

Habilitationsvortrag

ESTHER WINTHER

Systemorientierte Evaluation des Lernfeldkonzepts: Strategien für das berufliche Übergangssystem

ZUSAMMENFASSUNG: Das Ziel des Beitrags¹ ist es, Forschungsdesiderate bezüglich der curricularen und didaktischen Umsetzung des Lernfeldkonzepts zu skizzieren und auf die Gestaltung von Ausbildungsprogrammen im beruflichen Übergangssystem zu beziehen. Um der Komplexität der Fragestellung gerecht zu werden, sind auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems Forschungsfragen aufzuwerfen und in empirische Fragestellungen zu überführen. Das Lernfeldkonzept ist hierbei in besonderer Weise geeignet, Notwendigkeiten und Prinzipien einer systemorientierten Evaluation herauszustellen; denn es ist unter der normativen Zielsetzung der beruflichen Handlungskompetenz mit den Handreichungen der KMK ohne eine ausführliche Diskussion und Rückkopplung mit den Betroffenen als ein pragmatischer curricularer Ansatz zur Entwicklung von Rahmenlehrplänen eingeführt worden und hat erhebliche Auswirkungen auf die Gestaltung von schulischen und betrieblichen Lehr-Lernprozessen, auf das Lernverhalten von Auszubildenden sowie auf die didaktischen Kompetenzen von Lehrenden. Es zeigt, wie Inhalte der Ordnungsmittel auf Fragen der Lehreraus- und -weiterbildung ausstrahlen und wie sich im Zuge der veränderten Lehr-Lernprozesse auch berufliche Weiterbildungsprogramme neu strukturieren. Aus diesen Befunden lassen sich Strategien für die Gestaltung des beruflichen Übergangssystems ableiten, die unter einer Qualifizierungsthese andere Formen aufweisen als unter einer Zertifizierungsthese. Mit Bezug auf die systemorientierte Evaluation des Lernfeldkonzepts wird betont, dass theoretisch begründete Vorschläge für Bildungsreformen mit einer Evaluation vor der Umsetzung eingeleitet werden müssten (statt eines „tabula rasa-Ansatzes“; KRUMM, 1975, S. 287) und von kontinuierlichen systematischen Evaluationen auf allen Ebenen zu begleiten wären.

0 Vorbemerkungen

Der Vortrag befasst sich unter Rückgriff auf formale Rahmenbedingungen zentral mit Strategien für das berufliche Übergangssystem. Ein Blick auf die Zahlen des Landes Berlin legt ein Befassen mit dieser Thematik eindringlich nahe: Im Jahr 2009 ist die Anzahl der abgeschlossenen (vollqualifizierenden) Ausbildungsverträge um 7,3 Prozent auf 19.485 zurückgegangen. Besonderes brisant ist die Zahl der Schulabgänger ohne allgemeinbildenden Schulabschluss. Diese beträgt in Berlin für 2009 $n=3.295$ und entspricht damit einer Quote von 10,7 Prozent – der Anteil auf Bundesebene im Vergleich beträgt durchschnittlich 7,9 Prozent (NETZWERK BILDUNG, BEGLEITUNG, BERUF, 2010). Anhand dieser Zahlen ist es unschwer vorstellbar, dass

1 Vortrag gehalten am 14. April 2010 im Rahmen des Habilitationskolloquiums an der Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV.

für diese Jugendlichen – sei es zum Erfüllen der Schulpflicht oder zur Vorbereitung auf eine qualifizierende Ausbildung – Bildungsangebote geschaffen werden müssen. Im Großraum Berlin existieren vielfältige Einzelangebote im Rahmen des Übergangssystems, die einerseits auf unterschiedlichen Ebenen organisiert sind und die andererseits von unterschiedlich ausgebildetem pädagogischen Personal betreut werden. Beispiele für Angebote auf Bundesebene sind XENOS oder SOZIALE STADT, auf Landesebene die Projekte PEB (Förderprogramm „Partnerschaft – Entwicklung – Beschäftigung“) und TRIDEM (Qualifizierungsbausteine der Berufsvorbereitung). Hinzukommen Maßnahmen auf der Bezirksebene wie die Jugendberatungshäuser oder VBO (vorbereitende Berufsorientierung) und die Programme von ortsansässigen Kammern und Unternehmen. Eine Analyse der Einzelangebote zeigt, dass Berlin – und dies gilt überall in Deutschland – derzeit über kein landesweites, kohärentes Übergangsmanagement für die Gruppe der Jugendlichen mit Förderbedarf verfügt. Damit sind zwei strukturelle Problemlagen offenkundig: (1) Die fehlende Abstimmung im Hinblick auf die Zielsetzungen und Inhalte der Programme und damit die Gefahren von Beliebigkeit anstelle arbeitsmarktrelevanter Qualifizierung sowie (2) das Vorliegen zahlloser beruflicher und professioneller Selbstverständnisse auf Seiten der Bildungsbetreuer und -berater in diesen Programmen – zwei Argumente, die maßgeblich auf die Ineffizienz des Übergangssystems verweisen (u. a. BOJANOWSKI, 2004; BOJANOWSKI & NIEMEYER, 2009).

1 Daten zum Übergangssystem

Obwohl seit Jahrzehnten in der Berufsbildung etabliert, wird das Übergangssystem als Strukturdeterminante der Berufsbildung erst im Nationalen Bildungsbericht des Jahres 2006 aufgenommen. Unterhalb der Hochschulebene wird demnach das System der beruflichen Ausbildung nicht mehr in zwei, sondern in drei Sektoren unterteilt: (1) Das duale System der Berufsausbildung erfasst Ausbildungen für einen anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HandWO). (2) Das Schulberufssystem steht für Ausbildungen in einem gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form (im kaufmännischen Bereich insbesondere Assistentenberufe). (3) Mit dem beruflichen Übergangssystem werden Bildungsangebote definiert, die zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen und insbesondere der Berufsvorbereitung dienen. Diese Neuorganisation des Ausbildungssystems entspricht dem Sachverhalt, dass sich die Arbeitsplatz- und Ausbildungsstrukturen in den letzten zwei Jahrzehnten grundlegend gewandelt haben: Die Ausbildungszahlen für das duale System der Berufsausbildung gehen auf ca. 43 % zurück, das Vollzeitschulsystem stagniert bei ca. 17 %, während die Zahl der Jugendlichen, die weder eine qualifizierte Schulbildung noch eine qualifizierte Berufsbildung erhalten, mittlerweile 40 % beträgt (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2006; BAETHGE & WIECK, 2006; BAETHGE, SOLGA & WIECK, 2007).

Obwohl das duale System der Berufsausbildung und das Übergangssystem quantitativ ein vergleichbares Gewicht im Berufsbildungssystem aufweisen, gilt das duale System nach wie vor als das alleinige Referenzmodell für den Berufseinstieg. Das Übergangssystem hingegen wird faktisch als Ausdehnungsraum für den Nachfrageüberhang bei betrieblichen Ausbildungsplätzen definiert. Diese Perspektive ist vor dem Hintergrund der Erosion des dualen Systems kritisch zu reflektieren,

geht es doch angesichts eines qualitativ wie quantitativ nicht hinreichend ausdifferenzierten Ausbildungsplatzangebots darum sicherzustellen, dass aufgrund der knappen Ausbildungsgelegenheiten im dualen System für die Programme im Übergangssystem Konzepte entwickelt werden, die tragfähig genug sind, berufliche Beschäftigungschancen zu eröffnen. Bislang handelt es sich beim Übergangssystem jedoch „weniger um eine ‚Vorbereitung‘ auf eine voll qualifizierende Ausbildung, sondern überwiegend um den Einstieg in eine Phase der Unsicherheit, die oft von ‚Maßnahmekarrieren‘ geprägt ist“ – 32 Prozent der nichtstudienberechtigten Schulabsolventen nehmen an mindestens einer teilqualifizierenden Bildungsmaßnahme teil; im Durchschnitt werden 1,3 Maßnahmen im Übergangssystem absolviert (BAETHGE, SOLGA & WIEK, 2007, S. 51).

1.1 Institutionelle und politische Reformstrategien für das berufliche Übergangssystem

Unter Rückgriff auf einzelne Daten und Analysen des Übergangssystems ist der Einschätzung beizupflichten, dass das Übergangssystem die „möglicherweise folgenreichste und auch problematischste Strukturverschiebung“ im deutschen Bildungswesen darstellt (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2006, S. 80). Um dieser Strukturverschiebung zu begegnen, werden beispielsweise in einem von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik verabschiedeten Memorandum zum Übergangssystem verschiedene institutionelle und politische Reformperspektiven aufgezeigt (SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK, 2009):

So fordert der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung eine umfassende Dualisierung. Gemeint ist damit eine Verstärkung vertikaler und horizontaler Kooperationen – mit dem überraschendem Moment, die Betriebe stärker für die pädagogische Arbeit im Übergangssystem heranzuziehen. In Berlin gibt es mit dem Projekt TRIDEM erste, aus meiner Perspektive, überzeugende Ansätze, die anders als im Übergangssystem normalerweise üblich nicht auf das Nachholen eines allgemeinen Schulabschlusses abstellen, sondern über Qualifikationsbausteine den Jugendlichen Möglichkeiten eröffnen, sich selbst bei den Betrieben für eine Ausbildung zu empfehlen.

Neben der Ausweitung regionaler Netzwerke von Betrieben und berufsbildenden Schulen wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik insbesondere die Weiterentwicklung des Übergangssystems zu einem Lern-Arbeits-System diskutiert. Hierunter fallen insbesondere Schlagworte und Konzepte wie Arbeitslehre oder Produktionsschulen, in deren Mittelpunkt eine sehr hohe Praxis- bzw. Handlungsorientierung aller Lernprozesse steht. Kernelemente dieser Überlegungen sind (1) der bewusste Marktbezug der Produktion, (2) die Simulation von Produktionsprozessen und (3) die Einbettung der Arbeit in allgemeinbildende Bezüge (BOJANOWSKI, 2004). Für den kaufmännischen Bereich gehört dazu, dass die hauptsächlichen Mängel der Ausbildung, wie die Abstraktheit, die Linearisierung, die Zerstückelung und Parzellierung der Ziele und Inhalte der Lehrgänge und Richtlinien – und damit des Unterrichts und der Ausbildung – überwunden werden (u. a. ACHTENHAGEN, 2003).

Poltisch wird eine Institutionalisierung von Übergangsmärkten gefordert. Hiermit ist letztlich eine Neujustierung der Arbeitsmarktpolitik gemeint, die Wege in sozial abgesicherte Arbeitsverhältnisse aus dem Übergangssystem heraus eröffnen soll.

1.2 Nachfrage- und Angebotsperspektiven im Reformprozess

Eine Umsetzung möglicher Reformperspektiven ist sowohl nachfrage- als auch angebotsseitig zu betrachten. Auf der Nachfrageseite des Übergangsmarktes ist festzustellen, dass Jugendliche im Übergangssystem eine äußerst heterogene Zielgruppe darstellen: von Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen, über Jugendliche mit Migrationshintergrund bis zu Jugendlichen mit zum Teil sehr guten mittleren Schulabschlüssen, die noch keinen Ausbildungsplatz erhalten haben (u. a. BOHLINGER, 2004). Insgesamt werden mit Bezug auf die Bildungsteilnehmer im Übergangssystem drei zentrale Problemlagen genannt:

- (1) Eine mangelnde Ausbildungsreife, die die Ausbildungs- oder Arbeitsmarktchancen der Jugendlichen behindern. Hier setzen berufsvorbereitende Maßnahmen an, mit deren Hilfe die beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen (u. a. ULRICH & KREKEL, 2007).
- (2) Institutionen und Curricula im Bildungswesen, die einen zunehmenden Anteil der Jugendlichen weder sozial noch kognitiv erreichen und damit zur Institutions- und Schulmüdigkeit beitragen. Eng damit verbunden sind nicht gelingende Berufswahlprozesse (u. a. GAUPP & REISSIG, 2006).
- (3) Jugendliche, die in spezifischen Sozialräumen leben und eine ausgeprägte Orientierung an individuellen und Peer-Group-Normen aufweisen. Diese hat entweder eine unrealistisch hohe oder eine zu niedrige Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Folge (u. a. MÜNK, RÜTZEL & SCHMIDT, 2008).

Mit Blick auf die mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen liefern die Ergebnisse der DIHK-Ausbildungsumfrage 2010 einige Trends, die (1) Ansätze von Reformen im Berufsbildungssystem aufzeigen – etwa im Hinblick auf die „Selbsthilfe“-Programme einzelner Unternehmen – und die (2) exemplarisch verdeutlichen, dass auf der Nachfrageseite des Übergangsmarktes soziale und kognitive Defizite in der subjektiven Einschätzung der ausbildenden Unternehmen zunehmen. Die Studie richtete sich an 15.333 Unternehmen, die zur Ausbildungsentwicklung und deren Bestimmungsgründen befragt wurden. Als zentraler Befund kann festgehalten werden, dass nicht Lehrstellen, sondern Bewerber knapp sind (WANSLEBEN, 2010). Maßgeblich dafür verantwortlich sind zwei Entwicklungen:

Zum einen bewerben sich immer weniger Jugendliche um eine duale Ausbildung. Dieser Trend wird insbesondere unter Rückgriff auf den demographischen Effekt begründet.

Zum anderen behindert eine mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen die Ausbildungs- und Arbeitsplatzchancen. 71 Prozent der befragten Unternehmen benennen dieses Ausbildungshemmnis. In der Konsequenz kann jedes fünfte Unternehmen (21 Prozent) vorhandene Ausbildungsplätze nicht besetzen. Diese Quote erhöht sich auf 31 Prozent bei jenen Unternehmen, die in der mangelnden Ausbildungsreife das zentrale Ausbildungshemmnis sehen. Der Trend ist signifikant; so betrug der Anteil der Unternehmen mit Besetzungsproblemen im Erhebungsjahr 2006 lediglich 12 Prozent.

Abbildung 1 stellt die Mängel bezüglich der Ausbildungsreife im Vergleich der beiden letzten IHK-Unternehmensbefragungen dar (DIHK 2006; 2010). Es wird deutlich, dass sowohl die kognitiven als auch die sozial-affektiven Defizite auf einem hohen Niveau verbleiben, wobei in der Tendenz eine Verbesserung im kognitiven Bereich bei gleichzeitig negativer Entwicklung im Bereich der soft skills zu verzeichnen ist.

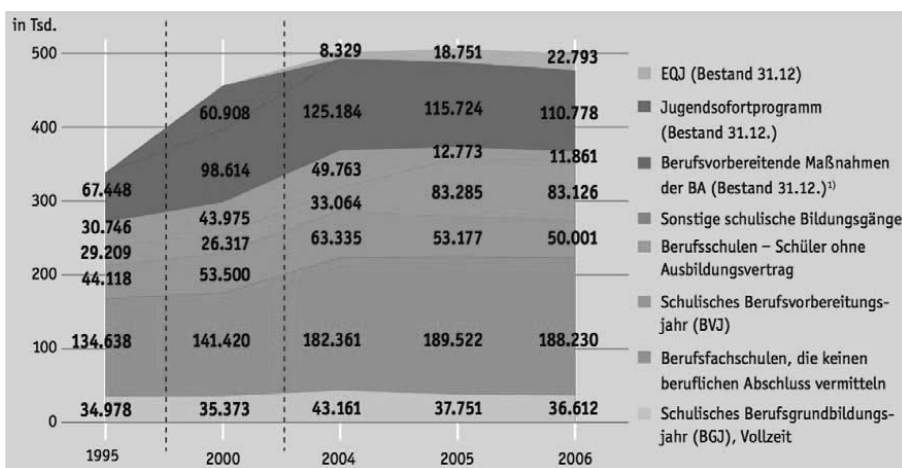
Abb. 1: Mängel bezüglich der Ausbildungsreife

Mängel Ausbildungsreife	Jahr 2006 in Prozent	Jahr 2010 in Prozent
1 Ausdrucksvermögen (mündlich und schriftlich)	65	54
2 Elementare Rechenfertigkeiten	53	50
3 Leistungsbereitschaft und Motivation	50	48
4 Disziplin	38	46
5 Belastbarkeit	39	44

Während nachfrageseitig der Übergangsmarkt mit einer heterogenen und zum Teil in grundlegenden Fähigkeitsstrukturen unzureichend ausgebildeten Zielgruppe konfrontiert ist, wird angebotsseitig die Problemlage über heterogene Ausbildungsprogramme definiert, die „auf den Zusammenhang der Wissensvoraussetzungen von Ausbildungsberufen und den kognitiven Kompetenzen der Ausbildungsbewerber gerichtet“ sind (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2008, S. 115). In diesem Zusammenhang ist die Rolle der berufsbildenden Schulen besonders herauszustellen: Die berufsbildenden Schulen erbringen Leistungen in allen drei Strukturblocken des beruflichen Systems. Hierbei wird von den beteiligten Akteuren in hohem Maße Adaptationsfähigkeit vorausgesetzt, die so nicht eingehalten werden kann, da im Professionsverständnis der Lehrenden die dominanten Ziele und Handlungslogiken auf die berufliche Vollqualifikation bezogen sind (SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK, 2009, S. 14).

Die Angebotsseite des Übergangsmarktes stellt sich im Detail wie folgt dar (Abbildung 2):

Abb. 2: Bereiche des Übergangssystems (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2008, S. 97)



Den Hauptanteil der Angebote der berufsbildenden Schulen stellten 2006 mit 188.230 Teilnehmern oder 37 Prozent die ein- und zweijährigen Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln, aber neben dem Erwerb beruflicher Grundkenntnisse die Chance zum Nachholen eines allgemeinbildenden Abschlusses eröffnen. Weitere 33,5 Prozent verteilen sich auf Berufsschulen für Schüler ohne Ausbildungsvertrag (16,5 Prozent), das berufliche Vorbereitungsjahr (10 Prozent) und das berufliche Grundbildungsjahr (7 Prozent). Damit tragen die berufsbildenden Schulen über zwei Drittel des Übergangssystems.

Die Bedeutung der Berufsfachschulen begründet sich jedoch nicht allein aus der Anzahl der Absolventinnen und Absolventen, sondern insbesondere auch inhaltlich qualitativ. Die Entwicklung der Berufsfachschulen kann beispielhaft für eine augenscheinliche Entwertung von Bildung im beruflichen Übergangssystem stehen: Vor drei Jahrzehnten wurden beispielsweise die Absolventen der Handelsschule gegenüber den dual ausgebildeten Bankkauffeuten bei der Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis noch bevorzugt. Aktuell verdient ein Befund des IAB-Forschungsberichts „Soziodemografische Muster der Qualifikationsstruktur von Erwerbstätigkeit und Unterbeschäftigung“ Aufmerksamkeit, demzufolge Absolvierende einer Berufsfachschule eine etwas bessere Performance am Arbeitsmarkt zeigen als Personen mit vollberuflicher Ausbildung (LOTT, 2010). Dieser Befund ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil eine Studie des BIBB diesem Ausbildungssystem im Vergleich mit der dualen Berufsausbildung nicht unbedingt die bessere Note ausstellt: Jugendliche in Schulberufen brechen die Ausbildung häufiger vorzeitig ab und haben größere Schwierigkeiten beim Übergang von der Berufsausbildung in die Beschäftigung (BEICHT & ULRICH, 2008, 19ff.). Der positive Befund für die Berufsfachschule der IAB-Studie mag Verfechter des Dualen Systems auf den ersten Blick überraschen; er ist jedoch zumindest auf den zweiten Blick zwangsläufig, wenn man die zusätzlichen Bildungsinvestitionen berücksichtigt, die Absolventen der Berufsfachschulen in der Regel aufbringen. Gerade Absolventen der Berufsfachschulen verbleiben nach der Ausbildung vergleichsweise häufig im Bildungssystem. Sie sind ein typisches Beispiel für den in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geführten Diskurs zwischen Qualifikations- und Zertifizierungsthese (u. a. DEISSINGER, 2006). So ist beispielsweise zentral für die Abqualifizierung der Berufsfachschulen auch die Tatsache, dass die Arbeitgeber an sich die dort verbrachte Zeit auf eine sich anschließende vollqualifizierende Ausbildung anrechnen müssten. Da sich berufliche Vollzeitschulen im „Mittelraum“ zwischen allgemeinbildendem Schulwesen und dualer Berufsausbildung befinden, geschieht dies jedoch nicht. Das Vollzeitschulsystem ist nach wie vor primär ein Berechtigungssystem, mit dem eine nachfolgende duale Berufsausbildung angestrebt wird. Es könnten diese erhöhten Bildungsinvestitionen sein, mit denen sich die günstigeren Makrodaten der Berufsfachschulabsolventen am Arbeitsmarkt erklären ließen.

Eine Analyse der Lehr-Lernprozesse hingegen zeigt, dass die Qualifikationsorientierung zu Gunsten der Zertifizierungen – und hier insbesondere zu Gunsten des Nachholens mittlerer Bildungsabschlüsse – Tendenzen der Auflösung zeigt: Mehr als 500.000 Jugendliche sind im Übergangssystem in einer Vielzahl von Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung untergebracht, die keinen systematischen Anschluss an eine Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen haben. Als Konsequenz ist der Grad der Integration von vorgelagerten und parallelen Ausbildungsgängen sehr gering und damit ineffizient für Lehr-Lernprozesse; zugleich fehlen

im Hinblick auf Forderungen des lebenslangen Lernens Anschlussmöglichkeiten für die Weiterbildung. In summa mangelt es an einer konsequenten Ausrichtung auf konkrete Ausbildungsaufgaben im Sinne einer Berufsvorbereitung in einem spezifischen Berufsfeld und damit verbunden an einer curricular fachlich eng angelegten Vorbereitung auf inhaltlich konkrete Anforderungen des Beschäftigungssystems. Aus der Gegenüberstellung von Qualifikations- und Zertifizierungsthese ergeben sich inhaltlich zumindest zwei zentrale Förderstrategien für das berufliche Übergangssystem – wobei sich die übergeordnete Zielsetzung mit Schaffung authentischer Lehr- und Lernangebote umschreiben lässt:

Zum einen gilt es, die Anforderungen des Arbeitsmarktes in Lehr-Lernprozesse zu implementieren. Hierfür werden berufliche Handlungsfelder als Metamodelle des Lerngegenstands benötigt (ACHTENHAGEN, 2003; WINTHER, 2006; 2009).

Zum anderen kann das Potential des Lernumfelds durch den Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements erhöht werden. In diesem Zusammenhang werden insbesondere Fragen der sequentiellen Gestaltung von Unterricht relevant, die unter Rückgriff auf die aktuelle Kompetenzdiskussion in der beruflichen Bildung Aspekte der Komplexitätsvariation von beruflichen Anforderungssituationen sowie die Integration domänenspezifischer und domänenübergreifender Kompetenzen über berufliche Inhalte mit einschließen (SEEBER, 2008; NICKOLAUS, GSCHWENDTNER & GEISSEL, 2008; WINTHER & ACHTENHAGEN, 2008; 2009).

2 Systemorientierte Evaluation als Grundlage für Reformprozesse

2.1 Rahmenbedingungen und Forschungsdesiderate

Die formalen Vorgaben zur Umsetzung von an Qualifikationsorientierung ausgerichteten Förderstrategien für das berufliche Übergangssystem liegen in der beruflichen Bildung durch das Lernfeldkonzept vor (BADER, 1998; 2003; BADER & SLOANE, 2000; KMK, 1999). Das Lernfeldkonzept ist einerseits ein pragmatisch-curricularer Ansatz zur Entwicklung von Rahmenlehrplänen; andererseits ist es zur Zeit das zentrale didaktische Konzept der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Das Lernfeldkonzept subsumiert dabei vier zentrale didaktische Prinzipien: (1) So folgt es einer fachübergreifenden Orientierung. Der Unterschied zu den Lernbereichen der allgemeinbildenden Curricula liegt vor allem darin, dass sich die thematischen Einheiten an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren. (2) Die Ableitung der Lernfelder aus beruflichen Handlungsfeldern folgt dem didaktischen Prinzip des Tätigkeitsbezugs. (3) Die didaktische Aufbereitung der Handlungsfelder im Hinblick auf Lernsituationen, mit deren Hilfe sich die Unterrichtsarbeit präzisieren lässt, erfolgt mittels Rekonstruktion beruflicher Tätigkeit. (4) Für die Zusammenfassung komplexer berufsbezogener Aufgaben und fachwissenschaftlicher Theorie ist die Balance von Kasuistik und Systematik als didaktisches Prinzip tragend (vgl. REETZ & TRAMM, 2000). Anhand dieser didaktischen Prinzipien wird deutlich, dass das Lernfeldkonzept letztlich eine Reaktion auf das Transferproblem ist: Wie lässt sich fachsystematisch Gelerntes auf Probleme bzw. Aufgaben anwenden, wie sie in der Praxis vorkommen? In diesem Zusammenhang schreibt SLOANE (2000) dem Lernfeldkonzept zwei zentrale Vorteile zu: (1) Wechsel von einer naiven Rezeption curricularer Vorgaben hin zu einer elaborierten Rezeption und

damit Untermauerung des Lernfeldkonzepts als pragmatischer curricularer Ansatz und (2) Wechsel von einer Verbindlichkeit der Fächer hin zu einer Verbindlichkeit der Handlungsfelder, bei gleichzeitig notwendiger Erhaltung des Fachwissens (hier ist vorrangig die didaktische Dimension des Lernfeldkonzepts angesprochen). Die zentralen Fragen der Umsetzung des Lernfeldkonzepts sind jedoch bei weitem nicht abschließend geklärt. Das Konstruieren von Lernfeldern ist eine zentrale curriculare Aufgabe. Lernfelder lassen sich aus Handlungsfeldern nicht einfach „ableiten“; sie müssen didaktisch reflektiert und gestaltet werden. Hier ist eine empirische Validierung des Lernfeldkonzepts notwendig und überfällig. Dies gilt umso mehr, da das Lernfeldkonzept auf sämtliche Ebenen der beruflichen Bildungsarbeit ausstrahlt. Die Forschungsdesiderate lassen sich aus einer Systemperspektive wie folgt skizzieren:

Für die Makroebene (Ebene der Ordnungsmittel) lässt sich festhalten, dass die beruflichen Handlungsfelder sowie die für eine erfolgreiche berufliche Handlung notwendigen/wünschenswerten Fähigkeiten bzw. Fähigkeitsstrukturen als Voraussetzung auch im Sinne beruflicher Handlungskompetenzen nicht systematisch erforscht sind.

Für die Mesoebene (Ebene der Schulen) ist insbesondere die sequenzielle Gestaltung komplexer, auf das systemische Verstehen hin ausgerichteter Lernumgebungen als Forschungsdesiderat zu benennen. Konkret geht es in diesem Zusammenhang um die Entwicklung von komplexen, an Arbeits- und Geschäftsprozessen orientierten Lernsituationen als didaktisch erarbeitete Rekonstruktionen beruflicher Tätigkeit.

Für die Mikroebene (Ebene des Unterrichts) sind sowohl Fragen der Lernkompetenz als auch Fragen der Lehrkompetenzen unter den Bedingungen curricularer Reformen neu zu formulieren.

Die einzelnen Forschungsdesiderate greifen über die Systemebenen hinweg ineinander und sind daher, wird eine empirische Validierung angestrebt, in den Systemstrukturen zu evaluieren (systemorientierte Evaluation). Für eine solche systemorientierte Evaluation des Lernfeldkonzepts sind drei zentrale Prinzipien herauszustellen:

- (1) Das *Prinzip der Systembetrachtung* folgt der Idee eines umfassenden Prozesses der Wissensgenerierung, um Entscheidungen vorbereiten und bewerten zu können: „Educational evaluation is the process of delineating, obtaining, and providing useful information for judging decision alternatives“ (STUFFLEBEAM ET AL., 1971, p. 40).
- (2) Das *Prinzip der Domänencharakteristik* ist als zentraler Anspruch der Gestaltung von Ausbildungsprogrammen der Berufsbildung zu definieren und erfasst eine Analyse der Lern- und Arbeitsbereiche im Hinblick auf die Art der kognitiven Prozesse und Verarbeitungen, die eingesetzten Arbeitsmittel etc. Diese Analysen können zeigen, dass sich Domänen hinsichtlich ihrer beruflichen Arbeits- und Lernprozesse und hinsichtlich der Fähigkeiten, die Lernende in Domänen erwerben, unterscheiden. Im Rahmen des Projekts VET-LSA wurde z. B. sehr deutlich, dass Ergebnisse, die für eine Domäne als gesichert gelten, sich nicht automatisch auf andere Domänen übertragen lassen (ABELE, ACHTENHAGEN, GSCHWENDTNER, NICKOLAUS & WINTHER, 2009). Dies bedeutet, dass für eine an den Unterschieden von Domänen ausgerichtete Evaluation gilt: „it leads us to understand the knowledge people use in a domain, the representational forms, characteristics of good work, and features of situations that evoke the use of valued knowledge, procedures and strategies“ (MISLEVY & HAERTEL, 2006, p. 7).

- (3) Das Prinzip der Vermeidung von tabula rasa-Effekten beinhaltet eine Forderung, die gerade bei der Verordnung der Lernfelder nicht berücksichtigt wurde: Bildungsreformen sollen vor ihrer Umsetzung mit einer Evaluation eingeleitet werden und sämtliche Prozesse begleiten (KRUMM, 1975, S. 287). Die Versäumnisse gerade hinsichtlich dieses Evaluationsprinzips können die lange abwehrende Haltung des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen gegenüber der Einführung der Lernfelder erklären.

Arbeitsleitende Fragen einer systemorientierten Evaluation des Lernfeldkonzepts lassen sich wie folgt formulieren:

Die zentrale Frage auf der Makroebene ist, wie sich Lernfelder aus beruflichen Handlungsfeldern ableiten lassen. Empirisch interessant ist in diesem Zusammenhang, wie man zu gesicherten Daten darüber kommen kann, welche beruflichen Tätigkeiten eine Domäne beschreiben und welche beruflichen Fähigkeiten in der Domäne besonders benötigt werden. Insbesondere hier liegen mit der Feasibility Study VET-LSA erste Befunde für vier verschiedene berufliche Bereiche vor, die es zu nutzen und auszubauen gilt (BAETHGE & ARENDS, 2009).

Auf der Mesoebene lässt sich weiter fragen, wie berufliche Tätigkeiten für den Unterricht rekonstruiert und didaktisch ausgestaltet können (vom Lernfeld zur Lernsituation). Im Fokus stehen hier insbesondere Empfehlungen zur Konstruktion komplexer Lehr-Lern-Arrangements (u. a. ACHTENHAGEN, 2003).

Auf der Mikroebene (instruktionale Umsetzung der Lernsituation) sind beispielsweise empirische Daten relevant, mit deren Hilfe einerseits Hinweise zu in Lernprozessen angeregten Kompetenzen sowie zu motivationalen und volitionalen Kognitionen gewonnen werden können und andererseits sich Rückschlüsse auf die Kompetenzen von Lehrpersonen (z. B. im Sinne epistemologischer Überzeugungen, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Expertise) ziehen lassen.

Nachfolgend wird kurz skizziert, an welchen Schnittstellen Probleme der Umsetzung des Lernfeldkonzepts bestehen. Hierbei liegt der Fokus auf der Makroebene der Bildungsarbeit und damit zentral auf der Frage, wie sich Lernfelder aus Handlungsfeldern ableiten lassen.

2.2 Ansätze einer systemorientierten Evaluation auf der Makroebene der Bildungsarbeit

Im Hinblick auf die curriculare Umsetzung des Lernfeldkonzepts lassen sich auf der Makroebene der Bildungsarbeit mindestens zwei voneinander abzugrenzende Bereiche identifizieren: (1) Welche beruflichen Tätigkeiten beschreiben eine Domäne und (2) welche beruflichen Fähigkeiten werden in einer spezifischen Domäne besonders benötigt? Die curricularen Ordnungsmittel geben hierzu Hinweise. So heißt es beispielsweise im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau: „Lernen in der Berufsschule vollzieht sich grundsätzlich in Beziehung auf konkretes berufliches Handeln sowie in vielfältigen gedanklichen Operationen, auch gedanklichem Nachvollziehen von Handlungen anderer“ (KMK, 2002, S. 5).

Die Schwierigkeit einer solchen Formulierung liegt darin, dass weder berufliche Handlungen noch betriebliche Handlungsfelder als Voraussetzungen und Maßstäbe beruflicher Lehr- und Lernprozesse systematisch erforscht sind.

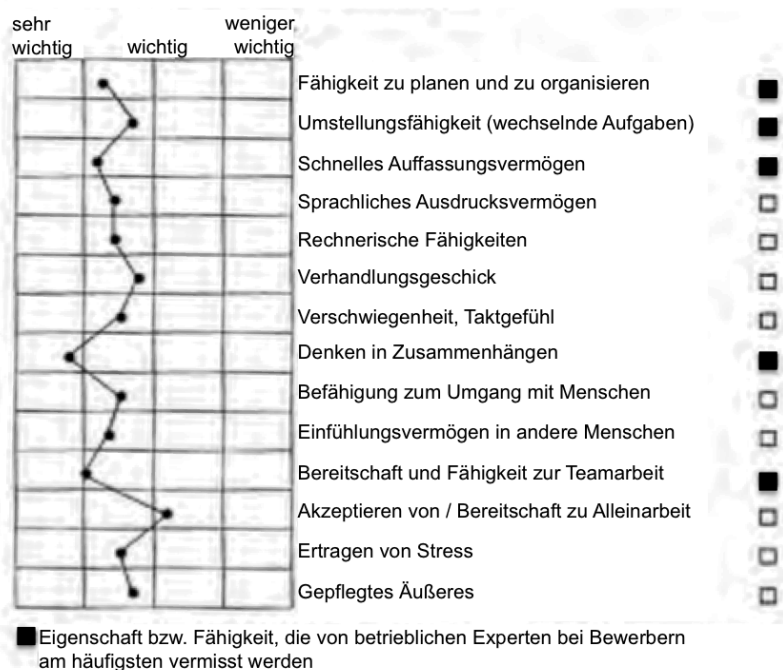
An anderer Stelle des Rahmenlehrplans heißt es: „Umfassende Handlungskompetenz zu fördern, ist Anliegen aller Lernfelder. Zur Betonung sind Personal-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz in einigen Lernfeldern ausdrücklich verankert. Sie sind in den anderen Lernfeldern weiter aufzugreifen und zu festigen“ (KMK, 2002, S. 7).

Im Hinblick auf diese Formulierung besteht das Problem, dass die für eine erfolgreiche Ausübung beruflicher Tätigkeiten notwendigen Kompetenzen unzureichend erforscht sind und dass für eine Erfassung beruflicher Handlungskompetenz im Sinne einer komplexen, mehrdimensionalen, personalen Genese die forschungsmethodischen Voraussetzungen erst geschaffen werden müssen (WINTHER, 2009).

Die Beschreibung einer beruflichen Domäne bzw. eines beruflichen Handlungsfeldes, die für die Domäne charakteristischen Tätigkeiten sowie die Fähigkeiten im Sinne eines kompetenten Agierens in einer Domäne sind nicht isoliert voneinander zu betrachten. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Gültigkeit der Domänenspezifität von Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung. Die Frage, welche spezifischen Fähigkeiten bzw. Fähigkeitsbündel in beruflichen Handlungsfeldern von besonderer Relevanz sind, wurde beispielweise im Rahmen einer BIBB-Studie (1992) untersucht. Das Ergebnis ist in Abbildung 3 dargestellt.

Abb. 3: Expertenbefragung zu wünschenswerten Fähigkeiten kaufmännischer Angestellter

Wenn Sie neue Mitarbeiter für eine Tätigkeit in diesem Beruf auswählen, wie wichtig sind folgende Eigenschaften bzw. Fähigkeiten?



Im Ergebnis sind in Abbildung 3 allgemeine Fähigkeiten aufgelistet, die als „generic skills“ interpretiert werden können. Das Konzept der generic skills zeichnet sich dadurch aus, dass berufliche Kompetenz sich aus einer Vielzahl allgemeiner Fähigkeiten zusammensetzt, von denen angenommen wird, dass ihre Verfügbarkeit die Bewältigung von vornehmlich komplexen und arbeitsweltorientierten Situationen begünstigt. In der englischsprachigen Literatur werden über generic skills umfassende Konzepte und zusammenhängende Systeme von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen beschrieben, über die eine Person bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen sollte (NORRIS, 1991).

Eine vergleichbare Fragestellung wurde im Zusammenhang mit der Konstruktion geeigneter Testumgebungen zur Messung beruflicher Kompetenzen im Rahmen des VET-LSA-Projekts aufgeworfen. In der Machbarkeitsstudie zum Berufsbildungs-PISA (vgl. BAETHGE, ACHTENHAGEN, ARENDS, BABIC, BAETHGE-KINSKY & WEBER, 2006) wurde herausgestellt, dass es notwendig sei, für die Erfassung von berufsfachlicher Kompetenz tätigkeitsbezogene komplexe Aufgaben einzusetzen. Vor diesem Hintergrund galt es sicherzustellen, dass die Testformate, mit denen die Aufgaben präsentiert werden, als „authentisch“ im Hinblick auf eine Modellierung von Ausbildungsrealität gelten können (vgl. hierzu ACHTENHAGEN, 2001; ACHTENHAGEN & WEBER, 2003). Für Durchführung eines international vergleichenden Large Scale-Assessments in der beruflichen Bildung kann es nicht das Ziel sein, curriculare Validität herzustellen. Gerade im internationalen Vergleich der Bildungssysteme wird deutlich, dass die inhaltlichen und organisatorischen Strukturen der Ausbildungsgänge, die auf eine vergleichbare Berufsgruppe zielen, sich voneinander unterscheiden. Als Folge ergeben sich verschiedene Zuschnitte für Berufe, für die allerdings im internationalen Vergleich Tätigkeitscluster identifiziert werden können, die als tätigkeitsbezogenes Validitätskriterium nutzbar sind (BAETHGE & ARENDS, 2009; für den kaufmännischen Bereich vgl. BREUER, HILLEN & WINTHER, 2009). Von zentralem Interesse war in diesem Zusammenhang, über welche allgemeinen Fähigkeiten (generic skills) Auszubildende zusätzlich zur fachlichen Expertise verfügen sollten, um spezifische kaufmännische Tätigkeitscluster – die sich im kaufmännischen Bereich insbesondere über Wertschöpfungsprozesse des Einkaufs und des Vertriebs klassifizieren lassen – bewältigen zu können. Hierzu wurde in Anlehnung an die Empfehlungen des Occupational Information Network (O*Net; McCLOY, WAUGH & MEDSKER, 1996; PETERSON, MUMFORD, BORMAN, JEANNERET & FLEISHMAN, 1998; U.S. DEPARTMENT OF LABOR EMPLOYMENT AND TRAINING ADMINISTRATION, 2006) ein Fragebogen konstruiert, mit dem allgemeine berufliche Fähigkeiten („abilities“) bewertet werden sollten. Unter beruflichen Fähigkeiten werden in diesem Zusammenhang beständige Eigenschaften von Arbeitnehmern verstanden: „Abilities are [...] relatively enduring attributes of an individual's capability for performing a particular range of different tasks“ (FLEISHMAN, COSTANZA & MARSHALL-MIES, 1999, p. 175). Jede dieser Fähigkeiten wird im Hinblick auf das notwendige Fähigkeitsniveau (level), auf die Wichtigkeit der Fähigkeit (importance) innerhalb eines Berufes und auf die Häufigkeit (frequency), mit der die Fähigkeit zur Berufsausübung eingesetzt wird, bewertet. Hinzukommt die Einschätzung, ob die Fähigkeit als Einstellungsvoraussetzung angesehen wird oder ob sich die Fähigkeit bei der Berufsausübung erwerben lässt.

Insgesamt wurden in einer Vorstudie zur Messung kaufmännischer Kompetenz elf Industriekaufleute befragt. Der Fragebogen erfasst folgende allgemeine Fähigkeitskategorien: Leseverständnis, Aktives Zuhören, Schreiben, Sprechen, Mathe-

matik, Kritisches Denken, Aktives Lernen, Überprüfen, Soziales Wahrnehmungsvermögen, Organisationsfähigkeit, Beeinflussen, Gesprächsführung, Instruieren, Dienstleistungsorientierung, Komplexe Problemlösefähigkeit, Analysefähigkeit, Auswahl der Arbeitsgeräte, Systemanalysefähigkeit, Beurteilen und Entscheiden sowie Zeitmanagement. In Abbildung 4 ist für die Fähigkeitskategorie „Beurteilen und Entscheiden“ die Struktur des Fragebogens exemplarisch dargestellt.

Die Bewertung allgemeiner beruflicher Fähigkeiten basiert jeweils auf einer Definition der zu bewertenden Fähigkeit. Die Einschätzung des Fähigkeitslevels erfolgt über eine siebenstufige Skala, bei der eine geringe Ausprägung, die mittlere Ausprägung und eine höhere Ausprägung zur Veranschaulichung der Skala berufsbezogen charakterisiert sind. Die Wichtigkeit der Fähigkeit wird über eine fünfstufige Skala und die Häufigkeit über eine siebenstufige Skala eingeschätzt. Die Einschätzung der Häufigkeit ist insbesondere vor dem Hintergrund eines umfassenden Tätigkeits- und Fähigkeitsprofils von Bedeutung. Sie gibt Auskunft darüber, ob die zu bewertende Fähigkeit alltäglich für routinemäßig anfallende Aufgaben benötigt wird oder aber für besondere, in der Regel periodisch oder betriebsbedingt auftretende, Arbeitsaufträge Verwendung findet. Die Auswertung der Fragebogen orientiert sich an dem Verfahren, das auch für die Ratings des O*NET-Katalogs eingesetzt wird. Bei der Auswertung ist zu berücksichtigen, dass die Anzahl der Befragten sehr klein ist ($N = 11$). Das Ziel der Erhebung war es, solche Fähigkeiten zu identifizieren, die allgemein für die Beschäftigung von Industriekaufleuten von Bedeutung sind. Um die Übereinstimmung zwischen den Befragten zu klassifizieren, wurde für jede Fähigkeit und für jede Skala die Standardabweichung (SD) der Ratings über die Personen und der Standardfehler für die einzelnen Ratings (SEM) berechnet. Für beide Werte gilt, dass je niedriger ihr Wert, desto höher die Übereinstimmung ist und vice versa. Zusätzlich ist der Median (MD) als Wert der zentralen Tendenz angeführt. Die Interrater-Reliabilität wird durch den Intraclass-Korrelationskoeffizienten angegeben (two-way random; ICC [2,1]; SHROUT & FLEISS, 1979). Ein Wert größer .80 spricht für eine starke Übereinstimmung zwischen den Ratern. Folgende allgemeine berufliche Fähigkeiten lassen sich übereinstimmend als bedeutsam für verschiedene Tätigkeitsprofile von Industriekaufleuten identifizieren: Sprechen, Überprüfen, Dienstleistungsorientierung, Problemlösefähigkeit, Beurteilen und Entscheiden. Diese Fähigkeiten weisen einen Median von 5, eine relativ geringe Standardabweichung im Bereich von 0,488 bis 0,951 sowie einen niedrigen Standardfehler der Messung im Bereich von 0,184 bis 0,360 auf. Für diese als bedeutsam identifizierten Fähigkeiten ergibt sich ein ICC [2,1] von $\geq 0,898$. Die bedeutsamen allgemeinen Fähigkeiten setzen durchgängig ein hohes Fähigkeitslevel voraus. Der Median variiert zwischen 5 und 6 auf einer siebenstufigen Likert-Skala. Die Übereinstimmung zwischen den Ratern ist auch hinsichtlich des Fähigkeitslevels sehr hoch. Der ICC [2,1] beträgt $\geq 0,853$; die Standardabweichung liegt im Bereich von 0,756 bis 0,951 und der Standardfehler ist nicht größer als 0,360.

Diese Ergebnisse konnten explizit dazu genutzt werden, die Authentizität der Testsituationen zu erhöhen. In einzelnen Videosequenzen, mit denen die Testsituationen eingeleitet wurden, lag der Fokus beispielsweise auf einer Dienstleistungsorientierung im Hinblick auf Kunden- und Lieferantenbeziehungen. Andere Videosequenzen enthielten hingegen Aufgabenstellungen mit denen Prozesse des Beurteilens und Entscheidens vorbereitet wurden.

Abb. 4: Allgemeine berufliche Fähigkeiten (WINTHER, 2009, S. 198)

19. Beurteilen und Entscheiden Fähigkeit, unter Abwägung der Kosten und des Nutzens die bestmögliche Entscheidung zu treffen

Level

Welches Level dieser Fähigkeit benötigen Sie, um Ihre derzeitige Tätigkeit ausführen zu können?

hoch

niedrig

7

6

5

4

3

2

1

NR

←

←

←

nicht relevant, um die derzeitige Tätigkeit ausführen zu können

Entscheiden, ob ein neues Produkt in das Sortiment aufgenommen werden soll

Entscheiden, ob ein Zusatzauftrag angenommen werden soll

Entscheiden, ob eine Tätigkeit am Vormittag noch erledigt werden muss

Wichtigkeit

Wie wichtig ist diese Fähigkeit, um Ihre derzeitige Tätigkeit ausführen zu können?

nicht wichtig

einigermaßen wichtig

wichtig

sehr wichtig

äußerst wichtig

1

2

3

4

5

Häufigkeit

Wie häufig ist es notwendig, diese Aktivität für Ihre derzeitige Tätigkeit auszuführen?

einmal pro Jahr oder weniger

mehrmals pro Jahr

mehrmals im Monat

mehrmals pro Woche

täglich

mehrmals am Tag

stündlich oder häufiger

1

2

3

4

5

6

7

Einstellungsvoraussetzung

Ist dieses Level der Fähigkeit notwendig, um diese Tätigkeit beginnen zu können?

1

Ja, es ist notwendig, um diese Tätigkeit beginnen zu können

2

Nein, dieses Level kann während der Tätigkeit erreicht werden

3 Schlussbemerkungen

Die Befunde auf der Makroebene der Bildungsarbeit, die sich insbesondere auf eine authentische Beschreibung relevanter beruflicher Handlungsfelder in einer spezifischen Domäne sowie auf diese abgestimmte berufliche Fähigkeiten beziehen lassen, können inhaltlich dafür genutzt werden, tragfähige Konzepte für das berufliche Übergangssystem zu entwickeln, die sich vorrangig der Qualifizierung von Jugendlichen verpflichten. Hierbei kann die Auffassung vertreten werden, dass eine Inhaltlichkeit, die über domänenspezifische Arbeitsabläufe und -methoden hinausgeht, aus mehreren Perspektiven sinnvoll ist: Es können Identifizierungs- und Berufswahlprozesse angeregt werden; über spezifische berufliche Aufgabenstellungen lassen sich allgemeine Fähigkeiten (wie mathematische und sprachliche Kompetenzen) fördern; Maßnahmen zur Identifikation informeller Lernprozesse sind ableitbar etc. All dies setzt jedoch eine Anpassung des Berechtigungssystems voraus – in dem Sinne, dass Maßnahmen im beruflichen Übergangssystem über eine grundsätzliche Anschlussfähigkeit und Anrechenbarkeit für vollqualifizierende Ausbildungsprogramme verfügen. Die Modularisierung der beruflichen Erstausbildung wäre ein möglicher Weg, Übergänge effizienter (vor allem auch zeiteffizienter) zu gestalten. Als didaktische Arrangements bieten sich unter dieser Perspektive multimediale Lehr-Lernumgebungen an, die sich durch (1) eine hohe Adaptationsfähigkeit der Lehr-Lernprozesse, (2) eine Variabilität im Hinblick auf das Anspruchsniveau der beruflichen Anforderungssituation, (3) eine Vielfalt in den Arbeitsmethoden und Lernstrategien sowie (4) die authentische Rekonstruktion beruflicher Realität zur Gestaltung von Anforderungssituationen auszeichnen. Es sind diese Vorteile, die – verbunden mit der Forderung nach fachwissenschaftlich und fachdidaktisch exzellent ausgebildeten Lehrkräften – ein Lernen und Lehren auch in sehr heterogenen Lerngruppen begünstigen und die dazu beitragen können, dass Programme im Übergangssystem sich stärker an den Bedingungen des Arbeits- bzw. Ausbildungsmarktes orientieren.

Literatur

- ABELE, S., ACHTENHAGEN, F., GSCHWENDTNER, T., NICKOLAUS, R. & WINTHER, E. (2009). *Die Messung beruflicher Fachkompetenz im Rahmen eines Large Scale-Assessments im Bereich beruflicher Bildung (VET-LSA) – Vorstudien zur Validität von Simulationsaufgaben*. Bonn: BMBF.
- ACHTENHAGEN, F. (2001). Komplexe Lehr-Lern-Arrangements/-Umgebungen. In G. Kramer & K. Kiepe (Hrsg.), *Jahrbuch Ausbildungspraxis 2001* (S. 265–270). Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- ACHTENHAGEN, F. (2003). Konstruktionsbedingungen für komplexe Lehr-Lern-Arrangements und deren Stellenwert für eine zeitgemäße Wirtschaftsdidaktik. In F.-J. KAISER & H. KAMINSKI (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik* (S. 77–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ACHTENHAGEN, F. & WEBER, S. (2003). „Authentizität“ in der Gestaltung beruflicher Lernumgebungen. In A. BREDOW, R. DOBISCHAT & J. ROTHMANN (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z* (S. 185–199). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: wbv.

- BADER, R. (1998). Das Lernfeld-Konzept in den Rahmenlehrplänen. *Die berufsbildende Schule*, 50, 211–212.
- BADER, R. (2003). Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. *Die berufsbildende Schule*, 55, 210–217.
- BADER, R. & SLOANE, P.F.E. (Hrsg.) (2000). *Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*. Markt Schwaben: EUSL.
- BAETHGE, M. & ARENDS, L. (2009). *Feasibility Study VET-LSA: A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in eight European countries*. Bonn: BMBF.
- BAETHGE, M., SOLGA, H. & WIECK, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- BAETHGE, M. & WIECK, M. (2006). Berufliche Bildung in der Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., Beiheft 6, 163–185.
- BEICHT U. & ULRICH, J. G. (2008). Ausbildungsverlauf und Übergang in Beschäftigung - Teilnehmer/-innen an betrieblicher und schulischer Berufsausbildung im Vergleich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(3), 19–23.
- BOHLINGER, S. (2004). Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100(2), 230–241.
- BOJANOWSKI, A. (2004). Kooperation und Netzwerkbildung in der Benachteiligtenförderung – eine professionelle Aufgabe für das Fachpersonal. In A. S. KAMPMEIER & B. NIEMEYER (Hrsg.), *Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation* (S. 39–60). Goldebeck: Mohland.
- BOJANOWSKI, A. & NIEMEYER, B. (2009). Bedingungsanalysen zum pädagogischen Personal. In SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (Hrsg.), *Memorandum – Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht* (S. 23–35). Bonn: Pahl-Rugenstein.
- BREUER, K., HILLEN, S. & WINTHER, E. (2009). Comparative International Analysis of Occupational Tasks and Qualification Requirements for the Labour Market and Assessment Tasks at the End of VET in Participating Countries – Business and Administration. In M. BAETHGE & L. ARENDS (Eds.), *Feasibility Study VET-LSA. A Comparative Analysis of Occupational Profiles and VET Programmes in 8 European Countries. International Report*. Bonn: BMBF.
- DEISSINGER, T. (2006). Schulische Berufsbildung im Spannungsfeld von Berechtigungs- und Qualifikationsorientierung. In BUNDESVERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN WIRTSCHAFTSCHULEN E.V (Hrsg.), *Herausforderungen für die kaufmännische Berufsbildung* (S. 30–33). Bielefeld: VLW.
- DIHK (Hrsg.) (2006). *Ausbildung 2006. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung*. Bereich Berufliche Bildung, Bildungspolitik. Berlin: DIHK.
- DIHK (Hrsg.) (2010). *Ausbildung 2010. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung*. Bereich Berufliche Bildung, Bildungspolitik. Berlin: DIHK.
- FLEISHMAN, E. A., COSTANZA, D. P. & MARSHALL-MIES, J. (1999). Abilities. In N. G. PETERSON, M. D. MUMFORD, W. C. BORMAN, P. R. JEANNERET & E. A. FLEISHMAN (Eds.), *An Occupational Information System for the 21st Century: The Development of O*NET* (pp. 175–195). Washington, DC: American Psychological Association.
- GAUPP, N. & REISSIG, B. (2006). Welche Lotsenfunktionen sind wann für wen notwendig? Bildungswege benachteiligter Jugendliche. In T. LEX, N. GAUPP, B. REISSIG & H. ADAMCZYK (Hrsg.), *Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen* (S. 38–56). München: DJI.
- KMK (Hrsg.) (1999). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: Sekretariat der KMK. Fassung vom 05.02.1999.
- KMK (Hrsg.) (2002). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau*. Bonn: Sekretariat der KMK. Beschluss vom 14.06.2002.
- KRUMM, V. (1975). Findung von Lernzielen und Lerninhalten durch Evaluation von Lehrplänen und Unterricht – dargestellt am Beispiel einer Untersuchung des Wirtschaftslehreunterrichts. In K. FREY u. a. (Hrsg.), *Curriculum-Handbuch, Band II* (S. 287–295). München: Piper.

- LOTT, M. (2010). *Soziodemographische Muster der Qualifikationsstruktur von Erwerbstätigkeit und Unterbeschäftigung*. IAB-Forschungsbericht 2/2010. Nürnberg: IAB.
- MCCLOY, R., WAUGH, G. & MEDSKER, G. (1998). *Determining the Occupational Reinforcer Patterns for O*NET Occupational Units*. Alexandria, VA: Human Resources Research Organization.
- MISLEVY, R. J. & HAERTEL, G. D. (2006). Implications of Evidence-Centered Design for Educational Testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25(4), 6–20.
- MÜNK, D., RÜTZEL, J. & SCHMIDT, C. (Hrsg.) (2008). *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- NETZWERK, BILDUNG, BEGLEITUNG, BERUF (2010). *Fachtagung des Netzwerks Bildung Begleitung Beruf* vom 19. Februar 2010. Berlin.
- NICKOLAUS, R., GSCHWENDTNER, T. & GEISSEL, B. (2008). Modellierung und Entwicklung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104, 48–73.
- NORRIS, N. (1991). The Trouble with Competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 330–341.
- PETERSON, N. G., MUMFORD, M. D., BORMAN, W. C., JEANNERET, P. R. & FLEISHMAN, E. A. (Eds.). *An Occupational Information System for the 21st Century: The Development of O*NET*. Washington, DC: American Psychological Association.
- SEEBER, S. (2008). Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104, 74–97.
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (Hrsg.) (2009). *Memorandum – Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht*. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- SHROUT, P. E. & FLEISS, J. L. (1979). Intraclass Correlations: Uses in Assessing Rater Reliability. *Psychological Bulletin*, 86, 420–428.
- SLOANE, P. F. E. (2000). Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. *Die berufsbildende Schule*, 52, 79–85.
- STUFFLEBEAM, D. I. et al. (Ed.) (1971). *Educational Evaluation – Decision Making*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- ULRICH, J. G. & KREKEL, E. (2007). *Zur Situation der Altbewerber in Deutschland. Ergebnisse der BIBB/IAB-Bewerberbefragung 2006*. Bonn: BIBB Report.
- U. S. DEPARTMENT OF LABOR EMPLOYMENT AND TRAINING ADMINISTRATION (Ed.) (2006). *Testing and Assessment: A Guide to Good Practice to Workforce Investment Professionals*. Washington, DC: ETA.
- WANSLEBEN, M. (2010). *Pressegespräch DIHK-Ausbildungsumfrage*. DIHK Pressemitteilungen.
- WINTHER, E. (2006). *Motivation in Lernprozessen. Konzepte in der Unterrichtspraxis von Wirtschaftsgymnasien*. Wiesbaden: DUV.
- WINTHER, E. (2009). *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Habilitationsschrift*. Philosophische Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin.
- WINTHER, E. & ACHTENHAGEN, F. (2008). Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(4), 511–538.
- WINTHER, E. & ACHTENHAGEN, F. (2009). Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105(4), 521–556.

Anschrift der Autorin: Prof. Dr. Esther Winther, Universität Paderborn, Professur für Wirtschaftspädagogik, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn (esther.winther@wiwi.upb.de)