

Pflegepädagogik in erziehungswissenschaftlich-berufspädagogischer Perspektive am Beispiel Lehrerbildungsstandards

KURZFASSUNG: Betrachtet man Pflegepädagogik als einen Teilbereich der Berufspädagogik, ist auch das pflegepädagogische Handeln und die Qualifizierung dafür aus einer genuin berufspädagogischen Perspektive von Kompetenz und Kompetenzentwicklung in den Blick zu nehmen. Fokussiert man dabei auf das Lehrerhandeln als berufspädagogisches Kernelement, stellt sich die Frage nach dem Kompetenzprofil des Lehrpersonals. Im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird diese Frage unter dem Topos „Standards für die Lehrerbildung“ behandelt. Dieser Beitrag schließt an diese Diskussion an, um sie berufs- und pflegepädagogisch zu präzisieren. Dazu werden nach einer allgemeinen Definition von Lehrerbildungsstandards und deren Funktionen aktuelle Beispiele vorgestellt, die anschließend in Verbindung mit den grundlegenden berufspädagogischen Perspektiven zu einer Diskussionsgrundlage für kompetenzbasierte Standards in der Pflegepädagogik verdichtet werden.

ABSTRACT: If you consider nursing education as a subarea of vocational education you must also look at nursing education activity and the qualifications for it from a genuine vocational education perspective on competence and its development. If you at the same time focus on teaching activity as one core aspect of vocational education you raise the question of the competence profile of the teaching staff. This question is dealt with in current pedagogical discourse under the heading „Standards in teacher training“. This essay contributes to this discussion in order to clarify it from the perspective of vocational and nursing education. Current case studies are presented according to a general definition of teacher training standards and their function. These are subsequently summarised in connection with the fundamental vocational education perspectives as a basis for discussion on competence based standards in nursing education.

1. Definition und Funktionen von Lehrerbildungsstandards

Standards für die Lehrerbildung lassen sich nach KARL WILBERS als „dokumentiertes System von Aussagen [definieren], das primär als Norm für die Bildung von Lehrkräften dient“ (WILBERS 2005, S. 138) und zugleich die Voraussetzung für kompetentes Lehrerhandeln formuliert. Inhaltlich lassen sich die Standards als Kompetenzen beschreiben, d. h. als Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für eine professionelle Steuerung und Gestaltung pädagogischer Situationen im Handlungsfeld Schule und Unterricht erforderlich sind. Die jeweilige Ausprägung der Standards wird in der Regel durch verschiedene Niveaus beschrieben. Diese geben darüber Auskunft, in welchem Ausmaß das gewünschte Ziel erreicht wurde. Standards beschreiben also einerseits allgemeine Ziele in Form von Handlungskompetenzen. Andererseits dienen sie zur Bestimmung der individuellen Kompetenzausprägung.

Aus ihrem internationalen Vergleich von Standards leiten TULODZIECKI und GRAFE unterschiedliche Funktionen ab (vgl. TULODZIECKI/GRAFE 2006), von denen hier folgende fünf besonders hervorgehoben werden:

- Sie haben zunächst eine *Orientierungsfunktion*: Standards wirken dadurch orientierend, dass sie die Erwartungen an den Beruf des Lehrers und die Ausbildung zum Lehrer für alle Beteiligten offen legen.

- Standards erfüllen darüber hinaus eine *Curriculumfunktion*: Aus ihnen lassen sich verbindliche Inhalte für das jeweilige Curriculum ableiten. Dadurch wird die Lehrerbildung insgesamt berechenbarer und zuverlässiger.
- In ihrer *Qualifizierungsfunktion* können Standards dazu beitragen, dass das Qualifizierungsniveau der Lehrerschaft insgesamt steigt.
- Standards können eine *Evaluationsfunktion* erhalten: Auf der Basis geklärter und explizierter Erwartungen an die Lehrerbildung und an das daraus abgeleitete Lehrprogramm lassen sich die erzielten Effekte im Rahmen einer Evaluation präziser bestimmen.
- Außerdem haben Standards eine *Professionalisierungsfunktion*: Lehrbildungsstandards können die Transparenz von Anforderungen und Zielen der Ausbildung erhöhen und damit das Ansehen des Berufs sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Bildungspolitik steigern.

Neben diesen positiven Effekten können bei dieser Art der Standardisierung auch unerwünschte Nebenwirkungen auftreten. TULODZIECKI und GRAFE (2006, S. 39-42) zählen dazu u. a.

- eine Vereinheitlichung der Lehrerbildung auf ein Mittelmaß,
- ein allzu technokratisches Verständnis vom Lehrerhandeln sowie
- eine zu starke Ausrichtung des Bildungswesens an betriebswirtschaftlichen Kriterien wie Effizienz und Effektivität.

2. Aktuelle Lehrbildungsstandards

Im nächsten Schritt werden die drei derzeit meistdiskutierten Lehrbildungsstandards vorgestellt. Diese werden ergänzt um ein aktuelles Forschungsprojekt aus der Berufspädagogik.

- FRITZ OSER leitet die Standards aus dem professionellen Lehrerhandeln ab. Er geht davon aus, dass Theorie in Kombination mit einem Probehandeln – also dem Üben – in der Ausbildung, ergänzt durch den Anwendungsbezug in der Berufspraxis zu Professionalität führt. Ausgehend vom Handlungsfeld Schule und Unterricht werden zwölf Standardgruppen generiert, denen wiederum insgesamt 88 Standards zugeordnet sind. In drei Stufen – in Theorie, Übung, Praxis – werden Kompetenzen in unterschiedlicher Qualität erworben (vgl. OSER 1997). Die empirische Anwendung der Standards erfolgte im Rahmen der Wirksamkeitsstudie der Schweizer Lehrbildungssysteme von OSER und OELKERS (vgl. OSER/OELKERS 2001).
- EWALD TERHART legt 2002 als Ergebnis seiner Expertise für die KMK Personenstandards für lehrerbildende Studiengänge vor. Für die fachwissenschaftlichen, die fachdidaktischen und die erziehungswissenschaftlichen Anteile schlägt er jeweils zehn und für die schulpraktischen Studien fünf verschiedene Standards vor. Die Standards für die Absolventen der ersten Phase der Lehrerbildung sind nach vier aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen gegliedert: Wissensbasis, Reflexions-, Kommunikations- und Urteilsfähigkeit (vgl. TERHART 2002).
- Die Kultusministerkonferenz (KMK) möchte mit ihren 2004 verabschiedeten Standards die Ziele der Lehrerbildung klären und damit eine Bewertungsgrundlage schaffen. Hierbei handelt es sich um Standards, die in den theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten der so genannten Bildungswissenschaften erworben werden sollen. Die Kompetenzbereiche und Kompetenzen werden hier also differenziert nach Wissen bzw. Kennen und Können und damit Theorie und Praxis konzeptionell getrennt. Die KMK versteht unter „Bildungswissenschaften“ „die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (KMK 2005, S. 280).

- Im Rahmen des in der Schweiz angesiedelten Forschungsprojektes „Professional Minds“ werden aus berufspädagogischen Handlungssituationen Standards für die Lehrkräfte im Bereich Berufsausbildung generiert. Die Forschungsgruppe um FRITZ OSER und UR-SULA RENOLD hat mit Hilfe einer breit angelegten Expertenbefragung 45 Standards für die Berufsfachschule entwickelt und diese nach Relevanz, Häufigkeit und Schwierigkeit gewichtet. Im weiteren Projektverlauf soll auf der Grundlage dieser Standards ein Diagnoseinstrument entwickelt werden, das die Messung individueller Kompetenzausprägungen auf dem Kontinuum zwischen Novize und Experte ermöglicht (vgl. KERN 2005).

3. Kompetenzbasierte Standards für die Lehrerbildung

Die Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung sind die aktuellen Leitbegriffe der Berufspädagogik. In dieser Perspektive ist die Ausbildung von flexiblen und situativ abrufbaren Handlungskompetenzen das Ziel beruflicher Bildung (vgl. REIBER 2006a). Das Paradigma der kompetenzbasierten Berufsbildung wird auch als Lernkulturwandel bezeichnet und impliziert für den hier vorgestellten Zusammenhang zweierlei:

1. Die Planung und Gestaltung beruflichen Lernens erfolgt von den beruflichen Handlungskompetenzen her – diese werden als Ziele zu Ausgangs- und Bezugspunkten beruflicher Bildungsprozesse. Die pure Wissensvermittlung ist schon lange durch eine handlungsorientierte Didaktik abgelöst. Das bisher nach Fächern geordnete Curriculum wird heute in Form von Lernfeldern systematisiert.
2. Handlungskompetenz kann weder vermittelt und schon gar nicht erzeugt werden. Sie ist vielmehr Ergebnis eines komplexen und offenen Entwicklungsprozesses. Aus dieser Entwicklungsperspektive auf berufliche Handlungskompetenz ergibt sich wiederum das Beteiligungsprinzip für Lehr-Lern-Prozesse. ROLF ARNOLD beschreibt diese Orientierung als Übergang von einer „lehrerzentrierten Didaktik mit linearer Vermittlungsstruktur“ zu einer „lernerzentrierten Didaktik mit vernetzter Selbstlernstruktur“ (ARNOLD/LERMEN 2005, S. 53).

Diese beiden Befunde sind weder neu noch überraschend; sie werden hier genannt, um sie als wesentliche Prinzipien der Berufspädagogik für einen ersten Entwurf von Standards für die Pflegelehrerbildung anschlussfähig zu machen. Diese beiden grundlegenden berufspädagogischen Perspektiven sollen im Folgenden zu einer Diskussions- und Arbeitsgrundlage für Lehrerbildungsstandards verdichtet werden, die wiederum anschlussfähig sind für die Pflegepädagogik.

Transferiert man das Prinzip der Handlungsorientierung der Berufspädagogik in die Lehrerbildung, ergeben sich daraus kompetenzbasierte Standards. Diese Standards beschreiben hier umfassende Handlungskompetenzen, d.h. sie sind fächerübergreifend und im Hinblick auf idealtypische professionelle Handlungen formuliert. Kompetenzbasierte Standards wären somit als vier eigenständige Kompetenzbereiche berufspädagogischer Professionalität zu fassen:

- a. Ausbildung planen & koordinieren
- b. Lernprozesse gestalten & evaluieren
- c. intern und extern kommunizieren & kooperieren
- d. Schule & Ausbildung entwickeln.

Mit der Betrachtung des Lehrens aus dem Blickwinkel des Lernens wird der Aneignungsprozess des lernenden Subjekts zum Ausgangs- und Bezugspunkt pädagogischer Bemühungen. Damit verändert sich die Rolle der Lehrenden vom Wissensvermittler hin zum Lernbegleiter und -berater. Bei der Planung, Gestaltung und Auswertung von Lehr-Lern-Prozessen wird nun konsequent vom Lernenden aus gedacht. Diese Herangehensweise erfordert beim

Lernbegleiter zum einen gute Kenntnisse in Bezug auf Lernprozesse sowie lernförderliche und hemmende Faktoren. Zum anderen muss dieser sich in einer spezifischen Situation mit den Lernvoraussetzungen, -fortschritten und -besonderheiten der jeweiligen Gruppe und Individuen vertraut machen können. Aus der Orientierung am Lernen lassen sich für die weitere Präzisierung der kompetenzbasierten Standards folgende *Prinzipien* ableiten:

- e. Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen aus der Perspektive des Lernens, d.h. aus der Aneignungsperspektive
- f. aktivierendes Lehren, das sich auf verstehendes Lernen bezieht
- g. enges Feedback zwischen Lernen und Lehren zur wechselseitigen Abstimmung
- h. Lehren als Lern-Coaching, das darauf abzielt, Lernende zu Spezialisten/innen ihres Lernens zu machen.

(vgl. REIBER 2006)

4. Standards für die Pflegepädagogik

Was zuvor für die Berufspädagogik im Allgemeinen vorgetragen wurde, gilt natürlich auch für die Pflegepädagogik. Aus den beschriebenen Kompetenzbereichen und Prinzipien sind in der weiteren Diskussion die Standards zu präzisieren, die einerseits dem Anspruch der allgemeinen Lehrerbildung genügen und andererseits die Besonderheiten der Pflegelehrerbildung abbilden.

Für die eingangs vorgestellten Lehrbildungsstandards gilt das Primat des Situationsprinzips, d. h. die Ausbildungsziele leiten sich aus den beruflichen Handlungssituationen ab. Diese Standards beruhen somit auf der Sachlogik des Berufs. Da jedoch die Berufspraxis immer auch Entwicklungspotenziale aufweist, die nicht zwingend aus der Praxis heraus ersichtlich sind, wäre hier eine zweite Dimension zu ergänzen. Diese zweite Dimension ergibt sich aus der Logik des Faches als wissenschaftliche Disziplin und ihrer Entwicklung in Forschung und Lehre (vgl. Wilbers 2005).



Die Zusammenschau beider Dimensionen ist gerade für eine noch in der Akademisierung begriffene Lehrerbildung wie im Fall der Pflegepädagogik wichtig, um sich nicht ausschließlich an einer Berufspraxis zu orientieren, die professionelles Lehrerhandeln noch nicht voll abbildet. Die Standards für die Pflegelehrerbildung sind demnach aus den Wissenschafts-

standards, die sich aus der Disziplin ergeben, und den Berufsstandards, die Ausdruck einer professionellen Lehrtätigkeit sind, weiter zu entwickeln. Um einen Anschluss der Lehrerbildung in der Pflegepädagogik an die allgemeine Lehrerbildung zu erreichen, müssen zunächst die fachwissenschaftlichen Vorgaben, wie sie uns als Kerncurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (bwp 2004) sowie als Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung (DGfE 2005) vorliegen, rezipiert und für die Pflegelehrerbildung adaptiert werden.

Im Hinblick auf die Professionsstandards der Pflegepädagogik besteht aber immer noch ein doppeltes Empirie-Defizit:

- Es bedarf valider Daten über die bestehenden Standards der Lehrtätigkeit in der pflegeberuflichen Bildung.
- Pflegepädagogische Tätigkeitsfelder, die über Unterricht und Schule hinausgehen, müssen erfasst und systematisiert werden, um sie im hier beschriebenen Sinne standardisierbar zu machen.

5. Fazit und Ausblick

Die vorgetragenen Ausführungen zu den Standards der Pflegelehrerbildung hatten zum Ziel, den erziehungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Diskurs zur Lehrerbildung für die Pflegepädagogik zu rezipieren und adaptieren. Am Beispiel des Kompetenzprofils des Pflegepädagogen wurde skizziert, wie der Sonderweg Pflegelehrerbildung in Richtung auf Prinzipien und Standards der allgemeinen Lehrerbildung verändert werden kann.

Damit verbunden ist das Anliegen, die Pflegepädagogik stärker als bisher an der etablierten und ausgewiesenen Wissenschaftsdisziplin Berufspädagogik auszurichten. Hier ist ein noch nicht ausreichend genutztes Potenzial zu vermuten, das die weitere Akademisierung und Professionalisierung der Pflegepädagogik wirkungsvoll unterstützen würde. Zugleich stellte diese Ausrichtung an der erziehungswissenschaftlichen Disziplin Berufspädagogik ein wesentlicher Beitrag zur Profilschärfung der Pflegepädagogik dar.

Mit diesen Ausführungen ist schlussendlich der Appell verbunden, pflegepädagogische Fragestellungen noch konsequenter aus erziehungswissenschaftlicher und berufspädagogischer Perspektive zu betrachten und zu behandeln und dabei deren profunden Theorie- und Forschungsbestand kritisch-konstruktiv zu nutzen.

Literatur

- Arnold, Rolf/Markus Lermen (2005): Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Wiesner, Gisela/Andrä Wolter (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 45-59
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Der Vorstand (2005): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. In: Erziehungswissenschaft, 16. Jahrgang, Heft 2, S. 27-34 (zitiert als DGfE)
- Kern, Maja (2005): Professional Minds: Handlungssituationen und Standards für die Berufsausbildenden. In: BCH folio Berufsbildung Schweiz, 131. Jahrgang, Heft 3, S. 6-10
- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1 und Teil 2. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15. Jahrgang, S. 26-37; S. 201-228
- Oser, Fritz; Jürgen Oelkers (Hg.) 2001: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger
- Reiber, Karin (2006): Kompetente Pflegelehrer. Standards der Lehrerbildung. In: PADUA. Pflege anders denken und ausbilden, 1. Jahrgang, Heft 3, S. 50-52

- Reiber, Karin (2006a): Kompetenz als Leitkategorie für die Qualität beruflicher Bildung. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung, 35. Jahrgang, Heft 6, S. 20-23
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jahrgang, Heft 2, S. 280-290
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2004): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Band, Heft 2 (2004), S. 276-291 (zitiert als bwp)
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Zentrale Koordination Lehrerausbildung
- Tulodziecki, Gerhard / Silke Grafe (2006): Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung. Internationale Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. In: journal für lehrerInnenbildung, 6. Jahrgang, Heft 1, S. 34-44
- Wilbers, Karl (2005): Standards für die Bildung von Lehrkräften. In: Gonon, Philipp / Richard Huisinga / Fritz Klauser / Reinhold Nickolaus (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte in der beruflichen Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135-146

Anschrift der Autorin: Prof. Dr. Karin Reiber, Doggenriedstraße, 88250 Weingarten, reiber@hs-weingarten.de

THOMAS KURTZ

Der Beruf als Gegenstand von Soziologie und Pädagogik¹

I.

Wer sich im Kontext der allgemeinen Soziologie und hier insbesondere der soziologischen Gesellschaftstheorie mit dem Berufsthema auseinandersetzt, muss natürlich immer auch versuchen, die Fragestellungen und Forschungsergebnisse derjenigen Disziplinen zu berücksichtigen und für die eigenen Forschungen fruchtbar zu machen, die sich aktuell mit dem Thema beschäftigen – also etwa mit denen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Berufssoziologie aber wohl auch mit denen der Geschichtswissenschaft. Und das schon allein aus dem Grunde, um nicht von diesen Disziplinen, wovon sich zwei ja sogar „hauptamtlich“ mit dieser Thematik beschäftigen, auf zu viele Fehler

hingewiesen zu werden, was etwa in Form von disziplinübergreifenden Rezensionen geschehen kann.

Insofern war ich dann natürlich gespannt darauf, was mich in der von WOLFGANG LEMPERT hier in der ZBW angeregten Rezensionsserie zu meinem Buch *Die Berufsform der Gesellschaft* erwarten möge. Die Stellungnahmen reichten von einer ersten geradezu begeisterten Kommentierung – wobei es zugegeben für mich doch überraschend war, was man aus der Arbeit alles herauslesen kann, an das ich selbst beim Schreiben noch gar nicht gedacht hatte – über weitgehend positive mit berufspädagogisch motiviertem kritischen Unterton verfasste Texte, einer interessanten Berliner Rezension über die Ausgangsrezension (sozusagen eine Rezension zweiter Ordnung) bis hin zu einem Göttinger Totalverriss.

Da stellt sich dann die Frage, wie ich mich in meiner Stellungnahme zu den vielfältigen und sich teilweise widersprechenden Äuße-

1 Stellungnahme zu den Rezensionen meines Buches *Die Berufsform der Gesellschaft*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2005 von Wolfgang Lempert (ZBW 2/2006), Rita Meyer, Felix Rauner/Daniela Ahrens und Wolf-Dietrich Greinert (alle in ZBW 3/2006) sowie Karlheinz A. Geißler/Frank Michael Orthey und Frank Achtenhagen (beide in ZBW 1/2007).

rungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verhalten soll. Ich könnte mich darauf beschränken die positiven Kommentare zu bestärken und von dort aus versuchen einen produktiven Diskurs zu initiieren; ich könnte aber auch versuchen, die einzelnen Kritikpunkte auszuräumen und bei denen, die ich zugestehen muss, Besserung geloben. Aber dann müsste ich mich natürlich auch ausführlicher mit der Rezension von FRANK ACHTENHAGEN auseinanderzusetzen, die es einem allerdings schon von ihrer Form her nicht leicht macht, sachlich zu reagieren und das Gespräch zu suchen. Zudem scheint der Autor das Buch doch nur sehr oberflächlich gelesen zu haben, wozu ich nur auf seine Interpretation der ersten Textseite des Buches verweisen möchte. Dort unterstellt er nämlich, ich würde mit dem Buch eine soziologische Theorie der Gesellschaft ausarbeiten wollen. Richtig gelesen steht da aber nur, dass es mir „hier um einen Beitrag zu einer soziologischen Theorie der Gesellschaft“ geht, was doch etwas völlig anderes ist. Es geht hier natürlich nicht um die Ausarbeitung einer um den Beruf gebauten soziologischen Theorie der Gesellschaft, sondern um eine Ergänzung der Gesellschaftstheorie, die nämlich seit längerer Zeit die Augen gegenüber dem Beruf verschließt.

Dennoch muss man dem Autor für seine Rezension dankbar sein, macht sie doch mit aller Deutlichkeit auf einen Punkt aufmerksam, der in den anderen Rezensionen unterschwellig auch ein wenig mitzuschwingen scheint, wenn man mir sagt, welche wichtigen Arbeiten denn alle noch berücksichtigt werden sollten. Ich lass das jetzt einmal unkommentiert, dass man mir hier Ignoranz gegenüber der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unterstellt², wichtiger scheint mir zu sein, dass man in Göttingen anscheinend davon ausgeht, dass der Beruf ein genu-

in berufs- und wirtschaftspädagogisches Thema sei, ein Thema, dass eigentlich nur diese Pädagogen bearbeiten können und wenn sich denn schon ein Fachfremder mit dem Thema beschäftigt, sollte er doch die Erkenntnisse dieser Disziplin so umfassend berücksichtigen, dass er am besten gleich konvertiert und ein berufspädagogische Arbeit schreibt. Natürlich ist der Beruf ein pädagogisches Thema, das dürfte unbestritten sein, aber die Frage ist hier, ob denn wirklich eine Disziplin die Deutungsmacht über dieses Thema beanspruchen kann oder ob man nicht eher von mehreren gleichberechtigten Herangehensweisen ausgehen sollte, die aufgrund ihres unterschiedlichen Beobachterstandpunktes jeweils andere Schwerpunkte setzen.

II.

Die Geschichte des Berufsbegriffs beginnt bekanntermaßen nicht als eine pädagogische Geschichte, sondern sie hat ihren Ursprung in der Theologie. Gemeinhin gilt MARTIN LUTHER mit seiner Übersetzung des griechischen Wortes für Arbeit als Wegbereiter der reformatorischen Lehre vom Beruf – es geht jetzt um die *Berufung* zur Arbeit, die das alte Verständnis der Arbeit als Buße ergänzt. Man sollte hier allerdings hinzufügen, dass es – wie in der Geschichtswissenschaft seit langer Zeit bekannt – eine besondere christliche Wertschätzung von Arbeit und Beruf schon lange vor LUTHER gab, so dass dieser weniger der Initiator als vielmehr der Vollender dieses spezifischen Berufsbegriffs war.³ In enger Beziehung zur besonderen Form der Ehre fungiert der Beruf im Weiteren in der geburtsständischen Gesellschaft für lange Zeit als ein zugeschriebener sozialer Status.⁴ Und erst unter den rationalistischen Einflüssen der Aufklärung im 18. Jahrhun-

2 Was im übrigen um so merkwürdiger ist, wenn man berücksichtigt, dass mich mit meiner Dissertation (*Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers*, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1997) und mit meiner langjährigen Lehr- und Forschungserfahrung in der Berufspädagogik natürlich immer noch einiges mit dieser Disziplin verbindet.

3 Siehe dazu etwa Nikolaus Paulus, „Die weltlichen Berufe im Mittelalter“, in: *Historisches Jahrbuch* 32 (1911), S. 725-755.

4 Siehe zur Bedeutung der Ehre im frühmodernen Europa insbesondere Martin Dinges, „Die Ehre als Thema der Stadtgeschichte. Eine Semantik im Übergang vom Ancien Régime zur Moderne“, in: *Zeitschrift für historische Forschung* 16 (1989), S. 409-440 und zur Ehre der Berufe Werner Danckert, *Unehrlche Leute. Die verfeimten Berufe*, Bern, München: Francke, 1963.

dert ist die Berufsidee dann zunehmend säkularisiert worden. In der Vorstellung des deutschen Idealismus erfolgt die Berufung zu einem Beruf nicht mehr durch Gott, sondern determiniert sich durch Eignung und Neigung des Menschen, so dass sich die Vocatio-Theorie gewissermaßen zur Begabungstheorie wandeln konnte, womit gleichsam ein Weg der sozialen Positionierung von Herkunft zum Aufstieg über den Beruf auf Grund von Anlage, Talent und Begabung durch freie Berufswahl eingeleitet wurde.

Die hier nur in aller Kürze angedeutete Geschichte des Übergangs von einem religiösen zu einem weltlichen Berufsbegriff nachgezeichnet zu haben, ist zunächst einmal das Verdienst des Soziologen MAX WEBER, der damit zudem das Berufsthema an theoretisch zentraler Stelle der neuen Disziplin Soziologie in Deutschland positioniert hat. In seiner Protestantismusstudie etwa fragt WEBER nach den aus der modernen Berufsethik resultierenden Folgen für die kapitalistische Ökonomie und bestimmt das Berufsmenschtum und dessen Ausformungen als Fach- und Geschäftsmenschtum als grundlegendes Erklärungsmuster für den modernen Kapitalismus.⁵ Und in seiner Herrschaftssoziologie bestimmt er darüber hinausgehend auf der Grundlage des Fachmenschtums die Legitimation über Kompetenzen gleichsam als das Merkmal der modernen Gesellschaft – welche die Legitimation über Herkunft früherer Gesellschaftsformationen ersetzt – und versucht auf dieser Grundlage den modernen Staat, das Berufsbeamtentum und die bürokratische Organisationsform zu bestimmen.⁶

III.

Wenn ich hiermit die Bedeutung der Soziologie für die Analyse der Entwicklungsgeschichte des Berufsbegriffs herausstelle, dann soll damit natürlich nicht unterstellt werden, in der Berufspädagogik gäbe es keine Beschäftigung mit der Geschichte dieses Themas, wozu man exemplarisch nur an die im Böhlau Verlag herausgegebene Reihe der „Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland“, das Beiheft der ZBW zur „Historischen Berufsbildungsforschung“ von 1992 und natürlich ganz besonders an den Namen KARLWILHELM STRATMANN zu denken braucht.⁷ Der Punkt ist hier allerdings, dass es interessanterweise die Soziologie war, die schon in ihrer Begründungsphase der Theorie und Geschichte des Berufs große Aufmerksamkeit gewidmet hat, während der Ausgangspunkt der Disziplin Berufspädagogik eher ein praktischer war, nämlich die aktuelle Entstehung eines Berufsbildungssystems durch die Fortbildungsschule als zweiten Lernort. Das geschieht natürlich nicht theorielos, wofür man nur an den Versuch von GEORG KERSCHENSTEINER zu erinnern braucht, eine in der Tradition des neuhumanistischen Bildungsbegriffs stehende Berufsbildungsidee auszuformulieren. Gleichwohl hatte aber diese Zusammenführung von Beruf und Bildung doch noch ein anderes Ziel – nämlich den Nachweis, dass die Fortbildungsschule mit ihrem Bezug auf *Beruf* und in Koinzidenz mit *Bildung* staatstragend zu funktionieren in der Lage war⁸, so dass man mit STRATMANN folgern kann, dass die frühe Berufsbildungstheorie in Form der Rechtfertigung der Fortbildungsschule gegenüber staatlichen Integrations- und Le-

5 Dazu ausführlicher Max Weber, „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“, in: Ders., *Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung*, hrsg. von Johannes Winckelmann, Gütersloh: GTB, 1984 (1920), S. 27-277.

6 Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*, Tübingen: Mohr, 1985 (1922).

7 Der bekanntermaßen sowohl als Herausgeber der Reihe wie auch des Beiheftes der ZBW fungierte. Siehe als Beispiel seiner eigenen Gedanken nur Karlwilhelm Stratmann, *Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens*, Ratingen: Henn, 1967.

8 Siehe Georg Kerschensteiner, *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, Erfurt: Villaret, 1901.

gitimationsstrategien noch unter dem Primat der „politischen Funktionalisierung“ stand.⁹ Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich unbestreitbar viele Verdienste mit ihren Analysen des dualen Systems der Berufsbildung in Deutschland erworben, wozu unter anderem auch ihr Beitrag zur Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Berufsschullehrerschaft zu zählen ist. Das ist keine Frage. Allerdings sehe ich für die Disziplin, die ja mehr oder weniger vorgibt, *die* leitende Wissenschaft des Berufs zu sein, doch noch einige ungeklärte Baustellen auf diesem Wege. Das beginnt etwa mit der zentralen Kategorie des Berufs, ein Begriff, der bei der Etablierung der beruflichen Fortbildungsschule geradezu zum „Zauberwort“¹⁰ für die Ausdifferenzierung und zum didaktischen Zentrum dieses neuen Schultyps erhoben wurde – der aber dann nach der auch von der Berufspädagogik vollzogenen realistischen Wende mehr und mehr an Bedeutung für die Berufsbildungstheorie verloren hat.¹¹ Einer der Gründe dafür, dass in der – jedenfalls neueren – Berufs- und Wirtschaftspädagogik eigentlich keine eigenständige Theorie des Berufs ausgearbeitet worden ist, liegt sicherlich auch an der besonderen Ausrichtung des Faches auf die Bildungsseite des Berufes. Das Problem dabei ist natürlich, dass auch wenn die Berufs- und Wirtschaftspädagogik versucht die andere – die ökonomische – Seite des Berufes in ihre Analysen ein-

zubeziehen, sie als pädagogische Disziplin geradezu zwingend die Bildungsseite bevorzugen muss.

Das zweite Problem auf dem Wege zu einer pädagogischen Theorie des Berufs sehe ich in der Beschränkung des Feldes auf Tätigkeiten auf der Ebene der Facharbeiter und Fachangestellten und der Ausklammerung von all dem, was nicht in die Form des dualen Systems passt. Dazu gehören etwa die hochqualifizierten Tätigkeiten wie die Professionen oder die neuen Wissensberufe¹², aber auch solche neuen Arbeitsformen wie die des Arbeitskraftunternehmers.¹³ Und natürlich gibt es jetzt auch Ausbildungsordnungen und zum Teil auch Fortbildungsordnungen für Berufe im IT- und Mediensektor, aber genau das heißt ja, dass wir auch diese Berufe berufspädagogisch beobachten und beschreiben können, leider aber noch nicht die Tätigkeiten, die sich in solch ein rechtliches Korsett gar nicht einbinden lassen wollen, wofür ich nur auf die so genannte *digitale Bohème* zu verweisen brauche.¹⁴ All dies zusammen genommen hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher doch nur einen sehr eingeschränkten Blick auf die Arbeitswelt in der Wissensgesellschaft vorzuweisen.¹⁵

Das dritte Problem, das ich sehe, betrifft das aus ihrer Gründungsphase hinübergerettete Selbstverständnis der Berufspädagogik als einer *anwendungsorientierten Disziplin*

9 Vgl. dazu Karlwilhelm Stratmann, „Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie“, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 84 (1988), S. 579-598.

10 So eine zeitgenössische Formulierung von Theodor Scharf, „Die obligatorische Fortbildungsschule für die männliche Jugend“, in: *Die Deutsche Fortbildungsschule* 11 (1899), S. 330-334 (333).

11 Siehe dazu etwa auch schon die Ausführungen von Erhard Zahn, „Professionalisierte Arbeit und politische Praxis. Zur berufspädagogischen Bedeutung der berufssoziologischen Analyse von Ulrich Beck, Michael Brater und Hansjürgen Daheim“, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 78 (1982), S. 428-439.

12 Zu dieser Unterscheidung Thomas Kurtz, „Professionen und Wissensberufe. Sind Professionen Wissensberufe, sind alle Wissensberufe Professionen?“, in: *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik* 12 (2003), S. 5-15.

13 Siehe dazu etwa G. Günter Voß/Hans J. Pongratz, „Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50 (1998), S. 131-158.

14 Siehe dazu aus der Innenperspektive Holm Friebe/Sascha Lobo, *Wir nennen es Arbeit. Die digitale Bohème oder: Intelligentes Leben jenseits der Festanstellung*, München: Heyne, 2006.

15 Siehe die Bestimmung dieser bei Nico Stehr/Reiner Grundmann, „Die Arbeitswelt in der Wissensgesellschaft“, in: Thomas Kurtz (Hrsg.), *Aspekte des Berufs in der Moderne*, Opladen: Leske + Budrich, 2001, S. 315-336.

bzw. *Wissenschaft*¹⁶, wobei etwa Heinrich Abel das disziplinen-eigene Selbstverständnis der Berufspädagogik in der Funktion der Rekrutierung des beruflichen Nachwuchses fixiert und folgert, gerade *weil* die Berufspädagogik für die berufliche Praxis anwendungsbezogen ausformuliert worden ist, sei sie eine Wissenschaft.¹⁷ An dieser Grundtendenz scheint sich nichts Wesentliches geändert zu haben, wenn etwa RITA MEYER in ihrer Rezension meint, eine Wissenschaft des Berufs müsse „zur praktischen Gestaltung eines bildungspolitischen Diskurses“ beitragen. Die Frage dabei ist gleichwohl, ob denn mit der Form einer praktischen Wissenschaft nicht im Grunde genommen eine wissenschaftstheoretische Paradoxie formuliert wird, welche der Wissenschaft explizit Praxisrelevanz für einen Systemkontext außerhalb des Wissenschaftssystems, also aus deren Umwelt suggeriert, so dass man danach fragen müsste, ob denn die Berufs- und Wirtschaftspädagogik überhaupt Wissenschaft *und zugleich auch* praxisbezogen sein kann?¹⁸

IV.

Die Berufssoziologie scheint auf den ersten Blick diese Probleme nicht zu haben. Natürlich hat auch die Soziologie in ihrer Begründungsphase praktische Interessen mit dem Berufsthema verfolgt, so wenn etwa ÉMILE DURKHEIM dem Beruf und besonders der Be-

rufungsgruppe die Funktion zuschreibt, das der Gesellschaft fehlende moralische Regelwerk herauszubilden und damit gesellschaftlichen Anomietendenzen entgegenzuwirken¹⁹, oder wenn die Professionsforschung in den 1930er Jahren mit gesellschaftspolitischen Hoffnungen begonnen wird, indem etwa THOMAS H. MARSHALL die professionellen Berufsgruppen als Gegengewicht zum Gewinnstreben der kapitalistischen Wirtschaft interpretiert und TALCOTT PARSONS die Professionen als treuhänderische Verwalter gesellschaftlich zentraler Werte bestimmt.²⁰ Man muss dazu aber anmerken, dass im Unterschied zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Referenzkontext hier nicht ein System der beruflichen Bildung ist, sondern die Gesellschaft, womit die Formen Beruf und Profession an zentraler Stelle der beginnenden Gesellschaftstheorie stehen. Zum anderen handelt es sich hierbei noch nicht im engeren Sinne um berufssoziologische Analysen, da sich die Berufssoziologie erst nach dem zweiten Weltkrieg als eigenständiges Fach etablieren konnte.

Diese neue Disziplin verfolgte im Wesentlichen zwei Ziele: Zum einen geht es um die Ausarbeitung einer nicht auf den Bildungsaspekt beschränkten Berufstheorie, die sowohl die Bedeutung der beruflichen Arbeit für Personen als auch die gesellschaftliche Funktion des Berufs untersucht.²¹ Und zum anderen geht es um empirische und theoretische Berufsanalysen, die nicht nur die

16 Siehe dazu nur Herwig Blankertz, „Berufsbildungstheorie und berufliche Ausbildungskonzeptionen“, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule* 63 (1967), S. 408–422 und Senatskommission für Berufsbildungsforschung der DFG, *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf*, Weinheim; Basel; Cambridge; New York: VCH, Acta Humanoria, 1990.

17 Heinrich Abel, *Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD)*, Braunschweig: Westermann, 1963.

18 Siehe dazu ausführlicher Thomas Kurtz, „Die Vermittlung von Beruf und Bildung im disziplinären Kontext der Gesellschaft“, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 96 (2000), S. 321–339.

19 Siehe dazu insbesondere das Vorwort zur zweiten Auflage von Émile Durkheim, *De la division du travail social. Étude sur l'organisation des sociétés supérieures*, Paris: Alcan, 1902.

20 Siehe dazu Thomas H. Marshall, „The Recent History of Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy“, in: *Canadian Journal of Economics and Political Science* 5 (1939), S. 325–340; Talcott Parsons, „The Professions and Social Structure“, in: *Social Forces* 17 (1939), S. 457–467.

21 Siehe dazu zusammenfassend Ulrich Beck/Michael Brater/Hansjürgen Daheim, *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1980.

klassischen Felder der Berufspädagogik umfassen, sondern auch noch den Bereich der hochqualifizierten akademischen Berufe wie Professionen und Wissensarbeit. Insofern kann man wohl behaupten, dass die Berufssoziologie breiter angelegt ist als die Berufs- und Wirtschaftspädagogik; zugleich ist es aber offensichtlich, dass es – zumindest in Deutschland – die Berufssoziologie als eigenständige Teildisziplin der Soziologie eigentlich gar nicht mehr gibt. So beheimatet die Deutsche Gesellschaft für Soziologie aktuell keine Sektion Berufssoziologie mehr, wohl aber die Sektionen Arbeits- und Industriesoziologie, Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse und neuerdings auch die Sektion Professionssoziologie, die sich sozusagen das Berufsthema teilen. Wenn man in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an einer breiteren Herangehensweise an das Berufsthema interessiert ist, dann dürfte von diesen drei Fächern insbesondere die Professionssoziologie interessant sein, und dies nicht nur, weil sie sich ebenfalls hauptamtlich mit dem Thema beschäftigt, sondern weil sie gerade den von der Pädagogik vernachlässigten Teil der hochqualifizierten akademischen Berufe abdeckt.

V.

Meine eigenen Überlegungen zu einer Theorie des Berufs sind sozusagen an der Schnittstelle von Soziologie und Pädagogik angesiedelt, sie nehmen sowohl wesentliche Erkenntnisse der Berufs- und Professionssoziologie auf wie auch die der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und versuchen diese in einer gesellschaftstheoretischen Perspektive neuzubeschreiben. Dass ich damit natürlich keiner der Disziplinen gerecht werden kann, die einen je besonderen Blick auf das Thema haben, ist mir bewusst, aber darum kann es auch nicht gehen. In dem Buch *Die Berufsform der Gesellschaft* geht es ganz konkret darum, die kategoriale Verbindung zwischen dem Beruf und der Gesellschaft nachzuzeichnen, um damit ihre Tragfähigkeit

für die gegenwärtige Gesellschaft zu untersuchen. Aber anders als in der klassischen Berufssoziologie bleibt die Analyse nicht bei einer hierarchischen Gesellschaftsbeschreibung stehen, welche die Gesellschaft entweder auf der Basis von individuellen Personen und ihren Lebensumständen oder entlang der Form stratifikatorischer Differenzierung beschreibt. Ohne damit zu behaupten, dass es Schichtung und zunehmende Individualisierungstendenzen als Differenzierungsformen nicht mehr gebe, wird davon ausgegangen, dass diese allein zur Beschreibung der modernen Gesellschaft nicht ausreichen, sondern dass sie der funktionalen Gesellschaftsdifferenzierung nachgeordnet sind. Aber genau in diesen modernen Gesellschaftstheorien fehlt das Thema Beruf, so dass die Arbeit zum einen nach dem Stellenwert des Berufs in der funktional differenzierten Gesellschaft fragt, zum anderen aber auch danach, was man über diese Gesellschaft aussagen kann, wenn man die Form des Berufs als Ausgangspunkt wählt.

Ich habe in meiner Stellungnahme versucht aufzuzeigen, dass es mehrere gleichberechtigte Herangehensweisen an das Thema gibt, von denen keine behaupten kann, sie besitze die Position des letzten Beobachters, was schlichtweg nicht möglich ist, weil in der so genannten *Audit Society*²² jede Beobachtung immer auch ihren externen Beobachter findet, der ihren Erfolg nach dann freilich eigenen Kriterien beurteilt – und sei es wie hier in der Form von Buchrezensionen. Die Frage ist nun allerdings, ob man weiter bei den Gegensätzen zwischen den Disziplinen bei der Behandlung des Berufsthemas verharren will, oder ob man nicht eher die Disziplingrenzen sprengend jeweils seinen Beitrag zu einem gemeinsamen Thema beisteuert. Diese disziplinäre Abgrenzung ist im Übrigen ein spezifisch deutsches Phänomen – was etwa in den USA völlig unbekannt ist, wozu man nur auf die amerikanische Organisationsforschung zu verweisen braucht. Natürlich wird man mir jetzt antworten, wir haben doch die Berufsbil-

22 Dazu Michael Power, *The Audit Society: Rituals of Verification*, Oxford: Oxford University Press, 1997.

dungsforschung, aber dabei handelt es sich um einen von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dominierten Bereich, an dem unter anderem auch Soziologen mitarbeiten dürfen. Um aber nun nicht nur die Soziologie stärker zu berücksichtigen, sondern auch noch das Thema ausweitend die andere Seite des Berufs mitzubedenken, möchte ich für einen Forschungsschwerpunkt plädieren, der die Berufsbildungsforschung mit der Organisationstheorie verbindet – eine Verknüpfung, die ich in meiner Arbeit nur gestreift, aber nicht weiter ausgearbeitet habe, was etwa KARLHEINZ A. GEISSLER und FRANK MICHAEL ORTHEY in ihrer Rezension zurecht als zukünftige Aufgabe herausstellen. Denn nicht nur werden Personen für eine Arbeit ausgebildet, die zumeist in Organisationen stattfindet, sondern Organisationen sind in der modernen Gesellschaft geradezu der zentrale empirische Ort, an dem in Form von Leistungsrollen und/oder Publikumsrollen sozusagen die Teilnahmemöglichkeiten an der Gesellschaft und ihren Subsystemen verwaltet werden.²³

Anschrift des Autors: PD Dr. Thomas Kurtz, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Postfach 100131, 33501 Bielefeld, thomas.kurtz@uni-bielefeld.de

Menschen stärken

Die Körber-Stiftung fördert mit 150.000 Euro Projekte

Der Transatlantische Ideenwettbewerb USable der Körber-Stiftung sucht Projekte und Ideen aus den USA zum Thema »Empowerment. Menschen stärken«. Gefragt sind Beiträge, die auch in Deutschland Menschen zu Eigeninitiative und gesellschaftlicher Beteiligung befähigen. Die helfen, dass zum Beispiel Senioren, Menschen mit Behinderung, Jugendliche oder Migranten für ihre Belange selbst eintreten können. Die Körber-Stiftung

vergift Preise und Fördermittel von insgesamt 150.000 Euro. Der Wettbewerb ist offen für alle, Einsendeschluss ist der 31. Oktober 2007. Detaillierte Infos zur Ausschreibung stehen unter www.usable.de.

Warum Empowerment?

»Wir suchen Projekte und Ideen, die Menschen mit ganz unterschiedlichen Anliegen stärken und ihnen helfen, die eigenen Kompetenzen zu erkennen. So können sie sich für ihre Interessen einsetzen. Dies ist gerade heute so wichtig, wo die Zeit der staatlichen Rundumversorgung vorbei ist und von jedem Einzelnen ein Höchstmaß an Eigeninitiative und Beteiligung gefragt ist«, begründet Eveline Metzen, USable-Projektleiterin, die Themenauswahl für den diesjährigen Wettbewerb.

Ideen aus den USA?

Von jeher ist die amerikanische Gesellschaft von Eigeninitiative geprägt, sie reagiert auf Probleme unterschiedlichster Art innovativ und häufig richtungweisend. Die Erfahrungen aus dem Transatlantischen Ideenwettbewerb USable zeigen, dass der deutsch-amerikanische Austausch Impulse für beide Zivilgesellschaften geben kann.

Preise und Fördermittel

Insgesamt werden drei Projektpreise à 10.000 Euro und 25 Ideenpreise von je 1.000 Euro vergeben. Darüber hinaus bietet USable seinen Preisträgern weitere Förderung, ein spannendes Netzwerk, Beratung, Öffentlichkeitsarbeit, Workshops, Tagungen und Publikationen.

Bitte wenden Sie sich bei Rückfragen an:
Alina Saam M. A.
Transatlantischer Ideenwettbewerb USable
Körber-Stiftung, Kehrrieder 12, 20457 Hamburg
Telefon +49 · 40 · 80 81 92 - 167
Telefax +49 · 40 · 80 81 92 - 303
E-Mail usable@koerber-stiftung.de
www.usable.de

23 Dazu einführend Thomas Kurtz, »Differenzierung und soziale Ungleichheit. Ein Ergänzungsvorschlag zu einer aktuellen Debatte in der Soziologie«, in: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 32 (2006), S. 311-328.

ITB

Projekte

Studie zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung in KMU

Das ITB führt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eine Studie zur Situation und zu Entwicklungsperspektiven der Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Ausbildung in kleinen und mittelständischen Unternehmen durch. Ziel ist die Entwicklung einer Konzeption für eine vom BMBF geplanten Modellinitiative. Dabei gilt es vorhandene Qualitätssicherungsinstrumente zu identifizieren und Rahmenbedingungen abzuleiten, welche die Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung in KMU befördern.

Weiterhin ist zu prüfen, inwieweit die Indikatoren des Europäischen Qualitätssicherungsrahmens der beruflichen Bildung –COAF– aufgegriffen und auf nationale Gegebenheiten übertragen werden können (z. B. in Form eines übergreifenden Qualitätsrahmens der beruflichen Ausbildung in Deutschland).

Die Studie soll mögliche Unterschiede in der Umsetzung nach Ausbildungsberufen, Ausbildungsbereichen und Betriebsgrößen berücksichtigen und erheben. Hierfür werden bundesweit ca. 15 Fallstudien in 9 Branchen durchgeführt. Ergänzt werden diese durch mehrere regionale und einen bundesweiten Workshop.

Kontakt/Ansprechpartner:
Dr. Thomas Scheib, Tel. 0421/218-8124
E-Mail: thomas.scheib@uni-bremen.de

Leonardo-Projekt QualiProSecondHand

Seit dem 01.10.2006 leitet das ITB das Leonardo-Projekt QualiProSecondHand. Das Projekt hat sich zur Aufgabe gesetzt, mit Partnern aus sieben europäischen Ländern anhand berufswissenschaftlicher Kriterien (Sektoranalyse, Fallstudien und Experten-Workshops) die mit dem Second Hand Segment verbundenen Anforderungen an die Beschäftigten zu analysieren, um daraus Konzepte für ein europäisches Qualifizie-

rungsprofil zu erarbeiten. Eine Professionalisierung des Sektors ist notwendig, da der Gebrauchtwarenmarkt in Europa seit vielen Jahren wächst. Dies lässt sich auf ein größeres und qualitativ verbessertes Angebot an Waren sowie auf ein verändertes Konsumentenverhalten zurückführen. Gleichzeitig greifen neue EU Regelungen zum Umgang mit Produkten und Abfall.

Der betrachtete Second Hand Sektor im Projekt umfasst den kommerziellen Handel und den gemeinnützigen Vertrieb von Gebrauchsgütern jeglicher Produktart sowie die damit verbundenen Aufgaben der Warenbeschaffung, -aufbereitung und Zu-/Rückführung dieser in den Warenkreislauf.

Kontakt/Ansprechpartner: Dr. Lars Windelband und Heike Arold, Tel. 0421/218-9012/
E-Mail: lwindelband@uni-bremen.de

Veröffentlichungen

Felix Rauner: Kosten, Nutzen und Qualität der beruflichen Ausbildung. Universität Bremen: ITB-Forschungsbericht 23/2007, ISSN 1610-0875

Bei der Diskussion über Kosten und Finanzierung der dualen Berufsausbildung kommt den Methoden zur Erfassung des Ausbildungsnutzens eine zentrale Rolle zu. In einem ITB-Forschungsvorhaben zum Zusammenhang von Kosten, Nutzen und Qualität beruflicher Bildung wurde ein Selbstevaluationsinstrument für Ausbildungsbetriebe entwickelt, mit dem die Ausbildungskosten und -erträge abgeschätzt werden können sowie die Ausbildungsqualität ermittelt werden kann. Dabei wird nach vier Input-Kriterien und den zwei Output-Kriterien „Berufsfähigkeit“ und „berufliches Engagement“ unterschieden. Die Methode ermöglicht auch, den Zusammenhang zwischen Qualität und Rentabilität der Ausbildung zu analysieren. In der Pilotphase des Projektes, deren Ergebnisse in dem Forschungsbericht dokumentiert werden, wurde die These bestätigt, dass die Rentabilität der Ausbildung mit zunehmender Ausbildungsqualität ansteigt.

Die ITB-Forschungsberichte sind im Internet verfügbar: <http://www.itb.uni-bremen.de>



Vorankündigung

8. Bamberger Schulleitungssymposium
11.-13. Oktober 2007

Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht **Erwartungen, Möglichkeiten und Perspektiven**

Im Anschluss an vergleichende (inter)nationale Leistungsmessungen beobachten wir in Deutschland eine Akzentverschiebung auf zwei Ebenen: (1) Unterricht verändert sich zu einer Lernorganisation, die sich intensiver um den Erfolg jedes einzelnen Schülers bemüht. (2) Schulleitungen werden zunehmend am Erfolg der Schüler ihrer Schule gemessen.

Zeit-gemäße Führung ist deshalb weit mehr als Zeit-Management, auch weit mehr als nur eine Lern- und Arbeitsstrategie: Es ist eine umfassende, ganzheitliche Führungsaufgabe, die durchgängig auf allen Ebenen für alle Beteiligten wahrzunehmen ist.

Zeitgemäßer Unterricht erfordert dezentrale Lehr-Lern-Arrangements und die individuelle Förderung einer zunehmend heterogenen Schülerschaft. Dabei werden die Erfolgs-erwartungen durch die Einführung von Bildungsstandards sowie um korrespondierende interne und externe Evaluationen weiter erhöht. Zusammen mit komplexen curricularen Ansprüchen beschleunigt sich der erlebte Wandel derart, dass seine Bewältigung für alle eine erhebliche Belastung darstellt.

Zeit-gemäße Führung bedeutet für die Schule, sich dem Thema „Zeit“ unter verschiedenen Perspektiven zu widmen, die auch Überlegungen hinsichtlich einer „Entschleunigung“ einbeziehen. Diese zielen sowohl auf eine Entschlackung von Lehr- und Unterrichtsplänen als auch auf eine den Erkenntnissen aktueller Lehr-Lern-Forschung gerecht werdende Schul- und Unterrichtsorganisation, die eine entsprechende Weiterbildung des Lehrpersonals einschließt. Folgenden Fragen soll nachgegangen werden:

- Welche Konsequenzen hat dies für Schulleitungen im Umgang mit Zeit?
- Welche Sinn- und Zielkategorien beziehen sich dabei auf die Führung des Kollegiums, welche auf die Sicherung der Unterrichtsqualität?
- Welche Zeitressourcen brauchen Schulleitungen selbst?
- Welchen Entwicklungs- und Organisationsrahmen kann Schulleitung für Lehrerteams zur Verfügung stellen?
- Wie gehen Lehrkräfte mit der Lernzeit ihrer Schüler um?
- Welchen Stellenwert hat dabei die Arbeits- und Lernatmosphäre?

Diese Fragen werden im kollegialen Austausch mit Vertretern der Lehr-Lern-Forschung, mit den teilnehmenden pädagogischen Führungskräften und mit Experten für organisationalpädagogische Führung und Bildungsmanagement im Hinblick auf mögliche Lösungen erörtert.

Kontaktadresse: julia.warwas@sowi.uni-bamberg.de
Internetadresse: www.sls-bamberg.de