unterschiedliche Typen von Bachelor-Studiengängen entwickelt worden, die zu einem Master-Studiengang für ein Lehramt führen oder führen können:

- Fachwissenschaftliche Studiengänge (z.B. der Ingenieur- oder Wirtschaftswissenschaften) ohne berufs- bzw. wirtschaftspädagogische Module;
- Fachwissenschaftliche Studiengänge mit Wahlpflichtmodulen, die auch aus der Berufs- bzw. Wirtschaftspädagogik gewählt werden können;
- Bildungswissenschaftliche Studiengänge, die mit zwei fachwissenschaftlichen Schwerpunkten auf ein Lehramt (z.B. an Gymnasien oder berufsbildenden Schulen) vorbereiten, dessen Spezifik erst im Master-Studiengang ausgebildet wird;
- Bildungswissenschaftliche Studiengänge mit unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Schwerpunkten, die verpflichtend betriebspädagogische Module enthalten und auf Tätigkeiten in der Berufsbildung außerhalb des staatlichen Schulsystems oder auf Master-Studiengänge für Berufsbildung – u. a. für das Lehramt – vorbereiten.

Es ist sehr zu bezweifeln, dass alle aufgeführten Modelle die oben angesprochenen Vorgaben der Kultusministerkonferenz erfüllen und die vorgesehenen Akkreditierungen erfolgreich überstehen können. Ob die akzeptierten Konsekutivmodelle die Modelle der Lehramts- und der Diplomstudiengänge schließlich völlig ablösen werden, lässt sich nicht sicher voraussagen, solange die Entscheidungsprozesse noch nicht in allen Bundesländern abgeschlossen sind.

3.3 Institutionen

Die vier Phasen der Ausbildung (s. Kap. 2.2) sind mehr oder weniger an Institutionen gebunden und werden von diesen im Rahmen rechtlicher Vorgaben gestaltet. Für die Unterstützung der angehenden Lehrenden auf ihrem Weg der Professionalisierung liegt der weitaus größte Teil der Verantwortung bei den Hochschulen und den Staatlichen Studienseminaren.
Das Hochschulstudium (Phase 2) einschließlich der Anerkennung des Betriebspraktikums bzw. der Berufsausbildung (Phase 1) findet an Universitäten oder gleichgestellten wissenschaftlichen Hochschulen (z.B. Technischen Hochschulen) statt. In einigen Bundesländern sind auch Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen zugelassen. Die zunehmende Ausdifferenzierung in der Beteiligung unterschiedlicher Hochschulformen an der Lehrerausbildung lässt folgende Grundformen erkennen:

- Universität oder Technische Hochschule in alleiniger Zuständigkeit;
- Universität in Kooperation mit Fachhochschule;
- Pädagogische Hochschule in Kooperation mit Fachhochschule.

Einen Gesamtüberblick über die an den Hochschulen in Deutschland eingerichteten Studiengänge, untergliedert nach Bundesländern, Studiengangmodellen und beruflichen Fachrichtungen, vermitteln Veröffentlichungen über jährliche Erhebungen (vgl. zuletzt Schröder/Bader 2007).

An das Hochschulstudium schließt sich der Vorbereitungsdienst (Referendariat) an. Er wird in Staatlichen Studienseminaren in Zusammenarbeit mit Schulen absolviert. Die Dauer beträgt in der Regel zwei Jahre. Nach Bundesländern unterschiedlich geregelt, sind die Staatlichen Studienseminare, in Zusammenarbeit mit Hochschulen, auch für die Lehrerfortbildung zuständig.

4. PROBLEME UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN – ANALYSEN UND EINSCHÄTZUNGEN

Die Lehrerbildung für berufsbildende Schulen hat die für sie Verantwortlichen und die in ihr Agierenden seit jeher vor zahlreiche Probleme gestellt, die wegen ihrer Komplexität und wohl auch wegen miteinander unvereinbaren Erwartungen und Erfordernissen vielfach nur vorübergehend, nur partiell oder gar nicht gelöst werden konnten. Einige aus meiner Sicht besonders gravierende Probleme will ich im Folgenden diskutieren.

4.1 Zugang zum Studium

Voraussetzung für die Zulassung zum Lehramtsstudiengang, den ich hier als Grundorientierung für die Lehrerausbildung sehe (vgl. Kap. 3.1) ist die Allgemeine Hochschulreife. Es ist davon auszugehen, dass „normale“ Abiturienten das Berufsbildungssystem allenfalls aus Informationen kennen, nicht aber aus eigenem Erleben. Dies dürfte ebenfalls für die betriebliche Praxis gelten. Die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) sehen ein Jahr Betriebspraktikum vor, das in der Regel mindestens zur Hälfte vor dem Studium absolviert wird. Die Wirksamkeit dieses Praktikums hinsichtlich der erwarteten Kompetenzentwicklung ist umstritten (vgl. Jenewein 1994). Die immer wieder als „Königsweg“ gehandelte Alternative einer formalisierten Berufsausbildung scheint mir allein deshalb keine Regellösung zu sein, weil sie wegen ihrer Dauer die Attraktivität der Ausbildung belasten würde.

Eine angemessene Lösung sehe ich in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen des berufsbildenden Schulsystems. Erprobte Modelle liegen vor und auch die einschlägigen Rahmenvorgaben der KMK markieren praktikable Bildungsgänge. Es ist schwierig zu verstehen, warum derartige Bildungsgänge – die ja erfolgreich eingerichtet worden sind – nicht flächendeckend angeboten werden.

In Betracht käme auch eine andere, wenngleich hochschuldidaktisch schwierig zu bewältigende Konzeption. Innovativ wäre es, die Attraktivität und Effizienz des Betriebspraktikums dadurch anzuheben, dass es im Verständnis professionspraktischer Studien als betriebspraktische Studien konzipiert, d.h. mit dem Studium der beruflichen Fachrichtungen zumindest vernetzt, partiell auch in dieses integriert würde. Hierdurch könnte die erfahrungsgemäß fachlich nicht sehr gut genutzte lange Zeit eines Jahres zur Steigerung der Studienqualität eingesetzt werden.

4.2 Struktur des Studiums

Berufliche Fachrichtungen (Erstfächer)

Im Lehramtsstudiengang für berufsbildende Schulen sind profilbildend die beruflichen Fachrichtungen als Erstfächer mit dem größten Studienumfang (vgl. Kap. 3.1). Das Konzept der beruflichen Fachrichtungen geht davon aus, dass diese inhaltlich auf Berufsfelder des Berufsbildungssystems ausgerichtet sind. Indessen zeigen Entwicklungen in den letzten Jahren, dass zunehmend Berufe nicht einem Berufsfeld zugeordnet werden können (z.B. IT-Berufe), und dies deutet auf Grundprobleme des Konstrukts Berufsfeld hin. Hinzu kommen Erfahrungen aus der Ausbildungspraxis, nach denen Lehrende in weit ausdifferenzierten Berufsfeldern wie Metalltechnik oder Wirtschaft und Verwaltung nicht alle Berufe ihres Berufsfeldes fachlich abzudecken vermögen. Andererseits erfordern personalwirtschaftliche Bedingungen an den Schulen eine breite Einsetzbarkeit des Lehrper-

sonals, so dass eine weiter gehende Spezialisierung der beruflichen Fachrichtungen unzweckmäßig erscheint.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die inhaltliche Orientierung der beruflichen Fachrichtungen an Berufsfeldern noch problemgerecht ist und welche alternative Strukturierung in Betracht kommt. Eine weitere Schwierigkeit ist die Zersplitterung des Lehramtsstudiengangs im gewerblich-technischen Bereich wegen der starken Ausdifferenzierung der Berufsfelder.

Eine Lösung dieses Problemkomplexes dürfte in einer Optimierung des bestehenden Konzepts der beruflichen Fachrichtungen zu suchen sein, die dann natürlich nicht allen Erwartungen entsprechen kann. Zu denken wäre an eine Verdichtung zu etwa fünf Grundfachrichtungen. Dies würde eine Rückführung der Spezialisierungen zur Folge haben, allerdings auch eine Verstärkung der fachwissenschaftlichen Grundlagen, die allgemein als produktives Potenzial für Fortbildung angesehen werden. Akzeptiert werden müsste, dass die so ausgebildeten Lehrenden nicht wie selbstverständlich alle Berufe eines Berufsfeldes fachlich abdecken könnten – was erfahrungsgemäß aber auch im heutigen System bezweifelt wird. Die für eine erfolgreiche Unterrichtspraxis sicher notwendige Spezialisierung müsste dann durch eine systematisch an sich wandelnden Anforderungen ausgerichtete und verpflichtende Fortbildung gewährleistet werden.

Orientierung für das universitäre Studium der Beruflichen Fachrichtungen bieten Fachwissenschaften, die zu den jeweiligen Berufsfeldern affin sind oder deren Affinität zumindest unterstellt wird. Ob die Fachwissenschaften (z.B. die Ingenieurwissenschaften) vor dem Hintergrund ihrer historischen Entwicklung und ihres wissenschaftstheoretischen Verständnisses jedoch dazu imstande sind, berufliche Praxis aufzuklären, dies wird kontrovers diskutiert (vgl. insbesondere Rauner 1993). Je nach wissenschaftlicher Position hierzu ergeben sich Konsequenzen für die Gestaltung des fachwissenschaftlichen Studiums der beruflichen Fachrichtungen. Auf der Grundlage der Prüfungs- und Studienordnungen ist erkennbar, ob berufliche Fachrichtungen Module vorsehen, für die das Fächerspektrum der ausbildenden Universität kein Angebot hergibt. In diesen Fällen könnten – unter der Zuständigkeit der Universität – Kooperationen mit Fachhochschulen oder Weiterbildungseinrichtungen von Kammern und Fachverbänden geschlossen werden.

Fächerkombinationen

Weitgehend Konsens besteht in der Einschätzung, dass die berufsübergreifenden (allgemein bildenden) Fächer der beruflichen Schulformen (Politik, Deutsch, Englisch, Religionslehre) von Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden sollten, die einen ausgeprägten Bezug zur Ausbildungs- und Arbeitswelt der Auszubildenden bzw. Schüler haben, und dieser Bezug wird von der Ausbildung durch Praktikum, Studium und Vorbereitungsdienst in einer beruflichen Fachrichtung erwartet. Dem steht entgegen, dass in einer Reihe von Fachrichtungen (z.B. Elektrotechnik, Maschinentechnik, Bautechnik, Wirtschaftswissenschaft) das fachwis-

senschaftliche Studium so umfangreich ist, dass es bei Kombinationen mit einem nicht affinen Zweitfach zu fast unzumutbaren Studienzeiten von 100 Semesterwochenstunden und mehr führt oder bei rigider Kürzung im fachwissenschaftlichen Teil als Torso fachverwandter Ingenieur- oder Betriebswirtschaftsstudiengänge praktisch nicht mehr studierbar ist. Die praktizierten Lösungsvarianten sind unter je verschiedenen Aspekten problematisch: Aus der Konzentration auf hochaffine Zweitfächer folgt die Notwendigkeit, in den allgemein bildenden Fächern Lehrende einzusetzen, die nicht auch in einer beruflichen Fachrichtung ausgebildet sind; die Pflichtbindung einer beruflichen Fachrichtung an ein allgemein bildendes Fach unter massiver Reduzierung des Volumens der beruflichen Fachrichtung ist nur möglich, wenn ein gesondertes Lehrangebot für Lehramtsstudiengänge entwickelt wird, und dieses wiederum setzt eine Konzentration der Studiengänge auf wenige Universitäten voraus; die Pflichtbindung an ein allgemein bildendes Fach unter Reduzierung des Volumens dieses Zweitfachs im Sinne eines „Nebenfachs" setzt ebenfalls eigene Fächerkonzeptionen voraus und lässt Zweifel an der hinreichenden Kompetenz der so ausgebildeten Lehrenden für studienbezogene Bildungsgänge (z.B. im Beruflichen Gymnasium) innerhalb des beruflichen Bildungssystems aufkommen.

Eine „gute" Lösung dieses Problems ist nicht bekannt, und wohl deshalb sind alle Modelle mit Variationen an den Hochschulen zu finden. Die Kombinationen mit hochaffinen Fächern (speziellen beruflichen Fachrichtungen) bergen ein zusätzliches Problem: Die so ausgebildeten „Spezialisten" werden nicht an allen Schulen gesucht. Wie auch immer an einer Hochschule das Angebot an Fächerkombinationen gestaltet sein mag: Es ist eine sachkundige, umsichtige Beratung der Studierenden unabdingbar.

Vernetzung der Studienfächer

In den Diskussionen um die Gestaltung der Lehramtsstudiengänge und neuerdings der konsekutiven Bachelor-Master-Studiengänge, die zu einem Lehramt führen, scheint zunehmend die Position an Einfluss zu gewinnen, nach der in einem für ein Lehramt professionalisierenden Studium die Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufspädagogik, Psychologie, Soziologie) das profilbildende Fach sind. Außerdem kommt der Fachdidaktik eine besonders bedeutende Funktion zu. Andererseits ist es unmittelbar einsichtig, dass Unterricht allererst fachwissenschaftliche Kompetenz in dem jeweiligen Fach erfordert. Soll die angestrebte Professionalisierung inhaltlich und nicht nur formal gelingen, so kommt es also darauf an, das Studium in den Fächern zu vernetzen. Dem wird in Fachkreisen ohne Vorbehalte zugestimmt, doch ist die Praxis an den Hochschulen vielfach in hohem Maße defizitär.

Vernetzung von Fächern kann nur gelingen, wenn die Lehrenden miteinander kooperieren. Dies aber bedarf erfahrungsgemäß einer hochschuldidaktischen Strukturierung oder wird durch diese zumindest gefördert. Unter den Konzepten, die es hierzu an Hochschulen in Fülle gibt, haben Rützel und Schapfel für die

Technische Universität Darmstadt bereits Mitte der 1990er Jahre ein besonders weitgehendes und hinsichtlich der erforderlichen Akzeptanz und personellen Ressourcen ehrgeiziges Modell entwickelt (Rützel/Schapfel 1995). Das „Darmstädter Modell" sieht im Studiengang einen „integrierenden Bestandteil" vor, der anteilig aus den „Ingenieurwissenschaften", dem „Allgemeinbildenden Fach" sowie den „Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften" gespeist wird (360ff.). Das Modell wurde bereits auch durch Angaben zu Lehrveranstaltungen und Themen konkretisiert (364ff.).

Fachdidaktiken

In der Konzeption einer Professionalisierung für berufliche Bildung kommt den Fachdidaktiken der beruflichen Fachrichtungen und den allgemein bildenden Fächern eine Gelenkfunktion zwischen den Fachwissenschaften und den Erziehungswissenschaften zu. Doch haben die Fachdidaktiken aus vielerlei Gründen, die hier nicht erörtert werden können, sich weder wissenschaftlich noch organisatorisch in dem erforderlichen Umfang etablieren können. Gleichwohl lassen neuere Aktivitäten in den Fachdidaktiken der gewerblich-technischen Wissenschaften darauf schließen, dass deren Vertreter sich stärker in der Gestaltung des gesamten Studiums der beruflichen Fachrichtungen engagieren werden (vgl. GTW 2004).

Begründet durch entsprechende Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1970, wurden die Fachdidaktiken, soweit mit hauptamtlichen Personal eingerichtet, an den meisten Hochschulen strukturell den jeweiligen Fachwissenschaften zugeordnet. Ein alternatives Konzept verstand die Fachdidaktiken vorrangig als Erziehungswissenschaften und ordnete sie in erziehungswissenschaftliche Fachbereichs- bzw. Institutsstrukturen ein. Die Einbindung der Fachdidaktiken in bestimmte institutionelle Strukturen der Universität kann erhebliche Auswirkungen auf die Studiengänge haben. Dies liegt insbesondere daran, dass mit ihr vielfach auch die formale Zuständigkeit für die Studienordnungen gekoppelt ist. Wirkungen auf die Studiengangstrukturen hat darüber hinaus auch das wissenschaftliche Selbstverständnis der Fachdidaktiker und dieses dürfte wesentlich mit geprägt werden durch ihre Mitgliedschaft in einem fachwissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Fachbereich sowie auch durch Personalentscheidungen, die Berufungskommissionen treffen.

Vor diesem Hintergrund wird mit Blick auf die an einer Universität etablierten Strukturen zu entscheiden sein, welche institutionelle Verortung einer Fachdidaktik den jeweils günstigsten Rahmen für eine leistungsfähige Forschung und Lehre gewährleistet. Hierbei sollten insbesondere auch die Bedingungen für eine hochwertige Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses ein gewichtiges Kriterium sein.

Die Fachdidaktiken gewerblich-technischer Fachrichtungen weisen sowohl in ihren Gegenständen als auch in ihren Methoden viele Gemeinsamkeiten auf. Deshalb sind Überlegungen nahe liegend, das fachdidaktische Studienangebot für mehrere berufliche Fachrichtungen teilweise zu integrierten Veranstaltungen zu-

sammenzufassen. Der Grundgedanke reicht über pragmatische Erwägungen, hinreichend große Gruppen von Studierenden zu erhalten, weit hinaus. Unter hochschuldidaktisch-systematischem Aspekt geht es vorrangig darum, den Blickwinkel auf Fachdidaktik, den eine einzelne Fachrichtung eröffnet, zumindest auf verwandte Fachrichtungen hin auszuweiten und hierdurch zugleich Entwicklungen zu unterstützen, die auf metatheoretische Reflexion technikwissenschaftlichen Denkens und Handelns gerichtet sind. Darüber hinaus legt die offenkundige Verflechtung zwischen Technikgestaltung und Ökonomie es nahe, auch Teilintegrationen der Fachdidaktiken gewerblich-technischer Fachrichtungen mit der Fachdidaktik Wirtschaft und Verwaltung zu erproben.

Referendariat und Schuldienst

Auf dem Weg zur Lehrbefähigung schließt sich, wie in Kap. 3.3 beschrieben, an das Studium der Vorbereitungsdienst, das Referendariat, an. Dieser wird mit der Zweiten Staatsprüfung abgeschlossen. An der Ausbildung in dieser Phase ist in den letzten Jahren häufig Kritik geübt worden. Vermisst wurde u.a. ein systematischer Zusammenhang mit der vorangegangenen Hochschulausbildung. Die Kritik einer mangelnden Abstimmung mit den Hochschulen trifft natürlich auch diese, denn sie könnten mehr Kooperationen mit den Studienseminaren pflegen. Trotz immer wieder bekundeter konstruktiver Absichten durch Vertreter beider Institutionen scheinen Realisierungen in der Alltagspraxis stecken zu bleiben oder in Vergessenheit zu geraten. Vermutlich mangelt es an einer formalisierten und nachzuweisenden Kooperation.

Eine partielle Vernetzung des Studiums und des Vorbereitungsdienstes könnte die angestrebte Professionalisierung sicher unterstützen. Konkrete Konzepte werden in einem Themenheft zur Lehrerbildung der Internet-Zeitschrift bwpat (www.bwpat.de 2007) vorgestellt. Einen problem- und inhaltsorientierten Ansatzpunkt bieten die schulpraktischen Studien. Neuere Reformbemühungen im Zusammenhang mit der Konstruktion konsekutiver Bachelor-Master-Studiengänge weisen bereits in die Richtung, diesen Teil des Studiums in die Zuständigkeit beider Institutionen zu legen. Mit diesem Konzept verbunden ist auch eine sicher wünschenswerte Verkürzung der gesamten Ausbildung, indem schulpraktische Studien auf die Dauer des Referendariats angerechnet werden.

Wie groß die Bedeutung des Referendariats für die Qualität der Lehrerbildung eingeschätzt wird, zeigte sich vor einigen Jahren daran, dass die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) für die Jahre 2001 bis 2004 ein umfangreiches Förderprogramm „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (innovelle-bs)“ auflegte. Das Programm war auf den Vorbereitungsdienst und die Einstiegsphase in den Schuldienst, allerdings auch mit vielfältigen Bezügen zur Universitätsausbildung, ausgerichtet. In einer Fülle bundesweit verteilter Modellversuche wurden innovative Konzepte der Lehrerbildung erprobt (vgl. Schulz 2003). Die Veröffentlichungen,

die in diesem Modellversuchsprogramm entstanden, sind eine Fundgrube in die Zukunft weisender Ideen.

Kompetenzprofile der Lehrenden

Das berufliche Schulwesen soll grundsätzlich alle Gruppen von Lernenden aufnehmen und nach Möglichkeit auch integrieren. Deshalb muss zumindest ein Teil der Lehrenden über Kompetenz in der Förderung lernschwacher und verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler verfügen (vgl. Biermann 1994). Eine entsprechende wissenschaftliche Ausbildung wird im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums an einigen Universitäten (z.B. Dortmund, Hannover, Köln) angeboten, doch dürfte diese bei weitem nicht an allen Hochschulen realisierbar sein. Einen Eindruck von den Strategien, mit denen Lehrerinnen und Lehrer komplexe und divergierende Anforderungen in der Schulpraxis bewältigen, vermittelt eine empirische Studie von Münk (2003).

Einen Lösungsansatz bieten neuere Vorschläge zu einer Profildifferenzierung innerhalb des höheren Lehramts, in denen u.a. ein Kompetenzprofil mit deutlich stärkerer Ausprägung sozialpädagogischer Kompetenz bei Reduzierung des Umfangs der fachwissenschaftlichen Ausbildung in der beruflichen Fachrichtung skizziert wird. Zugrunde liegt die Annahme, dass die professionelle Handlungskompetenz eines Lehrerkollegiums insgesamt durch eine Differenzierung der Kompetenzprofile innerhalb des Kollegiums wächst und dass die Attraktivität des Lehramts steigt (vgl. Bader 2004). Vorschläge in diese Richtung sind derzeit aber aus mancherlei Erwägungen problematisch und wohl auch nicht konsensfähig (vgl. hierzu auch die Einschätzung von Lipsmeier 2007).

4.3 Schlussbemerkungen

Die berufsbildenden Schulen haben, soweit ich die letzten Jahrzehnte überblicke, in den meisten der quantitativ stark besetzten Berufsfelder nahezu ständig unter erheblichem Lehrermangel gelitten. Die Ursachen hierfür sind vielfältig, gleichwohl wäre von zwei grundlegenden Entwicklungsrichtungen „Linderung einer fast schon chronischen Krankheit“ zu erwarten: Zum einen müssten die oben angesprochenen Probleme zumindest verringert und die Arbeitsbedingungen in den Schulen in den grundständigen Bereichen verbessert werden. Zum anderen sollten die Schulen zu Kompetenzzentren ausgebaut und in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung die Kompetenzen um Komponenten in Feldern wie Management und Projektakquise angereichert werden. Beides würde die Attraktivität des Lehramtes anheben.

LITERATUR

Bader, R. (2004): Differenzierung der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Qualifikationsprofile, Aus- und Fortbildungskonzepte, geregelte Seiteneinstiege. In: Busian, A./Drees, G./Lang, M. (Hrsg.): Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum/Freiburg, S. 17–22.

Bader, R. (1. A. 1995): Lehrende an beruflichen Schulen. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2. A. 2006, S. 384–400.

Biermann, H. (1994): Zur Situation der sonder- und sozialpädagogischen Qualifizierung von Berufspädagogen. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerausbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum, S. 181–196.

Bonz, B. (2000): Historische Entwicklungsphasen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für berufliche Schulen. In: Bernard, F./Schröder, B. (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Frankfurt a. M., S. 25–49.

BWP (1981): Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Empfehlung zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 77(1981)3, S. 214–219.

BWP (2003): Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena.

bwpat (Berufs- und Wirtschaftpädagogik online), Ausgabe 12. Juni 2007. http://www.bwpat.de

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 2. Auflage (1. Auflage 1970).

GTW (2004): Arbeitsgemeinschaft „Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken“ in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e. V.: Rahmenstudienordnungen Gewerblich-technische Wissenschaften. Berufliche Fachrichtungen Elektrotechnik-Informatik sowie Metalltechnik. Bremen.

Jenewein, K. (1994): Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum.

KMK (1995): Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995.

KMK (1999): Kultusministerkonferenz: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. Beschluß vom 19. März 1999.

KMK (2000): Kultusministerkonferenz: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn, Sekretariat der KMK, Stand 15. 09. 2000.

KMK (2003): Kultusministerkonferenz: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs.2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10.10.2003.

KMK (2004): Kultusministerkonferenz: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

KMK (2005): Kultusministerkonferenz: Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss vom 02.06.2005.

KMK (2006): Kultusministerkonferenz: Anrechnung von an Fachhochschulen erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen auf Bachelor- und Masterstudiengänge, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.04.2006.

Kutscha, G. (1989): Zur Professionalisierung des Berufspädagogen. In: Die berufsbildende Schule 41(1989)12, S. 762–775.

Lipsmeier, A. (2007): Eckpunkte für den Studiengang „Berufliche Integrationspädagogik (Sonderberufspädagogik)“ der Privaten Fachhochschule Magdeburg in Trägerschaft des Europäischen Bildungswerkes für Beruf und Gesellschaft, Magdeburg. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103(2007)2, S. 279–287.

Münk, D. (2003): Der Gewerbelehrer als Anpassungsvirtuose. Ausbildungsanspruch und Berufswirklichkeit. Bielefeld.

Rauner, F. (1993): Zur Begründung und Struktur gewerblich-technischer Fachrichtungen als universitäre Fächer. In: Bannwitz, A./Rauner, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen, S. 61–74.

Rützel, J./Schapfel, F. (1995): Professionalisierung von Gewerbelehrern/-innen. Integrative Studienanteile als Kernstück eines Darmstädter Modells. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum, S. 345–369.

Schröder, B./Bader, R. (2007): Lehrerausbildung in konsekutiven Studiengängen. Neue BA-MA-Studiengänge ersetzen traditionelle Studiengänge, aber zurückhaltend – oder besonnen? Die neuen Zahlen der Studierenden. In: Die berufsbildende Schule 59(2007)6, S. 180–186.

Sloane, P. F. E. (2000): Lehrerbildung zwischen Pädagogik und Fach. In: Bernard, F./Schröder, B. (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Frankfurt a. M., S. 119–132.

Stratmann, K. (1994): Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule 46(1994)2, S. 40–51.

Schulz, R. u. a. (2003): Innovelle-bs – das derzeit größte bundesweite Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule 55(2003)3, S. 79–84.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.

Weber, G. (1994): Zweiphasige Lehrerbildung – ein deutsches Modell. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerausbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf. Bochum, S. 409–422.

Uwe Faßhauer

PROFESSIONALISIERUNG IM KOOPERATIVEN MODELL — REFORMANSATZ IN DER LEHRERBILDUNG FÜR BERUFLICHE SCHULEN

Vor fast genau 15 Jahren fand auf Initiative von Prof. Rützel in Darmstadt eine vielbeachtete Fachtagung zur Lehrerbildung statt: „30 Jahre GewerbelehrerInnen-Ausbildung an der TH Darmstadt – Grundlage für die nächsten 30 Jahre?“ Die Beiträge zur Tagung sind umfangreich dokumentiert (Rützel 1994), die Liste der Autoren/Autorinnen liest sich wie ein „who is who“ der Berufspädagogik der 1990er Jahre. In seiner Einleitung skizziert Josef Rützel sieben zentrale Strukturprobleme der Gewerbelehrerausbildung, die durch gesellschaftliche Wandlungs- und Modernisierungsprozesse weiter zugespitzt würden. Entwicklung und Ausdifferenzierung der Ausbildungsformen und -methoden, die die Anforderung an die Begründungs- und Entscheidungskompetenz der angehenden Lehrenden hinsichtlich Didaktik und Methodik erhöhten. Die pädagogischen Kompetenzen seien verstärkt gefordert, auf Grund der starken Ausdifferenzierung der Lebenslagen von Jugendlichen, ihrer Vorbildung und Lernstrategien und nicht zuletzt auch des steigenden Anteils von Jugendlichen mit Migrationshintergrund v.a. in den Ausbildungen der industriellen Berufe. Gleich zu Beginn verweist Rützel dabei auf den gravierenden Mangel an Nachwuchs für Berufsschullehrende in den Berufsfeldern Elektrotechnik und Metalltechnik, ein bis heute aktuelles Problem. In Anbetracht dieser Entwicklungen fanden zu Beginn der 1990er Jahre intensive Diskussionen zur (Neu)Gestaltung der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen statt, die u.a. in dem Vorschlag des „Wissenschaftsrates“ zur Verlagerung dieser Studiengänge an Fachhochschulen mündeten (Wissenschaftsrat 1993).

Neue Wege in der Lehrerausbildung stehen nicht nur immer noch, sondern in Folge des „PISA-Schocks“ in Deutschland sogar verstärkt im Mittelpunkt bildungspolitischer Überlegungen, mit dem Ziel, die Sicherung und Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung voranzutreiben und insbesondere dem immer noch anhaltenden eklatanten Mangel an Lehrkräften an den berufsbildenden Schulen zu begegnen. Die an mittlerweile fünf verschiedenen Standorten in Baden-Württemberg eingeführten kooperativen Studiengänge „Ingenieurpädagogik“ bieten erstmalig die Möglichkeit, das Lehramt für beruflich bildende Schulen an einer Fachhochschule in Kooperation mit einer Pädagogischen Hochschule (PH) zu studieren. Die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg haben universitären Status, mit vollem Promotions- und Habilitationsrecht, auch die Berufungskriterien sind identisch mit denen der Universitäten.

Im folgenden Beitrag wird exemplarisch das kooperative Modell in Schwäbisch Gmünd/Aalen vorgestellt. Im Februar 2007 wurden hier die Studiengänge

„Ingenieurpädagogik“, der siebensemestrige BA eng. und der dreisemestrige MA sc. von der ZEVA ohne Auflagen akkreditiert. Der Masterstudiengang ist somit Regelzugang für das Lehramt an beruflichen Schulen (Sek. II) in der beruflichen Fachrichtung Fertigungstechnik mit dem zweiten Fach Informationstechnik. Welchen Einfluss diese Struktur der Lehramtsausbildung auf die Professionalität der Lehrenden hat, werden Forschungen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung zu zeigen haben. Ein möglicher Ansatz hierfür, der sich auf die aktuelle professionstheoretische Diskussion um die Wirksamkeit der Lehrerbildung stützt, wird vorgestellt. Mit dem Wissensstand von heute ist zumindest eine angemessen hohe berufspädagogische Professionalisierung und ingenieurwissenschaftliche Fachkompetenz der AbsolventInnen aus dem kooperativen Modell zu erwarten, wenn der Begriff stärker kompetenzorientiert formuliert und zugleich nicht auf die erste Phase der Lehramtsausbildung allein beschränkt verstanden wird. Grundständigkeit und Polyvalenz sind dabei als ein produktives Spannungsfeld zu beschreiben, aus dem Teile des Ingenieurarbeitsmarktes mit seinen veränderten Anforderungen an soziale und vermittelnde Kompetenzen genauso wenig ausgeblendet werden dürfen wie die Professionalisierung der betrieblichen Ausbilder/innen.

Der Beitrag verortet dieses kooperative Modell im Kontext von Professionalisierung und Polyvalenz, beschreibt zweitens dessen Grundstruktur v.a. in der Verzahnung mit der schulischen bzw. betrieblichen Praxis. Drittens werden erste Ergebnisse in der Evaluation des Studiengangs dargestellt.

1. PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALISIERUNG UND POLYVALENZ DER ABSCHLÜSSE

Die Spezifika professioneller pädagogischer Tätigkeiten werden immer wieder neu vor dem Hintergrund sich wandelnder Kontextbedingungen innerhalb der „scientific community“ diskutiert. Der letzte Höhepunkt dieser Diskussion liegt nun mehr als zehn Jahre zurück und aktuell wird im Zuge des Bolognaprozesses erneut über die angemessene Art und die Bedeutung wissenschaftlicher Studien für angehende Lehrer/innen diskutiert. Je nach professionstheoretischer Verortung kehren dabei die Bezeichnungen des Lehrberufs als „Semi-Profession“ (im Anschluss an strukturtheoretische Definitionen zur Bearbeitung gesellschaftlicher Zentralwerte in der Tradition von T. Parson) oder als „unmöglicher Beruf“, dessen „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr) keine gelingende Prognose auf erfolgreiches oder nicht erfolgreiches Lehrerhandeln in der kontingenten Situation Unterricht zulasse. Sehr einflussreich in dieser Debatte ist nach wie vor die Orientierung am therapeutischen Handeln und der „stellvertretenden Deutung“ in der personenverändernden Interaktion (Oevermann). Unstrittig ist, dass von Mitgliedern der Profession ein spezifisches Berufsethos, im Sinne einer verantwortungsethischen Reflexion des beruflichen Handelns, verlangt wird. Aktuell ist die Debatte über professionelle Handlungskompetenz von zwei eher pragmatischen Ansätzen geprägt, die einerseits inhaltsorientierte, andererseits pädagogisch-psychologisch fundierte Kompetenzmodelle und Standards liefern. Die neueste professi-

onstheoretische Debatte führt nun also (auch) ausdrücklich den Kompetenzbegriff mit all seinen Vieldeutigkeiten ein (Baumert/Kunter 2006; Alleman-Ghionda/ Terhart 2006).

Tenorth (2006) fordert eine Weiterung der Professionstheorie durch eine stärkere Loslösung von Analysen, die an „Wissen" orientiert sind, um das Gelingen pädagogischer Praxis zu beschreiben. Im Gegensatz zu den bisher überwiegenden Defizitbeschreibungen professionellen Handelns (s.o.) gelinge schulische Praxis seit über 200 Jahren in den wesentlichen Punkten. Zumindest aus Sicht distanzierter Beobachtung werden Aufgabe und Struktur einer pädagogischen „Technologie" deutlich: Sie besteht in der Herstellung einer ordnenden Struktur im Unterricht, die die Lernenden prozessfähig mache und ergebnisbezogene Arbeit individuell und in der Lerngruppe ermögliche und dabei die (gesetzten) allgemeinen Ziele zu verfolgen. Hierin liegt die Professionalität, die ethische Ansprüche angesichts einer unbestimmten Aufgabe mit der Kompetenz verbindet, diese Aufgabe bearbeitbar zu machen. Diese Technologie und das Gelingen pädagogischer Praxis hat Wissen als notwendige aber nicht hinreichende Bedingung zur Voraussetzung: als Fachwissen, implizites Wissen, Erfahrungswissen und Beobachterwissen. Er spricht daher weitergehend von „professionellen Schemata", um zu beschreiben, wie Professionelle die spezifischen Aufgaben bewältigen. Professionalisierung umfasst demnach die Aufgaben des Lernens, Konstruierens und Prozedierens dieser Schemata. „Damit sind neben Wissens- und Erfahrungsbeständen oder normativen Orientierungen auch operative Routinen eingeschlossen (...)" (Tenorth 2006, 590).

Zunächst ist also einmal die – möglicherweise gar nicht so triviale – Feststellung zu treffen, dass auch in dem hier zu beschreibenden kooperativen Modell der Lehrerbildung keine volle Professionalisierung des berufspädagogischen Personals erreicht werden kann. Für eine gelingende pädagogische Professionalisierung ist allein in der „Ersten Phase" der Lehrerbildung nicht ausreichend. Hier können bestenfalls die Grundlagen dafür gelegt werden, dass Expertise für das Handeln in pädagogischen Prozessen aufgebaut werden kann. In einem über Jahre andauernden Prozess der eigenständigen Auseinandersetzung mit Berufspraktikern und v.a. mit und in den z.T. komplexen Ernstsituationen des berufspädagogischen Alltags werden die Kompetenzen aufgebaut, die den „Reflektierten Praktiker" ausmachen:

- Die schon 1970 vom Deutschen Bildungsrat benannten zentralen beruflichen Aufgaben für Lehrende (Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Innovieren) haben pragmatisch weiterhin Gültigkeit, auch wenn das Fehlen einer integrativen Theorie angemahnt werden kann (Eberle/Pollak 2006). Mit Ausnahme der Erziehung werden diese berufsfeldtheoretisch begründeten Kompetenzfelder auch für BerufspädagogInnen als relevant angesehen, bei aktueller Schwerpunktsetzung auf Unterrichten und Beurteilen. Diese Schwerpunkte finden sich auch im Curriculum des hier vorgestellten kooperativen Studiengangs z.B. durch die beiden Module „Evaluation" (Faßhauer 2006).

- Unabdingbar bleibt ein hohes Maß an Fachkompetenz die zentrale Bedingung für professionelles Handeln in der beruflichen Bildung, die die hohen Studienanteile insgesamt rechtfertigt. Vor allem diese Kompetenz kann in der ersten Phase grundlegend und gewissermaßen „auf Vorrat" angeeignet werden. Strittig bleibt im Hinblick auf das kooperative Modell, ob die Spezifika fachhochschulischer Zugänge zu Ingenieurwissenschaften besser, angemessener oder effektiver in der Ausbildung für Lehrende in der beruflichen Bildung sein können. Hierzu liegen bislang keinerlei vergleichenden Untersuchungen zur Wirksamkeit vor.
- Drittens soll die erste Phase der Lehramtsausbildung die Grundlagen für und den Einstieg in die Habitualisierung von Reflexivität (Tenorth 2006) erbringen. Dies ist unter dem permanenten Handlungsdruck des beruflichen Alltags nur bedingt nachzuholen.
- Nicht zuletzt soll durch die aktive Beteiligung an Forschung der Umgang mit neuem Wissen und bisher unbedachten Problemstellungen eingeübt und als selbstverständliche Grundhaltung auch im Hinblick auf die individuelle Weiterbildung ebenfalls habitualisiert werden.

1.1 Curriculum / Standards

Allgemein ist der Tenor im Nachgang zu den Ergebnissen (internationaler) Schulleistungsstudien, dass man leistungsfähigere SchülerInnen zunächst über „besseren" Unterricht und diesen letztlich vor allem auch durch besser aus- und fortgebildete Lehrende erreichen kann. Worin dieses „besser ausgebildet" zu bestehen hat, ist mittlerweile in einer ganzen Reihe von empirisch und bildungspolitisch bestimmten Kompetenzbeschreibungen dargelegt, die für sich in Anspruch nehmen, notwendige, hinreichende und realisierbare Ausbildungsziele zu formulieren. Die Anforderungen sind über „Standards" operationalisiert, die sowohl Mindest- bzw. Höchstanforderungen für die Ausprägung bestimmter Kompetenzen als auch zugleich Messinstrumente zur Beurteilung der erreichten Kompetenzentwicklung darstellen. Die Entwicklung eines systematischen hochschuldidaktisch verankerten Konzepts von Kompetenzstufung, -entwicklung und Prüfung der Kompetenzmodelle durch entsprechende Aufgaben und Tests steht auch für die Bildungswissenschaften noch am Anfang und wird i.d.R. nicht im Hinblick auf die spezifischen Anforderungen in der beruflichen Bildung entworfen. Die hierbei zu Tage getretenen großen begrifflichen und methodischen Probleme sollen hier nur angedeutet werden.

Für die bildungswissenschaftlichen Anteile wurde inhaltlich das Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE im Wesentlichen umgesetzt. Zugleich werden die Vorgaben der KMK, die v.a. die Verzahnung aller Studienanteile bereits in der BA-Phase vorsieht, eingehalten (KMK 2005). Damit kann national die Kompatibilität zu anderen einschlägigen Lehramtstudiengängen erreicht und die Mobilität der Absolventen/-tinnen gesichert werden. Insbesondere für die fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Anteile liegen

aber noch keine Standards vor. Im Jahr 2006 hat die „Gesellschaft für Fachdidaktik“ eigene Standards für die Lehramtsausbildung vorgelegt, die die Rolle der Konstruktion fachlich gebundener Lehrgänge sowie insgesamt die Bedeutung von fachwissenschaftlicher Kompetenz in den Lehramtsausbildungen stärker gewichten (GFD 2006). Speziell im Hinblick auf technische berufliche Fachrichtungen gibt es ebenfalls Initiativen, das Manko fehlender fachdidaktischer Standards zu beheben. Vor etwa zwei Jahren veröffentlichte die Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (GTW) umfangreiche Vorschläge. Mit qualifizierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards soll vor allem auf Veränderungen in der beruflichen Bildungspraxis reagiert und der Stellenwert der Fachdidaktiken in den Bereichen Bau-, Metalltechnik und Elektrotechnik-Informatik gestärkt werden. Aber eine Prüfung der Kompetenzmodelle durch entsprechende Aufgaben und Tests steht auch hier noch aus (Haasler/Röben 2007). Ob durch die Ausrichtung an den bildungspolitisch gesetzten kompetenzorientierten (Tab. 1), inhaltlich aus wissenschaftlicher Sicht sinnvollen und den empirisch bisher teilweise gesicherten (Tab. 2) Standards aus diesem PH/FH-Modell „bessere“ LehrerInnen hervorgehen, denen es gelingt, effektiver und erfolgreicher zu unterrichten, wird im Rahmen von Langzeitstudien zum professionellen Handeln untersucht werden müssen.

Tabelle 1: Studienanteile im kooperativen Modell „Ingenieurpädagogik“

Berufsdisziplinen	Bachelor BA eng.	Master MA sc.	Summe	Anteil in %
Berufliche Fachrichtung (BF) Zweites Fach (ZwF) Gemeinsame Grundlagen Wahlpflicht (aus BF/ZwF) Industriepraxissemester	51 cp 37 cp 25 cp 16 cp 30 cp (159)	14 cp 14 cp --- --- ---	187 cp	63 %
Fachdidaktik	7 cp	12 cp	19 cp	6 %
Bildungswissenschaft	20 cp	19 cp	39 cp	13 %
Schulpraxis	10 cp	6 cp	16 cp	5 %
Abschlussarbeit	14 cp	25 cp	39 cp	13 %
SUMME	210 cp	90 cp	300 cp	100 %

1.2 Polyvalenz

Eine bisher noch nicht zu beantwortende Frage ist die nach der realistischen Polyvalenz der BA-Abschlüsse im Rahmen konsekutiver, also inhaltlich aufeinander aufbauender, Lehramtstudiengänge. Sie haben 20 % nicht-fachwissenschaftliche Anteile. So entstehen vor allem im Bereich der gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge Profile, die keine volle Äquivalenz zu den BA of engineering, also den Nachfolgern der bisherigen Dipl.-Ing. (FH), vorweisen können. Und schon gar nicht erhalten die BA Absolventen eine Zugangsberechtigung in den Schuldienst als Pädagogen/-ginnen.

Vor allem in den technischen beruflichen Fachrichtungen könnte dieses Problem einer nicht realisierbaren Polyvalenz deutlich werden. Denn auf dem Arbeitsmarkt für Ingenieure sind überwiegend Spezialisten gefragt (VDI 2005). Bei der Besetzung offener Stellen werden vor allem fachlich exzellent ausgebildete Ingenieure bevorzugt. Auch die berufstätigen Ingenieure sind davon überzeugt, dass die fachlich-methodische Kompetenz im Anforderungsprofil den Ausschlag gibt, auch wenn der Erwerb von „soft skills" als nötig angesehen wird. Die „VDI Ingenieurstudie Deutschland 2005" erwähnt bezeichnenderweise nicht an einer Stelle auch nur das Wort „Bachelor".

Insgesamt ist allerdings die Akzeptanz von BA Absolventen/-tinnen in Unternehmen als hoch einzuschätzen. Entgegen ursprünglicher Befürchtungen werden sie ebenso angenommen wie Masterabsolventen. Dies umso mehr, je höher der Akademikeranteil an der Belegschaft bereits ist, auch in Klein- und Mittelunternehmen, wie das Institut der Deutschen Wirtschaft bereits vor einigen Jahren feststellte (IDW 2004). Der berufliche Ersteinsatz erfolgt durchaus auf bisherigen Positionen für Hochschulabsolventen und mit vergleichbaren Karrierechancen. Zugleich wird sich aber sicherlich die Tendenz zur Annäherung von qualifizierten Weiterbildungsabschlüssen des berufsbildenden Systems und den ersten Hochschulabschlüssen fortsetzen. Positiv dürfte sich die wiederum stark gestiegene Nachfrage nach Ingenieuren auswirken und damit das traditionelle quantitative Dilemma der Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fachrichtungen weiter bestehen lassen: die Abhängigkeit vom Arbeitsmarkt der Ingenieure.

2. GRUNDSTRUKTUR DES KOOPERATIVEN MODELLS

Ein langfristiger Erfolg eines solchen Kooperationsmodels ist nur zu verwirklichen, wenn es gelingt, die neuen Studiengänge umfassend in die betrieblichen und schulischen Strukturen der Region einzubinden. Damit ist auch die Akzeptanz von Seiten der intendierten Abnehmer von Absolventen gewährleistet und eine langfristige Perspektive zum Ausbau der Studiengänge geschaffen. Dieses erfordert ein Denken und Handeln über die Grenzen der jeweiligen Hochschulen hinaus und den Aufbau aktiver Kooperationen sowohl mit der Wirtschaft und freien Bildungsträgern als auch mit beruflichen Schulen, Landesinstituten, Studienseminaren und anderen Akteuren der Region:

Kooperation zwischen den beteiligten Hochschulen: In einer Rahmenvereinbarung der beiden Hochschulen ist eine Gemeinsame Kommission eingerichtet worden, die an allen Fragen der Studiengangsentwicklung, den Prüfungen und der Qualitätssicherung auf der Ebene einer Fakultät arbeitet. In der Lehre ist die Kooperation über das gemeinsam getragene Modul „Didaktik-4" in der Masterphase zentral verankert (s.u. „Projektseminar").

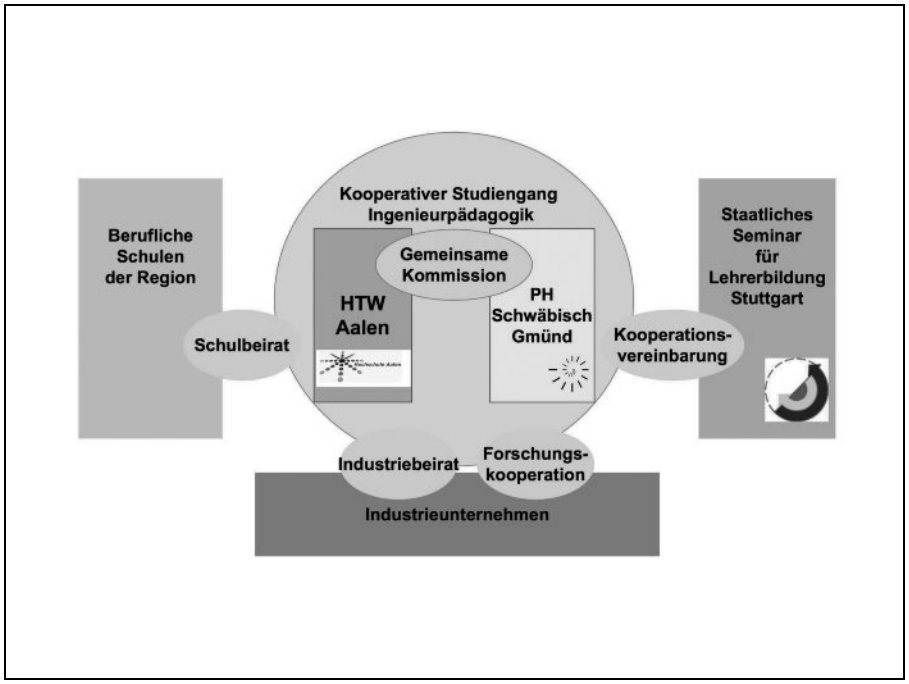
Kooperation mit dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung: Mit dem Studienseminar Stuttgart wurde eine Kooperationsvereinbarung getroffen, die verbindliche Absprachen über Inhalte, Methoden, Leistungsnachweise und Qualitätssicherung in den Modulen „Berufspädagogische Praxis" (Schulpraktika) trifft. Hierzu gehören auch die Standards, wie sie von der KMK für die Lehrerbildung vorliegen. Bei Bedarf werden in Absprache die vorliegenden Modulbeschreibungen verändert. Der gegenseitige Besuch in den Veranstaltungen sowie frühzeitige Terminabsprachen sollen zur Zielerreichung beitragen. Eine Teilnahme von Seminarvertretern am abschließenden Kolloquium der Pädagogischen Hochschule ist möglich. Vertreter der Hochschulen stehen für Informationen z.B. bei den Ausbildungslehrern/-lehrerinnen zur Verfügung und können zu bestimmten Besprechungen und Konferenzen am Seminar eingeladen werden. Das Feedback zur Ausbildung wird dem Kooperationspartner transparent gemacht.

Kooperation mit Unternehmen: Mit regionalen Unternehmen werden im Rahmen des Studiengangs unterschiedliche Kooperationen aufgebaut. Im Vordergrund steht dabei die Sicherung von Plätzen für die obligatorischen Industriepraxissemester, die das gesamte fünfte Semester im BA umfassen. Hier ist es möglich und erwünscht, auch Praktika mit Bezug zur Ausbildung, Personalentwicklung oder Kundenschulung zu absolvieren. Weiterhin sollen BA-Abschlussarbeiten möglichst in einem Unternehmen erstellt werden. Hier zeigen sich zurzeit allerdings noch größere Schwierigkeiten in der Anpassung von betrieblichen Ansprüchen, da die zur Verfügung stehende Zeit für BA-Arbeiten auf 360 Std. (12cp) reduziert und damit im Vergleich zu den bisher üblichen FH-Diplomarbeiten halbiert wurde. Im Sommersemester 2008 werden dann die ersten Masterarbeiten mit einem doppelt so hohen Arbeitsvolumen beginnen, die auch in Kooperation mit Unternehmen erstellt werden können (etwa die Hälfte der jetzigen MA-Studierenden hat entsprechende Anfragen aus Unternehmen vorliegen). In Einzelfällen erstreckt sich die Kooperation mit Unternehmen auch auf Forschungsfragen (Faßhauer/Fletcher 2008). Diese Kooperationen bieten mittelfristig ein hervorragendes Forschungsfeld für die Untersuchung beruflicher Bildungsprozesse und fachdidaktischer Fragestellungen. Hierdurch soll Studierenden des Studiengangs Ingenieurpädagogik in unterschiedlichen Phasen des Studiums die Möglichkeit geboten werden, Theorie und Praxis in Bezug zu setzen und im Rahmen von Abschlussarbeiten erste wissenschaftliche Kompetenz im Bereich angewandter Berufsbildungsforschung zu entwickeln. Gegenstand des Forschungsprojektes ist im Kern die Analyse, Optimierung und Weiterentwicklung der beruflichen Ausbildung von Industriemechanikern bei DaimlerChrysler/Untertürkheim in Verbindung mit dem dualen Partner vor dem Hintergrund der Neuordnung der industriellen Metallberufe. Für einzelne Studierende besteht die Möglichkeit, auch

ihr Schulpraktikum bei diesem dualen Partner zu absolvieren und sich auf diese Weise unter den spezifischen Bedingungen von Lernortkooperation im Dualen System der Berufsbildung Erfahrungen zu sammeln.

Die Zusammenarbeit mit regionalen Schulleitungen und Betrieben wird durch einen Beirat für den Studiengang organisiert. Vorrangige Ziele sind die Schaffung von Akzeptanz für den Studiengang, die Sicherung des erheblichen Bedarfs an Praktikumsplätzen in Industrie und Schulen sowie nicht zuletzt die Qualitätssicherung des Studiengangs durch das externe Feedback der Beiratsmitglieder (Abb. 1).

Abb. 1: Kooperationsstruktur im Studiengang Ingenieurpädagogik



2.1 Verzahnung Theorie und schulische Praxis

Module Berufspädagogische Praxis/Schulpraktikum

In dem Studiengang steigt, wie von der KMK gefordert und kompatibel zu den Bologna-Zielen, der quantitative Anteil an Schulpraktika in der ersten Phase. Im BA sind zwei Blockpraktika mit zusammen sieben Wochen, im MA ein weiteres mit drei Wochen Dauer zu absolvieren. Alle Blockpraktika werden mit Lehrveranstaltungen an der PH akademisch begleitet. Das erste Blockpraktikum beginnt

unmittelbar nach Ende der Vorlesungszeit des ersten Semesters und ist damit in den frühestmöglichen Studienabschnitt gelegt, um die kritische Überprüfung der Studien- und Berufswahl unter realistischen Bedingungen zu ermöglichen. Eine erste Befragung von betreuenden Lehrern/-innen an den Praktikumsschulen und den Studierenden wertet dies positiv.

Modul „Fachdidaktisches Projektseminar"

Das Modul wird gemeinsam von beiden Hochschulen im Masterstudiengang Ingenieurpädagogik verantwortet und stellt somit einen wesentlichen qualitativen Bestandteil der Kooperation dar. Mit insgesamt 12cp ist es auch quantitativ ein erheblicher Studienbaustein und gibt den Studierenden die Gelegenheit, in den o.a. „Ernstsituationen" im berufspädagogischen Alltag Erfahrungen zu sammeln und (angeleitet) zu reflektieren. Das Modul orientiert sich insgesamt an den Grundsätzen des „Forschenden Lernens" (Wildt 2005). Diese implizieren die kognitiven, emotionalen und sozialen Erfahrungen eines Forschungsvorhabens, das mit einem hohen Maß an Selbstständigkeit der Studierenden verbunden ist, ohne wissenschaftsorientierte und aufklärerisch-bildende Ansprüche zu verneinen. Dieser Ansatz bietet die Chance, das strukturelle Dilemma der Hochschulen – einerseits Anschluss an etablierte Wissenschaftsdisziplinen zu halten und andererseits für eine ausdifferenzierte, routinierte berufspädagogische Arbeitswelt zu qualifizieren – neu zu fassen.

Denn auch in der neuen BA/MA-Studienstruktur bleibt das Spannungsverhältnis zwischen der Aneignung wissenschaftlichen Wissens und dem Ziel, in berufspädagogischen Kontexten in Schule und Betrieb kompetent praktisch handeln zu können, produktiv. Es fehlen ebenfalls für diesen Studienabschnitt noch qualitative Standards, sodass in Auswertung des Moduls entsprechende Ergebnisse und Erfahrungen in die aktuell intensiv geführte Diskussion um Standards für die Professionalisierung des Bildungspersonals eingebracht werden können. Mit dem Modul soll auch erreicht werden, dass die Lernprozesse der Hochschulen in Lehre und vor allem in der Forschung und Entwicklung selbst zum Gegenstand gemacht werden. Somit könnten Lehramtsstudierende verstärkt forschendes Denken einüben und entsprechende Kompetenzen entwickeln.

Allgemein sollen die in den berufspädagogischen Arbeitsfeldern der Kooperationspartner gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen als Ausgangspunkt für kleine Forschungsaufträge dienen. Als erster Ansatzpunkt für forschende Tätigkeiten ist die Entwicklung von handlungs- und prozessorientierten Lernsituationen im Rahmen der Neuordnung der gewerblichen Berufsausbildungen zu sehen.

Im derzeit laufenden ersten Durchgang werden Projekte in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung, dem Berufsbildungswerk Waiblingen und der Technischen Berufsschule Schwäbisch Gmünd durchgeführt. Das Modul wird aus Mitteln des Landesprogramms zur Verbesserung der Lehre gefördert.

2.2 Verzahnung mit der betrieblichen Praxis

Industriepraxissemester: Das fünfte Semester des BA ist mit 30cp vollständig als ein Industriepraxissemester ausgewiesen. Ausbildungsziel des praktischen Studiensemesters ist die Vertiefung des im Studium erlangten Wissens in der Praxis und die Vermittlung von Erfahrungen bei ingenieurgemäßer Tätigkeit in einem Unternehmen mit vorzugsweise fertigungstechnischem Bezug. Ausbildungsinhalt ist die ingenieurmäßige vertiefte Mitarbeit in mehreren Bereichen wie z.B. Konstruktion, Entwicklung, Fertigung, Montage, Qualitätssicherung sowie im Bereich von Ausbildung, Personalentwicklung oder (Kunden-)Schulung. Das Industriepraxissemester wird mit einer Lehrveranstaltung an der HTW Aalen akademisch begleitet.

Abschlussarbeiten in Unternehmen: Mit der Bachelorarbeit sollen die Studierenden zeigen, dass sie in der Lage sind, ingenieurmäßige Aufgaben aus dem Gebiet der *Fertigungstechnik* oder Informationstechnik selbstständig zu bearbeiten und einer Lösung zuzuführen. Hierbei ist auch eine fachdidaktisch akzentuierte Ausrichtung möglich. Die Bachelorarbeit kann an der Hochschule Aalen, an Partnerhochschulen oder in der Industrie durchgeführt werden, wobei letzteres ausdrücklich gewünscht ist und in der Studienberatung entsprechend hervorgehoben wird. I.d.R. ergeben sich aus dem Industriepraxissemester persönliche Kontakte und eine ganze Reihe prüfungsgeeigneter Themen in betrieblichen Ernstsituationen.

2.3 Forschungsfähigkeit der Berufspädagogik bleibt Schwachpunkt

Zunächst könnte aus Sicht der Berufspädagogik als etablierter Teildisziplin der Erziehungswissenschaft das Modell der kooperativen Lehramtsaubildung gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Immerhin wurden in wenigen Jahren landesweit fünf zusätzliche W3-Professuren für die Berufspädagogik eingerichtet. Das dürfte der stärkste Ressourcenaufbau der Disziplin sein, den es seit der Akademisierung der Lehramtsausbildung im Westdeutschland der 1960er Jahre gegeben hat. Dies ist durchaus auch im Kontrast zu den Schwierigkeiten der universitären Berufspädagogik zu sehen, frei werdende Stellen zu halten oder Umwidmungen zu verhindern. Hier zeigt sich möglicherweise eine landespolitisch gewollte Konkurrenzsituation, auf die entsprechende Antwortstrategien noch nicht gefunden scheinen. Deutlich weniger positiv ist die quantitative Ressourcenentwicklung für die beteiligten Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen. Sie sind an einigen Standorten zugleich auch für die Allgemeine Technikdidaktik in der Haupt- und Realschullehrerbildung eingesetzt. Diese positive Entwicklung hat aber zugleich auch einen erheblichen Nachteil zu verzeichnen: An jedem Standort stehen nur wenige weitere Ressourcen zur Verfügung, sodass der Aufbau dauerhaft forschungsfähiger Einheiten fraglich bleibt. Es fehlt nicht nur an der disziplinären Einbindung und Tradition, sondern an allen Standorten auch an dauerhaft zugesicherten Mitarbeiterstellen.

Pädagogische Hochschulen sind seit Jahrzehnten auf Lehramtsausbildungen spezialisiert und zeichnen sich insbesondere durch einen starken Schul- und Unterrichtsbezug in Lehre und Forschung aus. Die neuen Felder der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen werden sie sich nur dann dauerhaft erschließen, wenn geeignete Maßnahmen der Personal- und Hochschulentwicklung umgesetzt werden können. Immerhin wird erstmals ein Lehramtstudium für die Sekundarstufe II nunmehr an dieser Hochschulform angeboten.

3. ANSÄTZE FÜR EINE EVALUATION DES KOOPERATIVEN STUDIENGANGS

Im Hinblick auf die empirische Forschung zur Lehrerbildung und die Wirksamkeit des Gesamtprozesses der Professionalisierung werden zurzeit unterschiedlichste Ansätze erprobt und diskutiert. Obwohl (noch?) keine standardisierten/ normierten Instrumente und Verfahren zur Verfügung stehen, die mit vertretbarem Aufwand einsetzbar wären und von einem auch theoretisch konsistenten Kompetenzbegriff ausgingen, soll im Rahmen dieses neuen kooperativen Modell zusätzlich zur üblichen Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen und der zur Reakkreditierung obligatorisch nachzuweisenden Verbleibsuntersuchung der Verlauf in der Kompetenzentwicklung durch Evaluation erfasst werden. Hierzu wird auf die weit verbreitete Arbeit von Oser/Oelkers (2001) zurückgegriffen, wohl wissend, dass dies noch lange nicht die Ansprüche an Skalierbarkeit der Kompetenzausprägungen einlösen kann. Auch die Entwicklung exemplarischer Aufgaben zur objektivierten, d.h. von Selbsteinschätzungen unabhängige, Kompetenzprüfung wird für die Lehrerbildung auch mittelfristig nicht zur Verfügung stehen. Die von Oser/ Oelkers empirisch bestimmten Standardgruppen können für Lehrerhandeln berufsfeldspezifische Teilkompetenzen zumindest auf der Ebene der Selbsteinschätzung von Studierenden gut erfassen.

Parallel dazu werden die Lehrenden, die an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg SchulpraktikantInnen aus dem Studiengang betreuen, nach ihren Einschätzungen in einigen zentralen Kompetenzfeldern befragt. Zurzeit absolvieren ca. 70 Studierende aus Schwäbisch Gmünd/Aalen ihre Schulpraktika an 30 berufsbildenden Schulen landesweit.

Selbstverständlich sind Ergebnisse aus Pre-Tests nur sehr bedingt aussagekräftig. Auch die hier vorgestellten geben lediglich Hinweise für die noch zu optimierende nächste Erhebung, die im SoSe 2008 durchgeführt wird. Trotzdem können einzelne interessante Aspekte verdeutlicht werden, v.a. im Hinblick darauf, überhaupt den Studienfortschritt erkennbar machen zu können.

In die Studierendenbefragung, die zusätzlich zur regulären Lehrevaluation an der PH Schwäbisch Gmünd stattfindet, waren im Pre-Test 65 Studierende einbezogen. Das bedeutet einen Rücklauf von 73%. Der Frauenanteil entspricht in der Beteiligung mit 17% genau dem Anteil an Immatrikulierten. Die Studierenden des fünften Semesters befanden sich zum Befragungszeitpunkt im Betriebspraktikum. Sie wurden an ihre Privatadressen angeschrieben (mit Rückumschlag). Der Rück-

lauf aus dieser Gruppe ist mit lediglich 35% deutlich schwächer, die Ergebnisse der Befragung sind entsprechend zu werten. An der Befragung (paper-pencil) von Betreuungslehrenden nahmen VertreterInnen aus 10 von 29 beruflichen Schulen teil, an denen zum Befragungszeitpunkt Studierende der PH Schwäbisch Gmünd/ HTW Aalen ihr erstes bzw. zweites Blockpraktikum absolvierten. Für beide Befragungen ist im April 2008 der zweite Messzeitpunkt geplant.

Tabelle 2: Empirisch bestimmte Standardgruppen für erfolgreiches Handeln von Lehrenden (Oser 2001)

Standardgruppe	Items in „Studierende“	Items in „Schulpraxis“
Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung	3	
Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln	3	
Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken	3	
Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten	3	
Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten	5	4
Gestaltung und Methoden des Unterrichts	4	4
Leistungsmessung	4	
Medien und ihr kompetenter Einsatz	4	4
Zusammenarbeit in der Schule	6	
Schule und Öffentlichkeit	4	
Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft	5	
Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen	7	
Wie bedeutungsvoll sind Ihrer Einschätzung nach die eben genannten Kenntnisbereiche für Ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrer/in?	12	

3.1 Ergebnisse des Pre-Tests „Studierende“

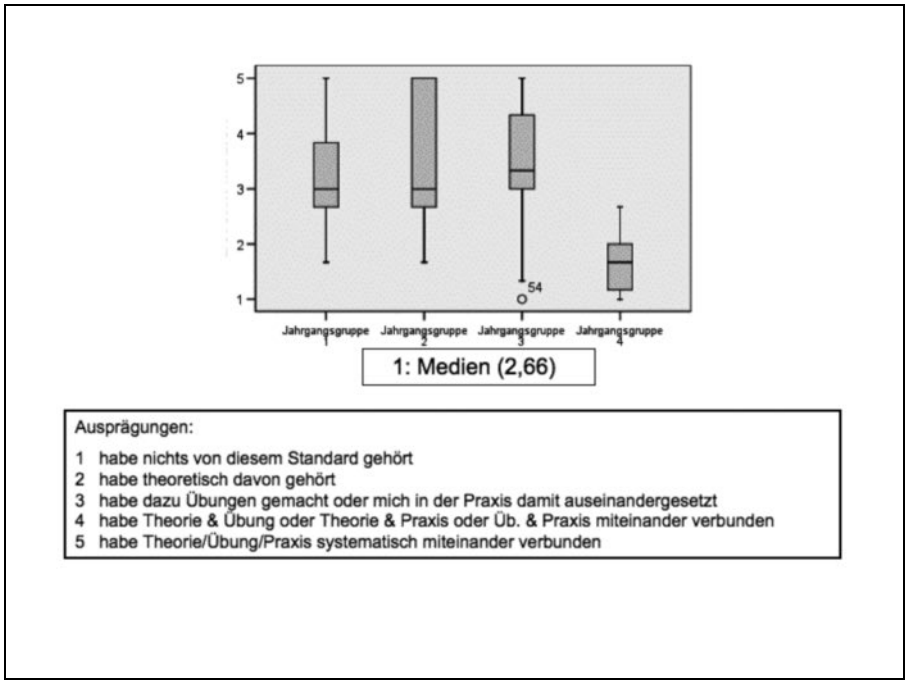
Aus den allgemeinen sozialstatistischen Angaben ergibt sich zunächst das erwartete Bild: Die Studierenden sind

- relativ jung (22,6 Jahre bei Studienbeginn),
- überwiegend männlich (83%),
- stammen aus dem regionalen Umfeld (95% mit Abitur in Baden-Württemberg) und
- haben Berufsausbildung (77%).

- Lediglich eine Minderheit hatte bereits ein anders Studium begonnen (16%), kein/e Lehramtsstudent/in hat ein abgeschlossenes Erststudium.

Durch die Struktur als BA/MA Studium erwünscht und beabsichtigt, in der Deutlichkeit aber nicht erwartbar, ist der hohe Anteil an Studierenden, die nicht über das allgemein bildende Gymnasium ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Nur eine Minderheit von 9% hat die Hochschulzugangsberechtigung über das allgemein bildende Gymnasium erworben. 12 % kommen über beruflich bildende Gymnasien, und 71% über Berufskollegs.

Abb. 3: Studierendenbefragung (Pre-Test) Rang 1

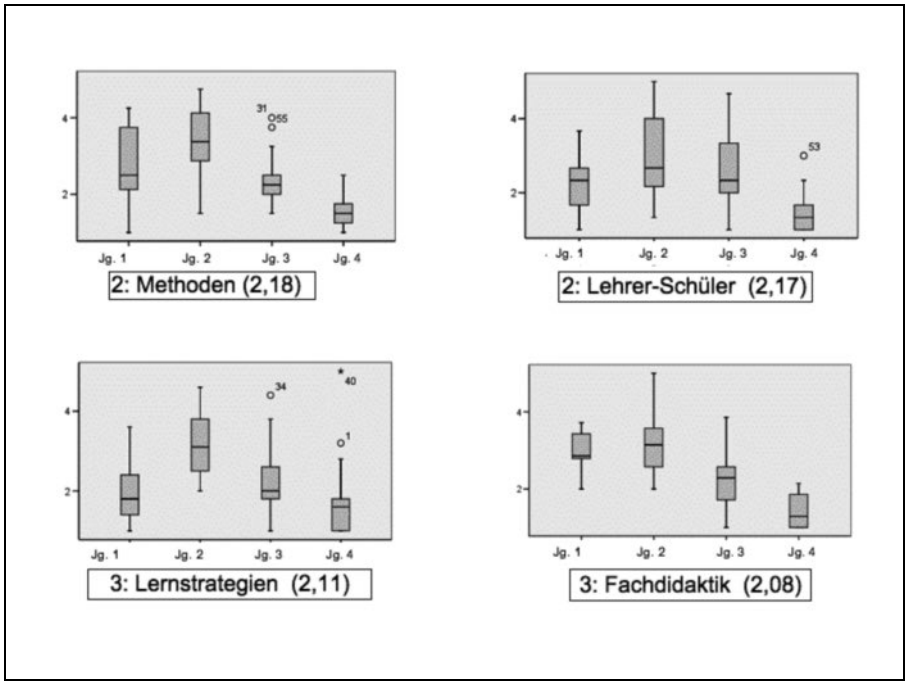


Den Boxplots in den Abbildungen 3 und 4 liegen die Probandenmittelwerte über die Items des jeweiligen Studienbereichs zugrunde. Hier zeigen sich bereits einige Unterschiede in Lage und Streuung. Insbesondere fällt auf, dass die Jahrgangsgruppe 1, die als erste in den Studiengang immatrikuliert wurde, in der Einschätzung ihres Lernzuwachses (z.T. deutlich) hinter dem zweiten und stellenweise sogar hinter dem dritten Einschreibungsjahrgang liegt. Darüber hinaus können bereits hier Bereiche ausgemacht werden, welche insgesamt umfangreich oder schwach bis gar nicht Studieninhalt waren (z.B. „Diagnose“). Für den Lernzuwachs lassen sich in (fast) allen Bereichen signifikante Rangunterschiede zwischen den vier Einschreibungsjahrgängen feststellen ($\alpha \leq .001$). Allerdings verhält sich die Selbsteinschätzung zu Lernzuwachs/Bearbeitungstiefe in den meisten Be-

reichen nicht proportional zum zeitlichen Studienfortschritt. In der Einschätzung der Relevanz der Kenntnisbereiche gibt es zwischen den vier Jahrgangsgruppen keine relevanten Unterschiede.

In der Selbsteinschätzung der Studierenden ist der erreichte Stand der Verarbeitungstiefe v.a. im Bereich Medien relativ hoch eingeschätzt. Praktisch gleichauf und auf insgesamt noch niedrigem Niveau folgen dann die Bereiche Methoden, Lehrer-Schüler-Beziehung, Lernstrategien und Fachdidaktik. Hier schlägt sich v.a. der frühe Befragungszeitpunkt im Studium nieder und es wird zu zeigen sein, ob in den nächsten Befragungswellen diese Werte in den höheren Jahrgangsstufen gestiegen sein werden.

Abb. 4: Studierendenbefragung (Pre-Test) Ränge 2 und 3



3.2 Ergebnisse des Pre-Test „Schulpraxis“

An diesem Pre-Test haben sich BetreuungslehrerInnen von 10 der 29 Schulen beteiligt, an denen Studierenden aus Schwäbisch Gmünd/Aalen ihre Schulpraktika absolvieren. Zunächst ist festzustellen, dass fast alle der am Pre-Test beteiligten Praktikumslehrende ein Schulpraktikum bereits nach dem ersten Studiensemester für sinnvoll halten. In einer ergänzenden mündlichen Befragung wird deutlich, dass diese Neuerung auch ein Umdenken auf Seiten der Praktikumsschulen erfor-

dert, da zumindest im ersten Schulpraktikum eben auch Abstriche bei den Einsatzmöglichkeiten der Studierenden zu machen seien. Nach den Kompetenzen der Studierenden in den Bereichen Lernstrategien, Medien und Methodeneinsatz (Tab. 2) befragt, werden auf einer Notenskala Einschätzungen zwischen 2,5 und 3,3 vergeben. Das sind im Hinblick auf die vorgegebenen Bezugsnorm („Referendar zu Beginn des Vorbereitungsdienstes“) sehr realistische Angaben.

Die Einschätzungen zum erreichten Wissensstand bei den Studierenden in zentralen berufspädagogischen Themen, wie Berufsbildungssystem, Lernfeld etc. spiegeln ebenfalls sowohl den frühen Zeitpunkt der ersten Schulpraktika (nach dem ersten und dem dritten Semester) wider, als auch den frühen Befragungszeitpunkt (noch keine Gruppe war zu diesem Befragungszeitpunkt im dritten Schulpraktikum). Bei weiteren Befragungszeitpunkten wird angestrebt, dass die Befragten dann auch die Studierendengruppen differenziert einschätzen werden.

4. AUSBLICK

Bemerkenswert hoch (ca. 70%) ist der Anteil an Studierenden in diesem Modell, der zunächst ohne allgemeine Hochschulreife das Studium aufnimmt. Dies liegt in der wesentlichen Neuerung begründet, dass der Zugang zu einem Lehramtstudium für berufliche Schulen auch mit Fachhochschulreife möglich ist und mit dem BA Ingenieurpädagogik auch formal die allgemeine Hochschulreife erreicht wird, mit welcher der Zugang zum MA möglich wird. Damit wird diese Berufsperspektive einer großen Personengruppe eröffnet, die über ihre eigenen Bildungsbiografien eine Nähe zur beruflichen Bildung mitbringt. Damit scheinen sich zumindest die pragmatischen Hoffnungen auf eine „bessere“, weil quantitativ verlässlichere, Lehrerbildung zu erfüllen. Weitere und zum Teil seit langem eingeforderte inhaltliche Reformziele für die Lehrerbildung sind unabhängig von Bologna-Prozess zu sehen. Letzterer stellt allerdings im zeitlichen Zusammenhang zu den Schulleistungsstudien die seit Jahrzehnten beste bildungspolitische Chance zur Umsetzung dar. Vor allem die Modularisierung der Studiengänge mit ihrer konsequenten Kompetenzorientierung und den studienbegleitenden Modulprüfungen wird den Fokus stärker auf die Handlungsfelder der Lehrertätigkeit richten. Damit kann die Grundlegung für eine gelingende pädagogische Professionalisierung im Rahmen der Möglichkeiten der Ersten Phase dauerhaft gesichert werden.

LITERATUR

Alleman-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik (51. Beiheft). Weinheim.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 469–520 (Heft 4).

Eberle, Th./Pollak, G. (2006): Professionalisierung durch berufsfeldbezogene Kompetenzentwicklung. In: Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, S. 559–579 (H. 4).

Faßhauer, U. (2006): Evaluation als Gegenstand des Lehramtsstudiums. In: Basel/ Giebenhain/ Rützel: Peer Evaluation an beruflichen Schulen. Paderborn (Eusl).

Faßhauer, U. / Fletcher, St. (2008): Die gestreckte Abschlussprüfung zwischen Anspruch und Realität – Ergebnisse einer Fallstudie zur Teilprüfung 1 (Industriemechaniker). In: lernen & lehren, 23. Jg. (zur Veröffentlichung angenommen).

Gesellschaft für Fachdidaktik (GfD) (2006): Standards für Fachdidaktik. http://gfd.physik.rub.de (15. Nov. 2007).

Haasler, B./Röben, P. (2007): Zwischen Kirchturm und Atomium – Masterstudiengänge Berufspädagogik mit gewerblich-technischen Schwerpunkten an Universität und PH In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, bwp@, Ausgabe 12, www.bwpat.de (15. Okt. 07).

Institut der Deutschen Wirtschaft (IDW) (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor-Master-Absolventen deutscher Hochschulen. Köln.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. http://www.kmk.org/hschule/home1.htm (15. Nov. 07).

Oser, F./Oelkers, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich (Verlag Rüegger).

Rützel, J. (1994): Reformbedarf und Reformansätze zur Qualifizierung von Berufspädagogen In: ders. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrerausbildung. Analysen und Beiträge für eine Studienreform. Alsbach/Bergstr.

Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 582–595 (Heft 4).

Verband Deutscher Ingenieure (VDI) (2005): Ingenieurstudie Deutschland 2005. http://www.vdi-wissensforum.de/index.php?id=260 (15. Nov. 07).

Wildt, J. (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?. In: Beiträge zur Lehrerbildung, H. 2, S. 183–190.

Wissenschaftsrat (1993): Zehn Thesen zur Hochschulpolitik. Berlin.

Andreas Fischer

INNOVATION DURCH IMPLENTATION DER NACHALTIGKEIT IN DIE BERUFLICHE BILDUNG

„Die Zukunft ist ein anderes Land, und ich hab noch immer keinen Pass“. Diese Erkenntnis legt Zadie Smith in ihrem jüngsten Roman einem ihrer Protagonisten in den Mund. Lässt sich diese Aussage auf die berufliche Bildung übertragen? Mit Blick auf die Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung scheint dies zuzutreffen. Denn während Unternehmen in etlichen Bereichen bereits nachhaltig und somit zukunftsorientiert agieren, während im natur-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs intensiv über nachhaltige Konzepte geforscht wird, ist die Frage, wie Mitarbeiter/innen nachhaltig und domänenspezifisch zu bilden seien, nach wie vor ungeklärt. Der letzte Berufsbildungsbericht macht eine „nachhaltige Lücke“ deutlich: Die Notwendigkeit einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung wird dort begründet, gleichzeitig werden defizitäre Umsetzungsaktivitäten aufgelistet (vgl. bmfb 2004, 282). Im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs spiegelt sich diese Lücke ebenfalls wider: So sucht man im Handbuch der Berufsbildungsforschung (Rauner 2005) vergeblich nach dem Schlagwort Nachhaltigkeit oder nachhaltige Bildung und im aktualisierten (!) Handbuch der Berufsbildung (Arnold/Lipsmeier 2006) taucht gar noch der mittlerweile leicht antiquiert wirkende Begriff beruflicher Umweltbildung auf.

Doch es gibt Ausnahmen: Ganz unbemerkt bleibt der Diskurs über Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung nicht. Dafür hat nicht zuletzt Josef Rützel gesorgt, der als Herausgeber der Zeitschrift „berufsbildung“ Nachhaltigkeit zum Thema eines Schwerpunktheftes gemacht hat (berufsbildung Heft 86/87, 2004). Inzwischen lässt sich der Begriff Nachhaltigkeit in Ordnungsmitteln finden und die Idee hat Eingang in die programmatischen Erklärungen der Rahmenrichtlinien der KMK (2000) gefunden. Seit 2001 wird auf Akteurskonferenzen, Tagungen und Kongressen der beruflichen Bildung die Relevanz und Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung unterstrichen und die Forschungskataloge zu einer nachhaltig ausgerichteten beruflichen Bildung werden umfangreicher, zum Teil präziser, zum Teil eher redundant (vgl. Fischer 2005).

Festzuhalten bleibt: Trotz vieler kleiner Ansätze steht die Nachhaltigkeit nach wie vor an der Peripherie der beruflichen Bildungsarbeit. Die Idee wirkt innerhalb des Diskurses über berufliche Bildung oftmals wie ein Fremdkörper. Im Mittelpunkt der aktuellen Diskussionen stehen Themen wie Qualitätsentwicklung und –sicherung, Bildungsstandards im internationalen Vergleich, Qualität und Ausbildung des Leitungspersonals; Instrumentenentwicklung, Professionalisierung von Lehrkräften, pädagogische Handlungsprogramme und die individuelle Förderung

von Lernenden mit heterogenen physischen, psychischen und (sozial-) kulturellen Merkmalskonstitutionen.

Dabei zählt es inzwischen zum guten Ton, für eine inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit zu sprechen. Angesichts der beobachtbaren Klimaveränderungen sind nur wenige gegen eine Ökologisierung des Handelns – solange nicht im eigenen Umfeld damit angefangen werden muss. Und die Spatzen pfeifen es von den Dächern: Die bisherige Wirtschaftspraxis ist nicht mehr zukunftsfähig. Sollen bereits heute die Grundlage für eine zukunftsorientierte Entwicklung kommender Generationen und für eine weltumspannende Gerechtigkeit zwischen Staaten bzw. Völkern geschaffen werden, so gilt es, das Handeln am Paradigma der Nachhaltigkeit auszurichten. Spätestens seit der Rio-Konferenz von 1992 versuchen die Nationen, sich über geeignete Strategien für eine nachhaltige Entwicklung zu verständigen. In Deutschland ist die Idee der Nachhaltigkeit seit 1994 im Grundgesetz verankert.

Die nachhaltige Lücke in der beruflichen Bildung soll hier nicht beklagt werden, sondern es wird nach Gründen gefragt, warum die Nachhaltigkeitsidee in der beruflichen Bildung und im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs noch immer nicht angekommen ist. Im Folgenden werden hierfür fünf Gründe ausgemacht. Ausgehend davon wird nach Ansätzen gesucht, wie eine Implementation möglich wäre; dazu werden exemplarisch fünf Handlungsfelder skizziert.

1. EINE NACHHALTIGE LÜCKE

Als Gründe für die nachhaltige Lücke in der beruflichen Bildung lassen sich zahlreiche Faktoren nennen. Einer davon mag im Nachhaltigkeitsgedanken selbst liegen. Denn er zeichnet sich dadurch aus, dass er komplex, mehrdimensional, funktionsübergreifend, prozess- und kommunikationsorientiert ist. Dadurch entzieht er sich einer linearen und auf das funktionale System der beruflichen Bildung bezogenen Betrachtungsweise. Erschwerend kommt hinzu, dass der Nachhaltigkeitsgedanke ein reflektiver Ansatz ist, der die traditionelle Wachstums-, Fortschritts- und Verwertungslogik in Frage stellt. Aus der Nachhaltigkeitsidee lassen sich weder Rezepte formulieren noch Regeln für das pädagogische Handeln deduktiv ableiten. Vielmehr muss nach Anknüpfungspunkten gesucht werden, die eine zukunftsweisende Bildung ermöglichen. Im – vor allem konstruktivistisch geprägten – didaktischen Diskurs finden wir diesen Gedanken wieder: In diesem Zusammenhang wird vor einer Lehr-Lern-Illusion gewarnt, die bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung einer Illusion der Vollständigkeit nachhängt, die eng gekoppelt ist mit der Illusion der Machbarkeit. Man geht davon aus, dass möglichst alles verfügbare Wissen gelehrt werden müsse und dass das, was gelehrt wird, auch gelernt werde. Dieser „Lehr-Lern-Kurzschluss“ resultiert aus einer grandiosen Selbstüberschätzung im Glauben an die Plan- und Machbarkeit von Lernprozessen. Hier wird eine Parallele zum Nachhaltigkeitsdiskurs deutlich: Obwohl konstruktivistisch geprägte didaktische Überlegungen ebenfalls bereits seit Anfang der 1990er Jahre diskutiert werden, finden sie in den Bildungsalltag bislang

kaum Eingang. Vielmehr dominieren unverändert Lehr-Lern-Formen, die am Glauben der Machbarkeit des Lernens festhalten.

Nachhaltigkeit hat mit den gleichen Schwierigkeiten zu kämpfen, die alle innovativen Ideen und Konzepte haben. Dazu stellt Euler grundsätzlich fest: „Wenn Menschen nicht tun, was sie wissen, dann kann dies zwei Gründe haben. Entweder wollen sie das erworbene Wissen nicht anwenden, oder sie können es nicht in praktisches Handeln umsetzen." (Euler 1996, 359) Die berufliche Bildung wird sich nicht dadurch strukturell verändern, dass nur ein paar neue „didaktische Tricks" angewendet werden. Wenn eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung tatsächlich umgesetzt werden soll, dann muss sie grundsätzlich geeignet sein, bestehende Probleme zu lösen und sie muss als grundsätzlich realisierbar eingeschätzt werden. Die beteiligten Akteure müssen der Überzeugung sein, dass die Innovationen Probleme „nicht nur anders, sondern ‚besser' lösen" und Theorie und Praxis müssen in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden (vgl. dazu Hoffmann, 2001, 248f.). Daraus folgt, dass es nicht zweckmäßig ist, didaktische Theorien und Modelle allein aus der regulativen Idee der Nachhaltigkeit zu deduzieren. Für die konkrete Umsetzung ist eine bloß theoretische Kommunikation über eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung belanglos, wenn nicht gleichzeitig die praktische Brauchbarkeit der konzeptionellen Überlegungen reflektiert wird.

Bei der Beantwortung der Frage, warum Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung eine Marginalie darstellt, sind auch Erklärungen ernst zu nehmen, die darauf verweisen, dass das Thema von den Protagonisten nicht noch „zusätzlich" zu der Vielzahl an Herausforderungen (früher wurde von Problemen gesprochen) aufgegriffen werden könne, mit der sich die berufliche Bildung ohnehin konfrontiert sieht. Parallel dazu sind paradigmatische Hemmnisse von Bedeutung, wie sie in der wirtschaftswissenschaftlichen Debatte bereits erörtert wurden. Hier lassen sich bei der Frage nach der Relevanz der Ökologie für die Ökonomie bzw. Ökonomik drei Antwortmuster finden, die auf die berufliche Bildung übertragen werden können: Erstens wurde davon ausgegangen, dass Ökologie und Ökonomie völlig unterschiedliche Denkschulen darstellten, so dass das eine mit dem anderen nichts zu tun habe (Abschottung). Zweitens wurde aufgrund der gegensätzlichen Paradigma gefordert, dass die Ökonomik vor dem Hintergrund ökologischer Herausforderungen ihre Paradigma überprüfen und ändern müsse (Paradigmawechsel). Drittens wurden Verknüpfungen zwischen Ökologie und Ökonomie in der Form gesehen, dass die Ökologie als Ergänzung des ökonomischen Denkens und damit als An- bzw. Bereicherung der Ökonomik betrachtet wurde (Paradigmaerweiterung).

Ist die Idee der Nachhaltigkeit für die berufliche Bildung tatsächlich so wenig attraktiv, dass sie bewusst ausgegrenzt wird oder erscheint eine Paradigmaerweiterung bzw. ein Paradigmawechsel notwendig? In diesem Zusammenhang muss daran erinnert werden – so trivial es auch scheinen mag – dass das System der beruflichen Bildung mit dem Beschäftigungs- und Wirtschaftssystem eng verknüpft ist. Dort zeichnen sich zwar zahlreiche Versuche ab, Nachhaltigkeit aufzunehmen oder sogar zu integrieren, doch nach wie vor fristet die Idee selbst dort

ein Schattendasein. Vielleicht hat dies mit dem Denken zu tun, dass das unser Handeln in den letzten 200 Jahren geprägt hat, das als kapitalistisches Denken verschlagwortet werden kann. Hier soll unter Kapitalismus jene (Wirtschafts-) Form verstanden werden, in der Individuen ihren Geldüberschuss investieren, um einen Gewinn zu erzielen, der den ursprünglichen Überschuss noch vergrößern soll. Der kapitalistische Archetyp ist der Aktionär; das abhängige Beschäftigungsverhältnis ist ein Kennzeichen des Kapitalismus. Marktwirtschaft ist lediglich eine Form der kapitalistischen Selbstbeschränkung (vgl. Boltanski/Chiapello, 2003, 40 f.). Nachhaltigkeit dagegen kann als Gegenmodell zu einem Kapitalismus verstanden werden, der allein das Gewinnstreben in den Mittelpunkt stellt, um den Überschuss zu vermehren. Die Idee der Nachhaltigkeit, hinter der die kritische Reflexion des kapitalistisch ausgerichteten Wachstums- und Fortschrittsdenkens steht, ist nicht vergleichbar mit einer Kapitalismuskritik, die sich vor allem aus einer moralischen Empörung speist, auch wenn sie ähnlich argumentiert. Denn auch aus nachhaltiger Sicht kann Kapitalismus als Quelle des Verlusts von Authentizität und der Unterdrückung kritisiert sowie als Quelle von Egoismus und Opportunismus wahrgenommen werden (vgl. Boltanski/Chiapello 2003, 80). Doch während in der Öffentlichkeit eine solche Kapitalismuskritik eher unreflektiert artikuliert, das damit verbundene Leid fernsehgerecht aufbereitet, kein kritisches Denken und keine kritischen Modelle als Alternativen forciert werden, steht der Nachhaltigkeitsdiskurs stellvertretend für ein Modernisierungsszenario, für eine zukunftsfähige Entwicklung.

Dennoch zählt Nachhaltigkeit im Beschäftigungs- und Wirtschaftssystem nicht zum Mainstream. Zwar erstellt heute jedes große Unternehmen einen Umwelt- bzw. Nachhaltigkeitsbericht und Umweltschutz wird als unternehmerische Zukunftsoption verstärkt wahrgenommen: Dauerhafte Entwicklung wird als wünschenswertes unternehmensbezogenes Leitbild des Umweltmanagements verstanden und eine ökologieorientierte Früherkennung als Aufgabe aller Unternehmensmitglieder gesehen. Grundsätzlich lässt sich also die Tendenz ausmachen, dass immer mehr Betriebe versuchen, proaktiv im Umweltschutz tätig zu werden und sich ökonomisch-ökologischen Fragestellungen zu öffnen beginnen. Besonderes Augenmerk richten die Unternehmen darauf, Schäden am Firmenimage oder gar die Nennung des Firmennamens im Zusammenhang mit Umweltskandalen zu vermeiden; denn Negativ-Schlagzeilen können sich negativ auf das Kaufverhalten von Kunden, auf die Rekrutierungsmöglichkeiten von Arbeitskräften und auf das Betriebsklima auswirken und nicht zuletzt auf die Beziehung zu den lokalen Behörden, deren Kooperation zum Beispiel in Genehmigungsverfahren eine entscheidende Rolle spielt. Ökonomische Motive wie die längerfristige Einsparung von Investitionsaufwänden für Sanierung oder die kurzfristige Reduzierung von Entsorgungskosten sind ebenfalls relevant. Doch die zahlreichen Einzelaktionen in den Bereichen Umweltmanagement und Umweltschutz, die intensive Kommunikation über Konzepte wie Corporate Responsibility (CR; Unternehmensverantwortung) Corporate Environmental Responsibility (CER; Ökologische Verantwortung), Corporate Social Responsibility (CSR; Gesellschaftliche Verantwortung), Corporate Sustainability (CS; Nachhaltigkeit) und Corporate Citizenship

(CC; Unternehmen als Bürger) können aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass bislang kein Unternehmen die Nachhaltigkeitsidee als strategische Größe in seine Unternehmenspraxis übernommen hat. Dies ist gut nachvollziehbar, denn die Probleme beginnen dort, wo das Leitbild eines nachhaltigen Unternehmens konkretisiert werden soll. Erst in der Konfrontation mit organisationsinternen ökonomischen, ökologischen und sozialen Widersprüchen und Konflikten erweist sich, inwieweit sich Leitlinien nachhaltiger Entwicklung in einem Unternehmen praxisverändernd auswirken können.

Ein letzter, mit den oben skizzierten Überlegungen korrespondierender Erklärungsansatz, warum Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung bislang eine Marginalie geblieben ist, kann in Anlehnung an Bernd Flessner formuliert werden: Während mit dem Geist des Kapitalismus zugleich der Mythos, die Welt und die Natur berechnen und beherrschen zu können, weiter getragen wird, relativiert der Nachhaltigkeitsdiskurs genau diesen (menschlichen) Herrschaftsanspruch. Die Nachhaltigkeitsidee macht deutlich, „dass auch der Mensch Teil der Biosphäre ist, deren hochkomplexe Systeme er allenfalls ansatzweise versteht, geschweige denn beherrscht, und dass somit seine willkürlichen Eingriffe in diese Systeme katastrophale Konsequenzen nach sich ziehen bzw. ziehen können“ (Flessner 2007, 19).

2. NACHHALTIGE PERSPEKTIVEN

Ausgehend von der Ursachenforschung und der Suche nach Erklärungsansätzen werden im Folgenden exemplarisch fünf Handlungsfelder skizziert, um zu illustrieren, wie die „nachhaltige Lücke“ in der beruflichen Bildung geschlossen, zumindest aber verkleinert werden kann, wo nachhaltige Anknüpfungspotenziale vorliegen.

Erstens: Schon die berufliche Umweltbildung hat sich eng an die seit den 1980er Jahren geführte Diskussion über Handlungsorientierung angeschlossen. Erwartet wurde und wird, dass mit Hilfe partizipativer Lehr-Lern-Arrangements die Umweltkompetenz (heute: Gestaltungskompetenz) gefördert wird. Mit dieser Schwerpunktsetzung werden allerdings Inhaltsfragen konsequent „entmaterialisiert und prozessualisiert“. Für das fachsystematische bzw. domänenspezifische Denken sowie das nachhaltige Denken in Zusammenhängen spielt die Auswahl von Inhalten aber eine bedeutende Rolle. Gesucht wird also nach einer Passung zwischen beruflicher Bildung und gesellschaftlicher Entwicklung. Damit rücken zunächst Ziele und Inhalte in den Mittelpunkt, erst dann geeignete Mittel und Wege. Eine Überprüfung der Inhalte, wie sie zuletzt im Rahmen der curricularen Diskussion der 1970er Jahre vorgenommen wurde, steht unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit noch aus. Das seit 1997 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) diskutierte didaktische Konzept der Lernfelder bietet (theoretisch) Möglichkeiten, Lernwelten so zu arrangieren, dass sich die Auszubildenden mit einer nachhaltigen Entwicklung im Berufsleben auseinander setzen können. Anknüpfungspunkte ergeben sich

daraus, dass die Inhalte „neu geschnitten“ werden: Der Fachunterricht soll im (fach-) didaktischen Sinne abgeschafft werden. Die daraus resultierende Umstrukturierung kann als Chance interpretiert werden, sich von lieb gewonnenen Routinen und institutionalisierter Langeweile zu befreien; denn in Lernfeldern können Inhalte nicht nur neu angeordnet, vielmehr können nachhaltige Inhalte in diese Lernfelder integriert werden. Somit fördern Lernfelder das Denken in Zusammenhängen, das die lineare Kausal-Logik keineswegs außer Kraft setzt, lineare, monokausale und dualisierende Strukturen jedoch relativiert (vgl. Fischer 1999).

Zweitens: Im Rahmen der Diskussion über ein nachhaltiges Wirtschaften werden nachhaltige Managementansätze konzipiert und erprobt, die Umwelt- oder Nachhaltigkeitsfragen berücksichtigen. Im Mittelpunkt stehen hier die nach der europäischen EMAS-Verordnung (Eco-Management and Audit Scheme) oder ISO 14.000 (International Organisation for Standardization) „fremdbewertenden“ Umweltmanagementsysteme und die Methode der Selbstbewertung der EFQM (European Foundation for Quality Management). Diese Strategie kann als Nachhaltigkeitsmanagement-Bewegung bezeichnet werden. Gleichzeitig werden im allgemein bildenden Bereich bildungspolitische bzw. bildungsrelevante Indikatoren/Standards für eine nachhaltige Entwicklung bzw. Nachhaltigkeitsberichte in Anlehnung an den Nachhaltigkeitsdiskurs und an die ökonomische Debatte (Nachhaltigkeitsmanagement) erarbeitet und partiell erprobt (vgl. exemplarisch www.prosina.de). Dieser Diskurs soll als nachhaltige Bildungsmanagement-Bewegung bezeichnet werden. In einer vom BiBB in Auftrag gegebenen Machbarkeitsstudie wurde erörtert, ob es möglich und sinnvoll ist, die Nachhaltigkeits- und die Bildungsmanagement-Bewegung auf berufliche Bildungsstätten zu übertragen. Deutlich wird, dass sich das zu entwickelnde Instrument zur Erfassung und Bewertung von Nachhaltigkeitsindikatoren und zur Nachhaltigkeitsberichterstattung in Berufsbildungseinrichtungen an der Struktur des in Europa gängigsten TQM-Systems, dem Model for Excellence der European Foundation for Quality Management (EFQM), orientieren kann (vgl. Mertineit/Hilgers 2003). Allerdings sind die erarbeiteten Instrumente zunächst zu erproben, zu modifizieren und zu ergänzen.

Drittens: Immer wieder wurde von den beteiligten Akteuren gefordert, eine Koordinierungsstelle für berufliche Umweltbildung aufzubauen. Unabhängig davon, dass die heutigen Protagonisten der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung bis Mitte der 1990er Jahre von Umwelt und Ökologie sprachen, den Begriff Nachhaltigkeit aber erst ab Ende der 1990er Jahre in den Mittelpunkt rückten, haben sich ihre Forderungen strukturell nicht geändert: Denn eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung braucht funktionierende und konstante kommunikative Netzwerke. Nach einer kontinuierlichen Betonung dieser Notwendigkeit wurde eine entsprechende Koordinierungsstelle tatsächlich ins Leben gerufen, wenn auch zunächst als „Miniversion“. Daneben wird seit Anfang 2000 nach gelungenen Praxisbeispielen Ausschau gehalten, die im Internet (vgl. www.bibb.de) oder in Printversion (vgl. Mertineit/Exner 2002; berufsbildung, 2004) zusammengestellt werden. Die Aufbereitung dieser so genannten „Best-Practice-Projekte“ kann angesichts der ungenügenden strukturellen Verankerung

der Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung als „kleine Notlösung“ interpretiert werden. Die beteiligten Akteure gehen davon aus, dass sich die ausgewählten Beispiele für ein variierendes Nachinszenieren eignen und dass sie damit zugleich Anstöße für die praktische Bildungsarbeit für nachhaltige Entwicklung geben. Die Praxisbeispiele decken ein inhaltlich breites Spektrum ab: Es finden sich Projekte über nachhaltiges Handeln in Betrieb und Schule, über einen nachhaltigen Umgang mit Energie, über nachhaltigen Handel, nachhaltiges Bauen und Wohnen sowie über nachhaltige Kommunikationsstrukturen.

Viertens: In der Diskussion über eine nachhaltige Reform der beruflichen Bildung stößt man auf ein zentrales Paradoxon bzw. Dilemma: Dem pädagogisch begründeten Bedürfnis, dem Einzelnen Gelegenheit zu geben, sich selbst zu organisieren und sich zugleich mit nachhaltigen, epochaltypischen Fragen und Problemen zu beschäftigen, steht das beschäftigungspolitisch begründete Interesse gegenüber, ihn mit Blick auf die Produktionsbedingungen zu qualifizieren. Das heißt, dass jede Bildungsmaßnahme auch danach bewertet wird, inwieweit die erworbene Qualifikation dem Verwertungsinteresse des Arbeits-/ Beschäftigungsmarktes entspricht – unabhängig vom bildungstheoretischen Anspruch, jedem die Möglichkeit zu Selbst- und Mitbestimmung zu geben. Die nachhaltige Lücke in der beruflichen Bildung ist mit Sicherheit nicht zuletzt auf dieses Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Qualifikation zurückzuführen. Dieses Dilemma wird zusätzlich dadurch verschärft, dass mit der Nachhaltigkeitsidee die Forderung nach einem neuen Verständnis des Wirtschaftens verknüpft ist, das sich vom traditionellen wirtschaftlichen Fortschritts- und Wachstumsmodell loslöst. Angestrebt wird ein neues inhaltliches und methodisches Verständnis der (ökologischen) Ökonomik, das ethische, politische und naturwissenschaftliche Aspekte berücksichtigt.

Last but not least: Bereits 1998 hat Euler in seiner Untersuchung die optimierungsbedürftige Ausbildungsqualität der beruflichen Schulen pointiert dargestellt. An der von ihm damals beschriebenen Situation hat sich bis heute nichts geändert. Nach wie vor nimmt die Berufsschule eine weitgehend subsidiäre Rolle zur betrieblichen Ausbildung ein, bleibt in der Verfolgung eines eigenständigen Bildungsauftrags programmatisch und steht in ihrem organisatorischen und didaktischen Profil unter Legitimationsdruck (vgl. Euler 1998, 9 bzw. 102). Nach wie vor wird Schule als Verwaltung mit bürokratischen Entscheidungsstrukturen wahrgenommen, die mit ihrer schwerfälligen Organisationsstruktur und Einbettung in staatliche Verwaltungs- und Laufbahnhierarchien Erledigungsdenken, pädagogischen Taylorismus sowie Einzelkämpfer- und Abschottungstendenzen fördert. Weiterhin sind die beruflichen Schulen – und die oftmals überalterten Kollegien – überfordert, den Voraussetzungen einer steigenden Anzahl von „leistungsunfähigen und -unwilligen Berufsschülern“ mit fehlender Berufsreife zu entsprechen, die Sozialisationsdefizite aufweisen und die Kulturtechniken nicht hinreichend beherrschen. Unverändert wird von Betrieben und Auszubildenden der mangelnde Praxisbezug des Berufsschulunterrichts beklagt. Und schließlich bleibt die Orientierung an anspruchsvollen Zielen (Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz), an einem vielfältigen Methodeneinsatz und an einer veränderten Lehrer-

rolle zumeist rhetorisch (vgl. Euler 1998, 16 bzw. 102ff.). Dennoch lassen sich in Anlehnung an Euler zwei Innovationsansätze nennen, die für eine nachhaltige Gestaltung schulischer Berufsbildung aufzugreifen sind: eine nachhaltige didaktische und curriculare Modernisierung der schulischen Angebote und die Entwicklung von attraktiven und konkurrenzfähigen nachhaltig ausgerichteten Bildungsgängen. Mit anderen Worten: Neben einer Modernisierung des curricularen, didaktisch-methodischen und organisationspolitischen Binnenprofils sowie der Akteursqualifizierung ist verstärkt darüber nachzudenken, ob – und wenn ja welche – nachhaltig ausgerichtete Bildungsgänge in schulischer Verantwortung entwickelt und angeboten werden können. Damit wird die Rolle der berufsbildenden Schulen bei der Schaffung eines quantitativ ausreichenden und qualitativ hochwertigen Angebots an (Aus-)bildungsplätzen thematisiert. Dass berufliche Bildung im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklungen zu betrachten ist, darf als Trivialität gelten, weniger trivial ist das Ergebnis. Zur Erinnerung: In dem Maß, wie der Erwerbsgesellschaft die Erwerbsarbeit ausgeht, gehen ihr zugleich die Ausbildungsplätze aus. Das übrig gebliebene Beschäftigungssystem bietet zudem kaum Karrierechancen. Dementsprechend ist das Problem dort zu lösen, wo es entstanden ist: Arbeitsplätze müssen geschaffen werden. Aber das ist einfacher gesagt als getan. Nach wie vor wird im Kern die Politik verfolgt, mit immer neuen Kraftanstrengungen möglichst alle noch möglichen betrieblichen Ausbildungsplätze „zusammenzukratzen“ und die dann immer noch unversorgt bleibenden Jugendlichen in schulischen Bildungsgängen unterzubringen – in der Hoffnung, dass diese möglichst bald doch noch einen Ausbildungsplatz im dualen System erhalten (vgl. Euler 1998, 18).

Bekannt ist in diesem Zusammenhang folgende Metapher, in der die Rolle des dualen Ausbildungssystems mit der des historischen Venedig verglichen wird. So wie Venedig früher, so habe auch das Duale System ehemals entscheidende Impulse gesetzt. Doch so wie Venedig seine innovative Bedeutung für die moderne Welt verloren hat, so werde auch die Bedeutung des Dualen Systems verschwinden. Statt vom Verschwinden sollte eher von einer Entwicklung und Umgestaltung der beruflichen Bildung gesprochen werden – und hier können die berufsbildenden Schulen proaktiv und innovativ wirken: Sie verändern ihre Form und wandeln ihre Funktion. Berufsbildende Schulen sind weder Wartesaal noch verkaufen sie Fahrkarten nach Nirgendwo.

Stattdessen bieten sie nachhaltig ausgerichtete vollzeitschulische Bildungsgänge an, die einer dualen Ausbildung gleichgestellt und nicht als Vorstufe, sondern als vollwertige Alternative zur dualen Ausbildung konzipiert sind. Dies wäre nicht nur finanzpolitisch, sondern vor allem unter sozialen Gesichtspunkten sinnvoll – und somit nachhaltig. Denn so würden die Investitionen für Gruppen, die entweder zur Verbesserung ihrer Ausbildungsmarktchancen länger in Schulen bleiben oder trotz Ausbildungsfähigkeit in einer ungewünschten Auffangmaßnahme landen, dafür eingesetzt, attraktive und konkurrenzfähige Alternativen in Form von nachhaltigen, vollzeitschulischen Bildungsgängen (mit kammerzertifizierten Abschlüssen) anzubieten. Dies würde die berufsbildende Schule aufwerten

und wäre insgesamt sozial verträglicher (vgl. dazu Euler, 1998, der die Pro- und Contra-Argumente dieser Diskussion einander gegenübergestellt hat).

3. FÖRDERUNG EINES NACHALTIGEN PROZESSES

Obwohl die Auseinandersetzung über eine nachhaltige berufliche Bildung noch recht übersichtlich ist und ein finanziell solide unterstütztes Aktionsprogramm noch aussteht, lassen die Nachhaltigkeits-Protagonisten den Kopf nicht hängen. „Knappe öffentliche Mittel sind (…) kein Grund (…) zur Resignation. Vielmehr sollte es künftig verstärkt darum gehen, die Chancen für neue Produkte, neue Verfahren und neue Märkte aktiv zu suchen und zu nutzen“ (Kutt, 2004).

Hierbei kann an vorhandene Ergebnisse angeknüpft werden, die jedoch mit Blick auf die Belange der beruflichen Bildung zu überarbeiten sind. So scheinen die für den allgemein bildenden Bereich im Rahmen des BLK-21-Projektes konzipierten Unterrichtsbausteine auch für einen Einsatz in der in der beruflichen Bildung geeignet. Allerdings sind dabei die domänenspezifischen Bedingungen der Berufsbildung zu berücksichtigen, was entsprechende Transferleistungen erforderlich macht.

Beliebig darf die Suche nach Möglichkeiten zur Implementation und praktischen Umsetzung von Nachhaltigkeit nicht sein; denn dann besteht die Gefahr, eine „IKEA-Bildung“ zu betreiben: Bildungskonzepte sollten nicht je nach eigenen Handlungsinteressen entworfen werden, nur um sie beim nächsten Aktionstag aus dem Fenster zu werfen.

Ein kleiner, aber wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung könnte folgender Satz in den Ausbildungsordnungen bzw. Rahmenplänen sein: „Lernziel: Die Auszubildenden werden dazu befähigt, ihren Arbeitsplatz unter dem Gesichtspunkt von Nachhaltigkeit zu bewerten und entsprechende Gestaltungsvorschläge zu erarbeiten.“ – vorausgesetzt, dass diese Formulierung als Basis für eine curriculare Strukturreform im Alltag gelebt wird.

LITERATUR

Arnold, R./Lipsmeier, A. (2006): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden.

Berufsbildung (2004): Nachhaltigkeit. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 86/87.

Boltanski, L./Chiapello, E. (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Die Macht der Kritik. Konstanz.

Arnold, R./Lipsmeier, A. (2006): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2001): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dokumentation der ersten bundesweiten Fachtagung vom 26. und 27. März 2003 in Osnabrück. Bonn.

Bund-Länder-Kommission (BLK) (2002): Zukunft lernen und gestalten. BLK-Kongress 2001. Heft 97. Bonn.

Euler, D. (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 4.

Euler, D. (1998): Modernisierung des dualen Systems. Hrsg. von der BLK. Heft 62. Bonn.

Fischer, A. (1995): Sustainability-Ethos: Schule, Berufsbildung und Hochschule für eine dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung. Dokumentation der Tagung. Hattinger Materialien. Berlin.

Fischer, A. (1998): Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung. Bielefeld.

Fischer, A. (1999): Lernfelder und nachhaltige Entwicklung – Potenziale für die ökonomische Bildung. In: Huisinga, R./Lisop, I./Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Frankfurt/M.

Fischer, A. (2003): Plädoyer für eine bildungstheoretisch begründete nachhaltige Curriculumrevision. In: Huisinga, R. (Hrsg.): Dokumentation des Expertengesprächs „Zur Diskontinuität und Segmentation des Zusammenhangs von Qualifikations- und Curriculumforschung aus dem Blickwinkel der Bildungsforschung". Frankfurt/M.

Fischer, A. (2005): Handlungsfeld berufliche Bildung In: Michelsen, G./Godemann, J. (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. München.

Fischer, A. (2006): Curriculare Aspekte nachhaltigen Wirtschaftens in der Sekundarstufe II. In: Tiemeyer, E./Wilbers, K. (Hrsg.): Konzepte – Curricula – Methoden – Beispiele. Bielefeld.

Flessner, B. (2007): Die permanente Kränkung: In: Kursbuch 165: Verletzlichkeiten. Hamburg.

Hoffmann, D. (2001): Neue Wege zum Unterricht oder: Gibt es eine „New-Instruction-Debatte"? In: Hoffmann, D./Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Weinheim/Basel.

Kutt, K. (2004): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung – ein Such- und Entwicklungsprozess. In: berufsbildung. Heft 86/87.

Mertineit, K.-D./Exner, V. (2003): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erfolgreiche Praxisbeispiele aus Betrieben, Berufsschulen und Bildungsstätten. DBU und Deutscher Wirtschaftsdienst. München/Neuwied/Köln.

Mertineit, K.-D., Exner, V. (2003): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erfolgreiche Praxisbeispiele aus Betrieben, Berufsschulen und Bildungsstätten. München/Neuwied/Köln.

Mertineit, K.-D./Hilgers, M. (unter Mitarbeit von Fischer, A. und Rottluff, J.) (2005): Nachhaltigkeits-Indikatoren in Beruflichen Bildungsstätten. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn.

Rauner, F. (Hrsg.) (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld.

Smith, Z. (2006): Von der Schönheit. Berlin.

Arnulf Zöller

VON DER SCHULENTWICKLUNG ZUM QUALITÄTSMANAGEMENT – STATIONEN EINER BILDUNGSPOLITISCHEN INNOVATION

1. WAS IST DAS EINE, WAS DAS ANDERE NICHT IST? ZUR ABGRENZUNG VON SCHULENTWICKLUNG UND QUALITÄTSMANAGEMENT

Schulen hätten sich schon immer und im Wesentlichen aus eigener Motivation heraus entwickelt. Anstöße von außen wären deshalb nicht notwendig und führten eher zu Mißtrauensreaktionen, insbesondere wenn die Rahmenbedingungen unverändert blieben. So lautet ein Argument, dem man immer wieder begegnet, wenn man Schulentwicklungsmaßnahmen als Innovationsimpulse schulischer Qualitätsentwicklung thematisiert oder einfordert. Damit wird die Bedeutung einer gezielten und prospektiven Schulentwicklungsarbeit gerne relativiert, insbesondere aber wird deren nachhaltige Wirksamkeit in Zweifel gezogen.

Unabhängig von dieser skeptischen Einschätzung gilt, dass durch die vielen engagierten, erfolgreichen und oft individuellen Schulentwicklungsmaßnahmen der letzten zehn Jahre viele Schulen einen gewaltigen Erneuerungsprozess angestoßen und teilweise auch durchlaufen haben. Diese Schulentwicklungsmaßnahmen beziehen sich dabei sowohl auf die Binnenstruktur von Schulen wie auf deren Außenwirkung, sie fokussieren unterrichtliche Mikroprozesse ebenso wie schulorganisatorische Makroprozesse. Viele Schulen betreiben damit kontinuierliche Entwicklungsarbeit. Offen bleibt, welche mittelfristigen Zielsetzungen diese Arbeit verfolgt, ob sie mit den sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen an Schule und Unterricht korrespondiert, ob sie nachhaltig ist oder ob sich hier individuelles Engagement manifestiert.

Wissend, dass Generalisierungen immer die Gefahr einer unzutreffenden Beurteilung einschließt, wage ich die These, dass eine angemessene Professionalität vieler innerschulischer Prozesse, seien es Verwaltungs- oder Kommunikationsprozesse, ohne eine Weiterentwicklung hin zu einem systematischen Qualitätsmanagement auf Dauer nicht garantiert werden kann. Dies gilt in manchen Bereichen wohl auch für die Unterrichtsprozesse in unseren Schulen (vgl. Nickolaus, 2007). Vermutlich korrespondieren auch die meist als unbefriedigend eingeschätzte Wahrnehmung der pädagogischen Arbeit sowie das Lehrerbild mit der o.g. These. Diese Situation ist unbefriedigend, sie ist jedoch in nicht unerheblichem Maße selbst zu verantworten und damit auch von der Schule selbst zu verbessern.

Die – auch terminologische – Weiterentwicklung von der „(inneren) Schulentwicklung“ hin zum „systematischen Qualitätsmanagement“ eröffnet hier einen Weg zu einer professionelleren schulischen Prozessgestaltung und damit zu einer

auch extern wahrgenommenen Qualitätssteigerung der Organisation Schule. Vor diesem Hintergrund war das Jahrzehnt der (inneren) Schulentwicklung wichtig und notwendig und bleibt dies auch. Es hat – in den Ländern und den Schularten sehr unterschiedlich motiviert – das Feld bereitet, um jetzt in die Phase einzutreten, in der Schulen professionell Qualitätsmanagement betreiben (können) und zwar unter Betrachtung aller schul- bzw. bildungsrelevanten Prozesse. D. h. der Unterricht als zentraler Prozess wird genauso betrachtet wie die innerschulische Personalentwicklung, die Arbeitsplatzqualität der Lehrkräfte, die Kommunikation nach innen und außen sowie das Schulmanagement. Vor dem Hintergrund dieser Wahrnehmung möchte ich für die Unterscheidung von (innerer) Schulentwicklung und systematischem Qualitätsmanagement folgende Charakterisierung verwenden:

- *Schulentwicklung* kennzeichnet innerschulische Aktivitäten, bei denen einzelschulisch oder gar individuell motiviert Maßnahmen und Prozesse unterschiedlicher Komplexität und Reichweite initiiert werden, die häufig einer eher subjektiv wahrgenommenen Bedarfslage bzw. Erwartungshaltung entspringen. Eine vorgeschaltete Klärung oder gar Beschreibung der Ziele auf Schulebene sowie eine Diskussion und Definition relevanter Kenngrößen bzw. Standards fehlen häufig. Untersuchungen (Evaluationen) zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit geschehen eher punktuell.
- *Systematisches Qualitätsmanagement* geschieht auf Basis intern und/oder extern definierter Qualitätsziele. Diese Ziele verknüpfen organisationsinterne Entwicklungsaspekte und Profilüberlegungen ebenso wie gesellschaftliche Erwartungen und organisationsübergreifende (bildungspolitische) Entwicklungslinien. Auf der Basis datenbasierter, möglichst objektiver interner und/oder externer Evaluationsergebnisse werden Qualitätsziele formuliert bzw. Zielvereinbarungen getroffen, Kenngrößen bestimmt und entsprechende Maßnahmen geplant und durchgeführt. Der Gesamtprozess wird nachvollziehbar dokumentiert. Er ist von vorneherein auf Kontinuität, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit angelegt. Der Führungsebene der Organisation (der Schulleitung) kommt im Hinblick auf die Steuerung dieses Prozesses eine zentrale Bedeutung zu. Die Ergebnisse eines derartigen QM-Prozesses können Grundlage einer späteren Zertifizierung sein.

2. DER QUALITATIVE SPRUNG VON DER SCHULENTWICKLUNG ZUM SYSTEMATISCHEN QUALITÄTSMANAGEMENT

Man könnte geneigt sein, ein systematisches schulisches Qualitätsmanagement als logische Fortentwicklung bisheriger Schulentwicklungsaktivitäten anzusehen, quasi als deren summarische Zusammenführung. Diese Annahme erscheint jedoch zu vordergründig, sie kann – muss jedoch nicht – zutreffen. Die Existenz vielfältiger punktueller oder auch kontinuierlicher Schulentwicklungsaktivitäten mündet nicht zwingend in ein System der systematischen Qualitätsentwicklung, wie es

hier verstanden wird. Ein professioneller schulischer Qualitätsmanagementprozess – der konsequenterweise die Gesamtorganisation Schule im Fokus hat – hat mittel- und langfristig ein vergleichsweise höheres Entwicklungs- und Innovationspotenzial. Einmal weil systematisches Qualitätsmanagement auf der Basis eines konzeptgestützten, erprobten und dokumentierten Systems erfolgt. Zum zweiten weil sich diese Systeme dadurch auszeichnen, dass sie alle schulischen Prozesse – also unterrichtsbezogene, personal- und organisationsrelevante Prozesse – sowie alle Hierarchiestufen – Schulleitung, Kollegium, nichtpädagogisches Personal – und externe Partner in ihre Überlegungen einbeziehen und durch kontinuierliche konsensuale Priorisierungsprozesse die jeweils drängenden Handlungsfelder identifizieren. Dabei ist es erst einmal unerheblich, um welches System es sich dabei konkret handelt. Positive Einzelerfahrungen liegen sowohl von sog. EFQM-Schulen vor wie von Schulen mit einer ISO-Zertifizierung. Das in der Schweiz entwickelte Q2E-Konzept hat dabei, entweder in seiner Reinform oder an landesspezifische Gegebenheiten adaptiert, zunehmend Eingang in einige Bundesländer und Schulen gefunden. Darüberhinaus sind regional entstandene Qualitätsmanagementkonzepte (z.B. NQS in Nürnberg) durchaus erfolgreich.

Diese Einschätzung soll in keiner Weise die Qualität und den pädagogischen Nutzen bisheriger Schulentwicklungsarbeit in Frage stellen, im Gegenteil: Sie war und ist für die mentale Vorbereitung der schulischen und außerschulischen Akteure auf die Arbeit mit einem systematischen Qualitätsmanagement eine gute Voraussetzung (gewesen) und für viele Schulen auch ein operativ handhabbarer Einstieg in eine doch sehr aufwändige kontinuierliche Qualitätsarbeit. Mit der wachsenden Bedeutung und außerschulischen Wahrnehmung schulentwicklerischer Arbeit hat sich auch die Identifikation vieler Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Organisation positiv weiterentwickelt und hat zu einer stärkeren „Corporate Identity“ geführt. Insofern beschreiben die Begriffe Schulentwicklung und systematisches Qualitätsmanagement auch keine Gegensätze mit unterschiedlicher Wertzuordnung, sondern repräsentieren unterschiedliche Wegmarken auf dem notwendigen Entwicklungspfad unserer Schulen.

Die Qualitätsthematik wird jedoch nicht allein durch die Begriffe „Schulentwicklung“ und „systematisches Qualitätsmanagement“ beschrieben. Schlagworte wie „selbstständige Schule“, „Schulprogrammarbeit“, „Leitbildentwicklung“, „externe Evaluation“ und „Schulinspektion“, „Outcome-Orientierung“, „Vergleichsarbeiten“, „Bildungsstandards“, „Schulranking“, „Zertifizierung“, „interne Evaluation“ und „Selbstevaluation“, „neue Führungskultur“ charakterisieren dieses Feld. Gerade diese Begriffsvielfalt beschreibt aber auch ein Problem: Viele dieser Begriffe stehen für einzelne, häufig landesspezifische Innovationsprogramme oder -projekte mit mehr oder weniger nachhaltigem Erfolg. Einzelne Begriffe sind in einzelnen Ländern gar langfristig diskreditiert und führen bei ihrer Erwähnung eher zu Skepsis, Mißtrauen oder gar Ablehnung denn zu einer positiven Haltung. Ebenso muss festgestellt werden, dass die verschiedenen mit diesen Begriffen verknüpften Ansprüche, Erwartungen und Entwicklungsprozesse häufig in einem eher diffusen Verhältnis zwischen Top-down-Vorgabe und Bottom-up-Entwicklung eingebunden sind, was damit zu erklären sein könnte, dass viele bil-

dungspolitischen Entwicklungen mehr aus einem externen Handlungsdruck („Wie machen es die PISA-Gewinner?“) als aus der inneren Überzeugung, dass diese Entwicklungen hinsichtlich einer qualitativen Weiterentwicklung des Bildungssystems notwendig sind, entwachsen sind. Aus der Sicht der beruflichen Schulen kommt noch hinzu, dass viele dieser Initiativen im allgemein bildenden Schulwesen ihren Ursprung haben und aufgrund ihrer öffentlichen Wirksamkeit in das berufliche Schulwesen hineinwirken.

Das soeben beschriebene Problemfeld führt jedoch auch zu einem Aspekt, den ich als bedeutenden Mehrwert eines systematischen Qualitätsmanagements betrachte. Ein derartiges, konzeptgestütztes System kann viele der oben erwähnten Arbeitsbereiche – man könnte auch sagen viele der angedeuteten bildungspolitischen Innovationsbaustellen – wieder unter einer Entwicklungsidee zusammenführen und damit der Forderung und den Bemühungen nach einer qualitativen Weiterentwicklung unseres Bildungssystems eine einheitlichere Zielrichtung geben, ohne in eine gleichmacherische und die besonderen Bedürfnisse und Bedingungen der Einzelschule vernachlässigende Top-down-Mentalität zurückzukehren.

3. „STÖRFAKTOR“ SCHULINSPEKTION

Aktuell nähert man sich in den meisten Bundesländern dem schulischen Qualitätsmanagement über die verbindliche Einführung der externen Evaluation oder – als Synonym verwendet – der Schulinspektion an. Die Organisation Schule hat also nicht aus sich heraus die Notwendigkeit innerschulischer Qualitätsarbeit betont und damit die relevanten und zielleitenden Qualitätskriterien definiert, sondern das System Schule bzw. die Politik hat über extern gesetzte, wissenschaftlich legitimierte Qualitätskriterien den Prozess angestoßen und organisiert.

So gibt es inzwischen in allen Bundesländern sehr detaillierte, anschaulich dokumentierte und bildungspolitisch unterstützte Systeme einer externen Schulevaluation.[1] Zwischen diesen Evaluationsaktivitäten einerseits und einem systematischen schulischen Qualitätsmanagement andererseits ist es jedoch noch ein Stück Weg: „Klar und deutlich muss gesagt werden, dass die Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule ein langwieriger Prozess ist, der durch die externe Evaluation unterstützt wird. Diese Evaluation oder Inspektion ist nicht schon die Verbesserung der Qualität“ (Schnell 2006, 42f.). Diese Erkenntnis hat in vielen Ländern zu der Forderung nach einer verstärkten internen Evaluation[2] bzw. Selbstevaluation der Schulen geführt (vgl. Zöller 2007). Diese Entwicklung kann man auch dergestalt interpretieren, dass man sich nicht die Zeit zugestanden hat, einen Entwicklungsweg zu gehen, der die externe Evaluation als Abschluss eines Qualitäts-

1 Exemplarisch sei dazu auf die bayerische Publikation „Externe Evaluation an Bayerns Schulen“ verwiesen (StMUK 2005).

2 Es bleibt unklar, ob nicht auch die hohen personellen und finanziellen Ressourcen, die eine externe Evaluation bindet, zu dieser Entscheidung mit beigetragen haben.

entwicklungsprozesses, also als einen Prozess nach einer erprobten und professionalisierten internen Evaluation einordnet.

Versteht man die Weiterentwicklung von der Schulentwicklung hin zum systematischen Qualitätsmanagement als einen Weg zur weiteren Professionalisierung innerschulischer Qualitätsarbeit, so kann man die inzwischen in allen Ländern eingeführte externe Evaluation von Schulen bzw. die Schulinspektion – unabhängig von ihrer Bewertung – auch als einen „Störfaktor" auf diesem Weg bezeichnen, der dazu geführt hat, dass unabhängige Teilprozesse jetzt wieder zusammengeführt werden müssen.

Diesen Schritt, nämlich die Hinwendung zu einem systematischen und ganzheitlichen QM-System, geht aktuell nur etwa ein halbes Dutzend der Bundesländer (vgl. Pkt. 5). Dabei gehen diese systematischen und ganzheitlichen Initiativen fast ausschließlich aus den Abteilungen für berufliche Schulen der jeweiligen Ministerien hervor.[3] Ebenso ist diese Hinwendung zu einem ganzheitlichen Qualitätsmanagementsystem meist mit mehrjährigen z.T. schon abgeschlossenen Projekten im Kontext einer gesteigerten Selbstverantwortung bzw. Selbstständigkeit beruflicher Schulen verknüpft (z.B. ProReKo in Niedersachsen, OES in Baden-Württemberg, MODUS 21/PROFIL 21 in Bayern). Dort, wo sich derartige Initiativen entwickeln oder entwickelt haben, ist man jetzt – wie oben bereits angesprochen – mit dem Problem konfrontiert, die bestehenden Systeme (systematisches innerschulisches Qualitätsmanagement / externe Evaluation / Schulinspektion / interne Evaluation / Selbstevaluation) wieder zusammenführen zu müssen. Auch aus Akzeptanzgründen muss ein in sich stimmiges Gesamtsystem etabliert werden, um konkurrierende Systeme zu vermeiden. Generell wäre zu überlegen, ob nicht sogar angestrebt werden sollte, länderübergreifend und schulartübergreifend ähnliche wenn nicht identische QM-Systeme zu benutzen.

4. VERFAHREN DER EXTERNEN UND INTERNEN EVALUATION IN DEN BUNDESLÄNDERN

Wie bereits erwähnt, praktizieren inzwischen alle Länder ein verbindlich eingeführtes oder in der Erprobungsphase laufendes System der externen Evaluation bzw. der Schulinspektion. Im Folgenden soll die aktuelle Situation in den Ländern nochmals kurz skizziert werden. Die Konzepte der externen Evaluation basieren dabei auf Konstrukten, die häufig als „Orientierungsrahmen Qualität"[4] bezeichnet werden. Unabhängig von den jeweiligen Terminologien gibt es dabei zwischen den Ländern eine große Übereinstimmung hinsichtlich dieser Bereiche. Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch die Qualitätsbereiche für ausgewählte Bundesländer.

3 Aktuell zeichnen sich solche Initiativen in Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Bremen, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern sehr deutlich ab.

4 Die Terminologie ist in den Bundesländern durchaus unterschiedlich, gemeint sind allerdings jeweils mehrstufige Beschreibungen von Qualitätsbereichen.

Tabelle 1: Qualitätsbereiche der externen Evaluation

Berlin	**Bayern**	**Niedersachsen**	**Hessen**	**Rheinland-Pfalz**	**Sachsen-Anhalt**
Ergebnisse der Schule	Rahmenbedingungen	Ergebnisse und Erfolge der Schulen	Voraussetzungen und Bedingungen	Rahmenbedingungen	Schülerleistungen
Lehr- und Lernprozesse	Prozessqualitäten Schule	Lernen und Lehren	Entwicklungsziele, Strategien	Schulische Prozesse	Lehr- und Lernbedingungen
Schulkultur	Prozessqualitäten Unterricht und Erziehung	Schulkultur	Führung und Management	Unterrichtsprozesse	Professionalität der Lehrkräfte
Schulmanagement	Ergebnisse der schul. Arbeit und Umgang mit Ergebnissen	Schulmanagement	Professionalität	Ergebnisse	Leitungsgeschehen und Schulmanagement
Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung		Lehrerprofessionalität	Schulkultur		Schulorganisation
Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung		Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung	Lehren und Lernen		Schulklima und Schulkultur
			Ergebnisse und Wirkungen		

Diese Orientierungsrahmen strukturieren sich meist in (zwei bis) drei Ebenen, welche mit zunehmender Konkretheit zwischen Qualitätsbereichen, Qualitätsdimensionen bzw. -merkmalen und Kriterien unterscheiden. Den jeweiligen Dimensionen und Kriterien sind dann – zum Teil schulartspezifische – Instrumente (Fragebögen, Checklisten) zugeordnet. Im bayerischen Orientierungsrahmen konkretisiert sich der Qualitätsbereich „Prozessqualitäten Schule" beispielsweise in der Qualitätsdimension „Schulleitung und Schulmanagement", welche wiederum die Einzelkriterien „Personalführung, Leitung, Organisation der Arbeitsabläufe" beinhaltet, hinter denen dann weitergehende Indikatoren liegen (StMUK 2005, 13).

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass es zumindest für den Bereich der allgemein bildenden Schulen eine hoch konsensfähige Beschreibung von Qualitätsbereichen und -dimensionen gibt, die der Evaluation von Schule zugrunde gelegt werden. Eine schulartspezifische Differenzierung erfolgt auf diesen Ebenen kaum. Unabhängig von einzelnen terminologischen Variationen zwischen den Ländern kann man folgende Punkte für alle Bundesländer festhalten (vgl. Tab. 1):

- Alle Länder planen eine externe Evaluation bzw. Schulinspektion im Turnus von ca. 5 Jahren.
- Für die Durchführung der Evaluation haben die Länder Evaluations- bzw. Inspektionspersonal rekrutiert und qualifiziert. Dabei geht die Spanne von hauptamtlichen Inspektoren bis hin zu nebenamtlich tätigen Experten.
- Die Teamgrößen gehen von 2 bis zu 5 Personen, wobei auffällt, dass nur in sehr wenigen Ländern externe Akteure (z.B. Eltern, Betriebsvertreter) in den Teams vertreten sind.

Die Tabelle 2 auf der folgenden Seite gibt einen Überblick über die verschiedenen Systeme der Länder.[5] Dieses Feld unterliegt aktuell einer hohen Dynamik, die entsprechenden Daten stellen deshalb nur eine Momentaufnahme dar. Die Systeme der aktuell praktizierten externen Evaluation werden in hohem Maße professionell initiiert, konzipiert, durchgeführt und vermarktet. Deutlich zurückhaltender sind die Antworten auf die Frage zur innerschulischen Akzeptanz und die erkennbaren und nachhaltigen Wirkungen. Vermutlich ist es jedoch noch zu früh, um verlässliche – empirisch unterlegte – Aussagen dazu zu machen.[6] Erste mahnende Stimmen weisen jedoch auf ein Defizit hin, das relativ häufig anzutreffen ist, wenn bildungspolitische Innovationen in einem Top-down-Verfahren angestoßen werden: Man gibt sich meist zu schnell mit dem vordergründigen Erfolg einer flächendeckenden Einführung zufrieden und vernachlässigt notwendige Maßnahmen zur Schaffung eines Unterstützungssystems, welches für eine nachhaltige Sicherung einer derart komplexen Innovation, wie es die Einführung von

5 Die Daten, aus der sich diese Synopse speist, wurden im Januar/Februar 2007 durch Internetrecherche oder durch telefonische Nachfragen erhoben. Weiterentwicklungen können zwischenzeitlich zu Änderungen geführt haben.

6 Erste Länder verfügen bereits über Erfahrungsberichte zur externen Evaluation, die in der Regel über die jeweilige Homepage zugänglich sind (z.B. Hessen, Bayern).

Qualitätsmanagementsystemen ist, notwendig erscheint. Zwei Äußerungen mögen dies verdeutlichen:

> „Ohne ein umfassendes (und teures!) externes Beratungs- und Unterstützungssystem wird die Schulinspektion in ihrer angestrebten Wirksamkeit auf halbem Weg stecken bleiben“ (Amthor 2007, 10).

> „Das derzeit größte Problem externer Evaluation besteht (…) in den Antworten auf die Frage, was danach passiert“ (Riecke-Baulecke 2007, 3).

Tabelle 2: Systemkomponenten der externen Evaluation in den Bundesländern

Land	**Bezeichnung/ Turnus/ Durchführende**	**Verortung**	**Teamstrukturen**	**Konzept**
BW	Externe Evaluation (5 Jahre) durch Inspektoren	Landesinstitut für Schulentwickung	Hauptamtliche Evaluatoren aus der jeweiligen Schulart (3 Insp. +1 SL oder Wirtschaftsvertr.)	Orientierungsrahmen Schulqualität, für berufliche Schulen Konzept OES
BY	Externe Evaluation (5 Jahre) durch Evaluationteams	Qualitätsagentur am Staatsinstitut	3–4 Lehrkräfte aus der Schulart und Externe; teambezogene Anrechnungsstunden	Konzept der ext. Eval. mit Qualitätsbereichen, -dimensionen und -kriterien
BE	Schulinspektion (5 Jahre) durch Inspektionsteams	Senatsverwaltung	4–5 Lehrkräfte und Externe; Teilzeit 2 Tage	Handlungsrahmen Schulqualität
BB	Schulvisitation (5 Jahre) durch Visitatoren	Landesgeschäftsstelle Schulvisitation	2–3 Lehrkräfte (Visitatoren), zz. 12 Vollzeitvisitatoren; 13 Teilzeitvisitatoren	Orientierungsrahmen Schulqualität
HB	Externe Evaluation (3 Jahre) durch privates Institut	Senatsbehörde	Die ext. Evaluation ist an ein privates Institut außerhalb Bremens vergeben	Rahmenplan für die Qualitätsentwicklung für Schulen
HH	Schulinspektion (4 Jahre) durch Inspektorenteams	Senatsbehörde	Z.T. freigestellte schulische Experten, teilfreigestellte Schull., Firmenvertreter bei BS	Orientierungsrahmen; Lernausgangslagenuntersuchung

Land	Bezeichnung/ Turnus/ Durchführende	Verortung	Teamstrukturen	Konzept
HE	Ext. Evaluation (3–5 Jahre) durch Schulinspektoren	Institut für Qualitätsentwicklung	Schulinspektoren (zz. 40 hauptamtliche Schulinspektoren, Planung: 60)	Referenzrahmen Schulqualität
MV	Planung: Ext. Evaluation (ca. alle 3 J.) durch ein Team	Qualitätsabteilung am Landesinstitut	Planungsstadium	Planungsstadium
NI	Schulinspektion (3–4 Jahre) mit hauptamtlichen Inspektoren	Niedersächsische Schulinspektion	2–3 Inspektoren (schulartgemischt)	Orientierungsrahmen Schulqualität Niedersachsen; EFQM verbindlich an berufl. Schulen
NRW	Qualitätsanalysen (5 Jahre)	4Q-Abt. der Bezirksregierung		Orientierungsrahmen, aufbauend auf Schulprogrammarbeit
RP	Externe Evaluation (5 Jahre) durch AQS-Team	Agentur für Qualitätssicherung	AQS-Team (3–4 LK) Freistellung	Orientierungsrahmen Schulqualität
SL	„Qualitätsberatung“ akt. nur Grundschule	Ministerium	Beratungsteam aus Lehrkräften bzw. Schulleitern	Orientierungrahmen mit vier Bereichen
SN	Externe Evaluation (3 Jahre) durch Teams	Sächs. Evaluationsagentur für das Schulwesen	Teams aus drei Schulvertretern ohne externe Beteiligung (z. T. hauptamtlich)	Beginn BS 2007/2008, dabei soll viel aus dem allg. bild. Bereich übernommen werden
ST	Vertiefende Schulinspektion (5 Jahre)	Schulabt. am Landesverwaltungsamt	Inspektionsteam	Qualitätsrahmen schulischer Arbeit

Land	Bezeichnung/ Turnus/ Durchführende	Verortung	Teamstrukturen	Konzept
SH	EVIT-BS in der Pilotphase (4 Jahre) durch Evaluationsteams	Qualitätsagentur am Landesinstitut	Nebenberufliche Teams (Ministerium, Schulleiter einer fremden Schule, IQSH-Vertreter)	In Arbeit
TH	Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“; Inspektoren	Ministerium / Schulamt als Qualitätsagentur	Team aus 2–3 Personen: geplant sind zeitlich befristet freigestellte schulische Experten	Qualitätsrahmen schulische Entwicklung

So strukturiert und transparent sich die externe Evaluation in den meisten Ländern darstellt, so unübersichtlich und facettenreich gestaltet sich das Feld der internen Evaluation. Dies ist auch verständlich, haben sich diese Aktivitäten doch häufig als Bottom-up-Aktivitäten entwickelt, welche insbesondere der inzwischen schon fast in die Jahre gekommenen Phase der Schulprogrammarbeit bzw. der Blütezeit der inneren Schulentwicklung entstammen.

Positiv ist zu bewerten, dass inzwischen alle Länder die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer kontinuierlichen Selbstevaluation von Schulen als Ergänzung zu einer externen Evaluation oder Schulinspektion bejahen. Fragt man jedoch nach der Verbindlichkeit einer derartigen Selbstevaluation, erhält man sehr häufig noch Antworten wie „Wir sind auf dem Weg“. Die interne Evaluation ist deshalb aktuell in vielen Bundesländern mit den Stichworten „punktuell und eher unsystematisch“ treffend beschrieben. Aber auch hier gibt es Länder, die weiter fortgeschritten sind als andere. In Hamburg ist eine interne Evaluation auf der Grundlage von Ziel- und Leistungsvereinbarungen verpflichtend. In Bremen enthält das der Qualitätsarbeit der beruflichen Schulen zugrundeliegende Q2E-Konzept eine verbindliche Säule „interne Evaluation“. Niedersachsen hat das EFQM-System an beruflichen Schulen verbindlich eingeführt und auch Rheinland-Pfalz spricht von verpflichtenden Qualitätsprogrammen, die von Schulen regelmäßig fortgeschrieben und überprüft werden. In Baden-Württemberg ist die interne Evaluation Teil des Konzeptes „Operativ eigenständige Schule“. Bayern hat ein Manual zur internen Evaluation an alle Schulen[7] verteilt und zur Durchführung interner Evaluationsarbeit aufgerufen:[8] „Jede Schule sollte eine Kultur der internen Evaluation

7 Die Beruflichen Schulen sind dabei ausgenommen, da für sie ein eigenes Qualitätsmanagementsystem (vgl. Pkt. 5) entwickelt wird.

8 Interessant ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis einer bayerischen Untersuchung, in der Schulen danach gefragt wurden, ob sie kontinuierlich interne Evaluation durchführen. Die

etablieren und pflegen“ (StMUK 2007, 11). Aber genau dieser eher unverbindliche Charakter der Aufforderung ist es, der diesen Teil der Qualitätsarbeit im Hinblick auf seine Wirksamkeit noch problematisch erscheinen lässt. Denn dieser Appell geht in der Regel einher mit einer sehr zurückhaltenden Gewährung von aufgabenbezogenen Ressourcen. Dies ist aktuell wohl auch der augenscheinlichste Unterschied zwischen den beiden Evaluationsbereichen: Die externe Evaluation bindet in erheblichem Maße personelle und materielle Ressourcen (in einigen Ländern bis zu 60 Inspektorenstellen plus die dafür notwendige Infrastruktur), während die Ressourcengewährung für die interne Evaluation häufig eher punktuell oder im Kontext von zeitlich befristeten Schulversuchen stattfindet.

Das System der internen Evaluation ist sinnvollerweise nur im Kontext der implementierten externen Verfahren zu diskutieren. Dies gilt auch für die Qualitätsbereiche, die der internen Evaluation zugrunde liegen. Dort, wo die Länder über bestehende Orientierungsrahmen zur Schulqualität verfügen, tendiert man dazu, diese auch als Bezugsrahmen der internen Evaluation zu verwenden (z.B. Bayern, Berlin, Rheinland-Pfalz). Dies scheint vordergründig auch sinnvoll, beziehen sich doch damit beide Evaluationsbereiche auf die gleichen Qualitätsbereiche und schaffen damit Transparenz und Kalkulierbarkeit. Dieses Vorgehen bedeutet aber auch, dass Schulen mit von außen gesetzten Qualitätskriterien in ihre Selbstbewertung gehen. Der schulische Qualitätsrahmen ist also kein selbstgesetzter – wie in vielen Modellbeschreibungen gefordert – und läuft damit eigentlich der oben zitierten Forderung, dass Schulen eine Kultur der Selbstbewertung entwickeln und leben sollen, eher zuwider.

5. SYSTEMATISCHE UND MODELLGESTÜTZTE QUALITÄTSENTWICKLUNG

Wendet man sich von der Betrachtung der häufig noch isolierten Felder der internen und externen Evaluation der Frage zu, wo denn ein modellgestütztes Gesamtsystem im Sinne eines ganzheitlichen, systematischen Qualitätsmanagementsystems Grundlage schulischer Qualitätsarbeit ist, reduziert sich die Anzahl der hier aktiven Länder erheblich. Man kommt im Wesentlichen zu folgenden Erkenntnissen (vgl. Tab. 3):

- Nur ca. ein halbes Dutzend Länder geben an, ein derartiges Gesamtmodell zu nutzen.
- Die Initiative, derartige Modelle zu nutzen, geht fast ausschließlich vom beruflichen Schulwesen aus.
- Das Schweizer Modell „Qualität durch Entwicklung und Evaluation“ (Q2E) scheint sich gegenüber anderen gebräuchlichen Modellen wie EFQM oder ISO - zumindest als Basismodell - durchzusetzen.

Antwort fällt eher ernüchternd aus: Auf die Frage nach einer regelmäßigen internen Evaluation antworten nur ca. 20% mit einem Ja (ISB 2006).

- Mit ganz wenigen Ausnahmen haben sich diese ganzheitlichen Systeme aus bereits bestehenden Teilbereichen von Qualitätsarbeit entwickelt.

Tabelle 3: Länder, die ein systematisches modellgestütztes QM unterstützen

Land	Projektname	Sachstand/ Durchführende	Anmerkung/Basismodell
BW	Operativ Eigenständige Schule (OES)	Projektphase abgeschl. Kultusministerium/ Landesinstitut	Vorprojekt STEPS (Stärkung der Eigenständigkeit berufl. Schulen), OES als Weiterentwicklung von Q2E, flächendeckende Einführung schrittweise realisiert
BY	Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern (QmbS) im Rahmen von PROFIL 21	In Erprobung KM/Stiftung Bildungspakt Bayern/ Landesinstitut	QmbS orientiert sich am Q2E-Modell und am Projekt OES aus BW, flächendeckende Einführung 2009 geplant
HB	im Rahmen von ReBiZ	An allen beruflichen Schulen	Q2E, Bezug zum Rahmenplan QEntw.
HE	In Verbindung mit dem Projekt „Selbstverantwortung plus“	Pilotphase Landesinstitut	Q2E
MV	RBB	Laufend Landesinstitut	Q2E
NS	EFQM in Verbindung mit ProReKo	Eingeführt Landesinstitut	EFQM ist an beruflichen Schulen verbindlich eingeführt

Doch auch die Länder, die Q2E als Bezugs- oder Basismodell angeben, gehen sehr unterschiedlich damit um. Bremen und Mecklenburg-Vorpommern übernehmen dieses Modell mehr oder weniger im Original. Die Länder Baden-Württemberg, Hessen und Bayern orientieren sich in ihren jeweils landesspezifischen Modellen an Q2E und adaptieren die Grundidee an ihre Bedingungen und Notwendigkeiten. Zu diesen gehören etwa die bestehenden Qualitätsrahmen, eigene Vorstellungen vom Grad schulischer Eigenverantwortlichkeit oder landesspezifische Erwartungen an ein Zertifizierungsverfahren.

6. DREI ENTWICKLUNGSLINIEN UND EIN NEBENEFFEKT

Betrachtet man die momentane Situation der drei in den vorhergehenden Abschnitten diskutierten Entwicklungslinien in ihrer Gesamtheit, ergeben sich interessante Fragen für die zukünftige Positionierung der drei Säulen zueinander. Inwieweit sind die drei Systeme und die dahinterstehenden Protagonisten bereit und flexibel, auf die Entwicklung und Professionalisierung der jeweils anderen Teile zu reagieren? Wie entwickelt sich das Verhältnis von interner und externer Evaluation bei einer zunehmenden Professionalisierung der internen Qualitätsarbeit und einem steigenden Selbstbewusstsein von Schulen? Sind interne und externe Evaluation bereit, sich als Teile eines Gesamtsystems zu verstehen, das mit einem hohen Grad an Eigenverantwortung von der Schule selbst gesteuert wird? Inwieweit lassen die bestehenden Systeme die Spezifika einzelner Schularten zu? Die Antworten auf diese Fragen werden über den Erfolg des bildungs- und schulpolitischen Projektes „Nachhaltiges Qualitätsmanagement an Schulen“ in den nächsten Jahren entscheiden.

Betrachtet man die landesspezifischen Vorgehensweisen bei der Implementierung der unterschiedlichen Systeme, so gewinnt man zudem den Eindruck, dass die berechtigte und immer wieder betonte Fokussierung der Qualitätsarbeit auf „die Schule als Ganzes“ auch dazu benutzt wird, unerledigte schulische und bildungspolitische „Innovationsbaustellen“ der letzten 10 Jahre zu reaktivieren und unter das Thema Qualitätsentwicklung zu subsumieren. Beispielhaft seien die Themen Schulprogrammarbeit, Leitbildentwicklung, Lernortkooperation, selbstständige Schule, Kompetenzzentrenbildung, Unterrichtsentwicklung, Handlungsorientierung, neue Führungsstrukturen, innere Schulentwicklung genannt.

Viele dieser Themen wurden in den letzten Jahren in die beruflichen Schulen getragen und eingefordert. Sie blieben nicht selten unerledigt und wurden häufig als unabgestimmte, nebeneinander stehende Innovationsforderungen vor dem subjektiven Hintergrund eigener Überlastung und mangelnder öffentlicher Wertschätzung wahrgenommen. Wenn es gelingt, den Qualitätsentwicklungsprozess als notwendigen und akzeptierten – weil weitgehend selbstverantworteten – innerschulischen Innovationsprozess zu verankern und den individuellen und organisationalen Mehrwert deutlich werden zu lassen, können viele der oben genannten Einzelthemen zu einer neuen Relevanz gelangen und – sicherlich von Schule zu Schule verschieden –belebt werden. Die Erkenntnis, dass die Qualität einer Schule viele durchaus verschiedene Einzelaspekte umfasst, welche primär schulintern und schulspezifisch zu definieren sind, wäre zwar nur ein Nebeneffekt, aber trotzdem ein Erfolg des Projektes Qualitätsmanagement, der nicht zu vernachlässigen wäre.

7. QMBS ALS HANDHABBARES SCHULISCHES QUALITÄTSMANAGEMENT

Das aktuelle bayerische Projekt „Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern“ (QmbS)[9] integriert viele der in den bisherigen Ausführungen angesprochenen Entwicklungen und steht deshalb fast stellvertretend für die Vorgehensweise in vielen Ländern: Es bindet die externe Evaluation ein, sieht eine interne Evaluation konstitutiv vor, ist in ein Kontextprojekt eingebettet, frischt frühere Innovationsvorhaben auf und orientiert sich an einem bewährten Modell (vgl. Güttler/Zöller 2007). Eingebettet ist QmbS in das Modellvorhaben PROFIL 21, welches 2006 an 18 bayerischen beruflichen Schulen startete und diesen die Möglichkeit gewährt, durch zukunftsweisende schulspezifische Vorhaben eine erhöhte Eigenverantwortung und Selbstständigkeit ihrer Schule zu erproben. Dabei ist jede Schule verpflichtet, unabhängig von den jeweils gewählten Projekten, diese im Rahmen eines systematischen Qualitätsmanagementsystems zu bearbeiten. Bei der Konzeption dieses Systems wurden, über die Einbindung in PROFIL 21 hinaus, verschiedene Eckpunkte berücksichtigt:

- Das bayerische System hat von Beginn an auf das System Q2E als Orientierungsrahmen gesetzt und auch die Erfahrungen des Projektes „Operativ Eigenständige Schule“ (OES) aus Baden-Württemberg beachtet.
- QmbS hat das bestehende System der externen Evaluation, wie es in Bayern eingeführt ist, von Beginn an integriert.
- Selbstevaluation bzw. interne Evaluation ist verpflichtender Bestandteil von QmbS.

Das System QmbS besteht aus den fünf Bausteinen (a) Schulspezifisches Qualitätsverständnis, (b) Interne Evaluation, (c) Individualfeedback, (d) Externe Evaluation und (e) Steuerung des Qualitätsprozesses. Insbesondere versteht sich QmbS aber als ein Gesamtsystem und betont deshalb die jeweils spezifische Bedeutung aller im System angelegten Teilbereiche, die erst in ihrem Zusammenspiel die Wirksamkeit und den Mehrwert dieses Systems ausmachen.

Ganz wesentlich ist die Erfahrung aus bisherigen Qualitätsmanagementprojekten, dass die Beteiligung der Betroffenen nicht nur bei der konkreten Umsetzung von Maßnahmen, sondern insbesondere auch bei der Identifikation und Definition von Werten und Zielvorstellungen, also bei der Erarbeitung eines schulinternen Qualitätsverständnisses, von wesentlicher Bedeutung ist. Das heißt aber auch, dass Qualitätsentwicklung erst dann konstruktiv und zielführend geleistet werden kann, wenn entsprechende Werte und Zielvorstellungen transparent und konsensfähig bei allen Beteiligten vorhanden sind (vgl. dazu Bülow-Schramm 2006, 61). Daher steht die Entwicklung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses im Zentrum des vorliegenden Qualitätsmanagementprozesses (vgl. dazu ISB 2007). Die nächste Aufgabe wird es sein, dieses Konzept mit den Schulleitungen und den Kollegien der beteiligten Schulen zu erproben und zu optimie-

9 Das Gesamtkonzept des QM kann von der Webseite des ISB heruntergeladen werden (www.isb.bayern.de).

ren. Dies geschieht auf der Basis eines ausführlichen Projektplans mit regelmäßigen Reflexionseinheiten der Beteiligten und der wissenschaftlichen Beratung. Die flächendeckende Einführung an den beruflichen Schulen in Bayern ist für den Sommer 2009 vorgesehen.

8. ENTWICKLUNGSPOTENTIALE UND PERSPEKTIVEN

Bei der Konzeption der Eckpunkte der externen Evaluation in den Bundesländern hat es zumindest ansatzweise unterschiedlich verortete und unterschiedlich stabile Kooperationsstrukturen zwischen den Akteuren gegeben, was im Wesentlichen mit der bundesweiten Diskussion der PISA-Folgen und der gemeinsamen Arbeit an Bildungsstandards begründet war. In der beruflichen Bildung ist im Themenfeld „Systematisches schulisches Qualitätsmanagement" die Kooperation noch sehr rudimentär ausgeprägt. Gerade hier wäre jedoch eine Abstimmung und Koordination notwendig, um gemeinsame Antworten auf Fragen des dualen Partners oder der europäischen Berufsbildungspolitik geben zu können.[10] Aus diesem Defizit heraus ergeben sich die nachfolgend genannten offenen Handlungsfelder zum Thema Qualitätsmanagement:

- Verknüpfung schulischer Qualitätsmanagementaktivitäten mit außerschulischen Vorhaben.
- Verknüpfung nationaler mit europaweiten QM-Aktivitäten (vgl. Europäische Kommission 2004).
- Entwicklung von (länderübergreifenden) Unterstützungssystemen für die Schulen.
- Stärkere Verortung der Thematik in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung.
- Einbindung der Qualitätsthematik in einen innerschulischen Personal- und Organisationsentwicklungsplan.

Spannend wird sein, inwieweit die Entwicklung und Implementierung von QM-Systemen zu einer Zertifizierung von Schulen führen wird. Aktuell zeichnen sich in mehreren Bundesländern derartige Schritte ab,[11] wobei eine länderübergreifende Kooperation erkennbar ist. Unabhängig von den detaillierten Aspekten einer derartigen Zertifizierung stellen sich dabei drei zentrale Fragen:

- Wie verhält sich eine Zertifizierung zu den bestehenden Systemen der externen Evaluation?
- Wie unabhängig ist die über eine Zertifizierung entscheidende Stelle?
- Welchen Mehrwert haben Schulen, die ein derartiges Zertifikat erwerben?

10 Im Jahr 2007 hat der Autor deshalb Vertreter der Länder (Landesinstitute), die an einem systematischen QM-System arbeiten, zu einem ersten Runden Tisch eingeladen. Diese Kooperation soll im Sinne einer gegenseitigen Unterstützung und Koordination weitergeführt werden.

11 Dem Autoren sind konkrete Überlegungen aus Bremen, Hessen, Baden-Württemberg und Bayern bekannt.

Es erscheint erstmal schwer vorstellbar, dass es in einem Land eine etablierte Zertifizierung von Schulen geben wird, die vom jeweiligen landesspezifischen System der externen Evaluation oder Schulinspektion unabhängig ist. Schon aus Akzeptanzgründen erscheint dies nicht erstrebenswert. Vielmehr muss ein Weg gefunden werden, die in diesen Systemen bildungspolitsch gesetzten Qualitätsbereiche – die über Schularten und Länder hinweg einen hohen Grad an Konsens gefunden haben – zu nutzen. Dies könnte derart geschehen, dass man die dort genannten Qualitätsdimensionen und -kriterien in schulartspezifische Standards „übersetzt". Dabei müssen nicht alle Dimensionen berücksichtigt werden, vielmehr muss es jetzt um die für eine Schulart charakteristischen gehen. Es muss also z.B. konkretisiert werden, was gutes Schulmanagement für eine berufliche Schule bedeutet und welche (beobachtbaren) Standards es gibt, um diese geforderte Qualität zu erkennen. Das Erreichen dieser Standards kann dann im Rahmen einer externen Evaluation dokumentiert werden und einer externen Gruppe zur Entscheidung über die Gewährung einer Zertifizierung vorgelegt werden. Sinnvollerweise sollte die Gruppe systemunabhängig entscheiden können. Das Ansehen eines derartigen Zertifikats z.B. im Weiterbildungsbereich korrespondiert unmittelbar mit der Expertise und dem Grad der Unabhängigkeit der Zertifizierungsgruppe. Es gibt keinen ersichtlichen Grund, warum derartige Standards und ein derartiges Verfahren nicht auch länderübergreifend definiert bzw. realisiert werden können.

Inwieweit ein solches Qualitätsvorhaben erfolgreich umgesetzt werden kann, hängt von der Gewährung der notwendigen Ressourcen ab, aber ganz wesentlich auch von der Bereitschaft der Bildungsadministration, die etablierten Systeme der externen Evaluation und der Schulinspektion für neue und weitergehende Aufgaben zu öffnen. Letztlich wird es auch eine Frage sein, inwieweit die Politik bereit ist, die Qualitätszuweisung an ihre Schulen in die Hand einer unabhängigen Expertengruppe zu legen und als Konsequenz eines derartigen Verfahrens eine transparente, dokumentierte und damit öffentliche Unterschiedlichkeit von Schulen zu akzeptieren. Aus der Sicht der Einzelschule und der Lehrkräfte wird die berechtigte Frage nach dem Mehrwert einer derartigen Zertifizierung gestellt werden. Im Hinblick auf die Beantwortung dieser Fragen sollen drei Argumentationslinien kurz angedeutet werden. Zum einen ist es die Öffentlichkeitswirksamkeit einer derartigen Zertifizierung, zum zweiten die mit einer Zertifizierung korrespondierende Ressourcenzuweisung bzw. Gewährung von organisationalen und pädagogischen Freiheitsgraden und last but not least das bildungspolitische Ziel, den Qualitätsgedanken nachhaltig in der Arbeit von Lehrkräften und Schulleitungen zu verankern. Eine Realisierung dieser Zielsetzungen benötigt auf der Seite der verantwortlichen Akteure konzeptionelle und inhaltliche Professionalität, ein kompetentes und funktionierendes Unterstützungssystem, administratives Vertrauen und bildungspolitische Geduld. Vor diesem Hintergrund stehen wir trotz langjähriger Schulentwicklungsarbeit doch noch eher am Beginn einer kontinuierlichen und systematischen Qualitätsarbeit.

LITERATUR

Amthor, U. (2007): Wenn der Inspektor zweimal klingelt. In Schulmanagement 1/2007, S. 8–10.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2005): Externe Evaluation an Bayerns Schulen. München.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2007): Interne Evaluation an Bayerns Schulen. München.

Bülow-Schramm, M. (2006): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Münster.

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, Facharbeitsgruppe „Qualität in der Berufsbildung“ (2004): Grundlagen eines „Gemeinsamen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung“ für die berufliche Bildung in Europa. Brüssel.

Güttler, H.; Zöller, A. (2007): Qualitätsmanagement für berufliche Schulen. In: Lehrerinfo, 1/2007, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). München, S. 11.

Nickolaus, R. (2007): Qualität in der Beruflichen Bildung, in Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Heft 2/2007, S. 161ff.

Riecke-Baulecke, Th. (2007): Externe Evaluation. In: Schulmanagement 1/2007, S. 3.

Schnell, H. (2006): Zusammenfassung der Fachtagung „Qualitätsagentur – Evaluationsagentur – Inspektionen - Schulaufsicht. Zit. Nach ZBV 1–2/2006, S. 41.

Seydel, O. (2006): Lernen aus der Differenz - Die externe Schulevaluation in der freien Hansestadt Bremen. In: ZBV 1-2/2006, S. 28–40.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, ISB (Hrsg.) (2007): QmbS - Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern, Konzeptmanuskript. München.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Homepage: www.isb.bayern.de

Zöller, A. (2006): Kompetenzorientierung als Zielgröße schulischen Lernens – eine Herausforderung an Schüler, Schulen und Lehrkräfte. In: Erfolgsfaktor Bildung – Qualifikationen, die wir in Zukunft brauchen. IHK Regensburg (Hrsg.)

Zöller, A. (2007): Maßnahmen einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen durch interne und externe Evaluation. In: Qualität in der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld.

.

Irmhild Kettschau

VERÄNDERUNGEN SOZIALER REALITÄT DER PRIVATEN HAUSHALTE - HAUSHALTSBEZOGENE DIENSTLEISTUNGEN UND FOLGERUNGEN FÜR DIE BERUFLICHE BILDUNG

1. EINLEITUNG

Die Betreuung und Versorgung innerhalb von Familie und Haushalt, um die es in diesem Beitrag gehen soll, hat in den letzten Jahrzehnten tief greifende Wandlungen erfahren. In der Restaurationsphase nach dem 2. Weltkrieg hatte sich eine Geschlechter dichotome Versorgungsweise etabliert, die die häusliche Betreuung und Versorgung der Familien einschließlich der Senioren als Aufgabe von Ehefrauen, Müttern resp. Töchtern definierte, während der Erwerb des Geldeinkommens durch eine kontinuierliche Berufstätigkeit den Männern zugewiesen war. Für ihre häusliche Tätigkeit erhielten die Frauen eine gewisse Ausbildung im Rahmen der üblichen weiblichen Sozialisation, sei es durch die Mütter im Herkunftshaushalt, sei es durch geschlechtsspezifisch akzentuierte Bildungsinhalte in den Schulen – teils auch durch direkte hauswirtschaftliche Bildungs- und Unterweisungsinhalte („Töchterschulen"). Hauswirtschaft als Beruf war denn auch der Hauswirtschaft im Privaten eng verbunden – die Mehrzahl der Ausbildungen zur „Hauswirtschafterin" beispielsweise erfolgte zunächst in ländlichen oder städtischen Privathaushalten (Rosenau 1994). Da, wo Menschen über längere Zeit außerhalb privater Haushalte und Familien versorgt wurden, galt dies als Ausnahmesituation, als Not- oder gar Zwangslage: Alten- oder Kinderheime, wohin Menschen „abgeschoben" wurden, deren Platz doch eigentlich in der Familie war, Krankenhäuser oder Gefängnisse, wohin Schicksal oder Schuld führten. Die Devise dieser Einrichtungen war dann auch „trocken, satt und sauber" – wie es karikierend heißt, also eine Versorgung auf einem korrekten Minimalniveau, woran sich auch die erforderlichen Dienstleistungen ausrichteten.

Das familienzentrierte Leitbild der Bundesrepublik Deutschland blieb noch Jahrzehnte bestehen, auch dann noch, als beispielsweise mit Rita Süßmuth eine engagierte Verfechterin eines neuen Frauen- und Familienbildes die Leitung des zuständigen Bundesministeriums übernahm. Erst in jüngster Zeit führen die längst vollzogenen gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen hin zur Pluralisierung unserer Lebensformen dazu, dass auch die Politik die Notwendigkeit eines Familien ergänzenden Leistungsangebotes akzeptiert und umzusetzen sucht (etwa Ganztagsschulen oder Kinderhorte). Versorgung und Betreuung von Menschen findet inzwischen in vielfältigen Formen zwischen institutionellen und privaten Lösungen statt, wobei kleinräumige Angebote mit individuell-persönlicher Ausrichtung und hohen Selbstbestimmungs- und Selbstgestaltungsmöglichkeiten (wie zum Beispiel betreute Wohngemeinschaften) häufig den Vorzug erhalten. Klar ist,

dass Betreuung und Versorgung in der Familie inzwischen durch eine Vielzahl anderer Dienstleistungen ergänzt werden (wie Kantinen, Kinderbetreuung, Reinigungsservices usw.) und ebenso, dass es zahlreiche Lebensformen außerhalb des klassischen Familienhaushaltes gibt, die mehr oder weniger auf Unterstützung durch bezahlte Dienstleistungen bauen.

Mit diesen kurz skizzierten Entwicklungen haben sich auch die Inhalte und Anforderungen beruflich erbrachter haushalts- und familienbezogener Dienstleistungen wesentlich verändert: in vielfältigen Konstellationen sind qualitativ definierte Arrangements von Betreuungs- und Versorgungsangeboten zu erbringen, die sich an den Kunden und ihren Bedürfnissen ausrichten und nicht zuletzt im Blick behalten, dass diese Dienstleistungsangebote ihre Akzeptanz auf umkämpften Märkten finden müssen.

In dem folgenden Beitrag soll diesen Entwicklungen näher nachgegangen werden, und zwar exemplarisch für die Lebenssituation junger Familien, die eine Vereinbarkeit von Familien- und Berufsaufgaben realisieren wollen und für die Lebenssituation Älterer, die Unterstützung bei der Realisierung einer bedarfsgerechten Haushaltsführung nachfragen. Zu diskutieren ist anschließend, ob und wieweit unser Berufsbildungssystem die Qualifikationsprofile bereit stellt, die zukunftsweisend für eine beruflich erbrachte Betreuung und Versorgung sind - woran dies ggf. scheitert und welche Reformbemühungen als in die richtige Richtung weisend zu sehen sind.

2. DIE HAUSWIRTSCHAFTLICHE VERSORGUNGSLÜCKE

Moderne Lebenskonzepte führen durch ihre Aufkündigung des überkommenen Geschlechtervertrages und ihre Verlagerung von Aktivitäten, und vor allem auch Arbeitszeitressourcen, in den Außenbereich in allen Lebensphasen zu einer empfindlichen Einbusse an hauswirtschaftlichen Versorgungs- und Betreuungsleistungen. Als besonders problematische Lebensabschnitte lassen sich dabei diejenigen Phasen kennzeichnen, in denen Angehörige der Familie / des Haushalts intensive Pflege und Zuwendung brauchen und auch ihre eigene Versorgung im täglichen Leben nicht selbst regeln können – sei es aufgrund ihres Alters (ihrer Jugend) oder aufgrund ihres Gesundheitszustandes.

Auf den Punkt gebracht, scheinen wir momentan auf eine Phase zuzusteuern, in der Frauen nicht mehr und Männer (immer) noch nicht die Familienarbeit zu ihrer Sache machen wollen oder können. Wir stehen mithin vor einer *hauswirtschaftlichen Versorgungslücke* – einem spürbaren Mangel an Potentialen und Kompetenzen zur Erbringung der Familienarbeit als Resultat des Zeit- und Orientierungskonfliktes zwischen Familien- und Berufspflichten (Kettschau 2003). Rerrich spricht in diesem Zusammenhang bereits 1994 von einem „familialen Fürsorge-Notstand“ und stellt fest, dass „dieser Mangel …derzeit noch vor allem durch die Überlastung von Frauen mehr zugedeckt als gedeckt“ wird. Sie fährt fort: „Vieles spricht dafür, dass die Belastungsbereitschaft von Frauen künftig eine immer knapper werdende Ressource sein wird“ (215) – was sich in der Zwischen-

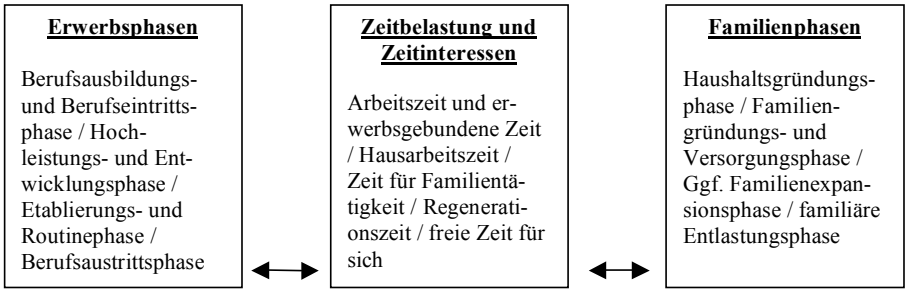
zeit unter anderem in Form des anhaltenden Geburtenrückgang (durch den sich die Frauen den Familienpflichten und Zeitkonflikten entziehen) bestätigt hat.

2.1 Zeitkonflikte bei der Betreuung und Versorgung von Kindern

In der Gegenwart erleben wir eine zunehmende Berufsorientierung von Frauen. Teils als Folge hoher beruflicher Qualifikation, teils aus finanziellen Erfordernissen, teils im Blick auf die mittel- und langfristige eigene Absicherung bevorzugen Frauen – wenn sie denn eine Familie gründen – Lebensmodelle mit kürzeren Berufsunterbrechungen und einer in der Tendenz simultanen Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Zur Bewältigung der daraus entstehenden „Doppelrolle", oder deutlicher „Doppelbelastung" kann unter anderem auch eine Verringerung des Inputs an Zeit- und Arbeitsaufwand in den Haushalt beitragen. Im Gegenzug konnten allerdings die männlichen Partner bislang nicht in dem Maße für die Haus- und Familienarbeit gewonnen werden, wie Frauen sich aus ihr zurückzogen.

Das aktuelle Leitbild einer weitgehend simultanen Vereinbarung von Familie und Beruf führt nahezu zwangsläufig zum Konflikt um die knappen zeitlichen Ressourcen. Biologische und soziale Rhythmen sind so verschränkt, dass in die aktive Familienphase auch die berufliche Einmündungs- und Aufbauphase fällt, wie die folgende Abbildung verdeutlicht. Hier wird ein erheblicher Widerstreit zwischen den zeitlichen Ansprüchen durch Erwerbsarbeit und Familienarbeit in der Phase der Familiengründung und des Familienaufbaus deutlich. Versuche, dies zu entzerren, zeigen sich im zeitlichen Hinausschieben der Elternschaft. Diese werden aber zum Teil wieder zunichte gemacht durch längere Ausbildungs- und Qualifizierungszeiten und insgesamt durch höhere berufliche Verfügbarkeits-, Flexibilitäts- und Mobilitätszwänge. So kommt es nahezu unvermeidlich zu einem Doppelanspruch von Familie und Beruf an die Zeit der Eltern.

Übersicht 1: Zeitkonflikte in verschiedenen Phasen des Erwerbs- und Familienlebens (Kramer, Ulrich u.a. (1998)



Bei den Lösungsmöglichkeiten dieser Zeitnöte werden neben informellen Hilfen aus erweiterter Familie und Nachbarschaft vor allem auch institutionelle Lösungen (öffentliche Ganztagskinderbetreuungsangebote) und privat in Anspruch genommene Dienstleistungen (Tagesmütter, hauswirtschaftliche Services) in Frage kommen. Auch die Arbeitgeber können durch z.B. betriebliche Kinderbetreuungsangebote, oder durch Mittagstische für die ganze Familie oder andere Familien bezogene Leistungen (BMFSFJ 2004) zu einer Entspannung beitragen, und werden das den Prognosen zufolge in naher Zukunft auch verstärkt tun (müssen), um Fachpersonal zu gewinnen und zu halten (BMFSFJ 2005).

Es wird deutlich, dass Dienstleistungen, die sich passgenau auf die Bedarfe von Familien mit Kindern beziehen, in Zukunft verstärkt gebraucht werden. Hierzu ist bereits ein sehr vielfältiger Mix an Angebotsformen im Entstehen begriffen. Neben privatwirtschaftliche Anbieter treten integrierte Angebote, die von internen Dienstleistern in Betrieben erbracht werden. Die Wohnungswirtschaft kann ein weiterer Akteur sein, indem sie haushaltsbezogene Leistungen als Wahlleistungen zum Mietvertrag anbietet.

2.2 Lebensgestaltung und Versorgung im Alter

„In unserer Bevölkerung gibt es kaum eine Altersgruppe, die so heterogen, so differenziert und so stark im Umbruch begriffen ist, wie die der Älteren“ – diese Aussage des Vierten Altenberichtes der Bundesregierung (2002, 19) weist darauf hin, dass gerade die älteren Menschen vielfältige, unterschiedliche und auch neue Bedürfnisse und Bedarfe an die Anbieter personenbezogener Dienstleistungen heran tragen.

Der unter dem Stichwort „Pluralisierung und Differenzierung privater Lebensformen“ diskutierte Wandel wird sich auch in die Altersphasen hinein fortsetzen. Die Nachkriegsgenerationen werden ihre sozialen Erfahrungen, werden aber auch die biografischen Umschwünge und Brüche, die sie erlebt haben, mit in ihre Alternsphasen hinein nehmen. Wichtige Veränderungen von Haushalten und Familien sind der Geburtenrückgang – die Kinderlosigkeit der über 60jährigen Frauen wird sich von heute 10% kontinuierlich steigern bis zu 30% in den nächsten 30 Jahren – und die Zunahme von Trennungen oder Scheidungen im Lebenslauf, die im Alter entsprechend vielfältige Lebensformen nach sich zieht: so wird der Anteil Hochaltriger, die allein leben, weiter zunehmen – er liegt bereits heute bei über 60% (Kremer-Preiß und Stolarz 2003, 7). Hierbei wird insbesondere die Zahl allein lebender älterer und alter Männer steigen – angesichts ihrer bislang vergleichsweise geringen Haushaltsaktivitäten kann es bei dieser Gruppe zu einem frühzeitig eintretendem, erhöhtem Hilfebedarf im Bereich der Alltagsversorgung kommen.

Während sich so das bisherige familiale und intergenerationelle Versorgungsgefüge lockert, wachsen zugleich die Erwartungen, Möglichkeiten und Ansprüche an das Lebensniveau im Alter. Die in den 50er und 60er Jahren geborenen „Wirtschaftswunderkinder“ haben die Expansion des privaten Konsums miterlebt,

darunter auch eine Vielzahl von Dienstleistungen zur Substitution von Haushaltsleistungen: Außer-Haus-Mahlzeiten in verschiedener Form, Hotelaufenthalte, Gesundheitsdienstleistungen, Beratungsdienstleistungen u.v.m. Entsprechend können sie als geübte Konsumenten auftreten, wenn es darum geht, in den verschiedenen Stadien des Alterns professionelle hauswirtschaftliche oder pflegerische Unterstützung in Anspruch zu nehmen.

Dabei wird die bevorzugte Lebensform die Selbstständigkeit im eigenen Haushalt sein – sei es in der angestammten Wohnung, sei es in einer Senioren gerechten Wohnanlage. Ein solcher Alltag „unter eigener Regie", mit, falls erforderlich, ambulanter Unterstützung durch soziale, pflegerische und hauswirtschaftliche Dienstleistungen wird in der weit überwiegenden Zahl von den Senioren gewünscht (Kettschau 2005). Neu ist, dass auch bei Einschränkungen und auftretenden Behinderungen das eigenständige Wohnen bevorzugt wird, auch wenn die traditionelle Unterstützung aus dem Netzwerk der Familie so nicht mehr geleistet werden kann.

Es soll an dieser Stelle nicht unterschätzt werden, wie weit der Weg von dem traditionellen Versorgungskonzept im Alter, das wesentlich auf Familienleistungen aufbaut, zu einem modernen, auf eigene Aktivitäten, Nachbarschafts- und Familienhilfe sowie professionelle Dienstleistungen gestützten Verbundkonzept sein kann – wir haben ja zurzeit die Gelegenheit, dieses am Beispiel der Versorgung und Betreuung der Kinder erwerbstätiger Eltern zu studieren.

Zusammengefasst werden die zukünftig sich abzeichnenden Bedarfe und Erfordernisse bei der Unterstützung des Alltagslebens älterer und alter Menschen in ihren verschiedenen Wohn- und Lebensformen eine wesentlich breitere Palette personenbezogener und haushaltsnaher Dienstleistungen erfordern, die in sehr differenten institutionellen und ökonomischen Settings erbracht werden und die sich an der Pluralität der Lebenssituationen, Ansprüche und Bedarfe der Menschen ausrichten (vgl. Weinkopf 2005; Kettschau 2005).

Struktur gebend und hilfreich bei der Konzeption dieser Dienstleistungen kann zum einen die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Haushalts- und Lebensstile älterer und alter Menschen sein, zum anderen die Orientierung an einer Versorgungslandschaft, die von der punktuellen Beratung und Unterstützung der großen Zahl weitgehend selbstständiger Seniorenhaushalte bis zur pflegerischen und hauswirtschaftlichen Teil- oder Vollversorgung in Wohnformen für Menschen mit großem Unterstützungsbedarf reicht (dgh-Leitlinie 2007, 26f.).

3. AUFGABENSTRUKTUR UND MARKTSITUATION FÜR HAUSHALTS – UND FAMILIENBEZOGENE DIENSTLEISTUNGEN

Dienstleistungen im Rahmen der haushaltsbezogenen Betreuung und Versorgung können in verschiedenen Settings erbracht werden, die vom voll geregelten öffentlichen Dienst (etwa in Alteneinrichtungen) bis zur „Schwarzarbeit" (vielfach in privaten Haushalten) reichen.

Definitorische Abgrenzungen, und damit nähere Aussagen zu Strukturen von Arbeitsmarkt und Beschäftigung in dem weiten Feld der *personenbezogenen* Dienstleistungen sind schwierig – Einheitlichkeit und Klarheit der Begriffe bestehen nicht (Brutzer und Küster, 2007). In jedem Fall handelt es sich um einen recht weiten Begriff, der sich an (Einzel-)Personen und deren Dienstleistungsbedarf knüpft. Eingegrenzt auf das Feld der *haushaltsnahen bzw. besser haushaltsbezogenen Dienstleistungen* scheint folgende Definition sinnvoll: haushaltsbezogene Dienstleistungen unterstützen private Haushalte bei der Haushaltsführung (Steuerung, Organisation) oder ergänzen bzw. ersetzen deren eigene Leistungserstellung (Aufgabenerfüllung in den verschiedenen Funktionsbereichen). Haushaltsbezogene Dienstleistungen können entweder innerhalb der privaten Haushalte erbracht oder als Service in Einrichtungen außerhalb der Haushalte angeboten werden. Durch haushaltsbezogene Dienstleistungen können (bzw. müssen – je nach der im Haushalt gegebenen Bedarfslage) einzelne Aufgabenbereiche oder ganze Aufgabenkomplexe vollständig oder teilweise abgedeckt werden – beim Haushalt verbleiben unter Umständen nur die Entscheidung über Ziele und letztendliche Disposition über Mittel (Kettschau 2006, 21) (Mit dem Begriff „haushaltsnahe Dienstleistungen“ werden im Steuerrecht seit 2003 Tätigkeiten bezeichnet, die üblicherweise und regelmäßig im Haushalt selbst durchgeführt, nunmehr von Dritten erbracht werden und in gewissen Grenzen steuerlich abzugsfähig sind. Diese Dienste müssen innerhalb des Haushalts erbracht werden und beschränken sich auf solche Tätigkeiten, die ansonsten von den Haushaltsangehörigen selbst durchgeführt werden (also eine Art Laienprinzip). Facharbeiten wie Installationen, Dachdeckerarbeiten usw. sind ausgenommen. Diese aus steuerlich-pragmatischen Gründen eingeführte Abgrenzung ist aus haushaltswissenschaftlicher Sicht jedoch nicht mit zu vollziehen, weshalb der Begriff „haushaltsbezogen Dienstleistungen“ bevorzugt wird).

Die haushaltsbezogenen Dienstleistungen umfassen dabei die zwei wichtigen Säulen: zum einen die personenbezogene Beratung, Betreuung und Services und zum anderen die materiell-technischen Versorgungsleistungen, wie etwa Reinigung, Wäschepflege usw. Häufig vermischen sich beide Aufgabenstellungen, beispielsweise wenn es um die Erstellung von Mahlzeiten und zugleich deren Darreichung, etwa im Rahmen der Ganztagsbetreuung geht.

Arbeitsinhalte und Arbeitsanforderungen werden wesentlich geprägt durch die sozioökonomischen und soziokulturellen Wandlungen der Lebensformen und –gestaltungen der Menschen. Prägend sind die Pluralität der Lebensformen und Lebensstile bei gestiegenen und weiter steigenden Qualitätsansprüchen an die Gestaltung von Versorgungs- und Betreuungssettings. Der Wunsch der Menschen nach individueller Versorgung, möglichst in privater und selbst bestimmter Atmosphäre steht dabei oftmals in einem eklatanten Widerspruch zu den schwindenden eigenen Leistungsressourcen der Haushalte und Familien in Bezug auf die persönliche Lebensgestaltung – sowohl was die zeitlichen Möglichkeiten angeht, als auch was Kenntnisse und Kompetenzen anbetrifft. Daraus ergeben sich für professionelle haushaltsbezogene Dienstleistungen viele Chancen – durch sie könnten diese strukturellen Lücken zwischen (hohem Versorgungs-) Anspruch und

(schwieriger Haushalts-)Wirklichkeit geschlossen werden. Zugleich aber stehen haushaltsbezogene Dienstleistungen vor Herausforderungen hinsichtlich ihres Leistungsportfolios, ihrer Preisgestaltung, ihrer Marketingkonzepte u.v.m.

In der Folge einer solchen Betrachtung der haushaltsbezogenen Dienstleistungen wären das Spektrum und die Niveaustufen der zu erbringenden Tätigkeiten ebenso wie die in Frage kommenden Berufe näher zu bestimmen. Als einschlägige Berufe zu nennen sind neben den hauswirtschaftlichen Berufen vor allem die sozialpflegerischen Berufe (wie Kinderpfleger/in, Altenpfleger/in, Familienpfleger/in, Sozialassistent/in). Aber auch Kosmetik- und Gesundheitsberufe, gastgewerbliche Berufe, Berufe der Tourismusbranche, Gebäudereiniger und andere erbringen Dienstleistungen zur Unterstützung und Entlastung von Haushalten und Familien (vgl. auch Kupka 2000, 142f.).

Marianne Friese und andere Berufswissenschaftlerinnen haben analysiert, in welcher problematischen Weise dem zunehmenden Bedarf an Dienstleistungen für Personen und Haushalte eine ungenügende Professionalisierung der einschlägigen Berufe gegenüber steht (Friese 2006, 2007a; Karsten 2000). So werden neben ausgebildeten Kräften vielfach Personen ohne einschlägige Berufsausbildung eingesetzt (Bundesagentur für Arbeit 2005). Weiterhin werden folgende negative Strukturaspekte diskutiert:

- ein hoher Anteil an befristeten Beschäftigungen, enorm hohe und steigende Anteile an Teilzeitarbeit (IAB, Berufe im Spiegel der Statistik), vergleichsweise geringe tarifliche Entlohnungen und hohe Anteile an Niedriglohntätigkeiten (Friese 2006) – also insgesamt eine „Prekarisierung“ dieses Sektors;
- eine lückenhafte Standardisierung von Berufsbildern, mangelnde Klarheit über die jeweiligen Profile, Abgrenzungen und Schnittstellen (Kupka 2000) und die „Abschiebung“ der Berufsqualifizierung in vollzeitschulische Formen;
- ein sehr hoher Anteil an Frauen in den Berufen, der von 80,2% in den Berufen der Sozialpflege über 93,6% in den hauswirtschaftlichen Berufen bis zu 96,6% in den Erzieher(innen)berufen geht (2006 – Quelle: IAB, Berufe im Spiegel der Statistik) – und in Verbindung mit den vorgenannten Merkmalen darauf hindeutet, dass Qualifikationen und Tätigkeiten nach wie vor (auch) als Teil der weiblichen privaten Alltagsrolle verstanden und unentgeldlich mitvernutzt werden.

Die Zukunftsaufgaben liegen in der „Vereinheitlichung und Bereinigung von Ausbildungsordnungen und Berufsbezeichnungen“ (Friese 2007a, 5), in der Erarbeitung von „Berufsbildern mit klaren Abgrenzungen zueinander und eindeutigen Berufsprofilen“ (Kupka 2000, 150) sowie in der Etablierung von „Qualitätssicherungssystemen, die …Arbeitsprozesse und Tätigkeiten, Kundennachfrage sowie Dienstleistungs- und Marktorientierung in den beruflichen Bildungsauftrag einbeziehen“ (Friese, a.a.O.) und schließlich der Durchsetzung von „qualitativ hochwertiger und gesellschaftlich anerkannter Arbeit“ (Kupka, a.a.O.).

In der Entwicklung befindlich ist ebenfalls der *Markt* für haushaltsnahe Dienstleistungen – beide Seiten, die Nachfrage und das Angebot, durchliefen in

den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Phasen. In den 1980er und 90er Jahren kam es zur Gründung neuer Unternehmen, die Dienstleistungen für Haushalte und Familien anbieten, und zugleich gering qualifizierten Kräften und Menschen mit erheblichen Problemen der Arbeitsmarkteinmündung eine Beschäftigungschance vermitteln sollten. Als ein wichtiges Ergebnis der Projekterprobungen konnte in einer Studie des Instituts für Arbeit und Technik herausgestellt werden, dass der Markt für solche Dienstleistungen zwar vorhanden und entwicklungsfähig ist, der Einsatz gering Qualifizierter aber kaum Erfolg verspricht. Die Aufgaben und ebenso die Kunden verlangen vielmehr Fachkräfte mit einem bestimmten Maß an Kommunikations- und Sozialkompetenzen, Flexibilität und der Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit (Bittner; Strauf; Weinkopf 1999, insbes. 54ff.) – woraus sich die Forderung nach umfassender und systematischer Qualifizierung als *Voraussetzung* einer Beschäftigung ergibt. Eine Vielfalt von *Dienstleistungsangeboten* besteht bereits und wird sich noch weiter entwickeln. Form und Inhalt dieser Angebote werden nicht zuletzt auch den unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Kunden Rechnung tragen (müssen). So werden beispielsweise Reinigungs- und weitere Hausmeisterservices für größere Wohnanlagen als Nebenleistungen zur Wohnungsanmietung wählbar und preiswert angeboten. Im Gegensatz dazu stehen aufwändige, komplexe Einsätze, bei denen die Haushalte weitgehende Unterstützung in der Alltagsorganisation erfahren. Entsprechend der klein gegliederten Struktur der haushaltsnahen Dienstleistungsunternehmen werden solche Einsätze unter Umständen durchaus von denselben Fachkräften erwartet – die dann mit diesen sehr unterschiedlichen Arbeitssituationen und Einsatzzielen zurecht kommen müssen, einerseits mit solchen, bei denen es allein auf die Effizienz und Effektivität der Arbeitsausführung ankommt, andererseits mit solchen, bei denen die Begleitung und Unterstützung von Menschen im Vordergrund stehen.

4. DAS BEISPIEL DER HAUSWIRTSCHAFTLICHEN BERUFSAUSBILDUNG

Im Folgenden sollen berufspädagogische Aspekte am Beispiel des Berufsbereichs der Hauswirtschaft beleuchtet werden. Im Mittelpunkt der Reformanstrengungen der hauswirtschaftlichen Berufe stand und steht das Ziel, diese Berufe als moderne personenbezogene Dienstleistungsberufe zu etablieren. Diesem Ziel diente die 1999 abgeschlossene Neuordnung des Ausbildungsberufes Hauswirtschafter/in ebenso wie die 2005 erfolgte Reform der Verordnung über die Anforderungen in der Meisterprüfung der Hauswirtschaft. Die vormalige „Verrichtungsorientierung“ wurde durch eine zentrale Orientierung auf die zu betreuenden und zu versorgenden Personen und ihre Dienstleistungsbedarfe abgelöst. Hauswirtschaft will sich damit als Partner der Pflegeberufe, aber auch der gastgewerblichen Berufe etablieren. Im Blick auf die Pflege zeichnet sich Hauswirtschaft durch ihren umfassenden Alltagsbezug aus – im Blick auf das Gastgewerbe durch ihre Ausrichtung auf Menschen in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen. Ihre Aufgabe ist

es, den materiell-technischen Aspekt der Versorgungsleistungen mit der personenbezogenen Logik der Betreuungsleistungen zu verknüpfen. Dabei muss es professioneller Hauswirtschaft gelingen, ihre Dienstleistungen unter differierenden ökonomischen und sozialen Bedingungen zu erbringen – von der Wohlfahrts- und Sozialpflege über öffentlich oder privat finanzierte Betreuungsaufgaben bis hin zu erwerbswirtschaftlich ausgerichteten Dienstleistungsangeboten. Hauswirtschaftliche Fachkräfte müssen in der Lage sein, sich in diesen verschiedenen Dienstleistungssettings fachlich, sozial und kommunikativ angemessen zu verhalten und mit den – je nach Zielgruppe – unterschiedlichen Zielsetzungen und Vermittlungsstrategien für ihre Einsätze flexibel umgehen können. Der Herausbildung von Sozial- und Individualkompetenzen kommt in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung zu: „Sozialkompetenz einerseits als eine interaktiv-kommunikative Fähigkeit zu fördern, andererseits als spezifische Dimension von Fachkompetenz und zentrale Kategorie für professionelle Dienstleistung auszudifferenzieren“ fordert Friese (2007a, 4) als bedeutsame Ziele der beruflichen Ausbildung der Fachkräfte. Eine solche Qualifizierung kann nicht erfolgreich sein, ohne auf die persönlichen Hintergründe, Erfahrungen, Lebenswelten und Handlungskontexte der Auszubildenden einzugehen und die Biografie selbst zum Lerngegenstand zu machen – hierauf hat Josef Rützel hingewiesen: „Zur Biographiegestaltung sind Initiative, Selbstverantwortung, Selbstreflexivität und Selbstvertrauen wichtige Voraussetzungen. Erst durch sie wird es möglich, immer wieder Anschlüsse zu finden, mit Konkurrenz, Offenheit und Unsicherheit umzugehen, lebenslang zu lernen und zugleich die eigene Identität und Handlungsfähigkeit nicht zu verlieren“ (Rützel 2004, 5).

Im Feld der Ausbildungen für personenbezogene Dienstleistungen tritt die *hauswirtschaftliche Ausbildung* durch ihre Organisationsform als duale Ausbildung nach Bundesrecht hervor, während viele der anderen involvierten Berufe nach Landesrecht an Berufsfachschulen oder außerhalb des staatlichen Schulwesens ausgebildet werden. Deren Strukturen werden in der berufwissenschaftlichen Diskussion häufig als gegenüber der dualen Ausbildung benachteiligt charakterisiert (z.B. Kupka 2000; Karsten 2000). Ein weiteres Merkmal, welches die hauswirtschaftliche Berufsbildung auszeichnet, ist ihr ausgebautes System der Fort- und Weiterbildungsberufe, die auf den ersten Berufsabschluss als Hauswirtschafter/in aufsetzen und den Fachkräften vielfältige Um- und Durchstiege im Berufsbereich ermöglichen – prinzipiell bis zum Fachhochschul- oder Universitätsabschluss in der Oecotrophologie (Kettschau 2006). In den letzten Jahren werden besonders die Fachhochschulstudiengänge stark nachgefragt, so dass von den Praxis bezogen ausgebildeten Absolventinnen und Absolventen starke Impulse für Entwicklungen und Innovationen im Marktsegment der haushaltsbezogenen Dienstleistungen zu erwarten sind.

Allerdings zeigt die Analyse der aktuellen Situation im Ausbildungsberuf Hauswirtschafter/in (ausführlich: Kettschau 2007), mit welchen strukturellen Problemen sich der Berufsbereich ebenfalls auseinander setzen muss – teilweise vergleichbar mit denen benachbarter Berufe in den personenbezogenen Dienstleistungen, teilweise über diese hinaus gehend. Betrachtet man die Strukturdaten zur

Ausbildungssituation in der Hauswirtschaft, so wird deutlich, dass die klassische duale Ausbildung fast eine Nebenrolle spielt – während außerbetriebliche, vollzeitschulische oder externe Qualifizierungsformen das Geschehen stark prägen und bestimmen.

Daten über den genauen Anteil der *außerbetrieblichen* an allen Ausbildungsverhältnissen in der Hauswirtschaft fehlen, doch kommt der Berufsbildungsbericht zu dem Schluss: „Auch wenn genauere Schätzungen fehlen, so ist davon auszugehen, dass in der Hauswirtschaft der größte Anteil an außerbetrieblich begründeten Lehrverhältnissen zu finden ist“ (Berufsbildungsbericht 2006, 53).

Vergleichsweise hoch ist die Zahl der *vollzeitschulischen Ausbildungen* in den haus- und ernährungswirtschaftlichen Berufen – sie steht mit 6 022 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2004/05 an der Spitze derjenigen Berufsgruppen, die an Berufsfachschulen nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung ausgebildet werden. Diese Ausbildungsform weist in den letzten Jahren ständig steigende Tendenzen auf (a.a.O., 184).

Wiederum eine herausragende Stellung nimmt der Berufsbereich der Hauswirtschaft ein, wenn es um den Anteil von *Externenprüfungen* geht. Diese stehen zum einen am Ende der vollzeitschulischen Ausbildung. Zum anderen wird besonders im Beruf der Hauswirtschafterin eine Bestimmung des Berufsbildungsgesetzes genutzt, die es Personen ermöglicht, aufgrund mehrjähriger Erfahrung in einem Beruf auch ohne reguläre Ausbildung zur Kammerprüfung anzutreten. Der Hauswirtschaft ist es vorbehalten, dass auch *Praxiserfahrungen bei der Führung des eigenen (Mehrpersonen-)haushalts* berücksichtigt werden können. Der Anteil Externer (a.a.O., 184) an den Kammerprüfungen in der Hauswirtschaft betrug im Jahr 2004 45,5% – im Vergleich zu 5,1% bei allen Ausbildungsbereichen oder auch 8,9% bei der Landwirtschaft (Berufsbildungsbericht 2006, 126) und war damit sehr hoch.

Ausschlaggebend für die Schwächung der dualen Ausbildung in der Hauswirtschaft sind zum einen die weg brechenden betrieblichen Ausbildungsplätze, was sicher dadurch (mit-)begründet ist, dass die Ausbildungsbetriebe in der Hauswirtschaft in der Regel kleine und kleinste, nur in Ausnahmefällen mittlere Unternehmen sind, die entsprechend immer nur geringe Zahlen an Auszubildenden beschäftigen. Gerade diese Betriebe reagieren sensibel auf wirtschaftliche Entwicklungen und ihre Ausbildungsfähigkeit und –bereitschaft lässt generell nach. Ein wichtiger Aspekt ist daneben die Einmündung einer großen Zahl von benachteiligten jungen Menschen in den hauswirtschaftlichen Berufsbereich, so dass die Ausbildung mit integrativen und rehabilitativen Aufgabenstellungen gegenüber der „normalen“ dualen Ausbildung inzwischen überwiegt (Kettschau 2007) – ein Sektor, in dem die regulären Ausbildungsbetriebe des dualen Systems allenfalls als Praktikumseinrichtungen eine Rolle spielen. Die Fachvertreterinnen betrachten diese Entwicklung mit Sorge, und Befürchtungen werden spürbar, dass die notwendige Professionalisierungsentwicklung der Hauswirtschaft, die vor allem mehr und eine komplexere Fachlichkeit erfordert, durch die Vielzahl gering qualifizierter Auszubildender gefährdet werden könnte.

Auf dem Hintergrund der aufgezeigten Widersprüche zwischen Marktchancen und Anforderungen haushaltsnaher Dienstleistungen einerseits und sozial integrativen Aufgabenstellungen bei der Qualifizierung der zukünftigen Fachkräfte andererseits ergeben sich die aktuellen Gestaltungsaufgaben in der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung als einem Beispiel für den größeren Sektor der personenbezogenen Dienstleistungen. Hierauf soll abschließend das Augenmerk gerichtet werden.

5. ANSATZPUNKTE UND OPTIONEN ZUR GESTALTUNG HAUSWIRTSCHAFTLICHER BERUFSAUSBILDUNG

Angesichts der Tatsache, dass viele der jungen Frauen und Männer, die eine hauswirtschaftliche Ausbildung beginnen, selbst in vielfältiger Weise benachteiligt sind und sich in einem schwierigen Prozess der Entwicklung zur eigenständigen Lebensgestaltung befinden, ist eine *Implementation allgemein bildender Inhalte der haushaltsbezogenen Bildung in die berufliche Ausbildung* sehr nahe liegend. Hier ist etwa an Fragen von Wirtschaftsführung, Gesundheitsbildung, Ernährung u.v.m. zu denken – Lebensaufgaben, die in der Phase des Erwachsenwerdens eine wichtige Rolle spielen und für die die Vorbereitung durch das Elterhaus oder Bildungsprozesse der allgemein bildenden Schulen in den meisten Fällen defizitär sein dürfte. Auch im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung und des Erwerbs von Sozialkompetenzen ist eine Aufarbeitung der eigenen Lebensgestaltung und –erfahrungen in den Bereichen, wo die Fachkräfte später für andere Menschen Verantwortung übernehmen sollen, unerlässlich.

Mit Blick auf die Daten und Fakten stellt sich weiterhin die Frage, ob die bestehenden Varianten der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung und deren rechtliche, institutionelle, fachliche und pädagogische Ausgestaltung der gegebenen Situation (noch) Ziel führend gerecht werden. Zu überlegen sind Wege, wie der Anspruch „Hauswirtschaft als moderner Dienstleistungsberuf“ qualitativ und quantitativ umgesetzt und zugleich die real vorhandenen Zielgruppen mit ihren Lernvoraussetzungen, ihren beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten und –interessen optimal erreicht werden können. Der vorhandenen Heterogenität von Vorbildungen, Begabungen und Entwicklungsinteressen der Auszubildenden könnte durch entsprechende *Auffächerung des Berufsbildes* begegnet werden, wie zum Beispiel durch Aufsetzen von weiteren *Qualifizierungsstufen* (wie das Beispiel der ‚Fachhauswirtschafterin’ zeigt) oder auch durch *Stufung im Rahmen der Erstausbildung*. In den zurzeit zahlreich entstehenden Qualifizierungsmaßnahmen, die zunächst vorgelagert zu einer Vollausbildung konzipiert sind, (vgl. z.B. Friese 2007b) könnte man auch eine solche erste Stufe der Ausbildung sehen.

Eine Zielgruppen gerechtere Ausbildung ist weiterhin zu verwirklichen durch Ausschöpfen der neuen Möglichkeiten des Berufsbildungsgesetzes wie *gestreckte Prüfungen* oder auch *Teilzeitausbildung* für junge Frauen (und Männer) mit Elternpflichten. Forderungen nach einer Flexibilisierung der Ausbildung durch Modularisierung und Zertifizierung einzelner Ausbildungsabschnitte könnten durch

Zusatzqualifikationen zur Ergänzung oder Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit sinnvoll umgesetzt werden. Hierdurch ließe sich das Berufsbild attraktiver gestalten und passgenauer an den Ansprüchen des Arbeitsmarktes ausrichten.

Überlegungen zur *Erweiterung des Berufsbildes der Hauswirtschafterin* um Basiskompetenzen der Kranken- und/oder Sozialpflege haben eine längere Tradition (z.B. Rosenau 1994; Kupka 2000) und werden auch aktuell weiter geführt. Die Praxis verlangt nach Fachkräften, die etwa als Präsenzkräfte in Wohngruppen an der Schnittstelle von Hauswirtschaft und Pflege arbeiten können (Feulner 2006; Büchter 2006).

Auf eine verbesserte Gestaltung der institutionellen und curricularen *Kooperation der Lernorte* und Einbindung unterschiedlicher betrieblicher Realitäten richten sich verschiedene Reformvorhaben und Modellprojekte. Die Qualität der Ausbildung zu verbessern, theoretisches und praxisbezogenes Lernen zu verknüpfen, und nicht zuletzt neue betriebliche Partner für die hauswirtschaftliche Ausbildung zu gewinnen und zu binden, sind wichtige Ziele. *Lernortverbünde* als Mittel der Wahl können dabei hauptsächlich betriebliche Partner zusammen führen oder ihren Ausgangspunkt in den beruflichen Schulen nehmen und von dort in neuartiger Weise betriebliche Partner in die Ausbildung einbinden. Der BLK-Modellversuch „Dienstleistung im Lernortverbund“ (DILL) hat hier herausragende Arbeit geleistet.

Flexibilisierung, Zielgruppenorientierung, Verknüpfung von beruflichen und die persönlichen Kompetenzen fördernden allgemeinen Lerninhalten, weitere Profilierung des Berufsbildes, neue Formen der institutionellen und curricularen Kooperation – unter diesen Stichworten lassen sich viele Entwicklungsaufgaben der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung diskutieren.

6. FAZIT UND AUSBLICK

Folgt man den Argumenten, die zu Beginn dieses Beitrags vorgetragen wurden, und geht von einem weiter wachsenden Bedarf und gesellschaftlicher Relevanz der Dienstleistungen in den personen- und haushaltsbezogenen Bereichen aus, dann sind Folgerungen für eine verbesserte Strukturierung, Profilierung, Kooperation und nicht zuletzt Akzeptanz und tarifliche Ausgestaltung der einschlägigen Berufe und ihrer Aus- und Weiterbildungen unabweisbar. Pädagogisch, pflegerisch und hauswirtschaftlich ausgerichtete Domänen sollten den Dialog verstärken, um gemeinsame Interessen zu erkennen und zu vertreten. Berufsbilder sollten wo nötig überarbeitet, erweitert oder auch zusammengefasst werden. Mit einem differenzierten Aus- und Weiterbildungsangebot müssen zukünftig sowohl die berechtigten Professionalisierungsinteressen der sozialen Dienstleitungsberufe erfüllt werden, als auch die schwächeren Auszubildenden sinnvoll integriert werden – berufspädagogische Entwicklungsaufgaben in sozialer Verantwortung!

LITERATUR

Bittner, S./Strauf, S./Weinkopf, C. (1999): Erfahrungen von Dienstleistungspools und Vermittlungsagenturen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Graue Reihe des Instituts Arbeit und Technik, Bd. 5. Gelsenkirchen.

Büchter, M. (2006): Herausforderungen, Kompetenzen und Kooperation an der Schnittstelle Hauswirtschaft /Pflege. In: Haushalt und Bildung, 83. Jg., Heft 3, S. 54–60.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2005): Gastgewerbe, Hauswirtschaft, Ernährung, Reinigung, Umweltschutz. Beruf, Bildung, Zukunft, Bd. 12. Nürnberg.

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2004): Eine neue Generation von Dienstleistungen – unterstützend für Familien, effektiv für Unternehmen. Berlin.

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Betriebwirtschaftliche Effekte familienfreundlicher Maßnahmen. Kosten-Nutzen-Analyse. Berlin.

Brutzer, A./Küster, C.: Die europäische Dienstleistungsrichtlinie (EU-DLR). Konsequenzen für haushaltsnahe /personenbezogene Dienstleistungen. In: berufsbildung, 61. Jg., Heft 105, S. 44–46.

Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft (Hrsg.) (2007): Die Potenziale der Hauswirtschaft nutzen. Leitlinie zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit sozialer Einrichtungen. Eigendruck.

Feulner, M. (2006): Hauswirtschaft als Basis der Alltagsgestaltung. In: Leicht-Eckardt, E. (Hrsg.): Bewohnerorientierte Hauswirtschaft. Praktische Konzepte und ihre Umsetzung in der Altenhilfe. München, S. 11–35.

Friese, M. (2006): Arbeitsprozesse, Beschäftigungsentwicklung und Qualifikationsanforderungen in der Wachstumsbranche „personenbezogene Dienstleistungsberufe“ und hauswirtschaftliche Berufsbildung. In: Haushalt und Bildung, 83. Jg., Heft 3, S. 3-14.

Friese, M. (2007a): „Schwamm drüber?“ – Berufspädagogische Vernachlässigungen und Innovationspotentiale in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. In: berufsbildung, 61. Jg., Heft 105, S. 3-7.

Friese, M. (2007b): Perspektiven und Chancen der beruflichen Benachteiligtenförderung für personenbezogene und haushaltsnahe Dienstleistungsberufe. In: Haushalt und Bildung, 84. Jg., Heft 3 (im Druck).

Karsten, M.-E. (2000): Personenbezogene Dienstleistungen für Frauen. Aktuelle Tendenzen und Professionalisierungserfordernisse. In: Friese, M. (Hrsg.): Modernisierung personenorientierter Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen, S. 74–88.

Kettschau, I. (2003): Familienarbeit als Zeitkonflikt. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft, 51. Jg., Heft 4, Sonderheft „50 Jahre Hauswirtschaft und Wissenschaft“, S. 171–178.

Kettschau, I. (2005): Leben im Alter – Trends und Ansatzpunkte für Haushalt und Bildung. In: Haushalt und Bildung 82. Jg., Heft 3, S. 3–11.

Kettschau, I. (2006): Qualität und Qualifizierung in der Hauswirtschaft. In: Haushalt und Bildung 83. Jg., Heft 3, S. 15–27.

Kettschau, I. (2007): Strukturen und Entwicklungen hauswirtschaftlicher Berufsausbildung – Hauswirtschaft als Akteur der Benachteiligtenförderung. In: Haushalt und Bildung, 84. Jg., Heft 3 (in Druck).

Kramer, Ulrich u.a. (1998): Wettbewerbsstärke und bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf – kein Widerspruch. Bd. 152 der Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart/Berlin/Köln, 49.

Kremer-Preiß, U./Stolarz, H. (2003): Neue Wohnkonzepte für das Alter und praktische Erfahrungen bei der Umsetzung – eine Bestandsanalyse. Projektträger: Bertelsmann Stiftung, Wissenschaftliche Leitung: Kuratorium Deutsche Altershilfe. Zwischenbericht im Rahmen des Projektes „Leben und Wohnen im Alter“ der Bertelsmann Stiftung und des Kuratoriums Deutsche Altershilfe. Kuratorium Deutsche Altershilfe. Köln.

Kupka, C. (2000): Derzeitige Situation und Entwicklungen im Berufsbereich Pflege, Betreuung und Versorgung. In: Friese, M. (Hrsg.): Modernisierung personenorientierter Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen, S. 141–150.

Rerrich, M. (1994): Zusammenführen, was auseinander strebt: Zur familialen Lebensführung von Berufstätigen. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main, S. 201–218.

Rosenau, R. (1994): Zur Situation der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung. Bildung und Beruf, Schriftenreihe des Bundesverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen. Bonn.

Rützel, J. (2004): Lebensführungskompetenz als Auftrag und Inhalt beruflicher Bildungsprozesse. In: Haushalt und Bildung, 81. Jg., Heft 4, S. 3–8.

Weinkopf, C. (2005): Haushaltsnahe Dienstleistungen für Ältere: Expertise für den 5. Altenbericht der Bundesregierung „Potentiale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft ─der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen“, im Auftrag des Deutschen Zentrums für Altersfragen (DZA). Gelsenkirchen: Inst. Arbeit und Technik.

Angela Paul-Kohlhoff

DER MÄNNLICHE BERUFSBEGRIFF – EIN PROBLEM FÜR DIE BERUFSPÄDAGOGIK?

EINLEITUNG

Ich will meinen Beitrag zu dieser Festschrift für Josef Rützel mit einer persönlichen Erinnerung beginnen, weil ich seit dieser Begebenheit über die „Männlichkeit" des Berufsbegriffs nachdenke und mich mal mehr, mal weniger mit diesem Thema gedanklich befasst habe. In meinem Rigorosum im Hauptfach Politikwissenschaft 1977 habe ich einen Vortrag gehalten zum Verhältnis von Sozialismus und Feminismus. Karl Marx, Friedrich Engels, Rosa Luxemburg, Klara Zetkin, August Bebel und als zeitgeschichtliche TheoretikerInnen Rossana Rosanda, Frigga Haug, Regina Becker-Schmidt und Ernest Bornemann bildeten, meiner Erinnerung nach, den theoretischen Rahmen, in dem ich mich mit meiner Argumentation bewegte. Leider, oder vielleicht auch Gott sei Dank, habe ich diesen Prüfungsvortrag nicht mehr. Aber in der Diskussion des Vortrags gab es eine entscheidende Wende, die ich nicht voraus geahnt habe und die mich vor erhebliche Schwierigkeiten stellte. Mein Doktorvater, Prof. Dr. Jürgen Seifert[1], fragte nämlich ganz schlicht, ob ich denn meine, dass, wenn Frauen in der Politik engagiert wären, die Politik anders wäre. Ich sollte dies an den Beispielen von Golda Meir für Israel und Indira Gandhi für Indien exemplifizieren. Machen Frauen also andere Politik – weibliche Politik –, weil sie Frauen sind? Diese entscheidende Frage stand auf der Tagesordnung. Für mich zum ersten Mal, weil ich wie selbstverständlich davon ausgegangen war, dass die stärkere Partizipation von Frauen in öffentlichen Institutionen und in der Politik mehr Geschlechtergerechtigkeit erbringen würde. Von heute aus betrachtet eine naive Annahme.

Ich weiß nicht mehr, wie ich die Prüfungssituation bewältigte, aber seitdem beschäftigt mich die Frage des Spannungsverhältnisses von Gleichheit und Differenz im Geschlechterverhältnis. Dieser Frage kann keine(r) entgehen, die/der sich mit der Bedeutung des Geschlechterverhältnisses für die Gestaltung der gesellschaftlichen Praxisfelder interessiert und die Gerechtigkeit im Geschlechterverhältnis als wichtige Frage der Verwirklichung von Demokratie begreift. Insofern stellt sich die Frage nach dem relationalen Verhältnis der Geschlechter als eine Querschnittsdimension, oder besser gesagt, einer universalen Fragestellung jedweder Wissenschaft, zumindest aber den Wissenschaften, die sich zugleich mit der Sozialität und der Individualität der menschlichen Entwicklung befassen; da-

1 Prof. Dr. Jürgen Seifert, Rechtswissenschaftler, war an der damaligen TU Hannover Professor für Politikwissenschaft.

mit ist die Berufspädagogik ohne Zweifel eingeschlossen. D.h., dass die Berufspädagogik und die Soziologie von Berufsausbildung und Beruf auch immer der Frage nachgehen müssen, ob sich die unterschiedliche Beteiligung der Geschlechter an bestimmten Berufsausbildungsgängen dahin gehend auswirkt, dass historisch begründete Differenzen, und damit – modernisierungstheoretisch betrachtet – traditionelle Verhältnisse, bis heute als Exklusions- oder Inklusionsbedingungen für die Geschlechter gelten.

Da die Segmentation in Männer- und Frauenberufe, die geschlechterdifferente Situation der unterschiedlichen Ausbildungsformen (Duale Ausbildung; Schulberufsausbildungen) im deutschen System der Berufsausbildung bis heute unübersehbar ist, stellte sich für die kritische Analyse des Berufsbildungssystems diese Frage bis heute. Sie ist deshalb von zentraler Bedeutung, weil die Dynamik der Veränderung des Berufsbildungssystems und die Anforderungen an Reformanstrengungen gerade unter den Gesichtspunkten der globalen Veränderungen der Wirtschaft sonst nicht ausreichend analysiert werden können.

2. WAS IST MÄNNLICH – WAS IST WEIBLICH?

So wie es keine feste Definition dessen gibt, was weiblich ist, so gibt es auch keine darüber, was männlich ist. Dennoch gibt es in (fast) allen Gesellschaften Vorstellungen und Bilder darüber, wie das jeweilige Geschlecht zu sein, sich zu verhalten hat. Zumindest werden Abweichungen von den stereotypisierten Zuschreibungen wahrgenommen; sie sorgen für Irritationen und Verunsicherungen im interaktiven Umgang miteinander. Die Zweigeschlechtlichkeit als Norm ist tief in unsere Wahrnehmungsfähigkeit eingegraben und dies ganz unabhängig von den jeweiligen sexuellen Orientierungen. Deshalb ist Connell (1999) zuzustimmen, wenn er von einer „hegemonialen Männlichkeit“ ausgeht, die historisch und je nach Gesellschaft variabel ist, aber dennoch wahrnehmungs- und handlungsleitend ist. Und von dieser „hegemonialen Männlichkeit“ ist das, was weiblich ist, abgeleitet in dem Sinne, dass das, was männlich ist, nicht weiblich sein kann. Wir haben es also mit dem Problem zu tun, dass das, was männlich und weiblich ist, kulturell sehr verschieden ist und dennoch eine relativ stabile Orientierung gibt, die – und das ist das entscheidende Problem – in ungleiche Machtverhältnisse eingebettet ist, im Durchschnitt zu Lasten der Genusgruppe der Frauen.

Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht und die damit gefassten Zuschreibungen, die strukturell in Institutionen und in der symbolischen Ordnung verankert sind, durchdringen also weitgehend das alltägliche Leben wie auch die beruflichen Perspektiven. Nun ist aber trotz aller „hinter dem Rücken“ (Paul-Kohlhoff 2004, 5) der Akteure und Akteurinnen wirksamen Asymmetrie des Geschlechterverhältnisses keineswegs von einem Determinismus der konkreten Ausgestaltung des Geschlechterverhältnisses auszugehen, es gibt Bewegungen, Veränderungen und auch Verschiebungen in den Machtstrukturen zwischen den Geschlechtern.

Ein Schnittpunkt, an dem dies besonders wirksam sichtbar wird, ist in Deutschland der Beruf, denn der Beruf erweist sich als eine Scharnierfunktion

zwischen privatem und öffentlichem Leben und differenziert erheblich zwischen den Geschlechtern. Dabei kommt der institutionellen Verfasstheit der Berufsausbildung eine besonders bedeutende Rolle zu, denn „die hier erworbenen Leistungen tragen sich fort über Arbeitsmarktpositionierungen bis in die Verrentung. So sprechen Beck/Brater/Daheim (1980) zu Recht von Bildung und Beruf als den Korsettstangen des Lebenslaufs“ (Krüger 2004, 21).

3. DIE MÄNNLICHE PRÄGUNG DES DEUTSCHEN BERUFSAUSBILDUNGSSYSTEMS

In Deutschland hat sich im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern ein, historisch betrachtet, stabiles Berufsausbildungssystem auf mittlerem Niveau, also unterhalb der akademischen Berufe, etabliert, das in seinen Grundzügen sowohl das Kaiserreich, die Weimarer Republik als auch den Nationalsozialismus bis zum heutigen Tag überdauert hat. Trotz aller Kritik an der spezifischen Verfasstheit des Dualen Systems, seinen beschriebenen Erosionstendenzen, dem Rückgang im Angebot an Ausbildungsplätzen, wird es nach wie vor im Prinzip weder von der Politik noch von der (berufspädagogischen) Wissenschaft ernsthaft in Frage gestellt. Dies bestätigt sich noch einmal eindrucksvoll in dem seit dem 1. Januar 2005 gültigen neuen Berufsbildungsgesetz, das an den Grundprinzipien trotz aller Veränderung im Einzelnen nicht rüttelt. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass für die duale Ausbildung an einer „Orientierung am Berufsbegriff“ festgehalten wird, die, wenngleich die Verwerfungen über Arbeitslosigkeit, Berufswechsel und insbesondere dem Postulat des lebenslangen Lernens als Anforderung an ständige Flexibilität des Individuums durchaus bekannt sind, Berufsausbildung als eine Option auf dauerhafte Erwerbstätigkeit „verspricht“, die mehr ist als eine einzelne umgrenzte Tätigkeit, sondern einen breiteren ganzheitlichen Zuschnitt von Arbeit im jeweils über Qualifikationsbündel und Sozialisationswirkungen definierten Arbeitsmarktsegment ermöglicht. Damit werden identitätspolitische Erwartungen insbesondere bei den Auszubildenden erzeugt, die kaum noch einzuhalten sind.

„So transportiert der (Berufs-; *Hinzufügung APK*) Begriff bis heute die Vorstellung von fester Integration in das Gefüge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, von volkswirtschaftlicher und einzelwirtschaftlicher ‚Passgenauigkeit’ sowie von ordnungspolitisch regulativer Raison ...“ (Lisop 2003, 41). Trotz aller Erosionstendenzen im Erwerbssektor, der sehr wechselhaft gestalteten Erwerbsbiografien, der Zunahme aus Not geborener Selbstständigkeit, der Arbeitslosigkeitsphasen etc. wird dem Festhalten am Berufsbegriff in der dualen Ausbildung eine individuelle und gesellschaftliche Stabilitätsfunktion für das Sozial- und Arbeitsmarktsystem unterstellt. „Zwar verstärkt sich die Nicht-Endgültigkeit von Berufswahl und Berufsausübung in den modernen Gesellschaften, doch ‚hinkt‘ das öffentliche Bewußtsein dieser beobachtbaren Tendenz ganz offensichtlich hinterher“ (Arnold 2003, 33).

Diese Paradoxie der Auflösung des Berufs und des Festhaltens am Beruf aber korrespondiert mit den historischen Entstehungsbedingungen des Dualen Systems

beim Übergang von der ständischen zur industriellen Gesellschaft im 19. Jahrhundert – und dies macht seine bis heute männliche Prägung aus.

Die leicht modifizierte Übertragung der mittelalterlichen handwerklichen Meisterausbildung, organisiert in Zünften, verbunden mit dem Erziehungsgedanken und spezifischen berufsethischen Vorstellungen, auf die sich ausbreitende industrielle Produktionsweise, war keinesfalls im Wesentlichen eine Antwort auf die Qualifikationsbedarfe der Industrie, sondern sozialpolitisch und integrationspolitisch begründet, galt als Mittel der Stabilisierung des damaligen Kaiserreichs, war also auch eine Abwehrstrategie der aufkommenden Arbeiterbewegung und Sozialdemokratie. Die entstehende Berufsbildungstheorie wurde damit zur Legitimationstheorie, besonders prominent vertreten durch Georg Kerschensteiner, dem so genannten „Vater der Berufsschule".

Das deutsche Berufsausbildungssystem wird also durch zwei Klammern begründet, die jenseits von Qualifikationsfragen angesiedelt sind: durch die sozialpolitische Verankerung, die über das System der Sozialversicherung „bis heute individuelle Tüchtigkeit im Normalarbeitsverhältnis (belohnt)" (Ostner 1997, 75) und die integrationspolitische Funktion, „die deutsche männliche Jugend an den Staat zu binden" (Kerschensteiner 1901). Hinsichtlich dieser politischen Voraussetzungen für die Etablierung eines Berufsbildungssystems kommt so etwa Stratmann, (1988, 20) zu dem Schluss: „Die pädagogische Ratio des Staates zielt auf die Brauchbarkeit seiner Untertanen, die Stände auf die Ehrbarkeit der verschiedenen Gruppen und beides passte immer weniger zusammen."

Nun bezogen sich aber alle Bemühungen über die Etablierung der Sozialversicherung und eines Berufsbildungssystems nur auf die männliche Jugend und dabei vor allem auf die „handarbeitende Jugend", die über Berufsbildung „für die bürgerliche Gesellschaft" gewonnen werden sollte – so die Preisfrage der Erfurter Akademie (1901). Beruf und seine Verankerung über das spezifische deutsche Berufsbildungssystem wird also zu einem ideologischen männlichen Konstrukt, mit der Funktion, die Arbeiter in die bürgerliche Gesellschaft sozial zu integrieren und Handwerk und Industrie zu versöhnen. Und diese Funktion musste zum Teil erst gegen die Interessen der Industrie durchgesetzt werden. Eine normative Setzung, unterstützt durch die Mittel der sich ausdifferenzierenden Sozialpolitik, wird also zum bestimmenden Faktor eines spezifisch deutschen Weges, der im Typus des Facharbeiters sein Charakteristikum findet. So kommt Walter Georg zu dem Ergebnis: „Angesichts dieses schon in den 20er Jahren kritisierten ideologischen Charakters der Berufsbildungstheorie, der jeder Bezug zur Realität industrieller Arbeit fehlte, ... gab es kaum vernünftige Gründe, an eine Zukunft dieses Modells zu glauben. ... Tatsächlich aber entfaltete die Berufsbildungstheorie und das duale System eine erstaunliche Anpassungs- und Überlebensfähigkeit. ... Sie beweist, dass neben der normativen Kraft des Faktischen auch eine faktische Kraft des Normativen wirksam wurde" (Georg 1992, 6).

Komplementär zur männlichen Prägung der Sozialpolitik und des sich entwickelnden Berufsbildungssystems wurde davon abgeleitet ein weibliches Modell der Integration in die Gesellschaft via Berufsbildung geschaffen. Zwar orientierte sich die Idee der weiblichen Berufserziehung auch an der Verbindung von Be-

rufsbildung und Staatsbürgerkunde, aber er betont, dass „die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“ (Kerschensteiner 1902). In dieser Perspektive ist mitbegründet, dass die als weiblich stereotypisierten Berufe in einer Sonderform ausgebildet wurden, nämlich im vollzeitschulischen System außerhalb des dominant männlichen Dualen Systems. Das bedeutete, dass die berufliche Bildung der Mädchen zusammenfallen sollte mit ihren Aufgaben als Ehefrau und Mutter, also Vorbereitung sein sollte für die „eigentliche Aufgabe“ und wenn diese mangels Heiratskandidaten nicht erreicht werden konnte, die „ledigen Fräuleins“ sich im Dienste an der Gemeinschaft selbst versorgen konnten. So blieben für die Frauen vor allem Berufe der personennahen Dienstleistungen, die als „Restkategorie“ (Rabe-Kleberg 1993) der nicht industriell oder handwerklich zu organisierenden Berufsausbildung als weibliche Tätigkeitsfelder eingeordnet wurden, weil sie sich sowieso mit den „natürlichen Aufgaben des Weibes“ deckten. Damit hat man zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen: Berufsausbildung als Medium der Vorbereitung der Frau auf ihre „natürlichen“ Aufgaben als Ehefrau und Mutter (Reproduktionsgehilfin des Mannes) und damit die vollständige Entlastung des Mannes von zeitaufwändigen Reproduktionsaufgaben, die der vollständigen Verausgabung und Verfügung im industriellen Leistungsbezug entgegenstehen würden und die Absicherung der ledigen Frau über so genannte weibliche „natürlichen“ Aufgaben: Erziehung, Pflege, Versorgung.

Diese Trennung in weibliche Tätigkeiten außerhalb des am Berufsprinzip orientierten Dualen Systems hat bis heute seine Gültigkeit, obwohl sich die Indizien mehren, dass sie den sich wandelnden Bedingungen von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- oder zur Wissensgesellschaft in einer globalisieren Welt nicht adäquat sind.

4. DIE ZEITEN ÄNDERN SICH – DYSFUNKTIONALITÄT DES BERUFSPRINZIPS DEUTSCHER PROVENIENZ

Die Durchsetzung der dualen Ausbildung als dominantem oder hegemonialem Berufsausbildungstyp männlicher Prägung und der Zuweisung der Frauen zu den Dienstleistungsberufen und zur Hausfrauentätigkeit, die eine Notwendigkeit der Aufrechterhaltung der männlichen Arbeitskraft darstellten, um die volle Verfügbarkeit des männlichen Arbeitnehmers zu gewährleisten, ist mittlerweile brüchig geworden. Einerseits ist angesichts der unbestreitbaren Überlegenheit der schulischen Leistungsfähigkeit der Mädchen, die sich nicht in ihrer Positionierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt auszahlt, das egalitäre Versprechen der bürgerlichen Gesellschaft hinsichtlich seiner geschlechterdifferenten Bewertung offensichtlich und unglaubwürdig geworden, anderseits ist die Perspektive des männlichen Alleinverdieners und -ernährers im Normalarbeitsverhältnis immer weniger erfahrbare Realität. Die Entgrenzung von Arbeitsverhältnissen, die Reduktion der bestehenden Normalarbeitsverhältnisse, die Notwendigkeit von Zweiverdienern, der Ersatz der männlichen Arbeitskraft durch die Frau bei eintretender

Arbeitslosigkeit – all dies setzt das Sicherheitsversprechen, das sich mit dem Festhalten an dem Berufsbegriff im Kontext der dualen Ausbildung verbindet, weitgehend außer Kraft.

Darüber hinaus ist zu fragen, ob angesichts des Wandels von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft der über die Orientierung am Berufskonzept erfolgte weitgehende Ausschluss von Frauen aus dem industriell geprägten Segment und die Zuordnung zu hausarbeits- und personennahen Dienstleistungsberufen nicht mittlerweile dysfunktional geworden ist. Gerade angesichts einer alternden Gesellschaft werden aber Berufe, die bisher fast reine Frauenberufe waren (Pflege-, Dienstleistungs- und Erziehungsberufe), immer wichtiger. Insofern stellen sie nicht mehr nur notwendige Komplementärfunktionen im Erwerbssystem dar, sondern sind eher zukunftsträchtige und prinzipiell noch wachsende Bereiche. Wenn nun aber der Arbeitsbereich, der bisher von der Verberuflichung weitgehend ausgeblendet war, wichtige zukünftige Arbeitsfelder bedeutet, also ein noch wachsender Arbeitsmarkt sein wird, während die traditionellen industriellen Fertigungsberufe schrumpfen, dann ist zu fragen, was dies für das Geschlechterverhältnis bedeutet. Verdrängen dann männliche Arbeitskräfte die bisher weiblichen, oder gibt es zum ersten Mal ein Neuaustarieren der Beteiligung beider Geschlechter in wichtigen Zukunftsaufgaben, unter gleichwertigen Bedingungen? Und: Ermöglichen diese Erkenntnisse hinsichtlich des Wandels der Tätigkeiten und Arbeitsformen vielleicht auch solche Perspektiven zu entwickeln, die flexiblere Ausbildungsformen im Kontext des Konzepts des lebenslangen Lernens entwickeln, die den unterschiedlichen biografischen Zeit- und Lebenslaufmustern von Frauen und Männern besser gerecht werden können?

Vielleicht ergibt sich im Aushandlungsprozess um diese Fragen historisch betrachtet die Chance durch Überwindung des in Deutschland traditionell ideologisch und männlich befrachteten Berufsbegriffs zu einem neuen Grundwert von Arbeit zu kommen, „der dann im Sinne einer moralischen Frage, ‚mit (der) es ernst ist' (Böhme 1997, 17), nun Arbeit in einem umfassenden Sinne von den gesellschaftlichen Notwendigkeiten und dem gesellschaftlich Erwünschten her definiert" (Paul-Kohlhoff 1998, 161). Damit könnte in der Verschränkung von bezahlter und unbezahlter Arbeit auch das Projekt der Geschlechtergerechtigkeit ernsthaft entwickelt werden, wenn dies jenseits von „hegemonialer Männlichkeit" gewollt wird. Die Auswirkungen auf ein neu zu konzipierendes berufliches Ausbildungskonzept wären damit eine neue wichtige Forschungsfrage der Berufspädagogik.

LITERATUR

Arnold, R. (2003): Die Männlichkeit des Berufs – Aspekte einer konstruktivistischen Betrachtung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Baltmannsweiler.

Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe - Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg.

Böhme, G. (1997): Ethik im Kontext. Frankfurt am Main.

Connell, R. W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen.

Georg, W. (1992): Von der Berufskultur zur Unternehmenskultur – Ein Paradigmenwechsel in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik? In: Skript der Fernuniversität Hagen.

Kerschensteiner, G. (1902): Eine Grundfrage der Mädchenerziehung. Erweiterter Vortrag gehalten auf der elften Generalversammlung des Deutschen Vereins für das Fortbildungswesen in der Städt. Tonhalle zu Düsseldorf am 5. Oktober 1902. Leipzig/Berlin.

Kerschensteiner, G. (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Von der Kgl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt gekrönte Preisschrift. Erfurt.

Krüger, H. (2004): Der Institutionenansatz in der Geschlechterforschung. In: Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.) :Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Bielefeld.

Lisop, I. (2003): Beruf – Ende des Berufes – Neue Beruflichkeit: ein unendlicher (männlicher?) Diskurs. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Baltmannsweiler.

Ostner, I. (1997): Beruflichkeit und Sozialpolitik. In: Voß, G/Pongratz H.J. (Hrsg.): Subjektorientierte Soziologie. Karl Martin Bolte zum siebzigsten Geburtstag. Opladen.

Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.) (2004): Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Bielefeld.

Paul-Kohlhoff, A. (1998) Berufsausbildung und Moral – Überlegungen zu einer widersprüchlichen Aufgabe beruflicher Bildung. In: Zybell, U. (Hrsg.): Zum Zusammenhang weiblicher Moralentwicklung und Berufsorientierung junger Frauen. Alsbach/Bergstrasse.

Paul-Kohlhoff, A. (1998): Das Berufsprinzip als Grundlage der dualen Berufsausbildung: ein Stück deutscher Geschichte? In. Sozialforschungsstelle Dortmund (Hrsg.): Ist der Beruf noch zu retten? Dortmund.

Rabe-Kleberg, U. (1993): Verantwortlichkeit und Macht: ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld.

Stratmann, K. (1988): Sozioökonomische Bedingungen und Prozesse in der Entwicklung der beruflichen Bildung – Fallbeispiel Bundesrepublik Deutschland. In: Kraayvanger, G./Onna van, B./Strauß, J. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Bundesrepublik und in den Niederlanden. Nijmegen.

Franz Schapfel-Kaiser

„ICH TEILE MICH DA SO REIN" – PHÄNOMENE DER ZEIT IN BERUFEN
EIN BEITRAG ZUR KRITISCH-SUBJEKTORIENTIERTEN BERUFSBILDUNG

Wenn berufliche Bildung neben der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der sich Bildenden sowie der Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft auf Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe zielt[1], so muss sie neben den wirtschaftlichen Entwicklungen und den Entwicklungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes auch die gesellschaftlichen Entwicklungen und die Konstitution des Wechselprozesses zwischen den handelnden Subjekten und den soeben erwähnten Prozessen betrachten.

Der folgende Beitrag greift zunächst das Spannungsfeld von „Subjekt- und Wirtschaftsorientierung" der Berufsbildung auf, um den theoretischen Ausgangspunkt transparent zu machen. Im Anschluss beschreibt er die Hinwendung zum Thema Zeit als eines der zentralen und zugleich unzugänglichen Phänomene des Seins der Subjekte. Schließlich wird ausgehend von unterschiedlichen Verständnissen und Erkenntnissen von Zeit das Design einer explorativen Studie und deren Ergebnisse vorgestellt. Den Abschluss bilden Rückschlüsse auf die berufliche Bildung.

1. BERUFSBILDUNG IM SPANNUNGSFELD VON SUBJEKT- UND WIRTSCHAFTSORIENTIERUNG

1.1 Subjektorientierung – Lernen als Aneignungssituation und Durchdringung komplexer Verhältnisse

Mag es zunächst selbstverständlich erscheinen, dass Bildungsprozesse subjektorientiert sind, also auf die Aneignung des „Neuen" durch das „lernende" Subjekt ausgerichtet; wie sonst soll ein dem Subjekt fremder Gegenstand von ihm angeeignet werden, wenn sich dessen Strukturen nicht mit den im Subjekt bereits entwickelten Handlungs-, Verhaltens- und Erkenntnisstrukturen verbinden, so ist dennoch umstritten, ob die Gestaltung der Aneignungssituation[2] von den Interes-

1 So die Zieldefinition beruflicher Bildung im ersten Absatz des neuen Leitbildes des Bundesinstituts für Berufsbildung von 2006 (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitbild.pdf).

2 Allein der Begriff „Aneignungssituation" präformiert die Betrachtung einer Bildungssituation als vom Subjekt aus betrachtet. „Das Subjekt, wenn es denn eines sein soll – muß sich selbst machen. Es ist Setzung seiner selbst, oder der Begriff ist sinnlos. Man kann keine Subjekte machen." (Koneffke 1987, 133).

sen des Subjekts aus erfolgt oder ausgehend von anderen bspw. gesellschaftlichen Interessen[3], oder von der Struktur und Genese des „Neuen", das anzueignen ist. Diese Auseinandersetzung um die „richtige" Orientierung vollzieht sich nicht im Rahmen einer bildungspolitischen Debatte, sondern abgedrängt in engen wissenschaftszentrierten Zirkeln der Pädagogik, wenn sie überhaupt noch erfolgt.

Bezieht man die Betrachtung etwas praktischer bezogen auf die Didaktik im engeren Sinne, so lassen sich bei der Ausgestaltung von Bildungssituationen neben einer Vielzahl von institutionellen und organisatorischen Einfluss- und Gestaltungsfaktoren zwei wesentliche Segmente unterscheiden:

- Die Inhaltsebene. Woher stammen die Inhalte, die den arrangierten Lernsituationen den Stoffkanon geben und welche Horizonte von Inhalten verbinden sie?
- Die Methodenebene. In welcher Weise sind sie aufbereitet und zugänglich?

Beide Ebenen können sich an unterschiedlichen Zielen orientieren und die *Inhalte* anknüpfend an die bereits vertraute Lebenswelt der lernenden Subjekte ausrichten, oder den Lernenden unvermittelt gegenübertreten lassen und ebenso können sie die *Aneignungssituationen* so gestalten, dass sie fremd sind und nicht mit vertrauten Handlungssituationen verbunden sind oder doch. Dies ist aber nur eine Ebene der Subjektorientierung im Sinne des Vertrautseins mit den anzueignenden Gegenständen und Methoden des Umgangs mit neuen Situationen. Sie sprechen unterschiedliche Sinne an, rekurrieren auf bereits vorhandene kognitive Strukturen, erlauben emotionale Verknüpfungen, körperliche Auseinandersetzung, sinnliche Erfahrungen oder nicht.

In einer zweiten Ebene entscheidet die Aufbereitung der Inhalte und die Perspektive der Betrachtung bzw. deren Vielfalt über die Wirkungen der Aneignungssituation. Sie bestimmen die Tiefe des Eindringens in den Gegenstand und die Komplexität der Aneignungshandlung. Wird bspw. ein Lerngegenstand zum Thema Transport unter ökonomischen Aspekten der Kostenkalkulation betrachtet, unter ökologischen Betrachtungen im Sinne globaler Erwärmung, unter der Frage der Berücksichtigung der Arbeitssituation der an dem Transport beteiligen Personen, der eingesetzten Transporttechnologie unter ihren technischen Funktionszusammenhängen oder der historischen Entwicklung der Arbeitsteilung, so ergeben sich aus dieser Entscheidung, die erst einmal nichts weiter bedeutet als eine weitere Inhaltsebene, die mit dem primären Inhalte „Transport" verknüpft wird, Verknüpfungen mit ganz unterschiedlichen Horizonten, die sich aus der Zielsetzung desjenigen ergeben, der die Lernsituation inhaltlich ausgestaltet. Hier wird deutlich, worauf die Aneignung des Inhalts aus ist, welche Handlungskompetenz, welche kognitiven Strukturen entwickelt werden sollen. Der Lerngegenstand kann

3 Dass sich, historisch betrachtet, noch nie Menschen so viel Lebenszeit allein dem Lernen widmeten, wie derzeit die Durchschnittsbevölkerung in den reichsten Ländern der Welt, legt das historisch wachsende gesellschaftliche Interesse an der systematischen Ausgestaltung von Lernsituationen der nachfolgenden Generation nah.

nun zum Beispiel werden, an dessen Betrachtung sich die Welt entfaltet, Zusammenhänge und komplexe Wirkungen sichtbar werden.

Spricht man demzufolge von den Interessen des lernenden Subjekts, so muss man es also in einem doppelten Sinne begreifen. Zum einen als Individuum einer Gesellschaft, als das es seine eigenen Begegnungserfahrungen mit der Welt hat, an die es in jeder neuen Situation anknüpft und von denen aus es sich an neuen Lerngegenständen orientiert[4], zum anderen als je aktuelles Subjekt einer Weltgesellschaft, um es kurz zu fassen und zugleich die im Bildungsbegriff enthaltenen Widersprüche aufzugreifen, als Repräsentant eines gesamtgesellschaftlichen Interesses an einem gedeihlichen Fortbestand der Welt und der Lebensbedingungen aller Menschen (Euler/Pongratz 1995).

1.2 Wirtschaftsorientierung – Zurichtung zur freiwillig-kreativen Übernahme einer gesellschaftlichen Funktion

Bildungssituationen werden durch die Interessen der jeweiligen historisch und kulturell ausgeformten Gesellschaft bestimmt. Sie definieren, welche Werte angeeignet und, neudeutsch ausgedrückt, Kompetenzen entwickelt werden sollen. Blickt man zurück, erschließt sich die Dominanz herrschender Gesellschaftsgruppen in der Prägung der jeweiligen Bildungsstrukturen. Sie bestimmten mit ihren Interessen und für bedeutsam gehaltenen Inhalte immer die Ausrichtung der jeweiligen „schola“, von der Ausrichtung auf die Aneignung der Theologie und Astrologie, über die Schrift, die Jurisprudenz, Medizin und erst einhergehend mit dem Erstarken des spätmittelalterlichen Bürgertums, die Systematisierung der Aneignung der jeweiligen Fertigkeiten in der beruflichen Bildung der Handwerker und Kaufleute, der Einzug der physikalisch-technischen Zusammenhänge in den technischen Hochschulen bis zum Einzug der Volks- und Betriebswirtschaftslehre in den Lehrkanon der Universitäten.

Gewahrt man die Dominanz der herrschenden Interessen in der Ausgestaltung der jeweiligen Bildungssituation, dann ist die Entwicklung des Inhaltskanons mit seiner Orientierung auf die Erschließung der Funktionszusammenhänge der Welt über die politischen Wissenschaften zur Wirtschaftsorientierung nur konsequent, wenn man z.B. Luhmanns Analyse von 1971 folgt, die das Wirtschaftssystem als Subsystem des Gesellschaftssystems zum dominanten Teilsystem erklärt, was die Ökonomisierung als Trachten nach nachhaltiger, heißt gesicherter Bedürfnisbe-

4 Vgl. insbesondere die Ausführungen zur phänomenologisch orientierten Pädagogik in Eckert/Schapfel-Kaiser 2000, zum Wandel von der defizitbehafteten Zielgruppenorientierung zur aktivierenden Subjektorientierung insbesondere Eckert/Rützel 1996: „Subjektorientierung kann nur heißen, das Subjekt in seinen anthropogenen, kulturellen, beruflichen und sozialen Bezügen wahrzunehmen, seine eigenen Aneignungsstrukturen und Entäußerungsformen anzuerkennen, die darin enthaltenen Potentiale weiterzuentwickeln und nicht einem wie immer gearteten didaktisch-autoritären Objektivismus zu opfern“ (16).

friedigung zum zentralen Wert und Ziel erklärt und folgerichtig diese Orientierung zur gesamtgesellschaftlichen wird.[5]

Daraus ergeben sich Wertorientierungen für den Einzelnen, erst recht in der beruflichen Bildung, wenn er zum leistungsfähigen Produzenten einer an Leistung orientierten Wirtschaftsgesellschaft herangezogen werden muss, sei sie eine Industrie- oder Wissensgesellschaft.[6]

Je mehr die beruflich erforderlichen Handlungsfreiheiten der Einzelnen steigen (Volpert 1994) und sie sich vom „Arbeiter" zum selbstständigen „Arbeitskraftunternehmer" (Voss 2002) entwickeln, umso notwendiger die Abkehr der Berufsbildung vom Leitbild des ehrbaren Handwerkers über den produzierenden Befehlsausführenden zum kreativ handelnden Selbstunternehmer.

> „Der Aspekt der Modulation der eigenen Kompetenzbiographie gewinnt an Bedeutung. ... Die Kunst und der Künstler, der verschiedene Situationen meistert und kreativ entfaltet und in sein biographisches Kompetenzmanagement integriert, avanciert zum Modell des Innovationsprinzips" (Gonon 2007, 4f.).

Konsequent entwickelt sich dann auch die „Zurichtung" der Produzenten und Agenten in diesem Subsystem vom Befehlsempfänger, deren „Befreiung" oder Emanzipation im Sinne der Selbstbefreiung man zeitweise zum Teilziel beruflicher Bildung erklärte[7], oder die man als qualifizierte berufliche Profis, salopp formuliert, „lediglich" für die systematische Weiterentwicklung und Optimierung der Teilleistungen des Wirtschaftssystems befähigen will, hin zu selbständigen Gestaltern ihrer Berufs- und Lebenslaufbahn.[8] Sie werden der Logik eines sich selbst zunehmend flexibilisierenden Wirtschaftssystems eingefordert als, flexibel zur Verfügung stehende, permanent abrufbereite, sich selbst instruierende und weiterqualifizierende, sich und andere steuernde Arbeitskräfte, die Agenten eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im betriebswirtschaftlichen Sinne sind.[9]
Ist diese Einforderung gemäß der Luhmannschen Behauptung zu einer allgemeinen Anforderung der Lebensorientierung in nahezu allen Lebensbereichen gewor-

5 Die Gesellschaft insgesamt übernimmt also im Verlauf der Neuzeit die Zielorientierung der Wirtschaft, in dem sie ihren Zeitbegriff der `Zeit des Kaufmanns´ nähert." (Bergmann, 1981, 218). Wenn Marx diese Analyse als Ergebnis einer Geschichte der Klassenkämpfe und weniger als ein systemisch aus sich selbst hervorgehendes Ergebnis betrachtet, so sind die Folgen aus beiden Analyseperspektiven weitgehend identisch.

6 An der geläufigen Gesellschaftsbezeichnung bestätigt sich signalhaft die Dominanz des gesellschaftlichen Subsystems „Wirtschaft" an der Namensgebung einer Epoche durch die wirtschaftlich dominierenden Segmente.

7 Ein Überblick findet sich in Schapfel-Kaiser 2002. Greinert beobachtet bei dieser Ausrichtung im vergangenen Jahrhundert eine Wende: „Die in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts favorisierten subjektorientierten Leitziele der beruflichen Bildung – Humanisierung, Demokratisierung oder Partizipation –wurden inzwischen weitgehend verdrängt ..." (Greinert 2007, 12).

8 Vgl. hierzu u.a. den aktuellen Wirtschaftsmodellversuch „Kompetenzen für die eigenständige und flexible Gestaltung der Berufslaufbahn - Flexkom", der biografische Gestaltungskompetenz zum Ziel beruflicher Erstausbildung erklärt (http://www.goodpractice.de).

9 Zu der Unterscheidung zwischen kritisch-reflexiver Subjektbildung und wirtschaftlich-rationaler Personalentwicklung: Schapfel-Kaiser 1996; Rützel/Schapfel-Kaiser 1997.

den und durchherrscht die „Kaufmannszeit“ alle Lebensweisen, so muss Pädagogik und insbesondere die berufliche Bildung weit zurücktreten, um neu die Anforderungen an berufliche Bildung ausmachen zu können, die im oben genannten an berufliche Bildung zu stellen sind, ohne die aktuellen Wirtschaftsanforderungen zu ignorieren (Rützel 1998). Dies, weil ihr doch bewusst ist, dass nur die Produktion von Überschüssen die Gesellschaftsmitglieder soweit von alltäglichen Versorgungsarbeiten freisetzt, dass sie die notwendige Zeit für Selbstreflexion haben, die sie zur Befreiung von vorgängiger Allgemeinheit befähigt – also Bildung möglich wird.

2. AUF DEM WEG ZUR BETRACHTUNG DES ZUSAMMENHANGS VON ZEIT UND BERUF

Im Kontext der o.g. Überlegungen entstanden erste Studien und Umsetzungen zur Verbindung von biografischem Lernen und beruflicher Bildung mit dem Ziel innerhalb der beruflichen Bildung Lernsituationen zu gestalten, die stärker auf lebenslanges Lernen vorbereiten und die Heranwachsenden zu selbstreflexiver Gestaltung ihrer Lebensentwürfe und auf diese einwirkenden Zusammenhänge anstiften. Hierzu erfolgten Rückgriffe auf die Praxis politischer Bildungsarbeit, wie sie bei Oskar Negt zu finden waren, wie auch auf die theoretischen Ansätze der Arbeitsorientierten Exemplarik von Lisop und Huisinga, aber auch die Rezeption gruppentherapeutischer Konzepte der humanistischen Psychologie (Schapfel-Kaiser 2003).

Dabei zeigte sich das Phänomen Zeit immer wieder als Ungeklärtes, Verstecktes und doch zugleich in allen Ritzen Aufschimmerndes, wenn sie sich zum einen in den biografischen Verläufen von Teilnehmenden an Seminaren und deren Verquickung mit historischen Prozessen verbirgt, zugleich als geplante, begrenzende Zeit in Seminaren präsent war und zugleich als aktuelle gesellschaftliche und individuelle Zeit (im Sinne von „Zeitgeist“ oder Situation) einwirkte. So drängte sich Zeit in ihrer Allgegenwart zugleich der Betrachtung auf und entzog sich im gleichen Moment der genaueren Betrachtung und Bestimmung, wie Augustinus bei seiner Auseinandersetzung mit Zeit bereits in seinen Confessiones beschreibt. Wenn aber nun Zeit

- ein grundlegendes Element einer Biografie ist, begreift man sie zunächst vereinfachend als Aneinanderreihung von Lebensereignissen, wie Perlen auf einer Lebensschnur, gehalten von dem Faden Lebenszeit, und sie
- als je aktuelle Situation unter gesellschaftlicher und individueller Perspektive als Zeit einwirkt und
- zugleich Zeit und deren Verdichtung, deren optimierte Nutzung dominantes Thema in den aktuellen Debatten um berufliche Bildung ist, sei es in der Debatte um die zeitlich und inhaltlich flexibilisierte Aneignung von Lerninhalten durch Modularisierung, die Einführung von zweijährigen Berufen, die grundlegende Flexibilisierung von Ausbildungszeiten für be-

stimmte Zielgruppen (alleinerziehende Mütter), die Frage des lebenslangen Lernens und der Arrangements für Lern- und Arbeitszeiten etc.

dann scheint es legitim, Zeit auch aus Sicht der beruflichen Bildung grundlegender zu betrachten. Sie muss, um im obigen Bild zu bleiben, aus den Ritzen geholt, in dem Bedeutungskontext der jeweiligen Ritze betrachtet werden und auf ihren Erklärungs- und möglicherweise Orientierungsgehalt für die berufliche Bildung hin befragt werden, ohne vorschnell klare Antworten für unmittelbare Umsetzungskonzepte zu erwarten.[10]

Im Folgenden soll zunächst der Zeitbegriff unseres Alltagsbewusstseins hinterfragt und durch unterschiedliche Zeitvorstellungen erweitert werden.

3. WAS ZEIT IST – SACHE, SEIN, KULTURSYMBOL?

3.1 Die Uhrzeit als Sache

Zeit begegnet uns im Alltag als Uhrzeit oder Kalenderzeit, also als Dauer von Prozessen. Dieses Verständnis prägt unser Alltagsbewusstsein von Zeit, ist in der Unzahl von Uhren allgegenwärtig, bis zu jenen, die wir an der Hand tragen oder in unseren elektronischen Steuerungs- und Kommunikationsinstrumenten verborgen sind, aber auch an allen Stellen an denen wir die Geschwindigkeit messen.

Ihren Ursprung hat diese „Zeit“ in den ersten Versuchen, Dauern zu bestimmen, Regelmäßigkeiten in Abläufen zu beobachten, zu dokumentieren und daraus Gesetzmäßigkeiten abzuleiten, wie es vor Tausenden von Jahren im Zweistromland Vorderasiens erstmals, für unseren Kulturkreis prägend, erfolgte (Wendorff 1985). Erst die Griechen fassten diese Form Zeit zu messen durch den Vergleich von zwei Bewegungen miteinander auch theoretisch: „Zeit ist die Zahl der Bewegungen im Hinblick auf das Früher oder Später“, sagt Aristoteles in seiner Physik (219 b 2–7) und begreift damit Zeit als begriffliche Klammer und nicht als Gott oder als Idee, die dem menschlichen Erkenntnisvermögen vorausgesetzt ist, wie Platon und später auch Kant.[11]

An die Theorie Aristoteles’ anknüpfend agieren die Erfinder der Renaissance, entwickeln Fall- und Bewegungsgesetze, die sie in selbst geschaffenen Apparaturen beobachtbar und anschließend in Apparaten nutzbar machen.

> „Im 17. Jahrhundert beginnt die eigentliche Herrschaft der Uhrwerksmetapher; Zweckmäßigkeit und Kausalität der Uhr bestimmen die Metaphorik. Die Mechanisierung des Weltbildes, ... setzte jetzt in allem die Maschine als Leitbild ein ... Die Uhr ist Modell für Kausalität, ist Analogon für Mikrokosmos wie des Makrokosmos“ (Maurice, 1976, 10).

Die Uhr als Produkt verfeinert sich vom Schattenstab, den Wasser- und Sanduhren bis zu den uns vertrauten Uhren mit Räderwerk und Hemmung und Zeigern auf einer runden Fläche, die den Lauf der Zeit endlos wiederkehrend abbildet und

10 Wie man es in Zeiten, in denen permanente Beschleunigung bereits zu einem eigenen Gut geworden ist, u.a. von der politischen Administration gewohnt ist.

11 Vgl. hierzu auch eingehend Böhme 1974.

zugleich noch wie die ersten Uhren sich bezieht auf die astronomischen Vorgänge unseres Planetensystems.[12] Dieses Produkt – übrigens die erste Maschine – prägt wie kein zweites die Formen menschlichen Zusammenlebens in denen es zur Anwendung kommt, ist der industriellen Revolution vorausgesetzt und prägt diese mit ihrer Orientierung an der permanenten Steigerung der Verwertung der Zeit durch sogenannte „Optimierung“ von Produktions- und Distributionsprozessen.[13]

Mit der Bedeutungszunahme, die Zeit verstanden als Dauer erhält, verfeinert sich auch das Messinstrument, Uhr- und Kalenderzeit wird global in Zeitzonen abgestimmt und wird, durch die latente Aufforderung sie zu nutzen, zur eigenen Zwecken unterzuordnenden Sache.

Zeit erscheint uns heute als Dauer von Prozessen, aufgrund unserer Alltagserfahrung ist sie zu einem so selbstverständlichen Orientierungsmittel geworden, so dass wir es zum einen als fast schon gegenständlich wirkendes Etwas erleben und wir zugleich so selbstverständlich mit ihr umgehen wie mit Sprache und anderen Formen kultureller Interaktion, dass wir sehr irritiert sind, wenn Menschen eine andere Zeit haben, weil wir doch zu wissen dachten, dass es nur eine Zeit gibt, jene, die erst vor etwa hundert Jahren weltweit standardisiert wurde.

3.2 Zeit als Sein

Neben dieser geläufigen Vorstellung von Zeit soll in Näherung auf eine subjektorientierte Auseinandersetzung mit der Zeit in Berufen eine Sichtweise eingenommen werden, die sich von vorgängigen Theorien zu befreien sucht, indem sie sich versucht der Sache unvermittelt zu widmen.[14] Hierzu eignet sich eine phänomenologische Betrachtung der Zeit.

Was ist die gegenwärtige Zeit, was ist jetzt gerade? Für den Lesenden dieser Zeilen ist die Gegenwart dieses Moments bestimmt von der Ausgestaltung der Buchstaben, dem Papier, das die Zeilen aufgenommen hat oder der Wiedergabequalität des Bildschirms an dem diese Zeilen gelesen werden. Sie ist bestimmt von dem Wahrnehmungsvorgang im Moment des Lesens, den Lichtverhältnissen und anderen Umwelteinflüssen, die der Aufnahme des Formulierten hilfreich oder abträglich sind. Zugleich ist der Moment bestimmt von den bereits angeeigneten kognitiven Strukturen des Lesenden, der Absicht beim Lesen (sollen Korrekturen vorgenommen werden, gilt es den Inhalt zu erfassen und auf eigene Gedanken zu beziehen), den emotionalen Momenten (kennt er den Autoren, wollte er zu dieser Thematik bereits längst selbst veröffentlicht haben, gibt es eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Ende der eigenen Zeit) etc.

12 Zum Abriss der Geschichte der Zeit vgl. auch Wendorff 1985.

13 „Je entwickelter das Kapital, je ausgedehnter daher der Markt, auf dem es zirkuliert, der die räumliche Bahn seiner Zirkulation bildet, desto mehr strebt es zugleich nach größerer räumlicher Ausdehnung des Markts und nach größerer Vernichtung des Raums durch die Zeit“ (Marx 1969, 438).

14 Bei all dem Wissen darum, dass dieses Eintauchen nicht voraussetzungslos geschehen kann, sondern immer auch gebunden ist an eine konkrete historisch gesellschaftliche Situation.

Brechen wir an dieser Stelle die nahezu endlos fortsetzbare Aufzählung von ineinander greifenden Einflüssen auf ihr aktuelles Zeiterleben ab, so ist bereits mit diesem Ansatz einer phänomenologischen Betrachtung deutlich, dass sich die Gegenwart erstreckt, der betrachtete Moment nicht nur aus einem Jetzt einer aktuellen Wahrnehmung besteht, sondern ausgreift in die unmittelbar an das Jetzt anknüpfende, erwartete nächste Buchstabenfolge, die sich zu einem bereits erwarteten Wort zusammenfügt, wie auch in die unmittelbar vergangene Gegenwart der bereits aufgenommenen Worte und Sätze, die dennoch vergegenwärtigt sind, um den neuen Textinhalt mit ihnen sinnvoll zu verknüpfen. Die Gegenwart erstreckt sich noch weiter bis hin zu den in der Zukunft liegenden Momente ihrer jetzigen Gegenwart, die sich konstituieren aus langfristigen Absichten und der bereits lange zurückliegenden Vergangenheit, die sich zusammensetzt aus einer Fülle von Lebenssituationen und Erfahrungen, die in der gegenwärtigen Erfahrung an diesem Text „mitschwingen und wirken". Demzufolge ist Zeit so begriffen und betrachtet nicht wesentlich die messbare Abfolge von Dauern, die sich begrenzen lassen durch definierte Punkte (J`etzte`), die sagen, dass nun ein Zeitabschnitt beendet ist und ein neuer beginnt, sondern, wie Martin Heidegger formulierte: „Die Zeit, die ich selbst bin, gibt, je nach dem wie ich sie bin, verschiedene Dauer her." (1925, 317).

Was sagt es dann aus, dass der soeben vollzogene Gedankengang etwa zwei Minuten gedauert hat? Ist das die Zeit oder hat der Gedanke nicht weit in die Zeit hinein, zurück und nach vorn geführt? Zeit ist, so verstanden, gebunden an den eigenen Handlungszusammenhang und die Bedeutungen, die der Handlung zugeschrieben sind, ist also verbunden mit dem eigenen Sein in der Zeit, wird geprägt von dem was jetzt relevant ist für den jeweils in der Zeit Agierenden.[15] Zeit ist also nicht die objektivierte und standardisierte Sache, die gemessen werden kann, sondern das Sein selbst. In der Zeit, und wie wir mit ihr umgehen, wirken also unsere eigenen Ziele, Absichten und Einstellungen gegenüber den Sachen, Menschen und Handlungsprozessen mit denen wir interagieren. Heidegger spricht in diesem Zusammenhang von der „Sorge", die bestimmt, wie wir mit dem „Umhaften", das sich gegenwärtig um uns befindet, umgehen. Deshalb ist Zeit nicht physikalisch gedachte Folge von Jetztpunkten, Dauer oder Abstand zwischen Ereignissen, die als solche nur betrachtet werden durch eine künstliche Abstraktion, die den lebendigen Fluss der Zeit zu einer toten Eisfläche gefriert, damit sie gemessen werden kann, sondern vielmehr „zukunftsbezogener, gespannter Daseinsentwurf" (Vietha 1995, 363).

Edmund Husserl hat aufgezeigt, dass wir nicht in der Lage sind, Zeit anders wahrzunehmen als in der spezifischen Form des inneren Zeitbewusstseins, das soeben als erstreckte Gegenwart verdeutlicht wurde. Diese Vorstellung der Zeit ist demnach nicht eine subjektivistisch, individuelle, sondern im Gegenteil die von

15 Dieses Sein, soviel sei noch aus den Betrachtungen von Heidegger angemerkt, bestimmt sich aus der Bereitschaft des Menschen sein Sein als ein auf den Tod hin ausgerichtetes Sein zu begreifen und deshalb zu einem eigentlichen Sein werden zu lassen (Heidegger 1925).

unreflektiert übernommenen Einstellungen befreite objektive, weil allen Menschen gleichsam zuteil werdende Zeit (Husserl 1985).

3.3 Zeit als gesellschaftliches Symbol zur Koordination von Prozessen zunehmender Komplexität

Betrachtet man den unter der Unterüberschrift „Die Uhrzeit als Sache“, zur Verdeutlichung des Prozesses der Verdinglichung der Zeit, gewählten historischen Abriss, so zeigte sich bereits der Zusammenhang von Zeitbedeutung und gesellschaftlicher Entwicklung. Demzufolge lässt sich Zeit auch begreifen als ein gesellschaftliches Kommunikationsmittel, wie die Sprache oder auch andere Symbole, deren Bedeutungsgehalt durch interaktive Verständigung erzeugt, weiterentwickelt und über Generationen hinweg weitergegeben wird. Diese Kommunikations- und Entwicklungsprozesse finden in Abhängigkeit zu den Lebensbedingungen der jeweiligen Gesellschaftsform statt, erzeugen unterschiedliche Repräsentationsformen und Genauigkeiten und durchdringen die gesellschaftlichen Lebensbereiche unterschiedlich intensiv.[16]

Da aber der individuelle Mensch hineingeboren wird in eine vorgängige Allgemeinheit von Gesellschaft, übernimmt er die jeweilig geltenden „Zeiten“. Er wundert sich nicht, wenn er sein Geburtsjahr nicht kennt, weil er den Namen „Der große Donner“ trägt, der auf ein gleichzeitiges Ereignis bei seiner Geburt hinweist, das in seinem kulturellen Umfeld bekannt ist und die uns so vertraute Jahresrechnung für die Datierung der eigenen Geburt, weil sie keinen Sinn hat.

Es sind die Ausdifferenzierungen von Handlungsbereichen in komplexeren Gesellschaftsformen, die zur Entwicklung zunehmend autonomer Selbststeuerung und damit verbunden der Ausbildung eigener Zeiten und Rhythmen in diesen arbeitsteilig organisierten Handlungsbereichen führen, die sich nur noch punktuell und situativ auf den Gesamtkontext „Gesellschaft“ beziehen. So funktionieren, um einige Beispiele zu nennen, Schule nach einem *45 Minuten*rhythmus, fahren Züge auf *eine Minute* genau, spricht man von der Arbeits*woche* im Kontext der Erwerbsarbeit und sind in manchen, wenn auch wenigen Handlungsfeldern *Nanosekunden* von Bedeutung und in anderen der Wechsel der *Jahreszeiten* und die Berücksichtigung von *Ebbe und Flut*.

D.h., die in kleinen Gesellschaften noch für alle identische Zeit ist schon längst zu einer Vielfalt von Zeiten geworden, die aufeinander abzustimmen neue Schwierigkeiten aufwirft. Die Befreiung von den Zwängen der Natur und der an sie gebundenen Zeit erzeugt neue Zwänge.

16 Norbert Elias hat in Anknüpfung an seine historisch orientierte Betrachtung des Zivilisationsprozesses die Zeit als gesellschaftliches Symbol interpretiert, Wenddorf hat diesen Ansatz kenntnisreich mit vielen Details angereichert und Levine hat aktuelle Phänomene unterschiedlicher Zeitkulturen in unterschiedlichen Kontinenten aufgezeigt und damit Elias’ These untermauert, die heute als unbestritten gelten kann.

> „Sind Gesellschaften wenig differenziert, so dass alles miterlebt werden kann, gibt es kaum Diskrepanzen zwischen der Erwartung objektiven Geschehens und dem eigenen Erleben. ... Erst zunehmende Systemdifferenzierung führt dazu, dass Systeme aus ihrem Zeithorizont heraus Ansprüche an die Zeit anderer Systeme stellen“ (Bergmann, 83).

Diese systemtheoretisch begriffene Vernetzung von Teilsystemen mittels Zeit zeigt, dass diese Teilsysteme zugleich autonomer und abhängiger voneinander werden. Die Durchsetzung von nahezu unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung als Triebfeder wirtschaftlichen Handelns (Luhmann 1971) bewirkt einen sich steigernden Beschleunigungsprozess, einsetzend mit der Entwicklung der waren- und personenbezogenen Transporttechnologie und gesteigert bis zum Erreichen von wahrgenommener Gleichzeitigkeit beim Transport von Informationen.[17] Zeit ist also auch, wie bereits bei Elias begriffen, von Menschen geschaffenes, gesellschaftliches Symbol und damit auch von ihnen gestaltbar.

4. BERUFE ALS KULTUREN DES ZEITERLEBENS

Ausgehend von den vorangegangenen Überlegungen zu Zeit und im Hinblick auf die Weiterentwicklung einer kritisch-subjektorientierten Berufsbildung wurde eine Untersuchung des Zeiterlebens in unterschiedlichen Berufen durchgeführt.

Dabei wurde davon ausgegangen, dass Zeit sich einerseits prägt durch die gesellschaftlichen Verhältnisse in denen Berufe ausgeübt werden und Berufe, um es an dieser Stelle kurz zu fassen, gekennzeichnet sind durch das Handeln mit einem angeeigneten Qualifikationsbündel in einem definierten Handlungszusammenhang von gesellschaftlichen Teilsystemen. Also lassen sich in den Berufen, so die These, spezifische Formen und Wahrnehmungsmuster von Zeit identifizieren.[18] Diese prägen dann die beruflich agierenden Personen, bestimmen deren Weise Zeit wahrzunehmen, um an Heidegger anzuknüpfen, deren Sein.

Es sind also Hinweise zu erwarten bezogen auf die Bedeutung von Beruf als gesellschaftliches Strukturmuster und zugleich auch bezogen auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung von jeweils spezifischen Zeitmustern in Berufen für die Ausrichtung der beruflichen Bildung, verstanden als selbstreflexive Aneignung von sich bildenden Subjekten.

Für die Untersuchung wurden Tätigkeiten ausgewählt, die von den Handelnden selbst als ihre Berufe definiert wurden. Es erfolgte keine Orientierung an bestehenden Systematiken staatlich anerkannter, statistisch erfasster oder akademi-

17 Diese Gleichzeitigkeit, die es erlaubte den Untergang der Titanic mittels Telegrafie zu einem Weltereignis zu machen über das man weltweit relativ unmittelbar erfahren konnte, hat nicht nur Wirkungen bezogen auf die Anforderungen an die Handelnden in den Arbeitsprozessen, sondern auf die Menschen insgesamt. „Dem Druck der Gleichzeitigkeit ausgesetzt zu sein, ..., bedeutet des Rechtes auf eigene Entwicklungsgeschwindigkeit verlustigt zu gehen“ (Nowotny 1995, 35).

18 Dabei ist Zeit kein beliebiger Untersuchungsgegenstand sondern prägendes Muster von Gruppen, wie Karl Mannheim bereits 1936 verdeutlichte: „The innermost structure of the mentality of a group can never be as clearly grasped as when we attempted to understand its conception of time...“ (Mannheim 1936, 188).

scher Berufe. Vielmehr stand die Suche nach Berufen mit sehr unterschiedlichen Formen der Zeitgestaltung im Vordergrund und führte zu der Entscheidung, Hebammen, Straßenbahnfahrer, leitende Angestellte (Bauleiter) und Künstler zu befragen.

Es wurde davon ausgegangen, dass die Hebammen in ihrem Handeln geprägt sind von der Notwendigkeit, sich dem natürlichen Prozess der Geburt in ihrem Handeln anzupassen, die Straßenbahnfahrer in ihrem Handeln eingebunden sind in die vorgegebenen Zeiten des Fahrplans, den sie zur Sicherung der pünktlichen Ankunft ihrer Fahrgäste einzuhalten haben. Ihnen gegenüber zeitlich wesentlich flexibler handeln die Bauleiter, die bezogen auf ein in weiter Zukunft liegenden Abschluss- oder Übergabetermin projektbezogen Prozesse organisieren und darin eingeschlossen Zeitvorgaben für die in diesen Prozessen handelnden Personen definieren. Die Künstler hingegen sind in ihren Zeitgestaltungen überwiegend autonomer und richten ihr Handeln an der eigenen Kreativität aus und ggf. an der Berücksichtigung der Eigenschaften der je eingesetzten Materialien und Umwelteinflüsse (z.B. die Trocknungszeit von Farben beim Bodypainter, das Tageslicht beim Fotografen oder die Witterungsbedingungen beim Graffitikünstler).

Die Befragung erfolgte in Form biografisch orientierter Interviews, die auch die Kindheit, Jugend und den beruflichen Werdegang der Befragten erfasste, sowie deren Vorstellungen von ihrer eigenen Zukunft. Die Untersuchung ist nicht repräsentativ, sondern nur eine kleine Stichprobe, die darauf abzielte, erste Hinweise auf den angenommenen Zusammenhang zu bekommen.

Nach den Befragungen erfolgte eine Analyse der Daten mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse und eine zweite auf der Basis der grounded theory an ausgewählten Textstellen.

4.1 Beispielhafte Ergebnisse 1: Leitende Angestellte

Betrachtet man die biografischen Verläufe bei den leitenden Angestellten, so fällt bei ihnen auf, dass sie sich sehr früh mit Zeit im Sinne von Uhrzeit beschäftigt haben. Ihnen wurde bereits in der Kindheit die Verantwortung für die eigene Pünktlichkeit übertragen. Des Weiteren wird bei ihnen deutlich, dass sie auch inhaltlich bei ihrer eigenen Zeitgestaltung recht früh einen hohen Grad an Autonomie erreichten, insofern sie eher ausgefallene und zeitintensive Hobbys betrieben. Die Fähigkeit zur autonomen Gestaltung ihrer Zeit und zur Übernahme von Verantwortung für die eigene Zeit spiegelt sich auch in ihrem aktuellen beruflichen Handeln wider. Sie setzen sich selbst Ziele und übernehmen für deren Erreichung die Verantwortung. „Ich setze mir gewisse Ziele Anfang des Jahres oder auch am Anfang eines Tages oder am Anfang einer Baumaßnahme und dann versuche ich mich eigentlich auch selber daran anzutreiben. ... weil ich wissen will: Geht das? Schaffe ich das?“ (Interview mit einem Bauleiter, B1,. 103). Sie sind kurz gesprochen zugleich Herren ihrer Zeit und Knechte ihrer Ziele.

Dabei übertragen sie die eigenen Ziele auch auf die Zeit ihrer Mitarbeitenden, bestimmen deren Arbeitsanfang und -ende und disponieren deren Arbeitseinsatz.

Abbildung 1 : Zeiterleben der leitenden Angestellten im Beruf

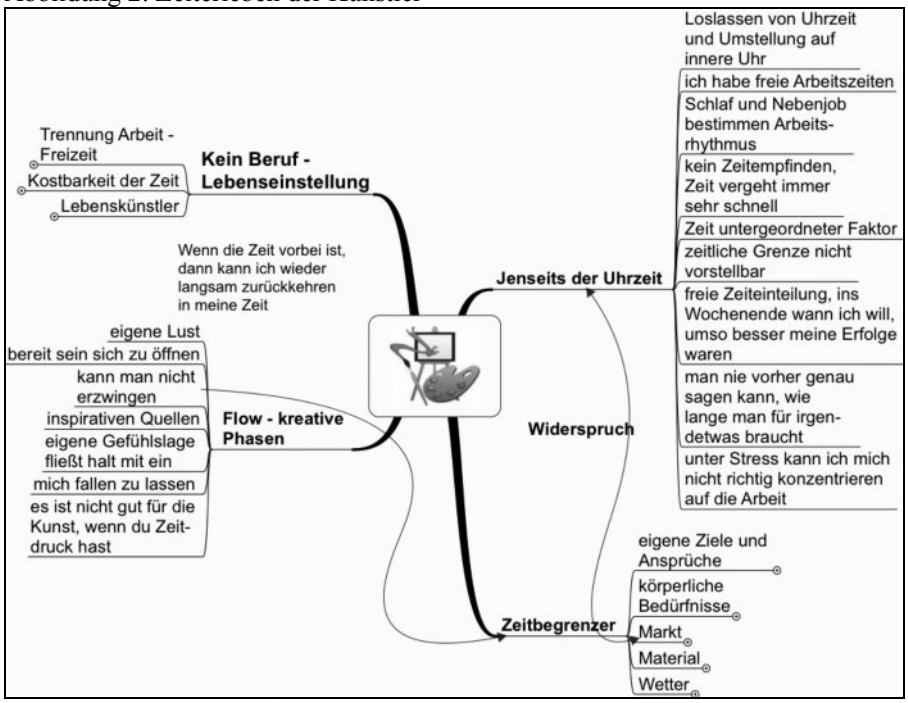


In ihrer beruflichen Entwicklung beschreiben sie die zunehmende Fähigkeit, die selbstgesetzten Ziele als positive Herausforderung zu betrachten und zugleich eine Gelassenheit gegenüber Verzögerungen im Baufortschritt zu entwickeln, die durch äußere Faktoren bestimmt werden. „'Des Bohre und des Singe, des kann mer net erzwinge' ... Wenn ich jetzt versuche loszurangeln und gewisse Arbeitsschritte auslasse aus Kostengründen, dann ist es in der Regel so, dass es uns zu 95% auf die Füße fällt", sagt ein Bauleiter im Bereich Horizontalbohrungen (B1, 100) und macht damit deutlich, dass Geduld und die Akzeptanz von Bodengegebenheiten in seinem Beruf ebenso notwendig ist. Ihre Lösungsstrategie ist das Teilen der Zeit, die Zergliederung ihrer Tagesabläufe und Definition von Prioritäten ihrer Termine, zu denen sie pünktlich erscheinen oder Dinge fertig stellen müssen oder auch nicht. Betrachtet man bei ihnen ihre Einstellung gegenüber der eigenen Zukunft, so zeigt sie sich als offen und von ihnen gestaltbar. „... berufliche Entwicklungschancen sehe ich immer. ... ich bin durchaus bereit, einen größeren Bereich zu übernehmen oder gegebenenfalls eine ganz andere Erfahrung im gleichen Industriezweig zu machen" (E, 116). Hier zeigen sich auch Parallelen zu den Lebenseinstellungen ihrer eigenen Eltern, die ihr Leben weniger als Schicksal, denn als von ihnen zu gestaltendes empfunden haben.

4.2 Beispielhafte Ergebnisse 2: Künstler

Sieht man einmal von der hohen Fähigkeit zur Selbststeuerung ab, die bei den Künstlern ebenso wie bei den soeben beschriebenen leitenden Angestellten gefordert ist, so erscheinen die Künstler in ihrer Zeitgestaltung geradezu als Gegensatz. „Es ist nicht gut für die Kunst, wenn du Zeitdruck hast – weil der Zeitdruck dazu führt, dass nicht unbedingt das Beste dabei heraus kommt" (G, 82).

Abbildung 2: Zeiterleben der Künstler



Sie sehen in der Befreiung von der Uhrzeit und dem befreiten Einlassen auf den gegenwärtigen Prozess ihrer produktiven Arbeit eine Grundbedingung für den Erfolg ihrer Arbeit. „Der beste Umgang mit der Zeit ist, die Zeit zu ignorieren in meinem Beruf“, sagt ein Fotograf und schildert, wie er sich in die Arbeit hinein verliert und gewissermaßen in die Uhrzeit zurückkehrt, wenn ein Prozess abgeschlossen ist. Dabei gibt es bei ihnen auch überwiegend keine Trennung zwischen Arbeits- und Freizeit. „Es gibt eigentlich nicht viel außerhalb, weil, wie gesagt: Beruf, Interesse und Hobby, das ist irgendwie eins, von daher gibt es nicht viel Zeit für Anderes“ (G, 112).

Damit erscheinen als „Zeitbegrenzer“ für das berufliche Handeln zum einen die eigenen körperlichen Bedürfnisse wie Essen und Schlaf, die Gegebenheiten des Materials und des Wetters, wenn sie bei dem Maler und dem Fotografen mit Trocknungszeiten der Farben und Lichtverhältnissen ihren Einfluss geltend machen sowie die Bedingungen des Marktes, die mitentscheiden, ob die erzielten Einkünfte es erlauben, sich dem Künstlerberuf zu widmen oder nicht.

Dem Ziel, die eigene Kunst ausüben zu können, unterwerfen sie ihr Leben, so haben auch alle Befragten keine Familie, keine Kinder und, wenn man so will, kein Leben außerhalb des Berufes (s.o.). Bezogen auf die eigene Zukunft verbindet sie auch miteinander der Wunsch, den Beruf weiter ausüben zu können und ausreichende Einkünfte damit zu erzielen, so dass sie dies tun können und weiter

machen können, wie der Fotograf sagt: „Immer auf der Suche nach Situationen und nach Licht“ (F, 107).

5. ERSTE RÜCKSCHLÜSSE

Die Ergebnisse der Befragung zeigen eine Bestätigung der Ausgangsthese. Zeit und der Umgang mit Zeit in den Berufen berührt das Sein in den Berufen, also die subjektive Seite der Ausgestaltung des Berufes. Dabei zeigen sich überraschend hohe Übereinstimmungen innerhalb der Berufe, die es erlauben, berufsbezogene Diagramme des Zeiterlebens zu erstellen – Berufe bezogen auf die Zeit in den Berufen zu charakterisieren.

Bezieht man diese, zugegeben vorläufigen, Ergebnisse der explorativen Studie auf die berufliche Bildung, so wird deutlich, dass die Ermächtigung zur bewussten Gestaltung der Zeit in ihren vielfältigen Dimensionen, also bezogen auf den eigenen Lebensentwurf, das gewünschte Verhältnis zwischen Zeit im und Zeit außerhalb des Berufes und die Reflektion der je eigenen Fähigkeiten zu Selbstorganisation der Zeit ein Bestandteil beruflicher Bildungsprozesse werden sollte. Außerdem geben die mit untersuchten Zusammenhänge zwischen dem Zeiterleben in Kindheit und Jugend und den Zeitmustern der gewählten Berufe erste Hinweise auf eine mögliche Berücksichtigung des Phänomens Zeit in Berufsorientierungsmaßnahmen und Berufswahlprozessen.

Berufe können also aus ihren branchenbezogenen, ihren tariflich und sozialstrukturellen Zusammenhängen herausgelöst subjektorientiert betrachtet werden und werfen dann neue Hinweise für Fragen der beruflichen Bildung und der Berufsorientierung auf. Die Konsequenzen für die Didaktik der beruflichen Bildung zu ziehen ist noch nicht erfolgt.

LITERATUR

Aristoteles (1987): Physik.Vorlesungen über Natur. Buch IV. (Hrsg. Zekl, H.G.) Hamburg.

Bergmann, W. (1981): Die Zeitstrukturen sozialer Systeme. Berlin.

Böhme, G. (1974): Zeit und Zahl. Studien zur Zeittheorie bei Platon, Aristoteles, Leibnitz und Kant. Frankfurt.

Gonon, P. (2007): Vom ehrbaren Handwerker zum innovativen Self-Entrepeneur – Leitbilder der Berufsbildung im Wandel. Vortragsmanuskript Frühjahrstagung der DGfE in Zürich.

Greinert, W.-D. (2007): Kernschmelze – der drohende GAU unseres Berufsausbildungssystems. Onlinebeitrag unter: www.ibba.tu-berlin.de/download/greinert/Kernschmelze.pdf , download: 20.03.07.

Heidegger, M.(1979): Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs. (Marburger Vorlesung Sommersemester 1925). In: Heidegger, M. Gesamtausgabe, Bd.20, Frankfurt.

Heidegger, M. (1976): Sein und Zeit. Halle 1927. In: Heidegger, M. Gesamtausgabe, Bd.2, Frankfurt.

Husserl, E. (1985): Texte zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893–1917). (Hrsg. Bernet, R.). Hamburg.

Eckert, M./Rützel, J. (1996): Subjektorientierte Lernsituationen gestalten – den Gegensatz von objektiven Lernanforderungen und subjektiven Lernwegen überwinden. In: Dies. (Hrsg.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Alsbach.

Eckert, M.; Schapfel-Kaiser, F. (2000): Fragmente –Erfahrung, Lernen und Erkenntnis. In: Dehnbostel, P. u.a. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Berlin.

Elias, N. (1994): Über die Zeit. 5. Aufl. Frankfurt.

Euler, P./Pongratz, L. (Hrsg.) (1995): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim.

Koneffke, G. (1987): Widersprüche im frühbürgerlichen Bildungsbegriff. In: Drechsel, R. u.a. (Hrsg.): Ende der Aufklärung? Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Bremen.

Levine, R. (1999): Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München.

Luhmann, N. (1971): Wirtschaft als soziales System. In: Ders.: Soziologische Aufklärung. Bd. 1 Opladen, S. 20–232.

Mannheim, K.: Ideology and Utopia. Collected works. Volume I. (ursprgl. New York, 1936) Reprint 1997. Kap. IV: The utopian mentality.

Marx, K. (1969): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin.

Maurice, K. (1976): Die deutsche Räderuhr. Bd. 1. München.

Nowotny, H. (1995): Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. 2.Auflage, Frankfurt.

Rützel, J. (1998): Integration und Ausgrenzung durch neue Formen der Arbeit. In: Jahrbuch für Pädagogik 1998. Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Frankfurt.

Rützel, J./Schapfel, F. (1997): Grundzüge einer Didaktik arbeitsplatznahen Lernens aus kritisch subjektorientierter Sicht. In: Dies. (Hrsg.): Gruppenarbeit und Qualität. Qualifizierungspraxis und Forschung in der betrieblichen Erstausbildung. Alsbach.

Schapfel-Kaiser, F. (1996): Betriebliche Ausbildung, Subjektorientierung und Themenzentrierte Interaktion. In: Eckert, M./Rützel, R.: Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Alsbach.

Schapfel-Kaiser, F. (2003): Kritisch-subjektorientierte Berufsbildungstheorie und exemplarische Praxisfelder. In: Bernhard, A./Kremer, A./Rieß, F. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Bd. 2 Reformimpulse in Pädagogik, Didaktik und Curriculumentwicklung. Hohengehren.

Schapfel-Kaiser, F. (im Druck): Zeit und Zeiterleben in unterschiedlichen Berufen. Exemplarische Ergebnisse einer hermeneutisch-empirischen Studie. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Frühjahrstagung 2007 in Zürich.

Vietha, S. (1995): Martin Heidegger. In: Metzler-Philosphen-Lexikon.

Volpert, W. (1994): Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Lengerich.

Voß, G.G. (2002): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit de Arbeitskraftunternehmers. In: Kurz, T. (Hrsg.): Der Beruf in der Moderne. Opladen.

Wendorff, R. (1985): Zeit und Kultur: Geschichte des Zeitbewußtseins in Europa. Opladen.

Manfred Eckert

LERNFÖRDERUNG BEI BENACHTEILIGTEN UND LERNSCHWACHEN IM SPANNUNGSFELD VON HANDLUNGSORIENTIERTEM UND REFLEXIVEM LERNEN

1. EINLEITUNG: JEDE DIDAKTIK ENTHÄLT EINE THEORIE DES LERNENS

Jedes organisierte Lernen enthält explizit oder wenigstens implizit eine Lerntheorie. In allen „großen Didaktiken“ – beispielhaft seien hier Comenius und Herbart genannt – finden sich Reflexionen darüber, wie Lernprozesse ablaufen und welche Konsequenzen daraus für das didaktische Handeln gezogen werden sollen (Jank/Meyer 1991). Gleichgültig, ob es hier um den Weg von der Anschauung zum Begriff oder um ein geleitetes Zusammenspiel von Analyse, Synthese und Assoziation geht, es erwächst daraus eine didaktische Konzeption. Das gilt auch für den Bereich des beruflichen oder arbeitsbezogenen Lernens, der hier besonders beachtet werden soll und der eine Tradition in der Arbeitsschule und der Arbeitsschulbewegung hat. In den Modellen des handlungs- und selbstgesteuerten Lernens setzt sich diese Entwicklungslinie fort. Das zeigt sich, wenn die Vorläufer in den Blick genommen werden, die das „Modell der vollständigen Handlung“ – das beim handlungsorientierten Lernen nach wie vor im Mittelpunkt steht – bereits enthalten. Scheibner, ein Mitarbeiter Gaudigs, hat schon in den 20er Jahren die Schrittfolge von „Arbeitsziel setzen – Arbeitsmittel bereitstellen – Arbeitsweg planen – Arbeitsergebnis überprüfen/bewerten/beurteilen“ (Scheibner 1962, 40f.) in seiner Arbeit dargestellt. Dieses Modell ist nach wie vor eine Grundlage des modernen handlungsorientierten Lernens. Es hat sich im selbstgesteuerten Lernen weiter fortgesetzt.

Aus engagierter pädagogischer Sicht hatte der handlungsorientierte Ansatz große Vorteile. Nicht mehr das Einpauken einer Stoffsystematik, sondern die Arbeitssituation sollte jetzt im Vordergrund stehen. Dass das allerdings nur begrenzt gelungen ist, zeigen die umfangreichen Diskussionen über den Lernfeldansatz in der Didaktik des beruflichen Lernens. Sie sollen hier nicht wieder aufgenommen werden. Vielmehr steht die Frage im Vordergrund, ob und in wieweit bei diesem handlungsorientierten Modell ein heimlicher Intellektualismus leitend ist, der eigentlich durch den Handlungsbezug überwunden werden sollte. Das wäre jedoch kein Problem, wenn der unterstellte Intellektualismus nicht eine Ursache wäre, die gerade den lernschwachen Jugendlichen das Lernen so schwer macht. Wenn dieser Intellektualismus nicht erkannt wird, sondern wie selbstverständlich die Didaktik weiterhin prägt, wird eine gute Didaktik des Lernens der Benachteiligten, insbesondere der Lernschwachen, nicht realisierbar sein. Dabei soll hier keineswegs der Anspruch erhoben werden, einen neuen didaktischen Ansatz zu entwickeln. Die Ge-

schichte der Didaktik und der pädagogischen Reformmodelle enthält eine Fülle von Anregungen, die viele interessante und ganz anders aufgebaute Lernstrategien und methodische Ansätze bieten.

2. DER VERBORGENE INTELLEKTUALISMUS IM PARADIGMA DES HANDLUNGSORIENTIERTEN LERNENS

Aebli (Aebli 1980 und 1981) hat vor fast zwanzig Jahren sein zweibändiges Werk „Denken – das Ordnen des Tuns" der Öffentlichkeit vorgelegt, und es ist damals breit rezipiert worden. Immerhin enthielt schon der Titel jene Botschaft, die ein stark befreiendes Moment beinhaltete. Denken hat nicht seinen Zweck an sich selbst, sondern ist auf das Ordnen des Tuns bezogen. Es hat eine pragmatische Mitte. Damit lässt sich ausweisen, dass sowohl die Wahrnehmung als auch die kognitive Verarbeitung der Welterfahrung mit dem Ziel des Orientierens und des Handelns in dieser Welt verbunden sind. Das erinnerte an das, was Schule immer versprochen und nur selten eingehalten hat, auf das Leben und nicht auf die Schule vorzubereiten. Orientierungs- und Handlungsfähigkeit werden zum unabweisbaren Ziel dieses Lernens. Dass dieser Gedankengang außerordentlich befreiend gewirkt und sicher auch die Diskussionen um das handlungsorientierte Lernen beflügelt hat, steht außer Zweifel und muss sehr gewürdigt werden. Unbeachtet blieb dabei, dass sich hier ein sehr deutlicher Intellektualismus oder Rationalismus artikuliert, der einerseits eine lange Tradition hat, andererseits aber auch sehr zweifelhaft ist. Zu Fragen ist nämlich, ob „das Denken das Ordnen des Tuns" ist oder ob umgekehrt „das Tun das Denken ordnet". In der verbreiteten pädagogischen Praxis erweckt ein solcher Gedanke Abwehr. Wenn das Tun das Denken ordnen soll, muss dann womöglich eine Form des blinden Herumprobierens als Ausgangspunkt des Lernens gelten? Schon der vage Gedanke macht sowohl Ausbilder als auch Lehrer schaudern. Dabei könnten sich in behavioristischer Tradition durchaus einschlägige Ansatzpunkte finden. Das Modell von Miller, Gallanter und Pribram (Miller et al. 1973) mit seinem Test-Operation-Test-Exit-Modell weist in diese Richtung, allerdings muss auch hier dem „Test" eine Überlegung oder eine Planung vorausgegangen sein, die für eine Handlungssituation eine Lösung erdacht hat – ebenso wie in der empirischen Forschung eine gut durchdachte Hypothese unabdingbar erforderlich ist. Jedenfalls ist unumstritten, dass blindes Herumprobieren kein vernünftiger pädagogischer Ansatz sein kann. Gleichwohl lässt sich „blindes" Agieren in der pädagogischen Praxis durchaus finden, und zwar in sinnlosen Assoziationen, in unbedachtem Transfer von Lösungsstrategien und in planlosem Agieren, und zwar immer dann, wenn ohne Sinnverstehen Lösungswege im Lernprozess einstudiert werden, die sich immer nur begrenzt übertragen lassen. Max Wertheimer (Wertheimer 1964) hat dafür viele einleuchtende Beispiele gebracht. Wer die Lösungshandlungen von schwachen Schülerinnen und Schülern beobachtet, wird vieles davon wiederfinden. Häufig ist das ein Ausdruck von Ratlosigkeit, die aus dem Problem der richtigen Aufgabenwahrnehmung (Eckert 1993) und der schwierigen Entwicklung eines Lösungsansatzes resultiert. Insofern lässt sich vermuten, dass in

der Praxis weitaus mehr „herumprobiert“ wird, als pädagogisch gewünscht ist. Vielleicht ist dieses Verhalten ein Resultat jenes Intellektualismus, der hier problematisiert werden soll.

3. RATIONALISIERUNG ALS SCHLACHTRUF DER AUFKLÄRUNG UND DER MODERNE

Nach den Ursachen des angesprochenen Intellektualismus suchend könnte auch die Frage aufgeworfen werden, ob darin eine tiefe Kritik und Ablehnung des Handwerksmäßigen zum Ausdruck kommt. Der Handwerker als Herumprobierer, als Wiederholer des immer schon so gemachten, als ewig Gestriger. Ohne Frage lassen sich in der Geschichte des Handwerks solche Traditionen finden (Stratmann 1967), eine aktuell zutreffende Beschreibung des Handwerks sind sie sicher nicht.

Historisch betrachtet hat der angesprochene Rationalismus mit dem Aufkommen der Neuzeit seinen Einzug zuerst in die Wissenschaften und dann auch in die Produktion gehalten, wobei Frankreich und England als Vorreiter anzusehen sind.

Die Einführung von gewerbebezogenen Schulen ist ein Spiegel dieser Entwicklung. Sie zeigt sich beispielhaft am Modell der Ecole Polytechnique (Blankertz 1969) und an der Entwicklung der Produktionsschulen (Meyser 1996). Es geht darum, die technologischen und mathematischen Grundlagen der Produktion zu optimieren, sie vom handwerksmäßigen, immer Gleichen zu befreien und auf Fortschritt zu orientieren. Die gesamte Gewerbeförderung ist diesem Paradigma gefolgt. Wie aus diesen Ideen und aus den von ihnen in Gang gesetzten Schulentwicklungen ein System beruflicher Schulen entsteht, ist seit langem gut beschrieben (Paulsen 1909) und umfangreich erforscht worden. Immer wieder zeigt sich, dass Schulen ein Hort der Rationalität, des Lernens des Denkens und des Intellektualismus sind.[1]

Der Grundgedanke, der in allen diesen Schulgründungen des 18. und 19. Jahrhunderts deutlich wird, ist die Rationalisierung der Produktion und des Wirtschaftens durch die Rationalität des naturwissenschaftlichen, mathematischen, technologischen und ökonomischen Denkens. Vernünftig gestaltete Produktion, so das Urteil, erfordert rationale Planung. Dafür gibt es in der Geschichte viele Beispiele und Ansätze, sie reichen von der Einrichtung technischer und gewerbebezogener Schulen bis hin zur Rationalisierung der Arbeit durch die entsprechenden frühen arbeitswissenschaftlichen Ansätze. Und nur am Rande sei auf die Doppeldeutigkeit des Begriffs der „Rationalisierung“ hingewiesen: Einerseits geht es um eine rationale, berechnete und systematische, „wissensbasierte“ Handlungsplanung, andererseits um planmäßige und kontrollierte Produktions- und Verhaltensformen, die eine Steigerung der Effizienz ermöglichen. Hier gehören Rationalität und Effizienz unmittelbar zusammen.

1 Dass sie dabei auch noch andere, insbesondere Erziehungs- und Integrationsfunktionen wahrnehmen, ist in den Analysen zu den Funktionen der Schule hinreichend geklärt worden und darf hier unbeachtet bleiben.

4. RATIONALISIERUNG IN DER PÄDAGOGIK

In der Entwicklung des Schulwesens ist das Gymnasium jene Schulform, in der die Propädeutik des wissenschaftsbezogenen Lernens als didaktisches Prinzip gilt. Nicht zuletzt war es genau jene Rationalität, die auch den Realgymnasien und den Oberrealschulen die Gleichstellung mit den humanistischen Gymnasien im Jahre 1900 ermöglicht hat. Dem gegenüber hat die Didaktik der Volksschulen immer einen anderen Bezugspunkt gehabt, der sich stark auf die Alltagserfahrungen bezieht und in der Orientierung an dem lebensweltlichen Umfeld, an der Heimat und der Heimatkunde einen eigenen didaktischen Mittelpunkt erhält.

Mit der Verwissenschaftlichung der Welt, dem Einfluss der Technik und der immer perfekter organisierten Produktion tritt in den späten 60er und 70er Jahren das wissenschaftsorientierte Lernen in den Vordergrund. Im Bereich der Volksschulen wird das durch den Entwurf der „Hauptschule“, den der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1954) vorlegt, deutlich. Auch im Bereich der Berufsschulen, durch den Modellversuch Kollegschule, durch die Arbeiten von Herwig Blankertz und durch den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (Deutscher Bildungsrat 1970) wird diese Tendenz sichtbar. Hier entwickelt sich ein neues pädagogisches Paradigma, das zugleich mit dem Anspruch einer relativ genauen Planbarkeit des Lernprozesses einhergeht. Auf der einen Seite entsteht die Curriculumtheorie, die von den Lebenssituationen ausgehend die Lehrinhalte bestimmen will, auf der anderen Seite eine Methodologie, die ebenso auf genaue Planbarkeit der Lernprozesse und der Lernergebnisse abzielt. Die Lernzielorientierung der Didaktik ist ein Ausdruck dieser Entwicklung. Auch der erste „Schub“ in Richtung einer Bildungstechnologie, ausgelöst durch das programmierte Lernen, muss als ein Versuch gelten, das Lernen zu effektivieren und rationaler Planung und Kontrolle zugänglich zu machen. Freilich haben alle „großen“ Didaktiken auch eine Methodik, jedoch sind sie – wie bei den Herbartianern – von einer an Erkenntnisprozessen orientierter Lerntheorie getragen worden. Das behavioristisch orientierte Modell des programmierten Lernens stellt dagegen den Wissensoutput, nicht die Struktur des Lernprozesses in den Mittelpunkt. Diese Position muss heute als überwunden gelten. Die folgende kognitivistische Wende und später der konstruktivistische Ansatz haben andere Modelle des Lernens. Der grundlegende Gedankengang hat sich indes durchgehalten: Lernen ist das Aneignen, radikaler formuliert, das Konstruieren von Wissensbeständen über die Welt. Damit wird hier ein unnachgiebiger Dualismus vertreten: Wie selbstverständlich steht einer gegenständlichen Welt die Welt des Denkens und der Begriffe gegenüber. Dieser Dualismus, wie er bei Descartes eine ganz deutliche Ausprägung erhält, wird im Folgenden zu problematisieren sein.

5. HANDLUNGSORIENTIERTES UND SELBSTGESTEUERTES LERNEN

Auch der Ansatz des handlungsorientierten Lernens, wie er in der Berufspädagogik in den 80er Jahren entwickelt worden ist, enthält ein dualistisches Modell. Dem gegenständlichen Handeln geht das planende Denken voraus. In einer vereinfachten Beschreibung wird hier eine Aufgabenstellung analysiert, dann werden aus den vorhandenen Wissensbeständen mögliche Lösungen generiert, gegeneinander abgewogen, eine Entscheidung herbei geführt und die Lösung realisiert. Die dann folgenden Kontrollhandlungen schließen den Zyklus ab, sie zeigen am gegenständlichen Ergebnis sowohl die korrekte Ausführung als auch die Richtigkeit des Handlungsplanes.

Lerntheoretisch analysiert steht hier ein synthetischer Prozess im Mittelpunkt, denn jede Lösung einer komplexen Aufgabe erfordert synthetische Leistungen. Vorhandene Wissensbestände müssen im Denkprozess so neu konfiguriert werden, dass sie für eine Problemlage eine angemessene Lösungsstruktur ergeben. Solche synthetischen Leistungen sind aber in der pädagogischen Theorie – und in der pädagogischen Praxis – als besonders schwer ausgewiesen, weshalb sie fast immer am Ende einer Lernsequenz stehen. Auch in den Lernzielhierarchien steht die Synthese immer höher als die Analyse. Bei der Beobachtung junger lernschwacher Menschen beim Lösen von fachmathematischen Aufgabenstellungen fällt dieser Sachverhalt sehr deutlich ins Auge. Sowohl die Analyse der Aufgabenstellung als auch die Entwicklung eines Lösungsansatzes sind schwierige Schritte, die teilweise ganz massiver Unterstützung bedürfen. Leittexte, Arbeitsschrittkarten und Kontrollbögen sind Schritte in diese Richtung. Die Diskussion um die vorgängige Herstellung einer anspruchsvollen „Orientierungsgrundlage“ nach Galperin oder um unterstützende Aktivitäten wie das scaffolding zeigen insgesamt die Suche nach lernunterstützenden Strategien und setzt diesen Weg fort. Unbestritten ist, dass insbesondere schwächeren Schülern eine solche Lernunterstützung angeboten werden muss. Das alles ist ohne Frage positiv zu bewerten und weiter zu entwickeln. Hier soll jedoch der Blick auf die Grundproblematik fortgeführt werden. Eine erste Frage, der hier jedoch nicht nachgegangen werden kann, muss darauf zielen, inwieweit schon die Analyse eines Sachverhaltes ein komplexes Wissen wenigstens als implizites Wissen voraussetzt, in dem bereits die Lösung der Aufgabenstellung schemenhaft angelegt ist. Das könnte bedeuten, dass das subjektiv vorhandene Lösungspotential bereits die Problemwahrnehmung bestimmt und den Lösungsansatz präformiert (Eckert 1993). Das freilich hätte Folgen für den theoretischen Zugang zu dem der Wahrnehmung folgenden, lösungsorientierten Denkansatz. Die zweite Frage richtet sich auf genau die Denkoperationen, die dann zur Lösung führen. Handlungsorientiertes Lernen stellt diesen Denk- und Problemlösungsprozess in den Mittelpunkt und sieht darin auch den Kern des Lernprozesses. Damit jedoch, so die kritische These dieses Beitrages, ist der problemlösende Denkprozess von der gegenständlichen Handlungssituation radikal abgekoppelt, und er wird ins Dunkle eines unaufklärbaren Denkraumes verlagert, in dem nicht mehr rekonstruierbar ist, nach welchen Strukturen oder „Logiken“ sich diese Denkoperationen vollziehen. Nur konsequent ist es, an dieser Stelle den radikalen Konstruktivismus als neue

Lerntheorie zu forcieren, der genau diese Frage zu einer individuellen, kaum entschlüsselbaren Konstruktionsleistung macht und sie von den Strukturen des Gegenstandes völlig abzieht.[2]

Traditionelle Lernorganisation, insbesondere die straffe frontale Führung des Unterrichts, wäre auf den Gedanken der individuellen „Konstruktion" des Wissens wohl kaum gekommen. Allein die Vorstellung, den Schülern die Entwicklung eigener Vorstellungen und „subjektiver Theorien" zu erlauben, hätte sicher die große Sorge hervorgebracht, dass hier falsches Wissen entsteht, das später nur noch schwer korrigierbar ist – eine Horrorvorstellung für die Lehrer der vergangenen Generationen. Deswegen wurden (und werden auch heute noch) Wissensbestände schrittweise vermittelt, und systematisch und angeleitet erarbeitet, und es gab kaum eine Toleranz gegenüber Fehlern. Erklären oder Vormachen und dann folgendes Nachmachen/Üben ist der Leitfaden dieses unterrichtsmethodischen Tuns. Dabei dürfen die vielfältigen Strategien der Veranschaulichung und des Arbeitens mit konkretem Material, mit Bildern, Karten, Anschauungsobjekten und Demonstrationsexperimenten keinesfalls unterschätzt werden. Sie haben den Zugang für die Schüler sicher ganz erheblich erleichtert, aber sie bleiben ein „Anschauungsmaterial", das mit einem handlungsorientierten Zugang doch nur wenig zu tun hat (Leontjew 1979).

6. DER TÄTIGKEITS- UND HANDLUNGSORIENTIERTE ZUGANG

Der Versuch, die tätigkeits- und handlungstheoretischen Ansätze genauer darzulegen und zu analysieren, würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Nur als grobe Skizze soll hier versucht werden, die Dialektik dieser Ansätze darzulegen (Volpert 1992; Schapfel 1995). Die Grundfrage handlungsorienterten Lernens zielt auf das Verhältnis von Wissen/Denken und gegenstandsbezogenem Handeln. Dualistische Ansätze trennen diese beiden Bereiche radikal voneinander, monistische Ansätze lehnen diese Trennung dagegen strikt ab. Letztere unterstellen, dass das Denken ein Teil dieser Wirklichkeit ist, und dass es ein Wissen gibt, das sich ebenso als Wissensbestand präsentieren kann, wie es gleichzeitig das strukturierende, immanente Prinzip der gegenständlichen Wirklichkeit ist. Das subjektive Wissen – in Anlehnung an Hegel als subjektiver Geist beschrieben – auf die Höhe des objektiven Geistes zu heben, war ein Ansatz, mit dem das genetische Lernen entwickelt worden ist (Mager 1846; Mager 1888). Später hat Wagenschein diesen Ansatz weiter geführt und die Vorerfahrungen der Lernenden zum Anknüpfungspunkt seines genetisch-sokratisch-exemplarischen Lernens gemacht (Wagenschein 1970).[3] In

2 Damit sollen hier nicht die Leistungen des konstruktivistischen Ansatzes geschmälert werden. Gerade die sichere Erkenntnis, dass Denkstrukturen durch ein Subjekt konstruiert werden, bietet die Chance, nach dem „Leitfaden" dieser Konstruktion zu suchen und ihn im Sinne einer richtigen Problemlösung zu modifizieren, ohne ihn als „falsch" abklassifizieren zu müssen. Das hat eine philosophische Tradition im sokratischen Denken.

3 Dabei soll hier die Frage ausgeklammert werden, ob dieses objektive Wissen eine Welt „ansich" abbildet oder ob es nur die Welt „für uns" zeigt.

einem dualistischen Ansatz wird vorhandenes Wissen „vermittelt“, in einem monistischen wird es – durch Handeln in der gegenständlichen Welt – „angeeignet“. Leider trägt diese schöne Unterscheidung nicht besonders weit, denn auch der intellektuell vorliegende Wissensbestand – wie er sich im Lehrbuch präsentiert – kann „angeeignet“ werden, was landläufig wohl auch mit dem abfälligen Begriff des Einpaukens beschrieben wird. Das ist freilich hier nicht gemeint. Die Grundfrage ist, wie durch Handlungen die Struktur des Handlungsgegenstandes angeeignet werden kann (Eckert et al. 1994; Eckert et al. 1996).

Die bisherigen Ausführungen sollten zeigen, dass unter dem großen Begriff der Handlungsorientierung zwei völlig unterschiedliche Paradigmen verborgen sind. Jetzt soll der Blick auf eine monistisch orientierte Handlungstheorie geworfen werden, die den Dualismus von Denken und Handeln auflöst. Wenn schon in der Wirklichkeit, so wie wir auf sie zugehen können, jene Strukturen angelegt sind, die sich im Erkennen und im Denken widerspiegeln,[4] dann ist die Frage zu stellen, wie dieser Zugang gestaltet werden muss, damit ein Erkenntnis- und Lernprozess eintreten kann. Die Antwort ist einfach: sie erfordert ein vorgängiges Vertrautwerden mit den Dingen in Handlungskontexten (Eckert 1994). Dieser Gedankengang ist berufspädagogisch keineswegs neu, aber er ist weitgehend in Vergessenheit geraten oder diskreditiert worden (Rützel 1994; 1996, Eckert/Rützel 1994; 1996). Berufliches Lernen auf den vorgängigen Umgang mit den Dingen aufzubauen, ist heute nicht mehr aktuell. Mit der fraglos berechtigten Kritik an der betrieblichen Ausbildung, die in den späten 60er Jahren begann und die durch verschiedene empirische Studien untersetzt worden ist, wurde der Bezugspunkt „Erfahrungen im Betrieb“ diskreditiert. Lernen systematisch zu gestalten, es mehr in Schulen zu verlegen, war das berufspädagogische Ziel der 70er Jahre (z. B. Stratmann 1975). Der Entwurf einer beruflichen Grundbildung ist nur eines dieser Modelle. Sie einzuführen hätte vieles für sich gehabt, aber das ist am Ende politisch gescheitert (Greinert 2007), ebenso wie die Arbeitslehre und viele andere Reformkonzepte dieser Zeit. In der Benachteiligtenförderung zeichnete sich später ein ähnlicher Prozess ab. Dort war allen Beteiligten unterschwellig völlig klar, dass viele Benachteiligte aufgrund ihrer umfangreichen persönlichen Problemlagen eine wirklich gute und angemessene Ausbildung in einem Betrieb nicht erreichen können. Sie sind auf eine besondere „Maßnahme“ angewiesen, die, schultheoretisch betrachtet, eine Schule ist. Erst in jüngster Zeit werden hier unter dem Stichwort der „Redualisierung“ (Gericke 2003) gegenläufige Tendenzen sichtbar und wirksam.

Vorgängige Vertrautheit mit den Gegenständen, um die es im erfahrungsbezogenen Lernen geht, setzt voraus, dass es eine wirklich gute (!) Alltags- oder Berufspraxis gibt. Sie muss Teil einer Lebenskultursein, an der junge Menschen teilhaben können – sei es im sozialen Milieu, sei es im Ausbildungsbetrieb.[5] Dort, wo das

4 Zu den Fragwürdigkeiten der mechanistischen Widerspiegelungstheorie vgl. Leontjew (1979).

5 Hier könnte auch die gesamte Diskussion um die Lernortkooperation neu aufgerollt werden. Dann stünde nicht das gemeinsame Projektemachen im Vordergrund, sondern die Eröffnung einer guten Berufspraxis, die in der Berufsschule reflektiert wird. Dass das ein Ansatz ist, der im Kunde-Prinzip der „Fachkunde“ seine Wurzeln hat, kann hier ebenfalls nur angedeutet werden (Spranger 1967).

nicht der Fall ist, sind wahrscheinlich die folgenden Ausführungen hinfällig – und es wird dann die angesprochene gute Praxis in Schulen oder in Maßnahmen und ihren Werkstätten nachzuholen sein. Produktionsschulen können ein gutes Beispiel für diesen Ansatz sein. Unabhängig von der hier angesprochenen Problematik der Institutionen kommt es im tätigkeitsorientierten Lernen immer darauf an, im handelnden Zugang eine Vertrautheit herzustellen. Durch die dazu erforderliche Anleitung wird sichergestellt, dass im Sinne einer „guten Berufspraxis", vielleicht im Rahmen einer beruflichen „Praxisgemeinschaft" (Clases/Wehner 2005) gearbeitet wird. Damit ist der Handlungsvollzug von einem „bloßen Herumprobieren" weit entfernt. Diese gute Praxis aufzugreifen, sie im Lernprozess zu reflektieren und bewusst zu machen, ist der Ansatz eines Lernkonzepts, das die Trennung von Denken und Handeln überwindet. Allerdings ist dafür ein eigener Handlungsansatz erforderlich, der besondere Erkenntnis- und Reflexionshandlungen einfordert. Diese Handlungen können experimentell erfolgen, zum Beispiel mit der gezielten explorativen Handlung, wie sie auch für das wissenschaftliche Experimentieren typisch ist. Sie können auch – wie im Modell des genetischen Lernens bei Wagenschein – durch gegenstands- und erfahrungsbezogene gedankliche und dialogisch angeleitete Reflexion erfolgen. Dazu sind auch in den aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bekannten Modellen zum exemplarischen Lernen viele Beispiele zu finden (Gerner 1963).

7. KONSEQUENZEN FÜR DAS LERNEN DER LERNSCHWACHEN, BENACHTEILIGTEN UND LERNBEHINDERTEN

Handlungsorientiertes und selbstgesteuertes Lernen stellen hohe Anforderungen an den Lernenden. Er muss eine Aufgabenstellung bewältigen. Je nach theoretischem Zugang heißt das unterschiedliches: In einem kognitivistischen oder konstruktivistischen Zugang muss er aus seinem Wissensvorrat eine Lösung generieren. Die Entwicklung eines Lösungsweges ist eine synthetische Leistung, denn sie muss vorhandene Wissensbestände zu einer Lösungsstruktur konfigurieren und Wissenslücken schließen. In einem eher phänomenologischen oder tätigkeitstheoretischen Ansatz stellt sich die Sache anders dar. Der Lernende muss die Aufgabenstellung so wahrnehmen können, dass daraus eine Struktur sichtbar wird, mit der sich die Lösung ergibt. Radikaler formuliert: In der Wahrnehmung des Gegenstandes muss sich die Lösung bereits andeuten. Bezogen auf den Lernprozess heißt das, dass hier gelernt wird, etwas in einer spezifischen Perspektive wahrnehmen zu können, zum Beispiel einen Gegenstand als konkrete Form oder Gestalt, in der sich eine mathematische Formel oder eine bekannte Problemlösestrategie abzeichnet. Aus tätigkeitstheoretischer Sicht muss eine spezifische Handlungsperspektive eingenommen werden, damit sich diese Struktur zeigt bzw. bewusst wird (Leontjew 1979). Der dann folgende Denkprozess – die Konstruktion eines Lösungsweges – würde in diesem Falle eine Reflexion beinhalten, die in permanenter Resonanz mit dem Problemgegenstand prüft, ob die angemessene und optimale Lösung gefunden wor-

den ist. Zu vermuten ist, dass dieser nicht-intellektualistische, sondern gegenstands- und tätigkeitsbezogene Zugang die Lernprozesse ganz erheblich erleichtern könnte.

8. DIE TRAGIK DES SCHULISCHEN LERNPROZESSES

Dass das Lernen in Schulen in erheblichem Maße ein synthetisches Lernen ist, wird deutlich bei der Betrachtung des mathematischen Lernbereichs. Mathematik wird durch das Lösen von Aufgaben gelernt – was man gemeinhin „Üben" nennt. Dieses altmodische Wort ist wahrscheinlich zu Unrecht in der pädagogischen Rumpelkammer abgestellt worden. Machen zum Beispiel die ausbildungsbegleitenden Hilfen im Wesentlichen nichts anderes als Lernen durch „Üben"? Und die Anmerkungen vieler skeptischer Lehrer, man könne im Unterricht mit den Schülern eigentlich immer wieder von vorn anfangen, drücken die Problematik des heute nicht mehr modernen Übens vielleicht recht deutlich aus. Viel zu weit ist die Vorstellung eines systematischen und linear ablaufenden, übergreifenden Lernprozesses verbreitet. Sie zeigt sich auch an dem immer wieder artikulierten Anspruch von Lehrern, sie müssten bei ihren Schülern wissen, worauf sie aufbauen können. Wie wäre es mit einer denkbaren Alternative: Jeder Lernprozess fängt wieder von vorne an? Gibt es nicht gerade im beruflichen Curriculum viele Lerneinheiten, die – vielleicht in anspruchsvoller Form – vorher Gelerntes wieder aufgreifen und damit auf einer höheren und anspruchsvolleren Ebene wiederholen? Auch die Klagen über das „mangelnde Vorwissen" der Schüler beim Eintritt in die Berufsausbildung gehört zu diesem Problemfeld, und sie könnten Bibliotheken füllen. Dass damit auch eine Klagemauer aufgerichtet wird, die den Zugang zu den Schülern erschwert, gerät aus dem Blick. Dabei wird auch vergessen, dass die Stoffvermittlung gerade in der allgemeinbildenden Schule auf Vergessen ausgerichtet ist. Kaum jemand ist in der Lage, den gesamten Wissenskanon längere Zeit anwendungsbereit im Gedächtnis zu behalten, eben weil ihn niemand in dieser Komplexität braucht – außer dem Lehrer, der ihn beständig über alle seine Berufsjahre wiederholt – allerdings auch nur in den beiden von ihm vertretenen Fächern! Diese Problematik wird von Lehrern und Hochschullehrern immer wieder gern ausgeblendet. Bedauerlich ist, dass damit auch der oben vorgebrachte Zweifel an der verbreiteten Vorstellung eines kontinuierlichen und linearen Lernprozesses ausgeblendet wird. Was bleibt zum Beispiel bei einem Absolventen, nachdem er ein gutes Jahr die Schule, die Ausbildung, die Hochschule verlassen hat, an präsentierbarem Wissen und Können übrig? Wohl sehr wenig, abgesehen von jenen Wissensbeständen, die aktuell gebraucht werden. Bleibt die kritische Frage: Was an Wertvollem hat dauerhaften Bestand und macht auch im Rückblick eine qualifizierte Ausbildung sehr bedeutungsvoll? Diese Frage sei dem geneigten Leser zur Beantwortung selbst ans Herz gelegt. Diese Selbstreflexion könnte wahrscheinlich auch zu Tage fördern, dass der persönliche Lernprozess seinen eigenen, ganz diskontinuierlichen Verlauf gehabt hat. Phasen des Einstieges, der Erarbeitung von wissenschaftlichen Projekten (Hausarbeit! Referat! Examensarbeit!) und des Lernens zur Prüfungsvorbereitung sind die Hochzeiten des Lernens. Ohne Frage werden sie von Tiefzeiten des Lustlosen und

des Desinteressierten oder einfach des Widrigen durchzogen. Dem allem steht die Vorstellung der Lehrer und mancher Bildungsforscher entgegen, dass man etwas heute beibringen und morgen abfragen könne – und dass sich daran die Effizienz des Lernarrangements zeigen werde. Das könnte vielleicht gehen, wenn die Paukschule des vorletzten Jahrhunderts wieder eingeführt wird und wenn wir uns auf Drill und Begriffstraining verständigen. Freilich wäre dabei die Gefahr der intellektualistischen Dressur und der Erzeugung trägen Wissens viel zu groß. Deswegen lassen wir davon ab, fordern Wissen, das anwendungsfähig und präsent ist. Es soll in Handlungssituationen wirksam werden und muss folglich auch aus solchen Situationen gewonnen werden. In der modernen Diskussion übersetzen wir diese Problematik in Begriffe wie Kompetenz und Kompetenzerwerb, an der grundlegenden Problematik ändert sich dadurch wenig.

An die Stelle der Paukschule ist längst eine Schule getreten, in der Lernprozesse durch Lernhandlungen organisiert werden. Solche lernfördernden Handlungssituationen müssen pädagogisch gestaltet werden. Zu bedenken ist, dass die Konstruktion der Lösung einer Aufgabe für den Experten ein problemloses Alltagsgeschäft ist, weil ihm der Lösungsweg und die zu erwartenden Ergebnisse schon aus anderen Prozessen vertraut sind. Der Novize hat genau diese Vertrautheit nicht. Er muss sich mit dem Verstehen der Aufgabenstellung herumplagen und eine Lösung finden, die aus seiner Sicht in den freien Raum hinein konstruiert wird. Es gibt für den Novizen kein Gerüst, das diese Lösung leitet. In einem kleinen Experiment haben wir exemplarisch versucht, diesen Zustand zu überwinden.[6] Wir haben Auszubildenden im zweiten Ausbildungsjahr Aufgaben mit richtigen und falschen Lösungen vorgelegt. Die eindeutige Handlungsaufforderung dazu lautete: Überprüfe, welche der vorliegenden Lösungen die richtige ist.

Aufgabe: Sieben Malergesellen brauchen für die Erledigung des Auftrages 45 Stunden Zeit. Wie viel Zeit hätten fünf Gesellen für die gleiche Arbeit gebraucht?

Erste Lösung
45 Std. x 7 Gesellen = 315 Gesellenstunden
315 Gesellenstunden : 5 Gesellen = 63 Stunden
Ergebnis: Fünf Gesellen brauchen **63 Stunden**

Zweite Lösung
45 Stunden : 7 Gesellen = 6,43 Stunden/Geselle
6,43 Stunden/Geselle x 5 Gesellen = 32,14 Stunden
Ergebnis: Fünf Gesellen brauchen **32,14 Stunden**

6 Hier handelt es sich um eine kleine wissenschaftliche Begleitung eines Projekts zur Schulentwicklung des Thüringer Kultusministeriums, bei dem lernbehinderte Jugendliche in einem dreijährigen Bildungsgang zu Bauten- und Objektbeschichtern ausgebildet werden. Das Projekt wird an der Staatlichen Berufsbildenden Schule „Walter Gropius-Schule“ in Erfurt durchgeführt. An der Durchführung der Studie sind Jörg Zinn, Iris Eisleb u.a. beteiligt.

Die zögerliche und sehr zweifelnde Antwort des Auszubildenden, der die Lösungen prüft: „Die erste Lösung führt zu dem richtigen Ergebnis, aber die zweite enthält den richtigen Rechenweg." Was diese kleine Handlungssequenz zeigt, ist als kognitive Dissonanz durch die Arbeiten von Festinger schon seit 1957 bekannt. Wäre sie auch aufgetreten, wenn der Auszubildende diese Aufgabe selbst „freihändig" gerechnet hätte? Natürlich, wird der Lehrexperte dazu sagen. Er hätte Recht, wenn der Jugendliche am Schluss seine Rechnung überprüft hätte. Aber er verkennt, in welche emotionale Lage der Jugendliche geraten wäre, wenn er diese Prüfung vorgenommen hätte (vgl. Siecke 2007). Dann hätte sich sein sicher geglaubter Lösungsweg als falsch erwiesen. Dem souveränen Experten hätte das vielleicht nichts ausgemacht, den weitaus weniger sicheren Auszubildenden hätten schnell die Selbstzweifel überfallen können – weshalb viele Jugendliche nach der mühsamen Erzeugung eines Rechenergebnisses dieses schnellstens und ohne kritischen Rückblick hinschreiben – und sich der nächsten Aufgabe zuwenden. Unsere kleine Aufgabe war analytisch aufgebaut: Die verschiedenen Lösungen waren vorgelegt, und die Handlungsaufforderung zielte auf die Kontroll- oder Reflexionshandlung, um den richtigen Weg herauszufinden und bewusst zu machen.

9. FAZIT

Lernen erfordert einen Gegenstand. Wenn der Gegensand das eigene Wissen ist, das synthetisch neu konfiguriert werden soll, wird das immer dann zum Problem, wenn dieses Wissen lückenhaft oder unsicher ist. Liegt der Gegenstand in seiner Gegenständlichkeit vor, wird er der Analyse zugänglich, und der Lernprozess bleibt an seinem Material, er ist ein wirklicher Erkenntnisprozess, wenn gezeigt und reflektiert wird, wie mit dem Material richtig umzugehen ist.[7]

LITERATUR

Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart.

Aebli, H. (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Problemlösen und Begriffsbildung. Stuttgart.

Blankertz, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover.

Clases, C./Wehner, T. (2005): Situiertes Lernen in Praxisgemeinschaften. Ein Forschungsgegenstand. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 563–568.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1954): Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. Stuttgart.

7 An dieser Stelle könnte die Perspektive auf die Zertifizierung informell oder non-formell erworbener Kompetenzen eröffnet werden. Auch hier wird – ohne die Systematik schulischen Lernens - eine Kompetenzentwicklung unterstellt, die aus dem handelnden Umgang mit den Gegenständen der Arbeit entsteht. Bei Dewey findet man in einem etwas anderen Kontext ganz ähnliche Überlegungen.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
Eckert, M. (1993): Lernschwache Jugendliche in den neugeordneten Ausbildungsberufen – ein Prüfstein für die Berufsdidaktik? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 89, Nr. 6, S. 26–41.
Eckert, M. (1994): Die Struktur des 'Berufswissens' im Spannungsfeld von lebensweltlicher Vertrautheit mit der Berufspraxis und expliziter Berufstheorie. In: Eckert, M./Rützel, J. (Hrsg.): Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main, S. 91–112.
Eckert, M./Rützel, J. (Hrsg.) (1994): Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main.
Eckert, M./Rützel, J. (Hrsg.) (1996): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1994. Alsbach/Bergstraße (Reihe Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, 16).
Gericke, T. (2003): Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. München.
Gerner, B. (Hrsg.) (1963): Das Exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. Darmstadt.
Greinert, W.-D. (2007): Erwachsenenqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildungspolitik. Frankfurt am Main.
Jank, W./Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle. 1. Aufl. Frankfurt am Main.
Leontjew, A. N. (1979): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln.
Mager, K. W. (1846): Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen nebst Darstellung und Beurteilung der analytischen und synthetischen Methoden. Zürich.
Mager, K. W. (1888): Deutsche Bürgerschule. Herausgegeben von K. Eberhardt. Langensalza..
Meyser, J. (1996): Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation. Frankfurt am Main.
Miller, G.. A./Galanter, E./Pribram, K. H. (1973): Strategien des Handelns. Stuttgart.
Paulsen, F. (1909): Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. 2. Aufl. Leipzig.
Rützel, J. (1994): Strukturorientierung als Verzahnung von Wissenschaft, Berufswissen und subjektiven Erfahrungen vor dem Hintergrund beschleunigter struktureller Wandlungsprozesse: Eckert/Rützel (Hrsg.)Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung, S. 21–54.
Rützel, J. (1996): Subjektorientierung in der beruflichen Bildung unter den Bedingungen der systemischen Rationalisierung - Näherungen aus Sicht der kritischen Bildungstheorie. In: Eckert, M./Rützel, J. (Hrsg.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1994. Alsbach/Bergstraße. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, S. 19–36.
Schapfel, F. (1995): Kritische Rezeption der sowjetischen Tätigkeitstheorie und ihre Anwendung. Eine Einführung in theoretische Grundlagen zur Beurteilung von beruflichen Bildungskonzepten. Alsbach/Bergstraße.(Reihe Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, 15).
Scheibner, O. (1962): Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. 5. Aufl. Heidelberg.
Siecke, B. (2007): Lernen und Emotionen. Zur didaktischen Relevanz von Emotionskonzepten im Kontext der beruflichen Bildung. Bielefeld.
Spranger, E. (1967): Der Bildungswert der Heimatkunde. 7. Aufl. Stuttgart.
Stratmann, K. (1967): Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen.
Stratmann, K. (1975): Das Duale System und das Problem seiner „Verschulung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 71, Nr. 11, S. 820–835.
Volpert, W. (1992): Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie. Heidelberg.
Wagenschein, M. (1970): Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, 2 Bde. Stuttgart.
Wertheimer, M. (1964): Produktives Denken. Frankfurt am Main.

Arnulf Bojanowski

PROFESSIONALISIERUNG DES FACHPERSONALS IN DER BERUFLICHEN BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG. EIN CURRICULARER VORSCHLAG FÜR DIE FACHSZENE

1. WAS IST PÄDAGOGISCHES KÖNNEN

> „Bei den Zöglingen bildete sich zu Schere (Eduard Nikolajewitsch Schere, der Agronom in der Gorki-Kolonie, A.B.) ein Verhältnis zurückhaltender Begeisterung heraus. Für sie war es selbstverständlich, dass „unser Schere" nur deshalb ein so famoser Kerl war, weil er zu uns gehörte, dass er sich in jeder anderen Stellung nicht so auszeichnen würde. Diese Begeisterung äußerte sich in einer stillschweigenden Anerkennung seiner Autorität und in endlosen Gesprächen über das, was er gesagt hatte, über seine Manier, seine Unnahbarkeit und Kenntnisse. Ich wunderte mich über diese Zuneigung nicht. Ich hatte erkannt, dass die Überzeugung unserer Intelligenz, Kinder liebten und schätzten nur den, der ihnen liebevoll, ja zärtlich entgegenkommt, für unsere Jungen nicht zu traf. Ich war schon lange davon überzeugt, dass Kinder, wie wir sie in unserer Kolonie hatten, die größte Achtung und die größte Liebe einem anderen Menschentyp entgegenbringen. Das, was wir mit dem Wort „hochqualifiziert" bezeichnen: sicheres und präzises Wissen, Können, Kunstfertigkeit, „goldene Hände", wortkarges Wesen, das Vermeiden leerer Phrasen, stete Bereitschaft zur Arbeit – das ist es, was die Jugend im höchsten Grade mitreißt. Sie können äußerst kurz angebunden sein, Anforderungen stellen bis an die Grenze der Nörgelei, Sie können die Jungen übersehen, wenn sie neben Ihnen stehen, Sie können ihre Zuneigung ignorieren; wenn Sie sich durch Arbeit, Kenntnisse und Erfolge auszeichnen, können Sie ruhig sein: sie sind alle auf Ihrer Seite, und sie werden Sie nicht im Stich lassen. Da ist es gleich, auf welchem Gebiet diese Fähigkeiten in Erscheinung treten, da ist es gleich, was Sie sind, ob Tischler, Landwirt, Schmied oder Lokomotivführer." (A. S. Makarenko: Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem. Entnommen aus einer Ausgabe von 1954, Aufbau-Verlag Berlin, S. 212/213).

Diese Passage aus Makarenkos *Pädagogischem Poem,* die den Praktiker Eduard Nikolajewitsch Schere, der Agronom und Pädagoge der Gorki-Kolonie charakterisiert, arbeitet mit deutlichen und positiven bewertenden Begriffen wie „Zuneigung", „größte Achtung und die größte Liebe" der Jugendlichen etc. zu Schere. Was war E. N. Schere eigen, dass er geliebt wird und dass er solche Anerkennung bei den schwierigen Jugendlichen der Kolonie gewinnen konnte? Da ist zunächst Makarenkos eigenes Argument, gegen eine unbedachte Reformpädagogik gewandt: Für Jugendliche der Gorki-Kolonie gelte offenkundig nicht, was man sonst pädagogisch schwärmerisch behauptet, nur *Liebe* sei Kindern zuträglich. Jugendliche der Gorki-Kolonie brauchten etwas anderes, einen anderen Typ des Pädagogen, der Pädagogin.

Makarenko benennt hier einen Sachverhalt, den die Benachteiligtenpädagogik bis heute nur unzureichend beherrscht: die professionelle „Haltung", mit der benachteiligten Jugendlichen begegnet werden muss. Makarenko hat damit ein pädagogisches Schlüsselproblem benannt. Es ist z.B. ein viel beobachtetes – aber nur selten beschriebenes und zu wenig reflektiertes – Phänomen vieler Jugend-

werkstätten oder Einrichtungen der berufsbezogenen Jugendhilfe, dass die Jugendlichen sich eher den „unpädagogischen“ (Berufs-)Ausbildern als den „professionellen“ Sozialpädagogen zuwenden. Benachteiligten Jugendlichen liegt offenbar – mit Makarenko – das „sichere und präzise Wissen, Können“ und das „wortkarge Wesen“ solcher Personen mehr als die oft professionell daher kommende aber unverbindliche Geschwätzigkeit derjenigen, die „leere Phrasen“ dreschen. Offenbar sind Jugendliche besonders ansprechbar, wenn einer – wie Makarenkos Agronom Schere – wirklich etwas Praktisches kann. Eine oftmals bittere, zumindest ärgerliche Erfahrung der in Einzelfallhilfe und Gesprächsführung ach so Geübten! Ähnliches lässt sich aus den dänischen Produktionsschulen berichten, in denen viele Berufs-Praktiker mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten, und sozialpädagogische Arbeit en passant geschieht – was für den auswärtigen Beobachter mehr als nur irritierend wirkt. Wäre es nicht anregend, von solche Problemstellungen her die Professionsdebatte aufzurollen – und das gerade in einer Festschrift für Jupp Rützel, der sich in seinen Beiträgen zur Benachteiligtenförderung auch solchen Fragen gewidmet hat (Rützel 1995, Rützel 1999)?

2. PROFESSIONALISIERUNG IN DER BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG

2.1 Verschiedene Professionsgruppen in der Benachteiligtenförderung

Mit der Professionalitätsentwicklung kommen zunächst die in der beruflichen Benachteiligtenförderung Tätigen ins Spiel. Walter Würfel beziffert die Zahl des pädagogischen Fachpersonal in der Benachteiligtenförderung auf ca. 50.000 Personen (Würfel 2004, 17). Da sind allerdings nicht die Theorie- und Fachpraxislehrer/innen des BVJs der berufsbildenden Schulen und auch nicht die dortigen Sozialpädagogen/innen mitgezählt; eine grobe Schätzung würde die obige Zahl um 10.000 bis 12.000 weitere Fachpersonen ergänzen. Diese Lehrenden/Betreuenden in Betrieb, außerbetrieblicher Einrichtung oder (Berufs-)Schule müssen mit einer speziellen Professionalität mit benachteiligten Jugendlichen umgehen können. Mit benachteiligten Jugendlichen befassen sich nun aber sehr verschiedene Professionsgruppen (Bojanowski 2004, Niemeyer 2004): Berufsschullehrern/innen; Fachpraxislehrer/innen an den Berufsschulen; Sozialpädagogen/innen und Sozialarbeiter/innen an der Berufsschule und bei Einrichtungen freier Träger; betriebliche bzw. praktische Ausbilder/innen; Lehrer/innen für den Stütz- und Förderunterricht; Mitarbeiter/innen mit „Bastelbiografien, mit „bunte Wegen“ oder Doppelbzw. Mehrfachqualifikationen.

Bei diesen Professionellen sind zudem die Fachkulturen, die Besoldungen, die Professionalisierungsbiographien, die Qualifikationen, die Verhaltensweisen im pädagogischen Vorgehen oder die Selbstverständnisse der jeweiligen Pädagogengruppen different. Die Fachkräfte in der Benachteiligtenförderung haben unterschiedliche Ausbildungen: Meister- oder Technikerschule; Fachhochschule (Ausbildung für Sozialpädagogik), Universität (Ausbildung zum Berufsschullehrer);

zudem gibt es weitere Bildungswege zum akademischen Abschluss. Angesichts dieser extremen Heterogenität wird deutlich: In der Benachteiligtenförderung kann sich kaum ein einheitlicher Professionalisierungskern herausschälen.

Allerdings muss man sich klarmachen, dass inzwischen ein verfestigtes „Übergangssystem" existiert (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Die pädagogische und politische Diskussion darüber, dass dieses Übergangssystem uns noch jahrzehntelang beschäftigen wird, wird allmählich stärker. Meine These lautet: *Angesichts der Herausbildung eines neuen Sektors des Bildungssystems muss über ein Gesamtprofessionalisierungskonzept der in diesem Sektor Tätigen nachgedacht werden*. Für die Herausbildung einer Profession bedarf es aber eines halbwegs einheitlichen Berufsbildes, sodann Formen systematischen Wissensaustausches sowie eines gemeinsam getragenen Identitätskerns (Beck/Brater/Daheim 1980). Davon kann bisher keine Rede sein, aber es sind unterschiedliche Ansätze und Anknüpfungspunkte vorhanden.

Wenn nun eine benachteiligten spezifische Professionalität vorangetrieben werden soll, dann bieten sich zunächst Anknüpfungspunkte im Bereich der Fort- und Weiterbildungen der beruflichen Benachteiligtenförderung. Vor allem in der außerbetrieblichen Benachteiligtenförderung gab es schon in den 80er Jahren Angebote, um die verschiedenen Pädagogengruppen zusammenzuführen und die besonderen Anforderungen einer Benachteiligtenausbildung zu thematisieren. Als praxisnahes und bewährtes Handlungskonzept galten viele Jahre die Teamfortbildungen von HiBA, in denen drei Professionsgruppen (Sozialpädagogen, Ausbilder und Stützlehrer) sich zusammen fortbildeten (Bylinski 1999). Ausbilderfortbildungen für Ausbilder, die mit benachteiligten Jugendlichen arbeiteten, ergänzten in den 80er Jahren die Palette (Bojanowski 1988). Später kamen weitere Modellprojekte herzu, z.B. der Ansatz des ibbw, in den Berufsschulen „Tandems" zu bilden (Sozialpädagoge plus Berufsschullehrer). Im hannoverschen Modellversuch „Lernorte im Dialog" (LiDo) versuchten wir, die Profis aus der Berufsschule und aus außerschulischen Trägern in der Benachteiligtenförderung so anzusprechen, dass sich ein einheitliches Professionsverständnis entwickelt (Buchholz/ Haubner 2005). Zusammenfassend kann man sagen, dass die Weiterbildungsaktivitäten in diesem Bereich einen ersten Korpus gemeinsamer Anforderungen und Aufgaben geschaffen haben.

2.2 Diskurse erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen

Das Thema der pädagogischen Professionalität hat schon Herbart beschäftigt und zu seinem spöttischen Ausspruch über den Schulmeister geführt, der über 50 Jahre nur seiner schlechten Erfahrung folgt ohne wirklich etwas zu lernen. Herbart zieht daraus u.a. die Konsequenz, man müsse eine professionelle Haltung ausbilden, den „pädagogischen Takt". Wichtige aktuelle Anknüpfungen ergeben sich in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen mit ihren Diskursen zur pädagogischen Handlungskompetenz (Giesecke 1992). Um nur einige Bezüge anzudeuten: So hat z.B. die Sozialpädagogik in ihrem Impuls des „Sich-Überflüssig-Machens"

immer schon eine Handlungsfigur ausgebildet, die implizit auf die Eigenaktivität des Klienten setzt (Empowerment). Andere Debatten in der Sozialpädagogik thematisieren die Widersprüche des Handelns zwischen „Hilfe und Kontrolle“ (Müller 1997) oder arbeiten die Paradoxien sozialpädagogischen Handelns heraus mit der Konsequenz des Postulats einer „bescheidenen Disziplin“ (Schütze 1992, Enggruber 2001). Die Berufspädagogik bewegt sich idealtypisch vom Konzept des „Vormachens-Nachmachens-Übens“ auf einem Weg zur vollen beruflichen Handlungsfähigkeit oder zur Selbständigkeit, („selbständig Planen, Durchführen, Kontrollieren“). Damit eröffnet sie insofern interessante professionelle Perspektiven, als sie die Professionellen ermutigt, z.B. Experimente zu machen, den aktiven Lerner in das Zentrum zu rücken oder Unterricht handlungsorientiert anzulegen.

Besonders nachhaltig aber wirkt die schulpädagogische Diskussion zum Professionsverständnis und Lehrerhandeln (Terhart 1992 Dewe/Ferchhoff/Radke 1992 Combe/Helsper 1996). Hier finden sich eine Fülle von wissenschaftlichen Impulsen oder eine überbordende Zahl von Praxisratgebern für die Hand des Lehrers. Jedoch ist es in diesem Diskurs bisher weder gelungen, die Tätigkeitsmerkmale des Lehrerhandelns wissenschaftlich angemessen zu erfassen noch in ausbildungspraktische Curricula (z.B. an den Universitäten oder in den Ausbildungsseminaren) zu übersetzen. Auch ist bisher nicht erkennbar, welcher Personen-Typus besonders für die Lehrertätigkeit geeignet ist.

Hinzu kommt: Das erziehungswissenschaftliche Wissen über die langfristigen „Effekte“ pädagogischer Handlungen ist unbefriedigend. Bisher war es unüblich, Abschätzungen zu den Wirkungen von Bildungsinstitutionen vorzunehmen. Die internationale Debatte ist da Deutschland weit vorangeeilt, wie die jüngeren TIMMS-, PISA 1- und PISA 2-Studien eindringlich zeigen können. Umgekehrt wird der Kompetenz der Fachkräfte in Deutschland generell eine hohe Bedeutung beigemessen, ablesbar an dem Akademisierungsprozess der Lehrer/innen in den letzten 40 Jahren oder an den Aktivitäten der Bundesländer in der Lehrerweiterbildung. Diese Tatsache eines wenig aussagekräftigen Wissen über die langfristigen Effekte des Handels der Pädagoginnen und Pädagogen gilt für die Benachteiligtenförderung uneingeschränkt, jedoch in der verschärften Form, da hier die pädagogischen Handlungen der Fachkräfte noch diffuser erscheinen, angesichts der Heterogenität in den Professionen.

Sichtet man die wenige empirischen Forschung zur Professionalität in der beruflichen Benachteiligtenförderung, dann wird deutlich, dass weder die sozialpädagogischen Fachkräfte (Christe u.a. 2002) noch die Berufsschullehrer angemessen auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden. Bei letzterer Gruppe fordert die KMK seit längerem eine verstärkte sonderpädagogische Ausbildung, was allerdings angesichts der geringen Bedeutung dieser Problematik in der Berufspädagogik kaum durchzusetzen ist (vgl. Stomporowski 2005). Eine empirische Untersuchung zum Selbstverständnis der BVJ-Lehrer ist insofern überraschend, als sie von einer relativ hohen Zufriedenheit mit der Tätigkeit im BVJ berichtet (Göhrlich 2001; Göhrlich 2002). Die Erkenntnisse aus den Weiterbildungen im LiDo-Modellversuch zeigen die hohe Wertschätzung des wechselseitigen Austauschs und die Notwen-

digkeit, am Praktikerwissen und -können anzuknüpfen (Buchholz/Haubner 2005). Weitere empirische Studien zur Professionalität in der beruflichen Benachteiligtenförderung betonen deutlich die unterschiedliche Aufgabenwahrnehmung bei den Professionellen in der Benachteiligtenförderung (Niemeyer 2004).

Insofern kann die Professionsentwicklung in der Benachteiligtenförderung vom erziehungswissenschaftlichen Diskurs und den vorhandenen Konzepten lernen, muss aber eigenständige Schwerpunkte setzen. Jedoch gibt es für die Professionellen in der Benachteiligtenförderung weder ein Berufsbild, noch ein Berufskonzept – etwa ein „Fach-Profi für Benachteiligte" – noch einen systematisierten Wissenskorpus, der für diese Aufgabe auslegbar wäre, noch ein irgendwie geartetes gemeinsames und krisenfestes Selbstverständnis. Egal ob man Texte von Makarenko studiert, ob man an Martin Bubers dialogisches Prinzip anknüpft, ob man sich mit Heinrich Abel oder Günter Wiemann befasst oder ob man Praxisberichte zum pädagogischen Handeln durchmustert, oder ob man die Frage an die „Alltagsbegleiter" im Sinne Hillers delegiert – der Umgang mit den „Schwierigen" ist zwar ein entscheidendes Gebiet pädagogischer Professionalität, bleibt aber ein wenig bearbeitetes und ungeliebtes Thema.

3. EIN VORSCHLAG FÜR EIN PROFESSIONALISIERUNGSKONZEPT

Professionsentwicklung in der Benachteiligtenförderung kann also vom Diskurs und den vorhandenen Konzepten lernen, muss aber eigenständige Schwerpunkte setzen. Angesichts des heterogenen Personals in der beruflichen Benachteiligtenförderung und angesichts der Zersplitterung in verschiedene Professionen und Wissenschaftsbereiche bedarf es eines integriertes Professionalitätskonzepts, *bei dem die verschiedenen Kompetenzen der pädagogisch Tätigen möglichst gleichrangig repräsentiert sind und bei dem systematisch die Bestände der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen vorkommen*. Zudem gilt, dass bei der Entwicklung professionalisierender Konzepte immer auch das Wissen und Können der Praktiker einfließen muss. Die Praktiker der beruflichen Benachteiligtenförderung wissen (oft intuitiv), was benachteiligte Jugendliche brauchen und wie sie pädagogisch gefördert werden müssen. Dieses „verborgene" Wissen und Können aus der Praxis sollte schon deshalb in die Benachteiligtenförderung einwandern, um die Anschlussfähigkeit an die Praxis zu sichern.

Im Folgenden will ich einen Vorschlag einbringen, der auf mehreren Erfahrungssäulen aufruht. Besonders sind die Ergebnisse des BLK-Modellversuchs „Lernorte im Dialog" (LiDo) eingeflossen, auf den ich schon hinwies. Zudem fließen eigene langjährige mit der Ausbildung von Berufsschullehrern/innen, der Weiterbildung von Ausbildern/innen, die mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten und der Ausbildung von Sozialpädagogen/innen mit ein. Schließlich ist der Vorschlag auf Tagungen oder in Workshops diskutiert und von Beteiligten aus der Fachszene kommentiert und ergänzt worden.

3.1 „Aufbau innerer Haltungen“

Wenn man mit Benachteiligten arbeitet, dann geht es immer auch um einen selbst als Person. Viele Tätige in der Benachteiligtenförderung sind in ihrer Bildungsbiografie aufgestiegen. Benachteiligte Jugendliche verkörpern eigentlich für sie das, was sie für sich gerade nicht wollten. Tätige in der Benachteiligtenförderung haben sich manchmal sogar aus einer biografischen Schleife möglicher Arbeitslosigkeit oder stumpfsinniger Jobberei herausgearbeitet. Und nun zurück zu denen, von denen man sich mühsam weggearbeitet hat! Gleichwohl müssen sie sich unabdingbar zentralen Fragen stellen:

Bin ich nicht noch von meiner Biographie geprägt – z.B. in meinen Interaktionen? Sind das nicht noch „alte“ Muster, die ich mit mir herumschleife? Notwendig wird also ein Nachdenken über mich: Ich bin anders aufgewachsen als die heutigen Jugendlichen. Was hat mich besonders geprägt? Beim Nachdenken stellen sich weitere Fragen: Wie waren damals die Beziehungen zu den Gleichaltrigen? Gab es Konkurrenz und Rivalitäten? Gab es Konflikte, und wenn ja, welche? Gab es gruppenbezogene „Vorgaben“, an die man sich gleichsam halten musste (Musik, Kleidung, Statussymbole, etc.)? Wie liefen die „Sprachspiele“ untereinander ab? Bin ich noch heute von diesen Bedingungen, Gesprächen, Interaktionen usw. geprägt? Habe ich mich davon distanziert? Wenn ja, warum? Worin besteht der Unterschied des eigenen Aufwachsens zum heutigen? Welche alten Muster schleife ich mit mir herum? Was sind meine alten „Lieblingsrollen“, haben sich eigentlich meine Kommunikationsstile geändert? Kann es sein, dass solche „alten“ Muster in mir eher Misstrauen gegenüber der nachwachsenden Generation erzeugen als Zuversicht in deren Entwicklungsweg?

Es mag deutlich werden: In dieser Dimension wird ein durchdachtes und gelebtes Verständnis der eigenen Berufsrolle notwendig. Es geht um die Entwicklung von Empathie und Distanz gegenüber dem Jugendlichen; es geht um die Ausprägung von inneren Haltungen gegenüber den schwierigen Jugendlichen (z. B.: wohlwollend, klar, sachlich, humorvoll). Aus solchen Forderungen resultieren sozialpädagogische Anfragen an unsere Professionalität. Dazu gehört, dass man sich selbst darüber klar wird: Will ich das? Kann ich das? Ist das ein Job für mich? Professionalität heißt aber auch, sich seines Körpers, seiner Körpersprache bewusst zu sein. Ebenso spielt der Ton, die Sprache, der Umgangsstil eine bedeutende Rolle. Notwendig wird auch eine erhöhte Selbstreflexivität der pädagogisch Tätigen. Gerade diese Anforderung an den/die Pädagogen(in) ist erheblich, denn es setzt einen eigenen inneren Selbstbewältigungsprozess und eine immer neu auszutarierende Balance von „Engagiertheit und Distanz“ voraus. Unabdingbar sind dabei Selbstreflexionsfähigkeiten, die Entfaltung von Empathie und Distanz.

3.2 „Was ist der junge benachteiligte Mensch?“

Die zweite Dimension bezieht sich auf den jungen Menschen in seiner Entwicklungsfähigkeit. Die Benachteiligtenförderung arbeitet seit langem schon dem Beg-

riff des „Kompetenzansatzes“. Sie gebraucht ein Bild des Jugendlichen in seinen Handlungsmöglichkeiten und seiner latenten Entwicklungsoffenheit. Es bedarf mithin eines grundlegenden Verständnisses der menschlichen Entwicklung im Jugendalter. Hier liegt die Betonung also auf einer subjektorientierten Perspektive: Es geht um die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen, der erst auf der Basis neuer persönlicher Erfahrungen (mit sich selber und mit anderen) Wege in die berufliche und soziale Integration schaffen kann. Beachtung der Selbstentwicklung heißt dann auch eine Antizipation der professionell Tätigen darüber, welchen Lern- und Entwicklungsbedarf der Heranwachsende hat. Bezogen auf die Professionalisierung von den Pädagogen entsteht so die Notwendigkeit, den Adressaten Verantwortung für ihre Suche zu geben, ja sie ihnen auch zuzumuten, und auch irritierende Versuche auszuhalten, ohne sofort einzugreifen. Damit kommen auf jeden Professionellen in der Benachteiligtenförderung wichtige Anfragen zu:

- Als zentrale Anforderung der Benachteiligtenförderung gilt die Notwendigkeit der individuellen Förderung. Wie kann ich als Pädagoge/in bei Individualisierungsprozessen angemessene Unterstützung geben?
- Es geht darum, eher zu fördern, zu entwickeln, zu helfen, zu beraten, zu moderieren, zu entfalten helfen, zu begleiten.

Weiterhin sollte die Selbsttätigkeit der Jugendlichen unterstützt werden, es sollten Bildungsangebote altersgerecht arrangiert werden; es müssen komplexe Lernaufgaben in Theorie und Praxis geplant und durchgeführt werden.
Eine wichtige Kompetenz bezieht sich auf das Verständnis für die verschiedenen Zielgruppen im Arbeitsfeld der beruflichen Integrationsförderung (verschiedenste Jugendliche mit Migrationshintergrund, jugendliche Kriegsflüchtlinge oder jugendliche Asylbewerbern, oder: Lernbehinderte, oder: Jugendliche mit Verhaltensproblemen, etc.). Weitere Anfragen: Wie gehe ich mit Lernbehinderungen um? Habe ich ein Repertoire für Auffälligkeiten wie AHDS, Essstörungen, Drogen etc.? Eine Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit der in der Benachteiligtenförderung Tätigen wird damit notwendig – vor allem im Hinblick auf die Wahrnehmung von Individualität.

3.3 „Sich pädagogische Handwerkszeuge erarbeiten“

In der dritten Dimension sollen die Konzepte, die in den letzten 15 Jahren in der Benachteiligtenförderung entwickelt wurden – individuelle Förderung, etc. – angesprochen werden. Wer in dem Benachteiligtenfeld professionell werden will, der muss fördern können, er muss Entwicklungshelfer sein, er muss Berater sein, er muss Moderator sein, er muss jungen Menschen helfen, sich selbst zu entwickeln; oder er muss Begleiter sein, er muss Selbsttätigkeit unterstützen usw. Sich dazu pädagogisches Handwerkszeug erarbeiten, bedeutet Kompetenzen zu entwickeln, um mit jungen Menschen sachorientiert zu arbeiten. Angesichts der Notwendigkeit also, jedem einzelnen Jugendlichen gerecht zu werden, bedarf der/die Pädagoge/in individualisierender Kompetenzen wie:

- Diagnostizieren können, sich mit schwierigen Lebensgeschichten auseinandersetzen können, Biographiearbeit betreiben können: a) individuelle Lebensgeschichten einschätzen können; b) gesellschaftliche Sozialisationsbedingungen erkunden und einschätzen können (Lebensweltbezug); c) gesellschaftliche Rahmenbedingungen kennen (Tendenzen in Familie, Schule, Jugendkultur, Konsumverhalten).
- Instrumente zur individuellen Förderung einbauen und umsetzen können, z.B. individuelle Förderpläne aufstellen; Förderinstrumente entwickeln können; Jugendliche im Lern- und Ausbildungsprozess einschätzen können; Ziel ist das Anregen autobiographischer Handlungskompetenz und die Stärkung der jeweiligen Persönlichkeitsentwicklung.
- Entwicklung von didaktischen und methodischen Handlungskompetenzen im Umgang mit den benachteiligten Jugendlichen; z.B. selbst gesteuertes Lernen; Projektlernen; Einzelarbeit – Teamwork; Stationenlernen; Einzelstück – Fließfertigung; notwendig werden besonders Instrumente aus der Schulpädagogik wie Gruppenarbeit, Stationenlernen, Portfolio, etc.

Und auch hier bedarf es der persönlich-professionellen Haltungen, um innere Festigkeit zu gewinnen, um Rahmen zu geben, Grenzen zu setzen, um Regeln auszuhandeln und Kontrakte zu schließen, um Humor zu entwickeln, um andere zu fragen und sich selber zur Disposition zu stellen.

Wichtig wird auch die Berücksichtigung der neuen Medien bzw. die Nutzung der neuen Informations- und Kommunikations-Technologien: Softwareprodukte didaktisch bewerten können; multimediales Lernen in Betrieb und Schule anregen; neue Balancen zwischen pädagogisch und sozial strukturiertem und medienunterstütztem Lernen entwickeln.

3.4 „Organisationskultur verstehen und mitgestalten“

Auch die Pädagogik der Benachteiligten findet in einem Ort, in einer sozialen Einrichtung statt. Das heißt in dieser Dimension: Die Pädagogen/innen müssen pädagogische Kompetenzen entwickeln, um ein spezifisches Lern- und Ausbildungsarrangement in ihrer jeweiligen Einrichtung zu prägen und auszubauen. Dazu müssen sie sich klarmachen:

- Nicht jeder Unterricht und nicht jede Arbeit ist für jeden (schwierigen) Jugendlichen geeignet. Ungeeignete Lernsituationen, unangemessene Tätigkeiten werden von einem schwierigen Jugendlichen mit Sicherheit nicht durchgehalten.
- Übliche Lern-, Ausbildungs- und Arbeitsprozesse sind nicht per se entwicklungsfördernd – sie können es aber sein! Dann aber müssen sie entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen gestaltet werden.
- Mindestens die folgenden wichtigen Elemente sind für ein entwicklungsförderliches Lern-, Arbeits-, Ausbildungs- und Unterrichtsarrangement unabdingbar:

a) eine Vielfalt von Lernmöglichkeiten, wirklichkeitsnahen Arbeitsprozessen, Tätigkeiten und Arbeitsbereichen sowie Auswahlmöglichkeiten zum Sich-Ausprobieren; b) Arbeit, die „echt" ist, c) Arbeitsprodukte, die funktionieren und die sich möglichst am Markt verkaufen lassen; d) Unterricht, der an Aufgaben ansetzt, die spannend sind und an persönlichen Bezügen ansetzen, e) ein identifizierbarer Ort – eine Anlaufstelle für die Jugendlichen, die eine Abgrenzung zum bisherigen Lebenszusammenhang markiert; f) Anreicherung des Unterrichts oder der Arbeit durch erfahrungsorientierte Anteile – Lebensberatung, Einzelhilfe, künstlerische Angebote, Erlebenslernen, Fahrtenwochen, etc.

Notwendig wird es, innerhalb einer Benachteiligten-Organisation eine eigene Kultur der Kooperation und des sachgebundenen Teamworks – nach innen (und nach außen) – zu entwickeln. Wichtige Elemente dabei sind:

- die Informierung möglichst der unmittelbar Beteiligten – Austausch von Sachinformationen (Akten, Testergebnisse, Diagnostische Einschätzungen, etc.),
- klare interne Kooperationen zwischen sachlich zugehörigen Ansprechpartnern. Entwicklungspläne, Förderpläne etc. sind pädagogische Instrumente für eine solche sachgebundene Kooperation,
- seitens der Leitenden Beratungen, Hilfen, Ratschläge, Unterstützung (beratungsbezogene Kooperation).

Günstig sind für solche organisationsinternen Prozesse Kenntnisse praktischer Techniken des Sozialmanagements oder Kenntnisse der Organisationsarbeit, des Qualitätsmanagements, der Personalentwicklung, des Konfliktmanagements. Dazu gehören auch Kenntnisse über die Berufsgruppen in der Einrichtung (Wertebasis, Fachkultur, Mentalität, Berufssozialisation). Wenn z.B. in einer BVJ-Klasse die Fachlehrer nicht mit den Fachtheorielehrern zusammenarbeiten, dann wird deutlich: Lehrer/innen sind noch immer „Einzelkämpfer" und sie hatten zu wenig Gelegenheit, etwas anderes einzuüben. Dabei müssen sie lernen teamfähig zu sein, sie müssen sich in ihrer Organisation bewegen und die organisationsinternen Prozesse kennen.

3.5 „Seine Region sollte man kennen"

Die nächste Dimension bezieht sich auf den regionalen Kontext des eigenen Tuns. Denn Kooperieren können heißt auch – neben der gerade skizzierten organisationsinternen Kooperation – Vernetzungen nach außen zu betreiben: Persönliche Kontakte zu anderen Einrichtungen wie Sportvereine, Betriebe, Drogenberatungsstellen, Polizei, Gesundheitsamt, Jugendgericht, etc. sind unabdingbar. Weiter Beispiele für solche Vernetzungen nach außen: Straßensozialarbeit, Streetwork, Kinder und Jugendnotdienste; Schutzstellen; Notaufnahmen; Anlaufstellen; Mobile Jugendarbeit, etc. Dazu gehören auch Kenntnisse des „Politik-Machens" wie Gremienarbeit oder Gremiendynamik einschätzen zu können. Darüber hinaus bedarf es der fundierter Kenntnisse der regionalen Qualifikationsinfrastruktur: Es

gilt auch regionalen Bildungsbedarf erschließen können und Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Arbeitssuche und Weiterbildung (im tertiären Sektor) zu kennen und gedanklich zu verzahnen. Nötig ist es mit Bildungsberatern, den ARGEn, den Kammern und benachbarten/ befreundeten Betrieben eng zusammenarbeiten, auch um aktuelle Prozesse betrieblicher Wirklichkeit einschätzen zu können. Viele betriebliche Praktika für benachteiligte Jugendliche werden über solche Bindungen hergestellt.

Persönliche Kontakte, so die Erfahrung, sind entscheidend. Wenn man sich kennt, dann erhöhen sich die Chancen, im Sinne des Heranwachsenden zu handeln. Hier wird deutlich, wie wichtig die Professionalität des Einzelnen ist: Viele regionale Netzwerke lösen sich in Luft auf, wenn ein bestimmter aktiver Chairman gegangen ist. Umgekehrt sind die meisten regionalen Netzwerke nur bloßer Schein; man trifft sich, weil man sich treffen muss. Erst über persönliche Kontaktnetze gewinnt das Ganze Sinn und Leben.

3.6 „Wissen erwerben über gesellschaftliche Rahmenbedingungen“

Angesichts der Tatsache eines real existierenden „Übergangssystem“, das es regional zu verstehen und zu organisieren gilt, bedarf es darüber hinaus auch vertiefter gesellschaftlicher Einschätzungen zum Gesamt der Benachteiligtenförderung. Was passiert eigentlich in unserer Gesellschaft, wenn ein wachsender Anteil der Jugendlichen von Exklusion bedroht ist oder sich gegen Exklusion wehrt? Prozesse, wie wir sie 2005 in Frankreich hatten, setzten ein Diskussions-, aber auch ein enormes Angstpotential frei: Wollen wir alle einen Zustand deutlicher Desintegration dulden? Können wir gesellschaftlich mit wachsenden Unterschichten zurecht kommen?

Man sollte dazu Wissen erwerben, das sich auf den gesamten Bereich der beruflichen Integrationsförderung bezieht:

- Kenntnisse der organisationellen Rahmenbedingungen schulischer und außerschulischer Förderung („Maßnahmedschungel“),
- Kenntnisse rechtlicher Rahmenbedingungen schulischer und außerschulischer Förderung (SGBen, BBiG),
- Kenntnisse politischer Rahmenbedingungen (Armut, Sozial- Bildungs-, Jugendpolitik).

Es gilt zudem ein Interesse zu entwickeln zu den aktuellen Trends der Erwerbsgesellschaft, zu den „Modernisierungen“ des Sozialstaats oder zu demografischen Entwicklungen:

- Verständniskategorien für die Wahrnehmung und Interpretation gesellschaftlicher Entwicklungen, (Globalisierung, Europäisierung, etc.),
- Verständniskategorien für die Wahrnehmung und Interpretation gesellschaftlicher Entwicklungen der Moderne in der Mikro-Ebene, z.B. Wandel des Jugendalter, Veränderungen im Familienleben, etc.
- arbeitssoziologisches Interesse an den Veränderungen der Arbeitssituationen.

Und schließlich sollte man ein Verständnis der historischen Entwicklungen im Umkreis der Benachteiligtenproblematik aufbauen:
Ideen der Reformpädagogik; wichtige pädagogische Anreger der Benachteiligtenpädagogik; Wurzel des „stabilen Provisoriums“ der Benachteiligtenförderung, etc.

4. ANSÄTZE ZUR DIDAKTISCHEN UMSETZUNG DES CURRICULUMS

Nimmt man die eingangs zitierte Passage von Makarenko ernst, kommen mit diesem Katalog eine Fülle von Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an Pädagogen/innen zusammen, die alle gar nicht so richtig in die herkömmlichen Ausbildungsschemata passen. Solche curricularen und kompetenzbezogenen Professionalisierungsvorstellungen sprengen herkömmliche Konzepte universitärer Lehre oder tertiärer Weiterbildung. Weil keine Leit-Wissenschaft herangezogen werden kann und die Fachszene auch über keinen gefügten Wissens- und nur einen sehr dünn figurierten Handlungskorpus verfügt, sind Anknüpfungspunkte beim praktischen Handeln in den Einrichtungen weiterhin unabdingbar.

Solche Kompetenzkataloge müssen mit bekannten und mit neuen Methoden der Aus- und Weiterbildung umgesetzt werden. Aus unseren Modellversuchen und aus den Erfahrungen vieler Weiterbildungen lassen sich nur erste Hinweise geben. Für die Umsetzung sollte an das Wissen und Können der verschiedenen Professionen zurückgegriffen werden. Notwendig werden z.B. Anschlüsse an Konzepte der Ausbildung von Sozialpädagogen: Supervision, kollegialen Arbeitsgruppen u.ä. Grundsätzlich stellt sich immer die Frage: Wie kann man Professionelle in der Benachteiligtenförderung anregen, ihre Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen neu zu fassen? Wie könnte sich das Auftreten, der Habitus, die äußere und innere Erscheinung der Professionellen neu gestalten? Hier müssen neue Settings gefunden werden. Man sollte Plan- oder Rollenspiele einbauen oder Selbsterfahrungssettings anbieten. Praktika wären so anzulegen, dass sie für die Betriebe oder außerschulischen Einrichtungen auch bedeutsam sind, so dass die Professionellen, wenn sie ein mehrwöchiges Praktikum machen, mitarbeiten, mit Jugendlichen arbeiten. Denkbar wären intensive Begleitung oder Beobachtungen einzelner Jugendlicher, um individuelle Bedarfe zu erkennen und die eigenständigen Lebenskonstruktionen junger Menschen besser zu verstehen. Mittelfristig wäre der Katalog so einzusetzen, dass so etwas wie Module entstehen, die wiederum zu Zertifikaten führen, die wiederum in der Fachszene anerkannt werden.

LITERATUR

Beck, U./Brater, M./Daheim, H. J. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek.

Bojanowski, A. (2004): Kooperation und Netzwerkbildung in der Benachteiligtenförderung – eine professionelle Aufgabe für das Fachpersonal. In: Kampmeier A.S. /Niemeyer, B. (Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. Goldebeck, S. 39–60

Bojanowski, A. (1988): Berufsausbildung in der Jugendhilfe. Innovationsprozesse und Gestaltungsvorschläge. Münster.

Buchholz, C./Haubner, A. (2005): Kompetenzanregung beim Fachpersonal in der beruflichen Benachteiligtenförderung – Ausgewählte Ergebnisse und Erfahrungen des Modellversuchs „Lernorte im Dialog“. In: Bojanowski, A./Ratschinski, G./Straßer, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld.

Bylinski, U. (1999): Fortbildung des Ausbildungspersonals in der Benachteiligtenförderung – Lernen aus der Praxis für die Praxis. In: Biermann, H./Bonz, B./Rützel, J. (Hrsg.): Beiträge zu Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart, S. 320ff.

Christe, G./Enggruber, R./Fülbier, P./Mergner, U. (2002): Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen an Fachhochschulen für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung. Oldenburg.

Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.

Dewe, B. /Ferchhoff, W./Radtke, F. O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Opladen.

Enggruber, R.: Überlegungen zur Professionalität in der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: Enggruber, R. (Hrsg.) (2001): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster, S 197–218.

Giesecke, H. (1992): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim.

Göhrlich, H. (2001): „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97, Heft 4, Teil I, S. 561–583.

Göhrlich, H. (2002): „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98, Heft 3, Teil II, S. 433–460.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Makarenko, A.S. (1954): Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem. Berlin.

Müller, B. (1997): Sozialpädagogisches Können. 3.Aufl., Freiburg.

Niemeyer, B. (2004): Fachlichkeit versus Förderung? – Professionalisierungsbedingungen in der Benachteiligtenförderung. In: Kampmeier, A. S./Niemeyer, B. (Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. Goldebeck.

Rützel, J.: Randgruppen in der beruflichen Bildung. In Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1995): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 109–120.

Rützel, J. (1999): Berufliche Bildung und Benachteiligte – Strukturelle Entwicklungen und Perspektiven der Förderung. In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, Ch. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart, S. 72–88.

Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 132–170.

Stomporowski, S. (1995): Ungelernte, Jungarbeiter, Benachteiligte – noch immer die Stiefkinder der Berufsschule? In: Büchter, K./Seubert, R./Weise-Barkowsky, G. (Hrsg.): Berufspädagogische Erkundungen. Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern. Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt a. M., S. 299–311.

Terhart, E. (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F. O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen.

Würfel, W. (2004): Aktuelle Entwicklungen und Perspektiven im System der beruflichen Integrationsförderung. In: Bojanowski, A./Eckert, M./Stach, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft – innovative Netzwerke – neue Aktivierungsformen. Bielefeld.

Ursula Bylinski

„KOMPETENZEN FÖRDERN“ – WEITERENTWICKLUNG DER BERUFLICHEN BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG DURCH DAS BQF-PROGRAMM

Das Programm „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), mit einer Laufzeit von 2001 bis 2006, verstand sich als „Strukturveränderungsprogramm“. Übergeordnetes Ziel war eine strukturelle und qualitativ-inhaltliche Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung. „Ausbildung für alle“ und „Integration durch Qualifikation“ waren die bildungspolitischen Leitlinien.

1. HINTERGRUND UND ENTSTEHUNGSZUSAMMENHANG

Insbesondere für Jugendliche mit „Berufsstartschwierigkeiten“ und „schlechteren Startchancen“ war der Übergang von der Schule in den Beruf entscheident dafür, ob der erfolgreiche Einstieg in die Arbeitswelt gelingt oder eine „Maßnahmekarriere“ eingeleitet wird. Eine Vielzahl von Förder- bzw. Sonderprogrammen hatte in den letzten Jahren zugenommen, um die vorhandene Ausbildungsplatzlücke mit anderen Angeboten zu füllen – ein „Maßnahmedschungel“ war entstanden, der weder auf die bestehenden Anforderungen noch auf den Förderbedarf der Jugendlichen adäquat zugeschnitten war.

Bildungspolitisch standen deshalb der qualitative Ausbau und die strukturellen Veränderungen an dieser so genannten ersten Schwelle im Zentrum.

1.1 Bildungspolitischer Handlungsbedarf

Für die verschiedenen Maßnahmen zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen hatte die Bundesanstalt für Arbeit im Jahre 2000 rund 1,7 Milliarden DM aufgewendet. Trotzdem bestand bildungs- und berufsbildungspolitischer Handlungsbedarf: beispielsweise verließen zahlreiche Jugendliche die allgemein bildende Schule mit (Bildungs-) Defiziten und rd. 12 % der 20 bis 29jährigen blieben ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung (BMBF 2001c, 29). Gleichzeitig stiegen die beruflichen Anforderungen an die Auszubildenden; besonders betroffen waren vor allem leistungsschwächere und sozial benachteiligte Jugendliche; auch Jugendliche mit Migrationshintergund, selbst dann, wenn sie über gute Schulabschlüsse verfügten.

1.2 Benachteiligtenförderung als integraler Bestandteil der Berufsbildung

Bildungspolitisch knüpfte das BQF-Programm an die Beschlüsse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des ehemaligen Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (1999) an, in denen die berufliche Benachteiligtenförderung als Daueraufgabe und integraler Bestandteil der Berufsbildung definiert wurde – unabhängig von der Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Konsens war, dass gerade für Jugendliche „ohne Schulabschluss und mit oft erheblichen Verhaltens- und Lernproblemen“ die Ausbildungschancen verbessert werden müssten. Ein flächendeckendes, spezifisches Maßnahmeangebote zur Verhinderung von Ausbildungslosigkeit benachteiligter Zielgruppen wurde deshalb als „dauerhaft notwendig“ betrachtet (Die Bundesregierung 1999).

Gleichzeitig wurde Handlungsbedarf gesehen: beispielsweise in einer verstärkten inhaltlichen und organisatorischen Verknüpfung von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen mit der anschließenden Berufsausbildung, in der praxis- und bedarfsorientierten sowie in einer ausbildungsnahen Gestaltung der Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (Beschluss der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit vom 29. März 1999). In den Leitlinien zur Weiterentwicklung der Konzepte zur Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener“ (Beschluss der Bündnispartner vom 27. Mai 1999) wurde betont, dass die Verbesserung der Effizienz der Berufsvorbereitung eine enge Kooperation der Beteiligten vor Ort erfordere.

Die Bündnisbeschlüsse basierten auf den Erfahrungen aus Vorläuferprojekten. Sie bauten auf den Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf, aber auch auf dem Runderlass der Bundesanstalt für Arbeit 42/96 zu berufsvorbereitenden Maßnahmen, der neben allgemeinen Grundsätzen zur Durchführung der Ausbildungsvorbereitung eine Festlegungen von Binnendifferenzierung und einer Flexibilisierung der Maßnahmen enthielt die Festschreibung einer zielgerichteten Förderung sowie einer sozialpädagogischen Orientierung, das Nachholen von Bildungsabschlüssen und die Durchführung von Betriebspraktika war vorgesehen.

1.3 Qualitative Weiterentwicklung der Benachteiligenförderung

Daraus abgeleitet wurde eine bundesweite Initiative zur Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung, die qualitativ hochwertig und flexibel einsetzbare Maßnahmen entwickeln und zur Effizienzsteigerung führen sollte.

Bei der Konzeptionierung des BQF-Programms wurde davon ausgegangen, dass für einen erfolgreichen Einstieg junger Menschen in das Berufsleben und ihre dauerhafte berufliche Integration es nicht in erster Linie darauf ankommt, bestehende Förderangebote quantitativ auszubauen. Vielmehr sollten die vorhandenen vielfältigen Fördermaßnahmen effektiver und effizienter eingesetzt sowie besser miteinander verknüpft werden - eine „Förderung aus einem Guß“ sollte entstehen.

Vor diesem skizzierten bildungspolitischen Hintergrund wurden die Förderziele des BQF-Programms formuliert:

- Die berufliche Förderung von benachteiligen jungen Menschen strukturell und qualitativ-inhaltlich weiter zu entwickeln;
- die Effizienz vorhandener Fördermaßnahmen zu steigern;
- Lücken im Angebot der Benachteiligtenförderung zu erkennen und zu schließen;
- Akteure im Ausbildungssystem für die berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf zu sensibilisieren und deren Engagement zu stärken und
- die berufliche Integration von Migrantinnen und Migranten zu verbessern.

Im gleichen Zeitraum entstand ebenfalls zur Weiterentwicklung des Fördersystems vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) das Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit – Modellphase Kompetenzagenturen“ (Förderzeitraum 2002 bis 2006). Kompetenzagenturen sollten aufgebaut werden, die als fachlich anerkannte Dienstleister eine zentrale Vermittlungs- und Lotsenfunktion zur beruflichen und sozialen Integration „besonders benachteiligter Jugendlicher“ an sozialen Brennpunkten und in strukturschwachen ländlichen Regionen einnehmen. Geeignete Konzepte sollten entwickelt und etabliert werden, die es Jugendlichen, die für bisherige Angebote nicht oder nur schwer erreichbar waren, einen neuen Zugang zu Förderangeboten ermöglichen. Trotz unterschiedlicher Ressortzuständigkeiten haben beide Programme – das BQF-Programm und die Kompetenzagenturen – gemeinsame Entwicklungslinien verfolgt, wie beispielsweise die Weiterentwicklung eines zielgruppenspezifischen und -adäquaten Förderangebots, eine Individualisierung der Maßnahmen und den Aufbau von regionalen/lokalen Netzwerken (Enggruber 2007, 97f.).

Da der Übergang, nicht nur an der ersten Schwelle, sondern auch von der Ausbildung in Erwerbsarbeit, insbesondere für benachteiligte Jugendliche biografisch zunehmend problematischer wurde (Petzold 2002), entstand innerhalb der Jugendsozialarbeit eine Diskussion um neue Handlungsansätze und die inhaltliche Ausrichtung von Bildungskonzepten. Kontovers wurde diskutiert, ob Jugendsozialarbeit auf ein Leben ohne dauerhafte Erwerbstätigkeit vorbereiten sollte, im Sinne einer biografisch orientierten Lebensbewältigung (Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit 1998). Kurz gefasst: von einer Expertengruppe wurde eine verstärkte Arbeitsmarktorientierung der Bildungskonzepte gefordert; eine andere Position beinhaltete die Forderung nach mehr Lebensweltorientierung zur Vorbereitung auf diskontinuierliche Erwerbsbiografien (Bylinski 2002). In der Fachdiskussion um eine Lebenswelt- und Arbeitsweltorientierung, setzte sich ein integrativ berufs- und sozialpädagogisches Konzept“ durch (Enggruber 2001, 888ff.), das beide „Anforderungsprofile“ miteinander zu verbinden suchte.

2. UMSETZUNG DES BQF-PROGRAMMS

Das BQF-Programm hatte eine Laufzeit von 2001 bis 2006. Der Mitteleinsatz betrug ca. 60 Millionen €, davon waren etwa 50 % aus dem Bundeshalt und 50 % Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds. Während der gesamten Programmlaufzeit wurden 136 Projekte gefördert. Davon waren 54 % in den alten Ländern angesiedelt und ca. 27 % in den neuen Ländern und Berlin, etwa 20 % waren Ost/West-Projekte. Die Förderdauer der Einzelprojekte betrug im Durchschnitt 32 Monate. Auf Grund von vier Bewilligungswellen ergaben sich unterschiedliche Anfangszeiten für die Projekte; ebenso differierte die Laufzeit, je nach Themenstellung und unterschiedlicher Zielsetzung.

Zur thematischen Strukturierung der großen inhaltlichen Vielfalt der Projekte waren bei der Konzeptionierung des Programms *vier Innovationsbereiche* mit insgesamt 17 Themenbereichen gebildet worden (siehe: Förderrichtlinien. In: BMBF 2001c):

- Innovationsbereich I:
  Strukturverbesserungen: Optimierung der Förderstrukturen;
- Innovationsbereich II:
  Verbesserung der Trägerarbeit, Erschließung neuer Qualifizierungs- und Beschäftigungschancen, Reaktivierung der dualen Ausbildung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf;
- Innovationsbereich II:
  Initiativen im Bereich der Prävention gegen Ausbildungslosigkeit bereits in der Schule;
- Innovationsbereich IV:
  Verbesserung der beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten von Migrantinnen und Migranten: Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung dieser Zielgruppe.

Zum größten Teil wurden die Projekte von Bildungseinrichtungen (N = 50) durchgeführt, ein geringerer Teil (N = 14) von Forschungsinstituten, Universitäten und Fachhochschulen. In Bezug auf ihre thematische Ausrichtung waren die meisten Projekte im Bereich der Netzwerkbildung (N = 41) aktiv. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Kooperation von Schulen, Betrieben und Bildungseinrichtungen (N = 24) und der individuellen Förderung (N = 24). Etwas weniger Projekte (N = 14) verfolgten die Aktivierung des Lernortes Betrieb und beschäftigten sich mit demThema Qualifizierungsbausteine (N = 12) (BMBF 2005, 234).

2.1 Die begleitenden Strukturen des Programms

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragte mit der fachlich-adminsitrativen Programmumsetzung den Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR). Eine Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) war vorgesehen und wurde in Form von Einzelvorhaben umgesetzt.

Parallel zur Entstehung des BQF-Programms war das Good Practice Center Berufliche Förderung Benachteiligter (GPC) beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eingerichtet worden. Die Schwerpunkte der Arbeit wurden in der Sammlung, Sichtung und Verbreiterung erfolgreicher Modelle der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher gesehen.

Die bildungspolitische Bedeutung des BQF-Programms wurde durch eine vielschichtige Begleitung im gesamten Förderzeitraum, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt war, unterstrichen. Bereits zu Beginn wurde zur politischen und fachlichen Begleitung ein Beirat eingerichtet. Er setzte sich aus Vertreterinnen und Vertretern der betreffenden Bundesressorts (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend), der Länder, der Sozialpartner, der Wissenschaft und weiteren Expertinnen und Experten aus der Benachteiligtenförderung zusammen.

Zur fachlichen Begleitung der Projekte, die mit dem Bereich der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen befasst waren, wurde eine so genannte Länderbegleitgruppe einberufen, in der die Ministerien aller Länder vertreten waren. Ab Herbst 2004 wurde die wissenschaftliche Begleitung / Evaluation des BQF-Programms vergeben. Die Wirkungen des Programms im Hinblick auf die gesetzten bildungspolitischen Zielsetzungen auf unterschiedlichen Ebenen sollten analysiert und bewertet werden. Von den Ergebnissen versprach sich das BMBF Hinweise zur Programmumsetzung und die Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung (BMBF 2005, 240).

Zum gleichen Zeitpunkt wurde damit begonnen, die Erfahrungen der Einzelprojekte in vier so genannten Entwicklungsplattformen auszuwerten; dazu wurden fachwissenschaftliche Moderatorinnen und Moderatoren aus dem Feld der beruflichen Benachteiligtenförderung damit beauftragt, erfahrungsgestützt bildungspolitische Handlungsempfehlungen zu erarbeiten.

2.2 Auswertung der Erfahrungen und die Ergebnissicherung

Vier *Entwicklungsplattformen* konstituierten sich. Es handelte sich dabei um „thematische Netzwerke“, die an den berufsbildungspolitischen Zielsetzungen des BQF-Programms ausgerichtet waren und zum Ziel hatten, die Ergebnissicherung zu unterstützen und den Ergebnistransfer einzuleiten. Moderiert wurden sie von Expertinnen und Experten aus dem Handlungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung:

- *Entwicklungsplattform 1: „Gewinnung des Lernortes Betrieb“* Moderator: Dr. Hans-Joachim Petzold, ehemals Vorsitzender des Fachbeirates Benachteiligtenförderung der Bundesagentur für Arbeit;
- *Entwicklungsplattform 2: „Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule –Berufsbildung“* Moderator: Claus Schroer, ehemals Senat für Bildung und Wissenschaft, Bremen;

- *Entwicklungsplattform 3:„*Individuelle Förderung“ Moderatorin: Prof. Dr. Ruth Enggruber, Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozialpädagogik;
- Entwicklungsplattform 4: „Netzwerkbildung“ Moderatorin: Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning, Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Alle vier Themen der Entwicklungsplattformen stellten von Beginn an Leitlinien des BQF-Programms dar; gleichzeitig nahmen sie Entwicklungen auf, die sich in der Laufzeit des Programms als bedeutsam für die beruflichen Benachteiligtenförderung zeigten.

Jedes im BQF-Programm geförderte Vorhaben wurde entsprechend seiner thematischen Schwerpunktsetzung einer der oben benannten vier Entwicklungsplattformen zugeordnet. Als Diskussionsforum gaben sie die Möglichkeit, die gewonnenen Erfahrungen auszutauschen, zu reflektieren und zu systematisieren. Eine wesentliche Aufgabe der Entwicklungsplattformen war es, Ergebnisse thematisch zu bündeln und in berufsbildungspolitische Handlungsempfehlungen einmünden zu lassen, die zur Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligenförderung beitragen.

In der Auswertung der Projekterfahrungen war auch beabsichtigt, die Querschnittsthemen Gender und Cultural Mainstreaming aufzugreifen und in die Empfehlungen einzubeziehen. In allen Projekten des BQF-Programms sollte Gender Mainstreaming – mittlerweile als Querschnittsthema ein etabliertes und rechtlich verbindliches Kriterium eingeführt – berücksichtigt werden. Die Evaluation der Programmergebnisse belegte allerdings bereits in einem Zwischenbericht, dass dies bei nur ca. einem Viertel der Projekte der Fall war (Bylinski/Fischer 2006). Auch mit Blick auf zukünftige Programmentwicklungen sollten die Erfahrungen der BQF-Praxis gebündelt werden, um herauszuarbeiten, inwieweit die Programmziele und Querschnittsthemen in der Praxis Berücksichtigung gefunden hatten bzw. welche Faktoren einer Umsetzung entgegenstanden. Gleichermaßen gilt dies für das Querschnittsthema Cultural Mainstreaming. Während Gender Mainstreaming (zumindest) politisch und rechtlich verankert ist (BMBF, 2001b) wird auf die Forderung nach Einbringung des Cultural Mainstreaming eher zurückhaltend reagiert. Der (noch) ungewöhnliche Begriff wird in der neuren Diskussion verwendet, um zu prüfen, ob Institutionen, Organisationen und Projekte ethnisch differenziert ausgerichtet sind. Das Prinzip des Gender bzw. des Cultural Mainstreaming verlangte, bei der Auswertung folgende Fragestellungen zu berücksichtigen (Boos-Nünning / Bylinski 2006):

- Inwieweit die Bedürfnisse von (jungen) Frauen und Männern in gleicher Weise berücksichtigt wurden, ob beide Geschlechter in gleicher Weise vertreten waren und gleichberechtigt an den Ressourcen teilhaben konnten.
- Inwieweit neben den Bedürfnissen und Interessen von einheimischen Jugendlichen auch die von Jugendlichen unterschiedlicher nationaler, kultureller oder ethischer Herkunft in ihren eventuell spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnissen Berücksichtigung finden, ob Deutsche sowie

Personen mit Migrationshintergrund und ihre Selbstorganisationen in gleicher Weise vertreten sind und gleichberechtigt an den Ressourcen teilhaben.

Die Arbeit in den Entwicklungsplattformen zeigte: sollen Querschnittsthemen in der Praxis implementiert werden, besteht die Notwendigkeit einer Qualifizierung des Fachpersonals bzw. einer Prozessbegleitung der Projekte. Die Bearbeitung des Themas in den Entwicklungsplattformen verdeutlichte, dass die erfahrungsbezogene und anwendungsorientierte Bearbeitung der beiden Querschnittsthemen tatsächlich eine weitergehende Auseinandersetzung mit den Themen befördern kann.

2.3 Die Transferphase zum BQF-Programm

Insgesamt hat das BQF-Programm eine Vielzahl von Erfahrungen, Ergebnissen und guten Beispielen hervor gebracht. In den einzelnen Projekten sind hilfreiche Materialien, Produkte und Konzepte entwickelt und erprobt worden. Damit diese weiter genutzt werden und in die Praxis getragen werden, hatte sich das BMBF zur Durchführung einer einjährigen Transferphase entschlossen (September 2006 bis August 2007)..

Mit der Einrichtung einer zentralen BQF-Transferstelle beim Bundesinstitut für Berufsbildung war eine wichtige Vorrausetzung gegeben und geeignete Rahmenbedingungen geschaffen worden, die für eine Transferförderung von Bedeutung sind: Die übergeordneten Transferaktivitäten wurden dort ausgestaltet und koordiniert sowie Ergebnisse in „Regelstrukturen“ weitergegeben, um damit Nachhaltigkeit der Aktivitäten sicherzustellen.

BQF-Programmtransfer: Innovation und Erfahrung in die Praxis tragen

Die Komplexität des BQF-Programms musste im Transferprozess berücksichtigt und die Transferstrategien und -instrumente jeweils spezifisch ausgestalten werden. Die Möglichkeiten und Grenzen waren dabei unterschiedlich auszuloten und die Übertragung entsprechend der vorzufindenden Bedingungen anzupassen, da es sich bei Transferprozessen nie um „Kopierprozesse“ handeln kann (Bylinski/Schier 2007). Die Transferstelle kooperierte mit 19 ehemaligen BQF-Projekten. Jedes dieser Projekte stellte dabei ein Beispiel „guter Praxis“ dar und repräsentierte einen erfolgreichen Ansatz. Jedes Projekt arbeitete dabei zu einem spezifischen Thema, das sich in einen von *vier Transferbereiche* einordnete, die gleichzeitig auch aktuelle bildungspolitische Leitlinien darstellten:

- Ausbildungs- und Qualifizierungspotenziale von Betrieben stärker integrieren!
- Berufsorientierung frühzeitig beginnen, schulische Berufsvorbereitung arbeitsweltbezogen gestalten!
- Individuelle Wege durch spezifische Förderangebote eröffnen!
- Regionales Übergangsmanagement mit neuen Instrumenten stärken!

Die Aufgabe der Projekte war es, nicht nur den eigenen Ansatz in den Transfer einzubringen, sondern auch weitere erfolgreiche innovative Ansätze des BQF-Programms zu diesem thematischen Schwerpunkt mit aufzugreifen.

Angebotsebenen des Transfers

Um die Ergebnisse des BQF-Programms in die Breite zu tragen, bewegten sich die Aktivitäten auf vier Angebotsebenen. Diese Kategorisierung nimmt Rückbezug auf die Transferforschung zu Ergebnissen aus Modellversuchen. Euler (2005) und Nikolaus (2002) heben hervor, dass in allen vier „Feldern" Transfer zu entwickeln sei. Entsprechend wurden vier Angebotsebenen ausgestaltet:

- Angebotsebene: Öffentlichkeitsarbeit und Dissemination: Die Transferangebote hatten die Aufgabe, Programminformationen und -ergebnisse auf unterschiedlichen Wegen bereitzustellen. Um eine positive Einschätzung und eine Bereitschaft zur Annahme von Ergebnissen zu erreichen, war die Verbreiterung in Form von Dokumentationen, Materialien, Handreichungen und einer Internet-Präsentation mit der Zusammenstellung der im Programm enwickelten Produken von besonderer Bedeutung.
- Angebotsebene: Präsenz und Präsentation: Durch gezielte Transferaktivitäten sollte die Nachfrage aktiviert und die Anpassungsprozesse im Transferfeld unterstützt werden. Eine entsprechend adressatenorientierte und praxisnahe Aufbereitung der Ergebnisse aus dem Programm beinhaltete eine entsprechende Aufbereitung, die Anschaulichkeit und die Verständlichkeit der Materialien, aber auch das gewählte Spektrum der Informationskanäle sowie die Gestaltung der Transferaktivitäten.
- Angebotsebene: Adaption und Implementation: Da alleiniger Wissenstransfer nicht ausreicht, um einen wirkungsvollen Transfer herzustellen, wurden personenbezogene Transfermaßnahmen als unerlässlich betrachtet, um Nachhaltigkeit zu erreichen (vgl. Euler 2005, 54f.). Deshalb stellten Fortbildungsseminare und Beratungen wichtige Angebote dar, ebenso wie Erkundungsworkshops oder die Begleitung von Organisationsentwicklungsprozessen.
- Angebotsebene: Strukturen und Ordnungen: Der Transfer von Programm- und Modellergebnissen in die Bildungs- und Ordnungspolitik sollte darüber gelingen, dass Schlüsselakteure und Institutionsvertreter, die über „Veränerungskompetenzen" verfügen, in die Transferbemühungen eingebunden wurden. Die Anbindung der BQF-Transferstelle an das Bundesinstitut für Berufsbildung bot sich auch aus diesem Grunde an, da die Arbeit im Hauptausschuss des BIBB an der Schnittstelle zwischen Sozialpartnern sowie Bund und Ländern angesiedelt ist.

Hans Konrad Koch (vgl. 2002, 10f.) fasste ehemals die Voraussetzungen für eine „erfolgreiche" Umsetzung von Ergebnissen aus Modellprogrammen zusammen. Er nannte zum einen die Bereitschaft der politisch Verantwortlichen zum breiten

Handeln im Sinne von Bildungsreformen und zum anderen die Motivation der Praktikerinnen und Praktiker zum Gestalten dieser Reformen.

2.4 Entwicklungen während der Programmzeit

Während der Programmlaufzeit ergaben sich Veränderungen im Bereich des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, in den gesetzlichen Rahmenbedingungen und den lokalen Voraussetzungen, die erhebliche Auswirkungen auf die Praxis des BQF-Programms hatten. Für die Projekte entstanden daraus Notwendigkeiten, bisher erfolgreiche Konzepte und Strategien zu verändern bzw. auch Strukturen neu aufzubauen. Trotzdem wurden in den stattfindenden Reformen auch Chancen und Veränderungen im positiven Sinne aufgegriffen (Stichwort: Jugendkonferenzen).

Gerade für jene Projekte, die Konzepte zur Strukturveränderung verfolgten und mit dem Instrument der Netzwerkbildung ihre gesetzten Ziele erreichen wollten, zeigten sich diese Umbrüche und zwar insbesondere durch die Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe für Erwerbstätige (SGB II), veränderte gesetzliche Regelungen im SGB III, deren Umsetzung auch künftig allein durch die Agenturen für Arbeit erfolgt und veränderte Ausschreibungs- und Vergabeverfahren für Maßnahmen im Bereich der Benachteiligtenförderung.

Andererseits haben sich Ergebnisse und Erfahrungen aus dem BQF-Programm bereits im Laufe der Programmumsetzung auf übergreifende bildungspolitische Entwicklungen ausgewirkt. Insbesondere sind zu nennen:

- Zum 1. Januar 2003 hatte sich der sachliche Geltungsbereich des *Berufsbildungsgesetzes* erweitert und die Berufsausbildungsvorbereitung war als eigenständiger Teil der Berufsbildung im Gesetz verankert worden. Außerdem wurden Qualifizierungsbausteine als wichtiges Instrument der Berufsausbildungsvorbereitung in das Gesetz aufgenommen und dort als inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten definiert.
- *Qualifizierungsbausteine* wurden auch in der im nationalen Ausbildungspakt vereinbarten Einstiegsqualifizierung Jugendlicher, im Rahmen des so genannten EQJ-Programms des Bundes, zu einem zentralen Element und zu einem wichtigen Bindeglied zur anschließenden Berufsausbildung. Vor allem im Handwerksbereich kamen sie zum Einsatz.
- Die Bundesagentur für Arbeit (BA) hat im Januar 2004 für die von ihr finanzierten berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen ein *Neues Fachkonzept* veröffentlicht und damit für Maßnahmeplanungen ab September 2004 flächendeckend eine *Neue Förderstruktur* eingeführt. Darüber wurde die Vielzahl bisheriger Maßnahmekategorien aufgelöst und ein zielgruppenübergreifendes, binnendifferenziertes Qualifizierungsangebot geschaffen mit dem Ziel, individuelle Qualifizierungsverläufe zu ermöglichen.

2.5 Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem BQF-Programm

Ergebnisse des BQF-Programms liegen aus den einzelnen *Entwicklungsplattformen* in Form von aufgearbeiteten Erfahrungen der Projekte und formulierten erfahrungsgestützten bildungspolitischen Handlungsempfehlungen vor. Im Rahmen der Schriftenreihe zum BQF-Programm des BMBF wurden sie veröffentlicht (siehe dazu: http://www.kompetenzen-foerdern.de/1403.php).

Entwicklungsplattformen und erfahrungsgestützte bildungspolitische Handlungsempfehlungen

In jeder Entwicklungsplattform wurde von den BQF-Projekten jeweils erfahrungsgestützte Empfehlungen formuliert, die von den vier Moderatorinnen und Moderatoren auf eine bildungspolitische Handlungsempfehlungen zugespitzt wurden (http://www.kompetenzen-foerdern.de/bqf_eckpunkte.pdf). Auszüge aus den zentralen Ergebnissen der Entwicklungsplattformen sollen im Folgenden skizziert werden:

- Entwicklungsplattform 1: Lernen im Betrieb: Hervorgehoben wurde, dass die betriebliche Orientierung und Erfahrung von der Berufsorientierung bis zur Integration in Beschäftigung ein durchgängiges und ansteigendes Prinzip sein muss. Dabei wird eine Konkurrenz unterschiedlicher Maßnahmen und Lernorte um „Praktikaplätze“ in Betrieben gesehen, die zu einer Zielgruppenkonkurrenz um betriebliche Zugänge führen könne. Aus diesem Grund wurde die Entwicklung eines Lernortverbundes vorgeschlagen, bei dem der Betrieb die inhaltliche Scharnierfunktion erhält und die verschieden beteiligten Lernorte ihre unterschiedlichen Stärken in den Orientierungs- und Ausbildungsprozess einbringen. Die Projekte verwiesen darauf, dass sich kommunale Verbundsysteme bewährt haben, bei denen die fachliche Qualifizierung (so weit wie möglich) von Betrieben und das externe Ausbildungsmanagement (Sozialpädagogik, zusätzliche Lernförderung, Konfliktmanagement etc) von Bildungsdienstleistern eingebracht werden.
- Entwicklungsplattform 2: Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung: Handlungsbedarf wurde insbesondere in den allgemein bildenden Schulen gesehen, zur Verbesserung der Ausbildungsreife durch den systematischen Ausbau eines an bundesweit geltenden Standards orientierten Bildungssystems, einer kontinuierlichen Förderung so genannter Risikogruppen, einer verstärkten Einbeziehung von Berufswahlorientierung und Berufsinformation und eine Verbesserung der Kooperation zwischen allgemein bildender und berufsbildender Schule, den Ausbau von Partnerschaften zwischen Schule und regionaler Wirtschaft und einer individuellen (sozialpädagogischen) Betreuung. Vorgeschlagen wurde die Verstärkung einer integrierten berufs- und arbeitsweltbezogenen Schulsozialarbeit, die als elementaren Baustein der Bildungsarbeit gesehen

wird und deren Aufgabe zukommt, die Lebensumstände der Individuen in Lernsituationen zu integrieren.

- Entwicklungsplattform 3: Individuelle Förderung: Eine individuelle Förderplanung wurde als ein übergreifendes didaktisches Prinzip in Schule, Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung betrachtet. Dabei sei auf eine passgenaue individuelle Förderung ebenso zu achten wie auf ein Lernen in zielgruppen- und leistungsheterogenen Gruppen. Hervorgehoben wird, dass kohärente und individualisierte Bildungswege mit dem Ziel einer ganzheitlichen Bildung eine systematische Kompetenzfeststellung voraussetzen, die konsequent in eine individuelle Förderung mit berufs-, sozial-, schul- und sonderpädagogischen Angeboten mündet.
- Entwicklungspattform 4: Netzwerkbildung: Vorgeschlagen wurde ein regionales Bildungsmanagement, das im Rahmen eines Bundesprogramms mit Anreizen für Länder und Kommunen gefördert werden sollte. Alle in der jeweiligen Region vorhandenen Ressourcen wären dabei einzubeziehen (Mischfinanzierungen) und die in der Region vorhandenen Maßnahmen und Förderangebote so aufeinander abzustimmen, dass der konkrete Bildungs- und Förderbedarf der jungen Menschen in der Region gedeckt wird.

Als notwendig wird die Entwicklung nachhaltiger Kooperationsformen bis hin zu institutionell abgesicherten Netzwerken gehalten, die aus Schulen, Jugend- und Jugendberufshilfe, Bildungsträgern, Agenturen für Arbeit, ARGE`s und Betrieben bestehen. Ein regionales Bildungs- und Übergangsmanagement mit einer regionalen bzw. kommunalen Steuerung wird vorgeschlagen.

Bildungspolitische Handlungsempfehlungen: zentrale Aussagen der fachwissenschaftlichen Moderatorinnen und Moderatoren

Die Moderatorinnen und Moderatoren der vier Entwicklungsplattformen haben gestützt auf die Detailergebnisse fachliche und strukturelle Schlussfolgerungen gezogen. In ihren formulierten „Eckpunkte erfahrungsgestützter bildungspolitischer Handlungsempfehlungen zur Zukunft der beruflichen Benachteiligtenförderung“ (Boos-Nünning u.a. 2006) wurden Forderungen aufgestellt, die auf eine grundlegende Reform der beruflichen Benachteiligtenförderung zielen.

Ihrer Auffassung nach sollte ein Bildungspakt „Schul- und Berufsabschluss für Alle“ initiiert werden, der eine horizontale und vertikale Kooperation der involvierten Ministerien und Dienststellen auf allen Ebenen (Bund, Länder, Kommunen) einschließt – ausgehend davon, dass die Ausbildung junger Menschen als gesamtgesellschaftliche Aufgabe erkannt und finanziert werden muss. Konstatiert wurde, dass Einzelprogramme der Situation – wie sie sich am Übergang von der Schule in den Beruf darstellt – quantitativ und qualitativ nicht gerecht werden können. Ein konsolidiertes System der Integrationsförderung benötigt kohärente Förderwege auf den vier Ebenen: der Berufsorientierung (allgemein bildende Schule), der Berufsausbildungsvorbereitung, der Berufsausbildung und der Nach-

qualifizierung junger Erwachsener. Daneben wurden als notwendige Strukturveränderungen eine Abstimmung der gesetzlichen Grundlagen der Benachteiligtenförderung (Schulgesetze der Länder, SGB II und III, VIII und SGB XII) vorgeschlagen.

2.6 Bewertung der Ergebnisse und „Erfolge" des BQF-Programms

Bei der Beurteilung von „Erfolgen" des Förderprogramms richtet sich der Blick auf die Ausgangssituation und die bildungspolitische Zielsetzung. Zwei Zielbereiche des BQF-Programms können als zentral herausgestellt werden und bilden die Grundlage für die Bewertung: die beabsichtigte Veränderung von Strukturen sowie die qualitativ-inhaltliche Weiterentwicklung der Förderpraxis. Hier ist zunächst der Blick auf die Einzelprojekte gerichtet. Ihre Bedeutung in der inhaltlichen Ausgestaltung der beruflichen Benachteiligtenförderung ist darin zu sehen, dass sie beispielsweise dazu beigetragen haben, die

- bestehenden Förderstrukturen weiterzuentwickeln, in dem ein Perspektivenwechsel eingeleitet wurde: von der Maßnahme- zur Personenorientierung;
- grundlegende und originäre Themen weiterzuentwickeln, wie dies im Bereich der Kompetenzfeststellung der Fall war;
- regionale Strukturen und zum Aufbau eines benachteiligungssensiblen Übergangsmanagements zu verbessern, durch die Entwicklung von gezielten (Netzwerk-) Strategien;
- praxisorientierte Qualifizierungsbausteine, die sich an den anerkennten Ausbildungsberufen orientieren, auch an beruflichen Schulen in den Ländern zu etablierten;
- Analyseinstrumente weiterzuentwickeln, die wichtige Grundlage dazu bilden, Bildungsbestandsaufnahmen regional, aber auch überregional zu erstellen;
- dazu beigetragen haben, das Selbstverständnis der Bildungsträger weiterzuentwickeln bzw. im Sinne eines „Dienstleisters" auszubauen und
- Lösungsansätze zu erproben und Materialien, Konzepte, Produkte, Good-Practice-Beispiele entstanden sind, die zur Weiterentwicklung der Förderpraxis beitragen (durch die Aufbereitung und Sammlung einer „BQF-Produkte-Datenbank" stehen sie der Fachöffentlichkeit zur Verfügung).

Zur Verdeutlichung sollen an dieser Stelle *exemplarisch zwei Ansätze* aufgezeigt und deren Bedeutung für die Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung herausgestellt werden.

Dabei sei erwähnt, dass innovative Ansätze des BQF-Programms in der Transferphase inhaltlich fortgeführt und durch die gezielte Aufbereitung von Ergebnissen für den Transfer ein „qualitativer Sprung" erreicht werden konnte. In der einjährigen Transferphase war es möglich, Synergien zu erzeugen, die bereits zu einem früheren Zeitpunkt hätten genutzt werden können. Vorstellbar wäre, im Rahmen einer fachlichen Prozessbegleitung, Transfer und Nachhaltigkeit zu Pro-

grammbeginn bereits einzuleiten. Dann hätten die von den Projekten ausgehenden Impulsen frühzeitig genutzt und Synergien in die eigene Projektpraxis zurückfließen können.

Strukturell und qualitativ-inhaltliche Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung: von der Maßnahme- zur Personorientierung

Das BQF-Projekt „Entwicklungsinitiative: Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ setzte einen wichtigen Meilenstein in der Weiterentwicklung der Berufsvorbereitung. Das Rahmenkonzept wurde vom Institut für Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS) gemeinsam mit dem BMBF, der BA sowie Expertinnen und Experten der Benachteiligtenförderung entwickelt und an 24 Standorten, unter Federführung der regionalen Agenturen für Arbeit, umgesetzt. INBAS gewährleistete die Prozessbegleitung.

Wurden in den 80er Jahren Förderangebote noch in Form von unterschiedlichen Maßnahmetypen für spezifische Zielgruppen angeboten, änderte sich dies mit der im Jahr 2001 auf den Weg gebrachten „Entwicklungsinitiative“. Mit dem Projekt wurde ein Paradigmenwechsel eingeleitet: von der Maßnahmeorientierung hin zur Orientierung an der Person. Die Vielzahl bisheriger Fördermaßnahmen wurde abgelöst und durch eine praxisnahe Qualifizierung ersetzt, die auf den individuellen Förderbedarf der Jugendlichen zugeschnitten ist. Erklärtes Ziel des Projektes war, den Maßnahmedschungel der Berufsvorbereitung durch eine zusammenhängende und transparente Förderstruktur zu ersetzen.

Bereits nach der Hälfte der Gesamtlaufzeit des Projektes hatte sich die Bundesagentur für Arbeit dazu entschlossen, wesentliche Elemente der neuen Förderstruktur flächendeckend in ihr Maßnahmesystem für die Berufsvorbereitung – als neues Fachkonzept – zu übernehmen. Der Übergang fand in der Fachöffentlichkeit nicht nur Zustimmung. Die Veränderungen wurden vor allem aus *Trägersicht* kritisch betrachtet, beispielsweise wurde die festgelegte Höchstdauer einer Maßnahme kritisiert oder Probleme in der geforderten Arbeitsteilung zwischen den Trägern gesehen. Problematisch war sicherlich auch, dass die neue Maßnahmeorganisation mit noch nicht erprobten Vergabeverfahren ausgeschrieben wurde. Konsens bestand jedoch darin: die Individualisierung von Qualifizierungsverläufen ist positiv zu bewerten, Bildungsangebote müssen passgenau zugeschnitten werden und jene Kompetenzen und Qualifikationen vermitteln, die für die Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung der und dem einzelnen Jugendlichen noch fehlen.

Auch der *Fachbeirat Benachteiligtenförderung* (2004) hob in seiner eigenen Stellungnahme hervor, dass mit den Veränderungen dem bildungspolitischen Grundsatz „Ausbildung für alle“ Rechnung getragen werde. Gerade die Durchführung einer Eignungsanalyse wurde in diesem Zusammenhang positiv bewertet; als kritisch jedoch deren „kompakte“ Form betrachtet. Es wurde die Befürchtung geäußert, dass eine verstärkte Ausrichtung der Einstiegsphase in Qualifizierung auf die Überprüfung der „Eignung“ stattfindet, dies zu Lasten einer auf ganzheit-

liche Förderung ausgerichteten Förderdiagnostik ausfallen könnte. Das neue Fachkonzept verstand sich als „ein lernendes Konzept", die Entwicklungsarbeit und der fachliche Diskurs sollte fortgesetzt werden. Im Rahmen der Transferphase hatte das Projekt die Aufgabe, Empfehlungen für die Weiterentwicklung der konzeptionellen Grundlagen dieses Fachkonzeptes auszuarbeiten. Dazu gehörte als ein wichtiges Element, die Sicherung der Qualität. Gewährleistet werden sollte dies durch die Umsetzung einer – auf Qualitätsstandards basierenden und einer am Kriterienkatalog Ausbildungsreife orientierenden – Eignungsanalyse und Qualifizierungsplanung.

Weiterentwicklung von grundlegenden Themenstellungen der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher: von der individuellen Förderung zur Kompetenzfeststellung

Als eine Leitlinie der beruflichen Benachteiligtenförderung wurde stets hervorgehoben: jede Förderung setzt an den vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen der/des einzelnen Jugendlichen an; sie zu stärken und zu fördern soll im Zentrum aller (Förder-)Angebote stehen. Dies bedeutet: nicht die Defizite der jungen Menschen sollen Ausgangspunkt unseres pädagogischen Handelns sein, sondern ihre Fähigkeiten und ihre Stärken sollen in allen Lernprozessen aufgegriffen werden. Dabei stellt die Basis einer solchen individuellen Förderung, die Erstellung einer zielgerichteten Förderplanung dar, die von einer „Bestandsaufnahme" der Kompetenzen und von einem individuellen „Kompetenzprofil" der/des Jugendlichen ausgeht. Im BQF-Programm haben mehrere Projekte in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten, an verschiedenen Lernorten und mit spezifischen Zielgruppen dieses Prinzip einer Eignungsdiagnose aufgegriffen und konzeptionell zu einer umfassenden Kompetenzfeststellung weiterentwickelt. Im Rahmen der Reflexion und Auswertung ihrer Projekterfahrungen konnten Aspekte herausgearbeitet werden, die für die Umsetzung einer stärken- und ressorcenorientierten Kompetenzfeststellung unerlässlich sind:

- Kompetenzen müssen im Förderprozess immer wieder erhoben werden, d.h. ein *Prozess begleitendes Verständnis einer Kompetenzfeststellung* ist unbedingt erforderlich.
- Kompetenzfeststellung muss *in ein Netzwerk eingebunden* werden, um ein abgestimmtes Zusammenwirken der individuellen Förderangebote sicherzustellen, d.h. sie muss zum festen Bestandteil in einem regionalen Bildungs- und Übergangsmanagement werden.
- Stellt Kompetenzfeststellung die Grundlage für eine individuelle Förderung dar, dann muss sie mit *Qualitätsanforderungen verknüpft werden,* d.h. Qualitätsstandards sind erforderlich, um eine entsprechende qualitative Umsetzung zu gewährleisten.
- Gerade im Bereich der Kompetenzfeststellung zeigte sich, wie wichtig die *Qualifizierung* derjenigen ist, die Kompetenzfeststellungen durchführen, da Bewertung und Beurteilung immer in enger Beziehung stehen zur eige-

nen Wahrnehmung, zur eigenen Betrachtungsweise, zur eigenen Interpretation dessen, was beobachtet und bewertet wird.

Der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte „Innovationskreis Berufliche Bildung“ hat in seiner Arbeitsgruppe „Übergangsmanagement“ deutlich hervorgehoben, wie bedeutsam eine kontinuierliche, biographieorientierte Beratung und Begleitung im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf ist. Als wesentlicher Bestandteil eines „Übergangsmanagements“ werden dabei individuelle Förderpläne mit Zielvereinbarungen angesehen, die auf eine systematische Kompetenzfeststellung und -entwicklung aufbauen.

In der Praxis der beruflichen Integrationsförderung ist Kompetenzfeststellung mittlerweile zu einem grundlegenden und festen Bestandteil von initiierten Lernprozessen geworden – vor allem dann, wenn das Individuum im Zentrum des pädagogischen Handelns steht und „Subjektorientierung“ zum Prinzip geworden ist. Die Weiterentwicklung der Kompetenzfeststellung wurde als ein wichtiger innovativer Ansatz betrachtet, der in der Transferphase „weitergetragen“ werden sollte. Das Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e.V. (IMBSE) wurde beauftragt, Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf zu entwickeln (BIBB/ IMBSE, 2007).

2.7 Berufliche Integrationsförderung: Weiterarbeit am Aufbau eines kohärenten Fördersystems

Mit den erfolgreich erprobten Ansätzen der Einzelprojekte bestätigt sich der bedeutende Beitrag des BQF-Programms zur strukturellen und qualitativ-inhaltlichen Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung, insbesondere im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung. Gerade durch die unterschiedlich ausgerichteten Projektansätze war es möglich, wichtige Hinweise für die Verbesserung der „Binnenstrukturen“ einer beruflichen Integrationsförderung zu erhalten und herauszustellen. Die Systematisierung der vielfältigen Lösungsansätze konnte wichtige Hinweise für eine Strukturverbesserung im Gesamtsystem der beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener geben. Die Erkenntnisse sind in Empfehlungen für die Weiterentwicklung eingegangen – hin zum Aufbau eines kohärenten Fördersystems.

Begünstigend für die Einleitung von Veränderungsprozessen bereits während der Programmlaufzeit wäre sicherlich gewesen, eine wissenschaftliche Begleitung, die auch als Prozessbegleitung angelegt ist, von Beginn an für das Gesamtprogramm zu etablieren. Im Sinne von Nachhaltigkeit und Transfer hätten die Synergieeffekte frühzeitiger für das Handlungsfeld nutzbar gemacht werden können. Auch die Praxis der BQF-Projekte selbst hätten durch eine frühzeitige Vernetzung, wie sie dann später in den Entwicklungsplattformen hergestellt wurde, nur profitieren können.

Richtet sich der Blick von der Projekt- auf die Programmebene, war es mit dem BQF-Programm möglich – gerade durch die thematisch vielfältigen Projekte – Strukturen, Rahmenbedingungen und Erfordernisse mit ihren förderlichen und hemmenden Faktoren in Veränderungsprozessen herauszuarbeiten.So haben sich im Programmverlauf einzelne Handlungsfelder des Fördersystems deutlich expliziert. Die Berufsausbildungsvorbereitung stand zwar im Zentrum des BQF-Programms, gezeigt hat sich jedoch, dass sie in einem Gesamtzusammenhang mit anderen Bildungs- und Förderangeboten zu verorten ist. Deutlich wurde, dass ein Fördersystem der beruflichen Integrationsförderung, kohärente Förderwege auf mehreren Ebenen gewährleisten muss: Die *Berufsorientierung* an der allgemein bildenden Schule mit ihrer präventiven Funktion, die *Berufsvorbereitung* – schulisch- und außerschulisch – mit einer Verknüpfung zur anschließenden Berufsausbildung, die *Berufsausbildung* selbst mit unterschiedlichen Förderssträngen – betrieblich und außerbetrieblich – und die berufliche *Nachqualifizierung* für Jugendliche und junge Erwachsene, die ohne Berufsabschluss geblieben sind. Weitere bildungspolitische Aufgabe bleibt sicherlich, alle vier Bereiche stärker aufeinander zu beziehen und zu verknüpfen. Ein weiterer Aspekt wird durch neuere Studien (Baethge u.a. 2007) deutlich. Sie geben Anlass dazu, nicht von einem geschlossenen Fördersystem für „Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten“ auszugehen, sondern das gesamte Übergangsfeld von der Schule in der Beruf in den Blick zu nehmen und ein „Übergangsmanagement“ mit einer regionalen Ausrichtung zu etablieren, das die individuelle Passgenauigkeit von Bildungsangeboten für *alle* Jugendlichen berücksichtigt. Die BQF-Projekte haben für die Ausgestaltung dieser passgenauen individuellen Förderung wichtige Meilensteine gesetzt – die Weiterarbeit am Aufbau eines kohärenten Fördersystems hat mit dem BQF-Programm eine fundierte Grundlage erhalten.

LITERATUR

Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich-Ebert-Stiftung: Netzwerk Bildung. Bonn.

Boos-Nünning, U./Bylinski, U. (2006): Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming im Netzwerk. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 4 „Netzwerkbildung“. Band IId der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn/Berlin.

Boos-Nünning, U./Enggruber, R./Petzold, H.-J. (2006): Eckpunkte erfahrungsgestützter bildungspolitischer Handlungsempfehlungen zur Zukunft der beruflichen Benachteiligtenförderung (steht nur als Internetressource zur Verfügung: www.kompetenzen-foerdern.de/1296.php).

Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (1998): Integration wohin? Neue Orientierungen für die Jugendsozialarbeit. In: Jugend/Beruf/Gesllschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Heft 1, 49. Jg.

Bundesinstitut für Berufsbildung/IMBSE e.V. (2007): Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung vor dem Übergang Schule – Beruf. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001a): Berufsbildungsbericht. Anlage 2. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001b): Frauen in Bildung und Forschung. Gender Mainstreaming. Bonn/Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001c): Kompetenzen fördern. Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn/Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006a): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung. IId der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn/Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006b): Einführung in das BQF-Programm. Band I der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn/Berlin.

Bylinski, U. (2002): Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung. Eine empirische Studie zum Erleben von Erwerbslosigkeit junger Facharbeiter nach der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld.

Bylinski, U./Fischer, A. (2004): Genderansätze im Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Vortrag, 14. Hochschuletage Berufliche Bildung. 15. bis 17. März 2006 in Bremen (unveröffentlichtes Manuskript).

Bylinski, U./Schier, F. (2007): Fördermaßnahmen durch Programmtransfer unterstützen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Heft 2/2007, S. 22–25.

Die Bundesregierung (1999): Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“. Bonn.

Enggruber, R. (2001): Berufspädagogische Ansätze. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Münster, S. 888–901.

Enggruber, R. (2007): Rückschau auf das vergangene Jahrzehnt der Benachteiligtenförderung. In: Jugend/Beruf/Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. 58. Jahrgang. Heft 2/2007, S. 94–104.

Euler, D. (2005): Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 1/2005, S. 43–57.

Fachbeirat Benachteiligtenförderung der Bundesagentur für Arbeit (2004): Stellungsnahme zum neuen Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (November 2004). In: Jugend/Beruf/Gesellschaft, Heft 4/2004, S. 207–209.

Koch, H. K. (2002): Gute Beispiele verändern die Landschaft nicht! In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg): Aus guten Beispielen lernen. Fachtagung des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung Nr. 14. Bonn, S. 6–11.

Nickolaus, R. (2002): Versuch einer Zusammenfassung und denkbare Folgerungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2001): Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. Band 1. Bonn, S. 164–174.

Petzold, H.-J. (2002): Soziale Integrationsförderung: Zentrum oder Mauerblümchen in der Benachteiligtenförderung? – ein Diskussionsanstoß. In: Jugend/Beruf/Gesellschaft. 53. Jahrgang. Heft 4/2002, S. 179–182.

Gengfou Zhou

10 JAHRE KOOPERATION ZWISCHEN DEM INSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG DER TONGJI-UNIVERSITÄT SHANGHAI UND DEM FACHGEBIET BERUFSPÄDAGOGIK AN DER TU DARMSTADT

GRUSS- UND DANKWORT FÜR EINEN LANGJÄHRIGEN PARTNER UND FREUND AUS DER WISSENSCHAFT

Schon auf der Internetseite der Tongji-Universität Shanghai lassen sich Einzelheiten ihrer mittlerweile 100-jährigen Geschichte entnehmen. Sie ist eine im Jahre 1907 von einem deutschen Arzt gegründete medizinische Schule. Tongji bedeutet „Sitzen in einem Boot und sich gegenseitig helfen“. Nach hundert Jahren akademischen Lehrbetriebs ist die Tongji-Universität Shanghai eine der bekannten Schlüsseluniversitäten Chinas. Sie untersteht direkt dem Bildungsministerium und ist in die staatlichen 211- und 985-Förderprogramme aufgenommen. Sie zählt zu den von der Zentralregierung schwerpunktmäßig geförderten Hochschulen des Landes. Gegenwärtig verfügt die Hochschule über 30 einschlägige Institute. Eins davon ist das Institut für Berufsbildung, das die akademische Ausbildung von Berufschullehrern- und Lehrerinnen in enger Abstimmung mit der Praxis lehrt. Nicht zuletzt gehen Praxisbezug und –kooperation in der Berufsausbildung auf die deutsche Tradition zurück.

Die Gründung des Instituts für Berufsbildung (IBB) geht auf die Umsetzung einer Regierungsvorgabe der Volksrepublik China im Jahre 1994 zurück. Bereits 1997 wird das erste chinesisch-deutsche Projekt, zur Förderung der Ausbildung von Berufsbildungslehrkräften (ABT-S) am IBB durch Bemühungen beider Regierungen ins Leben gerufen. Projektpartner des Instituts für Berufsbildung (IBB) ist die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, die personell und materiell in großem Umfang Unterstützung und Kooperation gewährt.

Die Zielsetzung des Vorhabens besteht im Aufbau grundständiger – vom ersten Studiensemester an auf den angestrebten Studienabschluss ausgerichteter – Studiengänge. Das Vorhaben soll zum einen zu einer Verminderung des Lehrkräftemangels an beruflichen Schulen und Einrichtungen in der Region Shanghai beitragen. Zum anderen soll auch der Qualitätsstandard der Ausbildung an Berufsbildungseinrichtungen langfristig verbessert werden.

Für die Ausbildung von Berufsbildungslehrkräften stehen am IBB vier vertiefende Fachrichtungen zur Auswahl: Bautechnik, Metalltechnik, Elektronik/ Elektrotechnik und Wirtschaftspädagogik. Im Rahmen der als vierjährige Bachelor-Studien konzipierten Studiengänge ist nicht nur die theoretische Vermittlung von

Wissen, sondern auch dessen praktische Anwendung von hoher Relevanz. Ein zweijähriges Master-Aufbaustudium komplementiert die berufliche Ausbildung zum Berufsschullehrer. Darüber hinaus steht für die weitere Entwicklung des IBB ein tragfähiges Netzwerk zwischen dem IBB und Partnern aus der Wirtschaft, im Rahmen von diversen Kooperations- und Sponsoringverträgen mit in Shanghai ansässigen, lokalen und internationalen Praxispartnern aus Industrie, Politik und Forschung zur Verfügung.

Professor Dr. Josef Rützel mit seinem an der TU Darmstadt angesiedelten Lehrstuhl ist seit geraumer Zeit einer der wichtigsten Kooperationspartner des Institutes. In regelmäßigen Abständen berät er das Projekt und seine am Westtransfer teilnehmenden bekannten Standorte in berufspädagogischen Fragestellungen. Darüber hinaus agiert er in vielfältigen Missionen in China als Kurzzeitexperte, Gutachter und akademischer Berater. Bereits vier Personen aus dem Lehrkörper des IBB und ein weiterer Kandidat aus einer provinziellen Ministerialverwaltung kamen in den Genuss einer Betreuung ihrer Dissertation an seinem Lehrstuhl. Nicht zuletzt verdanken sie ihre exponierte akademische Qualifizierung in Deutschland dem Engagement und der tat- und ratkräftigen Unterstützung von Herrn Prof. Dr. Rützel und seinem Team.

Zu dem umfassenden Repertoire von Prof. Rützel gehören neben klassischen Themen, wie Curriculumplanung und –reform, auch neue Lehr- und Lernmethoden in der Berufsbildung, Metaplanning, Mind Mapping, Plan- und Rollenspiele, Vermittlungs- und Veranschaulichungstechniken sowie Feedback-Methoden. Die umfassende Expertise von Herrn Prof. Rützel als Hochschullehrer und als Kooperationspartner der Wirtschaft in den von ihm vertretenen Lehr- und Forschungsbereichen, steht somit auch für die Lehrenden und Forschenden des Instituts für Berufsbildung bereit. Dies betrifft insbesondere Themen und Fragestellungen zur Berufsbildungsreform und Systemarchitektur der beruflichen Bildung, zur Curriculumentwicklung und Didaktik sowie Methodik beruflicher Bildungsprozesse, zur beruflichen Bildung und Weiterbildung von Benachteiligten und Vertretern gesellschaftlicher Randgruppen, zum Wissensmanagement und zur Organisationsentwicklung bzw. Netzwerkbildung sowie zur internationalen vergleichenden Berufsbildungsforschung.

Zahlreiche Einsätze auf Symposien in China reflektierten die Forschungs- und Präsentationskompetenz von Prof. Rützel. Mit Themen wie „Informations- und Kommunikationstechnologien als Herausforderung an den beruflichen Schulen“ und „Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung“ weckte Prof. Rützel nicht nur ein großes Interesse, sondern er setzte auch thematische Orientierung und Maßstäbe für die Entwicklung des Institutes IBB an der Tongji-Universität und für das von chinesischer und deutscher Seite gemeinsam betriebene Projekt ABT-S (Ausbildung von Berufschullehren an der Tongji-Universität in Shanghai).

Neben seiner markanten wissenschaftlichen Führung und Vorbildfunktion wird, jedoch von allen der von ihm betreuten Kandidaten aus China Mitmenschlichkeit, „quasi-familiäre“ Betreuung, gemeinsame Freizeitaktivitäten und interkultureller Austausch als äußerst sympathische Charakterzüge und Interessensbereiche von Herrn Professor Rützel hervorgehoben. Dadurch verminderte sich, bei

allen Kandidaten, die hohe subjektive Belastung durch das anspruchsvolle Promovendenstudium im doch fernen Deutschland.

Ohne Schonung seiner Person und unter Aufbietung aller Kräfte, haben sich Prof. Rützel und sein Team für die Personalqualifikation und –entwicklung und für die berufspädagogische Forschung, insbesondere in der Fachdidaktik am Institut für Berufsbildung verdient gemacht. Auch sind Prof. Rützel große Anteile am Erfolg im Wissenstransfer in westliche Provinzen („Westtransfer“) zuzuschreiben. Dieser von Herrn Rützel geleistete Beitrag ist unverzichtbar, da das Projekt ABT-S ein Pionierprojekt für die gesamte Volksrepublik China ist, um den Mangel an qualifizierten Lehrkräften der Berufsbildung regional zu beseitigen. Auch soll der Qualitätszustand der Ausbildung von Berufsschullehrern, somit im Nachgang auch die Ausbildung von Berufsschülern, nachhaltig verbessert werden.

Durch die enge Zusammenarbeit mit Prof. Rützel sind sehenswerte Lehrwerke der Berufsbildung in den Fachrichtungen Metall-, Elektro- und Bautechnik entstanden, die zur Ausbildung in den Bachelor- und Masterstudiengängen des Instituts herangezogen werden.

Das Institut bedankt sich ausdrücklich für den gemeinsam mit Professor Rützel beschrittenen Weg zum Auf- und Ausbau der Infrastruktur in Forschung und Lehre. Möge über die Pensionierung von Professor Rützel hinaus eine Wegstrecke mit ihm zurückzulegen sein.

Denn ein altes chinesisches Sprichwort besagt:

„Ein guter Freund beschreitet nicht nur mit Dir einen schwierigen Weg, sondern er teilt das Glück der gemeinsamen Ankunft.“

Walter Georg

BILDUNG, BERUFSBILDUNG UND BESCHÄFTIGUNG IN DER TÜRKEI – AUF DEM WEG NACH EUROPA?

Seit Beginn der 1980er Jahre bemüht sich die türkische Regierung um den Auf- und Ausbau eines differenzierten, leistungsfähigen Bildungs- und Berufsbildungssystems im Rahmen einer liberalen, an marktwirtschaftlichen Prinzipien orientierten Wirtschaftspolitik. Diese Bemühungen orientierten sich von Beginn an immer auch an erfolgreich scheinenden westlichen Modellen, im Bereich der Berufsausbildung insbesondere am Vorbild des deutschen „dualen" Systems der Berufsausbildung. Die Anhebung des Niveaus der Berufsbildung zielte gleichermaßen auf die Anpassung des Arbeitskräftereservoirs an die neuen Anforderungen der industriellen Arbeitskräftenachfrage innerhalb der Türkei wie auch auf eine Entlastung des türkischen Arbeitsmarktes durch eine erhöhte Aufnahmebereitschaft der europäischen Arbeitsmärkte.

1. ARBEITSMARKT UND BESCHÄFTIGUNG

Bis heute ist die Türkei ein Land starker politischer, wirtschaftlicher und sozialer Gegensätze. Elemente einer modernen, demokratisch strukturierten Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft mischen sich mit einem gesellschaftlich tief verwurzelten Islam, mit ausgeprägtem Nationalismus und mit zum Teil noch traditionellen Lebensformen und Clanstrukturen – insbesondere in ländlichen Regionen. Die kulturellen Divergenzen in den Normen und Werten zwischen der großstädtischen und der ländlichen Bevölkerung innerhalb der Türkei erscheinen oft größer als die zwischen der „modernen" Türkei und den europäischen Nachbarstaaten. Aus Sicht der westlich geprägten Elite wäre der Beitritt des Landes zur Europäischen Union die Krönung des Atatürkschen Reformwerks. Auch die seit November 2002 amtierende und 2007 bestätigte gemäßigt islamische AKP-Regierung (*Adalet ve Kalkınma Partisi*: Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung), die aus dem früher EU-skeptischen politischen Islam hervorgegangen ist, bemüht sich um den Beitritt zur EU und kann sich dabei auf die (wenn auch abnehmende) Zustimmung der Bevölkerungsmehrheit stützen.

Seit den 1980er Jahren weist die Entwicklung der türkischen Wirtschaft beachtliche Zuwachsraten auf, wenn auch mit erheblichen Schwankungen. In wenigen Jahrzehnten haben sich aus einer fast ausschließlichen Agrarökonomie differenzierte Strukturen entwickelt. Während die Westtürkei von der industriellen Entwicklung und vom Dienstleistungssektor geprägt ist, dominiert im infrastrukturell unterentwickelten Osten und Südosten noch der Agrarsektor. Der Motor für den weiteren Aufschwung und eine anhaltende Reformbereitschaft bleibt die EU-

Beitrittsperspektive. Der 2006 verabschiedete 9. staatliche Entwicklungsplan der Türkei für den Zeitraum 2007 bis 2013 stellt die Maßnahmen zur Vorbereitung des EU-Beitritts in den Vordergrund und definiert als entwicklungspolitische Perspektiven u.a. die Anhebung der Lebensqualität für alle Bevölkerungsschichten, die Reduzierung der regionalen Entwicklungsunterschiede und die Erhöhung der Beschäftigung (BFAI 2006). Die öffentlichen Investitionen in den Bildungsbereich sollen ausgeweitet und das Engagement privater Investoren im Bildungssektor stärker gefördert werden. Die EU bewertet den Prozess des Aufbaus einer funktionierenden Marktwirtschaft zwar noch nicht als abgeschlossen, sie bestätigt der Türkei aber erhebliche Fortschritte auf dem Weg zu einer funktionierenden Marktwirtschaft, die fähig sein dürfte, dem Wettbewerbsdruck und den Marktkräften innerhalb der Union standzuhalten (Commission 2006).

Vom wirtschaftlichen Aufschwung hat jedoch bisher nur ein Teil der türkischen Wirtschaft und Gesellschaft profitieren können. Vor allem sind die erhofften positiven Auswirkungen des Aufschwungs auf dem Arbeitsmarkt ausgeblieben („Wachstum ohne Beschäftigung"). Das hohe Maß der Arbeitslosigkeit drückt sich vor allem als relative Einkommensschwäche aus; sie zeigt sich in der Landwirtschaft als ungenutzte Arbeitskraft und verdeckte Arbeitslosigkeit und im Industrie- und Dienstleistungsbereich der Großstädte in Form von offener Arbeitslosigkeit, nicht genutzter Kapazität und niedriger Produktivität sowie durch den hohen Anteil marginaler Arbeitstätigkeiten. Die schrittweise Aufhebung der landwirtschaftlichen Zuschüsse und die großen regionalen Einkommensunterschiede haben eine massive Binnenmigration in Gang gesetzt. Auf der Suche nach Arbeit und besseren Lebensbedingungen wandert die ländliche Bevölkerung in die Städte und industriellen Zentren ab und erhöht dort die sozialen Probleme.

Die offiziell registrierte Arbeitslosenquote liegt seit Jahren bei knapp 10% mit einem erheblichen Gefälle zwischen städtischen und ländlichen Gebieten. Einschließlich der verdeckten Arbeitslosigkeit wird die Quote auf weit mehr als das Doppelte geschätzt. Eines der größten Probleme ist die anhaltend hohe Jugendarbeitslosigkeit. Von den Jugendlichen zwischen dem 15. und dem 24. Lebensjahr ist fast jeder dritte arbeitslos (ETF 2004a). Dabei werden Hunderttausende Jugendliche, die nach einer nicht bestandenen Aufnahmeprüfung für das Studium erwerbslos auf die nächste Prüfung im kommenden Jahr warten, nicht einmal als Arbeitslose registriert. Insgesamt wächst die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter schneller als die Beschäftigungsquote. Während die Gesamtbevölkerung jährlich um 1,4 % und die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter um 1,7 % zunimmt, liegt das Beschäftigungswachstum bei 0,6 %. Zusätzlich zu den jährlich rund eine Million Schul- und Hochschulabsolventen belasten die aus der Landwirtschaft freigesetzten Binnenmigranten den Arbeitsmarkt. Dabei macht der Anteil der Landwirtschaft an der Gesamtbeschäftigung noch immer rund 29 % aus. Die Folge der begrenzten Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarkts ist eine ungewöhnlich niedrige und weiterhin stetig fallende Erwerbstätigkeitsquote. 2006 betrug die Gesamterwerbsquote 49,3 % (in städtischen Gebieten 45,7 % und in ländlichen Gebieten 55,4 %). Extrem niedrig ist die Erwerbsquote der Frauen mit 25 % (Männer: 72 %) und bei älteren Erwerbspersonen über 50 Jahren (33 %). Der

Abwärtstrend scheint sich trotz Wirtschaftswachstums weiter fortzusetzen (Europäische Kommission 2006).

Die demografische Entwicklung lässt befürchten, dass die Belastung des Arbeitsmarkts noch lange anhält. Das Staatliche Institut für Statistik prognostiziert einen Anstieg der Einwohnerzahl von 73 Millionen (2006) auf 95 Millionen im Jahr 2050 (TÜIK 2006). Schon 2020 werden ca. 70% der Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter sein. In einzelnen, wenig entwickelten Regionen der Türkei sind heute bis zu 50% der Bevölkerung jünger als 15 Jahre. In den folgenden Jahrzehnten wird also weiterhin eine enorme Zahl junger Menschen auf den Arbeitsmarkt drängen. Dabei verfügt ein großer Teil dieser Jugendlichen über keine Ausbildung, die sie für Tätigkeiten in einer entwickelten Industriegesellschaft qualifiziert. Höchster Bildungsabschluss bei ca. 60 % der arbeitenden Bevölkerung ist der Abschluss (oder der vorzeitige Abgang aus) einer 5-jährigen schulischen Grundbildung. Die Analphabetenquote liegt noch immer bei über 8 % (World Bank 2006b). Wesentliches Kennzeichen der Qualifikationsstruktur ist die anhaltende Polarisierung zwischen einem relativ kleinen Segment hochqualifizierter Arbeitskräfte und einem großen Anteil mit sehr geringen Allgemeinbildungsabschlüssen und ohne jegliche berufliche Qualifikation.

Aus türkischer Sicht behindert vor allem das niedrige Niveau des Humankapitals eine Belebung des Arbeitsmarkts. Vor dem Hintergrund dieser gängigen und plausiblen Argumentation ist jedoch die im internationalen Vergleich ungewöhnlich hohe Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen mit einem Hochschulabschluss irritierend. Obwohl der Anteil der Hochschulabsolventen in der Türkei ohnehin relativ gering ist, bringt der Qualifikationsvorsprung auf dem Arbeitsmarkt offenbar kaum Vorteile gegenüber geringer qualifizierten jungen Menschen:

> "High unemployment rates for educated workers may indicate bottlenecks in integrating educated workers into the work force, or they may indicate a mismatch between the skills provided by their schooling and labor market needs. Factoring in unemployment, rates of return to some educational programs, especially those at the university level, fell sharply over the 1990s" (World Bank 2006a).

Die Erkenntnis, dass sich mit zusätzlichen Qualifikationen die Arbeitsmarktchancen nur unwesentlich verbessern lassen, würde die am häufigsten vorgetragene Begründung für die Notwendigkeit von Qualifizierungsmaßnahmen unterminieren.

Der rasche Übergang von einer Agrar- zu einer Industriegesellschaft hat zu einer extremen Heterogenisierung der Arbeitsmarktstruktur in der Türkei beigetragen. Die wichtigsten Segmentationen beziehen sich auf das Stadt-Land-Gefälle, das Qualifikationsgefälle, das Geschlecht und die Unterscheidung zwischen offizieller und informeller Beschäftigung. Der informelle Arbeitsmarkt, in der Türkei unter der Bezeichnung „heimliche/illegale Arbeit" (*kaçak çalisma*) diskutiert, trägt einerseits entscheidend zur Beschäftigung bei, indem er einen erheblichen Teil der potenziell Arbeitslosen absorbiert, andererseits bewegt er sich außerhalb jeder gesetzlicher Regelung und wirkt sich negativ auf die soziale Sicherheit und die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten aus. In den Städten macht der Anteil

der Beschäftigungsverhältnisse ohne Sozialversicherung etwa ein Drittel aus, auf dem Land drei Viertel. Das niedrige Bildungsniveau der meisten türkischen Arbeitnehmer erweist sich als Nährboden für die nicht angemeldete Erwerbstätigkeit. Angesichts der Konzentration der Schwarzarbeit auf Arbeitstätigkeiten mit geringen Qualifikationsanforderungen könnte ein höheres Bildungsniveau zu einer Reduktion der Schattenwirtschaft beitragen. Mit der von der EU und der Weltbank unterstützten Einrichtung einer neuen Arbeitsverwaltung (İŞKUR; *Türkiye İş Kurumu*) bemüht sich die türkische Regierung um eine Anpassung des Arbeitsrechts an EU-Standards. İŞKUR soll zur zentralen Institution der Berufsbildungs- und Beschäftigungspolitik in der Türkei mit dem Ziel einer Harmonisierung der Arbeitsmarktpolitik mit der Europäischen Beschäftigungsstrategie ausgebaut werden. Zu den Kooperationspartnern der İŞKUR zählt auch die Bundesagentur für Arbeit.

Angesichts der absehbaren demografischen Entwicklung und der aktuellen sozialen Probleme ist die Übernahme des Besitzstands im Bereich der Sozialpolitik eine besondere Herausforderung. Beschäftigungsniveau, sozialer Schutz und Lebensstandard liegen deutlich unter EU-Durchschnitt. In den Bereichen, in denen Elemente des Besitzstands bereits in das türkische Recht übernommen wurden, gibt es weiterhin Defizite bei deren Anwendung und Durchsetzung. Die Reform der sozialen Sicherungssysteme wurde 2006 durch Gesetz eingeleitet, bisher aber nur sehr zögerlich umgesetzt.

2. BILDUNG UND BERUFSBILDUNG

2.1 Struktur des Bildungssystems

Nach einer grundlegenden Bildungsreform in 1997 entspricht der strukturelle Aufbau des türkischen Bildungssystems weitgehend internationalen Standards. Der erst seit 1997 obligatorischen achtjährigen Grundbildung (*ilköğretim*) folgt der „mittlere“ Bildungsbereich (*ortaöğretim*), in den weniger als 60 % der Grundschulabsolventen mit Abschlusszertifikat nach erfolgreicher Beendigung der 8. Grundschulklasse wechseln. Mit wenigen Ausnahmen sind Grundschulen und Sekundarschulen staatliche Einrichtungen und gebührenfrei. Vorschuleinrichtungen werden nur von rund 15 % der 4-6jährigen Kinder besucht; sie sind weitgehend auf die städtischen Ballungsgebiete konzentriert.

Die schulische Sekundarstufe gliedert sich in verschiedene Formen eines drei- oder vierjährigen Gymnasiums (*lise*), nach deren erfolgreichem Abschluss die Teilnahme an der Aufnahmeprüfung für ein Hochschulstudium möglich ist. Die allgemein bildenden Gymnasien sehen ihre Aufgabe vorrangig in der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Insbesondere die Absolventen der vierjährigen naturwissenschaftlichen Gymnasien (*Fen Lisesi*) und der ebenfalls vierjährigen „Anatolischen Gymnasien“ (*Anadolu Lisesi*) mit dem Schwerpunkt auf Fremdsprachenunterricht erzielen besonders gute Resultate bei der Universitätsaufnahmeprüfung. Mittelfristig sollen alle Gymnasialformen der Sekundarstufe auf vier

Jahre ausgebaut werden. Die bisher noch dreijährigen Berufsgymnasien und die vierjährigen technischen Gymnasien nehmen für sich in Anspruch, gleichermaßen auf einen Beruf wie auch auf ein Studium vorzubereiten.

Mit dem Hochschulgesetz von 1981 wurden die verschiedenen Hochschulformen zu einem einheitlichen, gestuften Universitätssystem integriert. Zu den Universitäten zählen die zweijährigen Berufshochschulen (*2-Yıllık Yüksekokullar*), die vierjährigen Hochschulen (*4-Yıllık Yüksekokullar*) sowie die Institutionen, die ein Postgraduiertenstudium (*lisansüstü*) anbieten. Die vierjährigen Universitäten schließen mit dem Bachelor *lisans* (B.A. oder B.S.) ab. Das Postgraduiertenstudium führt nach ein bis zwei Jahren zum Master (*yüksek lisans*, M.A. oder M.S.) bzw. nach weiteren zwei bis drei Jahren zur Promotion (*doktora*, Dr.). Obwohl die neuen zweijährigen Berufshochschulen mit dem Studienabschluss Associate (*önlisan*) den Anspruch verbinden, eine beruflich verwertbare Qualifikation zu vermitteln, gelten die Chancen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt als eher gering. Der defizitäre Charakter des Zertifikats kommt auch darin zum Ausdruck, dass jeder vierjährige Studiengang vorzeitig nach zwei Jahren bzw. vier Semestern mit einem önlisans- Abschluss beendet werden kann. Gesteuert und kontrolliert werden die Hochschulen durch den „türkischen Hochschulrat“ (Yükseköğretim Kurulu, YÖK), dem seit 1981 alle Hochschulen unterstellt sind. Der YÖK koordiniert die Finanzen, Inhalte und Personalplanungen der Hochschulen, plant neue Hochschulen und regelt den Hochschulzugang.

Jedes Jahr bemühen sich fast zwei Millionen Absolventen der Sekundarstufe um den Zugang zu einem Hochschulstudium, weniger als 30 % erhalten letztlich die Zulassung. Zulassungsvoraussetzung ist neben dem Gymnasialabschluss das Bestehen einer Aufnahmeprüfung, die jährlich durch die dem YÖK unterstellte „Türkische Zentralstelle für Studentenvermittlung“ ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merezi) durchgeführt wird. Gegenstand der nach dem Multiple-Choice-Prinzip organisierten Aufnahmeprüfung ist das Abiturwissen in den vier Fachbereichen Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Sprachen und Mathematik. Das Ergebnis dieser Prüfung ist für die Optionen zur Wahl der Hochschule und des Studienfachs entscheidend. Ein späterer Wechsel ist nur unter sehr eingeschränkten Bedingungen möglich. Die Einrichtung eines Fernstudiums, das nur neben einem „regulären“ Studium möglich ist, und von Abendstudiengängen hat nur wenig zur Entlastung des Studienandrangs beigetragen.

Die Diskrepanz zwischen Nachfrage und Angebot an Studienplätzen hat einen heftigen Bildungswettbewerb in Gang gesetzt, der zu einer Kommerzialisierung und Hierarchisierung des Bildungssystems beigetragen hat. Der Besuch der „richtigen“ Schule, z.B. eines privaten Gymnasiums oder eines staatlichen Elitegymnasiums, entscheidet wesentlich über die Chancen auf einen Studienplatz. Die für die einzelnen Studiengänge und Hochschulen geforderten Punktzahlen bei der zentralen Aufnahmeprüfung geben Auskunft über die informelle Hierarchie der Studienorte und -fächer, und die Übergangserfolge der Absolventen unterschiedlicher Sekundarschulen geben Auskunft über das informelle Ranking der einzelnen Gymnasien. Wer keinen Studienplatz erhalten hat, verbringt in der Regel die Wartezeit bis zum nächsten Prüfungstermin mit dem Besuch eines kostspieligen Vor-

bereitungskurses, um die Chancen bei der nächsten Aufnahmeprüfung zu verbessern. Das hat zur Etablierung eines stark expandierenden Marktes an Vorbereitungskursen (dershane) geführt (Yalçın 2005). Die Zahl dieser privaten Prüfungsvorbereitungsanstalten hat sich in den letzten zwanzig Jahren um das 15-fache vergrößert. Die herkunftsbezogenen Ungleichheiten im Bildungswesen werden durch diese Entwicklung weiter vergrößert.

Insgesamt liegt das Bildungsniveau der heutigen Türkei trotz großer bildungspolitischer Bemühungen und Fortschritte deutlich unter dem europäischen Durchschnittsniveau. Nach den Ergebnissen der „Pisa-Studie" der OECD, an der die Türkei erstmals 2003 teilnahm, rangierte die Türkei im untersten Leistungsbereich (OECD 2005). Angesichts der demografischen Verteilung ist der Bildungssektor ein zentraler Engpassfaktor für die weitere Entwicklung des Landes. Etwa 25% der türkischen Bevölkerung sind im schulpflichtigen Alter, also zwischen 6 und 14 Jahre alt. Zugleich ist das Bildungssystem chronisch unterfinanziert mit der Folge eines extremen Schulraum- und Lehrermangels, hoher Klassenfrequenzen und begrenzter Lehrmittelausstattung. Die regional-, geschlechts- und schichtspezifischen Chancenungleichheiten sind eklatant (World Bank 2005a). Noch immer ist das Ziel einer Einschulung aller schulpflichtigen Kinder (zurzeit 93%) nicht erreicht; ca. 600.000 schulpflichtige Mädchen besuchen laut einer Weltbank-Studie keine Schule (World Bank 2005a). 2003 startete das Bildungsministerium in Kooperation mit UNICEF eine massive Kampagne in ländlichen Regionen, um die Einschulungsrate von Mädchen zu steigern. Im Südosten des Landes sind viele Grundschulen einklassig. Obwohl der Grundschulunterricht nach der Verfassung kostenlos ist, tragen Eltern zur Aufrechterhaltung des Unterrichts oft einen erheblichen Teil der Kosten. Nicht wenige Lehrer sind zur Deckung ihres Lebensunterhalts auf eine zweite Beschäftigung angewiesen.

Die türkische Regierung unternimmt seit ihrem Amtsantritt umfangreiche Bemühungen um eine Reform des extrem zentralistischen und auf veralteten Methoden und Strukturen beruhenden Bildungswesens. Die Reformkonzepte orientieren sich an den gemeinsamen europäischen Prioritäten und Zielen; die Reformumsetzung wird massiv von internationalen Geberorganisationen unterstützt. Die Fortschrittsberichte der EU und die Evaluationen der Weltbank im Rahmen der Country Assistance Strategy (CAS) registrieren deutliche Verbesserungen seit 1997, insbesondere in den Bereichen der Schulbesuchsrate der Grundschule und des Anstiegs der Übergänge in die Sekundarstufe und in die Hochschule (World Bank 2005b; IEG 2006). Diese Verbesserungen gelten auch für Frauen, aber ohne Effekt auf deren strukturelle Benachteiligung. Trotz einer relativ ansteigenden Finanzausstattung des Bildungshaushalts bleiben die Finanzierungsmöglichkeiten des Erziehungsministeriums weit hinter den Notwendigkeiten zurück.

2.2 Berufsbildung

Innerhalb des türkischen Berufsbildungssystems lassen sich drei Formen der beruflichen Bildung unterscheiden:

- Vollzeitschulische Ausbildung in Beruflichen und Technischen Gymnasien (*Meslek ve Teknik Lisesi*) in 130 beruflichen Fachrichtungen;
- Traditionelle Lehrlingsausbildung (*Çıraklık Eğitim*) in Betrieb und Berufsschule;
- non-formale Aus- und Weiterbildung (*Yaygin Eğitim*) in Berufsbildungs- oder Lehrlingszentren, die sich an Personen im erwerbsfähigen Alter ohne formalen Bildungsabschluss richtet.

Die bereits in den 1920er und 1930er Jahren entstandene und nach dem Zweiten Weltkrieg wieder aufgebaute vollzeitschulische Berufsausbildung leistete in der Vergangenheit für die Behebung des (unterstellten) industriellen Facharbeitermangels nur wenig. Fast zwei Drittel der Gymnasiasten besuchen ein allgemeines Gymnasium, nur rund 36 % ein berufliches (MEB 2006). Nach den Zielvorstellungen des MEB sollte diese Relation eigentlich umgekehrt sein. Bisher war es für Schüler eines Beruflichen oder Technischen Gymnasiums kaum möglich, in eine allgemein bildende Schulform der Sekundarstufe zu wechseln. Im Rahmen der Curriculumrevision im Sekundarschulbereich werden die Strukturen schrittweise durchlässiger.

In der Interpretation des MEB handelt es sich bei den Beruflichen Gymnasien um eine spezifische Variante des „dualen Systems". Allerdings dominiert in den ersten beiden Schuljahren der Unterrichtsanteil in allgemeinen Fächern und beruflicher Theorie; Übungen in praktischen fachlichen Fertigkeiten finden in dieser Phase – soweit überhaupt – in Werkstätten der Schulen statt. Nur im letzten Schuljahr ist eine Art „duale" Ausbildung vorgesehen: An jeweils drei Tagen in der Woche soll die Ausbildung (ca. 24 Wochenstunden) in einem Betrieb stattfinden, während die fachlich-theoretische Ausbildung (mindestens 12 Wochenstunden) zumeist in der Schule oder aber auch in der Lehrwerkstatt des Betriebes stattfindet. Im Zuge der 1986 eingeleiteten Bemühungen zur Verlagerung der praktischen Ausbildung in Betriebe wurden die bestehenden Programme für den Werkstattunterricht weitgehend unverändert auf die betriebliche Ausbildung übertragen. Zwar sind Betriebe mit mehr als 20 Beschäftigten gesetzlich verpflichtet, Ausbildungsplätze für Schüler der Beruflichen und Technischen Gymnasien in der Größenordnung von 5-10 % der Zahl ihrer Beschäftigten zur Verfügung stellen. Aber nur einem Teil der Berufsgymnasien (insbesondere in den industriellen Ballungsgebieten) gelingt es, passende Betriebe als Kooperationspartner zu finden. Und auch dann entspricht der betriebliche Ausbildungsanteil eher einem Schülerpraktikum als einer betrieblichen Facharbeiterqualifizierung – meist fehlt es an geeigneten Ausbildern und an der notwendigen Ausstattung. Letztlich bleiben die Berufs- und Technischen Gymnasien formal in die Organisationsstrukturen des allgemeinen (gymnasialen) Bildungswesens eingebunden, die Curricula orientieren sich kaum am Qualifikationsbedarf der Wirtschaft, und die vorgesehene praktische Ausbildung findet nur eingeschränkt statt.

Nur ein Teil der Absolventen des Berufsgymnasiums wird in einem der Ausbildungsfachrichtung entsprechenden Berufsfeld beschäftigt. Ohnehin richtet sich das Interesse der meisten Schüler auf die Verwertung ihres „Diploms" (Lise Diploması) als Zulassungsvoraussetzung für die Teilnahme an der Hochschulauf-

nahmeprüfung und weniger auf die Nutzung ihrer ohnehin nur wenig spezifischen Fachqualifikation. Viele Absolventen besuchen Kurse zur Vorbereitung auf die Hochschulaufnahmeprüfung, bewerben sich einige Male vergeblich um einen Studienplatz, um schließlich als Hilfsarbeiter in den Arbeitsmarkt einzumünden (World Bank 2005a, S. 19). Auf dem Arbeitsmarkt ergibt sich aus der berufsbezogenen Qualifikation offenbar kein Vorteil gegenüber den Absolventen allgemeiner Gymnasien. Momentan ist noch nicht abzusehen, welche Auswirkungen die Einführung der zweijährigen Berufshochschulen für Absolventen der Berufsgymnasien haben wird. Diese Alternative könnte sich zu einer Art akademischer Ersatzkarriere oder aber zu einer (weiteren) Warteschleife entwickeln.

Zu den Beruflichen Gymnasien zählen auch die „religiösen" Schulen, die ursprünglich für die Ausbildung der Imame und Hatips (Redner) des staatlich verwalteten Moscheensystem eingerichtet wurden, sich im Laufe der Zeit aber zu normalen Berufsgymnasien mit Religion als Schwerpunkt entwickelten. Mit der Einführung der landesweiten Prüfungen für die Universitätsaufnahme wurde es für die Absolventen der beruflichen Gymnasien annähernd unmöglich, ein Hochschulstudium in solchen Fächern aufzunehmen, bei denen kein Zusammenhang zu dem im Gymnasium Gelernten besteht. Die derzeitige konservative Regierung setzt sich im Interesse der Absolventen „religiöser" Schulen für eine Veränderung der Prüfungsmodalitäten ein.

Im Vergleich zu den schulischen Varianten des Sekundarbereichs ist der soziale Status der traditionellen Lehrlingsausbildung angesichts der qualitativen Mängel in der praktischen und theoretischen Ausbildung und vor dem Hintergrund einer in der Vergangenheit überwiegend defizitären Vorbildung der Teilnehmer (Abschluss der fünfjährigen Grundschule) relativ gering. Dennoch hat die Lehrlingsausbildung in den über 20 Jahren seit Inkrafttreten des Gesetzes Nr. 3308 (1986) einen beachtenswerten Aufschwung erfahren. In den 109 Ausbildungsberufen innerhalb des Systems befanden sich 2005 rund 310.000 Lehrlinge. Der Auszubildende muss die achtjährige Grundbildung abgeschlossen haben. Die praktische Ausbildung der 3-4jährigen Lehre findet in einem Ausbildungsbetrieb statt; an einem Tag der Woche besucht der Lehrling eine Berufsschule oder ein Berufsbildungszentrum (*Meslek Eğitim Merkezi*). Der Lehrling erhält vom Ausbildungsbetrieb eine Vergütung, die ca. 30% des türkischen Mindestlohns entspricht; die Sozialversicherung wird vom Staat getragen. Nach Bestehen der Abschlussprüfung, die von einer Kommission aus Vertretern der Berufsschulen und betrieblichen Experten abgenommen wird, erhält der Lehrling ein Facharbeiterzertifikat (*Çıraklık Belgesi*). Eine Sonderform (Gesetz 507) gilt für Berufe des Handwerks und des Kleingewerbes. Hier liegt die Regelung und Überwachung direkt bei den Handwerkskammern deren Zentralverband (TESK; Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu) eigene überbetriebliche Ausbildungszentren für die Lehrlingsausbildung unterhält. Die Gesellenprüfung wird im Unterschied zu den Prüfungen nach dem Gesetz 3308 von Mitgliedern der jeweiligen Kammern abgenommen, das Zertifikat wird vom MEB mitgezeichnet.

Da es im Bereich der Lehrlingsausbildung noch weitgehend an überbetrieblichen beruflichen Qualitätsstandards fehlt, variiert die Qualität der Ausbildung je

nach Ausstattung des Ausbildungsbetriebs und den Qualifikationen des Ausbildungspersonals. Nicht selten steht die Nutzung des Lehrlings als billige Arbeitskraft im Vordergrund. Die Absolventen der Lehrlingsausbildung haben es deshalb häufig schwer, in einen anderen Betrieb zu wechseln, da die in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen häufig ganz auf die Erfordernisse des jeweiligen Ausbildungsbetriebs abgestellt sind. Ohnehin genießt die betriebliche Lehrlingsausbildung in der türkischen Gesellschaft keinen hohen Stellenwert.

2.3. Zuständigkeiten

Die Regelungs- und Verwaltungszuständigkeit für alle Einrichtungen und Bildungsgänge des allgemeinen und des beruflichen Bildungswesens liegt beim MEB. Diese monopolistische Stellung des Erziehungsministeriums entspricht der traditionellen Dominanz des Staates und der zentralistischen Struktur öffentlicher Verwaltung. Die autokratischen politischen Rahmenbedingungen haben die Entwicklung korporatistischer Strukturen im Berufsbildungsbereich immer wieder behindert und zugleich zu einer aufgeblähten Verwaltungsbürokratie beigetragen, die über lange Zeit ein erhebliches Modernisierungshemmnis darstellte. Die interne Organisationsstruktur des Erziehungsministeriums spaltet die Zuständigkeiten für Berufsbildung auf mehrere Verwaltungseinheiten. Seit den 1980er Jahren wird vom MEB immer wieder eine Reorganisation der Verwaltungszuständigkeiten im Berufsbildungssektor angekündigt (Georg/Degen/Rützel 1991); bisher haben sich die historisch gewachsenen bürokratischen Strukturen jedoch als zählebig erwiesen. Die staatlichen bürokratisch-zentralistischen Verwaltungsstrukturen sowie die Kommunikations- und Koordinationsmängel und Kompetenzstreitigkeiten zwischen Erziehungs- und Arbeitsministerium gelten als Haupthindernisse für notwendige Innovationen (ETF 2003; ETF 2004a).

Andererseits gingen in der Vergangenheit von den Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft bis auf wenige Ausnahmen auch kaum nennenswerte Initiativen zur Mitgestaltung des Berufsbildungssystems und Impulse zur Neuregelung der Verantwortlichkeiten aus. Vor allem die türkischen Gewerkschaften haben sich in der Vergangenheit in Fragen der Berufsbildungspolitik auffällig zurückhaltend gezeigt. Die Wirtschafts- und Arbeitgeberverbände wie der „Türkische Verband der Kammern und Börsen“ TOBB (Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği), der „Dachverband Türkischer Gewerbetreibender und Handwerker“ TESK oder der „Dachverband der Türkischen Arbeitgeberverbände“ TISK (Türkiye İşverenler Sendikası) sind zwar seit Jahren bemüht, weitergehende Zuständigkeiten im Berufsbildungssektor wahrzunehmen; bisher sind entsprechende Gesetzesvorlagen jedoch gescheitert. Innerhalb der Organisationen wurden bisher auch kaum Kompetenzen zur aktiven Mitwirkung im Berufsbildungssektor aufgebaut. Lediglich dem TESK ist es im Bereich des Einzelhandels und des Handwerks gelungen, die notwendigen gesetzlichen Änderungen durchzusetzen und wichtige Kompetenzen für Berufsbildung an sich zu ziehen (Gesetz 507).

1986 wurde das Zentrum für Forschung und Entwicklung der beruflichen und technischen Bildung METARGEM (Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi) errichtet. METARGEM ist dem MEB zugeordnet, hat jedoch einen paritätisch (Staat, Arbeitgebervertreter, Arbeitnehmervertreter) besetzten Steuerungsausschuss, der die Aktivitätsfelder Forschung, Planung, Curriculumentwicklung, Projektdesign, Prüfungswesen, Bildungstechnologie sowie Lehr- und Lernmittel beschließt und überwacht. METARGEM ist vom Aufbau und seinen Aktivitäten her mit den Strukturen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vergleichbar. Das BIBB unterhält seit 2002 einen Kooperationsvertrag mit METARGEM.

Eine für die Etablierung neuer Bildungsgänge und Curricula wichtige Behörde ist der dem MEB zugeordnete „Kultus- und Erziehungsrat" TTKB „Talim Terbiye" (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). Es handelt sich um eine Sonderbehörde, die auf eigenem Gründungsgesetz beruht und als nationale „Akkreditierungsstelle" die Zulassung von jeglichen schulischen oder betrieblichen Curricula prüft und beschließt. Sämtliche Ausbildungspläne, Lehrpläne und Curricula müssen zunächst von dieser Stelle akkreditiert werden. Die Zulassung erfolgt in Absprache mit dem jeweils zuständigen Generaldirektorat im MEB, bei dem die inhaltliche Prüfung und Genehmigung der einzureichenden Curricula liegt.

3. DEUTSCH-TÜRKISCHE BERUFSBILDUNGSZUSAMMENARBEIT

Traditionell sind die bilateralen berufsbildungspolitischen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei sehr eng. Berufsbildung war über lange Zeit eines der wesentlichen Schwerpunktthemen der türkisch-deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Die Unterstützungsleistungen seit Mitte der 1980er Jahre bezogen sich auf die Bemühungen der türkischen Regierung um eine grundlegende Reform des beruflichen Bildungswesens, die zum einen auf die Etablierung dualer Strukturen in dem bis dahin vollzeitschulisch organisierten System der Berufsgymnasien und zum anderen auf eine stärkere Systematisierung und Formalisierung der bis dahin weitgehend unstrukturierten traditionellen Lehrlingsausbildung zielte. Prominentes Beispiel für den Versuch der Einbindung betrieblicher Ausbildungsanteile in das Berufliche Gymnasium ist das türkisch-deutsche Projekt TAMEM (Türk-Alman Mesleki Eğitim Merkezi), das ab 1988 das Ziel verfolgte, am Beispiel der Ausbildung von Fachkräften in ausgewählten Berufsfeldern das System der dualen Berufsausbildung nach deutschem Vorbild in industriellen Berufen in der Türkei zu entwickeln, zu erproben und übertragbar zu machen (Georg/Rützel 1994). Das Projekt wurde Ende der 1990er Jahre abgeschlossen und dem MEB übergeben.

Der zweite Reformansatz zur Verbesserung und Verbreitung der Lehrlingsausbildung verfolgte mit der Einbindung schulischen Teilzeitunterrichts und überbetrieblicher Ausbildungsstätten das Ziel, den Theorieanteil der Lehrlingsausbildung zu erhöhen. Wesentlicher Impulsgeber war die 1985 eingerichtete „Stiftung zur Förderung der Berufsbildung und der Kleinindustrie" MEKSA (Mesleki Egi-

tim ve Küçük Sanayii Destekleme Vakfı), die auf eine Initiative der „Berliner Gesellschaft für entwicklungspolitische Zusammenarbeit“ (BGZ) zurückgeht. Die Ziele der vor allem in den 1980er und 1990er Jahren aktiven Kooperation zwischen BGZ und MEKSA waren die Verbreitung der dualen Berufsausbildung in der Türkei durch Modellprojekte, die Stärkung von Selbsthilfeorganisationen des türkischen Handwerks und der Kleinindustrie sowie die Beratung und Fortbildung von Inhabern und Meistern türkischer Handwerks- und Kleinindustriebetriebe. Inzwischen zählt die MEKSA als Trägereinrichtung von Ausbildungszentren und -projekten zu den etablierten Stiftungen im Bereich der türkischen Berufsbildung. Zwar blieben die Umsetzung der Reformvorhaben und der realisierte Ausbau der Berufsbildungskapazitäten weit hinter den Vorhaben und vereinbarten Zielvorstellungen zurück, doch haben beide Ansätze in der anhaltenden Reformdiskussion deutliche Spuren hinterlassen.

Zwischen 1994 und 2002 unterstützte das BIBB als Berater der türkischen Arbeitsverwaltung und einer aus Vertretern des Staates und der Sozialpartner gebildeten unabhängigen Kommission für Berufsstandards (Meslek Standardlari Komisyon; MSK) den Aufbau eines modernen, praxis- und arbeitsmarktnahen Systems von Berufsstandards in der Türkei. Gegenstand und Ziel des mit Weltbankmitteln finanzierten Projekts war die Entwicklung von 250 Berufsstandards sowie der entsprechenden Prüfungsverfahren und -strukturen. Damit verbunden waren Bemühungen um den Aufbau eines „Türkischen Instituts für Berufsstandards“. Seit 2004 unterhält das BIBB mit der Bildungsstiftung des türkischen Textilverbands (Türkiye TEXTIL Vakfı) ein Beratungsprojekt zur Entwicklung von neuen und zur Reform der vorhandenen Aus- und Weiterbildungsberufe im Bereich Textil. Für die Reform der Ausbildung in beruflichen Gymnasien im Zuge der Verlängerung der Sekundarschuldauer auf vier Jahre könnte die Textilausbildung ein Modell für die Weiterentwicklung dualer Ausbildung darstellen. Es handelt sich um eine Art triales System: Der Theorieunterricht findet im staatlichen Berufsgymnasium, die Praxisausbildung an drei Tagen in der Woche in einem der überbetrieblichen Ausbildungszentren der Stiftung statt, und die Ausbildung im vierten Jahr im Betrieb. Während das „Diplom“ nach drei Jahren erteilt werden kann, erfolgt die Facharbeiterprüfung nach vier Ausbildungsjahren (Kivanc 2007).

4. AUF DEM WEG ZUM EU-BEITRITT

Mit dem Status der Türkei als EU-Beitrittskandidat haben sich die multilateralen Aktivitäten zur wirtschaftlichen Zusammenarbeit weitgehend auf die Europäische Union und die Weltbank verlagert. Schon das 1963 abgeschlossene Assoziationsabkommen zwischen der damaligen Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und der Türkei stellte die Möglichkeit eines Beitritts zur Gemeinschaft in Aussicht. Seit 1996 besteht eine Zollunion der EU mit der Türkei. 1999 erhielt die Türkei offiziell den Status eines Beitrittskandidaten, nachdem die EU noch 10 Jahre zuvor einen Antrag der Türkei auf Vollmitgliedschaft abgelehnt hatte. Als Bedingungen für einen Beitritt hatte die EU 1993 die so genannten „Kopenhagener Kri-

terien“ formuliert, die alle Beitrittsländer gleichermaßen erfüllen müssen. Dazu gehören

- das „politische Kriterium“: Institutionelle Stabilität, demokratische und rechtsstaatliche Ordnung, Wahrung der Menschenrechte sowie Achtung und Schutz von Minderheiten;
- das „wirtschaftliche Kriterium“: Eine funktionsfähige Marktwirtschaft und die Fähigkeit, dem Wettbewerbsdruck innerhalb des EU-Binnenmarktes standzuhalten;
- das „Acquis-Kriterium“: Übernahme des Regelwerks der Gemeinschaft, des „gemeinschaftlichen Besitzstandes“ (acquis communautaire).

Die Mitgliedschaft der Türkei ist in den Ländern der Europäischen Union nach wie vor und neuerdings zunehmend auch in der Türkei selbst umstritten. Auch nach der Eröffnung von Beitrittsverhandlungen Ende 2005 wird mit dem Beitritt nicht vor 2015 gerechnet. In der Türkei selbst bestimmen die Perspektiven eines EU-Beitritts die Reformüberlegungen in nahezu allen Sektoren. Die Fortschritte auf dem Weg zum Beitritt werden in einem jährlichen Fortschrittsbericht der Europäischen Kommission ausführlich bewertet. Die Bewertungen beziehen sich unter anderem auch auf die Vorbereitungs- und Verwaltungsaktivitäten für die Beteiligung an den Gemeinschaftsprogrammen, auf die Fortschritte der Reform des Bildungs- und Berufsbildungssystems, die Schritte zur Koordinierung zwischen Bildung und Arbeitsmarkt, die Integration benachteiligter Gruppen, die Förderung des lebenslangen Lernens. Türkische Einrichtungen sind zunehmend in europäische Netzwerke integriert. Die Berichte bestätigen die weitgehende Übereinstimmung der laufenden Bildungs- und Berufsbildungsreformen mit den gemeinsamen europäischen Prioritäten und Zielen der Gemeinschaft. Andererseits werden die Ausarbeitung einer kohärenten und umfassenden Strategie für lebenslanges Lernen durch die türkischen Behörden und eine stärkere Dezentralisierung des Bildungswesens angemahnt. Im vorerst letzten Bericht des Jahres 2006 wird die Türkei noch einmal auf die strikte Verfolgung der Lissabonner Ziele verpflichtet (Commission 2006).

Seit 2007 erfolgt die Unterstützung der Türkei wie auch der übrigen EU-Beitrittskandidaten nicht mehr durch die Beteiligung an unterschiedlichen Programmen, sondern durch das einheitliche und flexiblere Instrument der Heranführungshilfe („Instrument for Pre-Accession“, IPA) zur besseren Abstimmung zwischen den Unterstützungsleistungen der EU und der türkischen Politik. Zu den fünf Komponenten zählt auch die Entwicklung der Humanressourcen (Maßnahmen für Bildung und Arbeitsmarkt, Vorbereitung auf den Europäischen Sozialfonds). Damit sollen vor allem die Ungleichgewichte auf dem türkischen Arbeitsmarkt gemildert und die Voraussetzungen dafür durch umfassende Bildungsreformen geschaffen werden. Als Agentur der Europäischen Kommission begleitet insbesondere die „Europäische Stiftung für Berufsbildung“ (ETF, European Training Foundation) die nationalen Reformprozesse durch verschiedene Programme, Projekte und andere Aktivitäten. Auf türkischer Seite wird die ETF unterstützt durch das „National Observatory of Turkey“.

Unter den aktuellen Förderprogrammen ist das von der Europäischen Union finanzierte, 2002 gestartete Programm „Strengthening of Vocational Education and Training“ (SVET, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Programi (MEGEP) von besonderer Bedeutung. Ziel ist die Stärkung der institutionellen Kapazitäten der staatlichen Institutionen und der Einrichtungen der Sozialpartner sowie die Einbeziehung der Vertreter der Wirtschaft in Entscheidungsprozesse auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene. Im Zuge des Programms werden in Beruflichen und Technischen Gymnasien ab dem ersten Schuljahr kompetenzbasierte und modularisierte Curricula eingeführt und der Anteil der berufsbezogenen Lehrinhalte im ersten Schuljahr auf nur ca. 15 % zurückgeführt, um den Schülern die Option zum Fachrichtungswechsel zu ermöglichen. Damit ist der Anspruch verbunden, ein modernes, qualifiziertes und flexibles Berufsbildungssystem zu entwickeln, das den europäischen Prinzipien des lebenslangen Lernens genügt und mit den anderen Teilsystemen des Bildungswesens und dem Arbeitsmarkt abgestimmt ist. Wesentlicher Bestandteil ist die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQF) einschließlich Prüfungs- und Zertifizierungsregelungen auf der Grundlage von Berufsstandards, die mit den Stakeholdern abgestimmt sind. Parallel werden in einem zweiten Programm „Modernization of Vocational Education and Training“ (MVET) flankierende Maßnahmen zur Entwicklung eines modernen Aus- und Weiterbildungssystems für Lehrer an beruflichen Schulen gefördert. Außerdem unterstützt das „Secondary Education Project“ der Weltbank das türkische Erziehungsministerium u.a. bei der beabsichtigten Ausweitung der Schulpflicht auf 12 Jahre und dem Ausbau des Anteils beruflicher Bildung innerhalb des Sekundarbereichs.

5. REFORMPERSPEKTIVEN

Die jahrzehntelange Vernachlässigung des Bildungswesens, der relativ hohe Anteil nicht oder gering qualifizierter Erwerbspersonen, das anhaltend starke Bevölkerungswachstum und der damit verbundene Anstieg der arbeitsfähigen Bevölkerung stellen die Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik vor kaum lösbare Aufgaben. Die Reformbemühungen der letzten zwei Jahrzehnte orientierten sich eng an den wechselnden Modellen europäischer Vorbilder und in der jüngeren Vergangenheit an den vermeintlich gemeinsamen Bildungs- und Berufsbildungsstandards der Europäischen Union. Obwohl es in den Bereichen der Bildungs-, Berufsbildungs- und Jugendpolitik keinen gemeinsamen EU-Besitzstand gibt, die Zuständigkeiten also ausschließlich bei den Mitgliedsstaaten liegen („Harmonisierungsverbot“), suggeriert die gezielte Förderpolitik mit den darin vorgegebenen Konzepten die Existenz europäischer Standards. Instrumente wie Indikatoren, Benchmarkingverfahren und Fortschrittsberichte legen eine gesteuerte Transformation der nationalen Bildungssysteme in den Mitglieds- und Beitrittskandidatenländern im Sinne einer Konvergenz nahe (Drexel 2005; Münk 2003).

Das gilt insbesondere für die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF/EQR), der 2005 in Verbindung mit einem Leistungspunktesystem

(ECVET) den Mitglieds- und Beitrittsländern vorgeschlagen wurde. Auch wenn der EQF ausdrücklich keine verbindliche Vorgabe darstellt, wird er insbesondere von den Beitrittsländern als Anregung und Orientierungsgröße zur Entwicklung solcher Qualifikationsstrukturen verstanden, die eine Konvergenzentwicklung ihrer Bildungssysteme versprechen. In einer Art vorauseilender Anpassung wurden bei der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für die Türkei die im Europäischen Qualifikationsrahmen vorgesehenen acht bildungsbereichsübergreifenden Niveaustufen und die damit verbundenen Ansätze der Ermittlung, Akkreditierung und Validierung formeller und informeller Kompetenzen übernommen. Der Nationale Qualifikationsrahmen wird alle formell wie auch informal erworbenen Kompetenzen auf der Primarschul-, der Sekundarschul- und der Hochschulebene sowie im Weiterbildungssektor abbilden. Ziel ist die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen unterschiedlich erworbener Kompetenzen als Grundlage für die Anerkennung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen – nicht zuletzt mit der langfristigen Perspektive der Akzeptanz entsprechender Zertifikate auf den europäischen Arbeitsmärkten.

Ein solches Akkreditierungssystem ist zwar grundsätzlich kompatibel mit jeder Organisationsvariante beruflicher Bildung, steht aber in einem konträren Gegensatz zu dem bisherigen meritokratischen Verständnis von Bildung und Beschäftigung in der Türkei. Mit der traditionellen Bedeutung von Bildungszertifikaten ist das Konzept der Akkreditierung nicht formalisierter und zertifizierter Lernleistungen schwer vereinbar. Da sich die Beschreibungsmerkmale auf Lernergebnisse und nicht auf institutionelle oder förmliche Bildungsgänge beziehen, sind sie offen für jede Art Lernen, unabhängig von Ort, Dauer und Form des Kompetenzerwerbs. Mit einem kompetenzorientierten Referenzrahmen werden Bildungsabschlüsse gewissermaßen neutralisiert. Das kann einerseits der in der Türkei besonders großen Zahl der formal nicht qualifizierten Erwerbspersonen entgegenkommen, die in ihrer Bildungs- und Erwerbskarriere keine Chance hatten, zertifizierte Bildungsabschlüsse zu erhalten. Andererseits ist kaum vorstellbar, wie sich der Nachweis selbstorganisierten und nicht formalen Lernens vor dem Hintergrund der etablierten Organisationsformen von Bildung und Berufsbildung in der Türkei durchsetzen kann.

Große Erwartungen richten sich in diesem Zusammenhang an das auf der Grundlage des 2006 in Kraft getretenen Gesetzes „Vocational Qualifications Institute Law“ (Nr. 5544) im Zuständigkeitsbereich des Arbeitsministeriums eingerichtete „Amt für Berufliche Kompetenzen“ (Mesleki Yeterlilik Kurumu; MYK) mit dem Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts. Das neue Institut nimmt die Aufgabenstellung des bis 2002 vom BIBB unterstützten Projekts zur Entwicklung eines Systems von Berufsstandards wieder auf und wird unter anderem auch für die Akkreditierung und Qualitätssicherung nicht formalen Lernens zuständig sein und die Voraussetzungen dafür über die Festlegung von Prüfungsmodalitäten definieren. Das gilt insbesondere für das im Qualifikationsrahmen vorgesehene outcomeorientierte Verfahren der Messung von Lernergebnissen zum Nachweis von Handlungskompetenz in konkreten Arbeitssituationen.

Mit der Entwicklung der Berufsstandards soll das Amt dazu beitragen, Arbeitgebern die Auswahl geeigneter Bewerber zu erleichtern und Arbeitnehmer in die Lage zu versetzen, erworbene Qualifikationen durch Zertifikate zu dokumentieren und damit türkischen Arbeitskräften den Zugang zu internationalen Arbeitsmärkten zu verschaffen. Erst in einem zweiten Schritt sollen auf der Grundlage der Berufsstandards Aus- und Weiterbildungsprogramme und -standards einschließlich der Curricula und möglicherweise auch institutionelle Strukturänderungen der Berufsbildungsorganisation abgeleitet werden. Das Interesse der Türkei an einer raschen Umsetzung der im EQF definierten Prinzipien basiert nicht zuletzt auf der Hoffnung, den heimischen Arbeitsmarkt durch eine im Anschluss an den angestrebten EU-Beitritt zu erwartende Öffnung der europäischen Arbeitsmärkte zu entlasten.

Die Beantwortung der Frage, inwieweit die Entwicklung der Berufsbildung in der Türkei sich auf dem Weg nach Europa befindet, würde ein gemeinsames Gestaltungskonzept einer europäischen Berufsbildung voraussetzen. Da der EQF eine solche Vorgabe nicht tatsächlich liefert, ist der Entwicklungsstand der Berufsbildung in der Türkei nicht weniger europäisch als die in jedem Mitgliedsland der EU. Es sind eher die korrespondierenden institutionellen Kontexte, nationalen Traditionen und Normalitätsvorstellungen, die auch weiterhin die Entwicklung des Verhältnisses von Bildung und Beschäftigung in der Türkei prägen werden. Die trotz vielfältiger Reformansätze beobachtbare Kontinuität der Entwicklung in den letzten 20 Jahren und die bisherigen Projekterfahrungen der türkisch-deutschen und auch der türkisch-europäischen Berufsbildungszusammenarbeit bestätigen die außerordentlich begrenzten Möglichkeiten, Bildungs-, Berufsbildungs- und Arbeitsmarktreformen am Vorbild der Gebernationen und -organisationen zu orientieren. Sie geben wenig Anlass zur Hoffnung oder auch zur Befürchtung, dass die jüngsten europäischen Entwicklungsstrategien den spezifisch türkischen Entwicklungspfad außer Kraft setzen werden.

LITERATUR

BFAI, Bundesagentur für Außenwirtschaft (2006): Zukunftsmarkt Türkei. Köln.

Commission of the European Communities (2006): Turkey 2006 Progress Report. Brussels: Commission Staff Working Document.

Drexel, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. o.O.

ETF, European Training Foundation (2003): Background Study on Labour Market and Employment in Turkey. Torino.

ETF, European Training Foundation (2004a): Achieving the Lisbon Goals – the contribution of vocational education and training in Turkey.

ETF, European Training Foundation (2004b): Social Dialogue in VET and Employment in Turkey. Peer Review Report.

Europäische Kommission. Europäisches Beschäftigungsobservatorium (2006): Türkei: Ausschluss vom Arbeitsmarkt. Bericht vom Frühjahr 2006, S. 171–178.

Georg, W./Degen, U./Rützel, J. (1991): Evaluierung des Vorhabens „Förderung der dualen Berufsausbildung in der Türkei“. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit. Hagen.

Georg, W./Rützel, J. (1994): „Systemberatung ohne System?“ Anmerkungen zur Problematik der Berufsbildungshilfe am Beispiel der Türkei. In: Biermann, H./Greinert, W.-D./Janisch, R. (Hrsg.): Berufsbildung und Systemberatung. Baden-Baden, S. 153–178.

IEG, Independent Evaluation Group (2006): The World Bank in Turkey: 1993–2004. An IEG Country Assistance Evaluation. Washington, D.C.

Kivanc, Cemil (2007): Beschäftigung und Berufsbildung. Ein Modell in der türkischen Textilindustrie. Vortrag auf dem 5. BIBB-Fachkongress 2007 in Düsseldorf.

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. Ministry of National Education (2007): Türkiye Eğitim Istatistikleri. Örgün Eğitim 2006-2007. National Education Statistics. Formal Education. Ankara.

Münk, D. (2003): Einflüsse der Europäischen Union auf das Berufsbildungssystem in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung Nr. 30, S. 46–60.

OECD (2005), Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD Publishing.

Rützel, J. (1987): Berufsausbildung in der Türkei. Situation und Entwicklungstendenzen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 83. Band, Heft 1, S. 15–25.

SVET, Strengthening the VET System in Turkey (2006): Strengthening the Role of the Social Partners and Social Dialogue in the Vocational Education and Training System in Turkey : policy paper. Ankara.

TÜIK, Turkish Statistical Institute (Türkiye İstatistik Kurumu) (2006): Turkey’s Statistical Yearbook (Türkiye İstatistik Yilliği) Ankara (www.tuik.gov.tr).

World Bank 2005a: Turkey Education Sector Study. Finding Sustainable Pathways to an Equitable, Effective and Efficient Education System. Washington, D.C.

World Bank 2005b: Country Assistance Strategy Progress Report for the Republic of Turkey for the Period FY 2004-2007. Report No. 33995-TU. Washington, D.C.

World Bank 2006a: Turkey Labor Market Study. Report No. 33254-TR. Washington, D.C.

World Bank 2006b: Turkey: Country Economic Memorandum. Promoting Sustained Growth and Convergence with the European Union. Report No. 33549-TR . Washington, D.C.

Yalçın, G. (2005): Die Türkei als ungleiche Partnerin im Europäischen Hochschulraum. Dissertation. Kassel: Universität.

Georg Spöttl

CURRICULUMENTWICKLUNG IN DER EUROPÄISCHEN DISKUSSION UND DER BEITRAG DER NEUEREN BERUFSWISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNG

1. EINLEITUNG

Die Diskussion um Curricula kann aus vollkommen unterschiedlichen Perspektiven geführt werden. Im Zentrum könnte einerseits die Auseinandersetzung um subjektbezogene Gegenstände für verschiedene Kurse stehen, es könnte aber auch um Konzepte für die Artikulation der Inhalte, um die Kontextualisierung von Inhalten, um standardbasierte oder auch um eng an Lerntheorien gebundene Curricula (vgl. Kolb 1984) gehen. Aber auch die Orientierung an etablierten, eher formalen Zuordnungen von Curriculumansätzen wäre legitim, wie bspw. die Auseinandersetzung um lernerzentrierte Curriculumansätze, Spiralcurricula, handlungsorientierte Ansätze und andere. In den nachstehenden Ausführungen geht es nicht um eine neuerliche Diskussion des Für und Wieder genannter und anderer Curriculakonzepte, sondern es geht um eine Curriculumgestaltung, die auf der Qualifikationsforschung basiert, um letztlich Studenten zu helfen, flexible Experten bei der Bewältigung der technologischen und sozialen Innovationen und der damit verbundenen Herausforderungen zu werden.

Im deutschen Sprachraum ist eine lange Tradition der Auseinandersetzung um Curricula feststellbar. Allerdings waren es zu Beginn des letzten Jahrhunderts noch andere Begriffe wie z.B. Lehrplan, Lehrplantheorie oder in vielen Fällen wurde der Begriff der Allgemeinen Didaktik als übergreifend definiert und diesem die Auseinandersetzung um Lehrpläne und Lehrplantheorien untergeordnet. In der Bundesrepublik Deutschland wurde der Begriff Curriculum 1967 von Robinsohn (1967) in Anlehnung an die USA eingeführt. Das war der Auslöser einer wissenschaftlichen Diskussion zur Curriculumtheorie und Curriculumforschung, die allerdings in den 1980er und 1990er Jahren nicht mehr intensiver weiter verfolgt wurde. Trotzdem hatte diese Auseinandersetzung einige Folgewirkungen. Es kristallisierte sich nach und nach eine didaktisch geprägte Diskussionsrichtung zur Lehr- und Lernforschung heraus, und eine andere, die die Curriculumentwicklung und Curriculumforschung im Zentrum der Überlegungen hatten. Wichtige Vertreter der Curriculumdiskussion seit den 1960er Jahren waren Robinsohn, Flechsig, Frey, van Hentig, Blankertz, Menck, Achtenhagen u. a.

In der europäischen wissenschaftlichen Diskussion spielt die Auseinandersetzung um Curricula ganz aktuell eine zunehmend wichtigere Rolle (vgl. KOM 2001; ETF 1998), wobei diese inzwischen grenzüberschreitend stattfindet und verstärkt Bezüge zur Arbeitswelt und zum Beschäftigungssystem herstellt. Hintergrund dieser Auseinandersetzung sind die zusammenwachsenden Wirtschafts-

systeme in der Europäischen Union. Arbeit und Arbeitsorientierung wird dabei durchaus als wichtiger Bezugspunkt für Curricula gesehen. Dies allein ist allerdings noch kein Gütekriterium für ein gutes Curriculum. Bildungssysteme sind in diesem Zusammenhang herausgefordert, den Erwerb der Kompetenzen sicher zu stellen und nach Standards zu arbeiten, die in allen europäischen Ländern bekannt sind und Zustimmung erfahren. Deren Weiterentwicklung ist zugleich der politische Wille der Europäischen Kommission, die sich fünf Ziele gesteckt hat:

- Die Anhebung des Bildungsstandes in Europa.
- Leichterer Zugang zum Lernen für alle in allen Lebensphasen.
- Aktualisierung der Definition der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft.
- Öffnung der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der örtlichen Umgebung, gegenüber Europa und gegenüber der Welt.
- Bestmögliche Nutzung der Ressourcen (vgl. Kom 2001 (59) final).

Zur Realisierung dieser Ziele – insbesondere von Ziel 4 – ist die Qualität der Berufsbildungssysteme dahingehend zu verbessern, dass diese für Kompetenzniveaus auf dem Arbeitsmarkt ausbilden, die hohe Akzeptanz erfahren. Während sich der Gedanke einer europäischen Berufsbildungspolitik längst etabliert hat, basiert die Ausbildung in den verschiedenen Ländern auf der Basis höchst unterschiedlicher Curriculumstrukturen, die sich nur schwer transferieren lassen. Zwischen den Arbeitnehmerkompetenzen und den Curricula besteht ein enger Zusammenhang. Curricula legen die Rahmenbedingungen und die Vorgaben für die Entwicklung der Kompetenzen fest. Mit ihnen wird bestimmt, wie breit, wie flexibel und wie arbeitsmarktfähig die entwickelten Kompetenzen sein werden (Spöttl 2005).

Ein genauer Blick in die Literatur belegt jedoch sehr schnell, dass weniger eine theoretisch-philosophische Diskussion um Inhalt und Struktur der Curricula stattfindet wie dieses in Nordamerika und Zentraleuropa im vergangenen Jahrhundert der Fall war[1] sondern es werden

- Überlegungen zur Qualifikations- und Curriculumforschung und dem je spezifischen Zusammenhang angestellt und
- es wird versucht, daraus Ansätze zur Curriculumentwicklung zu konzipieren, die einerseits die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes aber andererseits auch die Interessen des Subjekts berücksichtigen.

Vor allem im deutschen Sprachraum wird die empirische Fundierung der Curriculumforschung im Zusammenhang mit der Qualifikationsforschung als berufspädagogischer Forschungsstand betrachtet, den es wieder zu etablieren gilt (vgl. Huisinga 2005, Pätzold/Rauner 2006). Blickt man über den deutschen Sprachraum hinaus, dann spielt die Curriculumentwicklung eine dominierende Rolle, wobei das Spektrum der Ansätze sehr vielfältig ist. Ein sehr weit verbreiteter Ansatz ist DACUM (Develop A Curriculum) von Bob Norton. DACUM umfasst die Beschreibung bzw. Auflistung der für die Aufgabenverrichtung notwendigen jobspezifischen Fertigkeiten sowie die für ihre Durchführung erforderlichen allge-

meinen Fertigkeiten, Kenntnisse, Verhaltensweisen, Werkzeuge und Maschinen, einschließlich der Entwicklungsperspektiven, die am Ende eines Lehr-Lernprozesses erwartet werden. DACUM konzentriert sich im Wesentlichen auf aktuell beobachtbare Jobs und deckt damit nur einen Teil der Arbeitswelt ab, womit die Gefahr einer gewissen Einengung auf den aktuellen Bedarf besteht.
Ein anderer, international weit verbreiteter Ansatz ist der des CBT (Competency Based Training). Dieser in den USA, Australien, England und Schottland entwickelte Ansatz (vgl. Blanks 1982), der vielfach in Entwicklungsländer transferiert wurde, weist eine Reihe sehr unterschiedlicher Namen auf wie

- Competency-Based Instructions,
- Competency-Based on Education,
- Performance-Based on Education,
- Systems Approach to Education u. a. (vgl. Adam u. a. 1999).

Daneben gibt es weitere Ansätze wie z. B. MES (Modules of Employable Skills). Hier geht es um die Formulierung beschäftigungswirksamer Module durch die Bestimmung der „micro-training-needs“ mit Hilfe einer systematischen Analyse der gegebenen Wirtschaftssektoren und Betriebe. Im Kern werden hier ausgehend von Arbeitsmarktdaten und Arbeitsplatzanforderungen Bereiche der Wirtschaft festgelegt, die durch Vocational Training (Berufsbildung) unterstützt werden sollen. „Vocational Trainers“ organisieren daraufhin die Analysen der benötigten skills in den Wirtschaftssektoren und definieren neue „Modular Units“ und entsprechende „Learning Elements“. Die ergebnisorientierte Gestaltung der Lerneinheiten, die sich auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten reduzieren lassen, missachtet darüber hinausgehende Kompetenzen (Methoden-, Sozial-, Lern- und Umweltkompetenzen) und auch jegliche Prozessorientierung bleibt unberücksichtigt (vgl. Chrosciel/Plumbridge 1992). Dieser Ansatz hat innerhalb der ILO (International Labor Office) einige Modifikationen erfahren und spielt auch heute noch eine wichtige Rolle.

Hinzuweisen ist zudem auf die Dominanz der Arbeitsorientierung bei zahlreichen Ansätzen zur Curriculumkonstruktion. Weit verbreitet sind Verfahren, die Tätigkeitsanalysen und Aufgabenanalysen (job/task analysis) oder die Analyse beruflicher Funktionen (functional analysis) zum Schwerpunkt haben (vgl. Fretwell/Lewis/Deij 2001). Diese Ansätze stehen in enger Verbindung mit einer Arbeitsmarktgängigkeit und Verwertbarkeit der Qualifikationen und erfassen nur sehr begrenzt die Veränderungen der Arbeitswelt. Bereits hier wird deutlich, dass normative Setzungen für die „Qualität“ von Curricula eine durchaus wichtige Rolle spielen. Die Ausführungen zu den internationalen Ansätzen belegen, dass das Schwergewicht auf der Seite der pragmatischen Curriculumentwicklung liegt. Der engere Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumforschung wird dort weniger expliziert, sondern eher impliziert diskutiert nach dem Motto: Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung gehören nicht nur zusammen, sondern sind eine Einheit.

2. DER ZUSAMMENHANG VON QUALIFIKATIONSFORSCHUNG UND CURRICULUMENTWICKLUNG

Der hier genannte Zusammenhang wird aktuell im deutschen Sprachraum wieder intensiver diskutiert. Einerseits wird dabei die Position vertreten, dass über die Qualifikationsforschung die Gefahr besteht, einem allein nicht systematisch anzueignendem Wissens zur Geltung zu verhelfen (vgl. Bremer 2006, 73), dem eine bildungstheoretische Aufklärung über die Entwicklung fachlicher Kompetenzen entgegenzusetzen ist (vgl. ebd.). Hier wird die traditionelle Argumentation aufgegriffen, wonach curriculare Überlegungen und Entscheidungen nicht allein auf der Grundlage – und sei sie noch so objektiv – der Qualifikationsforschung getroffen werden können, sondern dass didaktisch-methodische Fragen mit Blick auf den je subjektiven Bildungsgang mit zu beantworten sind (vgl. ebd.). Diese Sichtweise ist dann zu unterstützen, wenn Curriculumentwicklung nicht allein ein Abbild der durch Forschung identifizierter Qualifikationsstrukturen sein soll.

Eine andere weit verbreitete Position ist diejenige, wonach Qualifikationsforschung die Basis für die Entwicklung beruflicher Curricula darstellt. In Deutschland ist dieser Zugang allerdings kaum praktiziert worden, sondern es etablierte sich eine Ausbildungsordnungsforschung auf der Grundlage des 1972 formulierten gemeinsamen Ergebnisprotokolls der Sozialpartner. Dieses gemeinsame Ergebnisprotokoll regelt in Anlehnung an das Berufsbildungsgesetz bis heute die Abstimmungsverfahren zur Berufs- und Curriculumentwicklung der beteiligten Sozialparteien (vgl. Benner 1996). Dieses Verfahren hatte zur Konsequenz, dass die Qualifikationsforschung in der Berufsbildung nicht den Stellenwert erlangte, wie es für fundierte Entscheidungen sinnvoll wäre. Die Abstimmungsverfahren selbst mutierten mehr und mehr hin zur Diskussion um Qualifikationslücken und wurden das zentrale Instrument für die Gestaltung der Ausbildungsordnungen und Curricula. Neben dieser Entwicklung in der Berufsbildung entwickelte sich in den 1970er Jahren eine sozialwissenschaftlich angeleitete Qualifikationsforschung auf hohem wissenschaftlichen Niveau (vgl. Rauner 2002).

Die sich etablierende sozialwissenschaftliche Qualifikationsforschung, lieferte zwar hoch bedeutsame Einsichten zum Qualifikationsbedarf in der Arbeitswelt und offerierte Qualifikationsstrukturen, deren Transfer in Curriculumstrukturen allerdings die Anforderungen an die Berufsbildung nur sehr begrenzt erreichte. Lisop (2005) kommt zu dem Schluss, dass die klassische Unterscheidung der beiden Elemente-Gruppen „Qualifikationsstruktur“ und „Curriculumstruktur“ für die Konstruktion von Curricula ein Stolperstein sein kann. Sie setzte deshalb auf zwei andere Entwicklungsschritte:

- Auf eine interdisziplinäre Zusammensetzung der Curriculum- Arbeitskreise, um den erforderlichen interdisziplinären Radius und Diskurs im Curriculum zu garantieren (Lisop 2005, 88).
- Zur „Überwindung von Normativität und nicht empirischer Beliebigkeit einerseits, (und, d. V.) mechanistischer Lehr-Lernstoffvorstellungen andererseits“ (ebd. S. 89) setzt sie auf Referenzrahmen der arbeitsorientierten Exemplarik, mit deren Hilfe Lernangebote modelliert werden.

Diese Position weist bereits deutlich in die Richtung einer Stärkung der Qualifikationsforschung zugunsten der Berufsbildung, in dem dafür geeignete Methoden eingesetzt werden, welche in der Regel interdisziplinär angelegt sind. Rauner (2002; 2004) weist ebenfalls auf den Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung hin und geht von der Notwendigkeit eines interdisziplinären Dialoges aus. Diesen sieht er in der Identifizierung „paradigmatischer Arbeitssituationen" nach Benner (1997) gewährleistet. Es geht dabei um die Identifikation von beruflichen Arbeitsaufgaben, die letztlich zum Ausgangspunkt für die Entwicklung beruflicher Curricula werden (vgl. Spöttl 2000 und 2002). Diese Position der berufswissenschaftlichen Ausrichtung der Curriculumentwicklung relativiert die klassische Unterscheidung in „Qualifikationsstrukturen" und „Curriculumstrukturen" und stellt eine enge Interdependenz zwischen beiden her. Die berufswissenschaftlich ausgerichtete Qualifikationsforschung verfolgt das Ziel, die für einen Beruf charakteristischen Arbeitsaufgaben und die in diesen inkorporierten Qualifikationsanforderungen zu identifizieren und zu untersuchen, welchen didaktischen Stellenwert diese Aufgaben für die Kompetenzentwicklung haben. Die Berufswissenschaften gehen von der Annahme aus, dass eine empirisch ausgerichtete Qualifikationsforschung die Grundlage für ein Curriculum schafft, nicht jedoch das Curriculum selbst. Die Gestaltung des Curriculums wird vielmehr beeinflusst von didaktischen, pädagogischen und bildungstheoretischen Überlegungen, die dort ihren Niederschlag finden müssen. Curricula werden also geprägt von strukturellen Merkmalen, die für die berufliche Bildung relevant sind. Dieses wird nachstehend etwas ausführlicher diskutiert.

3. AUSGEWÄHLTE ANSÄTZE DER CURRICULUMENTWICKLUNG

Der hier in Anspruch genommene Curriculumbegriff konzentriert sich schwerpunktmäßig auf Inhalte und Ziele beruflicher Bildung und diskutiert weniger Aspekte der Organisation, der Planung, Realisation und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen. „Der Begriff der curricularen Strukturen" wird hier in curriculumtheorethischem Sinne verstanden als Aufbau, Anordnung und innere Beziehung von Curriculumelementen gemäß bestimmten curricularen Gestaltungsprinzipien" (Reetz/Seyd 1995, 204). Weitergehende Überlegungen hinsichtlich der Ebene der Planung und Steuerung der Ordnungsmittel einschließlich der Berufsbildungsprozesse spielen nur am Rande eine Rolle. Dies auch deshalb, weil hier nur wenige Ansätze der Curriculumentwicklung diskutiert werden können.

Huisinga (2005, 357) betont, dass sich Curriculumentwicklung „im Gegensatz zur Curriculumforschung stärker handlungsfeldbezogen realisiert." Zugleich ordnet er die Curriculumentwicklung sowohl der Berufsbildungsforschung als auch der Bildungspolitik zu (vgl. 2005, 350f.) und benennt deren unterschiedliche Modelle:

- Zentrale Curriculumentwicklung: Danach werden Curricula an Hochschulen entwickelt und über die Schulaufsicht in Schulen implementiert. Betroffene sind in die Entwicklung nicht involviert.
- Praxisnahe Curriculumentwicklung: Vom Deutschen Bildungsrat (1973) favorisiertes Modell dezentraler Entwicklungsarbeit, unterstützt durch Lehrerinnen und Lehrer. Dieses Modell wird auch als „offene Curriculumentwicklung" bezeichnet.
- Mittelfristige Curriculumentwicklung: Erlaubt ein stufenweises Vorgehen bei der Curriculumentwicklung. Die Überprüfung des Curriculums kann in Teilrevisionen erfolgen.
- Regionale Curriculumentwicklung: Dieses Modell geht auf die Bildung regionaler pädagogischer Zentren zurück. Es sucht einen institutionell gesicherten Rahmen für einen von Lehrerinnen und Lehrern getragenen Prozess der Curriculumentwicklung
- Schulnahe und lehrerzentrierte Curriculumentwicklung: Träger von Unterricht, also Lehrkräfte, rücken auf zu Curriculumentwicklern.

Alle diese Modelle sind in der Literatur schon sehr früh hinterfragt, bewertet und weiter entwickelt worden (vgl. IPN 1975, Adam 1999). Sieht man vom Modell der „offenen Curriculumentwicklung" ab, dann bieten sie jedoch kaum konkrete Anknüpfungspunkte für eine Beteiligung von Partnern oder Zielgruppen an den Entwicklungsarbeiten. Das wird weitestgehend ausgeschlossen. Auch Lehrkräfte sind nur bei der lehrerzentrierten Curriculumentwicklung gleichzeitig als Curriculumkonstrukteure und Lehrkräfte aktiv. Letztlich gilt bei allen Modellen a) bis e): The „principal determinant of the curriculum is the pupil; the principal planner of the curriculum is the teacher." Nur von Fall zu Fall wird eine gezielte Erweiterung der Beteiligten herbei geführt. Ganz anders ist der Ansatz von Mulder (1992) angelegt, der in den 1980er-Jahren als Antwort auf den technologischen Wandel das Konzept der „Curriculum Conference" entwickelte und folgende Definition dafür nutzte: „A curriculum conference is a pre-structured working meeting of a jury of experts in which curriculum content that has been identified in a front-end analysis is justified." (Mulder 1992, 249ff.). Ein nicht ganz so weit gehender, trotzdem interessanter Ansatz mit Blick auf die Beteiligung von Zielgruppen ist in der Dissertationsschrift von Kleiner (2004) genannt, der das Instrument der Experten-Facharbeiter-Workshops verfeinerte und für Qualifikations- und Curriculumentwicklung präparierte. Hier steht die Beteiligung der Facharbeiter im Zentrum, die letztlich die Betroffenen der Curriculumentwicklung für berufliche Schulen sind. Partizipative Curriculumentwicklung ist allerdings erst einmal ein Leitgedanke, der über diese Ansätze hinaus weist.

3.1 Partizipative Curriculumentwicklung

Partizipative Curriculumentwicklung ist ein bisher wenig beleuchtetes Thema, obwohl es zahlreiche Curriculumansätze gibt. Partizipatives Lernen hingegen war die Generalantwort des Club of Rome auf die Herausforderungen der Industrie-

gesellschaft, wobei dieses im Lernen am Arbeitsplatz, Lernen in Teams, Lernen in Projekten u. a. konkretisiert wurde. Um bei Curricula die Voraussetzungen für deren partizipative Entwicklung zu sichern, wäre erst zu klären, was das ist und wie dies erreicht werden kann. Dazu ist es angebracht, ausgewählte Ansätze der Curriculumentwicklung zu betrachten.

Von Interesse dürfte dabei sein, wie bei den einzelnen Ansätzen der Weg von der Theorie zur Praxis gestaltet wird, weil sich Curriculumentwicklung und vor allem partizipative Curriculumentwicklung, nicht aus der Praxis entwickeln kann.

Es wird hier auf die Diskussion von Verfahrensfragen und -ansätzen verzichtet und der Versuch unternommen, zu klären, was eine partizipative Curriculumentwicklung ausmacht. Für die Berufsbildung wird dabei von folgenden grundsätzlichen und verallgemeinerbaren Qualitätskriterien für ein berufliches Curriculum ausgegangen:

- „Das Curriculum benennt diejenigen Inhalte, die für die Aufgabenerfüllung im Beruf gegenwärtig und zukünftig erforderlich sind. Unter Inhalt wird dabei stets der Arbeitsinhalt und nicht der aus der Wissenschaftssystematik abgeleitete Fachinhalt verstanden (vgl. Rauner 2004, 9ff.). So gewendet ist das Fach das Berufsfach und nicht die Fach-Wissenschaft einer Technik.
- Die im Curriculum enthaltenen Kompetenzansprüche sind auf die Inhalte abgestimmt.
- Die Struktur und der Aufbau des Curriculums unterstützen die Konzipierung von Lehr-Lernarrangements für das angestrebte Bildungsziel.
- Das Curriculum ist dynamisch; der Wandel von Arbeit, Technik und Bildung wird in den relevanten Entwicklungen mit aufgenommen, was eine kontinuierliche Revision eines Curriculums bedeutet.“ (Spöttl/Becker 2006, 113).

Bereits diese Aussagen verweisen darauf, dass Bezugsdefinitionen von Curricula beispielsweise nach Frey unzureichend sind. Frey versteht „das Curriculum (...) (als eine, d.V.) systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht“ (Frey 1971, 50). Curricula vor allem auf Unterricht zu beziehen, greift dann zu kurz, wenn auch die Arbeitswelt mit erfasst werden soll. Letzteres ist heute eine Minimalanforderung an die Curriculumgestaltung für das berufliche Bildungs- und Ausbildungswesen, um eine arbeitsbezogene Qualität sicher zu stellen. Andererseits bedeutet dies aber die Beteiligung verschiedener Partner an der Gestaltung der Curricula. Current (vgl. Adam u.a. 1999, 18ff.) stellt bezüglich der Beteiligung an der Curriculumentwicklung fest, dass Betriebe untersucht und Behördenvertreter, Vertreter der abgebenden Organisationen, Lehrer u.a. bei der Curriculumentwicklung mit einbezogen werden müssen, präzisiert jedoch dieses nicht näher. Überhaupt unterscheidet sich das curriculare Verständnis erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Engländer und Amerikaner sehen im Curriculum die Auseinandersetzung mit den vorgeschriebenen Studieninhalten und die

Aktivitäten der Schule. Franzosen sehen ähnlich den Deutschen darin oft genug nur die (Studien-)Inhalte aufgehoben.

Partizipative Curriculumansätze sind bisher kaum ausdifferenziert entwickelt und falls Ansätze dazu veröffentlicht sind, dann handelt es sich meist um verfahrensbezogene Vorschläge, die sich von geschlossenen Curriculumansätzen abheben. „Mit dem Konzept der partizipativen Curriculumentwicklung wird ein Weg skizziert, das Dilemma zwischen Selbst- und Fremdbestimmung aufzulösen: Hier wird die Beteiligung, Mitwirkung und Einbeziehung aller Akteure über Profil, Aufgaben und Lerninhalte des anvisierten freiwilligen Engagements und des Lernprozesses selbst zum Prinzip ...“ (Kircheldorff 2006). Dieses Verständnis einer partizipativen Curriculumentwicklung zielt darauf, die Gestaltung der Curricula als einen dynamischen Prozess zu entfalten, bei dem alle beteiligten Akteure Lernziele, Lernschritte und Lernergebnisse aushandeln und vereinbaren (a.a.O.). Hinter diesem Ansatz der Partizipation steht auch eine umfängliche Fortbildung, in welcher teilnehmende Personen für den Prozess – im konkreten Fall für Pflegebegleitung – qualifiziert wurden (vgl. Bubolz-Lutz/Steinfort 2005).

Mit Blick auf die Berufsbildung kommt es allerdings darauf an, partizipative Curriculumentwicklung im Sinne einer Innovation curricularer Strukturen zu verstehen (vgl. Reetz/Seyd 1995, 212f.), wobei es dabei neben den didaktischen Zugängen wie z. B. der Handlungsorientierung vor allem auf die Gestaltung der curricularen Strukturen für betriebliche und schulische Qualifizierungsprozesse ankommt. Dafür sind bekanntlich die schulischen Rahmenlehrpläne und die betrieblichen Ausbildungsordnungen die Grundlage. Zwei Ansätze partizipativer Curriculumentwicklung werden hier skizziert. Beide sind in der Lage, sowohl schulische als auch betriebliche Curricula bei Einbezug aller Beteiligten und Betroffenen zu gestalten:

- Curriculum als ein Treffpunkt (vgl. Spöttl/Davies 2005, 107f.). Dieser Ansatz geht davon aus, dass sich alle Personen, die in die Gestaltung von Lernen und Schule involviert sind – also Manager, Lehrer, Finanzverwalter, Schüler, Betriebseigentümer, Auszubildende etc. – zur Festlegung gemeinsamer Ziele treffen, das Curriculum sozusagen als Meeting Place für das Aushandeln grundlegender curricularer Entscheidungen verstanden wird. Durch die Beteiligung aller Betroffenen bekommt dieser Meeting Place schon deshalb eine zentrale Rolle, weil auch alle zur Umsetzung der Curricula notwendigen operativen und strategischen Entscheidungen mitverhandelt werden. Ressourcenfragen und inhaltlich ausbildungspolitische Fragen werden in den Meetings mitbehandelt. Für die Wissenschaft kommt es dabei darauf an, dass sie Instrumente zur Verfügung stellen kann, die die inhaltliche Erarbeitung curricularer Strukturen unterstützen können.
- Experten-Facharbeiter-Workshops (Kleiner 2004). Experten-Facharbeiter-Workshops zielen einerseits auf eine sehr gründliche berufswissenschaftliche Analyse der Facharbeit, um berufliche Arbeitsaufgaben zu identifizieren. Dabei ist eine direkte Beteiligung der später von den curricularen Entscheidungen Betroffenen, den Facharbeitern und Schlüsselpersonen der

Betriebe erforderlich. Diese werden einerseits aktiv zur Unterstützung der Analyse von Facharbeit und des dort inkorporierten Wissens und Könnens in Experten-Facharbeiter-Workshops eingesetzt und legitimieren die Ergebnisse der Analysen für die Curricula. Zugleich wird der Stellenwert und die Relevanz der Erkenntnisse in Experten-Facharbeiter-Workshops validiert, an denen Facharbeiter, Firmenvertreter, Curriculagestalter und Lehrer teilnehmen.

3.2 Arbeitsprozessorientierte Curriculumentwicklung

Allerorten ist von Lernen in und an beruflichen Arbeitsprozessen beziehungsweise von der arbeitsorientierten Wende in der Berufsbildung die Rede, so dass sich die Frage nach den Quellen für die Strukturierung und Ausgestaltung entsprechender Curricula stellt. Es geht also darum, herauszufinden, welche Inhalte Einzug in berufliche Curricula halten sollen und wie sie zu strukturieren sind. Inhalte, die von besonderer Relevanz für Curricula sind, sind wegweisende Arbeitszusammenhänge die sich per Qualifikationsforschung identifizieren lassen müssen. Solche Inhalte sind Grundlage für die Konzeption komplexer Lehr-Lernarrangements, mit denen die Beschäftigten für berufliche Handlungsfelder qualifiziert werden können. Zahlreiche Curriculumansätze, vor allem wenn sie von Arbeitswissenschaftlern entwickelt wurden, weisen eine Arbeitsorientierung auf. Das allein ist allerdings noch kein Gütekriterium für ein gutes Curriculum. "Nicht nur, dass ein Curriculum mehr leisten muss, als für eine Arbeitsmarktgängigkeit und Verwertbarkeit der Qualifikationen zu sorgen, es muss auch die Veränderungen in der Arbeitswelt aufnehmen und die mehrdimensionalen Ansprüche an die Arbeitstätigen/Auszubildenden und den Lernprozess berücksichtigen. Dies alles sind normative Sitzungen für die Qualität eines Curriculums, die je nachdem, zu welchem Zweck dieses verwendet werden soll, unterschiedlichen Kriterien unterliegt." (Spöttl/Becker 2006, 112)

Um die Arbeitsorientierung von Curricula zu gewährleisten, eignen sich berufswissenschaftliche Arbeitsprozessanalysen, die sich auf die Identifikation von Arbeitszusammenhängen und die Dimensionen der Facharbeiter konzentrieren. Berufswissenschaftlich ausgerichtete Arbeitsprozessanalysen verfolgen drei Zielsetzungen. Es sollen

- die Kompetenzen zur Beherrschung und Gestaltung beruflicher Arbeitsaufgaben identifiziert werden;
- die für die Kompetenzentwicklung wesentlichen arbeitsprozessbezogenen Zusammenhänge erschlossen werden;
- das Arbeitsprozesswissen zur Ausgestaltung der Geschäfts- und Arbeitsprozesse bestimmt werden.

Diese Ziele weisen mit den drei Zielkategorien *Kompetenz*, *Kompetenzentwicklung* und *Arbeitsprozesswissen* auf vermeintlich konkurrierende Prinzipien bei der Inhaltsbestimmung für Curricula hin. Reetz und Seyd gehen von drei unterschiedlichen Curriculumstrukturen und -ansätzen aus (Wissenschaftsprinzip, Persön-

lichkeitsprinzip und Situationsprinzip; vgl. Reetz/Seyd 1983, 1995) und sahen schon vor der Einführung der Lernfelder eine zunehmende Bedeutung des Persönlichkeitsprinzips (ebd., 204) in der Berufsbildungspraxis bei fortwährender Dominanz des Wissenschaftsprinzips auf der Makroebene mit seinen fachwissenschaftlichen Strukturen (ebd., 211). Arbeitsprozessbezüge, und das ist eine der Besonderheiten dieser Ausrichtung der Curriculumentwicklung, leisten einen Beitrag zur Berücksichtigung aller drei Prinzipien in einem berufswissenschaftlichen Verständnis.

Im Folgenden wird die beispielhafte Anwendung von Arbeitsprozessanalysen für die Curriculumkonstruktion knapp umrissen. Die Einbettung von Arbeitsprozessanalysen in ein berufswissenschaftlich ausgerichtetes Forschungsinstrumentarium und die grundsätzliche methodische Anlage von Arbeitsprozessanalysen soll skizziert werden.

Arbeitsprozessanalysen werden immer im Zusammenhang mit weiteren Instrumenten berufswissenschaftlicher Forschung eingesetzt und stehen nie allein für sich. Sie dienen der Erschließung der beruflichen Facharbeit *von innen* und bedürfen einer Einbettung in ein umfassenderes Forschungskonzept (vgl. Becker 2004, 169ff. und Spöttl 2000, 205ff.). Dabei werden vier Forschungsebenen unterschieden, die jeweils einen anderen Analysefokus setzen (vgl. Tab. 1). In der Regel werden diese Ebenen im Forschungsprozess auch in der genannten Reihenfolge durchlaufen. Es können allerdings durch andere Studien auch ausreichende Erkenntnisse auf einzelnen Ebenen vorliegen, so dass gegebenenfalls auf bestehendes Material zurückgegriffen werden kann.

Dies ist insbesondere auf der Ebene der Berufs- und Sektorstrukturen oft der Fall, die in vielen Fällen gut erschlossen sind und die Durchführung von (zusätzlichen) Sektoranalysen (vgl. Spöttl 2005) überflüssig macht. Letzteres bedeutet allerdings auf keinen Fall, dass die vorliegenden Erkenntnisse nicht berücksichtigt werden brauchen. Die Forschungsebenen weisen Ähnlichkeiten zu den „Berufsbild-Ebenen“ von Lisop (vgl. Lisop 2003, 317) auf. Diese werden zur empirisch gestützten Erarbeitung der Inhalte für Curricula von Huisinga und Lisop verwendet (vgl. Huisinga/Lisop 2002). Überhaupt werden überall dort umfassendere Analyse- und Betrachtungsebenen in den Blick genommen, wo ein Auseinanderdriften zwischen Qualifikations- und Curriculumforschung festgestellt wurde.

Tab. 1: Ebenen berufswissenschaftlicher Forschung

Ebene	**Instrument**	**Methoden**
Berufs- und Sektorstrukturen sowie berufsübergreifende Wirkungen	Sektor-analysen	Dokumentenanalyse (Sektorberichte, Berufsstatistiken, Beschäftigungsstrukturen, Literatur, Technische Entwicklungen), Quantitative Erhebungen zur Domäne und Qualifizierungspraxis, zu den Sektorstrukturen und Sektorgrenzen.

Organisationsstrukturen beruflicher Arbeitsprozesse	Fallstudien	Aufgabeninventare, Auftragsanalyse, Betriebsbegehungen, Arbeitsorganisation, Analyse betrieblicher Abläufe und Kennzahlen, Wandel von Aufgaben.
Kompetenzen in Geschäfts- und Arbeitsprozessen	Arbeitsprozessanalysen	Arbeitsbeobachtung, handlungsorientierte Fachinterviews und Expertengespräche. Analyse betrieblicher und persönlicher Arbeitsabläufe.
Bedeutung identifizierter Kompetenzen und Arbeitsaufgaben für den Beruf	Experten–Facharbeiter–Workshops	Brainstorming, Metaplantechniken und Fachdiskussionen für die partizipative Evaluierung identifizierter Arbeitsaufgaben. Bewertung und Gewichtung der Aufgaben für die entwicklungslogische Anordnung in Berufsbildungsplänen.

Im Rahmen von Arbeitsprozessanalysen werden im Wesentlichen drei Methoden eingesetzt: Die *Arbeitsbeobachtung* (vgl. Becker 2005b) und das *Expertengespräch* bzw. das *handlungsorientierte Fachinterview* (vgl. Becker 2005a) so wie das *situationsbezogene Interview*, also die direkte Befragung in realen, herausfordernden Arbeitssituationen mit dem Ziel der genauen Analyse der Arbeitsabläufe eines Arbeitsgebietes (vgl. Spöttl 2000). Arbeitsbeobachtungen dienen dem Ziel, die situativen Arbeitspraktiken zu entschlüsseln, die zu erfolgreichem beruflichen Handeln führen. Diese mit neueren Strömungen der *studies of work* relativ eng verbundene Vorgehensweise ermöglicht ein Eintauchen in die Praxisgemeinschaft der Facharbeit.
Es findet keine distanzierte Beobachtung anhand von vorgefertigten Beobachtungskategorien statt, sondern eine, die auf das möglichst distanzlose Miterleben der beruflichen Praxis setzt. Eng mit der Arbeitsbeobachtung verbunden ist dann das handlungsorientierte Fachinterview, mit dem (vom Forscher) Unverstandenes geklärt und Intentionen sowie verwendetes Wissen hinterfragt und erschlossen werden kann. An dieser Stelle werden auch die Arbeitsabläufe durch eine Mischung von Fachinterview, offenen Gesprächen und Beobachtung identifiziert. Sofern explizierbar, erlaubt dieses Vorgehen eine weitestgehende Objektivierung impliziten Wissens durch das Bemühen um das Verstehen aller Momente im Handlungskontext (*kontextbezogene Objektivierung*, vgl. Becker 2003, 65).

Die mit Hilfe von Arbeitsprozessanalysen entwickelten Curricula setzen auf die Bestimmung von Kernarbeitsprozessen, arbeitsprozessorientierten Kernarbeitsaufgaben und darauf bezogenen Kompetenzen in repräsentativen Unternehmen. Die Umsetzung von Kernarbeitsprozessen in ein Curriculum erfolgt mit Hilfe von moderierten Arbeitsphasen. Der gesamte Prozess der Curriculumentwicklung umfasst drei Phasen unter Beteiligung einer Gruppe von Curriculumentwicklern. Zusätzlich zu einer stark auf die Identifikation der Anforderungen des Arbeitsprozesses ausgerichteten Forschungsphase spielt also der Beteiligungsprozess, die Partizipation bei der Curriculumgestaltung eine wichtige Rolle.

4. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Curriculumentwicklung ist ein komplexer Prozess, der nicht losgelöst von Forschungsleistungen der Qualifikationsforschung und normativen Entscheidungen über die „inhaltliche" Ausrichtung der Curricula gesehen werden kann. Sobald dabei die Absicht verfolgt wird, arbeitsbezogene Herausforderungen mit Blick auf Kompetenzentwicklung gründlich zu erfassen, stellt sich die Frage danach, welche Methoden der Qualifikationsforschung dafür besonders geeignet sind. Der hier aufgezeigte Weg konzentriert sich auf neuere berufswissenschaftliche Ansätze einer arbeitsprozessbezogenen Forschung, die das in der Facharbeit inkorporierte theoretische und praktische Wissen erschließt. Damit soll sicher gestellt werden, dass Arbeitsprozesse mit allen relevanten Implikationen zum Kern der Curriculumgestaltung werden. Um dabei normative Prozesse der konkreten Ausgestaltung von Curricula zu relativieren, wird auf partizipative Verfahren gesetzt.

Mit der partizipativen Entwicklung von Curricula wird eine neue Ebene der Curriculumentwicklung erreicht, die verhindert, dass Curricula etwas Statisches sind. Mit der Beteiligung der Betroffenen und mit dem gründlichen Blick auf die Herausforderungen der Arbeitswelt wird über Beteiligungsverfahren sichergestellt, dass diesen einerseits eine Entwicklungsdynamik inhärent ist und andererseits das Fundament der Curricula breite Akzeptanz erfährt. Letzteres ist gerade bei den transnationalen Auseinandersetzungen zur Berufsbildung von großer Bedeutung, weil dabei sehr unterschiedliche curriculare Positionen eine zentrale Rolle spielen.

LITERATUR

Adam, S./Blumenstein, G./Boehm, U. u. a. (1999): CURRENT. A Guide to Curriculum Revision and Development. Bremen: GTZ-Projekt.

Becker, M. (2003): Diagnosearbeit im Kfz-Handwerk als Mensch-Maschine-Problem. Bielefeld.

Becker, M. (2004): Zur Ermittlung von Diagnosekompetenz von Kfz-Mechatronikern – Ein berufswissenschaftliches Forschungskonzept. In: Rauner, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Bielefeld, S. 167–184.

Becker, M. (2005a): Handlungsorientierte Fachinterviews. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 601–606.

Becker, M. (2005b): Beobachtungsverfahren. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 628–633.

Benner, P. (1997): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern u. a.

Benner, H. (1996): Ordnung der staatlich angelegten Ausbildungsberufe. Bonn.

Blanks, W.E. (1982): Handbook for Developing Competency-Based Training Programs. Regents/Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Bremer, R. (2006): Was kann die Curriculumentwicklung den Ergebnissen einer Qualifikationsforschung entgegensetzen. In: Pätzold, G./ Rauner, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW, Beiheft 19.

Bubolz-Lutz, E./Steinfort, J. (2005): Partizipative Curriculumentwicklung – am Bespiel des Projektes „Pflegebegleiter". www.pflegebegleiter.de. (in Vorbereitung).

Chrosciel, E.; Plumbridge, W. (1992): Modules of Employable Skills (MES) Training – The Concept. Geneva: Vocational Training Branch.

ETF (1998): Development of Standards in Vocational Education and Training. Volume 1–4. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fretwell, D. H./Lewis, M. V./Deij, A. (2001): A Framework for Defining and Assessing Occupational and Training Standards in Developing Countries. Information Series No. 386. World Bank, The Ohio State University, European Union, European Training Foundation.

Frey, K. (1971): Theorien des Curriculums. Weinheim und Basel.

Huisinga, R./ Lisop, I. (2002): Qualifikationsbedarf, Personalentwicklung und Bildungsplanung – Studien. Anstösse, Band 14. Frankfurt.

IPN (1975): Strategien der Curriculumentwicklung. Weinheim/Basel.

Huisinga, R. (2005): Didaktik beruflicher Bildung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 351–357.

Kircheldorff, C. (2006): Partizipative Curriculumentwicklung – ein neuer didaktischer Ansatz. Freiburg: Freiburg: Katholische Fachhochschule (ohne Seiten).

Kleiner, M. (2004): Berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Kontext der Curriculumentwicklung. Bremen: Dissertationsschrift, Universität Bremen, 10. Mai 2004.

Kolb D. A. (1984) Experiential Learning: experience as the source of learning and development New Jersey: Prentice-Hall.

KOM (2001) 59 final: Bericht der Kommission: Die konkreten zukünftigen Ziele der Bildungssysteme. Brüssel.

Lisop, I. (2003): Paradigmatische Fundierung von Qualifikationsforschung und Curriculum-Konstruktion mittels „Arbeitsorientierte Exemplarik“ (AOEX). In: Huisinga, R. (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt a. M.

Lisop, I. (2005): Qualifikationsforschung mit Curriculumentwicklung. Forschungsergebnisse „Dualer FH-Studiengang Sozialversicherung“. In: Huisinga, R. (Hrsg.): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Frankfurt, S. 75–110

Mulder, M. (1992): The Curriculum Conference. Evaluation of a Tool for Curriculum Content Justification. Den Haag: Gegevens Koninklyke Bibliothek.

Norton, R.E. (1997): DACUM Handbook. Center on Education and Training for Employment. Columbus: College of Education, The Ohio State University, 2nd Edition.

Pätzold, G./Rauner, F. (2006): Die europäische Fundierung der Curriculumentwicklung – Annäherung an einen vernachlässigten Forschungszusammenhang. In: Pätzold, G./Rauner, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW, Beiheft 19, S. 7–28.

Rauner, F. (2002): Berufswissenschaftliche Forschung – Implikationen für die Entwicklung von Forschungsmethoden. In: Fischer, M./Rauner, F. (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden.

Rauner, F. (2004): Qualifikationsforschung und Curriculum – ein aufzuklärender Zusammenhang. In: Rauner, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum, S. 9–43.

Reetz, L./Seyd, W. (1995): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen,S. 203–219.

Reetz, L./Seyd, W. (1983): Curriculumtheorien im Bereich der Berufsbildung. In: Hameyer, U./ Frey, K./Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim/Basel, S. 171–192

Robinsohn, S.B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied und Berlin.

Spöttl, G. (2000): Der Arbeitsprozeß als Untersuchungsgegenstand berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung und die besondere Rolle von Experten(-Facharbeiter-)workshops. In: Pahl, J.-P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden, S. 205–221.

Spöttl, G. (2002): Work Process Orientation of the TVET System and Consequences for Occupational Standards. Flensburg: biat, Heft 11.

Spöttl, G. (2005): Sektoranalysen. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 112–117.

Spöttl, G./Davies, B. u. a. (2005): The “Shadow Curriculum” – A New Approach of Curriculumdesign. In: Spöttl, R./Spöttl, G. (Ed.): European Handbook of Human Rights Education in TEVT. Flensburg: Universität Flensburg, S. 101–132.

Spöttl, G./Becker; M. (2006): Arbeitsprozessanalysen – Ein unverzichtbares Instrument für die Qualifikations- und Curriculumforschung. In: Huisinga, R. (Hrsg.): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich. Frankfurt, S. 111–138.

Dieter Münk

STANDARDS IN DER BERUFLICHEN BILDUNG UND DER EQR: ANMERKUNGEN ZUR BEMERKENSWERTEN KARRIERE EINES EUROPÄISCHEN KONZEPTS

(Der Schüler) „Er ist […] auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt. […] Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei andern gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist."

Wilhelm von Humboldt (1767–1835), Königsberger Schulplan

1. BILDUNG, BERUFSBILDUNG, KOMPETENZMESSUNG UND BILDUNGSSTANDARDS: VORBEMERKUNGEN ZUR OFFENBAREN WIDERSTÄNDIGKEIT EINES REFORMANSATZES

Möglicherweise ist es – zumal in einer Festschrift für einen gleichsam ‚waschechten' Berufspädagogen – mindestens erstaunlich, mit einem Zitat von Wilhelm von Humboldt einzuleiten. Immerhin ist dieser sicher nicht die erste Bezugsperson, die erinnert wird, wenn man in der disziplinären Historie nach fundamentalen Versuchen der Begründung des Bildungswertes beruflicher Bildung fahndet. Andererseits wäre das, was durch Kerschensteiner, natürlich auch bei Spranger und Fischer, für die gleichsam bildungshistorische Emanzipation der beruflichen Bildung geleistet wurde, ohne den (neu-)humanistischen Mit- und Gegenspieler aus Potsdam nur schwer vorstellbar. Und bezogen auf die zweifellos einflussreichste Theorie der Bildung, die wir im historischen Rückblick in der kurzen Geschichte ‚Deutschlands' erkennen können, finden sich – daher das Zitat – zahlreiche inhaltliche Bezüge, die sich ohne allzu große intellektuelle Anstrengungen auf moderne bildungstheoretische, insbesondere aber auch berufspädagogische Forschungsprobleme beziehen lassen.

Humboldts oben zitierte Betrachtungen aus dem Königsberger Schulplan verfolgen und formulieren bei näherem Hinsehen pädagogische Ziele, deren konzeptionelle und bildungstheoretische Distanz zu den modernen berufs- und wirtschaftspädagogischen Zielkategorien der (Handlungs-)Kompetenz und des handlungsorientierten Unterrichtes, schließlich auch zum Postulat des lebenslangen Lernens erstaunlich gering ist. Und betrachtet man, wie dies Volker Bank (2006) unternommen hat, die folgenreiche Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte dieses geistesgeschichtlich geprägten kulturhistorischen Fundamentalansatzes, fällt auf, dass die kategorialen Grundannahmen – trotz des von Baethge zuletzt 2007 konstatierten ebenso folgenreichen und typisch deutschen „Bildungs-Schismas" zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung – in der gesamten deutschen Bildungs-

geschichte bis in die sozusagen reform- und neuerungsbegeisterten 1960er Jahre und zudem auch in das Revier der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinein wirksam blieben, woran Bank (2006, 2) verdienstvoll erinnert:

> „Egal ob Philanthropen oder Neuhumanisten, egal ob deutsche Idealisten der Romantik oder geisteswissenschaftlich geprägte Pädagogen jüngerer Zeit: Der Bildungsbegriff geht bei aller kritisierten Unschärfe immer in der einen oder anderen Form von der Stärkung des Individuums aus."

Bezogen auf diese fundamentale Zielsetzung der allgemeinen Bildung und der beruflichen Bildung – in den 60er Jahren gegossen in die Formel der beruflichen Tüchtigkeit und der beruflichen Mündigkeit – erschließen sich auch heute noch zentrale bildungstheoretisch untermauerte und begründete Kategorien und Zielsetzungen, die mit dem beruflichen Qualifizierungs- und Bildungsprozess verfolgt werden sollen.

Freilich haben sich in der so genannten „Industrie- und Wissensgesellschaft" die Rand- und Rahmenbedingungen für Vermittlungsprozesse der allgemeinen und beruflichen Bildung dramatisch verändert, freilich hat die Globalisierung und Internationalisierung dazu beigetragen, dass gleichsam nationalstaatliche „Sondertraditionen" an Bedeutung zunehmend verlieren – jedenfalls im internationalen Diskurs.

Aber vielleicht ist es dennoch gerade diese womöglich stark unterschätzte Wirkungsmacht nationalstaatlich spezifischer (Bildungs-)Traditionen, die zumal in der Bundesrepublik Deutschland dafür sorgen, dass ‚moderne' und/oder europäische bzw. internationale Konzepte und Ansätze hierzulande mit einer so großen Widerständigkeit rezipiert werden. Und möglicherweise – damit sei die Schlussthese meines Beitrags zu „Jupp" Rützels Festschrift bereits vorweggenommen – ist diese auf den ersten Blick gleichsam lästige und den internationalen Reformprozess störenden Widerständigkeit auch durchaus produktiv. Denn sie erinnert daran, dass es in Bildungsfragen und auch in Fragen der Organisation und Verbesserung von Bildungssystemen in erster Linie darum gehen sollte, den Bildungsprozess von (jungen) Menschen zu befördern. Technizistische, gar technokratische Modelle, die Quantitäten zählen und Kompetenzen ‚messen', die zudem vom Geist des Controllings und effizienter Steuerung beseelt sind, führen möglicherweise dazu, dass genau dieses Kernziel pädagogischer „Menschenbildung" unter die Räder der gut sortierten Messinstrumente gerät.

Die nachfolgende Auseinandersetzung mit den Anforderungen eben dieser nicht nur, aber eben auch technizistischen Anforderungen, die im Kern ein Ergebnis des vermittelten und schwer prüf- und nachweisbaren Zwangs internationaler „Benchmarking- und Vergleichsstudien" sind, ist dabei einerseits sicher nicht neu. Und wir sind andererseits sicher wohl beraten, diese Anforderungen, die sich in Bildungsstandards und Kompetenzmodellen, in Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystemen sozusagen materialisieren, so umzusetzen, dass wir, dass unsere Jugendlichen den Herausforderungen einer grundlegend gewandelten ‚globalisierten' Industrie- und Wissensgesellschaft gewachsen sind.

Indes kann die Umsetzung dieses neuerlichen – und äußerst schwierigen – Prozesses der Reform und europäischen Adaption nur dann erfolgreich sein, wenn es gelingt, diese Anforderungen im Einklang mit den bestehenden und – aus meiner Sicht noch immer überzeugenden – Grundideen ‚pädagogischer Menschenbildung' einzulösen. Und auch dieses ist – wie nachfolgend zu zeigen sein wird – keineswegs ein neues Problem.

2. BILDUNGSSTANDARDS ANNO 2008 ODER: GEORG PICHT REVISITED?

An das Instrument der Bildungsstandards wird eine Vielzahl sehr unterschiedlicher, zum Teil sogar widersprüchlicher Erwartungen und Ziele geknüpft (vgl. etwa Dilger 2004); Bildungsstandards können u.a. fungieren

- als qualitativer und quantitativer Orientierungsrahmen (z.B. im Kontext der Qualitätsdebatte sowie von Benchmarking-Verfahren und „Best-practice-Ansätzen);
- als Instrument für den Vergleich von Bildungssystemen (und zielen in diesem Falle vorwiegend auf den meliorativen Aspekt der vergleichenden (Berufs-)Bildungsforschung; vgl. Fischer/Münk 2005, 88 ff);
- als Instrument zur Steuerung, Kontrolle und Überwachung von Bildungs- und Lernprozessen auf der Mikro- und Mesoebene sowie im Kontext ganzer Bildungssysteme (Makro-Ebene);
- als Instrument zur Evaluation sowie
- unter bestimmten Voraussetzungen als Instrument zur (Fort-)Entwicklung von Bildungsprozessen und -strukturen;
- als wichtiges Element der Legitimation von (berufs-)bildungspolitischen Reformen sowie – entsprechend der oben erwähnten Steuerungsfunktion –
- als bildungs- und berufsbildungspolitisches Instrument der Selektion.

Es ist dabei sicherlich kein Zufall, dass insbesondere die internationalen Vergleichsstudien der jüngsten Vergangenheit – allen voran die PISA-Studie – einen wesentlichen Anstoß für die bundesdeutsche Debatte über Bildungsstandards gebildet haben. Dies hat – ganz im Gegenteil – in der Bundesrepublik sozusagen bereits Tradition. Denn negative Testate zur Qualität, Effektivität und Effizienz des bundesdeutschen Bildungssystems wurden bereits in der OECD-Studie von 1963 und – in ihrem Gefolge – durch die bildungspolitische Philippika von Georg Picht (1964) ausgestellt. Während die dritte OECD-Studie zur „Entwicklung des wissenschaftlichen und technischen Personals" die Bundesrepublik „im internationalen Vergleich" als „rückständig" einschätzte (OECD 1963, 23), verwies Picht auf die Hochzeit des deutschen Bildungswesens im 19. Jahrhundert, die den „Aufstieg Deutschlands" durch den „Ausbau der Universitäten und Schulen begründet" habe und sich danach vor allem dadurch auszeichne, dass „Qualität und Leistung des

bundesdeutschen Bildungssystems weit hinter den Maßstäben zurückgeblieben“ sei, die „noch vor vierzig Jahren als selbstverständlich galten“. Eine Kernpassage des politisch äußerst wirksamen Werkes von Picht beschreibt den Sachstand anno 1964 in einer Art und Weise, die bis in die Diktion hinein an die aktuellen Debatten um Standardisierung und Qualität im Bildungswesen erinnern:

> „Wir müssen die Irrwege der deutschen Politik durch einen erschreckenden Qualitätsverlust bezahlen. Aber der Niedergang der Qualität tritt nicht nur an den höheren Bildungsanstalten in Erscheinung. Wir treffen ihn ebenso in Industrie und Handwerk, er macht auch vor der Landwirtschaft nicht halt und bestimmt weithin den Stil der Politik. Der Qualitätsschwund ist epidemisch geworden, und eine solche Epidemie lässt sich nicht durch verschärfte Prüfungsbestimmungen bekämpfen” (Picht 1964, 19 f).

Zwar führte diese Schrift bekanntermaßen zu heftigen innerdeutschen Kontroversen und wurde zum Anlass der Forcierung bildungsökonomischer Forschung (vgl. Carnap/Edding 1962), der Etablierung systematischer Bildungsplanung sowie umfangreicher bildungspolitischer Reformanstrengungen. Aber die Tatsache der unveränderten Relevanz dieser inzwischen 40 Jahre alten Diagnose, der spätestens mit der sozialliberalen Koalition eine lang anhaltende Ära der Reformpolitik folgte, regt mindestens zum Nachdenken an.

Erklärungen finden sich reich an der Zahl: So etwa die, dass Bildungspolitik und – mehr noch – dass Bildungsprozesse nur in langjährigen Zyklen zu denken hat und wirksam werden kann; oder die, dass der Komplexität des Systems, zumal des beruflichen Bildungssystems mit seiner unübersichtlichen und vielfaktoriellen Struktur und seinen wechselnden Randbedingungen mit einfachen Reformprogrammen nur unzureichend begegnet werden kann; ferner auch die, dass bildungspolitische Reformansätze sicherlich deutlich längere Fristen der Wirkungszeit benötigen als parteipolitische Reformprogramme und die Legislaturperioden derjenigen politischen Entscheidungsträger, die diese formulieren; schließlich auch die, dass das Maß der nicht intendierten Effekte von Reformanstrengungen aufgrund des Diagnose- und mehr noch aufgrund des Prognoseproblems regelmäßig das Maß der erzielten intendierten Effekte übersteigt. Jedenfalls scheint es nach 40 Jahren so zu sein, dass man – um Oelkers (2002, 2) zu zitieren – „am Ende ... ein System“ hat, „das man für die künftige Entwicklung genau nicht brauchen kann“.

Knapp 40 Jahre später scheint die wissenschaftliche und – in deren Gefolge – auch die bildungspolitische Diagnose an genau diesem Punkt angelangt zu sein, und zwar bezeichnenderweise wiederum verursacht durch einen Katalysator, dessen Wirkung außerhalb der Grenzen der Bundesrepublik Deutschland liegt.

Denn PISA war, daran sei nur der Vollständigkeit halber erinnert, keine Unternehmung der bundesdeutschen Bildungspolitik und stieß daher – oder vielleicht: gerade deshalb – zunächst auf heftigste Gegenwehr bei beinahe allen Akteuren im System (vgl. zu PISA: Böttcher 2005 und Schmidt 2003).

Schließlich wurde das in PISA deutlich gewordene Strukturproblem – wenn auch mit gewissen Anlaufschwierigkeiten – in der Öffentlichkeit an- und aufgenommen, zumal ein Hauptergebnis von PISA darin zu sehen ist, dass die Chancengleichheit als zentrales Kernstück der seit den 70er Jahren eingeleiteten Bil-

dungsreformen re vera nicht erreicht werden konnte: Wenn Picht seinerzeit „die Schule“ als „sozialpolitischen Direktionsmechanismus” ausmacht, der die „soziale Struktur stärker bestimmt als die Sozialgesetzgebung“ (Picht 1964, 22), so ist auch im Jahr 2008 festzustellen, dass sich das bundesdeutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich durch eine annähernd unverändert hohe soziale Selektivität auszeichnet: Der OECD-Bericht über die Ergebnisse der PISA-Studie rechnet die Bundesrepublik Deutschland zu jenen Ländern, die durch „eine starke Segregation der Schülerinnen und Schüler nach sozioökonomischen Merkmalen“ zu charakterisieren sind (OECD 2001, 233).

Offenbar haben also die meisten der von Picht (1964, 63) eingeforderten und tatsächlich im Laufe der folgenden 20 Jahre überwiegend eingelösten Forderungen (Steigerung der Abiturientenzahlen; Fremdsprachenunterricht für Hauptschüler; Etablierung der Bildungsplanung; Ausbau der Lehrerbildung, „Reform an Haupt und Gliedern” der Kultusverwaltungen) die fundamentalen Grundprobleme im Bildungssystem nicht zufrieden stellend lösen können: Die Bildungsexpansion in den Gymnasien führte zu „Fahrstuhleffekten im Bildungssystem“ (Beck 1986) und zur Abwertung des Hauptschulabschlusses, Ansätze der Bildungsplanung haben sich im Sande verlaufen, über Missstände in der Lehrerbildung wird nach wie vor geklagt und auch die Kultusbürokratie steht nach wie vor bzw. genauer: erneut unter Reformdruck. Insoweit könnte man auf Pichts lange zurück liegende Diagnose zurückgreifen und wiederholen: „Jedes Volk hat das Bildungswesen, das es verdient” (Picht 1964, 68).

Trotz gleichzeitig unbestrittener Fortschritte (Verbesserung der Durchlässigkeit, besserer Chancen für Mädchen, Verbesserung der Ausstattung von Schulen, Ausbau des Weiterbildungssystems etc.) zeigt sich mehr als 40 Jahre nach Picht und sieben Jahre nach PISA ein eher betrübliches Bild, was Oelkers (2002, 4) u.a. damit erklärt, dass der

> „Ausbau des Systems und (die) Steigerung der Ausgaben ... dann zu einer Verschlechterung der Qualität beitragen“ können, „wenn unbestimmt bleibt, wo und wie Qualitätsgewinne erzielt werden können. Das gesamte System wird einfach angehoben, ohne sich zu verändern; was dann steigt, sind die Besoldung, die Budgets, die Ausstattungen, die Schülerzahlen, die Zahl der Lehrkräfte, aber damit nicht gleichsam automatisch auch die Qualität.“

Die zugrunde liegende bildungsökonomische Philosophie des „More of the same“, ergänzt um und verbunden mit der Vorstellung der eher schlichten Strategie des „viel hilft viel“ vernachlässigt in hohem Maße den Aspekt der Qualität, indem es die Quantitäten in den Vordergrund rückt.

Insoweit ist es sicherlich kein Zufall, dass die neuere Debatte seit den ausgehenden 90er Jahren in Deutschland – aber auch im europäischen und internationalen Raum – gerade diesen Aspekt der Qualität in den Vordergrund rückt und in enge Verbindung mit Bildungsstandards und anderen Standardisierungsbemühungen bringt – eine Schlussfolgerung übrigens, die auch in der OECD-Analyse nachzulesen ist: Beispielen wie Finnland müsse die Orientierung gelten, denn hier sei abzulesen, dass Bildungspolitik „sowohl ein hohes Maß an Bildungsqualität als auch an Bildungsgleichheit zu erzielen” im Stande sei (OECD 2001, 240).

Insoweit hängt die neuere Diskussion um Qualität mit jener um Standards im Bildungswesen eng zusammen; und die Forderung nach Standards umfasst deshalb deutlich mehr als die isolierte Forderung nach einheitlichen Festlegungen, wie wir sie für die Schulen in Form von Curricula und im betrieblichen Ausbildungswesen in Form des standardisierten Ausbildungsberufes mit einheitlichen Ausbildungsordnungen schon lange kennen.

Der Wechsel von Lernzielen zu Bildungsstandards im Sinne von verbindlichen inhaltlichen und prozeduralen Festlegungen ist dabei weit mehr als ein Akt der sprachlichen Umwandlung, sondern vielmehr ein echter Paradigmenwechsel – und zwar nicht nur deshalb, weil die Standards auf ein völlig anderes Konzept als die Lernziele alter Prägung rekurrieren, sondern insbesondere deshalb, weil das Konzept der Bildungsstandards auf eine zeitlich und inhaltlich möglichst klar definierte und prinzipiell überprüfbare bzw. evaluierbare und damit auch: kontrollierbare Systemveränderung zielt. Bildungsstandards setzen mit anderen Worten eine systematische Qualitätssicherung voraus, über die bezeichnenderweise die „PISA-Gewinner“ unter den OECD-Staaten praktisch durchweg bereits verfügen.

3. BILDUNGSSTANDARDS FÜR DIE BERUFLICHE BILDUNG?

Aus den vorstehenden Ausführungen dürfte hinreichend deutlich geworden sein, dass sich die Debatte um Bildungsstandards sehr lange Zeit mindestens durch zwei entscheidende Merkmale auszeichnete: Erstens handelt es sich bei dem gesamten Diskussionsprozess einschließlich aller erprobten oder vorgeschlagenen Steuerungs- und Kontrollinstrumente um einen Import des OECD-Auslands, der in der Bundesrepublik Deutschland eher zögerlich aufgegriffen wurde – und zwar vor allem unter dem Eindruck des indirekten internationalen Drucks, der durch die Diagnose der mangelnden Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Bildungssystems entstand. Und zweitens war die Debatte insbesondere auch in der internationalen Diskussion zwar von Anbeginn auf das gesamte Bildungssystem bezogen und schloss insoweit die berufliche Bildung, die im internationalen Vergleich zumeist als vollzeitschulische Bildung organisiert ist, konsequent mit ein.

Aber de facto war und ist in der einschlägigen Literatur eine sehr klare Fokussierung auf den Bereich der Allgemeinbildung festzustellen, was möglicherweise ein neuer und weiterer Indikator dafür sein kann, dass die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht nur in Deutschland ein nach wie vor ungelöstes Problem ist und daher noch immer als „Bildungs-Schisma“ (Baethge 2007, 24) verhandelt wird.

Diese in Deutschland geradezu historisch zementierte einseitige Fokussierung auf den Bereich der Allgemeinbildung ist – zumindest bezogen auf die neuere bundesdeutsche Diskussion um Bildungsstandards – wesentlich der Tatsache geschuldet, dass die ersten einschlägigen Arbeiten in Deutschland auf der Grundlage des entsprechenden KMK-Beschlusses von 2002 durch eine Expertengruppe im DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) unter der

Leitung von Klieme erarbeitet wurden (sog. „Klieme-Expertise“, vgl. Klieme/ Avenarius /Döbrich 2003).

In der Folge wurde die wissenschaftliche Diskussion durch diese sowie durch die resultierenden weiteren Arbeiten der Gruppe dominiert, mindestens jedenfalls bis zur bundesweiten Umsetzung des Konzepts für die allgemeinbildenden Kernfächer Mathematik, Deutsch, Englisch für Sek. I in den Jahren 2004 und 2005. Im Prinzip wurde bereits in diesen ersten Arbeiten die Outputorientierung von Bildungsstandards, also die Orientierung an Lernergebnissen ebenso festgeschrieben wie die Kompetenzstufen einschließlich ihrer Zuordnung in unterschiedliche Jahrgangsstufen; ferner finden sich hier ebenfalls die zugehörigen Kompetenzmodelle sowie das Kontroll- und Steuerungsinstrumentarium („Bildungsmonitoring“, vgl. Meyer 2006, 50), welches fortan ebenfalls zum Standard der inhaltlichen Auseinandersetzung wurde.

Meyer (2006, 50) weist in diesem Zusammenhang allerdings völlig zu Recht darauf hin, dass der Bezug bzw. die Umsetzung für das System der beruflichen Bildung und damit der Anschluss der berufs- und wirtschaftspädagogischen Debatte zunächst eher zögerlich und vereinzelt erfolgte (vgl. Meyer 2006 sowie Tramm/Brand 2005 und Fischer/Bank 2006, Bohlinger 2006), was sich zwischenzeitlich jedoch angesichts der Vielzahl neuerer einschlägiger Forschungsarbeiten sehr deutlich geändert hat (vgl. z.B. Dilger 2007, Dilger/Sloane 2006 sowie Sloane 2007, Bohlinger 2008).

Bei näherer Betrachtung des Forschungsstands in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zeigt sich allerdings, dass in der seit Beginn der 90er Jahre andauernden Diskussion zur Reform und Modernisierung der beruflichen Bildung die grundlegenden theoretischen Konzepte, insbesondere das der kategorialen „Handlungskompetenz“ und der „Handlungsorientierung“ (Bader 2000) sowie insbesondere auch große Teile des zugehörigen Begleitinstrumentariums (z.B. „Qualitätssicherung“) bereits seit Mitte der 90er Jahre und damit lange vor der Klieme-Expertise diskutiert und entwickelt worden sind (vgl. Meyer 2006, Sloane 2007). Vor diesem Hintergrund belegte Meyer in ihrer Analyse zu Recht, dass nicht nur der Diskussions-, sondern insbesondere auch der konkrete Sachstand einschließlich zugehöriger institutioneller Strukturen im Bereich der beruflichen Bildung bereits in der Vergangenheit in hohem Maße relevante Kategorien und Kriterien antizipiert habe, die im Bereich der Allgemeinbildung erst seit 2002 angemahnt wurden. Dies gilt sowohl für die bildungstheoretische, für die didaktisch-curriculare sowie die institutionelle Dimension des Problems als auch für den Makro-Bereich, d.h. für die Systemebene.

3.1 Die bildungstheoretische Dimension

Bildungstheoretisch rekurriert die Klieme-Expertise auf die von Weinert im Rahmen der „DeSeCo“-Studie (»Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations«, vgl. Rychen/Salganik 2001) der OECD entwickelte „Arbeitsfassung des Kompetenzbegriffes“, der im Rahmen einer verglei-

chenden Übersicht einschlägiger pädagogischer, psychologischer und linguistischer Fassungen des Kompetenzbegriffes nicht den Versuch einer Definition, aber immerhin die Beschreibung von notwendigen so genannten „pragmatischen" Randbedingungen erarbeitet hat. Bei Klieme et al. indes wird das bei Weinert (1999) noch vorsichtig als „Arbeitsfassung" beschriebene und dann in dem ebenfalls von Weinert im Auftrag der KMK 2001 herausgegebenen Band vertiefte Konzept als Definition übernommen, nach welcher Kompetenzen die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erreichbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten" seien, „um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen" (Weinert 2001, 27 sowie Klieme et al. 2003, 21).

Es geht bei diesem kognitionstheoretischen Ansatz also erstens ausschließlich um die Lösung komplexer Probleme, die kognitive und motivationale, ethische, volitionale oder soziale Voraussetzungen erfordern, zweitens – begründet durch das Konzept der konkreten Aufgabenstellungen zur Kompetenzerfassung – um das Ziel einer konsequenten Output- und Outcome-Orientierung und drittens – im Sinne des Bildungsmonitorings und des Steuerungsaspektes – darum, die Kompetenzmodelle „als empirische Konstrukte einer Zustandsbeschreibung" (Sloane 2007) zu operationalisieren.

Aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – deren auf den deutschen Bildungsrat zurückgehender konzeptioneller Vierklang von „Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz" durch Klieme et al. (2003, 22 Anm. 3) explizit Unbrauchbarkeit testiert wird – sind indes zentrale Dimensionen des o.g. Kompetenzkonzeptes mit dem umfassenden und theoretisch begründeten Ansatz der Handlungskompetenz und Handlungsorientierung (vgl. Bader 2000) bereits implizit wie explizit enthalten – und zwar im Sinne eines „Konstrukt(s), das angemessenes Handeln auch in Situationen ermöglichen soll, in denen Routinen und einfache Fertigkeiten zu erfolgreichem Handeln nicht ausreichen" (Pätzold, 2004, 99). Insofern dieser genuin berufspädagogische Ansatz von Anfang an nicht nur als Modell der Kompetenzerfassung, sondern als Konzept zur Kompetenzentwicklung verstanden wurde, reicht der berufs- und wirtschaftspädagogische Ansatz deutlich über den Stand der Klieme-Expertise zu Bildungsstandards hinaus (vgl. Meyer 2006, 53), auch wenn Klieme et al. (2003, 64) explizit davon ausgehen, dass durch das Stufungsprinzip der Kompetenzmodelle zugleich auch der Prozess des Kompetenzerwerbs berücksichtigt werden kann.

3.2 Die didaktisch-curriculare Dimension

Die auf der Basis von Kompetenzmodellen umgesetzten Bildungsstandards führen in der Klieme'schen Konstruktion merkwürdigerweise nicht zu einem konsequenten Verzicht auf Curriculumentwicklung und -konstruktion; vielmehr sollen die output- und outcomeorientierten Bildungsstandards durch inputorientierte Kerncurricula ergänzt und beides soll bildungstheoretisch über die Kompetenzmodelle

integriert werden (Klieme et al. 2003, 78). Es bleibt indes unklar, wie diese Verbindung hergestellt und wie insbesondere der Prozessaspekt bei diesem Verfahren abgebildet werden soll (vgl. auch Meyer 2006, 54).

Mit Blick auf die berufliche Bildung zeigt sich auch hier in mehrfacher Hinsicht erneut das zentrale Kernproblem der in dieser Weise konstruierten nationalen Bildungsstandards als „allgemeinbildendes Artefakt“ (Sloane 2007, 37): Weder ist in dieser Sicht der berufspädagogisch höchst relevante und altbekannte Gegensatz von fachwissenschaftlich profiliertem Bezug und berufsfachlichem Bezug sowie von Situations- und Wissenschaftsorientierung aufzulösen (vgl. Clement 2003), noch ist das „Problem der eindeutigen Zuordnung von Fächern und weitergehend von Lernfeldern zu solchen Profilen“ sowie das der „Abstimmung zwischen diesen Profilen und der gleichzeitig geforderten Outcome-Orientierung“ (Sloane 2007, 37) in befriedigender Weise gelöst.

Auch hier zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass wesentliche Elemente, die im Hintergrund der Debatte um Bildungsstandards eine Rolle spielen, im Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bereits seit langem konzeptionell berücksichtigt sind, weil hier der Prozess und Vollzug beruflicher Handlungen fokussiert wurde; Meyer (2006, 55) verweist in diesem Zusammenhang pars pro toto auf die Ausbildungsordnungen als Instrumente der Standardisierung für die betriebliche Bildung sowie auf das seit mehr als 10 Jahren entwickelte Lernfeldkonzept (vgl. KMK 2000), welches die aus der beruflichen Tätigkeit abgeleiteten Lernfelder im Sinne einer Schneidung von Inhalten und beruflichen Aufgaben interpretiert und „schulisches Lernen in didaktisch zu Lernsituationen aufbereiteten beruflichen Handlungsvollzügen“ umsetzt“.

3.3 Die Dimension spezifischer Systemarchitekturen

Die internationale, europäische und im Gefolge auch die bundesdeutsche Debatte um Bildungsstandards trifft im Falle der Bundesrepublik Deutschland auf einen Mitgliedsstaat der Europäischen Union, der sich im Vergleich durch eine außergewöhnlich lange und kontinuierliche Tradition sowie – direkt damit zusammenhängend – durch eine weit überdurchschnittlich hohe Regulationsdichte auszeichnet. Beides ist u.a. eine Folge der spezifischen dualen Organisationsform der beruflichen Bildung, die in Deutschland über lange Phasen als verbetrieblichtes Modell der Berufsbildung die beruflichen Qualifizierungsformen dominierte.

Eine Folge dieser historischen Tradition, mehr aber noch der Parallelkonstruktion von zwei Lernorten ist erstens die Herausbildung eines hohen Formalisierungs- und Institutionalisierungsgrades beruflicher Bildung, abgebildet u.a. in der großen Bedeutung des Zertifizierungswesens, aber natürlich auch im Berufsbildungsgesetz sowie in den Ordnungsmitteln der Berufsausbildung. Und eine zweite Folge ist der resultierende Zwang hochgradiger Standardisierungen, die – wie oben erwähnt – in ihrer einfachsten Form an einzelnen Elementen des Systems der beruflichen Qualifizierung festgemacht werden kann (Rahmenlehrpläne, Ausbildungsordnungen etc.).

Der Kern dieser Standardisierung liegt indes in der in Europa nur für die deutschsprachigen Mitgliedstaaten typischen beruflichen Verfasstheit von Arbeit begründet. Beruflichkeit als strukturierendes Prinzip der Berufsausbildung ist nach wie vor ein konstitutiver Kern des bundesdeutschen Systems der Berufsausbildung. Dabei verliert der Beruf als theoretisch begründbares Konstruktionsprinzip zumindest im Kontext der Debatte um Bildungsstandards allenfalls geringfügig seine zentrale Standards setzenden Funktionen, obwohl seine qualitative und quantitative Bedeutung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung empirisch nachweisbar zusehends an Bedeutung verliert (vgl. etwa Baethge 2006 sowie ganz ähnlich Baethge 2007).

Standardisierungsmuster, wie sie im Rahmen von Ausbildungsberufen definiert werden, liefern im internationalen Vergleich von Systemstrukturen in Deutschland noch immer einen zentralen „Orientierungsrahmen" für die berufliche Qualifizierung (vgl. etwa Schmidt 2003) und sie fixieren im Sinne von Standardisierungsprozessen nicht nur die curricularen (inhaltlichen), sondern auch die methodischen, d.h. in einem Ausbildungsgang geordneten Regelungen und Vorgaben des Qualifizierungsprozesses, der zudem auf das übergeordnete Leitbild der beruflichen Handlungsfähigkeit zielt.

Insofern lässt sich für den deutschen Weg der beruflichen Qualifizierungsstrategien festhalten, dass – anders als im Bereich der Allgemeinbildung – die Idee von Standards durchaus an konstitutiven Orten etabliert ist und dass insbesondere in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit den Ziel- und Leitkategorien der Handlungsorientierung, der beruflichen Handlungskompetenz sowie mit dem Lernfeldansatz, im Gefolge ferner auch mit der Debatte um Qualitätssicherung zentrale Probleme der Diskussion um Bildungsstandards bereits seit mehr als einem Jahrzehnt aufgegriffen und diskutiert worden sind.

4. BILDUNG, BERUFSBILDUNG UND DIE EUROPÄISCHEN HERAUSFORDERUNGEN

Die vorangegangenen Ausführungen haben verdeutlicht, dass die Diskussion um Bildungsstandards im Bereich der Allgemeinen Bildung ihren wesentlichen Anstoß durch die verschiedenen internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre, allen voran PISA, erhielt. Bezogen auf das Problemfeld der beruflichen Bildung ist festzustellen, dass hier die Diskussion in vielen relevanten Feldern (Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung, (Berufs-)Bildungsstandards, Handlungsorientierung, Qualitätsdiskussion etc.) deutlich früher, spätestens in der Mitte der 90er Jahre begonnen und inzwischen einen Entwicklungsstand erreicht hat, der deutlich weiter fortgeschritten ist als jener im Bereich der Allgemeinen Bildung.

4.1 Der bundesdeutsche Reformdiskurs als „splendid isolation“?

Zwar kann keinesfalls davon ausgegangen werden, dass die in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren im Bereich der Berufsbildung entwickelten Reformansätze u.a. zur Kompetenzentwicklung oder auch zur Frage der Qualitätssicherung sozusagen aus der Entwicklung des berufsbildungspolitischen Diskurses im Rahmen des europäischen Integrationsprozess entstanden ist. Vielmehr sind die meisten Ansätze und Reformanstrengungen, die in dieser Richtung in Deutschland unternommen wurden, als Reaktionen zu verstehen, die der Bewältigung interner und externer struktureller Krisenerscheinungen der Berufsausbildung – allen voran: des Dualen Systems – dienen sollten: Deutlich gewachsene Qualifikationsanforderungen, quantitativ messbare Erosionsprozesse der „beruflich verfassten Arbeit“, quantitativ erheblicher Rückgang der Bedeutung des Dualen Systems, dokumentiert in dessen sinkender Absorptionskraft, gewandelte Anforderungen an die Rolle und Funktion des beruflichen Schulwesens sowie die Aufgaben einer systematischen Schulentwicklung, daraus resultierend ein gewachsenes Problembewusstsein für Aspekte von Qualität und Qualitätssicherung, schließlich auch externe Probleme wie etwa die krisenhafte ökonomische Entwicklung mit sinkender Ausbildungsbereitschaft der Betriebe und andere Faktoren mehr haben hier zu erheblichen und erfolgreichen Reformanstrengungen geführt.

Indes ist die Ähnlichkeit der hier zur Anwendung kommenden Schlüsselbegriffe und -konzepte des deutschen Reformprozesses mit den Schlüsselkategorien des europäischen Diskurses wenn schon nicht rein zufällig, so doch zumindest nicht kausal, sondern viel eher das Resultat binnenpolitischer ökonomischer, sozialer und bildungsbezogener Probleme.

Eher im Gegenteil zu einer solchen zunächst nahe liegenden kausalen Erklärung zwischen nationalstaatlicher Reform und europäischem Integrationsprozess zeichnete sich bereits in den frühen 90er Jahren eine im Vergleich zu den europäischen Mitgliedstaaten deutlich entschiedenere Ablehnung europapolitischer Konzepte ab. Der bis heute klassische „Lackmustest“ der Bereitschaft zur „Europakompatibilität“ der bundesdeutschen Reformansätze war – und ist bis heute – die Frage der Modularisierung beruflicher Bildung (vgl. Münk 1999), die in dem vom Leitbild beruflich verfasster Arbeit geprägten bundesdeutschen System wesentlich größere Systemwidersprüche auslöste (vgl. besonders Drexel 2005 sowie Kremer 2007) als etwa im Vereinigten Königreich, aber auch in den meisten anderen (überwiegend vollzeitschulisch organisierten) Mitgliedstaaten der Europäischen Union (vgl. etwa Münk 2003 und 2004).

Bis zum Beginn des neuen Jahrtausends waren die bundesdeutschen Reformanstrengungen zur Bewältigung der strukturellen Probleme des Systems der Berufsausbildung vom Diskurs des europäischen Integrationsprozesses weitgehend entkoppelt – schon deshalb, weil die europapolitische Position Deutschlands eher durch defensive Abwehrhaltung als durch den Willen zur proaktiven Mitgestaltung geprägt war. So gesehen, präsentiert sich die bundesdeutsche Reformdebatte in all ihren Facetten als eine Binnendiskussion mit einer allerdings durchaus fortgeschrittenen und zukunftsorientierten Marschrichtung.

Die Entwicklung des Konzeptes der auf Handlungskompetenz zielenden Handlungsorientierung, die Entwicklung des Lernfeldansatzes und schließlich auch die „Qualitätsdebatte“ war – aus europäischer Perspektive betrachtet – gleichsam eine hausinterne „Treibhausdebatte“ in selbst verordneter „splendid isolation“, die geradezu davon lebte, externe Einwirkungen auf das System, gekennzeichnet durch den Topos der „Europäisierung“ (Münk 1997 sowie Münk 2003, ferner auch Severing 2005, Grollmann/Kruse/Rauner 2005 und Grollmann/Spöttl/Rauner 2006), nach Kräften abzuwehren, weil im Hintergrund sozusagen die Systemfrage als Bedrohungsszenario für das Duale System und das konstituierende Prinzip der Beruflichkeit von Arbeit diagnostiziert wurde (vgl. auch die entsprechende Fragestellung bei Meyer 2006a, die ähnliche Problemkonstellationen und strukturelle Gegensätze auch für das französische System diagnostiziert; vgl. zu Frankreich ferner: Bohlinger/Münk 2008).

4.2 Der Lissabon-Prozess als Zäsur der europäischen Integration und Kooperation

Sowohl aus der Sicht der bundesdeutschen wie auch aus der Sicht der europäischen Berufsbildungspolitik waren die Beschlüsse, die der Europäische Rat in Lissabon im Jahr 2000 formuliert hatte, im Hinblick auf die aktive Kooperationsbereitschaft bei dem Projekt der Europäischen Integration eine echte Zäsur: Zwar standen die hier formulierten Ziele – und insbesondere auch das mit der ökonomischen Entwicklung begründete Kernziel, Europa „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen, durchaus in ungebrochener Kontinuität zur Politik der EU seit den 60er Jahren; aber der fortan so genannte „Lissabon-Prozess“ enthielt erstmals die von allen Mitgliedstaaten akzeptierte Verpflichtung, diese Ziele in den nationalstaatlichen Politiken umzusetzen und durch Benchmarking- und Best-practice-Ansätze, „die Open Method of Coordination“ (OMC) (vgl. Leney et al. 2004) sowie durch weitere ergänzende Instrumente dem (messbaren) Vergleich auszusetzen (vgl. Tessaring 2007).

Ein Jahr nach der Bologna-Deklaration vom 9. Juni 1999, in der binnen eines Zeitfensters von 10 Jahren eine gesamteuropäische Regelung für den Tertiärbereich im Sinne eines „europäischen Hochschulraums“ vorgegeben wurde, leitete der Lissabon-Prozess eine erhebliche Erweiterung dieser Anstrengungen ein und wurde in der Folge konsequent durch weitere programmatische Strategien in verschiedenen Bereichen ergänzt, und zwar:

- 2002 in Barcelona durch die Strategie „Allgemeine und Berufliche Bildung“, ferner durch die Inauguration des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ sowie durch das Ziel, die allgemein- und berufsbildenden Systeme Europas zur internationalen Qualitätsreferenz auszugestalten;
- ebenfalls 2002 durch den Kopenhagen-Prozess, in welchem der Rahmen und die zentralen Eckwert für die Fortentwicklung der Beruflichen Bildung definiert wurden. Der Kopenhagen-Prozess fasste für den bereich der Berufsbildung programmatisch zusammen, wofür die Kontinuität der europäi-

schen Berufsbildungspolitik seit Jahren stand: Transparenz, Information, Anerkennung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen, alle Aspekte der Qualität (C-QUAF; vgl. besonders Bohlinger/Münk 2008) sowie die konsequente Verbesserung der Qualität von Ausbildern und Lehrkräften in der Berufsbildung (vgl. Descy/Tessaring 2005).
- Ferner 2004 das „Maastricht-Kommuniqué“ (vgl. Leney et al. 2004 und Tessaring/Wannan 2004) sowie
- 2006 die Helsinki-Erklärung, die beide im Kern dazu dienten, den auf die berufliche Bildung bezogenen Reformprozess, gegossen in die Formel des „Berufsbildungsraums Europa“ (vgl. Münk 2005 sowie Eckert/Zöller 2006) weiter auszugestalten und zu konkretisieren.

5. DER EQR ALS KONZEPTIONELLER META-RAHMEN FÜR DIE EUROPÄISCHE UNION UND IHRE MITGLIEDSTAATEN

Im Zuge dieses umfassenden Reformprozesses entwickelte die Kommission schließlich das Konzept eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), der einerseits die sozusagen klassischen Ziele des Integrationsprozesses mit neuem Ansatz verfolgen sollte (Mobilität, Transparenz, Vergleichbarkeit und/oder Anerkennung von formalen, informellen und non-formalen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen), und der andererseits durch den verpflichtenden Charakter des politischen Programms in den Mitgliedstaaten und insbesondere auch in Deutschland dafür sorgte, dass die nationalen Binnendiskussionen fortan wesentlich stärker an den europäischen Diskurs und damit an das Postulat der „Europakompatibilität angebunden wurden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005, 40 f.).

Zwar kann angesichts der aktuell dominierenden europapolitischen Debatte der Eindruck entstehen, die Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen sei eine europäische Erfindung. Indes existiert eine große Zahl von OECD-Mitgliedstaaten (z.B. Australien, vgl. Keating 2003, Neuseeland, vgl. Mikuta 2002, Südafrika, vgl. Cosser 2001), die zum Teil bereits über längere praktische Erfahrungen mit derartigen Konzepten der Strukturierung von Qualifikationen und Kompetenzen verfügen (vgl. im Überblick Young 2003). Seit 2005 liegt zudem eine OECD-Studie (2005) vor, die eben diese sehr heterogenen Modelle in einer vergleichenden Untersuchung darstellen. Vor dem Hintergrund dieser Analyse resümieren Deane und Watters (2004, 43) die Ergebnisse wie folgt:

> „A conceptual framework may include a philosophical rationale underpinning the approach to qualifications, core principles and operating guidelines. … A technical framework usually includes a classification of qualifications according to a set of criteria for levels of learning achieved. … While all countries have a qualifications system and many have at least a conceptual qualifications framework, not all have developed technical frameworks.”

Obwohl das europäische Modell im internationalen Vergleich zu den bestehenden und implementierten Qualifikationsrahmen relativ kompatibel ist – jeden-

falls bezogen auf die Ziele wie learning-outcomes, Klassifizierungsmuster für Beschäftigungsfelder, Kriterien etc. – konstatiert Bohlinger (2007, 44), dass es sich hierbei zwar „um ein globales Phänomen handelt", dass dieses aber bisher „kaum wissenschaftlich diskutiert" werde und dass ferner in allen Staaten Widerstände unterschiedlichster Art bei den Versuchen der Implementation zu verzeichnen seien. Young (2004) weist in diesem Zusammenhang ebenfalls darauf hin, dass in allen von ihm analysierten Modellen politische, verwaltungstechnische und/oder inhaltliche bzw. bildungsbezogene Probleme in unterschiedlichem Umfang zu verzeichnen seien. Letztere resultierten, so etwa Bohlinger (2006, 50), nicht zuletzt auch aus „den unterschiedlichen Anforderungen, die sich aus pädagogischen Ansprüchen einerseits und der Frage nach der Zertifizierung und Standardisierung von Lernprozessen und ihren Ergebnissen" ergeben.

Und bezogen auf das Problem der Bildungsstandards, deren Formulierung als zentrale Voraussetzung für die Konstruktion eines NQR angesehen werden darf, ist zu konstatieren, dass sich zwar einerseits durchaus operationalisierbare Definitionen dafür finden lassen, was Bildungsstandards in der internationalen Forschung sein können (Laur-Ernst/Kunzmann/Hoene 1999, 9):

> „Standards are (generalised) descriptions of work tasks linked with an outline of the appropriate (relevant) knowledge, skills and abilities (competencies)".

Gerade das im Auftrag der Kommission der Europäischen Gemeinschaften entwickelte Strukturraster des „EQR" erweist sich in der Rezeption der Mitgliedstaaten und insbesondere auch im Zuge der (in Deutschland bisher erfolglosen) Umsetzung in nationale Qualifikationsrahmen (NQR) zunächst als „implizites Modell für Standards beruflicher Bildung" (Sloane 2007, 75). Damit gewinnt die EQR-Initiative der Europäischen Kommission eine doppelte Bedeutung, insofern hier zum formalen Zweck der Erstellung eines Meta-Rasters" zu Herstellung von Kompatibilität zugleich auch das „politische Programm der Annäherung nationaler Systeme im europäischen Kontext" formuliert wurde (Sloane 2007, 75).

Indes zeigt bereits ein oberflächlicher Blick auf die nationalstaatliche Vielfalt sehr deutlich, dass die „curricularen Standards in verschiedenen Ländern beträchtlich" sind, und zwar nicht nur im Hinblick auf Qualifikationsstrukturen und Qualifikationsbedarfe, sondern auch hinsichtlich der berufsfachlichen Orientierung, den erwartbaren Kompetenzen sowie „der Konzeptionen und Modelle zur Gestaltung der Ausbildungsprofile bzw. Angebotsstruktur der Aus- und Weiterbildung in den verschiedenen Ländern" (Frommberger 2006).

Die trotz dieser unübersehbaren konzeptionellen und (bildungs-)theoretischen Divergenzen erhebliche Bedeutung des europäischen Ansatzes dürfte dabei im wesentlichen mit zwei Ursachen zu erklären sein: Erstens steht der Ansatz in vollständiger politisch-programmatischer (europäische Integration) und inhaltlicher Kontinuität der Integrationspolitik der Europäischen Organe seit deren Abkehr von der Harmonisierungsdoktrin. Und zweitens bildet der EQR nicht nur einen potenziellen „Meta-Rahmen" für nationale Bildungsabschlüsse, sondern er ist sozusagen konzeptionell auch ein Metarahmen, der alle wesentlichen neueren Ansätze der Kommission implizit oder explizit in sich vereinigt:

- Er basiert auf einem spezifisch definierten Kompetenzmodell, das sich, anders als von Hanf und Rein diagnostiziert (Hanf/Rein 2006, 2), erkennbar und elementar von dem bundesdeutschen Kompetenzmodell der Handlungsorientierung unterscheidet (vgl. Sloane 2007, 72 der eher „alltagssprachliche Ähnlichkeiten" attestiert).
- Als ein solches Kompetenzmodell erlaubt das Konzept nicht nur die Strukturierung von Kompetenzen (und damit auch deren modulare Zerlegung), sondern es erlaubt auch die Strukturierung von Kompetenzen sowie deren weitere Ausdifferenzierung bzw. Skalierung in Teilkompetenzen.
- Damit ist auch eine direkte Brücke zum Problem der übergreifenden (europäischen) und nationalen Bildungsstandards geschlagen, denn eine sinnvolle Strukturierung ist ohne klare Standards gar nicht möglich (vgl. etwa Frommberger 2004a).
- Ferner erzwingt das Konzept von Qualifikationsrahmen modulare Strukturen, ist an diese geradezu „gekoppelt" (Pilz 2006) und hängt systematisch eng mit den gängigen Ansätzen von „competence based approaches" zusammen (vgl. Frommberger 2004b und 2006, ebenso Deißinger/Hellwig 2005). Ohne ein modulares Konzept ist eine Zuschneidung nach benennbaren Kriterien und eine Niveau-Zuordnung mit benennbaren Dimensionen kaum möglich.
- Ein Qualifikationsrahmen ist – zumindest potenziell – als Instrument der Qualitätssicherung einsetzbar. Severing (2006) hat diesen Aspekt der Beziehung von Qualität bzw. Qualitätssicherung und europäischen Zertifizierungsstandards deutlich herausgearbeitet.
- Auch wenn das EQR-Konzept der Europäischen Kommission explizit auf Freiwilligkeit beruht und ausdrücklich nicht als Präjudizierung für die Ausgestaltung der nationalen Qualifikationsrahmen fungieren soll, eröffnen sich Perspektiven nicht nur für die Wahrnehmung „weicher" Monitoring- und Benchmarking-Funktionen, so wie sie etwa von der Kommission als „softer policy tools" (Leney 2004) beschrieben werden, sondern sie erlauben eben auch bildungs- und ordnungspolitisch höchst relevante und konkrete „harte" Steuerungsfunktionen von Bildungs- und Berufsbildungssystemen – zumindest legt das Gesamtinstrumentarium eine solche Anwendung ausgesprochen nahe.
- Der EQR erfordert ferner gerade durch diese Kompetenzorientierung eine output- und outcomeorientierte Steuerungslogik, welche ein theoretisch begründetes Kernstück des Kompetenzansatzes repräsentiert;
- Der EQR ist – wenn auch in vermittelter Art und Weise – aufgrund all dieser vorgenannten Eigenschaften und Potenziale ein mögliches Modell zur Definition von Standards in der beruflichen Bildung. Sloane (2006, 76) verweist in diesem Zusammenhang auf die Umsetzung des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft (2005), dessen Konzept durch die „Fokussierung auf Handlungssituationen und die Skalierung dieser Situationen" indirekt ein „Regelwerk zur Entwicklung von Lernsituationen" erarbeitet hat.

- Schließlich bietet der EQR auch einen sachlich-funktionalen sowie einen theoretisch begründbaren Anschluss an das Konzept des europäischen Leistungspunktesystem ECVET, weil dieses überhaupt erst auf der Basis eines gemeinsamen Rasters bzw. eines „Meta-Rahmens" formuliert werden kann.
- Und zuletzt, aber dennoch von ganz besonderer Bedeutung: Qualifikationsrahmen dienen überall dort, wo sie eingesetzt bzw. implementiert wurden, ganz zentral dem Ziel der Verwirklichung von Strategien des lebenslangen Lernens (vgl. Young 2002 sowie Europäische Kommission 2005), auch deshalb, weil an diese zentrale Strategie erheblich Hoffnungen geknüpft werden, ökonomische und soziale Krisensymptome der Gesellschaft wirksam bekämpfen zu können (vgl. OECD 2005).

Aufs Ganze betrachtet, bündelt der EQR als funktionales Konzept – jedoch keinesfalls als bildungstheoretisch auch nur einigermaßen befriedigend begründeter Ansatz – einen sehr großen Teil der zentralen Kernfragen und Probleme der Reformen zur Modernisierung von Bildungssystemen und übernimmt dadurch eine „Rahmungsfunktion" im doppelten Sinn des Wortes, insofern er nicht nur einen Rahmen im Sinne einer technischen Strukturierungshilfe von Qualifikationsmustern bietet (sozusagen als „technical framework"), sondern aufgrund seines umfassenden und sehr viele unterschiedliche Dimensionen beruflicher Bildung erfassenden Charakters auch eine Art „Meta-Rahmen" für die gesamte Reform- und Modernisierungsdiskussion liefert – und zwar einschließlich der Themen sowie Steuerungslogiken und -funktionen von Bildungssystemen (vgl. etwa Bohlinger 2008).

Vermutlich liegt hier eine zentrale Ursache dafür, dass die in der Überschrift des Beitrags angedeutete „Karriere des EQR" einen so bemerkenswerten Entwicklungsverlauf genommen hat. Dies gilt indes sicher nicht nur für den Diskussionsverlauf in der Bundesrepublik Deutschland, in der diese Themen vermittelt durch die Diskussion um Bildungsstandards, Kompetenz- und Outcome-Orientierung, Handlungskompetenz sowie letztlich auch durch die Lernfelddiskussion im disziplinären Forschungsstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen dominierenden Stellenwert erhalten haben. Im Sinne einer nicht nur europäisierten, sondern sogar internationalisierten Strategie zur Modernisierung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme gilt dies vielmehr für Europa sowie für den gesamten Bereich der internationalen Forschung in den OECD-Ländern.

Allerdings hängt der weitere Verlauf der „Erfolgsgeschichte" internationaler Konzepte von „Qualifications-Frameworks" ganz wesentlich davon ab, ob es in den jeweiligen nationalstaatlichen Umsetzungen, d.h. in den „NQR" den inhaltlichen und konzeptionellen Anschluss an die jeweils sehr spezifischen bildungstheoretischen Grundaxiome der Systeme sowie an die ebenfalls jeweils sehr spezifischen Qualifizierungsmuster und Strukturen der Beschäftigungssysteme (einschließlich deren Organisationsform und Qualifikationsbedarfsstrukturen, und zwar in Deutschland insbesondere: an das Berufskonzept, vgl. Kremer 2006, 8f.) herzustellen. Insofern ist die europäische Vorgabe, die konkrete Ausgestaltung der NQR der bildungspolitischen Souveränität der Mitgliedstaaten zu überlassen, eine

conditio sine qua non für die Umsetzung – dieser schwierige Prozess ist sicher zum Scheitern verurteilt, wenn die Umsetzung ausschließlich der technischen Logik folgt, die theoretische, gesellschaftliche und sozialstrukturelle Spezifika außer Acht lässt. Hier liegt – insbesondere auch für die Bundesrepublik Deutschland – die eigentliche Herausforderung bei der Umsetzung und Modellierung eines NQR. Nach aktueller Lage kann der Forschungsstand, der für die Realisierung eines derartigen Projekts wünschenswert und notwendig ist – sehr vorsichtig formuliert – durchaus noch deutlich ausgebaut und vertieft werden.

LITERATUR

Bader, R. (2000): Konstruieren von Lernfeldern – eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: Bader/Sloane 2000.

Bader, R./Sloane, P. (Hrsg.) (2000): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze im Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA. Markt Schwaben.

Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 34, 13-29

Baethge, M. (2007): Berufsbildung: Teil des Bildungssystems – nicht nur des Arbeitsmarktes. In: Prager/Wieland 2007, 23-39.

Bank, V. (2006): Bildungsstandards. Kritische Reflexionen zu einem Oxymoron. In: Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik (Hrsg.: Bank, V., Fischer , A.); (3)2006.

Beck, U. (1986): Die Risikogesellschaft. Frankfurt.

Bohlinger, S. (2006): Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: bwp@ Nr. 11 (November 2006) (http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf).

Bohlinger, S. (2007): Steuerung beruflicher Bildung durch Qualifikationsrahmen: Anmerkungen zu ihren Zielen, Aufgaben und den Schwierigkeiten ihrer Einführung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 23 Jg. Nr. 1, 41-59.

Bohlinger, S. (2008): Kompetenzentwicklung für Europa. (im Druck).

Bohlinger, S./Münk, D. (2008): Konvergenz oder Divergenz als Folge europäischer Integrationsbestrebungen? Zum Forschungsstand des Qualitätsbegriffs in der beruflichen Bildung im Kontext des CQAF. In: Münk/Weiß 2008 (im Druck, noch ohne Seitenangabe).

Bohlinger, S./Münk, D. (2008): Kompetenz – Competence – Compétence: Ein Begriff, Drei Auffassungen. In: Weiterbildung Nr. 1 (im Druck).

Böttcher, W. (2005): Soziale Auslese und Bildungsreform. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (12) 2005, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 7-13.

Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J. (2003): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Baltmannsweiler.

Carnap, R.V./Edding, F. (1962): Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952 bis 1960. Frankfurt am Main.

Clement, U. (2003): Berufliche Bildung zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Realisierungschancen des Lernfeld-Konzeptes an beruflichen Schulen. Baltmannsweiler.

Cosser, M. (2001): The implementation of the national Qualifications Framework and the transformation of education and training in South-Africa: a critique. In: Kraak, A./Young, M. (eds.): Education in Retrospect. Policy and implementation since 1990. Pretoria, pp. 85-120.

Deane, C./Watters, E. (2004): Towards 2010 – Common themes and approaches across Higher Education and Vocational Education and Training in Europe. Dublin.

Deißinger, T./Hellwig, (2005): Structures and Functions of Competence Based Education and Training (CBET). A Comparative Perspective. Mannheim.

Descy, P./Tessaring, M. (2005): The Value of Learning. Evaluation and Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe. Synthesis report. Luxemburg.

Dilger, B. (2004): Kompetenz als Standard der Bildung (von Standards). In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, Jg. 19 (36), 2004, 11-35.

Dilger, B. (2008): Bildungsstandards – (k)ein Konzept für die berufliche Bildung? In: BIBB (Hrsg.): Tagungsband zur BIBB-Fachtagung „Innovative Prüfungs- und Bewertungsverfahren in der Berufsbildung". Bonn (im Druck).

Dilger, B./Sloane, P. (2006): Bildungsstandards – ein passendes Regulativ für die berufliche Bildung?! In: Kaune, P./Rützel, J./Spöttl. G. (Hrsg.): HT 2006 Berufliche Bildung / Innovation / Soziale Integration. 14. Hochschultage 2006, S.81-100.

Drexel, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von Ver.di und IG Metall. München.

Eckert, M./Zöller, A. (Hrsg.) (2006): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) vom 19.-20. September an der Universität Erfurt. Bonn.

Fischer, A./Bank, V. (2006): Bildungsstandards und wirtschaftsberufliche Bildung. Bildungsstandards und wirtschaftsberufliche Bildung - Konzeption und Reflexion im nationalen und internationalen Vergleich. In: Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik (Hrsg.: Bank, V., Fischer , A.); (3)2006.

Fischer, M./Münk, D. (2005): Berufsbildungsforschung im Prozess der europäischen Integration. In: Rauner 2005, 88-94.

Frommberger, D. (2004a): Zur Formierung nationaler Ausbildungsstandards im europäischen Vergleich (Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Reihe A, H. 25). Jena.

Frommberger, D. (2004b): Zauberformel „competence-based approach"? – Ein Beitrag zur Einordnung einer internationalen Strategie der Modernisierung der Berufsausbildung ais der Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 100, (3), 413-423.

Frommberger, D. (2006): Merkmale und Funktionen von „Bildungsstandards" in der Berufsbildung: Eine Analyse der Tradition und Entwicklung in ausgewählten europäischen Ländern und in der Europäischen Berufsbildungspolitik. In: Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik (Hrsg.: Bank, V., Fischer , A.); (3)2006.

Grollmann, P./Kruse, W./Rauner, F. (Hrsg.) (2005): Europäisierung Beruflicher Bildung. Münster.

Grollmann, P./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.) (2006): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster.

Hanf, G./Rein, V. (2006): Nationaler Qualifikationsrahmen – Eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: bwp@, Nr. 11. Hamburg.

Keating, J. (2003): Qualifications frameworks in Australia. In: Journal of Education Work, 16, 2003, pp 271-288.

Klieme, E./Avenarius, H./Döbrich, P. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin. (Hrsgg. vom BMBF in der Reihe: Bildungsforschung Band 1); (see: http://www.bmbf.de/pub/zur_Entwicklung_nationaler Bildungsstandards.pdf).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihrer Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (http://www.kmk.org/-doc/publ/handreich.pdf).

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel.

Kremer, H.: Vom EQF zum NQF – Festhalten am alten Spielsystem in der beruflichen Bildung? In: bwp@, Ausgabe Nr. 11/November 2006, S.1-11.

Krüger, H.-H./Olbertz, J.-H. (Hrsg.) (1997): Bildung zwischen Staat und Markt (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Hauptdokumentationsband zum 15. Kongress der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg) 1996. Opladen.

Kuratorium Der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (2005): Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET). (unv. Manuskript).

Laur-Ernst, U./Kunzmann, M./Hoene, B. (1999): Qualifications and Training Methods – Manual: Development of Standards in Vocational Education and Training. – Specification, Experience, Examples. (Vol. 2 ETF). Turin.

Leney, T. et al. (2004): Achieving the Lisbon goal: The contributuion of VET. Final Report for the European Commission. London.

Meyer, R. (2006): Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102, (1)2006, 49-63.

Meyer, R. (2006a): Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? In: bwp@ Nr. 11 (November), 1-19.

Mikuta, J. (2002): The educational qualifications Framework of New Zealand. 1990-1996. Oxford.

Münk, D. (1997): Deutsche Berufsbildung im europäischen Kontext: Nationalstaatliche Steuerungskompetenzen in der Berufsbildungspolitik und die deregulierende Sogwirkung des europäischen Integrationsprozesses. In: Krüger/Olbertz 1997, 91-108.

Münk, D. (1999): Module in der Berufsausbildung: In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg, 302-304.

Münk, D. (2003): Einflüsse der Europäischen Union auf das Berufsbildungssystem in Deutschland. In: Berufsbildung. Europäische Zeitschrift. (Hrsgg. vom CEDEFOP, Europäisches Zentrum für Berufsbildung Thessaloniki), (September-Dezember 2003) Nr. 30, H. 3, 46-60.

Münk, D. (2004): On the continent, they drive on the wrong side of the road – Perspektiven und Perspektivität der europäischen Berufsbildungspolitik aus bundesdeutscher Sicht. In: Reinisch, H./Eckert, M./Tramm, T. (Hrsg.): Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems. Forschungsbeiträge zur Struktur-, Organisations- und Curriculumentwicklung. Wiesbaden 2004, 45-62.

Münk, D. (2005): Europäische Bildungsräume – Deutsche Bildungsträume? In: „Berufsbildung." Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Nr. 96, Dezember 2005, 59. Jahrgang, 2-6.

Münk, D./Weiß, R. (Hrsg.) (2008): Qualität in der beruflichen Bildung. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Bonn.

OECD (ed.) (1963): Resources of Scientific and Technical Personnel. Paris.

OECD (ed.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris.

OECD (2005): The role of national Qualifications Systems in promoting lifelong learning. First draft. Paris.

Oelkers, J. (2002): Sind deutsche Schulen entwicklungsfähig? Vortrag auf der Tagung "Bildungserwachen? PISA und die Folgen", 6. Münchner Bildungsforum, am 29. November 2002 im Kulturzentrum Gasteig in München (Manuskript).

Pätzold, G. (2004): Lernfeldcurricula und Lernfeldsituationen – Entwicklung und Erprobung. In: Rauner 2004, 99-114.

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. München.

Pilz, M. (2006): Bildungsstandards für die Berufsbildung aus europäischer Perspektive am Beispiel Großbritannien: Darstellung, Einordnung und Konsequenzen für die deutsche Debatte. In: Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik (Hrsg.: Bank, V., Fischer , A.); (3)2006.

Prager, J./Wieland, C. (Hrsg.) (2007): Duales Ausbildungssystem – Quo Vadis? Berufliche Bildung auf neuen Wegen. Gütersloh.

Rauner, F. (Hrsg.) (2004): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld.

Rauner, F. (Hrsg.) (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld.

Rychen, D. S./Salganik, L. (ed. on behalf of the OECD) (2001): Defining and Selecting Key Competencies:Theoretical and Conceptual Foundations. Paris.

Schmidt, H. (2003): Die Entwicklung von Standards in der Berufsbildung. Vereinigtes Königreich, USA, Deutschland. In: Bredow/Dobischat/Rottmann 2003, 293-314.

Seeber, G. (2006): Zu den Möglichkeiten der Implementation von Bildungsstandards in der wirtschaftsschulischen Bildung. In: Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik (Hrsg.: Bank, V., Fischer , A.); (3)2006.

Severing, E. (2005): Europäisierung der beruflichen Bildung? Die Diskussion in Deutschland. In: IAB (Hrsg.): Dokumentation der Konferenz deutschsprachiger Berufsbildungsforschungsinstitute. 2005. Nürnberg.

Severing, E. (2006): Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1, 2006, 15-29.

Sloane, P. F. E. (2007): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.

Tessaring, M. (2007): Berufsbildung in Europa – Herausforderungen und Strategien. In: Prager/Wieland 2007, 57-76.

Tessaring, M./Wannan, J. (2004): Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Synthesebericht des CEDEFOP zur Maastricht-Studie. Luxemburg.

Tramm, T./Brand, W. (Hrsg.) (2005): Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. bwp@Ausgabe Nr. 8, Juli 2005.

Weinert, F. E. (1999): Concepts of competence: A conceptual clarification (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Neuchatel.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert 2001, 17–31.

Young, M. (2002): Contrasting approaches to the role of qualifications in the promotion of lifelong learning. In: Evans, K./Hodkinson, P./Unwin, L. (eds.): Working to learn: Transforming learning in the workplace. London, pp. 44-62.

Young, M. (2003): National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: A Comparative Perspective. In: Journal of Education and Work, 16, 2003, pp 223-237.

Young, M. (2004): Towards a European Qualifications Framework: Some cautionary observations. (Paper presented at Strasbourg 30.9.-1.10.2004).

WERKVERZEICHNIS JOSEF RÜTZEL

1. PUBLIKATIONEN

Qualifikation und Ausbildung der Programmierer, Maschinenbediener und Spaner von numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen. In: Die berufsbildende Schule. 25. Jg., Heft 9, 1973, S. 567-577

Gemeinschaftszentren. Das Beispiel Essen. In: Schulmanagement. Heft 5, 1974

Das kommunale Kolleg-Modell zur Neuregelung des Hochschulzugangs. In: Bildung und Politik. 11. Jg., Heft 11, 1976, S. 247-254

Die Neuordnung der Sekundarstufe II nach Tätigkeitsfeldern. In: Die Deutsche Schule. 69. Jg., Heft 5, 1977, S. 255-269

Organisierte Chancenungleichheit. In: Betrifft: Erziehung. Heft 7, 1977, S. 34-39 (mit Karl-Oswald Bauer, Georg Hansen, Bernd Schmidt)

Berufliche Grundbildung – Abbau oder Verstärkung regionaler Ungleichheiten. In: Hansen, G. u.a. (Hrsg.): Ausbildungschancen in der beruflichen Bildung. Weinheim 1977, S. 167-196

Einführung in wissenschaftliches Arbeiten. Grundlagen – Techniken – Verfahren. München 1978 (mit Georg Hansen und Elke Nyssen)

Tätigkeit und Tätigkeitsfelder. Prinzipien einer integrierten Sekundarstufe II. Europäische Hochschulschriften. Reihe VI, Bd. 66, Frankfurt/Main 1979

Das 10. Schuljahr an die Berufsschule? Daten zu einer kontroversen Forderung. In: Die Deutsche Schule. 71. Jg., Heft 6, 1979, S. 377-392 (mit Hermann Budde)

Strukturelle und quantitative Aspekte der Curriculumentwicklung. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Doppelqualifikation '78. Werkstattbericht 22. Bonn 1980, S. 59-81

Die Funktion von Schule im Bewußtsein von Arbeiterjugendlichen. In: Adam /Rützel/Strauß u.a.(Hrsg.): Lebenssituation von Arbeiterjugendlichen. Frankfurt/Aarau 1981, S. 99-132

Gewerblich-technische Ausbildung für Frauen - Veränderung der Ausbildungspraxis? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 11. Jg., 2/82, S. 8-11 (mit Angela Paul-Kohlhoff)

Tätigkeitsorientiertes Lernen. Stichwort. In: Europäische Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Sekundarstufe II. Wege zur Mündigkeit. Stuttgart 1982

Zum Ausmaß der Unterversorgung mit Ausbildungsplätzen am Beispiel Nordrhein-Westfalen. In: Hochschultage Berufliche Bildung '82. Beiträge zur Fachtagung Jungarbeiter. Universität Hannover 1982, S. 193-222 (mit Wolfgang Brockherde-Honrath)

Adressatenanalyse: Fachkräfte der Bildungsplanung, der Bildungsverwaltung, Lehrer in der beruflichen Bildung. In: Fern-Universität Hagen (Hrsg.): Adressatenanalyse weiterbildendes Studium Arbeitswissenschaft. 2. Aufl. 1982, S. 292-328 (mit Herbert Eigler, Manfred Mollenhauer)

Studieneinheit: Ausländische Jugendliche in der beruflichen Bildung. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.): Tübingen 1983 (mit Horst Biermann, Brigitte Biermann, Hermann Funk, Erwin Wagner)

Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche in Sonderformen – Grundlagen für die Zukunftssicherung? In: Georg, W. (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld 1984, S. 153-174

Mikroelektronik – Schlüsseltechnologie für eine lebenswerte Zukunft? In: Fachgruppe Hochschule und Forschung, GEW NRW (Hrsg.): Forschungspolitik in NRW. Diskussionsbeiträge zum Programm der Landesregierung "Zukunftstechnologien in NRW". Essen 1985, S. 36-49

Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher – Scheitern ausländische Jugendliche an „Utopischen Berufswünschen", weil sie „schnelles Geld verdienen" einer Ausbildung vorziehen oder weil sie sich an „Modeberufen" orientieren? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 14. Jg., Heft 3, 1985, S. 92-95

Berufswahl türkischer Jugendlicher – zwei Einzelfallstudien. In: Collingro, P./Kaufmann-Sauerland, L. (Hrsg.): Maßnahmekarrieren in der beruflichen Bildung. Hochschultage Berufliche Bildung '84. Wetzlar 1985, S. 173-198 (mit Dietmar Jäkel)

Qualifizierte Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher – Orientierungspunkte für eine Veränderung der Ausbildungspraxis. In: Collingro, P./Kaufmann-Sauerland, L. (Hrsg.): Maßnahmekarrieren in der beruflichen Bildung. Hochschultage Berufliche Bildung '84. Wetzlar 1985, S. 219-238

Benachteiligung ausländischer Arbeiter in Beschäftigung und Weiterbildung – Daten und Analysen. In: Fern-Universität Hagen/Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): Neue Technologien, Arbeitsmarkt- und Weiterbildung. Fern-Universität Hagen, 9/86, S. 170-208

Berufsausbildung in der Türkei. Situation und Entwicklungstendenzen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 83. Band, Heft 1, 1987, S. 15-25 (unter Mitarbeit von Hüseyin Yildiz)

Berufliche Bildung Benachteiligter unter den Bedingungen der Veränderung von Arbeit und Beruf durch neue Technologien. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 84. Band, 4/1988, S. 291-304

Facharbeiter von morgen? Berufliche Chancen ausländischer Jugendlicher in den 90er Jahren. In: Interkulturell. Forum für interkulturelles Lernen in Schule und Sozialpädagogik, Heft 1/2, 1988, S. 10-30

Ausländische Jugendliche qualifizieren. In: Aktuelle Gespräche. 36. Jg., Heft 1, Evangelische Akademie Bad Boll 1988, S. 24-28

Die Randposition ausländischer Jugendlicher im Bildungs- und Beschäftigungssystem aufbrechen! Zum Stand und Perspektiven der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. In: Kühne, P./Öztürk, N./Ziegler-Schultes, H. (Hrsg.): „Wir sind nicht nur zum Arbeiten hier...". Ausländische Arbeiterinnen und Arbeiter in Betrieb und Gewerkschaft. Hamburg 1988, S. 104-115

Zur Rolle der Qualifizierung – Neuorientierung in der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher erforderlich. In: Loccumer Protokolle 53/87. Ausbilden oder Aussteigen – Ausländische Jugendliche ohne Chancen zur beruflichen Qualifizierung. Loccum 1988, S. 54-74

Die Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. Alsbach/Bergstraße 1989

Zum Stand der Einführung neuer Technologien in Berufsbildungswerken und Berufsförderungswerken. Ergebnisse einer Umfrage. In: Kipp, M. (Hrsg.): Didaktische Innovationen als Folge neuer Technologien in der Beruflichen Rehabilitation. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '88. Alsbach/Bergstraße 1989, S. 13-36

Die Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien für die Berufsorientierung, -vorbereitung und -ausbildung lernbehinderter Schülerinnen und Schüler. In: Duismann, G./Krönert, M. u.a. (Hrsg.): Sonderschulen und neue Technologien, Band 2, Soest 1990, S. 49-59

Perspektiven zur Realisierung von Schlüsselqualifikationen in Rehabilitationseinrichtungen. In: Kipp, M. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Rehabilitation. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90. Alsbach/Bergstraße 1991, S. 125-155

Benachteiligte in der beruflichen Bildung – eine alte Gruppe mit neuen Risiken? In: berufsbildung, 45. Jg., Heft 11/12, 1991, S. 414-421 (mit Horst Biermann)

Integrierte Qualifizierung in der beruflichen Umschulung von AussiedlerInnen. In: Dobischat, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufliche Umschulung – Konzepte und Modelle der beruflichen Qualifizierung von AussiedlerInnen aus Osteuropa. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 10. Stuttgart 1992, S. 116-129

Arbeiten – Ausbilden – Lernen. Ausbilder in Lern- und Arbeitsinseln. In: berufsbildung. 46.Jg., Heft 16, 1992, S. 15-17 (mit Franz Derriks)

Komplex – abstrakt – handlungsorientiert. Ansätze zur CNC-Ausbildung und Praxis. In: berufsbildung. 46. Jg., Heft 17, 1992, S. 43-46 (mit Peter Fucks)

Günter Pätzold „Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart". In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 89. Jg., Heft 3, 1993, S. 334-336

Benachteiligte Jugendliche in der beruflichen Bildung – Gesellschaftlicher und struktureller Wandel als Herausforderung. In: Lehrer im Berufsfeld Körperpflege, 30 Jg., Heft 4, 1993, S. 8-15

Berufsbildung für Jugendliche mit Beeinträchtigung des Lernens. In: Baudisch, W./Schmetz K. (Hrsg.): Lernbehinderung und Wege zur differenzierten Förderung. Sonderpädagogische Beiträge. Bd. I. Frankfurt/M. 1993, S. 113-127 (mit Horst Biermann)

Rahmenlehrpläne für den beruflichen Unterricht. Überlegungen zur Lehrplanrevision. In: Die berufsbildende Schule. 45. Jg., Heft 10, 1993, S. 321-325

Jugend heute. Lebenslagen – Interessen – Zukunftsperspektiven. In: berufsbildung. 47. Jg., Heft 22, 1993, S. 3

Berufspädagogik und Analphabetismus. In: Stark, W./Fitzner. T./Schubert, Chr. (Hrsg.): Berufliche Bildung und Analphabetismus. Stuttgart 1993, S. 68-78

Zur Konstruktion von Lehrplänen für den beruflichen Unterricht unter dem Aspekt der inneren und äußeren Differenzierung. In: Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Schulversuche und Bildungsforschung - Berichte und Materialien. Innere und äußere Differenzierung in Fachklassen der Berufsschule. Mainz 1993, S. 120-132.

Integrative Studienanteile im Gewerbelehrer-Studium – Vorschlag für eine Reform. In: Impulse. Zeitschrift des Gesamtverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen, 33.Jg., Heft 4, 1994, S. 100-104.

„Systemberatung ohne System?" Anmerkungen zur Problematik der Berufsbildungshilfen am Beispiel der Türkei. In: Biermann, H./Greinert, W.-D./Janisch R. (Hrsg.): Systemberatung als Instrument der Berufsbildungshilfe. Alsbach/Bergstraße 1994, S. 153-178 (mit Walter Georg)

Didaktische Strukturen im Spannungsfeld von Inhaltsstruktur, Wissensstruktur, Handlungsstruktur und Aneignungsstruktur. In: Eckert, M./Rützel, J.(Hrsg.): Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung. Konzepte, Formen, Lernortbezüge. Frankfurt 1994, (mit Manfred Eckert)

Strukturorientierung als Verzahnung von Wissenschaft, Berufswissen und subjektiven Erfahrungen vor dem Hintergrund beschleunigter struktureller Wandlungsprozesse. In: Eckert M./Rützel J. (Hrsg.): Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung. Konzepte, Formen, Lernortbezüge. Frankfurt 1994

Zum Verhältnis von Fachdisziplin und Berufspädagogik in der Gewerbelehrerausbildung. In: Fachgebiet Maschinenelemente und Mechanik der THD (Hrsg.): Festschrift anläßlich der Emeritierung von Prof. Dr.-Ing. Walter Raab. Darmstadt 1994.

Reformbedarf und Reformansätze zur Qualifizierung von Berufspädagogen. Umrisse eines Darmstädter Modells. In: Rützel, J. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrerausbildung – Analysen und Beiträge für eine Studienreform. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik. Band 14, Alsbach/Bergstraße 1994, S. 45 - 60.

Qualifikation und Bildung im Widerspruch – Vier Thesen. In: Berufsschul-Insider. Informationen der Fachgruppe Berufliche Schulen der GEW. Heft 3, 1994, S. 3-7.

Berufliche Bildung Benachteiligter: Begründung – Konzepte – Perspektiven. In: Mollenhauer M./Thal, J. (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter, Beiträge zur Fachtagung am 10. November 1994 im Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis. Bremen 1995

Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 109-122.

Professionalisierung von Gewerbelehrer/innen. Integrative Studienanteile als Kernstück eines Darmstädter Modells. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995, S. 345-370 (mit Franz Schapfel)

Qualifizierung von Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern für die berufliche Bildung Benachteiligter. Das Darmstädter Ergänzungsstudium. In: Die berufsbildende Schule. 47.Jg., Heft 9, 1995, S. 288-291.

Literatur und Modellprojekte zur beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: Direkt. Heft 1, 1995, S. 28-31 (mit Uwe Faßhauer und Stefan Ziehm)

Berufliches Lernen offener gestalten. In: berufsbildung, Heft 34, 1994, S. 3-9 (mit Horst Biermann)

Arbeitssituation der BildungsarbeiterInnen in der Berufsbildung. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. München 1996, S. 81-126 (mit Uwe Faßhauer und Stefan Ziehm)

Subjektorientierte Lernsituationen gestalten – den Gegensatz von objektiven Lernanforderungen und subjektiven Lernwegen überwinden. In: Rützel, J./Eckert M. (Hrsg.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1994. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik. Band 16. Alsbach/Bergstraße 1996, S. 8-18 (mit Manfred Eckert)

Subjektorientierung in der beruflichen Bildung unter den Bedingungen der systemischen Rationalisierung – Näherungen aus Sicht der kritischen Bildungstheorie. In: Rützel, J./Eckert, M. (Hrsg.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1994. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Band 16. Alsbach/Bergstraße 1996, S. 19-36

Beruflicher und gesellschaftlicher Wandel und neue Lehr-/Lernformen. In: Berufsschulinsider, Heft 1/96 / Heft 2/96, S. 4-8

Beruflicher und gesellschaftlicher Wandel und neue Lehr-/Lernformen. In: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung. Weilburg 1996, S. 7-26

Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb – Der gemeinsame Bildungsauftrag als Grundlage für eine gelingende Kooperation. In: Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkooperationen. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Berlin und Bonn 1996, S. 71-90 (mit Franz Schapfel)

Jugendliche als Subjekte und Adressaten beruflicher Erstausbildung. In: Pahl, H.-J. (Hrsg.): Perspektiven gewerblich-technischer Erstausbildung. Ansichten – Bedingungen – Probleme. Seelze-Velber 1996, S. 283-299.

Systemische Rationalisierung, Subjektorientierung und Didaktik. In: Carl Schenck AG (Hrsg.): Tagungsband zum Jahrestreffen Arbeitskreis Dezentrales Lernen „Didaktik", Darmstadt 1996, S. 20-24

Professionalisierung von Berufspädagoginnen und Berufspädagogen für eine gewandelte Praxis. Empirische Befunde, struktureller Wandel, Perspektiven. In: Diepold, P. (Hrsg.):Berufliche Aus- und Weiterbildung, Nürnberg, 1996, S. 219- 223.

Behinderte und Benachteiligte im Qualifizierungsdilemma. In: berufsbildung. 50.Jg., Heft 40, 1996, S. 5-8. (mit Horst Biermann)

Grundzüge einer Didaktik arbeitsplatznahen Lernens aus kritischer subjektorientierter Sicht. In: Rützel, J./Schapfel F. (Hrsg.): Gruppenarbeit und Qualität. Qualifizierungspraxis und Forschung in der betrieblichen Erstausbildung (Modellversuch FLAI). Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Band 18. Alsbach/Bergstraße 1997, S. 1-23. (mit Franz Schapfel)

Bedeutung von Erfahrungslernen und selbstgesteuerten Gruppenprozessen für die berufliche Qualifizierung. In: Rützel, J./Schapfel F. (Hrsg.): Gruppenarbeit und Qualität. Qualifizierungspraxis und Forschung in der betrieblichen Erstausbildung (Modellversuch FLAI). Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Band 18 Alsbach/Bergstraße 1997, S. 49-58.

Der Prozeß der wissenschaftlichen Begleitung. In: Rützel, J./Schapfel F. (Hrsg.): Gruppenarbeit und Qualität. Qualifizierungspraxis und Forschung in der betrieblichen Erstausbildung (Modellversuch FLAI). Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Band 18. Alsbach/Bergstraße 1997, S. 283-296. (mit Stefan Ziehm)

Berufliche Bildung und Benachteiligte – Strukturelle Entwicklungen und Perspektiven der Förderung. In: Stark, W. u.a. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1997, S. 72-88

Zuspitzungen. In: Stark, W. u.a. (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1997, S. 261- 265

Reform der beruflichen Bildung durch Modularisierung. In: berufsbildung, 51.Jg., Heft 43, 1997,

Subjektorientierung in der beruflichen Bildung unter den Bedingungen der systemischen Rationalisierung – Näherungen aus der Sicht der kritischen Bildungstheorie. In: Gamm, H.-J. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1997: Mündigkeit. Frankfurt am Main 1997, S. 265-282

Die Situation der Fachlehrenden für arbeitstechnische Fächer: Erfahrungen, Tätigkeitsfelder, Erwartungen. In: Stange, E.-M. (Hrsg.): Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main 1997 (mit Uwe Faßhauer und Stefan Ziehm)

Innovation in der Didaktik beruflicher Bildung. In: TUD Schriftenreihe Wissenschaft und Technik 74. Für eine neue Lernkultur – Martin Wagenschein zum 100. Geburtstag. Symposium an der TH-Darmstadt am 3.12.1996. Darmstadt 1997, S. 55-78

Beruflicher und gesellschaftlicher Wandel und neue Lehr-/Lernformen. In: Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Ökologisches Planen und Bauen. Auftaktveranstaltung am 15.Jan. 1996. Wiesbaden 1997, S. 7-26

Berufsbildung in Kasachstan. In: berufsbildung. 51.Jg., Heft 46, 1997, S. 34-36 (mit Stefan Ziehm)

Multimediales Lernen in der Berufsbildung – Lerngestaltung als Technologiegestaltung? In: berufsbildung. 52. Jg., Heft 51, 1998, S. 3-7, (mit Dietmar Weber)

Integration und Ausgrenzung durch neue Formen der Arbeit. In: Rützel, J. /Sesink, W. (Hrsg.): Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Jahrbuch für Pädagogik 1998, Frankfurt/Main, S. 27-50

Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns durch Modellversuchsforschung. In: Euler, D. (Hrsg.): Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 214. Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1998, S. 623-636

Benachteiligte. In: Pahl, J-P./Uhe, E. (Hrsg.): Betrifft: Berufsbildung. Begriffe von A – Z für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Seelze 1998, S. 27

Grenzenlose Möglichkeiten oder neue Begrenzung für die berufliche Bildung – Einleitung. In: Workshop Multimedia – Grenzenlose Möglichkeiten oder neue Begrenzung für die berufliche Bildung. Hochschultage Berufliche Bildung 1998, S. 115-117

Gestaltung multimedialen Lernens: Subjekt – Lerngestaltung – multimediale Technologie. In: Workshop Multimedia – Grenzenlose Möglichkeiten oder neue Begrenzung für die berufliche Bildung. Hochschultage Berufliche Bildung 1998, S. 118-136

Tätigkeitsorientiertes Lernen. In: Pätzold, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg 1999, S. 365

Berufliche Bildung von Randgruppen. In: Pätzold, G. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg 1999, S. 53-54

Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: Rützel, J./ Biermann, H./ Bonz, B. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. (Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Bd.19) Stuttgart 1999, S. 11-37 (mit Horst Biermann)

Lehrerbildung für berufliche Schulen. Professionalisierung und Reformvarianten. In: berufsbildung. 53. Jg., Heft 58, 1999, S. 3-7

Modularisierung: Reformoption oder marktkonforme Anpassungsqualifizierung. In: Sommer, K.H. (Hrsg.): Betrifft: Didaktik und Lehrende in der Berufsbildung. (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 23). Stuttgart 1999, S. 55-80

Anforderungen an die Gestaltung selbstbestimmten multimedialen Lernens. In: Wiemeyer, J./Singer, R. (Hrsg.): Multimedia im Sport – Grundlagen und ihre Anwendungen. Darmstadt 1999, S. 31-50

Compatibility of Vocational Qualification Systems. In: Kohn, G./Rützel, J./Schröter, H.-G./Ziehm, St. (Eds.): Compatibility of Vocational Qualification Systems. Strategies for a Future Demand-oriented Development Co-operation in Vocational Education and Training. Berlin 2000, pp. 11-13

Vocational training cooperation in times of internationalisation and individualisation. In: Kohn, G./Rützel, J./Schröter, H.-G./Ziehm, St. (Eds.): Compatibility of Vocational Qualification Systems. Strategies for a Future Demand-oriented Development Co-operation in Vocational Education and Training. Berlin 2000, pp. 26-42

Forms and procedures of vocational education and training. In: Kohn, G./Rützel, J./Schröter, H.-G./Ziehm, St. (Eds.): Compatibility of Vocational Qualification Systems. Strategies for a Future Demand-oriented Development Co-operation in Vocational Education and Training. Berlin 2000, pp. 218-222

Differenzierung und Flexibilisierung in der beruflichen Bildung. Beweglichkeit ohne Beliebigkeit. In: berufsbildung. 54.Jg., Heft 62, 2000, S. 3-8

Welcome and opening address. In: Kohn, G./Rützel, J./Schröter, H.-G./Ziehm, St. (Eds.): Compatibility of Vocational Qualification Systems. Strategies for a Future Demand-oriented Development Co-operation in Vocational Education and Training. Berlin 2000, p. 3-4

Modularisierung in der Didaktik beruflicher Bildung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. (Berufsbildung konkret, Bd.2), Baltmannsweiler 2000, S. 204-219

Subjektorientierte Didaktik in der Berufsbildung. Zum 60. Geburtstag von Professor Uwe Gerber, 2000. In: Zilleßen, D. (Hrsg.): Religion, Politik, Kultur: Diskussionen im religionspädagogischen Kontext. Münster 2001, S. 177-191

Ansätze zu einer veränderten Lehrerbildung für berufliche Schulen in Deutschland. In: Profesinis Rengimas. Heft 3, 2000, S. 86-97

Modularisierung in der Aus- und Weiterbildung: Taylorisierung ganzheitlicher Ausbildungsgänge und Auflösung der Berufsbilder? In: Krise und Aufbruch in der beruflichen Bildung – Dokumentation der GEW-Fachtagung 1999. Berufliche Bildung und Weiterbildung. Heft 9, Frankfurt am Main, 2000, S. 68-94

Berufseignung und Eingangsvoraussetzungen beim Übergang von Schule in den Beruf. In: Schule zwischen Markt und Staat – Bildungskongress der GEW Hessen. GEW Dokumentation, Frankfurt am Main, 2000, S. 48-60

Soziale Kompetenzen in berufliche Bildungsprozesse integrieren. In: Konflikte lösen – Ausbildungsabbrüche vermeiden – Qualität in der beruflichen Bildung steigern – Dokumentation der Fachtagung vom 10.07.2000 (Reihe Arbeitsmaterialien, Heft 7) Bremen 2000, S. 15-36

Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung. In: Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Fachtagung des Forum Bildung. Materialien des Forum Bildung. Bd. 4, Bonn 2000, S. 44-68

Wandel von Arbeit und Beruf. In: Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Band 24: Berufseignung und berufliche Anforderungen. Handlungsfelder der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. S. 9-32 (mit Armin Sehrer und Stefan Ziehm)

Lehrerbildungsreform unter Berücksichtigung europäischer Kompetenzen. In: Döbrich, P./ Neß, H.: EUROPASS-Berufsbildung – Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess. Materialien zur Bildungsforschung. Bd. 6, S. 61-87

Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung – Einführende Betrachtungen. In: Rützel, J. (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung. Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung, Bd. 17. Bielefeld 2000, S. 5-16

Ordnungspolitische Rahmenbedingungen zur Entwicklung und Sicherung von Qualität. In: Rützel, J. (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung. Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung, Bd. 17. Bielefeld 2000, S. 101-116

People´s Republic of China. In: CEDEFOP (ed.): Synthesis report. Training and learning for competence. VET research outside the European Union. Volume III, Part 6, Luxembourg 2001, pp. 336-340

Bildung und emotionale Kompetenz. In: berufsbildung. 55. Jg., H. 67, 2001, S. 2

Berufspädagogisch-didaktische Entwicklungen in der Benachteiligtenförderung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft – Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. Beiträge zur Pädagogik der Benachteiligtenförderung, 52. Jg., Heft 1/2001, S. 9-2

Diflex – ein Modellversuch der neuen Generation. In: Rützel, J./Faßhauer, U./Bendig, B./Giebenhain, D. (Hrsg.): Beweglichkeit ohne Beliebigkeit – Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung.(Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd.6) Bielefeld 2001, S. 20-41

Beweglichkeit ohne Beliebigkeit. In: Rützel, J./ Faßhauer, U./ Bendig, B./ Giebenhain, D. (Hrsg.): Beweglichkeit ohne Beliebigkeit – Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung. (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd.6) Bielefeld 2001, S. 7-11

Multi-, hyper- und telemediales Lernen – ein interdisziplinärer Studienbaustein. In: Görts, W. (Hrsg.): Projektveranstaltungen im Studium an der TUD – Bestandsaufnahme. Darmstadt 2001, S. 185-197

Informations- und Kommunikationstechnologien – Grenzenlose Möglichkeiten oder neue Grenzen bei der beruflichen Integration Benachteiligter. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft – Dokumentation der Fachtagung USER statt LOSER- Benachteiligte und IT – Auftrag für Jugendsozialarbeit. 2001, S. 17-27

Fit für Ausbildung und Beruf – Berufseignung zwischen Bewertung, Prognose und Förderung. In: berufsbildung. 56. Jg., Heft 73, 2002, S. 3-8

Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für die Qualifikations-, Lern- und Curriculumforschung. In: Gerds, P./Fischer, M./Deitmer, L.: Was leistet die Berufsbildungsforschung für die Entwicklung neuer Lernkonzepte? (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd.13) Bielefeld 2002, S. 36-63

Modularisierung: Reformoption oder marktkonforme Anpassungsqualifizierung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung. 17. Jg., Heft 1, 2002, S. 23-43 (Nachdruck, Beitrag in: Sommer K.H. (Hrsg.): Betrifft: Didaktik und Lehrende in der Berufsbildung. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd.23, S. 55-80)

Regionale Berufsbildungszentren als Partner in Bildungsnetzwerken. (mit Bendig, B.) In: berufsbildung. 56. Jg., Heft 78, 2002, S. 3-10

Fördern und Fordern: Nur Etiketten oder nachhaltige Integration? In: berufsbildung. 57. Jg., Heft 82, 2003, S. 2

Das Praktikum – eine Brücke zur Ausbildung und zur Selbständigkeit? In: berufsbildung. 57. Jg., Heft 82, 2003, S. 29-33

Volksrepublik China. In: DIPF (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung, Band 9. Baden-Baden 2003 (mit Stefan Ziehm)

Erfundene Räder bewegen – neue Räder erfinden. Herausforderungen an die pädagogische Förderung Benachteiligter. In: Claudia Solzbacher (Hrsg.): Förderung von Lernkompetenz durch Schulentwicklung und Netzwerkbildung. Dokumentation der Tagung vom 20.–21. Juni 2003. Osnabrück 2003, S. 27 - 56

Das Klassifizierungssystem und die Vernetzung des Wissens in KIBB (Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung) (mit Franz Schapfel-Kaiser und Sven Basel). In: BIBB (Hrsg.): KIBB – Relations. Heft 2, 2003, S. 5 - 8

Bildung und Ausbildung in der in der globalen NetzWerkGesellschaft. In: Rützel, J. u.a. (Hrsg): BerufsBildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Quantität – Qualität – Verantwortung. Aspekte, Bd. 1. 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld 2004, S. 7 – 12 (mit Burkhard Bendig)

Lebensführungskompetenz als Auftrag und Inhalt beruflicher Bildungsprozesse. In: Zeitschrift Haushalt und Bildung – Themenheft 4-2004, S. 2-8

Überholte Gegensätze überwinden. In: berufsbildung. 58. Jahrgang, Heft 88/89, Sept. 2004, S. 2-3

Hochschultage Berufliche Bildung. Tradition fortsetzen – Innovationen anstoßen: Interview mit Prof. Dr. Josef Rützel. In: (BIBB (Hrsg.):) BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 33. Jg., Heft 1, 2004, S. 11 – 13

Die zwei Gesichter von (Berufs-)Bildungsstandards. In: berufsbildung. Qualität in Lehr-/ Lernprozessen Evaluation. berufsbildung, 59. Jahrgang, Heft 91/92. 2005, S. 2

Transformation der Didaktik in China. In: berufsbildung, 59. Jahrgang, Heft 94/95, September 2005, S. 26-29 (mit Yongfang Chen)

Die Pädagogische Diagnostik in der Berufsbildung. In: berufsbildung, 59. Jahrgang, Heft 94/95, September 2005, S. 34-38 (mit Dirk Basel)

Bildung in Zeiten der Outputsteuerung In: Peer-Evaluation an beruflichen Schulen. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Band 27 (hrsg. von: Basel, S./Giebenhain, D./Rützel, J.). Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Paderborn 2006, S. 10-31 (mit Sven Basel)

60 Jahre Forum der Berufsbildung. In: berufsbildung, 60. Jahrgang, Heft 100/101, September 2006, S. 2 (mit Jörg-Peter Pahl)

Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration. In: Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration. 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006, S. 9-15, 2006, (mit Peter Kaune und Georg Spöttl)

Bildungsstandards und Diagnostik – Königswege oder Sackgasse für die individuelle Förderung? In: Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration. 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006, S. 69-80, 2006 (mit Dirk Basel)

Bildung in Zeiten der Outputsteuerung. In: Peer-Evaluation an beruflichen Schulen. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Peer-Evaluation an beruflichen Schulen, S. 10-33, 2007 (mit Sven Basel)

2. HERAUSGEBERSCHAFT

Lebenssituation von Arbeiterjugendlichen. Frankfurt/Aarau 1981 (mit Strauß, G. und Adam, C.)

Benachteiligte Jugendliche in der Sekundarstufe II. Gutachten für die Gruppe Bildungsmemorandum der GEW Nordrhein-Westfalen. Dortmund 1983 (mit Fred-Josef Nierhauve)

Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung. Konzepte, Formen, Lernortbezüge. Frankfurt 1994 (mit Eckert, M.)

Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrerausbildung – Analysen und Beiträge für eine Studienreform. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik. Band 14, Alsbach/Bergstraße 1994

Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik. Leuchtturm Verlag, Alsbach/ Bergstraße ab Bd. 14, 1994; Eusl-Verlagsgesellschaft Paderborn, ab Band 25, 2005

Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1994. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Band 16. Alsbach/Bergstraße 1996 (mit Manfred Eckert)

Gruppenarbeit und Qualität. Qualifizierungspraxis und Forschung in der betrieblichen Erstausbildung (Modellversuch FLAI). Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik. Band 18, Alsbach/Bergstraße 1997. (mit Franz Schapfel)

Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Jahrbuch für Pädagogik 1998. Frankfurt/ Main 1998 (mit Werner Sesink)

Workshop Multimedia – Grenzenlose Möglichkeiten oder neue Begrenzung für die berufliche Bildung (Koordination). Hochschultage Berufliche Bildung 1998

Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. (Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb, Bd.19) Stuttgart 1999 (mit Biermann, H./Bonz, B.)

Compatibility of Vocational Qualification Systems. Strategies for a Future Demand-oriented Development Co-operation in Vocational Education and Training. Berlin 2000 (mit Kohn, G., Schröter, H.-J., Ziehm, St.)

Berufseignung und berufliche Anforderungen. Handlungsfelder der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Tagungsdokumentation. (Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd.24) Alsbach/Bergstr. 2000 (mit Armin Sehrer und Stefan Ziehm)

Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung. Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung, Bd. 17. Bielefeld 2000

Beweglichkeit ohne Beliebigkeit – Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung. (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd.6) Bielefeld 2001 (mit Uwe Faßhauer, Burkhard Bendig und Dagmar Giebenhain)

berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung Seelze, seit 2003

BerufsBildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Quantität – Qualität – Verantwortung. Band 1. Aspekte, 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld 2004, (mit Burkhard Bendig, Christiane E. Herzog und Peter F.E. Sloane).

Berufliche Bildung – Innovation – Soziale Integration: Internationale Wettbewerbsfähigkeit, Entwicklung und Karriere, Mitgestaltung von Arbeit und Technik. 14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006, Bielefeld 2007 (mit Peter Kaune und Georg Spöttl)

3. GRÖßERE UNVERÖFFENTLICHTE GUTACHTEN UND PROJEKTBERICHTE

Anpassungsplanung Schulstufensysteme – Entwicklung von Modellen für die lokale und regionale Aufbauplanung für Schulsysteme der Sekundarstufe II - A 5372 - Endbericht, Dortmund 1976 (mit Karl-Oswald Bauer, Wolfgang Echelmeyer, Georg Hansen, Bernd Schmidt)

Veränderung der Lebenssituation bei Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß unter verschärften Arbeitsmarktbedingungen. Endbericht. Dortmund 1980 (mit Clemens Adam und Gabriele Strauß)

Lernen in Humanisierungsprojekten. Entwicklung eines tätigkeitsorientierten Weiterbildungskonzepts. Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (Hrsg.), Dortmund 1985 (mit Bernd Tenbensel)

Lernen in Humanisierungsprojekten. Handreichungen für die Qualifizierungspraxis. Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (Hrsg.), Dortmund 1985

Förderung der dualen Berufsausbildung in der Türkei. Evaluierung des Dikmen-Projekts. Hagen 1991 (mit Walter Georg und Ulrich Degen)

Entwicklung integrierter Qualifizierungskonzepte für die berufliche Umschulung von Ausbildern. Modellversuch im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft unter fachlicher Betreuung des BIBB. Arbeitsberichte aus dem Modellversuch, Karlsruhe 1992

30 Jahre Ausbildung von GewerbelehrerInnen an der Technischen Hochschule Darmstadt. Dokumentation. Darmstadt (THD) 1994. (mit Franz Schapfel unter Mitarbeit von Uwe Faßhauer)

Die Rolle und Funktion beruflicher Standards in der Bundesrepublik Deutschland bezogen auf Berufsbildung und Arbeitsmarkt (Gutachten). Berlin/Bonn (BiBB) 1996 (mit Franz Schapfel)

Gruppenarbeit in Fertigungsverbundenen Lern- und Arbeitsinseln unter dem besonderen Aspekt der Qualitätssicherung. Abschlußbericht. Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „FLAI". Darmstadt 1997 (mit Franz Schapfel und Harald Schauder)

DIFLEX – Differenzierende Lernkonzepte als Beitrag zur Flexibilisierung und Regionalisierung beruflicher Bildung – Machbarkeitsstudie zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs. Darmstadt 1999 (mit Burkhard Bendig, B., Uwe Fasshauer und Dagmar Giebenhain)

Aktuelles zur Lernortkooperation. In: Kick-Off – „Lernortkooperationen". Wiesbaden 2001

Abschlußbericht BLK Modellversuch „Differenzierende Lernkonzepte als Beitrag zur Flexibilisierung und Regionalisierung beruflicher Bildung" DIFLEX. Wiesbaden 2002 (mit Heinz Beek, Burkhard Bendig, Uwe Faßhauer, Dagmar Giebenhain, Nicklis, H. und Romer, C.)

Abschlussbericht FAUB – Modellversuch „Fit für die Ausbildung und Beruf", Darmstadt 2001(mit Dirk Basel, Sven Basel, Stefan Halbig, Stefan Klemm)

Abschlussbericht BVJ – Modellversuch „Das Berufsvorbereitungsjahr in Hessen", Darmstadt 2002 (mit Dirk Basel)

Abschlussbericht Leo – „Verstetigung von Lernortkooperationen durch Einleitung von Veränderungsprozessen" Teil des BLK-Modellversuchsprogramms KOLIBRI, Darmstadt 2003 (mit Sven Basel, Stefan Halbig, Stefan Klemm)

Abschlussbericht LEDIWI – Verbundprojekt „Lehrerfortbildung als Dienstleistungs- und Wissensmanagement", Darmstadt 2004 (mit Uwe Faßhauer und Dagmar Giebenhain)

Abschlussbericht Berufswahlpass – Projekt "Entwicklung und Einführung des hessischen Berufswahlpasses", Darmstadt 2004 (mit Stefan Halbig)

Abschlussbericht LaborA – Entwicklungspartnerschaft „Laboratorium für Arbeit", Darmstadt 2005 (mit Dirk Basel)

Abschlussbericht VIRKON – Projekt „Arbeiten in VIRtuellen Konstrukten, Organisationen und Netzen, Darmstadt 2007 (mit Dietmar Weber)

Abschlussbericht TTT – Modellprojekt: „Technik, Teams, Talente – Erkennen, fördern, Chancen bieten!" Darmstadt 2007 (mit Stefan Klemm)

4. DISSERTATIONEN – ERSTGUTACHTER

Schapfel-Kaiser, Franz: „Zeit und Beruf – Pilotstudie zum Zeiterleben in Erwerbsberufen am Beispiel von Hebammen, Straßenbahnfahrern, Leitenden Angestellten und Künstlern". Darmstadt 2007

Wang Jianchu: „Theorie und Praxis der Entwicklung beruflicher Curricula nach dem Lernfeldkonzept und deren Entwicklungspotenziale für die Modernisierung der Berufsbildung in der V.R. China". Darmstadt 2007

Mendritzki, Bernd: „Welche subjektiven Opportunitätskosten entstehen benachteiligten Jugendlichen durch den Besuch einjähriger, vollzeitschulischer, berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen? – Eine qualitative Studie". Darmstadt 2007

Völker, Norbert: "Neue Anforderungsprofile für Ingenieure" – Kompetenzentwicklung durch Kooperation von Universität und Unternehmen". Darmstadt 2007

Pomowski, Wolfgang: „Das Pädagogische Psychodrama in besonderen Bildungsgängen der beruflichen Schulen". Darmstadt 2006

Wendland, Karsten: „Der Template-Zyklus“. Darmstadt 2006

Geffert, Bruno: „Metaphern von Schule: Welche Bilder und metaphorische Konzepte generieren Benachteiligte von Schulen?“. Darmstadt 2006

Messerschmidt, Detlef: „Dienstleistungskompetenz durch Erfahrungslernen. Die Verknüpfung informeller und formaler Lernprozesse in der Weiterbildung zum "Geprüfte/r Automobil Serviceberater/in". Darmstadt 2005

Wang, Yunfeng: „Lernen in multimedialen Lernumgebungen – ein multimediales Lernkonzept in der Automatisierungs- und Elektrotechnik für die chinesische Berufsbildung?“. Darmstadt 2005

Giebenhain, Dagmar: „Organisationsentwicklung berufsbildender Schulen durch Prozessbegleitung – ein Beitrag zur Modernisierung der beruflichen Bildung“. Darmstadt 2004

Chen, Yongfang: „Die Fachdidaktik Elektrotechnik in der chinesischen Lehrerbildung für berufliche Schulen vor dem Hintergrund der schnellen technologischen Entwicklung“. Darmstadt 2004

Lauterbach, Uwe: „Vergleichende Berufsbildungsforschung – Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education / Vergleichende Erziehungswissenschaft“. Darmstadt 2002

Faßhauer, Uwe: „Emotionale Leistungsfähigkeit im Kontext beruflicher Bildung – Subjektorientierte Aspekte der Qualität von Teamarbeit an beruflichen Schulen“. Darmstadt 2001

Bauer, Horst Philipp: „Die Entwicklung der öffentlichen Fachschulen für Wirtschaft, Fachrichtung Betriebswirtschaft in Hessen und deren Bewertung durch Studierende“. Darmstadt 2001

Ziehm, Stefan: „Facharbeit als Leitidee der Berufsbildungszusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik China. Dargestellt an den Implementationsstrategien und Durchführungsbedingungen in der wirtschaftlichen Zusammenarbeit“. Darmstadt 2000

Gaertner, Kai: „Umweltwissenschaften für Ingenieure – Entwicklung eines hochschuldidaktischen Modells“ 1999

Forberg, Angela: „Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen beruflicher Schulen. – Eine berufsbiographisch-orientierte Untersuchung zum Karriereverlauf und zur beruflichen Situation von Frauen in Führungspositionen des beruflichen Schulwesens“. Darmstadt 1997

Schwarzmüller, Siegfried: „Möglichkeiten der Förderung geistig beeinträchtigter Menschen aus der Werkstatt für Behinderte in der Berufsschule – Exemplarische Analyse eines strukturniveauorientierten Mathematikunterrichts“. Darmstadt 1997

Paprottka, Lothar: „Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch Vermittlung von Schlüssel- und Transferqualifikationen in Handwerksberufen, dargestellt am Beispiel „Speicher-Programmierbarer Steuerungen in elektrotechnischen Ausbildungen“. Dortmund 1994

Cechura, Suitbert: „Berufliche Eingliederung Jugendlicher und junger Erwachsener mit psychischen Behinderungen“. Dortmund 1993

5. HABILITATIONEN

Quante-Brandt, Dr. Eva: „Konflikte im Spannungsfeld von Arbeit und Berufs als Chance für die Gestaltung arbeitsorientierter Bildungsprozesse“ (2002)

Zenke, Dr. Karl: (Kumulative Habilitation) (1997)

Das Spektrum der Beiträge dieses Sammelbandes reicht von Analysen zu Fragen der Standards und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen über Probleme von Qualität, Schulentwicklung und Unterrichtsinnovation. Forschungsbeiträge zu Fragen der Benachteiligten in der Berufsbildung sowie komparative Untersuchungen zum europäischen Kontext runden das Buch ab.

www.steiner-verlag.de

Franz Steiner Verlag

ISBN 978-3-515-09172-5