

Forum

GÜNTER PÄTZOLD

Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens

1 Ausgangspunkte

Untersuchungen der letzten Jahre, wie z.B. die PISA-Studien oder die „Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung“ (ULME I), deuten darauf hin, dass Auszubildende bei Beginn der Ausbildung z.T. gravierende Wissenslücken im Bereich der berufsübergreifenden Fächer haben. Die Ergebnisse der PISA-Studien lassen z.B. darauf schließen, dass 23% der Jugendlichen nach dem 9. Schuljahr die allgemeinbildende Schule als „nicht zukunftsfähig“ bzw. „nicht ausbildungsfähig“ verlassen (vgl. GRUNDMANN 2002, S. 41). Andere Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass viele Jugendliche explizit nicht über die für eine Ausbildung erforderlichen Kompetenzen verfügen (vgl. IHK DÜSSELDORF 2007, S. 1 f.). In der Untersuchung ULME I wurde beispielsweise festgestellt, dass nur 66,4% der Berufsschülerinnen und Berufsschüler sich im Bereich des passiven Rechtschreibwissens leistungsmäßig auf dem Niveau der 9. Klasse befinden (vgl. LEHMANN/IVANOV/HUNGER/GÄNSFUSS o.J.). Im Hinblick auf die Leistungen im Fach Algebra waren zudem nur 28,9% der Schülerinnen und Schüler der Berufsschule in der Lage, die Anforderungen der Klassenstufe 11 zu bewältigen (vgl. EBD., S. 38).

Viele Schülerinnen und Schüler haben jedoch nicht nur bei Eintritt in die Berufsschule Schwierigkeiten im Bereich der Basiskompetenzen, sondern diese Schwierigkeiten sind auch nach Absolvieren der Berufsschule noch in z.T. gravierendem Umfang vorhanden. Dies verdeutlichen in besonderem Maße einige Ergebnisse der Untersuchung ULME III, mit der Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler am Ende der beruflichen Ausbildung untersucht wurden, die zuvor auch in der Untersuchung ULME I einbezogen waren (vgl. LEHMANN/SEEBER/HUNGER 2007, S. 15 ff.):

- „Rund ein Drittel der Jugendlichen [...] verfügten über nur schwach entwickelte Fähigkeiten zur Informationsentnahme. Sie waren – immer unter der Voraussetzung ‚hinreichende Sicherheit‘ – allenfalls in der Lage, eine einzelne, explizit in der Aufgabenstellung genannte Information aus dem Text herauszusuchen, und zwar nur dann, wenn keine zusätzlichen oder gar konkurrierenden Informationen zu berücksichtigen waren.“ (SEEBER 2007, S. 83)
- „17,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler (waren) [...] am Ende ihrer beruflichen Ausbildung [...] im Stande, Informationen zueinander in Beziehung zu setzen und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen.“ (EBD.)
- „Nur 5,6 Prozent der Jugendlichen [...] waren fähig, mit der geforderten hohen Wahrscheinlichkeit detailreiche und komplex strukturierte Dokumente zu analysieren und ihnen gezielt Informationen zu entnehmen.“ (EBD.)

Zwar ist es wichtig, mit den Bildungsanstrengungen früh zu beginnen und in der Vorschul- und Primarbildung neue Akzente zu setzen (vgl. hierzu das zweistufige Verfahren zur Sprachstands-

feststellung „Delfin 4“, das zur Diagnose und Förderung der Sprachkompetenz von Kindern zwei Jahre vor der Einschulung entwickelt wurde, FRIED o.J.). Es wäre jedoch kurzsichtig, den Bereich der beruflichen Bildung außer Acht zu lassen, da sich in den Berufsschulen zum jetzigen Zeitpunkt diejenigen Jugendlichen befinden, bei denen die in Folge der PISA-Untersuchungen initiierten Bildungsanstrengungen in der Vorschul- und Primarbildung noch nicht greifen konnten. Zudem müssen die in den PISA-Studien als verbesserungsbedürftig befundenen Kompetenzbereiche im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften, aber v.a. auch im Hinblick auf die Lesekompetenz, langfristig als Grundlage der Herausbildung von beruflicher Handlungs- und Leistungskompetenz betrachtet werden. Es besteht somit Anlass zu der Vermutung, dass die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz bei vielen Jugendlichen zumindest erschwert ist (vgl. BADER 2002, S. 37; PÜTZ 2002, S. 3f.). Dies gilt umso mehr, als in vielen Ausbildungsberufen sprachliche und mathematische Kompetenzen von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung der Fachkompetenz sind (vgl. NICKOLAUS/GSCHWENDTNER/GEISSEL 2008). Im Bildungsgang Kfz-Mechatronik stellt z.B. die „Vermittlung betrieblicher und technischer Kommunikation sowie Kommunikation mit internen und externen Kunden“ (BIBB 2002) einen Bestandteil der Ausbildung dar. Bei Ausbildungsberufen gewerblich-technischer Prägung ist die Bedeutung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen ohnehin implizit gegeben. Neue berufspädagogische sowie didaktisch-methodische Herausforderungen ergeben sich insofern insbesondere daraus, als im Zuge lernfeldorientierter Lehrpläne beispielsweise die Fächer „Technische Mathematik“ oder „Fachrechnen“ nicht mehr separat ausgewiesen werden, sondern die entsprechenden Inhalte in die einzelnen Lernfelder integriert wurden.

2 Integrative Förderung von Basiskompetenzen

2.1 Curriculare Zugänge

Vor dem Hintergrund der dargelegten Problematik muss als wesentliche Herausforderung im Bereich der beruflichen Bildung geklärt werden, inwieweit die Berufsschule und die Betriebe als die beiden Lernorte im Dualen System zusätzlich zu ihren Kernaufgaben kompensatorisch unterstützend wirken können, und inwieweit ihnen ein „Reparaturauftrag“ auferlegt werden muss, um die festgestellten Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den grundlegenden Kompetenzdimensionen und damit im Bereich der Basiskompetenzen aufzufangen und den jungen Menschen eine ernsthafte Chance zu einem erfolgreichen Arbeitsleben zu eröffnen. Es gilt folglich, für die Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern angemessene Strategien zu entwickeln und umzusetzen, mit deren Hilfe Basiskompetenzen auf der Grundlage einer diagnostizierten individuellen Förderungsbedürftigkeit systematisch und zugleich berufsbezogen gefördert werden können, indem berufsfachliches Lernen eng mit dem Erwerb von Basiskompetenzen verknüpft wird. Die Förderung dieses Grundlagenwissens und der damit verbundenen Handlungskontexte stellt eine notwendige, aber nicht allein ausreichende Bedingung für die Basiskompetenzförderung dar.

Zur integrierten Förderung von Basiskompetenzen wurden in den letzten Jahren mehrere Projekte initiiert. Speziell mit der Förderung der Lesefähigkeit während der beruflichen Erstausbildung beschäftigen sich z.B. der Kölner Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“, der BLK-Modellversuch „Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung (VOLI) oder das Berliner Projekt „Berufsbezogene Sprachförderung in der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme (MDQM)“ (vgl. GRUNDMANN 2007a, S. 75 ff.). Aber auch außerhalb von institutionalisierten Modellversuchen finden sich an zahlreichen Berufskollegs Programme zur Förderung von Basiskompetenzen, wobei auch mit verschiedenen Instituten kooperiert wird. In Nordrhein-Westfalen hat z.B. das Gutschrift-Institut Dortmund in Kooperation mit der Bezirksregierung Arnsberg speziell für den Einsatz an Berufskollegs einen internetbasierten Test zur Diagnose der Sprachfä-

higkeit entwickelt. Eine Auswertung der Testergebnisse durch das Gutschrift-Institut liefert präzise Informationen über Stärken und Schwächen in der Schriftsprache sowohl innerhalb der Lerngruppe als auch in Bezug auf jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler. Hieraus können der individuelle Förderbedarf abgeleitet und Förderpläne erstellt werden. Für einen darauf aufbauenden Förderunterricht stellt das Gutschrift-Institut Material zur Verfügung, das gezielt für die individuelle Förderung der Schriftsprachkompetenz entwickelt wurde. Zudem werden entsprechende Fortbildungen angeboten. Der jeweilige Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler kann nach einer bestimmten Förderzeit durch einen weiteren Test abgebildet werden (Informationen zum Gutschrift-Institut finden sich unter „<http://www.gutschrift-institut.de>“). In diesem Zusammenhang ist auch die Interventionsstudie von GSCHWENDTNER und ZIEGLER (2006) zu erwähnen, die der Frage nachgingen, inwieweit sich die Effekte von reciprocal teaching in der beruflichen Bildung replizieren lassen.

2.1.1 Der Kölner Modellversuch „Leseförderung in der Berufsbildung“

Das Kölner Projekt „Leseförderung in der Berufsbildung“ bezieht sich auf die Bereiche

- „Kompetenzpotenziale und Lernvoraussetzungen von Auszubildenden und deren spezifische Ausprägungen in der Übergangsphase von der allgemeinbildenden Schule in den Beruf
- betriebliche Anforderungen hinsichtlich der Lesekompetenz qualifizierter Fachkräfte
- curriculare Anforderungen im Rahmen des berufspädagogischen Auftrags der Berufskollegs und der bildungsgang- und fachdidaktischen Umsetzung dieser Vorgaben
- organisatorische Potenziale der Berufskollegs
- wissenschaftlicher Erkenntnisstand zur Lese- und Lernforschung“ (KUSCH 2006, S. 15f.).

Hierzu wurden ganzheitliche und auf die spezifischen Bedingungen der Berufsschule abgestellte Konzepte entwickelt, die sich an den konkreten Anforderungen unterschiedlicher Bildungsgänge orientieren, wobei im Rahmen des Modellversuchs gewerblich-technische und kaufmännische Bildungsgänge im Mittelpunkt standen (vgl. EBD., S. 16).

Ziele des Projekts waren:

- „Entwickeln didaktischer Ansätze zur gezielten Leseförderung in der dualen Berufsausbildung, die sich einfügen in ein lernfeld- und handlungsorientiertes Gesamtkonzept [...]
- Entwickeln von Unterrichtsmaterialien zur gezielten berufsorientierten Leseförderung
- Entwickeln von Modulen zur Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf eine gezielte Diagnose und Förderung der Lesekompetenz
- Entwickeln von Konzepten, um die Leseförderung über den Unterricht im Fach Deutsch/Kommunikation hinausgehend zu einem konstitutiven Element der bildungsgangdidaktischen Planungen und des Unterrichts zu machen
- Entwickeln von praktikablen Diagnoseelementen, um die relevanten Lesekompetenzen und deren Entwicklung valide erfassen zu können und damit die Voraussetzungen für eine gezieltere auch individuell ausgerichtete Leseförderung zu schaffen“ (EBD., S. 16).

Im Hinblick auf den Begriff der Lesekompetenz beruft sich das Kölner Projekt auf die Definition der PISA-Studie, wobei die dort entwickelte Kompetenzhierarchie im Wesentlichen übernommen, aber auf drei Kompetenzstufen bzw. Fähigkeiten reduziert wurde. Berufsschüler sollen somit in der Lage sein, die im (Sach-)Text enthaltenen Informationen ermitteln sowie den (Sach-)Text textbezogen interpretieren, reflektieren, und bewerten zu können. Um die individuellen Lesestärken und –schwächen ermitteln zu können, wurden Diagnoseinstrumente entwickelt. Im Rahmen des Förderkonzepts werden den Schülerinnen und Schülern verschiedene Lesetechniken angeboten, aus denen die jeweils individuell am besten geeignete ausgewählt werden kann. Dabei verfolgt man das Prinzip der sprachlichen

und fachlichen Progression, so dass die mit der Bearbeitung verbundenen Anforderungen allmählich ansteigen. Die höchste Stufe der Lesekompetenz wird dabei als „Wissen bildendes Lesen“ bezeichnet (vgl. GRUNDMANN 2007b, S. 50). Für die Umsetzung der Förderung wurde ein Textpool mit Materialien zur gezielten Leseförderung erstellt (vgl. EBD., S. 51). Ein weiteres grundlegendes Element des Kölner Modellversuches besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler einen Bezug zum Thema Lesen gewinnen, indem sie über ihr eigenes Leseverhalten sowie ihre eigenen Leseerfahrungen und –gewohnheiten, aber auch ihre Vorlieben und Abneigungen reflektieren. Aus diesem Grund sieht das Modellversuchskonzept vor, jede berufliche Ausbildung mit einer Leseweche zu beginnen, in der den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht werden soll, warum die Kompetenz des Erschließens und Verarbeitens von Sachtexten für den Erfolg der beruflichen Erstausbildung so außerordentlich wichtig ist (vgl. GRUNDMANN 2007d, S. 8).

2.1.2 Der BLK-Modellversuch „Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung (VOLI)“

Der hessische Modellversuch VOLI geht in eine ähnliche Richtung. Auch hier hat man sich zum Ziel gesetzt, didaktische Leseförderungskonzepte zu entwickeln, die sich in das lernfeldorientierte Unterrichtskonzept an beruflichen Schulen einbinden lassen, wobei insbesondere die Kompetenz gefördert werden soll, Sachtexte lesen zu können, die berufsspezifisches Fachwissen enthalten. Daneben soll auch das „Kreative Schreiben“ angeregt werden sowie die Fähigkeit, Gedanken über Bilder und Musikstücke zu verschriftlichen. Als entscheidend wird es insgesamt angesehen, dass die Förderung der Lesekompetenz nicht allein im Deutschunterricht vorgenommen wird, sondern dass sie zum grundlegenden Unterrichtsprinzip gemacht wird und damit auch innerhalb des berufsfachlichen Unterrichts stattfindet (vgl. GRUNDMANN 2007b, S. 49).

Mit der Lesekompetenz sollen nach dem Verständnis des Modellversuchs VOLI alle methodischen und sprachlichen Kompetenzen gefördert werden, die sich als sprachliche Herausforderungen am jeweiligen Arbeitsplatz stellen. Man bezieht sich damit auf den Begriff der „Vocational Literacy“ (vgl. EBD., S. 50). Dieser bezeichnet „die Summe der sprachlichen Fertigkeiten, die in spezifischen beruflichen Zusammenhängen benötigt werden“ und umfasst „sowohl die Fähigkeit, Fachtexten gezielt Informationen entnehmen zu können als auch das Vermögen, Arbeitsergebnisse angemessen zu formulieren und zu präsentieren“ (BIEDEBACH 2006, S. 16). Als Diagnoseinstrument wurde innerhalb des Modellversuches ein „Baukasten Lesediagnose“ entwickelt, der Texte und Aufgabenstellungen in verschiedenen Schwierigkeitsgraden enthält, die sich jeweils an die Kompetenzen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ anlehnen. Er ermöglicht das Abprüfen der Teilkompetenzen „Wortverstehen“, „gezieltes Leseverstehen“, „globales Leseverstehen“ und „detailliertes Leseverstehen“ (vgl. EBD., S. 24f.). Im Anschluss der individuellen Kompetenzfeststellung beginnt die Förderung der Sprachkompetenz. Hierzu werden unter Berücksichtigung der Heterogenität der jeweiligen Klassen didaktisierte Fachtexte eingesetzt, die unterschiedliche von den Schülerinnen und Schülern zu bearbeitende Aufträge enthalten. Ebenso wie bei dem Kölner Projekt sind die Aufgaben auch im Modellversuch VOLI so konzipiert, dass ihr Schwierigkeitsgrad allmählich ansteigt, ohne die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu beeinträchtigen. Ziel dabei ist es, durch die Formulierung präziser und mit Sprachhandlungen verbundener Aufträge die Lesekompetenz zu fördern, die Einzelarbeit mit Texten im Repertoire der angewandten Unterrichtsmethoden wieder zu etablieren und es zu ermöglichen, dass sich die Stoffvermittlung unter anderem auch auf selbstständiges Lesen stützt (vgl. EBD., S. 27f.). In diesem Zusammenhang sollen Maßnahmen entwickelt werden, die auf die Förderung von Lerntechniken und methodischer Kompetenzen abzielen (vgl. GRUNDMANN 2007d, S. 13). Als weiteres Element beinhaltet der Modellversuch VOLI die Arbeit mit einem Portfolio, das aus einer individuellen Sprachenbiographie und einem

Dossier besteht und zahlreiche Informationen und Tipps zum Thema Lernen beinhaltet (vgl. BIEDEBACH 2006, S. 28).

2.1.3 Das Berliner Projekt „Berufsbezogene Sprachförderung in der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme (MDQM)“

Das Berliner Projekt „Berufsbezogene Sprachförderung in der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme (MDQM)“ sieht vor, Sprachförderunterricht vorzubereiten und durchzuführen, die im Projekt tätigen Sprachförderlehrer didaktisch-methodisch zu beraten sowie den Sprachförderunterricht prozessbegleitend formativ zu evaluieren. Zudem sollen Konzepte zur Sprachförderung entwickelt werden, die sich sowohl auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunftssprache als auch derjenigen nichtdeutscher Herkunftssprache beziehen. Ergänzend finden eine Entwicklung von angepassten Lehr-Lern-Materialien sowie eine Weiterbildung für das Lehr- und Ausbildungspersonal statt. Die Besonderheit dieses Projektes liegt darin, dass die Sprachförderung innerhalb eines bundesweiten Modellprojektes zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung stattfindet („MDQM – Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme“), das darauf abzielt, Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf einen direkten und ggf. schrittweisen Erwerb der für die Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen zu ermöglichen. Zielgruppe des Modellprojektes sind damit Jugendliche mit einem schwachen Hauptschulabschluss oder ohne diesen Abschluss. Abgesehen von der Förderung der Sprachkompetenzen bereiten die Maßnahmen innerhalb des MDQM-Projektes, die auf den Stufen „Berufsvorbereitung“ (MDQM I) und „Schulische Berufsausbildung“ (MDQM II) an zwei miteinander kooperierenden Lernorten stattfinden, zugleich auf eines von 10 Berufsfeldern vor. Nach erfolgreichem Abschluss der Maßnahme MDQM I wird den Jugendlichen der Hauptschulabschluss oder der erweiterte Hauptschulabschluss zertifiziert. Soweit die Jugendlichen nach der Maßnahme MDQM I keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden, vermittelt MDQM II während einer Laufzeit von zwei bis dreieinhalb Jahren eine außerberufliche Ausbildung in 21 Berufen und verhilft bei entsprechenden Leistungen zum Realschulabschluss. Die Förderung der Sprachkompetenz erfolgt in dem Berliner Projekt in der Form, dass die jeweiligen fachsprachlichen Besonderheiten als Medium eingesetzt werden, um die bei den Jugendlichen bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen weiter zu entwickeln und zu fördern (vgl. Grundmann 2007c, S. 6f.). Kennzeichnend für den Förderunterricht ist eine kleine Gruppengröße und, bedingt durch eine bei den meisten Schülerinnen und Schülern begrenzte Konzentrations- und Behaltensfähigkeit, ein ständiger Wechsel der Methoden und Sozialformen, wobei ein relativ langsames Lerntempo herrscht und der Lernstoff nur in kleinen Schritten vermittelt wird (vgl. GRUNDMANN 2007c, S. 10).

2.2 Der Modellversuch VERLAS

Ein weiteres Beispiel stellt die Vorgehensweise des zwischen 2004 und 2007 durchgeführten Modellversuchs „Verknüpfung von berufsfachlichem Lernen mit dem Erwerb von Sprachkompetenz (Lese- und Kommunikationsfähigkeit) und mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung“ (VERLAS) dar.¹ Dieser Modellversuch zielt darauf ab, die Förderung von Basiskompetenzen in den lernfeldorientierten Unterricht zu integrieren. Es gilt somit, ausgehend von den jeweiligen Kompetenzbereichen innerhalb eines lernfeldstrukturierten Unterrichts Lernsituationen zu entwickeln, die sich auf die diagnostizierten Symptome einer mangelnden Basiskompetenz bzw. auf das dazu fehlende Grundwissen beziehen und diese umzusetzen,

1 Der Modellversuch wurde am Staatlichen Berufsbildenden Schulzentrum in Jena-Göschwitz in Kooperation mit dem Leopold Hoesch Berufskolleg in Dortmund durchgeführt. Die wissenschaftliche Begleitung hatte der Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Dortmund übernommen (vgl. KITZIG/PÄTZOLD/VON DER BURG/KÖSEL 2008).

zu reflektieren und zu evaluieren. Der Modellversuch konzentriert sich auf die Bereiche Mechatronik, Kfz-Mechatronik, Augenoptik, Metallbau und Industriemechanik. Der Schwerpunkt der Modellversuchsarbeit liegt auf der curricularen Umsetzung der Förderung mit Hilfe des Konzeptes der Didaktischen Jahresplanung. Die Entwicklung von Materialien für eine gezielte Förderung steht dabei, im Gegensatz zu den oben genannten Modellversuchen, im Hintergrund und ist im Wesentlichen der Kreativität der einzelnen Lehrkräfte überlassen. Darüber hinaus beschränkt sich der Modellversuch VERLAS nicht auf die Förderung der sprachlichen Basiskompetenzen, sondern beinhaltet auch eine Förderung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Basiskompetenzen, die vor allem in technischen Ausbildungsgängen von grundlegender Bedeutung sind. Eine entscheidende Gemeinsamkeit mit den anderen Modellversuchskonzepten besteht bei diesem Modellversuchskonzept hingegen darin, dass die Förderung der Basiskompetenzen nicht allein Aufgabe der jeweiligen Fachlehrkräfte, z.B. im Bereich Deutsch, sein soll, sondern als integraler Bestandteil des berufsfachlichen Unterrichts angesehen wird. Dies umfasst auch, die Kommunikation innerhalb eines Bildungsganges zu intensivieren und im Rahmen der Unterrichtsgestaltung zu kooperieren.

Um die Ziele des Modellversuches zu erreichen, wurden umfassende Maßnahmen auf den drei Bereichen der Schulentwicklung ergriffen.

Auf der Ebene der Organisationsentwicklung und Personalentwicklung handelte es sich dabei z. B. um

- die Förderung der Kooperation mit den allgemeinbildenden Schulen,
- die Stärkung der schulinternen Kooperation und die Institutionalisierung der dafür erforderlichen Unterstützungssysteme sowie
- die Schaffung der Rahmenbedingungen für eine angemessene (Binnen-)Differenzierung im beruflichen Unterricht.
- Entwicklung und Umsetzung erforderlicher Qualifizierungsstrategien für Lehrerinnen und Lehrer.

Im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung waren

- die Erprobung und Weiterentwicklung von Instrumenten zur Erfassung der Basiskompetenzen zu Ausbildungsbeginn,
- die auf den daraus gewonnenen Erkenntnissen aufbauende Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Konzepten zur systematischen Förderung der Schülerinnen und Schüler im berufsfachlichen Unterricht sowie
- die Nutzung von Differenzierungsmöglichkeiten

Gegenstand des Modellversuches.

2.2.1 Modellversuchskonzept

2.2.1.1 Kompetenzverständnis

Die KMK hat unmittelbar nach Vorlage des internationalen Berichts über die PISA-Befunde Felder bezeichnet, auf denen bildungspolitisches Handeln anzusetzen hat (vgl. KMK 2002, S. 11). Von diesen sind in Bezug auf die berufliche Bildung insbesondere zwei relevant:

- „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation“ sowie
- „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung“ (EBD., S. 11).

Durch die Festlegung von Kompetenzbereichen durch die KMK wird in den Fächern Deutsch, Mathematik und Physik bundesweit ein einheitliches Verständnis der jeweiligen Basiskompetenzen angestrebt. Dazu wurden für jeden Kompetenzbereich Standards formuliert, die die Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Mathematik mit dem Hauptschulabschluss der 9. Klasse und dem Mittleren Abschluss sowie im Fach Physik mit dem Mittleren Abschluss erreicht haben sollen. Kompetenzen werden dabei im Sinne von WEINERT (2002) als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet, bestimmte Probleme lösen zu können. So umfasst der Kompetenzbegriff auch die mit Problemlösungen bzw. der Bewältigung von Handlungssituationen verbundenen motivationalen, volitionalen sowie sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die erforderlich sind, um in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll agieren zu können (vgl. KMK 2005b, S. 7).

a) Sprachliche Basiskompetenzen/Sprachkompetenz

Die vier Kompetenzbereiche „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ sowie „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ werden gemäß den Bildungsstandards im Fach Deutsch als Grundmodell zusammengefasst. In die Kompetenzbereiche integriert sind jeweils spezifische Methoden und Arbeitstechniken, die schwerpunktmäßig zugeordnet werden.

Die PISA-Studien beziehen sich auf die Lesekompetenz als einem Teilbereich der Sprachkompetenz, wobei sich das Verständnis von Lesekompetenz an der angelsächsischen „Literacy“-Konzeption (Reading Literacy) orientiert: „Lesekompetenz heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 80). Lesekompetenz in diesem Sinne bedeutet also nicht nur die Fähigkeit, mithilfe eines Textes Verständnisfragen zu beantworten. Vielmehr wird auch die Fähigkeit umfasst, im Gedächtnis eine sinnvolle Textrepräsentation aufzubauen, die es ermöglicht, zu einem späteren Zeitpunkt auf die Textinformationen zurückzugreifen und damit externes Wissen heranzuziehen. Letztere ist insbesondere für Schule und Ausbildung, aber auch für die Bewältigung vieler Alltagssituationen von Bedeutung (vgl. EBD., S. 81).

b) Mathematische Basiskompetenzen

Im Hinblick auf das Fach Mathematik konzentrieren sich die Bildungsstandards auf allgemeine und inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in aktiver Auseinandersetzung mit vielfältigen mathematischen Inhalten im Mathematikunterricht erwerben sollen. Diese sind für alle Ebenen des mathematischen Arbeitens relevant (vgl. KMK 2005a, S. 7).

Im Rahmen der PISA-Studie wird das Konzept der „Mathematical Literacy“ (mathematische Grundbildung) angewandt. Mathematical Literacy wird als Fähigkeit definiert, „die Rolle, die Mathematik in der Welt spielt, zu erkennen und zu verstehen, begründete mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens einer Person als eines konstruktiven, engagierten und reflektierten Bürgers entspricht“ (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 141). Damit besteht mathematische Kompetenz im Sinne von PISA nicht nur in der Kenntnis mathematischer Sätze und Regeln und der Beherrschung mathematischer Verfahren. Mathematische Kompetenz erweist sich besonders im verständnisvollen Umgang mit Mathematik und in der Fähigkeit, mathematische Begriffe als „Werkzeuge“ in einer Vielfalt von Kontexten einzusetzen (vgl. EBD., S. 141).

c) Naturwissenschaftliche Basiskompetenzen

Die Bildungsstandards im Fach Physik legen für die physikalischen Bildungsstandards vier Kompetenzbereiche fest (vgl. KMK 2005b, S. 7). Auf Basis der im Kompetenzbereich „Fachwissen“ erworbenen Kompetenzen werden der Kompetenzerwerb in den Kompetenzbereichen „Erkenntnisgewinnung“, „Kommunikation“ und „Bewertung“ ermöglicht sowie das Fachwissen in gesellschaftlichen und alltagsrelevanten Kontexten angewandt. Der Kompetenzbereich „Fachwissen“ impliziert überwiegend die Inhaltsdimension, während die anderen drei Kompetenzbereiche sich vornehmlich auf die Handlungsdimension beziehen. Inhalts- und handlungsbezogene Kompetenzen können nur gemeinsam und in Kontexten erworben werden. Zudem bieten die Kompetenzen Anknüpfungspunkte für fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten (vgl. EBD., S. 7 f.).

Das im Rahmen der PISA-Studie verwandte Konzept der „Scientific Literacy“ (naturwissenschaftliche Grundbildung) geht ebenfalls über ein eng gefasstes Verständnis naturwissenschaftlicher Bildung hinaus und wird wie folgt definiert: „Scientific literacy is the capacity to use scientific know-ledge, to identify questions and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity.“ (OECD 1999, S. 60)

Unter naturwissenschaftlicher Grundbildung (Scientific Literacy) wird damit die Fähigkeit verstanden, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus bewiesenen Tatsachen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, welche die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen. Naturwissenschaftliche Grundbildung im Sinne von PISA umfasst folglich ein Verständnis von grundlegenden naturwissenschaftlichen Konzepten, von den Grenzen naturwissenschaftlichen Wissens und den Besonderheiten der Naturwissenschaft als ein von Menschen betriebenes kulturelles Unterfangen (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 198).

2.2.1.2 Verknüpfung von Lernfeldern und Basiskompetenzen – Inhaltsmatrizen

Nach der Systematik des Modellversuches werden zunächst „Andockstellen“ ermittelt, um herauszufinden, im Rahmen welcher beruflichen Themen die jeweiligen Basiskompetenzen relevant sind und integrativ wiederholt sowie geübt werden können. Zu diesem Zweck wurden sogenannte „Inhaltsmatrizen“ erarbeitet. Diese ermöglichten den Lehrerinnen und Lehrern eine gezielte Erfassung der in den jeweiligen Lernfeldern relevanten Inhalte und halfen bei einer systematischen Annäherung an die Verknüpfung berufsfachlicher und berufsübergreifender Inhalte.

Beispielsweise wurden in den Bildungsgängen Mechatronik und Kfz-Mechatronik die Lerninhalte und Ziele der Themen „Technische/Berufsfachliche Mathematik“ benannt und diesen zugleich die jeweils relevanten mathematischen Basiskompetenzen zugeordnet. Hierbei wurden auch die Lehrpläne des ehemaligen Faches „Mathematik“ in die Überlegungen einbezogen. Auf die gleiche Weise konnten berufsfachliche naturwissenschaftliche Lerninhalte und Ziele der einzelnen Lernfelder sowie die ihnen zugeordneten naturwissenschaftlichen Basiskompetenzen benannt und die relevanten Sprachkompetenzen, insbesondere die mündliche und schriftliche Kommunikation sowie die Lesekompetenz, herausgestellt werden (vgl. KITZIG/PÄTZOLD/VON DER BURG/KÖSEL 2008, S. 130f.).

2.2.1.3 Instrumente zur Erfassung der Basiskompetenzen – Eingangstests

Um im Modellversuch VERLAS den individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln, nahmen diese zu Beginn ihres Unterrichts an der Modellversuchsschule an

Eingangstests teil. Den Testaufgaben lagen die Anforderungen der Lehrpläne der Klassen 9 (Hauptschulabschluss) und 10 (Realschulabschluss) der Regelschulen zugrunde. Die Tests beziehen sich auf Basiskompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler nach den Thüringer Lehrplänen am Ende der Klasse 10 beherrschen sollten und die den Bildungsstandards der KMK sowie der Definition der PISA-Studien entsprechen (vgl. hierzu das in Kap. 2.2.1.1. dargestellte Kompetenzverständnis). Die Tests umfassen jeweils einen Teil zu sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Basiskompetenzen und enthalten Aufgabentypen, die sich an die PISA-Studie anlehnen. Sie ermöglichen es, sowohl die Stärken als auch die Schwächen der Schülerinnen und Schüler bei Eintritt in die Berufsschule abzubilden.

Für den Bereich Deutsch sind insbesondere das Beherrschen der Sprache in Wort und Schrift sowie die Anwendung verschiedener Arbeitstechniken Gegenstand der Testaufgaben. Die Fragen konzentrieren sich dabei vor allem auf Kompetenzbereiche wie z.B. Wortverständnis, Wortbildung, Groß- und Kleinschreibung sowie Textverständnis und gehen damit über die Ebene der Lesefähigkeit, wie sie im Kölner Modellversuch gefördert wird, hinaus. Die mathematischen Tests innerhalb des Modellversuches VERLAS umfassen u.a. Fragen zu den Themen Potenzen, Dreisatz, Prozentrechnung, Flächenberechnung und lineare Funktionen. Die naturwissenschaftlichen Fragen beziehen sich z.B. auf Physikalische Größen, Atomaufbau, Elektrische Grundgrößen, Kraftvektoren oder Energie.

Bei der Entwicklung der Eingangstests wurde im Hinblick auf einen möglichen Transfer auf andere Berufsgruppen grundsätzlich auf eine bildungsgangspezifische Ausdifferenzierung der Aufgabenstellungen verzichtet und nicht zu stark auf die jeweilige Fachsprache abgestellt. Die Fragen weisen somit einen eher allgemeinen Bezug zu gewerblich-technischen Fragestellungen auf. Um im Falle einer Übertragung des Konzeptes in andere Bundesländer die gleichen Bedingungen für alle Schülerinnen und Schüler gewährleisten zu können, sollten die Aufgaben zudem ohne Hilfsmittel wie Tabellenbuch, Formelsammlung oder Taschenrechner lösbar sein. Auf Grundlage dieser Überlegungen konnten innerhalb des Modellversuches die Fragen für die Modellversuchsklassen im Metall- und Elektrobereich (Mechatroniker, Kfz-Mechatroniker, Metallbauer und Industriemechaniker) weitgehend gleichlautend formuliert werden. Im Hinblick auf die Modellversuchsklassen im Bereich Augenoptik konnte jedoch die bildungsgangspezifische Fachsprache bei der Konzipierung der Testaufgaben nicht völlig außer Acht gelassen werden, da die in diesem Bildungsgang relevanten Themenbereiche sich grundsätzlich von denen in den anderen Bildungsgängen unterscheiden und z.B. verstärkt Inhalte aus den Bereichen Biologie, Chemie und Werkstoffkunde berücksichtigt werden mussten. Es war somit eine grundlegende Überarbeitung der Fragen aus dem naturwissenschaftlichen Bereich erforderlich. Dies zeigt deutlich die Besonderheiten der unterschiedlichen Fachsprachen verschiedener Bildungsgänge, die sich nicht nur auf mathematische und naturwissenschaftliche Basiskompetenzen, sondern auch auf die Besonderheiten der sprachlichen Kompetenzen auswirken (vgl. GRUNDMANN 2007c, S. 11). Insofern lässt sich hier ein ähnliches Verständnis wie im Modellversuch MDQM feststellen.

Die Tests wurden mehrfach Umgestaltungen und Überarbeitungen unterzogen, um sie inhaltlich zu verfeinern und ihre Aussagekraft zu erhöhen. Ferner wurden die Tests an Lehrkräfte der Regelschulen zur Begutachtung weitergeleitet, um die Testfragen mit den Lehrplänen der Regelschulen abzustimmen.

2.2.1.4 Didaktische Jahresplanung

Als Basis für die integrative Förderung von Basiskompetenzen wurde im Modellversuch VERLAS das Konzept der Didaktischen Jahresplanung eingeführt. Dieses baut auf den Erfahrungen mit lernfeldorientiertem Unterricht auf (vgl. LIPSMEIER/PÄTZOLD 2000; PÄTZOLD 2003; PÄTZOLD/BUSIAN/VON DER BURG 2007, S. 131 ff.), die u.a. in den Modellversuchen NELE („Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern“) und SELUBA („Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in

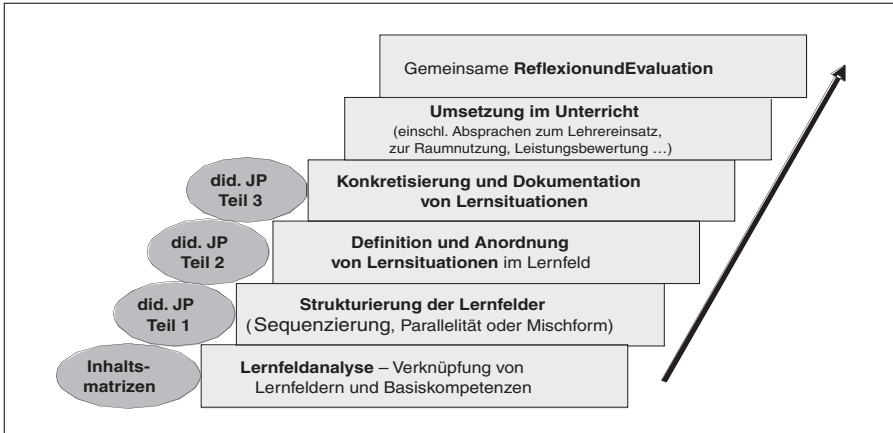


Abbildung 1: Konzept der Didaktischen Jahresplanung

der dualen Berufsausbildung“) gewonnen worden waren (zu verschiedenen Konzepten des Umgangs mit lernfeldorientiertem Unterricht vgl. u. a. HORST/SCHMITTER/TÖLLE 2007; DILGER/SLOANE/TIEMEYER 2007).

Die Grundlage für die modellversuchsspezifische Ausgestaltung der Didaktischen Jahresplanung bildet ein in NRW entwickeltes Konzept (vgl. LANDESINSTITUT FÜR SCHULE/QUALITÄTSAGENTUR 2005). Danach umfasst die Didaktische Jahresplanung drei aufeinander aufbauende Teile. Unter Rückgriff auf Teil 1 der Materialien werden zunächst die im Rahmenlehrplan des jeweiligen Bildungsganges vorgesehenen Lernfelder auf die jeweiligen Ausbildungsjahre und die unterrichtenden Lehrkräfte verteilt. Die Lernfelder können dabei sowohl sequenziell nacheinander als auch zeitlich parallel zueinander angeordnet werden. Im Rahmen der Didaktischen Jahresplanung Teil 2 rückt das einzelne Lernfeld in den Mittelpunkt. Für dieses werden geeignete, an einer vollständigen Handlung orientierte Lernsituationen ausgewählt, umrissen und im Lernfeld angeordnet. Ferner werden die Basiskompetenzen herausgearbeitet, die mit Hilfe dieser Lernsituationen gefördert werden können. Entscheidend ist jedoch nicht, dass die einzelne Lernsituation bereits alle Lehrplaninhalte des Lernfeldes aufgreift, sondern, dass vielmehr alle Lernsituationen zusammen das Spektrum des Lernfeldes abdecken. Von Vorteil für die Auswahl von Lernsituationen, aber auch für die Förderung von Basiskompetenzen an beiden Lernorten, ist eine Zusammenarbeit mit betrieblichen Ausbildern. Die Didaktische Jahresplanung Teil 3 dient schließlich dazu, die konkret zu fördernden Basiskompetenzen sowie die Art ihrer Förderung zu bestimmen und eine differenzierte Unterrichtsplanung vorzunehmen, wobei hier insbesondere die für die Lernsituation vorgesehenen Elemente der fächerübergreifenden Kooperation der Lehrkräfte konkretisiert wurden. Dabei wurde darauf geachtet, dass in diesem Schritt lediglich diejenigen Basiskompetenzen aufgenommen wurden, die sich in den Eingangstests als förderungsbedürftig herausgestellt hatten und die inhaltlich an die jeweilige Lernsituation gekoppelt werden konnten. Aus diesen musste unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen (z. B. Stundenvolumen) eine Auswahl getroffen werden. Im Verlauf der Ausbildung kann und sollte hier zunehmend auch auf weitere Beobachtungen und Erfahrungen des Lehrerkollegiums dahingehend zurückgegriffen werden, inwieweit sich die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Basiskompetenzen verändert bzw. weiterentwickelt haben. (vgl. KITZIG/PÄTZOLD/VON DER BURG/KÖSEL 2008, S. 133ff.).

2.2.2 Innere Differenzierung als Herausforderung für den Bereich der beruflichen Bildung

In Berufsschulen muss bei einer solchen systematischen Förderung jedoch berücksichtigt werden, dass die dortigen Klassen aufgrund der unterschiedlichen vorhergehenden Schullaufbahn ihrer Schülerinnen und Schüler sehr heterogen geprägt sind und oftmals große Leistungsdifferenzen bei den Lernenden vorhanden sind. Eine stärkere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts ermöglicht, Schülerinnen und Schülern eine möglichst individuelle Förderung zukommen zu lassen (HEYNE 1993, S. 3). Eine innere Differenzierung, die in der Regel innerhalb des jeweiligen Lernverbandes erfolgt (vgl. HUBER 1996, S. 33), ermöglicht es in besonderer Weise, Heterogenität im Klassenverband nicht als Lernhindernis, sondern auch als Chance und Ausgangspunkt im Unterricht zu betrachten (vgl. ARNOLD 1993, S. 64). Im Hinblick auf innere Differenzierung kann grundsätzlich zwischen verschiedenen Differenzierungstypen unterschieden werden (vgl. KITZIG/PÄTZOLD/VON DER BURG/KÖSEL 2008, S. 120 ff.). Hierzu zählen z.B. die curriculare Differenzierung und die Prozessdifferenzierung (vgl. ARNOLD 1993, S. 69 ff.) sowie die systematische und die situative Differenzierung (THILLM o. J., S. 4).

Beim Umgang mit heterogenen Gruppen im Unterricht reicht es allerdings nicht aus, sich nur auf eine Differenzierungsform zu beschränken. Auch von Seiten des LANDESINSTITUTS FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (1998, S. 9) wird betont, dass im Rahmen einer inneren Differenzierung z.B. vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten methodischer, sozialer und medialer Art bei gleichen Lernzielen für eine Lerngruppe durchgeführt werden können. Welche Form der (Binnen-)Differenzierung im Einzelfall als die am besten geeignete erscheint und in welchem Umfang eine (Binnen-)Differenzierung stattfindet, ist von vielen Faktoren abhängig. Hierzu zählen nicht nur das mit der Differenzierung zu erreichende Ziel und die zur Verfügung stehende Zeit. Vielmehr sind auch die Struktur und die Leistungsfähigkeit der konkreten Schülergruppe entscheidend, in der die Differenzierungsmethode angewendet werden soll.

Innerhalb des Modellversuches wurden in diesem Zusammenhang u.a. Unterrichtskonzepte erprobt, die auf dem Helfer-System beruhen (soziale Differenzierung) und eine fächerübergreifende Förderung der Basiskompetenzen mit berufsfachlichem Lernen verknüpfen. Teilweise wurde aber auch auf Elemente der äußeren Differenzierung zurückgegriffen, indem z.B. Klassenteilungen für den Unterricht im Mechanik- bzw. im Elektrotechnik-Kabinett vorgenommen wurden.

Um die Lehrkräfte mit verschiedenen Differenzierungsmethoden vertraut zu machen, wurden ihnen während des Modellversuches mehrfach Methoden zur inneren Differenzierung situativ und systematisch vorgestellt und Hilfestellungen für deren Umsetzung gegeben (vgl. zu diesem Thema auch die Maßnahmen der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der Personalentwicklung). Dabei wurden insbesondere Anregungen gegeben, welche Möglichkeiten bestehen, die Methoden zur inneren Differenzierung den jeweiligen Rahmenbedingungen in der Schülergruppe anzupassen.

2.2.3 Erfahrungen und Reflexionen aus dem Modellversuch „VERLAS“

Unabdingbare Voraussetzung für die Umsetzung der Lernfeldstruktur und die Durchführung handlungsorientierten Unterrichts im Sinne des Modellversuches VERLAS ist eine fächerübergreifende Kooperation der Lehrkräfte innerhalb der Berufsschule. Dies gilt umso mehr, wenn in die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes die Förderung sprachlicher, mathematischer und naturwissenschaftlicher Basiskompetenzen integriert werden soll.

Im Rahmen des Modellversuches wurde daher von der wissenschaftlichen Begleitung, neben der verstärkten Zusammenarbeit von Theorie- und Praxislehrern im Fachunterricht, eine Kooperation der Lehrkräfte aus dem berufsfachlichen Unterricht und dem allgemeinbildenden Unterricht, hier vor allem dem Deutschunterricht, initiiert. Dies beschränkte sich

jedoch nicht auf bloße Verweise auf den Unterricht bei der jeweils anderen Lehrkraft. Vielmehr erfolgte eine Verzahnung von berufsfachlichen und allgemeinbildenden Inhalten, wie dies auch die oben beschriebenen Modellversuche vorsehen.

Die bereits bestehenden Fachkonferenzen wurden personell und inhaltlich zu sogenannten „Berufsfachkonferenzen“ erweitert und aufgewertet, denen nicht nur die Lehrkräfte des berufsfachlichen Bereichs, sondern auch die Lehrkräfte des allgemeinbildenden Bereiches angehörten. Ziel der regelmäßigen Beratungen war es, einen Austausch über die Lehr- und Lernprozesse zwischen ihnen zu ermöglichen. Einen Schwerpunkt bildete dabei die gemeinsame Entwicklung und Ausarbeitung der Materialien der Didaktischen Jahresplanung, wobei insbesondere Unterrichtsgestaltungen vorgesehen und geplant wurden, bei denen eine Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern aus dem Bereich Deutsch und aus dem berufsfachlichen Bereich sinnvoll erschien. Konkret wurden z. B. Lernsituationen ausgearbeitet, in denen Fachtexte im Deutschunterricht bearbeitet, Berichte über die Ergebnisse eines im berufsfachlichen Unterricht durchgeführten Versuchs angefertigt, Fachbegriffe im Deutschunterricht mit Hilfe eines Arbeitsblattes geübt oder Präsentationen über selbst erarbeitete Fachzusammenhänge gehalten wurden. Hierzu gehörte auch, dass Berichte, Protokolle oder Präsentationen, die innerhalb des berufsfachlichen Unterrichts anzufertigen waren, im Deutschunterricht vorbereitet wurden. Im Anschluss an die gemeinsame Umsetzung der Unterrichtssituationen wurden in den Berufsfachkonferenzen ferner der Unterricht reflektiert sowie insbesondere positive Erfahrungen und Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert.

Neben einer Kooperation mit den Lehrkräften des Faches Deutsch ermöglichten die Berufsfachkonferenzen abhängig vom jeweiligen Bildungsgang auch einen Austausch mit Lehrkräften aus Fächern wie Sozialkunde oder Wirtschaft.

Begleitet wurde dieser Prozess durch Maßnahmen der Personalentwicklung, indem den Lehrenden passgenaue Qualifizierungsmöglichkeiten und Unterstützungsangebote in Form von Fortbildungsveranstaltungen, Workshops, Vorträgen, kollegialen Hilfen oder Evaluationen bereit gestellt wurden, um sie u. a. in die Thematik der lernfeldintegrierten Basiskompetenzförderung einzuführen und im Umgang mit den Materialien zur Didaktischen Jahresplanung zu unterstützen.

Zum Ende des Modellversuches wurden die Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, die Arbeit im Modellversuch zu bewerten. Erfolge der Modellversuchsarbeit wurden danach im Wesentlichen bei den Themenbereichen „Lernfeldstrukturierung“, „Verbesserung des Unterrichts“ und „Förderung der Zusammenarbeit“ gesehen. Als schwierig bezeichneten die Lehrkräfte vor allem die „Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler“, „Ansatz und Umsetzung“, „Erforderlicher Aufwand“ und „Rahmenbedingungen“. Ferner wurde auch die im Rahmen der Verstetigung für besonders wichtig erachtete Rolle der Schulleitung deutlich, die die Lehrkräfte bei der Umsetzung des Konzeptes unterstützen sollte, indem sie z. B. Rückhalt in Krisen gewährt oder im Hinblick auf den Einsatz von Stundenplänen, Unterrichtsräumen oder Pausen Flexibilität ermöglicht. Als Ergebnis der Evaluation lassen sich für die Verstetigung der Arbeit mit dem Modellversuchskonzept die Schlussfolgerungen ziehen, dass z. B. eine Verbesserung der Zusammenarbeit durch eine erhöhte Flexibilität bei der Unterrichtsplanung und –durchführung erfolgen kann, wobei jedoch strukturbedingte Grenzen beachtet werden müssen. Der Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit und die notwendige organisatorische Unterstützung können optimiert werden, indem der Einsatz von Ressourcen sorgfältig reflektiert und die Schwerpunktsetzung ggf. entsprechend verändert wird. Eine Bewusstseinsbildung über das jeweils individuelle Fach-, Leistungs- und Selbstkonzept ermöglicht einen praktikableren Umgang mit dem Modellversuchskonzept (für detaillierte Ergebnisse der Evaluation vgl. KITZIG/PÄTZOLD/VON DER BURG/KÖSEL 2008, S. 186 ff.).

3 Zur nachhaltigen Verstetigung und zum Transfer

Im Rahmen der Verstetigung und des Transfers der erarbeiteten Modellversuchsergebnisse ist vornehmlich von Bedeutung, tragfähige Verbindungen zwischen der Alltags- und der Modellversuchsrealität herzustellen und dauerhaft zu etablieren. Auf eine solche Verstetigung oder auch einen Transfer des Modellversuchskonzeptes z. B. auf neue Bildungsgänge hinzuwirken, sollte Ziel eines jeden Modellversuches und einer jeden Weiterentwicklung des Modellversuchskonzeptes sein, da Verstetigungsbemühungen nachhaltig dazu beitragen können, ein Rückgleiten in bisherige und traditionelle Entscheidungs- Gestaltungs- und Beurteilungsprozesse zu verhindern. Gleichzeitig kann der Verstetigungsprozess jedoch zu den wesentlichen Herausforderungen jeder Modellversuchsarbeit gezählt werden

Auf der Ebene der Organisationsentwicklung trägt in diesem Zusammenhang ein einheitliches Verständnis der modellversuchsspezifischen Begrifflichkeiten auch nach dem Ende eines Modellversuches wesentlich dazu bei, die curricularen und vor allem die individuellen Erfahrungen aufzuwerten und für eine Verstetigung des Konzeptes nutzbar zu machen. Dies kann bei den in den Modellversuch involvierten Personen sogar ein Einstellungswandel oder auch eine Weiterentwicklung didaktisch-methodischer Überzeugungen bewirken. Insbesondere begriffliche Symbolisierungsformen im Sinne eines neuen Fachvokabulars, welches im Rahmen einer „Insider-Sprache“ verwendet wird, unterstützen in diesem Zusammenhang die gedankliche Einheitlichkeit der von den Beteiligten geäußerten Vorstellungen sowie das fachliche Niveau des Vorhabens. Sie erleichtern somit nicht nur den mentalen Wechsel von Bisherigem zu Neuem, sondern auch den raschen Anschluss von Lehrkräften, die erst zu einem späteren Zeitpunkt in das Förderkonzept integriert werden.

Im Hinblick auf die Personalentwicklung muss die Bedeutung berücksichtigt werden, der im Rahmen der Lehrertätigkeit Habitualisierungen, die einen Gewöhnungs- und Orientierungsrahmen gewähren, sowie Routinen, die Handlungssicherheit versprechen, zukommt. Dies ist vor allem dann bedeutsam, wenn der Übergang von der didaktischen Planungsebene zur didaktischen Alltagsarbeit bewältigt werden muss, die von einer Vielzahl spontaner Entscheidungen geprägt ist und primär individuelle, erlebnisorientierte und stark biographisch-subjektive Verhaltensweisen aufweist. Somit muss entschieden werden, welcher Stellenwert subjektivem, professionellem Erfahrungswissen zukommen soll. Als Ausdruck der jeweiligen Schulkultur wirft dies Überlegungen nach der jeweiligen Wertschätzung auf, die dem Umgang mit eigenen Glaubenssätzen, Routinen, Widerständen bzw. Unterrichtsschwierigkeiten beigemessen wird. Im Hinblick auf eine nachhaltige Schulentwicklung sollten dabei die Lehrerinnen und Lehrer eine geschützte und gleichzeitig intern anerkannte professionelle Berufsstruktur entwickeln, innerhalb derer sie bereit sind, den Stellenwert eigener Handlungsmuster zu reflektieren sowie Handlungsalternativen zu den bestehenden Routinen zu erarbeiten und zu verbessern, mithin also sich auf eine Neudefinition der Lehrerrolle einzulassen und diese mit zu vollziehen. Um das wertvolle Potenzial des persönlichen situativen Wissens voll auszuschöpfen, ist es in diesem Zusammenhang wichtig, bei individuellen Schwierigkeiten nicht nur die jeweilige Handlungssituation, sondern vor allem auch die eigenen, prinzipiell veränderbaren Handlungsroutinen zu analysieren.

In diesem Zusammenhang ist es unabdingbar, verbindliche und ggf. auch parallele Kommunikationswege bzw. -strukturen herzustellen, auf klare Verbindlichkeiten der Entscheidungen zu beharren sowie Verantwortlichkeiten zu schaffen. Die Klärung der damit verbundenen Fragen ist für eine nachhaltige Schulentwicklung nicht zuletzt deshalb entscheidend, weil durch sie für die an einem Modellversuch beteiligten Lehrkräften deutlich wird, wer welche Rolle innerhalb des Modellversuches spielt. Dies erleichtert es der einzelnen Lehrperson, sich mit den Modellversuchszielen zu identifizieren sowie Eigeninitiative zur Erreichung dieser Ziele sowie zur weiteren Ausgestaltung zu entwickeln.

Ein grundsätzlicher Fortbildungsbedarf besteht zudem dann, wenn über eine Verstetigung im eigenen Bildungsgang hinaus auch ein Transfer des Modellversuchskonzeptes, z. B. auf andere Bildungsgänge, angestrebt wird und die nun bereits modellversuchserfahrenen

Lehrkräfte neue Kolleginnen und Kollegen aus anderen Bildungsgängen an das Modellversuchskonzept heranführen und darin einweisen sollen. Eine solche Qualifizierung durch Erfahrungsträger könnte je nach zukünftigem Auftrag weitere didaktische und methodische Dimensionen, aber auch Aspekte der kollegialen Supervision etc. umfassen. Zum Beispiel könnte es für einen Transfer oder eine weitere Verstetigung vorteilhaft sein, auf Methoden des Wissensmanagements zurückzugreifen, wie die Einführung thematischer Erfahrungsgeschichte in Form von „story telling“-Foren² oder die Einrichtung von „Communities of practice“ (zu den genannten Methoden vgl. REINMANN 2005).

Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung ergibt sich im Zuge der Verstetigung die Notwendigkeit, die modellversuchsspezifischen Materialien immer wieder auf ihre Alltagstauglichkeit hin zu überprüfen und ggf. anzupassen. Insbesondere dürfen sie nicht so umfangreich gestaltet sein, dass der Aufwand ihrer Erarbeitung von den Lehrkräften während des Unterrichtsalltags dauerhaft nicht leistbar ist. Auch wenn bei der Einführung eines ungewohnten Konzeptes die Einarbeitungszeit zunächst immer recht lang ist, wird jedoch meist recht schnell soviel Übung und Sicherheit im Umgang mit den neuen Materialien gewonnen, dass sich die aufzuwendende Zeit verringert und der Nutzen schließlich den Aufwand übersteigt. Daneben kann es aber auch erforderlich sein, modellversuchsspezifische Materialien im Rahmen der Verstetigungsphase an neue Herausforderungen anzupassen, die sich z.B. daraus ergeben können, dass das Konzept verändert oder im Rahmen eines Transfers auf andere Bildungsgänge übertragen wird. Förderlich ist es in diesem Zusammenhang, „Soll-Bruchstellen“, die sich bei Widerständen oder Schwierigkeiten ergeben, bereits während der Arbeit im Modellversuch auf ihre Belastbarkeit zu überprüfen und nicht zu früh Zugeständnisse zu machen, ohne zuvor versucht zu haben, die Problemstellen zu beheben.

Entscheidend für eine erfolgreiche Verstetigung eines Modellversuchskonzeptes ist zudem, die jeweiligen Entwicklungen nicht nur im Rahmen der Lehrerschaft, sondern vor allem zusammen mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. Hieraus können wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden, inwieweit neue oder weiterentwickelte Elemente des Konzeptes sich tatsächlich als erfolgreich im Rahmen der Alltagsrealität erweisen und z.B. den Anforderungen der bildungsgangspezifischen Abschlussprüfungen oder des späteren Berufsalltages gerecht werden.

4 Literatur

- ARNOLD, Rolf (1993): Workshop „Innere Differenzierung in Fachklassen der Berufsschule“ am 25. September 1990 in der BBS Kaiserslautern I (Technik). Zehn Hinweise für die Entwicklung eines pragmatischen Konzeptes. In: Heyne, Michael (Hrsg.): Innere und äußere Differenzierung in Fachklassen der Berufsschule. Mainz: v. Hase & Köhler Verlag, S. 63–76
- BADER, Reinhard (2002): PISA. Betroffenheit auch in der Berufsbildung. In: BbSch – Die berufsbildende Schule 54 (2002), Heft 2, S. 37
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2002; Hrsg.): Neuer Ausbildungsberuf in 2003. Kraftfahrzeugmechatroniker/Kraftfahrzeugmechatronikerin. Online im Internet: <http://www.bibb.de/start.htm> [Stand: 2002; letzter Zugriff: 11.12.2002]
- BIEDEBACH, Wyrola (2006): Der Modellversuch „Vocational Literacy (VOL1) – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung“. Konzeption – Erfahrungen – bisherige Ergebnisse. In: Efing, Christian; Janich, Nina (Hrsg.): Förderung der

- 2 Das „story telling“ ist eine narrative Austauschmethode, die primär auf das subjektiv-erfahrungsgeleitete Wissen zurückgreift und dadurch bewusste Unschärfen, Analogien, Assoziationen und Emotionen als Bestandteil einer Kommunikation über Wissen aktiviert. Hierbei handelt es sich um Wissens Elemente, die in einer rein kognitiv-rationalen Kommunikation oft vernachlässigt werden, jedoch häufig mitentscheidend für Verstehen, Anfangsmotivationen und Selbstlernaktivitäten der Beteiligten sind.

- berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl, S. 15–31
- CORRSSEN, Yvonne; ROGGATZ, Christine (2003): Den Umgang mit Heterogenität lernen ... im Referendariat ein Thema am Rande. In: *Pädagogik* 55 (2003), Heft 9, S. 16–19
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (2001; Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- DILGER, Bernadette; SLOANE, Peter F. E.; TIEMEYER, Ernst (2007; Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung. Beiträge im Kontext des Modellversuchs segel-bs, Nordrhein-Westfalen. Paderborn: Eusl
- FRIED, Lilian (o. J.): Informationsschrift Prof. Fried. Delfin 4 – ein Verfahren zur Diagnose und Förderung der Sprachkompetenz von Kindern zwei Jahre vor der Einschulung. Online im Internet: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Konferenzen14LP/2007/Sprachstand/Fried/index.html> (Stand: o. J.; letzter Zugriff: 08.02.2008)
- GRUNDMANN, Hilmar (2002): Vom Volk der Dichter und Denker zum Volk der Analphabeten? Zu den Ergebnissen der PISA-Studie und ihren Folgen für den berufsschulischen Unterricht. In: *BbSch – Die berufsbildende Schule* 54 (2002), Heft 2, S. 41–44
- GRUNDMANN, Hilmar (2007a): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- GRUNDMANN, Hilmar (2007b): Modelle zur Förderung der fachsprachlichen Kompetenz im berufsschulischen Unterricht – das Allheilmittel gegen mangelnde Berufsfähigkeit Jugendlicher? In: *wue – Wirtschaft und Erziehung* 59 (2007), Heft 2, S. 47–51
- GRUNDMANN, Hilmar (2007c): Lese- und Schreibförderung an berufsbildenden Schulen zukünftig integraler Bestandteil jedes beruflichen Ausbildungsganges? In: *Winklers Flügelstift Heft 1/2007*, S. 2–16. Online im Internet: http://www.winklers.de/zeitschriften/fluegelstift/pdf/fluegelstift_01_07.pdf [Stand: Februar 2007; letzter Zugriff: 12.02.2008]
- GRUNDMANN, Hilmar (2007c): Die Berliner Antwort auf die zunehmende Sprachlosigkeit der Jugendlichen: Entwicklung eines Sprachförderkonzepts zum Erwerb der Berufsfähigkeit. In: *Winklers Flügelstift Heft 2/2007*, S. 2–15. Online im Internet: http://www.winklers.de/zeitschriften/fluegelstift/pdf/2_2007.pdf [Stand: September 2007; letzter Zugriff: 09.01.2008]
- GSCHWENDTNER, Tobias; ZIEGLER, Birgit (2006): Kompetenzförderung durch reciprocal teaching? in: GONON, Philipp; KLAUSER, Fritz; NICKOLAUS, Reinhold (Hrsg.): Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH
- HEYNE, Michael (1993; Hrsg.): Innere und äußere Differenzierung in Fachklassen der Berufsschule. Mainz: v. Hase & Köhler Verlag
- HORST, Friedrich-Wilhelm; SCHMITTER, Jürgen; TÖLLE, Jens (2007; Hrsg.): Wie MOSEL Probleme löst. Band 1: Lernarrangements wirksam gestalten. Aus dem Modellversuch MOSEL (2005–2007). Paderborn: Eusl
- IHK DÜSSELDORF – INDUSTRIE UND HANDELSKAMMER ZU DÜSSELDORF (2007; Hrsg.): Berufsbildung aktuell. Informationen für Unternehmen, Ausbilder und Prüfer. Ausgabe 3/August 2007. Online im Internet: http://www.duesseldorf.ihk.de/produktmarken/Publikationen/AusWeiterbildung/M6_Berufsbildung_aktuell_2007_03.pdf [Stand: August 2007; letzter Zugriff: 17.10.2007]
- KITZIG, Reinhard; PÄTZOLD, Günter; VON DER BURG, Julia; KÖSEL, Stephan (2008): Basiskompetenzförderung im Kontext berufsfachlichen Lernens. Erfahrungen und Reflexionen der Arbeit im Modellversuch „VERLAS“. Bochum: projektverlag (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Band 42)
- KMK – STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (2002; Hrsg.): Bewertung der bundesinternen Leistungsvergleiche (PISA-E). Online im Internet: www.kmk.org/aktuell/strateg.pdf. [Stand: 25.06.2002; letzter Zugriff: 18.10.2005]
- KMK – STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2005a; Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Hauptschulabschluss (9. Jahrgangsstufe). Beschluss vom 15.10.2004. Darmstadt: Wolters Kluwer. Online im Internet:

- http://www.kultus-ministerkonferenz.de/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Mathematik_BS_307KMK.pdf [Stand: Juni 2005; letzter Zugriff: 17.12.2007]
- KMK – STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2005b; Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Bildungsabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. Darmstadt: Wolters Kluwer. Online im Internet: http://www.kultusministerkonferenz.de/schul/Bildungsstandards/Physik_MSA16-12-04.pdf [Stand: Juni 2005; letzter Zugriff: 18.10.2005]
- KUSCH, Erhard (2006): Problembeschreibung. In: Becker-Mrotzek, Michael; Kusch, Erhard; Wehnert, Bernd: Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 14–16. Zugleich online im Internet: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Deutsch/projekte/koebes/KoeBeS2.pdf> [Stand: 2006; letzter Zugriff: 31.01.2008] (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A)
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (1998; Hrsg.): Differenzierung des Berufsschulunterrichts im Ausbildungsberuf Technische Zeichnerin/Technischer Zeichner. Bönen: Kettler
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE/QUALITÄTSAGENTUR (NRW) (2005; Hrsg.): Didaktische Jahresplanung. Entwicklung. Dokumentation. Umsetzung. Lernsituationen im Mittelpunkt der Unterrichtsentwicklung in den Fachklassen des dualen Systems. Soest. Online im Internet: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/didaktischejahresplanung/download/didaktischejahresplanung.pdf> [Stand: 2005; letzter Zugriff: 11.01.2007]
- LEHMANN, Rainer; SEEBER, Susan; HUNGER, Susanne (2007): Ulme III: Ziele der Untersuchung. In: Lehmann, Rainer; Seeber, Susan (Hrsg.): ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. S. 15–20. Online im Internet: http://www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME3_Bericht.pdf [Stand: März 2007; letzter Zugriff: 12.09.2007]
- LEHMANN, Rainer H.; IVANOV, Stanislav; HUNGER, Susanne; GÄNSFUSS, Rüdiger (o.J.): ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Online im Internet: http://www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME1_Bericht.pdf [Stand: o.J.; letzter Zugriff: 11.09.2007]
- LIPSMIEIER, Antonius; PÄTZOLD, Günter (2000; Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Stuttgart: Franz Steiner Verlag
- NICKOLAUS, Reinhold; GSCHWENDTNER, Tobias; GEISSEL, Bernd (2008): Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104 (2008), Heft 1, S. 48–73
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1999; Hrsg.): Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment. Online im Internet: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/45/32/33693997.pdf> [Stand: 1999; letzter Zugriff: 16.10.2007]
- PÄTZOLD, Günter (2003): Lernfelder – Lerortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. 2. Auflage. Bochum: projektverlag (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Band 30)
- PÄTZOLD, Günter; BUSIAN, Anne, VON DER BURG, Julia (2007): Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung. Paderborn: Eusi (Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 35)
- PÜTZ, Helmut (2002): „Berufsbildungs-PISA“ wäre nützlich. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 31 (2002), Heft 3, S. 3–4
- REINMANN, Gabi (2005; Hrsg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich: Pabst
- SEEBER, Susan (2007): Allgemeine Grundqualifikationen am Ende der beruflichen Ausbildung. In: Lehmann, Rainer; Seeber, Susan (Hrsg.): ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. S. 67–88. Online im Internet: http://www.hamburger-bildungs-server.de/baw/ba/ULME3_Bericht.pdf [Stand: März 2007; letzter Zugriff: 12.09.2007]
- THILLM – THÜRINGER INSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRPLANENTWICKLUNG UND MEDIEN (o.J.; Hrsg.): Materialien zur Implementierung der Thüringer Schulordnung. Orientierung zur Differenzierung im Unterricht. Bad Berka. Zugleich Online im Internet: [Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, Heft 2 \(2008\) – © Franz Steiner Verlag, Stuttgart](http://www.lern-</p>
</div>
<div data-bbox=)

kompetenz.th.schule.de/doc/ThILLM%20Heft%20Orientierung%20zur%20Differenzierung%20im%20Unterricht.pdf [Stand: o.J.; letzter Zugriff: 05.09.2007]

WEINERT, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage, Weinheim: Beltz, S. 17–31

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Günter Pätzold, Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, Emil-Figge-Str. 91, 44227 Dortmund

ANTONIUS LIPSMEIER

Anreizsysteme für kooperative berufliche Bildung

(Thematische Vorgabe für ein Referat auf einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, am 6.11.2007 in Berlin)

Für Walter Georg zum 65. Geburtstag

1. Berufspädagogische Vorbemerkungen

Während Anreize für Ökonomen in ihren Theorien einen herausragenden Stellenwert besitzen, spielen sie in der berufspädagogischen Diskussion nur eine marginale Rolle, besonders in der deutschen. Von den vielfältigen möglichen Belegen seien lediglich die beiden kürzlich erschienenen repräsentativen Handbücher von ARNOLD/LIPSMEIER (2006) und von RAUNER (2005) sowie das GTZ-Fachglossar (RADDATZ 1999) erwähnt: In ihnen kommt das Stichwort „Anreize“ nicht vor, von einschlägigen Abhandlungen zu diesem Thema sowieso abgesehen. Das gilt auch, wenn auch nicht ganz so streng, für die europäische Diskussion, maßgeblich geführt vom CEDEFOP (vgl. Descy/Tessaring 2001 und 2004; beiläufige Erwähnung bei BARRETT 2001, S. 401, und bei WILSON/BRISCOE 2004, S. 61); auch EU (vgl. LENEY 2004, S. 62) und OECD (z.B. OECD 1994, 1998, 2005, 2007) schenken diesem Thema nur geringe Beachtung. Selbst das BMZ widmet diesem Aspekt in seinem „Sektorkonzept“ vom September 2005 nur wenige Zeilen (BMZ 2005b, Punkt 5.2.2).

Das ist mit Bezug auf die weltweite Diskussion schon etwas anders; so geht beispielsweise GASSKOV in seinem Handbuch etwas ausführlicher auf die Rolle der Anreize in der beruflichen Bildung ein (vgl. GASSKOV 2000, S. 11f und 231f), ohne dass man sagen könnte, dass dieser Aspekt von ihm systematisch abgehandelt würde; von „Anreizsystemen“ kann also, und das würde ich die nationale und internationale Literaturlage betreffend verallgemeinernd sagen, überhaupt keine Rede sein; es gibt allenfalls sehr verstreute und in unterschiedlichen Kontexten angesiedelte Abhandlungen zu Teilaspekten von Anreizen. Ich werde versuchen, etwas System und Struktur in diese Angelegenheit zu bringen, doch vorher muss ich noch auf einen anderen Aspekt der Themenvorgabe eingehen, nämlich die kooperative berufliche Bildung.

Es gibt aus deutscher Sicht schon zu denken, kooperative Berufsausbildung propagieren und stimulieren zu sollen in einer Zeit, in der bei uns die duale Berufsausbildung seit Jahren quantitativ auf dem Rückzug ist, gemessen an den beiden Hauptindikatoren (vgl. BMBF 2007, S. 147ff und 161ff), nämlich

– Rückgang des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes

und korrespondierend damit

- Steigerung der staatlichen Aufwendungen für die berufliche Aus- und Weiterbildung etwa durch Ausbau der beruflichen Vollzeitschulen und erhöhte Investitionen in den sogenannten Übergangsbereich (BGJ, BVJ etc.; vgl. PATZOLD u.a. 2007, S. 237ff).

Aber auch qualitativ-strukturell steht die duale Berufsausbildung bei uns in der Kritik bis hin zu einem Umwandlungsprozess; typisch dafür ist beispielsweise die schon seit den späten 80er Jahren geführte Diskussion um Module bzw. Ausbildungsbausteine (vgl. LIPSMIEIER/MÜNK 1994, S. 212, 225, 236), deren Propagandisten sich von der Wirtschaft den Vorwurf gefallen lassen müssen, sie gefährdeten mit ihren Vorschlägen das Berufsbildungssystem (vgl. EULER/SEVERING 2007), was aber aus meiner Sicht keineswegs der Fall ist.

Die Möglichkeiten, durch Anreize die Betriebe zu mehr Angebot an Ausbildungsplätzen zu stimulieren oder zu drängen (etwa durch tarifvertragliche Vereinbarungen zur Ausbildungsplatzsicherung; vgl. BMBF 2007, S. 84ff), sind äußerst gering und nur beschränkt wirksam, denn „ausschlaggebend für die Beteiligung von Betrieben und Unternehmen an der Ausbildung ist der jeweilige Fachkräftebedarf“, wie das BMBF richtigerweise feststellt (BMBF 2005, S. 67), und der ist offensichtlich rückläufig bzw. anders als durch duale Berufsausbildung abdeckbar, das galt zumindest noch bis vor kurzem. Rückblickend auf die Hochphase dualer Berufsausbildung in der BRD in den 60er bis 80er Jahren, in denen gut 70% eines Altersjahrganges diesen Qualifizierungsweg durchlief, muss man ja auch feststellen, dass dessen sogenannte „existenzielle Randbedingungen“ wie Vollbeschäftigung, Dominanz des Produktionssektors, pyramidenförmiges Berufsgefüge mit dem Übergewicht der Beschäftigten in den unteren Qualifikationsstufen, gleichermaßen hohes Interesse von Wirtschaft und Staat sowie von Eltern und Jugendlichen an dieser Qualifizierungsvariante sowie gefestigte und differenzierte berufsförmig organisierte Strukturen von Arbeit nicht mehr vorhanden bzw. in ihrem Stellenwert stark abgemindert worden sind (vgl. LIPSMIEIER 1996, S. 303 ff; WALDEN/BEICHT/HERGET 2004, S. 271). Diese existenziellen Randbedingungen waren in Entwicklungsländern nie gegeben, weshalb es auch äußerst schwierig ist, diese Qualifizierungsvariante dort zu propagieren bzw. zu implementieren. Das gilt auch deswegen verschärft, weil duale oder kooperative Berufsausbildung verglichen mit anderen (zumeist monostrukturellen) Qualifizierungsalternativen (z.B. vollschulisch oder rein betrieblich) unter organisatorisch-curricularen und auch finanziellen Aspekten einen außerordentlich hohen Komplexitätsgrad besitzt (vgl. auch GASSKOV 2000, S. 90f; LIPSMIEIER 1996, S. 310ff). Doch obwohl nach überwiegender Auffassung die Versuche, duale Berufsausbildung nach deutschem Modell – auch in angepasster Variante – in Entwicklungsländer zu exportieren, gescheitert sind (DIEHL 1993; ARNOLD 1991; LIPSMIEIER 1989; STOCKMANN 1995, S. 207ff; CLEMENT/LIPSMIEIER 1997; SCHOENFELDT 2000, S. 332ff; GASSKOV 2000, S. 217), hat das Prinzip „Dualität“ nach wie vor Konjunktur (vgl. OECD 1994, S. 174; World Bank 1990, S. 45; World Bank 1995, S. 24ff; CLEMENT/LIPSMIEIER 1997, S. 415ff; CEDEFOP 2000, S. 103ff). Das hängt auch sicherlich damit zusammen, dass einerseits die Partizipationsraten an „upper secondary technical and vocational education“ selbst in vielen OECD-Ländern sehr niedrig sind (vgl. OECD 2007, S. 45ff) und in anderen Ländern, besonders in Entwicklungsländern, teilweise extrem niedrig sind (vgl. UNESCO/OECD 2005, S. 40) und andererseits der Anteil von dualer, kooperativer oder alternierender Berufsausbildung, obwohl weltweit bekannt, sehr häufig über eine marginale Rolle nicht hinaus kommt. Deshalb, aber auch aus dem Grunde, weil berufliche Sekundarschulen die Erwartungen nicht erfüllt haben (vgl. GEORG 1997, S. 73f) und die fiskalisch messbaren Wirkungen (rate of return) dieser Schulen, verglichen mit Primar- und unteren Sekundarschulen, gering seien (vgl. World Bank 1995, S. 96), präferiert die Weltbank seit dieser Zeit solche Ausbildungsmodelle, die unmittelbare Bezüge zum Arbeitsmarkt bzw. zum Beschäftigungssystem besitzen und die von Unternehmen gestützt werden (ebenda, S. 24ff und S. 150). Das kann als ein Votum für kooperative Berufsausbildung verstanden werden.

Aber wie kann man sie fördern?

Sind Anreize ein taugliches Instrument? Und wenn ja: Welche Anreize?

Doch zunächst zum Anreiz-Inventar.

2. Das Anreiz-Inventar

Wie schon eingangs erwähnt, findet sich keine systematische Abhandlung über Anreize in der beruflichen Bildung; zumeist wird dieser Aspekt innerhalb der Finanzierungsdiskussion abgehandelt (z.B. BMZ 2005a, S. 16f; BMZ 2005b; GASSKOV 2000, S. 193ff; LENEY 2004, S. 62), was ja auch zum Sinn macht, da die meisten Anreize finanzieller Natur sind.

Aber nun zu dem angekündigten Versuch, etwas System und Struktur in die recht verworrene Angelegenheit bringen zu wollen.

Ich unterscheide zum einen zwischen

- a) materiellen Anreizen und
 - b) immateriellen Anreizen
- sowie zum anderen zwischen
- c) personenbezogenen (oder auch nachfrageorientierten) Anreizen und
 - d) institutionenbezogenen (oder angebotsorientierten) Anreizen.

Die erste Differenzierungsebene ist schnell abgehandelt: Immaterielle Anreize gibt es zwar, sie spielen aber nur eine relativ unbedeutende Rolle, vor allem in Entwicklungsländern. Denn Auszeichnungen, Ehrentitel oder öffentliches Lob wie Auszubildender des Monats, Held der Arbeit, Ausbildungsbetrieb des Jahres, Fernunterrichtsteilnehmer des Jahres etc. mögen zwar andere Menschen oder Betriebe stimulieren, ihre Bildungsanstrengungen zu stabilisieren oder auszuweiten, wie beispielsweise in Deutschland, wo unter Nutzen-Aspekten das Image des Betriebes in der Öffentlichkeit, bei Kunden und Lieferanten einen relativ hohen Stellenwert hat (vgl. WALDEN/HERGET 2004, S. 224ff). Aber als wirksames Mittel zur Steigerung der Bildungsnachfrage oder des Bildungsangebots können diese incentives nicht angesehen werden.

Wesentlich wichtiger ist die zweite Differenzierungsebene, nämlich die Unterscheidung zwischen personenbezogenen (oder auch nachfrageinduzierenden) und institutionenbezogenen (oder auch angebotsinduzierenden) Anreizen.

Zunächst zu den personenbezogenen Anreizen, die kurz abgehandelt werden können, da sie hier angesichts der Thematik nicht im Vordergrund stehen. Zu diesen Transfers zählen im wesentlichen (vgl. LIPSMEIER/GEORG/IDLER 2003, S. 57; engl. Fassung S. 52):

- Bildungsdarlehen (training loan, career development loan; vgl. Gasskov 2000, S. 225f);
- Ausbildungs-/Studienbeihilfen (study grants, scholarships, fellowships), z.B. BAFöG, Meister-BAFöG (vgl. Expertenkommission 2003, S. 33f; Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz, AFBG, vgl. BMBF 2007, S. 235f);
- Lernzeitkonten (vgl. Seifert 2003), Bildungskonten/Lernzeitvereinbarungen (z.B. über Tarifverträge; vgl. Expertenkommission 2004, S. 205ff, 277ff), Studienkonten;
- Bildungsgutscheine, bes. in der beruflichen Weiterbildung (voucher; vgl. GASSKOV 2000, S. 213f; KÜHNLEIN/KLEIN 2003; BMZ 2/2005, S. 26; MARGINSON 1993, S. 192f; BMBF 2007, S. 225f);
- Bildungsurlaub (education and training leave);
- Steuerliche Absetzbarkeit von Aus- und Weiterbildungsaufwendungen für Privatpersonen (bei Personen aus einkommensschwachen Familien weniger wirksam; vgl. OECD 2005, S. 233);
- Beschäftigungsfonds (employment funds), besonders für die Zielgruppe der Arbeitslosen (vgl. GASSKOV 2000, S. 12).

Unter den Aspekten der Systementwicklung sind natürlich die institutionenbezogenen Anreize von besonderer Bedeutung (vgl. LIPSMIEIER/GEORG/IDLER 2003, S. 55ff; engl. Fassung S. 50ff); die wesentlichen incentives für Betriebe sind die folgenden (in Anlehnung an GASSKOV 2000, S. 231f):

- Steuerliche Anreize für Betriebe, wie z.B. Steuerminderung (tax reduction, tax rebate, tax relief) bei betrieblicher Ausbildung, für betriebliche Ausbildungsinvestitionen in Bauten oder Ausbildungsmittel wie Maschinen und Geräte oder auch Grunderwerb;
- Staatliche Subventionen (state subsidies) für Ausbildungsvergütungen oder Ausbildungsinvestitionen;
- Lohnabgaben-Befreiungsmöglichkeiten (payroll levy exemption schemes) und Lohnabgaben-Zuwendungen (payroll levy-grant schemes);
- Minderung oder Befreiung von Einfuhrsteuern für Ausbildungsmittel wie Maschinen, Geräte etc.;
- Staatliche Kredite zu Sonderkonditionen bei Ausbildungsaktivitäten (low-interest government loans);
- Ausbildungskosten-Rückvergütungen (training cost reimbursement schemes).

Oft wird im Zusammenhang von Anreizen für berufliche Bildung auch auf Abgabe-Zuwendungs-Systeme (levy-grant schemes; vgl. GASSKOV 2000, S. 240ff) eingegangen. Das ist insofern berechtigt, als diejenigen Betriebe, die den vorgegebenen Kriterien gerecht werden und für ihre Ausbildungsaktivitäten Zuwendungen aus dem Fond erhalten, ihr Engagement belohnt bekommen und möglicherweise ausweiten (Abgaben und Zuwendungen auf der Basis kollektiver Vereinbarungen oder per Gesetz; vgl. LENEY 2004, S. 62). Aber viele Betriebe kaufen sich auch durch Entrichtung der Abgabe frei, da deren Höhe in der Regel niedriger ist als die Kosten für die Ausbildung. Dieses Finanzierungsinstrument ist also zweischneidig (vgl. GASSKOV 2000, S. 241), was ja auch durch die jahrzehntelange Diskussion um dieses Thema (Stichwort: Ausbildungsplatzförderungsgesetz) einschließlich der gesetzgeberischen Initiativen in der BRD belegt wird; außerdem zeigt dieser Konflikt die grundsätzlichen Interessensunterschiede zwischen Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften, eine Konstellation, die auch bei Implementation bzw. Expansion von kooperativen Ausbildungsstrukturen in Entwicklungsländern zu berücksichtigen ist, da vermittelnde Agenturen zwischen Staat und Betrieben, den beiden Partnern bei dualer Berufsausbildung, notwendig oder zumindest begünstigend sind (vgl. WALDEN/BEICHT/HERGET 2004, S. 272). Häufig fehlen in Entwicklungsländern diese Agenturen bzw. sie sind, wenn vorhanden, oft nur von geringer Bedeutung.

Wenn schon in der BRD lediglich weniger als ein Viertel aller Betriebe sich an der beruflichen Erstausbildung beteiligen (vgl. BMBF 2007, S. 55: Ausbildungsbetriebsquote 24,5%; in der betrieblichen Weiterbildung sieht das ganz anders aus), so stellt sich die Frage nach der Funktion von Anreizen für Betriebe in Entwicklungsländern verschärft, zumal bekannt ist, dass große (und auch häufig mittlere) Firmen aus Eigeninteresse ausbilden, um ihren Fachkräftebedarf zu decken (vgl. BMBF 2007, S. 159f), während kleinere Betriebe auf incentives angewiesen sind (vgl. BARRETT 2001, S. 401). Die Begründungen dafür ähneln sich weltweit; vor allem große Firmen setzen darauf, durch Personalentwicklung im allgemeinen und durch berufliche Aus- und Weiterbildung (in vielen Ländern vermischen sich diese beiden Bereiche) im besonderen ihre Produktivität steigern und die Produktionsbedingungen positiv beeinflussen zu können (vgl. BELLMANN 2001, S. 287; BARRETT 2001, S. 401; GASSKOV 2000, S. 8; OECD 2005, S. 161; HANSSON/JOHANSON/LEITNER 2004, S. 306; WILSON/BRISCOE 2004, S. 61), eine Annahme, die nicht unumstritten ist, da es viele andere Faktoren gibt, die die Produktivität beeinflussen (vgl. MARGINSON 1993, S. 53; OECD 2005, S. 165: „multi-faktorielle Produktivität“). Außerdem muss konstatiert werden, dass es insgesamt gesehen keine validen empirischen Untersuchungen über die Wirksamkeit von incentives gibt, von Fallstudien für einzelne Länder oder für einige incentives einmal abgesehen.

3. Bildungsökonomische Schlussbetrachtungen

Nach Auffassung der OECD ist trotz umfangreicher und vielfältiger bildungsökonomischer Analysen die Kausalität immer noch ungeklärt: „Löst Bildung Wachstum aus oder veranlasst Wachstum die Menschen dazu, mehr Bildungsangebote wahrzunehmen?“ (OECD 2005, S. 162). Doch belegen nach Meinung der gleichen Institution umfangreiche empirische Daten, dass das „Humankapital ... eine bedeutende Determinante des Wirtschaftswachstums“ sei (OECD 2005, S. 165). Obwohl gelegentlich kritische Positionen bezüglich der Wirksamkeit von Humanvermögens-Investitionen vertreten werden (Johanson 1998: „Die Antwort weiß ganz allein der Wind ...“), überwiegen in den letzten Jahren eindeutig die positiven Einschätzungen (vgl. HANSSON/JOHANSON/LEITNER 2004, S. 310; WILSON/BRISCOE 2004, S. 60f; BMBF 2007, S. 160; OECD 1998), auch wenn die Diagnose des Zusammenhangs zwischen Berufsausbildung und Wirtschaftswachstum auf Makroebene schwierig sei; aber auf Betriebs- und Industrieebene seien die Wirkungen eindeutig erkennbar (vgl. WILSON/BRISCOE 2004, S. 60). Deswegen sollten auch die Regierungen mit jeder Art von Anreizen die Betriebe in der beruflichen Aus- und Weiterbildung unterstützen (ebenda, S. 61), zumal ein genereller Trend in der Bildungspolitik weltweit erkennbar ist, dass nicht mehr nur der Staat für die Bildung der Bürger verantwortlich ist, sondern zunehmend auch die Individuen und die Betriebe in die Verantwortung einzubeziehen sind (vgl. BMZ 2/2005, S. 16; SCHEMMANN 2007, S. 227). Bei der Implementation von Anreizen in Berufsbildungssysteme bzw. -strukturen ist jedoch zu bedenken, dass solche Maßnahmen immer auf die Einbindung „in den spezifischen historischen, kulturellen und sozialen Kontext eines Landes“ verwiesen sind (GEORG 1997, S. 67 u. S. 75ff; vgl. auch GASSKOV 1994, S. 26 und BMZ 2/2005, S. 16), und unter diesem Aspekt muss festgestellt werden, dass Anreizsysteme und Berufsbildungsstrukturen weder forschungsmäßig noch berufsbildungs-/entwicklungspolitisch zusammengebracht worden sind.

Literatur

1. Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden 2006
2. Arnold, Rolf: Die „Entdeckung“ des Arbeitsmarktes in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit – die neuen sektorpolitischen Vorgaben kritisch-konstruktiv gesichtet. – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Jg. (2006), H.3, S. 444-454
3. Arnold, Rolf: Interkulturelle Berufspädagogik. Oldenburg 1981
4. Barrett, Alan: Economic performance of education and training: costs and benefits. In: Descy, P./Tessaring, M. (eds): Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report. Vol.2, Luxembourg 2001, S. 383-404
5. Bellmann, Lutz: Vocational training research on the basis of enterprise surveys: An international perspective. In: Descy, P./Tessaring, M. (eds): Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report. Vol.2, Luxembourg 2001, S. 279-310
6. Berger, Klaus: Der Beitrag der öffentlichen Hand zur Finanzierung beruflicher Bildung. Bielefeld 2004
7. BMBF: Berufsbildungsbericht 2005. Bonn/Berlin 2005
8. BMBF: Berufsbildungsbericht 2007. Bonn/Berlin 2007
9. BMZ: Berufsbildung in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit. Bonn 2/2005 (2005a)
10. BMZ: Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit. Bonn 9/2005 (2005b)
11. CEDEFOP: An age of learning. Vocational training policy at European level. Thessaloniki 2000

12. Clement, Ute/Lipsmeier, Antonius: Übertragbarkeit beruflicher Bildungssysteme in Entwicklungsländer. Problemlagen und Handlungsstrategien. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin 1997, S. 399-423
13. Descy, Pascaline/Tessaring, Manfred (eds): Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report. Vol.2, Luxembourg 2001
14. Descy, Pascaline/Tessaring, Manfred (eds): Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg 2004
15. Diehl, Manfred: Probleme beim Transfer des dualen Systems in Länder der dritten Welt. – Die berufsbildende Schule, 45.Jg. (1993), H.3, S. 93-98
16. DSE: Financing vocational education and training in developing countries (Autor: Bolina). Mannheim o.J. (1995)
17. Euler, Dieter/Severing, Eckart: Ausbildungsbausteine in der Diskussion. Zur Klärung eines Missverständnisses. – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 36.Jg. (2007), H.5, S. 46-49
18. Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens (Hrsg.): Bildungsbedingte öffentliche Transfers und Investitionspotentiale privater Haushalte in Deutschland. Bielefeld 2003
19. Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens: Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. 28.7.2004
20. Gasskov, Vladimir: Alternative schemes of financing training. Geneva (ILO) 1994
21. Gasskov, Vladimir: Managing vocational training systems. A handbook for senior administrators. Geneva (ILO) 2000
22. Georg, Walter: Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: Greinert, W.-D. u.a. (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden 1997, S. 65-93
23. Hansson, B./Johanson, U./Leitner, K.-H. : The impact of human capital and human capital investments on company performance. Evidence from literature and European survey results. In: Descy, P./Tessaring, M. (eds): Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg 2004, S. 261-319
24. Johanson, Ulf: "Die Antwort weiß ganz allein der Wind ...". Investitionen in die berufliche Bildung unter dem Blickwinkel der Humanvermögensrechnung. – Berufsbildung, hrsg. vom CEDEFOP, Nr.14, 8/1998 II, S. 56-66
25. Kühnlein, G./Klein, B.: Bildungsgutscheine: Mehr Eigenverantwortung, mehr Markt, mehr Effizienz. Düsseldorf (Hans-Böckler-Stiftung), 9/2003
26. Leney, Tom: Achieving the Lisbon goal: The constitution of VET. Final Report to the European Commission, 10/2004
27. Lipsmeier, Antonius: Ist das duale System ein brauchbares Modell zur Überwindung der Berufsbildungsprobleme in den Ländern der Dritten Welt? In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt. Baden-Baden 1981, S. 121-140
28. Lipsmeier, Antonius: Formalisierung und Institutionalisierung beruflicher Qualifizierungsprozesse sowie Organisationsformen beruflicher Ausbildung. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch. Weinheim 1996, S. 301-318
29. Lipsmeier, Antonius/Münk, Dieter: Die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre. Gutachten für das BMBW. Bonn 1994
30. Lipsmeier, A./Georg, W./Idler, H.: Finanzierung der Berufsbildung. Ein Leitfaden für Berater, Planer und deren Partner. GTZ, Eschborn, 12/2003
31. Marginson, Simon: Education and Policy in Australia. Melbourne 1993
32. OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris 2005
33. OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris 2007
34. OECD: Vocational Education and Training for Youth. Towards Coherent Policy and Practice. Paris 1994
35. OECD: Human Capital Investment. An International Comparison. Paris 1998
36. Pätzold, G./Busian, A./von der Burg, J.: Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung. Paderborn 2007
37. Raddatz, Rolf: Fachglossar: Deutsche Berufsbildungsbegriffe. GTZ, Bielefeld 1999

38. Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005
39. Schoenfeldt, Eberhard: Dem Lernen widmet sich der edle Mensch. Bildung und Ausbildung in Korea (Republik). Studien zu einem konfuzianisch geprägten Land. Kassel (Gesamthochschule) 2000
40. Schemmann, Michael: Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld 2007
41. Seifert, Hartmut: Strukturen von Arbeits- und Lernzeiten sowie Ansätze von Lernzeitkonten. In: Dobischat/Seifert/Ahlene (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen. Berlin 2003, S. 47-82
42. Stockmann, Reinhard: Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten. Opladen 1995
43. UNESCO/OECD: Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators. Paris 2005
44. Walden, Günter/Herget, Hermann: Nutzen der Ausbildung. In: Beicht, U./Walden, G./Herget, H.: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland. Bielefeld 2004, S. 169-268
45. Walden, G./Beicht, U./Herget, H.: Schlussbetrachtungen, ebenda (Bielefeld 2004), S. 269-273
46. Wilson, Rob A./Briscoe, Geoff: The impact of human capital on economic growth: a review. In: Descy, P./Tessaring, M. (eds): Impact of education and training. Third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg 2004, S. 9-70
47. World Bank: Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review. Washington 1995
48. World Bank: Skills Training for Productivity: Strategies for Improved Efficiency in Developing Countries. Washington 1990

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Antonius Lipsmeier, Leisbergstr. 17d, 76534 Baden-Baden

JÖRG-PETER PAHL, VOLKMAR HERKNER

Themen berufspädagogischer und berufswissenschaftlicher Forschung – Betrachtungen zu zwei Arbeitsfeldern

KURZFASSUNG: Neben berufspädagogischen Forschungsthemen sind in den letzten Jahren zunehmend solche Untersuchungen vorgenommen worden, bei denen die Berufsarbeit, die Beruflichkeit und die Arbeitsprozesse in das Zentrum der Betrachtung gestellt werden. Wegen der verschiedenen Akzentuierungen in der Berufsbildungsforschung treten nun zwischen Berufspädagogen und Berufswissenschaftlern Diskussionen darüber auf, welche Forschungsfragen und -themen einer spezifischen Verortung bedürfen und was besser gemeinsam zu bearbeiten ist. Mit den folgenden Betrachtungen soll dazu beigetragen werden, zu ersten Klärungen zu kommen und unnötige Konkurrenzsituationen zu vermeiden. Von einer thematischen Abgrenzung bei gleichzeitig intensiver Zusammenarbeit in bestimmten Feldern könnten beide Forschungsgemeinschaften profitieren.

1 Berufsbildungsforschung als Auftrag und Thema

In den letzten Jahren hat sich in zunehmendem Maße eine Diskussion über Ziele, Aufgaben und Methoden der Berufsbildungsforschung entwickelt. Dabei sind Forschungsinitiativen und -aufgaben vielfach durch Institutionen (wie das BiBB) und Gremien (wie die KMK und

BLK) angeregt oder angestoßen worden. Da im Bereich der Berufe und der Berufsbildung immer neue Fragestellungen aufkommen oder alte wieder aufgegriffen werden, ist eine systematische Forschung heute mehr denn je gefordert, nicht zuletzt deshalb, weil auch ein Großteil schon länger bestehender Probleme und Themen im Bereich der Beruflichkeit, der Berufe sowie des beruflichen Lernens noch nicht ausreichend behandelt und viele Fragen dazu noch nicht beantwortet worden sind.

Themen, die für die Theorie und Praxis der Berufsbildung relevant sein können, werden auch durch einzelne Wissenschaftler aufgeworfen, die nicht nur in diesen Feldern wirken oder sogar spezielle Themen anderer Wissenschaftsbereiche für sich reklamieren. Dieses ist durchaus nicht als negativ anzusehen, denn so kann vielleicht ein fruchtbarer interdisziplinärer Disput entstehen, wodurch die bisherigen Forschungsbereiche expliziert und umfassender evaluiert werden können. Außerdem lassen sich daraus neue und relevante Themen erkennen und formulieren. Sie können bestimmten Arbeitsbereichen wie beispielsweise der Sozialwissenschaften, der Wirtschaftswissenschaften oder der Ingenieurwissenschaften zugeordnet oder als Aufgabe einer gemeinsamen Arbeit definiert werden. Aus dem entstehenden Szenarium für einen solchen wissenschaftlichen Disput können nach einer Betrachtung der Thematik sowohl die berufspädagogische als auch die berufswissenschaftliche Forschung hinsichtlich der Bedeutung der von ihnen vertretenen Arbeitsgebiete gestärkt hervorgehen. Relevant ist dabei insbesondere die Frage, ob und gegebenenfalls welche Arbeitsgebiete zweckmäßiger- und sinnvollerweise an die berufspädagogische Forschung einerseits und an die berufswissenschaftliche Forschung andererseits vergeben werden sollten. Darüber hinaus ist über die gemeinsame Schnittmenge der Wissenschaftsbereiche nachzudenken. In diesem Zusammenhang sind zugleich dafür geeignete Methodeninstrumente zu reflektieren.

2 Zur berufspädagogischen und berufswissenschaftlichen Forschung – Thematische Betrachtungen

2.1 Analytische Methoden zur Themenabgrenzung

Das Feld der Berufsbildungsforschung umfasst derzeit eine Vielzahl von Themen berufspädagogischer und berufswissenschaftlicher Provenienz. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass es langfristig darüber hinaus noch weitere eigenständige bzw. spezifische Felder der Berufsbildungsforschung geben könnte.

Richtet sich der Blick vorerst auf die Forschungsfelder berufspädagogischer und berufswissenschaftlicher Schwerpunkte, so ist die Frage: Welche Themen gehören zu welchem Wissenschaftsbereich? Dazu kann jeweils eine thematische Betrachtung in analytischer Absicht vorgenommen werden.¹ Für beide Forschungsbereiche, die einer ersten thematischen Untersuchung unterzogen werden sollen, steht der Beruf im Zentrum. Dieses lässt bereits die jeweilige Begriffskomposition der in der Diskussion befindlichen Wissenschaftsbereiche, also Berufspädagogik und Berufswissenschaft, erkennbar werden. Zu klären ist, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen. Zentral ist insbesondere bei wissenschaftlichen Erörterungen die Trennschärfe zweier Gebiete, d. h. die Frage nach der Differenz (LUHMANN 1997, S. 595 ff.). Deshalb richtet sich der Blick zunächst darauf, wie sich diese beiden Wissenschaftsbereiche unterscheiden.² Der gravierende Unterschied besteht darin, dass mit

1 Die analytische Methode (z. B. HOLTON 1981) – mit der man komplexe Gebilde und ganze Wissenschaftsbereiche wie z. B. die Berufsbildungsforschung untersuchen kann, indem die Auflösung und Zergliederung in deren berufspädagogische und berufswissenschaftliche Bestandteile vorgenommen wird – ist als methodisches Instrument in der Wissenschaftsgeschichte bekannt.

2 Beim Vergleich zweier Dinge wird allgemein die Vielzahl gemeinsamer Merkmale oftmals vernachlässigt, hingegen die in Relation dessen eher wenigen und manchmal auch nur geringen

dem einen Forschungsbereich, der Berufswissenschaft, der Beruf umfassend in seinem Bedingungsgefüge untersucht wird. Der andere Bereich, die Berufspädagogik, richtet sich auf eine Pädagogik, welche insbesondere die Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung analysiert und betreibt. Unter „Beruf“ versteht man dabei in einem allgemeinen auch in der Alltagssprache verbreiteten Sinne berufliche und schulische Formen der Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens (vgl. HARNEY 2006). Die im Rahmen der beruflichen Tätigkeit erarbeiteten finanziellen Mittel versetzen Berufstätige in die Lage, Bedürfnisse, bis hin zur Statusfragen, zu befriedigen bzw. am Konsum teilzuhaben. Der Unterschied zum Job liegt insbesondere darin, dass dem Beruf ein geplanter, länger dauernder und mit einem Nachweis verbundener Lernprozess vorausgeht (LEMPERT 2006, S. 1 ff.). Ein Beruf hat identitätsstiftenden Charakter; er markiert die Position eines Menschen im Sozialgefüge. In seinen vielfältigen Ausdifferenzierungen ist mit dem Beruf der zentrale Gegenstand sowohl berufspädagogischer als auch berufswissenschaftlicher Forschung sowie gleichzeitig der wichtigste gemeinsame Bezugspunkt beider Disziplinen benannt.³ Untersuchungen zu den Berufen, zur Klassifizierung von Erwerbstätigkeiten, zum Verständnis der aus unterschiedlichen Motiven übernommenen Arbeitsaufgaben sowie zu entsprechenden Lehr- und Lernprozessen sind wichtige Themen, die von der Berufsbildungsforschung untersucht werden sollten.

Bei der Analyse dessen, was die Berufsbildungsforschung konkret leisten soll, stößt man auf thematische Elemente, die sich einerseits mehr auf die Berufspädagogik richten sowie andererseits auf Aussagen beziehen, die die Genese sowie die gegenwärtige und zukünftige Entwicklung der Berufe mit der dabei zu verrichtenden Arbeit und den zugehörigen Sachgebieten betrachtet. Dieses ist allerdings nur eine sehr grobe Verortung, denn die verschiedenen Themen mit ihren Elementen können eine vielfältige und auch übergreifende Textur aufweisen. Den Tatbestand besser sichtbar zu machen und dabei eine präzisere Aufgabenzuweisung bzw. -abgrenzung zu erreichen sowie bisher vernachlässigte Bereiche zu bestimmen und zu bearbeiten, ist eine wichtige Aufgabe der berufspädagogischen und berufswissenschaftlichen Forschung und ihrer Forscher.

Wie aber wählt man nun bedeutsame Themen für einen bzw. in diesem Falle den berufspädagogischen einerseits und den berufswissenschaftlichen Forschungsbereich andererseits aus? Dazu ist zunächst zu betonen, dass Forschungsthemen etwas anderes als eine Darstellung von Inhalten sind. Forschungsthemen richten sich als Aspekte „wissenschaftlicher Tätigkeit auf die Verfahren zur Geltungssicherung von Aussagen und damit auf das Beschreiben (lehren) der Gegenstände“ (LORENZ 1980, S. 663). Sie entwickeln sich nicht ausschließlich naturwüchsig oder sachgesetzlich. Forschungsthemen und die dabei eingesetzten Forschungsmethoden werden vielmehr nicht selten und in starkem Maße durch die Interessen sowie Handlungsziele der Forscher geprägt und ergeben sich aus Situationen und Beiträgen der Beteiligten. Sie erhalten darüber ihre Dynamik und tragen somit den Diskurs. Forschungsthemen und die zugehörigen Methoden können aber genauso auch wieder an Dynamik verlieren und sogar verloren gehen. Wie ein Thema gefunden wird, wie es sich entwickelt, wie es variiert werden kann, ist vor allem von den Anschluss- und Transfermöglichkeiten des jeweiligen Themenbereichs sowie den damit befassten Forschern und den Situationen, in denen sie stehen, abhängig. Es können aber auch Ereignisse, die mehr oder weniger zufällig eintreten und ursächlich gar nicht mit Forschungsinteressen

Unterschiede hervorgehoben und besonders gewichtet (vgl. z. B. LUHMANN 1997, S. 615), sodass in der Wahrnehmung eine Verzerrung entsteht. Auch für diesen Fall gilt: Berufspädagogik und Berufswissenschaft haben weit mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Die Differenzen sind aus wissenschaftlicher Sicht jedoch besonders bedeutsam und daher an dieser Stelle interessant.

- 3 Der Beruf verliert allerdings seinen ein Leben lang prägenden Charakter. Heute können die Beschäftigten im Laufe ihrer Lebensarbeitszeit mehrere Berufe ausüben, die sich zu einer zusammenhängenden Berufsbiographie fügen sollten. Daher müssten Berufspädagogik und Berufswissenschaft besser sich nicht auf „den einen Beruf“, sondern die Berufsbiographie der Individuen beziehen.

im Zusammenhang stehen, dafür sorgen, dass sich etwas zu einem Thema entwickelt. So haben z. B. die europäische „Großwetterlage“ und der politische Wille, Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen herzustellen, maßgeblich dazu beigetragen, den Forschungen über Kompetenzentwicklung, Stufen beruflicher Handlungskompetenz und die „Messung“ von Kompetenzen einen solchen Schub zu geben, dass sie aktuell „Megathemen“ sowohl in der berufspädagogischen als auch in der berufswissenschaftlichen Berufsbildungsforschung sind.

Haben sich auf den Beruf bezogene Themen für die Praxis oder Theoriebildung als bedeutsam herausgestellt, so müssen sie bearbeitet werden. Für weiterreichende thematische Analysen, die allerdings im Rahmen der hier vorgenommenen Betrachtungen nicht geleistet werden können, finden sich Entsprechungen zur Forschungsmethode „Inhaltsanalyse“ (siehe dazu z. B. ATTESLANDER 1975, FRIEDRICHS 1980, MERTEN 1983, DENZ 1989). Sie ist aber dennoch von dieser abzugrenzen. Während die (qualitative oder quantitative) Inhaltsanalyse im Wesentlichen eine Methode zur Untersuchung von bestimmten Themen und Sachverhalten darstellt, erfordert die thematische Analyse einen über die zu untersuchenden Inhalte hinausreichenden Umgang mit den wissenschaftlichen Analysemethoden sowie den zu erstellenden Dokumenten.

Nimmt man eine erste thematische Untersuchung im Vorfeld einer noch zu leistenden Analyse im Bereich der beiden Forschungsfelder „Berufspädagogik“ und „Berufswissenschaft“ vor, so kann diese von Kontroversen zwischen rivalisierenden Erklärungen und Lehrmeinungen beeinflusst sein. Eine solche „Beharrungstendenz der Meinungssysteme“, wie es LUDWIK FLECK (1994, S. 40) nennt, kann verschiedene Grade aufweisen, die selbst eine „magische Versachlichung der Ideen“ (ebd., S. 46) einschließen. So kann eine andere wissenschaftliche Disziplin als überflüssig abgewertet werden, wenn Forscher erklären, dass bereits die eigene Wissenschaft alle Wunschträume erfüllt habe (ebd.).

Eine Trennung in eine berufspädagogische auf der einen und eine berufswissenschaftliche Forschung auf der anderen Seite sowie eine entsprechende Thematisierung erscheinen aber durchaus diskutierbar. Überlegungen zu einer zusätzlichen und eigenständigen berufswissenschaftlichen Forschung stellte beispielsweise bereits UDO MÜLLGES (1975, S. 810) an, wobei er gleichzeitig die Befürchtung als gegenstandslos bezeichnete, „daß sich die Berufspädagogik als überflüssige Disziplin herausstellt“. Es sollte eine sinnvolle Abgrenzung zwischen beiden Wissenschaftsdisziplinen sichtbar gemacht werden.

2.2 Themenkennzeichnung der Berufspädagogik

Strukturen der Berufspädagogik bildeten sich zu Beginn der zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts heraus.⁴ Entsprechende Arbeitsfelder sind dabei schon frühzeitig benannt worden. Aufgrund der zunehmenden Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Handlungsfelder seit dem auslaufenden neunzehnten Jahrhundert und der Verlagerung der Erziehung in den Pflichtbereich des Staates war und ist es Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik⁵,

- 4 Das Arbeitsfeld der Berufspädagogik ist etabliert und bekannt, sodass die zugehörigen Themen hier nur kursorisch behandelt und ohne vertiefte Begründung aufgeführt werden.
- 5 Zentraler Untersuchungsgegenstand bzw. Aufgabe und Ziel der Wirtschaftspädagogik ist „die Erforschung und die Analyse der Beziehungen zwischen Erziehung und Wirtschaft“ (KAISER 2006, S. 486). Im Mittelpunkt stehen somit weniger die berufliche Arbeit, berufliche Tätigkeiten und Anforderungen sowie die berufliche Aus- und Weiterbildung. Diese Felder sind eher Forschungsgegenstände der Betriebspädagogik (ABRAHAM 1953, RIEDEL 1962), der Arbeitspädagogik (WEINSTOCK 1954) und insbesondere der Berufspädagogik.

Nach KARLWILHELM STRATMANN (1983, S. 186) ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik „jene Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die die pädagogischen Probleme beruflicher Bildungs- und Sozialisationsprozesse, vor allem Jugendlicher, erforscht, reflektiert und konstruktiv zu klären

das Hineinwachsen und die Integration der Jugendlichen in den Beruf und damit zugleich in die Gesellschaft zu erforschen.

Wie kann nun die Berufspädagogik⁶ definiert werden, welche Themen sollte sie besetzen, und was wird von ihren Vertretern bearbeitet?

Die Berufspädagogik ist ein Teilbereich der Pädagogik, der sich – zumindest vom Begriff her – auf den Beruf richtet. Es ist festzustellen, dass sich beispielsweise schon GEORG KERSCHENSTEINER (z. B. 1904) des Berufsgedankens annahm. Die Berufspädagogik hat sich aber erst nach dem Ersten Weltkrieg u. a. durch die rechtliche Neuordnung des beruflichen Ausbildungs- und Schulwesens und die Verwissenschaftlichung sowohl des Erziehungswesens als auch der betrieblichen Arbeitsorganisation und der Unternehmensführung als eigenständiger Arbeits- und Forschungsbereich entwickelt.

Als Aufgabe von Berufspädagogen wurde angesehen, den Beruf als Mittel der Existenzsicherung, zur Standortbestimmung des Einzelnen im sozialen Leben und zur Sinngebung der Arbeit zu verstehen. Aufgrund der Sinnentleerung der Arbeit war aber der enge Bezug auf den Beruf handwerklicher Prägung zu einem Problem geworden. Die Orientierung am (handwerklichen) Beruf wurde deshalb später von EDUARD SPRANGER (1960, S. 144) selbst als „fragwürdig geworden“ bezeichnet, denn die jeweils aktuellen Gegebenheiten in einem bestimmten Beruf – bzw. die „Tatsachen am Arbeitsplatz“ (ABEL 1963, S. 3) – konnten so kaum angemessen erfasst werden. In jener Zeit wurde die Berufspädagogik als Oberbegriff der „Wissenschaft von der Berufserziehung“ (SCHLIEPER 1963, S. 12) verstanden. Spätestens in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ist das Berufsproblem bewusst und das Bemühen um einen „zeitkonformen Berufsbegriff“ (ABEL 1963, S. 197) angemahnt worden. Hiermit sollte insbesondere versucht werden, die Dynamisierung des Berufes und der Arbeitswelt zu berücksichtigen. Diesen Gedanken hatte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964 aufzugreifen versucht. In der Diskussion um die Entwicklung der „modernen“ Arbeitswelt wird deutlich, dass der Beruf und die Berufsarbeit von allzu idealistischen Vorstellungen befreit werden mussten.

Bereits Anfang der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts gab es Positionen, nach denen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik den Anspruch erhob, eine eigenständige und besondere Erziehungswissenschaft darzustellen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird deshalb in der Erziehungswissenschaft als eine „arbeitsteilig bedingte didaktisch-methodische und empirisch feststellende Disziplin der Pädagogik“ (FISCHER 1970, S. 131) verortet. Auch KARLWILHELM STRATMANN (1983, S. 186 f.) folgt dieser Ansicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als „Teildisziplin der Erziehungswissenschaft“. Für JÜRGEN ZABECK (2006, S. 366) ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik „ihrem Wissenschaftscharakter nach Teil der Erziehungswissenschaft (...) und diese wiederum Teil der pragmatischen Sozialwissenschaften“. Ihre Aufgabe ist es, „den Prozess der Eingliederung der nachwachsenden Generation in die beruflichen und betrieblichen Leistungsstrukturen des Beschäftigungswesens per Forschung in Erkenntnis zu überführen und zugleich – abgehoben auf die für die Pädagogik konstitutive Humanitätsidee – sinnauslegend und sinnsetzend zu begleiten“ (ebd.). Als Teildisziplin – so wurde angenommen – besitzt sie allerdings „keine eigene Methodologie und damit auch kein spezielles methodisches Aggregat“ (ebd.). Mit der in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts beginnenden Entwicklung bediente sie sich fast ausschließlich hermeneutischer Methoden. Ende der 1960er Jahre rückte die dialektische

versucht“. Ganz pragmatisch vereinfachend geht Stratmann darüber hinaus davon aus, dass die Berufspädagogik der gewerbliche und die Wirtschaftspädagogik der kaufmännische Zweig dieser erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplin ist.

- 6 Zu klären wäre zudem, wie das Verhältnis von Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik bestimmt ist, zumal häufig die zusammenhängende Wortkombination genutzt wird. Damit ist die Frage verbunden, ob die beiden Einzelbegriffe gleichbedeutend oder gleichwertig sind oder aber eine hierarchische Ordnung zwischen ihnen besteht. Aufgrund einer thematischen Begrenzung soll diese Auseinandersetzung hier nicht geführt werden.

Methode in den Vordergrund und ab Mitte der 1980er Jahre dann immer stärker die empirische Forschung. „Eine systemtheoretisch verfahrenende pädagogische Evaluationsforschung hat sich noch nicht durchsetzen können.“ (ebd., S. 367)

Der auch nach der postulierten Forschungsausrichtung für viele berufspädagogische Aussagen kennzeichnende Verzicht auf eine systematische empirische Unterfütterung der Aussagen führt teilweise dazu, auf eine deskriptive Analyse und auf die eigenen, empirisch nicht gestützten Setzungen zu bauen. Damit werden die jeweils vorfindbare Beruflichkeit, die Gegebenheiten und die Entwicklung in der Wirtschaft sowie die Ausbildungswirklichkeit nicht angemessen erfasst.

Der Fokus der Berufspädagogik richtet sich insbesondere auf die bildungstheoretische Diskussion. Betrachtet man ihre wesentlichen Arbeits- und Forschungsfelder, so erhält man eine – zugegebenermaßen – nur grobe Themenauswahl. Hierbei ist ein Großthema im Rahmen einer Berufs- und Berufsbildungsforschung insbesondere die Erforschung von beruflicher Pädagogik, Berufsbildung und berufsbildungsbezogenen wirtschaftlichen Entwicklungen sowie die Systematisierung dieser speziellen Form der Erziehungswissenschaft. Im Einzelnen geht es um Fragen der

- Berufsbildungstheorie und Organisationstheorie beruflicher Bildung,
- Internationalisierung von Berufsbildung,
- Entwicklungen beim Lernen und Lehren in den beruflichen Schulen, in Ausbildungsbetrieben und im Beschäftigungssystem,
- Konzepte der Beruflichkeit und der damit verbundenen Lehr- und Lernkonzepte unter den allgemeinen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen technologischen Wandels,
- Systematik der beruflichen Bildung, des beruflichen Schulwesens und der betrieblichen Bildung sowie
- Berufsbildung vor allem unter besonderen sozialen, internalisierenden und erzieherischen Aspekten.

Insofern kann die Berufspädagogik als eine spezielle Erziehungswissenschaft aufgefasst werden, die ihren Schwerpunkt in gesellschaftlichen beruflichen Fragen sieht.

2.3 Entstehung und Themenbereiche der Berufswissenschaft

Auf einen Beruf bezogene, d. h. berufswissenschaftliche Untersuchungen, mit denen die verschiedenen Berufe des Beschäftigungssystems betrachtet werden, sind als Arbeitsgebiet von Soziologen und Arbeitswissenschaftlern schon seit längerem bekannt. Anders ist es mit einem Begriff von Berufswissenschaft, der sich zusätzlich zu dem herkömmlichen Verständnis auch auf Bildungsfragen richtet. Hier zeigen sich Forschungsbedarf und Probleme. Die Defizite der Thematisierung des Berufes bei der bisherigen berufspädagogischen Forschung führen zu einem neuen Aufgaben- und Arbeitsbereich, zu spezifischen Forschungsfragen. Die damit geforderten Untersuchungen sollten sich empirisch und systematisch auf Berufsforschung und Beruflichkeit richten, denn was einen speziellen Beruf ausmacht, also das darin enthaltene wissenschaftsorientierte und erfahrungsbestimmte Wissen, ist bisher nicht umfassend und schlüssig geklärt. Das Defizit bestand bisher darin, „dass in der berufspädagogischen Diskussion eine kategorial schlüssige, möglichst auch empirische Forschung anweisende Vermittlung zwischen dem konventionell sehr eingegengten Wissensbegriff und einem entfalteten Konzept beruflicher Kompetenz und Kompetenzentwicklung noch aussteht“ (RAUNER/BREMER 2004, S. 150). Hierauf müssen sich berufswissenschaftliche Untersuchungen und insbesondere entsprechende Arbeitsstudien mit Aufgabenanalysen und Arbeitsprozessstudien zur berufsförmig organisierten Facharbeit richten.

Welche speziellen Themenbereiche hat nun die Berufswissenschaft zu bearbeiten? Ohne dass bereits *expressis verbis* eine thematische Analyse durchgeführt wurde, lässt sich so gleich sagen, dass im Zentrum berufswissenschaftlicher Forschung der Beruf, die Berufsar-

beit und die Berufsbildung stehen müssen. Durch diesen Bezug ist auch die übergeordnete Thematik für die berufswissenschaftliche Forschung vorgegeben: Berufe, Berufsinhalte, Berufsfelder und berufliche Tätigkeiten (Arbeitsaufgaben) in den Sachgebieten sowie deren didaktisch-methodische Umsetzung zu berufsbezogenen Konzepten für berufliches Lernen. Wurzeln zu solchen Untersuchungen können im angelsächsischen Bereich beispielsweise in der wissenschaftlich begründeten Methodik der Selektion und Instruktion von Berufstätigen zur Ermittlung von optimalen eng abgegrenzten Tätigkeitsfeldern und Qualifikationen gesehen werden (TAYLOR 1913). Die TAYLOR'schen Methoden fanden auch in Deutschland Beachtung, wurden zur Ermittlung von beruflichen Qualifikationsanforderungen allerdings nicht übernommen. Stattdessen wurden die in der industriellen Praxis existierenden Berufe in detaillierter Form durch aus entsprechenden Tätigkeitsfeldern abgeleiteten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben.

Solche arbeitswissenschaftlich orientierten Analysen beruflicher Tätigkeiten dominierten auch nach dem Zweiten Weltkrieg und mündeten in den 1970er Jahren in die so genannte Qualifikationsforschung, die durch das BIBB initiiert worden ist. Dort erfolgten detaillierte sozialwissenschaftlich orientierte Arbeitsplatz- und Tätigkeitsuntersuchungen, um daraus berufsspezifische Lernziele und Lerninhalte zu entwickeln. Mit Hilfe dieser industriesoziologisch orientierten Forschung war allerdings nur eine Iststandsanalyse möglich. Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung von Berufen und Ordnungsmitteln waren über diesen Weg kaum zu erhalten (vgl. dazu z. B. GRÜNEWALD 1979). Ein modifiziertes Konzept der Qualifikationsforschung erlebte ab Mitte der 1990er Jahre insbesondere im Rahmen von Modellversuchen und -projekten eine Erweiterung und einen neuen Aufschwung. Bei diesen berufswissenschaftlich orientierten Forschungen und Entwicklungen stehen nun – wenn man die relevanten Themenbereiche betrachtet – Berufe, Berufsfelder sowie berufs- und berufsfeldbezogene Tätigkeitsfelder und Qualifikationen einschließlich derer Entwicklungstendenzen im Mittelpunkt. Eine so definierte Qualifikationsforschung geht über eine sozialwissenschaftlich orientierte hinaus, denn sie verfehlt die subjektiv erfahrenen Besonderheiten von Berufsarbeit.

Mit diesem Ansatz wurden – wenn man die Themen der letzten Jahre analysiert – erste Konturen eines Forschungsprogramms, d. h. von Hypothesen und methodischen Regeln zur Forschung auf der Basis der bestehenden Berufe und der Berufsfelder, sichtbar. Baut man nun auf den Ergebnissen auf und verfolgt die ursprüngliche Intention weiter, so kann sich eine Entwicklung berufswissenschaftlicher Theorien abzeichnen.⁷

Im Einzelnen sind dazu von einer Berufswissenschaft und der zugehörigen Berufsdidaktik z. B. folgende Themen aufzubereiten und zu bearbeiten:

- grundlegende Themenbereiche wie beispielsweise:
 - Gegenstand, Ziele, Aufgaben und Perspektiven spezifischer Berufsbildungsforschung,
 - Verhältnis bzw. Zusammenhang von Berufsarbeit, Sachgebiet und Berufsbildung unter berufswissenschaftlicher, einschließlich -didaktischer und -methodischer Perspektive,
 - spezielle (berufsbezogene) Inhalte, Ziele, Methoden/Verfahren und Medien beruflichen Lernens.

7 Was mit Berufswissenschaft gemeint sein soll, ist dabei keineswegs selbsterklärend. So könnte es die Theorie und Praxis über die verschiedenen Berufe oder die Theorie und Praxis vom Entstehen, Werden und Vergehen der Berufe und deren Zusammenwirken sein. Es könnte darunter aber auch das gesamte Berufswissen von professionell arbeitenden Personen verstanden werden. Schließlich kann genauso die Theorie und Praxis vom Entstehen, Werden und Vergehen eines speziellen Berufes und seines Zusammenwirkens mit „verwandten“ Berufen usw. intendiert sein. Oder aber in einem engen Verständnis ist es die Theorie und Praxis eines einzigen ausgewählten Berufs mit der Kernfrage, welches berufliche Wissen zu diesem Beruf zählt; daher auch Berufswissenschaft – hier ginge es also verstärkt um die Wissenskomponente, in der sich auch die Berufsdidaktik wieder finden würde. Vergleiche zu den Unsicherheiten mit dem Begriff z. B. DIETER GROTTKER (2004).

- spezielle Themenbereiche wie z. B.:
 - historische und gegenwärtige Formen sowie zukünftige Entwicklungen von beruflicher Arbeit und Arbeitsprozessen in den entsprechenden Berufen,
 - Qualifikationsanforderungen in den Berufen als Basis für Anforderungen an berufliches Lernen in einem Beruf sowie Kompetenzentwicklungen vom Novizen zum Experten in einem Beruf,
 - typische Sach- und Arbeitsgebiete der gegenwärtigen Berufe und Berufsfelder,
 - (neue) Ordnungsstrukturen für Berufe und Berufsfelder,
 - (neue) Aus- und Weiterbildungskonzepte für Auszubildende, Fachkräfte und Lehrkräfte.
- spezielle berufs- oder berufsfelddidaktische Themenbereiche wie z. B.:
 - zukünftig notwendige Formen und Strukturen des Lernens in einem bestimmten beruflichen Tätigkeitsfeld,
 - (modifizierte) Ausbildungsordnungen und Curricula,
 - didaktisch-methodische (handlungsorientierte und differenzierte) Ausbildungs- und Unterrichtsstrukturen und -konzepte,
 - (berufsspezifische) Ausbildungs- und Unterrichtsmethoden bzw. -verfahren.

Die Forderung nach einer berufswissenschaftlichen und berufs- oder berufsfelddidaktischen Forschung ist keineswegs neu und in der Vergangenheit von verschiedener Seite immer wieder angemahnt worden (vgl. dazu z. B. PAHL 2005). Eine entsprechende Forschung soll dazu beitragen, das traditionelle Berufsverständnis an die gegenwärtigen und zukünftigen beruflichen Gegebenheiten anzupassen, Bildungs- und Erziehungsfragen zu analysieren und – wenn möglich – zu beantworten sowie vor allem für die Entwicklung von Ausbildungs- und Unterrichtskonzepten das Bezugswissenschaftsproblem besser zu lösen. Gerade letzteres stellt sich in den vergangenen beiden Jahrzehnten zunehmend als gravierendes Defizit für berufliches Lernen heraus. Obwohl längst akzeptiert wird, dass für die Didaktiken beruflichen Lernens die bestehenden Bezugswissenschaften inhaltlich nicht ausreichend sind, ist es bisher noch nicht gelungen, eine angemessene und in sich geschlossene wissenschaftliche Grundlage speziell für berufliches Lernen zu entwickeln. Inzwischen existiert im Bereich des beruflichen Lernens eine Vielzahl von profunden, aber weitgehend insulären Forschungsergebnissen. Diese Forschungsarbeiten sollten nun unter besonderer Berücksichtigung des Arbeits- und Sachgebietszusammenhangs intensiviert, weiter konkretisiert und zusammengefasst werden.

Fazit: Im Mittelpunkt eines berufswissenschaftlichen und berufs- oder berufsfelddidaktischen Forschungsansatzes müssen die Berufe, die Berufsbilder, das in der Berufsarbeit inkorporierte Wissen und die Begründung von Inhalten, Zielen, Methoden und Strukturen beruflichen Lernens stehen. Eine so definierte (berufswissenschaftliche) Qualifikationsforschung beschränkt sich nicht nur auf die Analyse beruflicher Tätigkeiten, sondern reflektiert auch die subjektive Dimension von Berufsarbeit, nämlich die berufliche Kompetenz und die Kompetenzentwicklung.

Über die dazu notwendigen Forschungsmethoden herrscht allerdings nur wenig Klarheit. Die Frage, ob das schon bestehende umfangreiche wissenschaftliche Methodenreservoir auch dafür geeignet ist oder ob spezifische oder gar explizit berufswissenschaftliche Methoden entwickelt werden sollten, ist keineswegs abschließend geklärt und wird zum Teil kontrovers diskutiert, wenngleich seit einigen Jahren z. B. mit Experten-Facharbeiter-Workshops, Arbeitsprozess- und Sektoranalysen eine Tendenz zur eigenständigen Methodenentwicklung immer deutlicher erkennbar wird.

So können einige Methoden aufgezeigt werden, die speziell für die Erforschung im Bereich der Berufe, Berufsfelder und Berufsbildung angewandt werden können. Eine klare Abgrenzung zwischen berufspädagogischen sowie berufswissenschaftlichen Aufgaben ist damit aber per se nicht verbunden. Dieses Problem sieht auch FELIX RAUNER (2002, S. 470 f.), der hierzu anmerkt: „Berufswissenschaftliche Forschung ist eine nach Berufen und

Berufsfeldern differenzierende Forschung, die einerseits auf eine entwickelte Fachlichkeit sowie andererseits vielfältig auf Kooperation mit angrenzenden Wissenschaften wie Arbeits- und Ingenieurwissenschaften, Berufspädagogik, Berufs-, Industrie- und Arbeitssoziologie angewiesen ist. Interdisziplinarität setzt jedoch voraus, dass die beteiligten Fächer darlegen, welchen spezifischen Beitrag sie zu welchen Forschungsfragen mit welchen methodischen Instrumentarien leisten können. Insofern gilt auch hier: In allen Wissenschaften geht es um inhaltliche Fragen, und das muss jede Wissenschaft mit sich selbst ausmachen.⁸ Für eine Berufswissenschaft bedeutet dieses, dass deren Akzeptanz steigt, wenn sie sich vor allem durch spezielle Forschungsfragen und -inhalte von anderen Disziplinen abgrenzt und dazu wiederum spezifische Methoden einsetzt. Ein solcher Klärungs- und Findungsprozess ist längst noch nicht abgeschlossen und sollte auch immer wieder bewusst gehalten werden.

2.4 Zur Abgrenzung und Zusammenarbeit der beiden Forschungsbereiche – Ansätze zu einer vergleichenden thematischen Betrachtung

Das Vergleichen ist eine Methode in vielen Wissenschaften und so auch in der Berufsbildungsforschung (GEORG 2005, S. 187 f.). Es kann wesentlich zum Erkenntniszuwachs beitragen. Schon auf den ersten Blick – also auch ohne eine vertiefte thematische Analyse – ist erkennbar, dass sich einige Aufgaben, Felder, aber auch Methoden berufswissenschaftlicher Forschung mit denen berufspädagogischer Forschung überschneiden. Andere wiederum können voneinander abgegrenzt werden. Gemeinsame Felder ergeben sich bei einer globalen Betrachtung didaktischer Themen sowie bei Ausbildungs- und Unterrichtsmethoden. Nimmt man nun eine genauere thematische Untersuchung vor und vergleicht die bisherigen Forschungsansätze, so ist festzustellen, dass als Großthemen der Forschung für die Berufspädagogik und die Berufswissenschaft zum Teil voneinander abgrenzbare Gebiete benannt werden können. Eine zumindest teilweise Abgrenzung zwischen berufspädagogischen und berufswissenschaftlichen Forschungsbereichen erscheint möglich. Darüber hinaus muss untersucht werden, ob für diese wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen jeweils eine eigene Methodik entwickelt werden soll oder ob das bestehende Methodenspektrum auch dafür angewendet werden kann.

Ohne eine spezifische und vertiefte Analyse oder größere Untersuchung lässt sich schon jetzt festhalten: Ein berufspädagogisches Großthema im Rahmen einer Berufs- und Berufsbildungsforschung ist insbesondere die Entwicklung einer Berufsbildungstheorie. Hinsichtlich berufswissenschaftlicher Themen wiederum ist grundsätzlich zu sagen: Großthema sind vor allem der Stand und die (Weiter-)Entwicklung konkreter Berufe, Berufsfelder und der Berufsarbeit insbesondere unter berufsqualifikatorischen Aspekten und denen des beruflichen Kompetenzerwerbs bis hin zu berufsdidaktischen Fragen. Eine hier nur skizzenhaft dargelegte Synopse beider Wissenschaftsbereiche mit ihren Arbeits- und Forschungsfeldern ist nicht nur aus illustrativen Gründen sinnvoll. Sie zeigt auch die Akzentuierungen auf (Abb.).

Aber nicht nur in Hinblick auf die Arbeitsfelder berufspädagogischer und berufswissenschaftlicher Forschung ist Gemeinsames und Trennendes hervorzuheben. Es ist auch vergleichend herausarbeiten, ob es Besonderheiten bei den Forschungsrichtungen bzw. -gebieten sowie Forschungsmethoden gibt. Dazu ist z. B. das Verhältnis der beiden Bereiche zu der vergleichenden Berufsbildungsforschung, der historischen Berufsbildungsforschung,

8 Um ein konkretes Beispiel darzulegen: Kaum in Zweifel zu ziehen ist, dass dringender Forschungsbedarf „hinsichtlich der unterschiedlichen Bildungsintentionen einer beruflichen Grundbildung und Fachbildung“ besteht (NICKOLAUS/RIEDL/SHELTON 2005, S. 519). Eine grundsätzliche Diskussion kann auch auf der Ebene berufspädagogischer Überlegungen geführt werden. Werden jedoch konkrete Berufe betrachtet und Ausbildungsinhalte platziert, so sollten berufswissenschaftliche, einschließlich berufsdidaktischer Aspekte unbedingt hinzutreten.

der Entwicklungsforschung zu den Berufen, der Qualifikations- sowie der Curriculumforschung und der didaktischen Forschung näher zu bestimmen. Pauschalisierbare Aussagen, die einer wissenschaftlichen Überprüfung standhalten, also intersubjektiv sind, lassen sich allerdings erst treffen, wenn entsprechende Indikatoren erarbeitet sind. Möglicherweise gibt es derzeit – so kann angenommen werden – noch einen Vorsprung der Berufspädagogik, der z. T. auch in der deutlich längeren Forschungstradition dieser Disziplin begründet ist.

Neben der berufspädagogischen entwickelt sich aber – wenn auch langsam und mühsam – eine berufswissenschaftliche Forschung. „Der *berufswissenschaftlichen Forschung* kommt in der Berufsbildungsforschung eine zentrale Bedeutung zu, da hier eine Auseinandersetzung mit den Inhalten und Formen der beruflichen Bildung auf der Basis konkreter Berufe und Berufsfelder geschieht.“ (RAUNER 2005, Hervorhebungen im Original, S. 15) Die dabei verwendeten Instrumentarien basieren zwar auf herkömmlichen Methoden, heben sich aber auf spezifische Weise durch die Schwerpunktbildung bei der Forschungsaufgabe ab. Eine Ausdifferenzierung der Methoden der Berufsbildungsforschung bleibt dennoch eine wesentliche Zukunftsaufgabe. Die Bedeutung und der Einsatz der Forschungsmethoden in der Berufspädagogik einerseits und der Berufswissenschaft andererseits sind durchaus unterschiedlich. So werden bei der Berufspädagogik insbesondere hermeneutische sowie in jüngerer Zeit qualitative und quantitative empirische Forschungsmethoden eingesetzt und bei der Berufswissenschaft oft spezielle empirische Methoden wie vor allem Sektoranalysen, Expertenworkshops und Arbeits- bzw. Arbeitsprozessstudien.

| Berufspädagogik | Berufswissenschaft |
|--|---|
| Theorieentwicklung beruflichen Lernens und beruflicher Bildung | Entwicklung spezifischer berufsbezogener Lernkonzeptionen |
| allgemeine Entwicklungen in der Berufs- und Arbeitswelt | Untersuchungen zu den Zusammenhängen von Facharbeit, Berufsbildung und Sachgebiet |
| Evaluation des Berufsbildungssystems als Ganzes | Evaluation einzelner Bildungsgänge zur berufsqualifizierenden Aus- und Weiterbildung |
| Entwicklungen des Beschäftigungs- und des Berufsbildungssystems als Gesamtes | Genese in den einzelnen Sektoren und Domänen |
| zur Beruflichkeit im Allgemeinen | Entwicklungen der speziellen Berufe |
| allgemeine Entwicklungstendenzen im Gesellschafts- und Beschäftigungssystem mit Aussagen zu übergeordneten Kompetenzen | berufs- und berufsfeldspezifische Entwicklungstendenzen unter Nennung konkreter Teilkompetenzen |
| Organisation berufsbildender Einrichtungen | Berufsspezifika in einzelnen Lern- und Arbeitsbereichen |
| zum Dualen System und alternativen Systemen | Besonderheiten in einzelnen Berufsbereichen |
| historische Entwicklung beruflichen Lernens und beruflicher Bildung | Genese einzelner Berufe oder Berufsfelder |
| Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken beruflichen Lernens | Berufs- und Berufsfelddidaktiken |
| allgemeine Ausbildungs- und Unterrichtsmethoden mit beruflichen Themen | berufsspezifische Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren und -methoden |

Abb.: Arbeits- und Forschungsgebiete der Berufspädagogik und der Berufswissenschaft – eine Auswahl

Es deutet sich an, dass im berufspädagogischen sowie im berufswissenschaftlichen Bereich spezifische Fragestellungen entstanden sind, die – ohne einen Methodenzwang (FEYERABEND 1999) fordern oder propagieren zu wollen – vorzugsweise mit darauf zugeschnittenen besonderen Methoden angemessen bearbeitet werden können.

Je tiefer Wissenschaftler in ihr Wissensgebiet eindringen, desto stärker wird auch deren „Denkstilgebundenheit“ mit der Folge, dass sich „Denkkollektive“ bilden (FLECK 1994, S. 109), die man auch als Forschungsgemeinschaften bezeichnen könnte. Dieses ist zunächst positiv zu bewerten, denn damit „vermehrten sich die aktiven Elemente des Wissens“ (ebd.). Auf solche Weise kann sich überhaupt ein wissenschaftlicher Zirkel, also auch ein berufswissenschaftlicher Arbeitskreis erst formieren. Mit dem Entstehen einer eigenen „Community“ werden jedoch Denk- und Handlungsweisen sowie Termini für Außenstehende eines sich entwickelnden Wissenschaftsbereiches wie der Berufswissenschaft – und so auch für die Berufspädagogik – immer schwerer nachvollziehbar.⁹ Dieses ist der Akzeptanz von Berufswissenschaften durch andere Wissenschaftsdisziplinen sowie deren interdisziplinären Ausrichtung und der Kooperation beispielsweise mit der Berufspädagogik vermutlich eher hinderlich.

3 Bewertungen berufspädagogischer und berufswissenschaftlicher Forschung zwischen Realismus und Skepsis

Die Ausgangsfrage richtete sich darauf, welche Arbeits- und Forschungsgebiete sowie Wissenschaftsmethoden den beiden in der Betrachtung stehenden Wissenschafts- bzw. Forschungsdisziplinen, also der berufspädagogischen sowie der berufswissenschaftlichen Forschung, zugeordnet werden sollten. Dabei wurde von der Annahme ausgegangen, dass es zwei verschiedene Arbeits- und Forschungsbereiche gibt. Bei der Einschätzung der Bereiche und ihrer Trennschärfe verspricht eine genauere thematische Betrachtung neue und realistische Sichtweisen. Die hier allerdings noch sehr grob vorgenommene Ausleuchtung der spezifischen Aufgaben im Vorfeld einer breit angelegten thematischen Analyse zeigt bereits, dass es im Wesentlichen zwei unterschiedliche Arbeitsbereiche gibt, die durch jeweils spezielle Gegenstände, Ziele, Inhalte und Methoden bestimmt sind. Da von der Berufsbildungsforschung zum großen Teil berufsspezifische wissenschaftliche Themengebiete bisher eher nur am Rande behandelt und bearbeitet werden, ist unter realistischer Sicht anzunehmen, dass auch relativ eigenständige Wissenschaftsdisziplinen mit spezifischen Forschungsmethoden entstehen können. Dieses sollte unabhängig davon geschehen, dass sich im Bereich der Didaktik und Methodik beruflichen Lernens vor allem thematische und inhaltliche Überschneidungen aufzeigen lassen. Aufgabe der Berufspädagogik ist es bei dieser Aufgabenteilung, die historische und systematische Forschung der Erziehung unter dem Einfluss des Beruflichen weiter voranbringen. Da sie mit Ausnahme der sehr vertieft vorgenommenen Lehr-/Lernforschung im Wesentlichen nur im geringen Maße – zumindest bislang – empirisch angelegt ist, werden Fragen zur Entstehung, Ausformung und Veränderung der Berufe nicht zu den Untersuchungsbereichen gehören.

Dieses muss wiederum eine Berufsbildungsforschung leisten, die im Kern berufswissenschaftlich orientierte Untersuchungen erfordert. Berufswissenschaftlich angelegte (Berufsbildungs-)Forschung erfolgt vor dem Hintergrund, insbesondere die curriculare Arbeit zu fundieren sowie didaktisch-methodische Hilfen und Ergebnisse für die schulische und betriebliche Ausbildung zu entwickeln. Im Zentrum dieser Forschungsdisziplin stehen die

9 Dennoch ist „der Frage nachzugehen, warum bereits vorhandene Forschungsbefunde in der betrieblichen und schulischen (Aus-)Bildungspraxis (und oft auch von der jeweils anderen Forschungsgemeinschaft/d. V.) bisher nicht oder nicht hinreichend rezipiert werden. Vermutlich ist dies u. a. auf die Stärke subjektiver Theorien und Überzeugungen („beliefs“) der involvierten Agenten zurückzuführen“ (SEIFRIED/SEMBILL/NICKOLAUS/SHELLEN 2005, S. 602).

Berufe und Berufsfelder sowie die damit verbundenen beruflichen Tätigkeiten im jeweiligen Sachgebiet. Normalerweise wird heute im Rahmen wissenschaftlicher Forschungen und politischer Entscheidungen die Möglichkeit, Wissen über einen Gegenstandsbereich zu erwerben, nicht angezweifelt. Die berufswissenschaftlichen Ansätze haben aber noch keine lange Tradition und – was noch bedeutungsvoller sein kann – kaum Förderung oder Ressourcen zu erwarten. Insofern bauen sich mit der entstehenden neuen Disziplin auch bildungs- und wissenschaftspolitische Barrieren auf. Realismus bei der Einführung der Berufswissenschaft ist angebracht, und „Realismus scheint den Weg zum Skeptizismus zu öffnen“ (WILLIAMS 1996, S. 145).

Ob sich in den nächsten Jahren die berufswissenschaftlichen Ansätze weiterentwickeln und etablieren können, sei dahingestellt. Skepsis ist allein schon aus pragmatischer Sicht angebracht, und skeptische Argumente sind insbesondere von Berufspädagogen zu hören.¹⁰ Skeptizismus ist grundsätzlich bei allen neuen wissenschaftlichen Konstrukten angezeigt, und zwar vor allem dann, wenn eine thematische Bindung bei den Forschern vorliegt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass das für Vertreter der Berufspädagogik und der Berufswissenschaft gleichermaßen gilt.

Nicht erst seit heute ist festzustellen, dass die thematische Bindung der an der Berufsbildungsforschung Beteiligten von großer Langlebigkeit und starkem Optimismus, für eine sinnvolle Sache zu arbeiten, gekennzeichnet zu sein scheint. Skepsis wird meist eher für die anderen Forschungsgebiete aufgebracht. Wird ein Wissenschaftsgebiet wie beispielsweise die Berufspädagogik von Forschern schon frühzeitig gewählt, so ist anzunehmen, dass insbesondere die Themen, die dort traditionellerweise bearbeitet werden, wiederum zum Ausgangspunkt von neuen Forschungsbereichen erklärt werden. Diese erfordern auch vertiefte Reflexionen zu den anzuwendenden Methoden.

Bei der Auswahl von Forschungsfeldern kann – unter ausdrücklicher und bewusster Verwendung eines umfassenderen Begriffes von Berufswissenschaften – angenommen werden, „dass ein großer, vielleicht der größte Teil der thematischen Vorstellungskraft von Forschern sich noch während des Lebensabschnitts, bevor sie zu Berufswissenschaftlern werden, ausbildet“ (HOLTEN 1981, S. 42). Damit ist hier mit einem weitergehenden und zum Teil anderen Verständnis von Berufswissenschaft gemeint, dass man Wissenschaftler aus Berufung werden kann (vgl. GROTTKER 2004, S. 31). Deshalb muss man aber für den berufswissenschaftlichen Bereich ausdrücklich hinzufügen: Wissenschaftler der Berufe *und* ihrer Ausbildung.

Obwohl bei der Diskussion zwischen Vertretern der klassischen Berufspädagogik und der Berufswissenschaft auf den ersten Blick ein größerer Dissens anzunehmen ist, besteht zwischen beiden Wissenschaftsbereichen kein gegensätzliches oder antinomisches Verhältnis. Deshalb können sich auch die unter verschiedenen Akzenten erhaltenen Forschungsergebnisse ergänzen.¹¹ Daher ist ein – wenn auch kritischer – Blick auf den jeweils

10 Die Kritik, dass z. B. weder das theoretische noch das empirische Fundament für eine Berufswissenschaft vorliegen würden (TENBERG 2006, S. 86), ist ebenso ernst zu nehmen wie die Folgerung, durch eine synthetisierende Berufswissenschaft seien fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte eher schadhaft vermengt (ebd.), weshalb die Didaktiken technischer Fachrichtungen geschwächt werden würden (ebd., S. 91). Eine solche Einschätzung zeigt, dass die Berufswissenschaft noch immer ein zweiseitiges Problem hat: Sie muss einerseits ihre spezifischen Leistungen im Gefüge der Berufsbildungsforschung noch klarer finden und sie muss andererseits diese zugleich besser kommunizieren, um von den außerhalb der berufswissenschaftlichen Forschungsgemeinschaft Stehenden verstanden zu werden.

11 Auch FELIX RAUNER (2002, S. 462), ein erklärter Berufswissenschaftler, meint: „Da die Berufswissenschaften ihre Forschung mit dem Ziel verfolgen, Qualifizierungs- und Bildungspotentiale für die Qualifizierungs- und Arbeitsprozesse zu erkunden und zu gestalten, ist berufswissenschaftliche Forschung auf die Kooperation mit der Berufspädagogik verwiesen.“

anderen Arbeits- und Forschungsbereich zu empfehlen.¹² Jeder Bereich, also sowohl die Berufspädagogik als auch die Berufswissenschaft, sollte sein Forschungsfeld so gut wie möglich abdecken. Darüber hinaus könnten sich durch die unter verschiedener Perspektive bearbeiteten Forschungsfelder auch Synergieeffekte für beide Disziplinen ergeben. Im Sinne des Gesamtanliegens einer ergebnisorientierten Berufsbildungsforschung könnte bei ausgewählten und wichtigen größeren Themengebieten jeweils entschieden werden, ob sie getrennt oder gemeinsam bearbeitet werden.

Literatur

- ABEL, H.: Das Berufsproblem in gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Eine Untersuchung. Braunschweig 1963
- ABRAHAM, K.: Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Freiburg im Breisgau 1953
- ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 1975
- BBiG – Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969. BGBl. Jg. 1969, Teil I, S. 1112-1137
- BBiG – Novelliertes Berufsbildungsgesetz vom 23.03.2005. BGBl. Jg. 2005, Teil I, S. 931 ff.
- BerBiFG – Gesetz zur Förderung der Berufsbildung durch Planung und Forschung (Berufsbildungsförderungsgesetz) vom 23. Dezember 1981. BGBl. Jg. 1981, Teil I, S. 1692 ff.
- DENZ, H.: Einführung in die empirische Sozialforschung. Ein Lern- und Arbeitsbuch mit Disketten. Wien 1989
- FEYERABEND, P.: Wider den Methodenzwang. 7. Auflage, Frankfurt a. M. 1999
- FISCHER, W.: Der systematische Ort der Berufs- und Wirtschaftspädagogik innerhalb des gegenwärtigen Differenzierungsvorganges der Erziehungswissenschaft. In: SPECK, J./WEHLE, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Band 1. München 1970, S. 123-131
- FLECK, L.: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt a. M. 1994
- FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Auflage, Opladen 1980
- GEORG, W.: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 186-193
- GROTTKER, D.: Berufswissenschaft und Berufswissenschaftler – Schwierigkeiten beim Bau des Turms von Babel. In: HERKNER, V./VERMEHR, B. (Hrsg.): Berufsfeldwissenschaft – Berufsfelddidaktik – Lehrerbildung. Bremen 2004, S. 21-41
- GRÜNEWALD, U.: Qualifikationsforschung und berufliche Bildung. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Heft 2, Berlin 1979
- HARNEY, K.: Beruf. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2006, S. 62-64
- HOLTON, G.: Thematische Analyse der Wissenschaft. Frankfurt a. M. 1981
- KAISER, F.-J.: Wirtschaftspädagogik. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2006, S. 485-487
- KERSCHENSTEINER, G.: Berufs- oder Allgemeinbildung [1904]. In: GEORG KERSCHENSTEINER – Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band 1. Besorgt von G. WEHLE, Paderborn 1966, S. 89-104
- LEMPERT, W.: Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler 2006
- LORENZ, K.: Forschung. In: MITTELSTRASS, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Mannheim/Wien/Zürich 1980, S. 663 f.
- LUHMANN, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1997
- MERTEN, K.: Inhaltsanalyse: Eine Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen 1983

12 So verhilft – wie schon für andere Wissenschaftsbereiche festgestellt – „ein bewußtes Kennntnisnehmen von manchmal mit geradezu obstinater Treue festgehaltenen Themata dazu, den besonderen Charakter der Diskussion zu wissenschaftlichen Gegnern viel besser zu erklären, als es der wissenschaftliche Gehalt und die gesellschaftliche Umwelt es zu tun erlauben“ (HOLTON 1981, S. 26).

- MÜLLGES, U.: Berufstatsachen und Erziehungsaufgabe – Das Grundproblem einer Berufspädagogik als Wissenschaft. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 71. Band (1975), Heft 11, S. 803-820
- NICKOLAUS, R./RIEDL, A./SCHELLEN, A.: Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Band (2005), Heft 4, S. 507-532
- PAHL, J.-P.: Perspektiven der berufswissenschaftlichen und berufsdidaktischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Band (2005), Heft 1, S. 79-93
- RAUNER, F.: 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 2002, S. 443-476
- RAUNER, F.: Berufsbildungsforschung – Eine Einführung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 9-16
- RAUNER, F./BREMER, R.: Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg. (2004), Heft 2, S. 149-161
- RIEDEL, J.: Arbeiten und Lernen. Braunschweig 1962
- SCHLIEPER, F.: Allgemeine Berufspädagogik. Wirtschaftspädagogische Schriften, hrsg. von F. SCHLIEPER, Band 6, Freiburg 1963
- SEIFRIED, J./SEMBILL, D./NICKOLAUS, R./SCHELLEN, A.: Analysen systemischer Wechselwirkungen beruflicher Bildungsprozesse – Forschungsstand und Forschungsperspektiven beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Band (2005), Heft 4, S. 601-618
- SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters. 26. Auflage, Heidelberg 1960
- STRATMANN, K.: Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2: Lexikon. Stuttgart 1983, S. 186-189
- TAYLOR, F. W.: Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. München/Berlin 1913
- TENBERG, R.: Reformansätze für das Universitätsstudium für LehrerInnen an berufsbildenden Schulen im gewerblich-technischen Bereich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102. Band (2006), Heft 1, S. 84-91
- WEINSTOCK, H.: Arbeit und Bildung. Heidelberg 1954
- WILLIAMS, M.: Realismus und Skeptizismus. In: GRUNDMANN, T./STÜBER, K. (Hrsg.): Philosophie der Skepsis. Paderborn/München/Wien/Zürich 1996, S. 144-179
- ZABECK, J.: Methoden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2006, S. 366-358

Anschriften der Autoren: Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl und Dr. Volkmar Herkner, Technische Universität Dresden, Institut für Berufliche Fachrichtungen, 01062 Dresden, E-Mail: joerg-peter.pahl2@mailbox.tu-dresden.de, volkmar.herkner@mailbox.tu-dresden.de

ITB

Projekte

Change Management – Innovations- und Qualitätsentwicklung beruflicher Schulen

Verstärkte Eigenständigkeit der Schulen, Anleitung der Schüler/innen zur Selbstgestaltung des Lernprozesses, gemeinsame

Präsenzzeiten, Aufforderung zur Teamarbeit und die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems – von den Lehrkräften werden diese Anforderungen als Arbeitsverdichtung und Infragestellung von tradierten Handlungsmustern beschrieben.

Aus dieser demotivierend erlebten Arbeitslage kann ein Change-Management-Prozess herausführen, der die Interessen aller schulischen Akteure und die bildungspolitischen Anforderungen konzeptionell mit-

einander verbindet. Im BLK-Modellversuch ist hierfür die Konfrontation mit innovativen Schulentwicklungen mit Erfolg eingesetzt worden. Durch die Authentizität und das Einfühlungsvermögen der involvierten Lehrkräfte und Schulleitungen der Transfer gebenden Schule wird die Überwindung instabiler schulischer Diskussionsstände in der Transfer nehmenden Schule befördert. Wichtig sind außerdem externe Berater, die einem Prozessablauf verpflichtet sind, der auf das Thema zentriert ist, auf gegenseitiger Achtung basiert und Reflexion einfordert, aber keine Interessen von einzelnen Beteiligten verfolgt. Die Gestaltung von Workshops unter aktiver Mitarbeit der betroffenen Schulleitungen und Lehrkräfte zur Entwicklung einer für die jeweilige Schule adäquaten Konzeption bildet den tragenden Ansatz. Die entstandenen und erprobten Arbeitsmaterialien sind im Abschlußbericht enthalten.

Kontakt:

Prof. Dr. Georg Spöttl, Tel.: 0421 – 218 4648
E-Mail: spoettl@uni-bremen.de

Trainers in Europe – Situationsanalyse und Perspektiven

Im Rahmen europäischer Strategien des lebenslangen Lernens befindet sich das Bildungspersonal auf dem Prüfstand. Eine europaweite Studie legt nun Ergebnisse einer Situationsanalyse zum betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonal in 30 europäischen Ländern vor. Genauer betrachtet werden die Tätigkeiten von betrieblichen Ausbildern; deren Fertigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen und wie diese erworben werden; die Evaluation der Ausbildung von Seiten der Betriebe sowie die allgemeine Beschäftigungssituation und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der Zielgruppe. Die Studie stellt einerseits Einschätzungen in Form von Länderberichten vor und diskutiert andererseits sich abzeichnende Tendenzen und mögliche Trends.

Ein wichtiges Ergebnis ist, dass in vielen Ländern das formale Qualifikationsniveau des betrieblichen Bildungspersonals zwar recht gut ist, das Kompetenzprofil den neuen Aus- und Weiterbildungsanforderungen aber hinterherhinkt. Aufgrund der nur unzureichenden Weiterbildungsmöglichkeiten für

betriebliche Ausbilder besteht hier ein dringender Handlungsbedarf. Hierbei sind die mangelnden Ressourcen in KMU besonders zu berücksichtigen.

Die Studie ist in Untersuchungen zum inner- und außerbetrieblichen Bildungspersonal in Europa eingebettet. In einer neuen, bis 2010 laufenden Netzwerkinitiative werden die Ergebnisse weiter aufgearbeitet und verknüpft.

Kontakt:

Simone Kirpal, Tel.: 0421 – 218 4646
E-Mail: kirpal@uni-bremen.de

Studie zur Berufsbildungspolitik der EU-Wettbewerberstaaten

Im Auftrag des CEDEFOP wurde ein Monitoring der Berufsbildungspolitik in China, Indien, Korea, Japan, Russland, Kanada, USA und Australien durchgeführt. Es wurden die wichtigsten Trends, Entwicklungen und innovativen Konzepte zu folgenden Themen erhoben: Attraktivität beruflicher Bildung, Finanzierung und Früherkennung von Qualifikationserfordernissen. Zusammenfassend wird die einzigartige Stellung beruflicher Bildung in Europa deutlich. In fast allen untersuchten Staaten sind Initiativen erkennbar, das Lernen im Arbeitsprozess stärker in die formale Berufsbildung zu integrieren. Die Ergebnisse sollen in die Ausgestaltung der EU Berufsbildungspolitik einfließen.

Kontakt:

Dr. Philipp Grollmann, Tel.: 0421 – 218 4626
E-Mail: grollmann@uni-bremen.de

