Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2025

Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer,
Volkmar Herkner (Hrsg.)

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2025

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Kristina Kögler
H.-Hugo Kremer
Volkmar Herkner (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2025

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84743132).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3132-9 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3267-8 (PDF)
DOI 10.3224/84743132

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Inhaltsverzeichnis

Einblicke in die thematische und methodische Vielfalt der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung……...7

Teil 1: Gesellschaftliche und theoretische Perspektiven

Harald Hantke, Stella Heitzhausen, Franz Kaiser, Georg Tafner, Franziska Wittau, Bettina Zurstrassen
Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe beruflicher Bildung...……..11

Marcus Eckelt
Emanzipatorischer Realismus. Eine Forschungsperspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik …….……35

Yasemin Gündüz
Sozial-emotionale Kompetenzen im Hochschulkontext – Eine Zusammenschau bestehender Konzeptualisierungen und Modelle……51

Teil 2: Methodische und didaktische Innovationen in Schule und Hochschule

Claudia Thürke, Robert Hantsch
Innovationen in der Lehrkräftebildung: Entwicklung eines hochschuldidaktischen Designs zum Einsatz der Lern-Story-Methode…….75

Anna van Meegen, Marc Casper
Widerstände von Lehrkräften in Unterrichtsentwicklungsprozessen verstehen: Eine Inhaltsanalyse typischer Widerstände zu Blended Learning……...…93

Kim Méliani, Andreas Just, Laura Schmidberger, Kristina Kögler
Prüfungsfeedback an Hochschulen: Nutzungsmuster, Bedarfe und Implikationen – Ergebnisse einer Latenten Klassenanalyse……109

Simone König-Ziegler, Theresa Bauer, Michael Goller, Manuel Förster
Aktueller Einsatz von Künstlicher Intelligenz als Lern- und Reflexions-tool für Lernende im berufsbildenden Kontext – ein systematischer Literaturreview…….131

Teil 3: Vielfalt und Teilhabe

Silvia Pool Maag, Nicole Kimmelmann
Inklusionsorientierter Umgang mit Diversitätan beruflichen Schulen: Wie zeigen sich Einstellungen von Lehrpersonen im Unterricht ……...…155

Roland Happ, Carlos Asarta, Sebastian Heidel
How the language skills of test takers contribute to the gap in personal finance knowledge between young adults with a migration background and those without one…..…….……...…169

Tobias Kärner, Michael Jüttler, Julia K. Weiß, Matthias Bottling
Wahrgenommene Partizipationsmöglichkeiten, Bedeutungszuschreibung und Schulleistung von Schüler:innen beruflicher Schulen……...……187

Sarah Theresa Schotten, Franziska Otto, H.-Hugo Kremer
Geschlechterstereotype Selbstdarstellungen junger Frauen in der Ausbildungsvorbereitung…….….……....203

Teil 4: Berufliche Weiterbildung im Wandel

Martina Thomas
Mehr Weiterbildung durch betriebliche Weiterbildungsmentor*innen!? Ein Ansatz aus der Nationalen Weiterbildungsstrategie in der Praxis..…...219

René Barth, Christian Zinke-Wehlmann
Digitale Kompetenz-Assessments für Empfehlungssysteme: Ein Ansatz zur Komplexitätsminimierung……....235

Herausgeberschaft…….….....249
Autorinnen und Autoren……...249

Einblicke in die thematische und methodische Vielfalt der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung

Das Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung dokumentiert seit vielen Jahren aktuelle Fragestellungen, Befunde und Diskurse der Disziplin. Neben Beiträgen, die im Rahmen der Sektionstagung vorgestellt wurden, werden auch Arbeiten aufgenommen, die unabhängig von der Tagung entstanden sind. Das Jahrbuch versteht sich damit als umfassendes Forum, das die Vielfalt aktueller Forschungsperspektiven in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik abbildet.

Die Sektionstagung 2024 wurde unter dem Motto „Paradigmen – Positionen – Perspektiven: 50 Jahre Zukunft" an der Technischen Universität Dresden ausgerichtet und markierte gleichzeitig das 50jährige Jubiläum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE bedankt sich im Namen der gesamten Sektion sehr herzlich bei den Dresdner Kolleginnen und Kollegen sowie den dortigen Mitarbeitenden für die ausgesprochen gelungene Veranstaltung.

Der vorliegende Band enthält insgesamt 13 Beiträge, die in vier thematischen Schwerpunkten zusammengefasst wurden. Der erste Themenbereich versammelt Arbeiten, in denen sich mit grundlegenden gesellschaftlichen und theoretischen Fragestellungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auseinandergesetzt wird. Der zweite Bereich fokussiert methodische und didaktische Innovationen in schulischen und hochschulischen Kontexten beruflicher Bildung. Fragen von Vielfalt und Teilhabe stehen im dritten Themenfeld im Mittelpunkt, insbesondere mit Blick auf migrationsbezogene, geschlechterbezogene und partizipative Aspekte beruflicher Bildungsprozesse. Der vierte und letzte Bereich widmet sich aktuellen Entwicklungen der beruflichen Weiterbildung und greift strukturelle sowie konzeptionelle Herausforderungen in diesem Feld auf.

Im ersten Teil des Jahrbuchs zu gesellschaftlichen und theoretischen Perspektiven auf berufliche Bildung diskutieren Harald Hantke, Stella Heitzhausen, Franz Kaiser, Georg Tafner, Franziska Wittau und Bettina Zurstrassen Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe beruflicher Bildung. In dem Aufsatz wird aufgezeigt, welche strukturellen, didaktischen und normativen Voraussetzungen notwendig sind, um Demokratiekompetenz in beruflichen Lehr-Lern-Prozessen systematisch zu fördern. Die Autorinnen und Autoren illustrieren dies exemplarisch anhand nachhaltigkeitsbezogener Gestaltungsprozesse sowie eines didaktisch aufbereiteten Planspiels.

Marcus Eckelt entwickelt in seinem Beitrag mit dem Konzept des emanzipatorischen Realismus eine Forschungsperspektive, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als reflexive Disziplin positioniert. Er plädiert für eine realistische, zugleich normativ begründete Analyse beruflicher Bildungspraxis, die

gesellschaftliche Verantwortung, Gerechtigkeitsfragen und die Rolle der Disziplin im Bildungssystem explizit thematisiert.

Yasemin Gündüz liefert in einer konzeptuellen Zusammenschau eine strukturierende Analyse bestehender Modelle sozial-emotionaler Kompetenzen im Hochschulkontext. Der Beitrag arbeitet theoretische Grundlagen heraus, benennt begriffliche Unschärfen und systematisiert zentrale Dimensionen des Konstrukts, das insbesondere für die hochschulische Vorbereitung auf die Anforderungen zukünftiger beruflicher Handlungssituationen an Bedeutung gewinnt.

Der zweite Teil des Jahrbuchs widmet sich didaktischen und methodischen Innovationen in Schule und Hochschule. Claudia Thürke und Robert Hantsch stellen ein hochschuldidaktisches Design vor, mit dem die Lern-Story-Methode in der universitären Lehrkräftebildung erprobt wird. Ziel ist es, narrative Ansätze systematisch in die Gestaltung von Lehr-Lern-Settings zu integrieren und so reflexive und partizipative Lernprozesse zu fördern.

Anna van Meegen und Marc Casper analysieren typische Widerstände, die Lehrkräfte im Rahmen von Unterrichtsentwicklungsprozessen gegenüber Blended-Learning-Formaten äußern. Auf Grundlage einer systematischen Inhaltsanalyse von Workshop-Protokollen entwickeln sie eine Typologie wiederkehrender Einwände und liefern damit Impulse für die Gestaltung schulischer Innovationsprozesse. Im Beitrag von Kim Méliani, Andreas Just, Laura Schmidberger und Kristina Kögler werden auf Basis einer groß angelegten Studierendenbefragung Nutzungsmuster und Unterstützungsbedarfe im Kontext von Prüfungsfeedback an Hochschulen untersucht. Mithilfe einer latenten Klassenanalyse werden unterschiedliche Studierendengruppen identifiziert, deren Erwartungen und Nutzungsverhalten differenziert dargestellt werden. Simone König-Ziegler, Theresa Bauer, Michael Goller und Manuel Förster präsentieren ein systematisches Literaturreview zum Einsatz Künstlicher Intelligenz als Lern- und Reflexionstool im berufsbildenden Kontext. Die Autorinnen und Autoren systematisieren bestehende empirische Studien, identifizieren Forschungslücken und leiten Implikationen für zukünftige Forschung und die Entwicklung didaktischer Konzepte ab.

Der dritte Teil des Jahrbuchs widmet sich Fragestellungen zu Vielfalt und Teilhabe in der beruflichen Bildung. Silvia Pool Maag und Nicole Kimmelmann untersuchen in ihrem Beitrag den inklusionsorientierten Umgang mit Diversität an beruflichen Schulen. Im Zentrum steht die Validierung eines Kompetenzmodells zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Die Ergebnisse liefern empirisch fundierte Hinweise auf zentrale Anforderungsbereiche im Umgang mit Heterogenität.

Roland Happ, Carlos Asarta und Sebastian Heidel analysieren, welchen Einfluss die Sprachkompetenz von Testpersonen auf das Abschneiden in finanzbezogenen Wissenstests hat. Der Beitrag nimmt insbesondere Differenzen zwischen jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund in den

Blick und diskutiert. Zudem wird die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Chancengleichheit in der ökonomischen Bildung diskutiert.

Tobias Kärner, Michael Jüttler, Julia K. Weiß und Matthias Bottling gehen der Frage nach, wie Schülerinnen und Schüler berufsbildender Schulen ihre Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen, welche Bedeutung sie diesen beimessen und in welchem Zusammenhang diese Wahrnehmungen mit schulischer Leistung stehen. Die Ergebnisse geben Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Partizipationserleben, subjektiver Bedeutsamkeit und schulischem Erfolg.

Sarah Theresa Schotten, Franziska Otto und H.-Hugo Kremer analysieren geschlechterstereotype Selbstinszenierungen junger Frauen in der Ausbildungsvorbereitung. Anhand einer explorativen Studie wird herausgearbeitet, welche Ausdrucksformen und Darstellungsmuster im Übergang von der Schule in den Beruf auftreten und welche Implikationen sich daraus für eine geschlechtersensible Bildungsarbeit ergeben.

Im vierten und letzten Teil des Jahrbuchs werden aktuelle Entwicklungen in der beruflichen Weiterbildung thematisiert. Martina Thomas beleuchtet in ihrem Beitrag die Rolle betrieblicher Weiterbildungsmentoren im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie. Auf Basis einer qualitativen Begleitforschung wird untersucht, inwiefern diese neue Akteursgruppe Weiterbildungsprozesse in Betrieben anregen, koordinieren und unterstützen kann. Im Beitrag wird gezeigt, welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Etablierung notwendig sind und wie sich diese intermediäre Rolle in der betrieblichen Praxis konkret gestaltet.

René Barth und Christian Zinke-Wehlmann widmen sich der Entwicklung digitaler Kompetenz-Assessments zur Unterstützung von Empfehlungssystemen in der Weiterbildung. Im Beitrag werden konzeptionelle Spannungsfelder zwischen normativen Zielsetzungen, psychometrischer Validität und pragmatischer Komplexitätsreduktion diskutiert. Auf Basis eines Frameworks zur digitalen Handlungskompetenz wird aufgezeigt, wie diagnostische Verfahren gestaltet werden können, um individuelle Kompetenzprofile systematisch zu erfassen und adaptive Lernpfade zu ermöglichen.

Jedes Jahr aufs Neue wird mit den Beiträgen des Jahrbuchs die thematische und methodische Vielfalt der Forschung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik illustriert. Es werden unterschiedliche disziplinäre Bezüge und Bildungskontexte aufgegriffen. Damit leisten die Autorinnen und Autoren Substanzielles zur Bearbeitung aktueller fachlicher und bildungspolitischer Fragestellungen. Insgesamt kann das „Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung“ gewissermaßen als ein Spiegelbild aktueller Themen der Disziplin verstanden werden.

Von der Möglichkeit, Beiträge in englischer Sprache einzureichen, wurde auch in diesem Jahr Gebrauch gemacht. Mit der Eröffnung dieser Möglichkeit verbindet sich die Hoffnung, die internationale Sichtbarkeit und Anschlussfähigkeit der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung zu stärken sowie den fachlichen Austausch über nationale Kontexte hinweg zu fördern. Langfristig ließe sich dadurch die Integration in internationale Diskurse vertiefen und die Relevanz disziplinärer Erkenntnisse im globalen Bildungszusammenhang erhöhen. Daher sei auf diese Möglichkeit hier noch einmal gesondert hingewiesen.

Der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung, die das Jahrbuch auch in diesem Jahr großzügig finanziell unterstützt und nicht zuletzt damit eine attraktive, im Open-Access-Zugriff verfügbare Publikation ermöglicht, gilt unser herzlicher Dank. Ferner bedanken wir uns bei den Gutachterinnen und Gutachtern sowie Juliane Handrych und Kerstin Dorner für die sorgfältige redaktionelle Bearbeitung der Beiträge.

Stuttgart, Paderborn und Flensburg, im Juni 2025
Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer und Volkmar Herkner

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe beruflicher Bildung

Harald Hantke, Stella Heitzhausen, Franz Kaiser, Georg Tafner, Franziska Wittau, Bettina Zurstrassen

1 Einleitung

Unsere Demokratie als Lebensform (Dewey 1949), aber auch als „einzige Staatsform, die gelernt werden muss“ (Negt 2004, 197), ist in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung gerückt. So gibt es aufgrund antidemokratischer Entwicklungen im In- und Ausland eine gesellschaftspolitische Debatte über den Zustand der Demokratie. Bildungspolitisch wird diese Debatte flankiert mit dem Hinweis, dass Demokratie seit dem Ende der NS-Diktatur zum allgemeinen Auftrag schulischer Bildungsprozesse gehöre. Um diesen gesellschaftspolitischen Auftrag (weiter) zu formalisieren, wurden sowohl auf Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK 2018) als auch – konkretisierend – auf Ebene der Bundesländer Beschlüsse, Erlasse, Verordnungen etc. verabschiedet, mit denen explizit eingefordert wird, Demokratiebildung im Querschnitt aller Fächer und Lernfelder zu implementieren. So formuliert beispielsweise ein Erlass im Bundesland Niedersachsen den Anspruch, dass „Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe im Unterricht aller Fächer bzw. der berufsbezogenen und berufsübergreifenden Lernbereiche im berufsbildenden Schulwesen“ (MK NDS 2021, 5) zu implementieren sei. Nicht konkreter beschrieben wird jedoch, wie sich dieser Anspruch im Unterricht der einzelnen Fächer bzw. fachübergreifend in den Lernfeldern beruflicher Bildung umsetzen ließe.

Zwar liegen bereits Expertisen zur Realisierung von Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe vor (Kenner & Lange 2022; Achour et al. 2020), diese Perspektiven können jedoch nur bedingt auf den spezifischen Bereich der beruflichen Bildung übertragen werden. Denn erstens sollen Lehr-Lern-Prozesse in der beruflichen Bildung nicht in deduktiv abgeleiteten Fächern, sondern in induktiv abgeleiteten Lernfeldern organisiert werden. Zweitens besteht – zumindest im dualen System – ein enger Bezug zu konkreten Erfahrungen der Lernenden in der Gestaltung von Arbeits- und Geschäftsprozessen im Lernort Betrieb. Von daher steht die berufliche Bildung vor der Herausforderung, im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen sinnvolle Bezüge zwischen Arbeits- und Geschäftsprozessen und Demokratie herzustellen, um eine dementsprechend integrative Kompetenzförderung zu ermöglichen. Trotz dieser Herausforderung weist die berufliche Bildung einerseits ein hohes Potenzial

zur integrativen Realisierung von Demokratiebildung auf (Seeber & Seifried 2022). Andererseits wird der beruflichen Bildung auch jenseits der bildungspolitischen Anforderungen ein großer Bedarf hieran konstatiert (Savage et al. 2021).

Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die übergeordnete Frage diskutiert, wie in der beruflichen Bildung der Anspruch eingelöst werden kann, Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe zu realisieren. Demokratiebildung wird hierbei verstanden als Befähigung der aktiven Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft und umfasst mit Blick auf die dafür notwendigen so zu bezeichnenden Demokratiekompetenzen entsprechende Werte, Einstellungen, Fähigkeiten sowie Wissen und kritisches Denken (Europarat 2018), um im gesellschaftlichen Alltag – zu dem maßgeblich ja auch der berufliche Alltag zählt – sowohl politisch-demokratische Urteile fällen zu können als auch politisch-demokratisch handeln bzw. gestalten zu können. Die Ausbildung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit gelten als zentral im Rahmen der Kompetenzförderung politischer Bildung (GPJE 2004; Detjen et al. 2012; Autorengruppe Fachdidaktik 2017).

Zur Beantwortung der übergeordneten Frage dieses Beitrags wird auf unterschiedliche Perspektiven eines Symposiums zurückgegriffen, das im Rahmen der Tagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Dresden stattfand. Ziel des Beitrags ist es, die präsentierten Perspektiven systematisch mit Blick auf eine konzeptionelle Rahmung, praktische Realisierung und strukturelle Verankerung einer beruflichen Bildung zu verknüpfen und zusammenzufassen, die Demokratiebildung als eine ihrer zentralen Querschnittsaufgaben versteht.

Die Zusammenführung der Symposiumsperspektiven erfolgt entlang folgender drei zentraler Korridore: (1) einer normativen und historisch reflektierten Positionsbestimmung beruflicher Bildung im Lichte gesellschaftlicher Transformationen, (2) einem didaktischen Konzept zur Förderung von Demokratiekompetenz im Kontext nachhaltigkeitsorientierter Gestaltung und (3) einem mikrodidaktischen Planspielansatz zur Erprobung demokratischer Entscheidungsprozesse. Abschließend wird diskutiert, wie durch curriculare (Weiter-)Entwicklung Demokratiebildung im Querschnitt von Berufsbildungsprozessen strukturell verankert werden kann.

2 Berufsbildung nach Auschwitz – Demokratie braucht kritische Gestaltungsfähigkeit auf Facharbeiterebene

Der beruflichen Bildung ist das Ziel der Förderung „geistiger Urteilsfähigkeit" (Horkheimer 1952, 167) über viele Jahrhunderte fremd. Auch nachdem sich der Staat im 19. Jahrhundert den Inhalten und Belangen der beruflichen Bildung zuwendet, weil er durch Maßnahmen der Qualitätsverbesserung den Wohlstand der Bevölkerung und die internationale Konkurrenzfähigkeit sichern will, bleibt Berufsbildung bis weit in das 20. Jahrhundert hinein vor allem an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientiert. Die Subordination der einfachen, körperlichen Arbeit sowie die delegierten Verrichtungen der kaufmännischen Angestellten (Haipeter 2011) unter die Ziele und Interessen der beschäftigenden Unternehmen sozialisieren in eine Haltung, die in erster Linie ein Selbstverständnis der Leistungserbringer und der Gefolgschaft erzeugt (Kaiser 2024).

Zwar finden sich viele Beiträge kritischer Berufsbildungstheorie sowie Ansätze zur Implementierung demokratiefördernder Initiativen im Laufe der Geschichte im 20. Jahrhundert – verwiesen sei auf die Arbeiten von Wolfgang Lempert, Karlheinz Geißler, Martin Kipp, Karin Büchter, Günther Kutscha – und die Förderung von Arbeitnehmerbewusstsein durch die Gewerkschaftsbewegungen (Oskar Negt, Michael Ehrke, u.a.), dennoch gelingt es erst in den 2020er Jahren, in den geregelten Ausbildungsordnungen Hinweise auf die Praxis einer Demokratie am Arbeitsplatz zu implementieren (BIBB 2020). Vor dem Hintergrund des Erstarkens rechter Bewegungen muss Demokratiebildung als Teil der Berufsbildung neu gedacht werden (Blöß & Flägel 2024; Rhein 2023). Es gilt, die Mechanismen zu erkennen, die Auschwitz möglich gemacht haben und auch die Rolle der beruflich Qualifizierten hierbei in den Blick zu nehmen und nicht zuletzt aktuelle Möglichkeiten in der betrieblichen Arbeit zum Ausgangspunkt politischer Bildung zu machen, wie dies Anna Siemsen bereits 1926 vorschlug (Siemsen 1926).

Dabei kommt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine entscheidende Bedeutung zu, weil sich in den Arbeits- und Kommunikationsprozessen die Widersprüche unmittelbar erschließen lassen, da sie den Lernenden im betrieblichen Handeln begegnen, wenn ihre Wahrnehmung hierfür sensibilisiert ist. „Ideologien der „Beschäftigungsfähigkeit" und der „Selbstgesteuerten Arbeitsprozesse" sowie anderer Zauberformeln der „new work" (Kaiser 2023) lassen sich hier ebenso hinterfragen wie bestehende Verteilungsmechanismen und die mit ihnen verbundenen umweltzerstörerischen Konsequenzen (Haas & Andarge 2017). Nicht zuletzt sind es ja gerade die Entwertungen von Arbeitstätigkeit, durch die Schuchow, in Rückgriff auf Max Weber von einer „Refeudalisierung" spricht, die einen Rechtsruck der Arbeitnehmerschaft befördert. Auf der Grundlage einer Studie konstatiert er, dass „[…] der Wandel

der Anerkennungsbeziehungen […] zu einer zunehmenden Polarisierung zwischen hochkomplexen, in der Regel akademischen Arbeitstätigkeiten, auf der einen Seite und den klassischen Ausbildungsberufen sowie der sogenannten Einfacharbeit auf der anderen Seite geführt hat.“ Dies bedingt auch, „dass die arbeitenden Klassen deutlich stärker unter institutionellen Demütigungen leiden und um Würde in der Arbeit kämpfen müssen“ (Schuchow 2023, 166).

In einer solcherart erschließenden beruflichen Bildung verschieben sich die Aufmerksamkeitsschwerpunkte und Bildungsziele von den derzeit im Fokus stehenden Qualifikationen, die zur Erledigung von Arbeitsaufgaben in bestehenden Systemen notwendig sind, hin zur Wahrnehmung des eigenen Erlebens, der kritischen Reflexion und verändernder, erprobender Praxis. „Wer die Mündigkeit des Menschen in Wirtschaft, Gesellschaft und Staat erstrebt, wird sich nicht begnügen mit dem Minimum an Berufsausbildung, das die fortgeschrittene Technik ohnehin verlangt“ (Lempert 1974, 41), schrieb Wolfang Lempert. Der derzeitige Zustand der Welt und die sich öffnenden Gräben im gesellschaftlichen Zusammenhalt erhöhen die Dringlichkeit einer demokratieorientierten, kritischen Berufs(aus)bildung. Befähigung zur Mitgestaltung vor dem Hintergrund einer kritischen Reflexion ist, was kritische Gestaltungsfähigkeit auf Facharbeiterebene ausmacht und Widersprüche der Sichtbarkeit zuführt, wie das nachfolgende Kapitel aufzeigt.

3 Demokratiekompetenz in beruflichen Handlungssituationen entwickeln – Ein makrodidaktischer Zugang am Beispiel nachhaltigkeitsorientierter Gestaltungsprozesse

Um einer demokratieorientierten, kritischen Berufs(aus)bildung in der Praxis nachkommen und Demokratiebildung als inhärenten Bestandteil der beruflichen Bildung gestalten zu können, bedarf es einer makroperspektivischen Betrachtung des Verhältnisses von Demokratiekompetenz und beruflicher Handlungskompetenz, das nachfolgend an einem Fallbeispiel nachhaltigkeitsorientierter betrieblicher Mitgestaltung erörtert wird.

3.1 Berufliche Handlungskompetenz und politisch-demokratisches Handeln im Beruf

Die Berufsbildung und die Arbeitswelt geraten als Orte demokratischen Lernens und Handelns zunehmend in den Blickpunkt berufs-, wirtschaftspädagogisch und politikdidaktisch orientierter Bildungsforschung. Denn zur Bewältigung verschiedenster (beruflicher) Handlungssituationen in der Berufs- und

Arbeitswelt bedarf es einerseits Demokratiekompetenz im Sinne des Eingangs skizzierten Verständnisses – sowohl aus mitbestimmungspolitischer, institutionenpolitischer, arbeitssoziologischer als auch professionsethischer Sicht (Hantke et al. 2024). Dieser Bedarf korrespondiert andererseits mit der Erkenntnis, dass der Berufs- und Arbeitswelt ein erhebliches demokratiefördernides Potenzial zugrunde liegt (Kiess et al. 2023, 2; Honneth 2023). Die Nutzung dieses Potenzials gelingt aber nicht voraussetzungslos. Sie muss, wie bereits seit Jahrzehnten in der Berufspädagogik gefordert (exemplarisch Weinbrenner 1987; Faulstich 2004; Zurstrassen 2012) und von der KMK seit der Implementierung des Lernfeldansatzes (1996) vorgesehen, systematisch in den Lernsituationen realisiert werden.

Berufliche Bildung kann qua ihres Bildungsauftrags eine Scharnierstelle zur Förderung dieser Kompetenzen sein, denn die gesellschaftliche Analyse, Einordnung und Reflexion beruflicher Handlungssituationen gelten als konstitutive Merkmale beruflicher Bildung (KMK 2021, 14; BBiG, §1 Abs. 3). Demokratiekompetenz zu stärken ist damit weder Hindernis noch Beiwerk der Förderung beruflicher Handlungskompetenz, sondern ein konstitutives Element (KMK 2021, 15f.).

Dieses Verhältnis kristallisiert sich aus den Schnittmengen operationalisierter Demokratiekompetenz und beruflicher Handlungskompetenz heraus. Wenn dazu das Demokratiekompetenzmodell des Europarats herangezogen wird, rückt über ein kognitiv geprägtes Kompetenzverständnis hinaus die Relevanz demokratischer Werte, Einstellungen und Fähigkeiten für demokratisches Handeln in den Fokus beruflicher Bildung (Europarat 2018). Hierzu zählen unter anderem Offenheit und Respekt gegenüber anderen Überzeugungen, Verantwortung, Teamfähigkeit und kritisches Denken, aber auch Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und Konfliktlösungskompetenzen. Mit Blick auf das Bildungsziel der politischen Mündigkeit in der Berufs- und Arbeitswelt (Zurstrassen 2017) geht es vor allem auch darum, die Lernenden gemäß Weinbrenner (1987) zu befähigen, die in Arbeitswelt und Gesellschaft gemachten Erfahrungen und Handlungssituationen sowie die bestehenden Herrschaftsstrukturen sozialwissenschaftlich aufzuarbeiten, zu reflektieren, die eigenen Interessen definieren und für diese im demokratischen Prozess eintreten zu können. Diese Kompetenzanforderungen sind in hohem Maße anschlussfähig an den seit den 1990er Jahren verankerten Anspruch beruflicher Bildung, Handlungsorientierung in das Zentrum beruflicher Lehr-Lern-Prozesse zu stellen (KMK 1991, 3). Die Bewältigung beruflicher Handlungssituationen erfordert berufliche Handlungskompetenz, die sich in Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz entfaltet (KMK 2021, 15) und sich folglich nicht nur an fachlichen Problemlösefähigkeiten bemisst, sondern ebenso an der Bereitschaft und Fähigkeit zu sozialer und individueller Verantwortungsübernahme, zur Entwicklung und Bindung an selbstbestimmte Wertvorstellungen und zur Gestaltung sozialer Beziehungen, die auch Spannungen inkludieren. Diese für

berufliche Handlungskompetenz notwendigen Bereitschaften und Fähigkeiten weisen deutliche Schnittmengen mit den dargelegten Demokratiekompetenzen des Europarats auf, die verdeutlichen, dass „Demokratiekompetenz ebenso ein integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz ist, wie berufliches Handeln ein Transmissionsriemen von Demokratiekompetenz sein kann" (Hantke et al. 2024, 23).

Um dieses Verhältnis in konkreten Berufsbildungsprozessen integrativ zu berücksichtigen, muss also die politische Dimension und das demokratisierende Potential des Beruflichen mit Blick auf gesellschaftliche Gestaltungspotenziale und -wege sichtbar gemacht werden. Dabei ist es sinnvoll, Anna Siemsens (1926) formulierten Vorschlag aufzugreifen, aktuelle Möglichkeiten in der betrieblichen Arbeit als Ausgangspunkt politischer Bildung zu nutzen. Angesichts der aktuellen globalen Herausforderungen bietet sich hierfür eine exemplarische Betrachtung nachhaltigkeitsbezogener Gestaltungsmöglichkeiten im betrieblichen Kontext und damit einhergehender politisch-demokratischer Bildungsprozesse an. Dies soll der didaktisch-methodische Zugang des nachfolgenden Fallbeispiels verdeutlichen.

3.2 Demokratiekompetenzen im Kontext nachhaltigkeitsbezogener betrieblicher Mitgestaltung: Didaktischer Rahmen eines Fallbeispiels

Der BIBB-Modellversuch NaReLe (Nachhaltige Resonanzräume in der Lebensmittelindustrie) zielte darauf ab, ein Lernaufgabenkonzept für eine nachhaltig ausgerichtete Berufsausbildung für Fachkräfte für Lebensmitteltechnik zu entwickeln und zu erproben, um Auszubildende und das Berufsbildungspersonal für ein nachhaltigkeitsorientiertes berufliches Handeln zu qualifizieren (ausführlich Pranger et al. 2023).

Das Lernaufgabenkonzept wurde als induktiver Ansatz entwickelt, in dem konkrete berufliche Handlungsfelder und -situationen den didaktischen Ausgangspunkt von Lernprozessen darstellen. Das Konzept folgt dem interaktionistischen Konstruktivismus und gliedert sich in die Phasen der Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion betrieblicher Wirklichkeit. In der Rekonstruktionsphase werden zunächst Entdeckungsprozesse initiiert, die es den Lernenden ermöglichen, bestehende betriebliche Routinen wahrzunehmen und zu verarbeiten. Die darauffolgende Dekonstruktionsphase zielt auf Enttarnungsprozesse ab, bei denen die Lernenden alternative Perspektiven auf die zuvor entdeckten Verhältnisse entwickeln und die betriebliche Wirklichkeit vor dem Hintergrund nachhaltiger Entwicklung kritisch reflektieren. In der abschließenden Konstruktionsphase werden die gewonnenen Erkenntnisse genutzt, um Teile betrieblicher Wirklichkeit nachhaltig(er) zu gestalten und einen Umgang mit möglichen Widersprüchlichkeiten zwischen betrieblichen Rou-

tinen und den Anforderungen an nachhaltigkeitsorientiertes Handeln zu finden. Dazu werden konkrete Maßnahmen entwickelt und umgesetzt. Ein besonderes Merkmal des Konzepts ist seine ausgeprägte Offenheit und Subjektorientierung. Die Lernaufgaben sind bewusst „schlecht-strukturiert“ und ermöglichen verschiedene Lösungswege, wodurch sie Raum für Problematisierungen, Verknüpfungen und eigene Vermutungen lassen (Pranger & Hantke 2020).

Diese didaktische Ausrichtung korrespondiert mit den Anforderungen zur Förderung von Demokratiekompetenz. Konkret manifestieren sich die Schnittmengen zwischen dem NaReLe-Lernaufgabenkonzept – als didaktischer Ansatz einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) – und der Förderung von Demokratiekompetenzen auf folgenden Ebenen:

- Erstens stärkt die in der De- und Rekonstruktion stattfindende Reflexion sozialer, ökologischer und ökonomischer Auswirkungen des eigenen beruflichen Handelns die vom Europarat als zentral erachteten demokratischen Fähigkeiten des kritischen Denkens und der kritischen Reflexion des Bestehenden. Die Auseinandersetzung mit und Entwicklung von alternativen Perspektiven fördert zugleich demokratische Werthaltungen wie Offenheit und Respekt gegenüber anderen Ansichten.
- Zweitens fördert die im Konzept verankerte Entwicklung und Gestaltung eigener Maßnahmen die Selbstwirksamkeit der Lernenden, die wiederum für demokratisches Handeln erforderliches Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit stärkt. Die bewusste Auseinandersetzung mit Widersprüchlichkeiten in diesem Zusammenhang fördert zugleich Konfliktlösungsfähigkeiten als eine Kernvoraus-setzung demokratischen Handelns.
- Drittens stärkt der partizipative Charakter der Lernaufgaben die vom Europarat als elementar erachtete demokratische Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme. Das Konzept fördert durch seinen teamorientierten Ansatz und die Betonung kommunikativer Prozesse jene Fähigkeiten, die für demokratisches Handeln im Beruf zentral sind: Teamfähigkeit und die Fähigkeit zur Gestaltung offener und toleranter Beziehungen. Die „schlecht-strukturierten“ Aufgaben erfordern dabei kollaborative Problemlösungen, die demokratische Aushandlungsprozesse im beruflichen Kontext simulieren.

Das NaReLe-Lernaufgabenkonzept stellt somit einen exemplarischen didaktischen Rahmen zur integrativen Förderung von beruflicher Handlungskompetenz und Demokratiekompetenz im Kontext einer BBNE dar. Es veranschaulicht, dass die Förderung von Demokratiekompetenz kein additives Element der Berufsbildung sein muss, sondern sich in die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz integrieren lässt. Dies gilt insbesondere für nachhaltig-

keitsorientiertes Berufshandeln. Denn die Förderung von beruflicher Handlungskompetenz im Kontext von Nachhaltigkeit erfordert und fördert zugleich politisch-demokratische(s) Kompetenzen und Handeln.

4 Das Planspiel „Demokratiebausteine“ – Ein mikrodidaktischer Zugang zur Multilevel-Governance

Auf mikrodidaktischer Ebene lässt sich Demokratiekompetenz beispielsweise im Rahmen des Einsatzes von Planspielen fördern. Anhand des Planspiels „Demokratiebausteine. Mein Land. Dein Land. Unsere Union“ wird im Folgenden skizziert, wie das für Schüler:innen abstrakte Thema Multilevel-Governance, wie es in der Europäischen Union angewandt wird, anschaulich und lebensweltlich dargebracht werden kann, um demokratisches Denken und Handeln im Sinne einer reflexiven Wirtschaftspädagogik (Tafner 2018b) zu ermöglichen.

4.1 Wissenschaftliche Entwicklung und pädagogisch-didaktischer Hintergrund des Planspiels

Das hier vorgestellte Planspiel wurde unter Partizipation von Schüler:innen für Schüler:innen in Kooperation mit dem Verein beteiligung.st mit wissenschaftlicher Begleitung im Rahmen eines EU-Projektes in den Jahren 2009 bis 2011 unter Einhaltung wesentlicher Planspielkriterien grundlegend entwickelt. Darauf aufbauend wurde das Spiel im Rahmen eines Design-Based-Research-Ansatzes (Design-Based Research Collective 2003; Euler 2014) in mehreren Phasen spielend weiterentwickelt. Insgesamt wurden 22 Spiele mit 498 Teilnehmenden durchgeführt und wissenschaftlich evaluiert. Es ist nicht Ziel dieses Beitrags, diesen Gestaltungsprozess mit seinen theoretischen Grundannahmen der Planspieltheorie und der entsprechenden methodischen Vorgehensweise im Detail zu erläutern, da diese bereits ausführlich publiziert wurden (z. B. Tafner 2012; 2015a; 2015b; 2015c; 2018a; 2019; Köck & Tafner 2017).

Nur so viel: Didaktisch-pädagogischen Grundsätzen der sozioökonomischen Bildung folgend wird im Rahmen des Planspiels davon ausgegangen, dass wirtschaftliche und politische Entscheidungen in Gesellschaft, Kultur und Natur eingebunden sind und neben dem ökonomischen Aspekt auch soziale, politische und ethische Dimensionen Berücksichtigung finden (Tafner 2015a, 2018b). Es handelt sich vor diesem Hintergrund um ein manuelles, realitätsbezogenes, komplexes und ergebnisoffenes Anwendungsplanspiel mit hohem Freiheitsgrad bei Entscheidungen von Gruppen unter Berücksichtigung von

Ungewissheit (Golombiewski 1995, 9). Das Planspiel folgt dem typischen Ablauf von Einführung, Spiel und Reflexion (Asal & Blake 2006), wobei vor dem Spiel eine Vorbereitungsphase und nach dem Spiel eine Nachbereitungsphase mitberücksichtigt werden müssen (Tafner 2013, 148). Die Spielenden nehmen unterschiedliche Rollen ein und lernen damit unterschiedliche Perspektiven kennen. Im Sinne des Konstruktivismus kreieren die Spielenden ihr eigenes Land und ihre eigene Rolle (siehe Abschnitt 4.3). Mit Blick auf didaktische Prinzipien spielen Pluralität, Multiperspektivität, Subjektorientierung und die Einbettung des Subjekts und von Kollektiven eine wesentliche Rolle im Rahmen der Realisierung des Planspiels (Bonfig et al. 2023; Tafner 2015a; 2015b; 2015c; 2018b).

4.2 Das Planspiel „Demokratie-Bausteine“

Grundsätzlich sollen die Teilnehmenden, auch wenn sie in einer monokulturellen Gruppe partizipieren, Multikulturalität und die Konstruktion von Kultur erleben. Sie sollen außerdem das Prinzip von Entscheidungsprozessen in einer Multilevel-Governance, am Beispiel einer Erfundenen Union, kennenlernen, konkret erleben und begreifen. Damit soll erreicht werden, dass die Teilnehmenden die für sie grundsätzlich abstrakten Entscheidungsprozesse in einer Multilevel-Governance konkret erleben können.

Im Planspiel sind folgende Spielziele definiert:

1. Es soll das beste Lebensumfeld für das eigene Land und die gemeinsame Union geschaffen werden.
2. Es sollen Demokratiebausteine gesammelt werden.
3. Mit einem vorgegebenen Budget soll gewirtschaftet werden.

Mit diesen Spielzielen sollen die Spielenden unterschiedliche Identitäten und Kulturen sowie Ziel- und Interessenkonflikte in einem zweistufigen demokratischen Prozess erleben. Dabei erfahren sie unter anderem auch das Phänomen der Knappheit.

Das Spiel läuft folgendermaßen ab: Vier erfundene Staaten auf einem erfundenen Planeten gründen eine erfundene Union und wollen gemeinsam ihr Lebensumfeld gestalten und verbessern. Die Staaten sind erfunden, damit nicht kulturelle Vorurteile das Spiel lenken. Die Teilnehmenden, die im Idealfall schon Erfahrungen mit Gruppenarbeit, Kommunikation und Urteilsbildung haben, werden nach einer gruppendynamischen Aufwärmrunde auf die vier Staaten aufgeteilt. Sie erhalten kurze länderspezifische sozioökonomische Informationen, erfinden die Geschichte ihres Landes sowie Mythen und Bräuche, gestalten ihre Nationalflagge und ihr Land auf einem Bogen Backpapier mit

Farben und Ton. Sie teilen Funktionen auf, wobei jede Person Bürger:in und Minister:in ist, eine Person ist Bundeskanzler:in. Das pädagogische Ziel dieser Phase ist die Auseinandersetzung mit den sozioökonomischen Fakten und die Identifikation mit dem eigenen Land. Die Identifikationsphase endet mit der gegenseitigen Vorstellung der Länder, indem die gestalteten Länder auf dem Boden nebeneinander aufgelegt werden und so die Union geographisch bilden. Es folgt die Unterzeichnung des bereits vorliegenden Unionsvertrags, der u.a. beinhaltet, wie mehrheitliche und einstimmige Beschlüsse in der Union gefällt werden. Danach folgt die Spielphase. Es wird zunächst die erste Ereigniskarte gespielt, in der es um die Erstellung einer gemeinsamen Unionsflagge geht. Je nach zeitlicher Möglichkeit werden Ereigniskarten gespielt (Budgeterstellung der Union, Festlegung des Wahlalters etc.), die auch haptische Elemente beinhalten. Bei allen Ereignissen geht es darum, in einem ersten Schritt eine Lösung im eigenen Land, also auf der ersten Ebene der Multilevel-Governance, zu finden und danach auf der zweiten Ebene in der Union. Für die Beschlussfassung treffen sich die zuständigen Minister:innen am Ratstisch und suchen eine Lösung. Die Bürger:innen versammeln sich hinter ihnen. Mit einer Timeoutkarte können die Bürger:innen für eine nochmalige Beratung mit den jeweiligen Minister:innen herangezogen werden. Bei der Diskussion im Rat kann sich herausstellen, dass eine solidarische Lösung auf der unteren Ebene sich auf der höheren als ein Partikularinteresse darstellt und dass nur ein Mehrheitsbeschluss (3:1) oder kein Beschluss zustande kommt. Jeder Beschluss ist auch mit finanziellen Konsequenzen verbunden, sodass auch das jeweilige Budget betroffen ist. Nach der Beschlussfassung erhalten die Minister:innen Demokratiebausteine in der Farbe ihres Landes: Bei einstimmigen Beschlüssen erhält jedes Land drei Steine und bei mehrheitlichen einen Stein, inklusive des Landes, das dagegen gestimmt hat. Wenn kein Beschluss herbeigeführt werden konnte, gibt es auch keine Demokratiebausteine. Die Länder ziehen sich nun mit den Steinen zu ihren Tischen, d.h. in ihr Land, zurück. Nun haben sie die Aufgabe, die erhaltenen Steine auf einem am Tisch liegenden Papier, das aus einer Rubrik „Landesinteresse“ und einer Rubrik „EU-Interesse“ besteht, aufzuteilen. Die Länder sollen nun diskutieren, ob sie die Steine eher dafür erhalten haben, weil sie sich für ihr Land oder eher für die Union eingesetzt haben. Es geht hierbei um die eigene Einschätzung des Diskussionsverhaltens des Landes im Rat. Nach jeder Spielrunde werden die Demokratiebausteine verteilt, sodass Türme entstehen, welche die Einschätzungen der jeweiligen Länder widerspiegeln.

Nach der Spielphase folgt die Reflexionsphase. Sie eröffnet damit, dass jedes Land darüber reflektiert, wie die Steine verteilt wurden. Jedes Land teilt den anderen mit, warum es sich so verhalten hat. Nachdem alle Länder so vorgegangen sind und die Diskussion darüber abgeschlossen ist, werden alle Bausteine, so wie sie einzeln verteilt wurden, nun für alle vier Länder übereinandergestapelt. So ist zu sehen, wie insgesamt in der Union abgestimmt wurde

und wie die einzelnen Staaten (ersichtlich an den Farben) agiert haben. Danach werden hinderliche und förderliche Faktoren, Gefühle, Haltungen und Erkenntnisse insbesondere mit Blick auf demokratische Prozesse diskutiert.

4.3 Modellierung im Rahmen des Planspiels

Das Planspiel basiert auf einer Modellierung, deren Ausgangspunkt eine stark vereinfachte Darstellung der Funktionsweise der Europäischen Union ist. Im Kern stellt sie eine supranationale Problemlösungsplattform dar, auf der die Staaten versuchen, gemeinsam Lösungen zu finden. Die Entscheidungen werden auf nationalstaatlicher Ebene vorbereitet, was bereits ein mühsamer Prozess sein kann, und werden dann auf supranationaler Ebene zur Abstimmung gebracht. Im Ordentlichen Gesetzgebungsverfahren der Europäischen Union (Art. 294 AEUV) kommen Entscheidungen nur zustande, wenn sowohl die Nationalstaaten im Rat als auch das Europäische Parlament zustimmen. Die Nationalstaaten vertreten die Staatsbürger:innen und die Abgeordneten des Europäischen Parlaments die Unionsbürger:innen. Damit wird institutionell zum Ausdruck gebracht, was für jede:n Unionsbürger:in der Fall ist: sowohl Staatsbürger:in als auch Unions:bürgerin zu sein. Dieser innere Konflikt, den jede Person für sich lösen muss, ist mit diesem Verfahren institutionalisiert: Nur wenn beide zustimmen, ist ein Beschluss gefallen (Habermas 2011, 63; Tafner 2018a). Das Planspiel ist so vereinfacht, dass es nicht Rat und Parlament gibt, sondern nur den Rat. Den inneren Konflikt erfahren die Spielenden in ihrer inneren Ratssitzung, in der das innere Team zwischen Land und Union abwägen muss (Schulz von Thun 1998), der äußere Konflikt kann sich sowohl im Land als auch im Rat auftun.

Das Planspiel hat, wie jede Methode, Vor- und Nachteile. Eine Stärke des Planspiels ist das konkrete Erleben von Situationen, in die Lernende ansonsten nicht eintauchen könnten. In diesem Planspiel machen Jugendliche Politik auf unterschiedlichen Ebenen. Sie erleben, wie es sich anfühlt, Politiker:in zu sein, welche:r auf unterschiedlichen Ebenen Entscheidungen treffen muss. Auch wenn es hier lediglich ein Spiel ist, so wird hier eine eigene Wirklichkeit entfaltet, denn die Gefühle, Erlebnisse und Erfahrungen im Spiel sind echt. Ebenso die Emotionen und Argumente, die eingebracht werden. So erleben die Lernenden Mehr-Ebenen-Entscheidungen und müssen lernen, damit umzugehen, wenn ein Vorschlag auf der ersten Ebene vielleicht mühselig ausgehandelt wird, in der zweiten Ebene dann jedoch scheitert. Oder sie erleben, wie sich die Ideen ihres Staates in der Union durchsetzen. Sie erkennen außerdem, dass die unterschiedlichen Ebenen unterschiedlicher Lösungen bedürfen. Dabei werden alle Entscheidungen von den Spielenden ausverhandelt. So entscheiden die Entscheidungen der Spielenden, wohin sich die Union und die Länder entwickeln.

4.4 Erfahrungen mit dem Planspiel

Das Planspiel wurde im Rahmen des oben erwähnten Design-Based-Research-Ansatzes im Rahmen von zwei DBR-Zyklen wissenschaftlich evaluiert (Tafner et al. 2017; 2018a), wobei das zweite Untersuchungsdesign auf das erste Design aufbaute und leicht erweitert wurde. Die Evaluation wurde mit einem Mixed-Methods-Ansatz und Triangulation durchgeführt. In den beiden Zyklen wurden jeweils fünf Instrumente zu vier verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt. Die folgende Tabelle zeigt die Methoden (M1-M10) des Erhebungsdesigns im Rahmen des zweiten DBR-Zyklus.

Abb. 1: Erhebungsdesign im Rahmen des zweiten DBR-Zyklus (eigene Darstellung)

	Vor dem Spiel	**Während des Spiels**	**Direkt nach dem Spiel**	**Einige Zeit nach dem Spiel**
Fragebogen	Lehrpersonen **(M1)** Schülerinnen und Schüler **(M2)**		Schülerinnen und Schüler **(M7)**	Schülerinnen und Schüler **(M8)**
Beobachtung		Lehrpersonen **(M3)**, Spielleitung **(M4)** und Studierende beobachten eine Spielerin oder einen Spieler**(M5)**		
Reflexion des Planspiels		Schülerinnen und Schüler **(M6)**		
Qualitative Erhebung				Interview mit 10 Schülerinnen und Schülern **(M9)**
Fokusgruppe				Lehrpersonen: Wirkung **(M10)**

Insgesamt, so können die Erhebungen im Rahmen der beiden Zyklen zusammengefasst werden, wird das Planspiel von Lernenden, Lehrpersonen und Spielleitungen als positiv beurteilt, fordert und fördert kognitive und soziale Kompetenzen und ermöglicht auch ein Lernen von deklarativem Wissen, wie die befragten Lehrpersonen im Fragebogen antworteten. Folgende Ergebnisse der Erhebungen des zweiten DBR-Zyklus sollen hier besonders hervorgehoben werden (Tafner et al. 2017, 129–212): Die Aussage (n=180) „Im Planspiel werden kognitive Fähigkeiten und Wissen gefördert.“ wurde auf einer Skala von 1 (lehne ab) bis 6 (stimme voll zu) mit M=4,7 (SD=1,2) von 10 teilnehmenden Lehrpersonen beantwortet. Die Aussage „Im Planspiel wird Kreativität und Performativität gefördert.“ wurde mit M=5,5 (SD=0,7) noch höher bewertet. Hier zeigt sich, dass sowohl kognitive als auch Elemente des lebendigen Lernens wahrgenommen werden. Die Aussage „Ohne das Angebot vom Verein

beteiligung.st hätte ich kein Planspiel gespielt.“ wurde ebenso mit M=5,4 (SD=0,7) als hoch bewertet. Dies korrespondiert mit Erkenntnissen von Rebmann (2001), dass Lehrpersonen Planspielen grundsätzlich positiv gegenüberstehen, sie jedoch nur mit Unterstützung tatsächlich spielen. Die Stärke des Planspiels liegt in der Vernetzung von kognitiven, affektiven, sozialen und performativen Elementen sowie im andersartigen Zugang zu einer komplexen Thematik. Dies führt dazu, wie die Beobachtungen der Lehrenden und der neutralen Beobachter:innen sowie die quantitativen Erhebungen zeigen, dass die Spielenden das Spiel äußerst aktiv spielen und sich stark ausgeprägt einbringen. Dies zeigen folgende ausgewählte Ergebnisse: Der Aussage, „das Planspiel nochmals spielen zu wollen“ wurde im Mittel mit 4,3 (SD=1,6) auf der oben erwähnten Skala zugestimmt und der „Spaß am Spiel“ mit 5,1 (SD=1,2) bewertet (n=181). Die Aussage, das „Spiel habe geholfen, Demokratie besser zu verstehen“, wurde mit M=4,0 (SD=1,4) bewertet (n=179). Von den Spielenden wurden die Aussagen „Man kann lernen, ein guter Politiker bzw. eine gute Politikerin zu sein“ mit M=3,6 (SD=1,3) und „Ich habe durch das Planspiel Neues gelernt.“ mit M=4,4 (SD=1,5) bewertet. Signifikant ($p<0,05$) ist eine leichte Verbesserung der Kompetenzüberzeugung, also der Einschätzung der eigenen Kompetenz, (+0,2 auf M=2,9; n=134) in einem Vergleich der Erhebung vor und längere Zeit nach dem Spiel. Ebenso kann im Anschluss an das Planspiel gemessen werden, dass mehr über Politik gesprochen wird (+0,4). Außerdem wurde folgenden Frage offen gestellt: „Was hast Du durch das Planspiel gelernt?“. 36 Nennungen (24%) konnten der Kategorie politische Abläufe zugeordnet werden, gefolgt von den Kategorien Meinung vertreten/sagen (n=21, 14%), Teamwork (n=21, 14%), Performativität (n=18, 12%) und Demokratie (n=16, 11%). Signifikante Veränderungen von Einstellungen in Bezug auf Nationalismus und Supranationalität konnten keine festgestellt werden. Dieses Ergebnis überrascht nicht, denn solche Grundhaltungen können wohl kaum mit einem einmaligen Spiel inkl. Vor- und Nachbereitung verändert werden. Signifikante Zusammenhänge ($p<0,05$) zeigen sich jedoch zwischen dem Spielen und einer positiven Einstellung gegenüber der Europäischen Union (r=0,34) sowie dem Politikinteresse und der politischen Kompetenzüberzeugung (r = 0,44). Außerdem zeigen sich entsprechende Zusammenhänge zwischen der Freude am Spielen (r=0,28) einerseits und dem positiven Erleben der eigenen Planspielrolle (r=0,51) andererseits mit jeweils der Zufriedenheit mit dem Planspiel. Das heißt, dass sowohl eine positive Einstellung zur EU als auch eine grundsätzliche Freude am Spielen zur Zufriedenheit mit dem Planspiel beitragen.

In einer aktuellen schriftliche Befragung unter den derzeitigen vier Planspielleiter:innen (teilnehmen konnten folgende drei Personen: Person Pw1_75, weiblich, ca. 70 bis 80 Spielleitungen, Person Pm1_3, männlich, drei Spielleitungen, Person Pw2_15, weiblich, 15 Spielleitungen) wurden unter anderem folgende Fragen gestellt:

1) Wie wird das Planspiel aus Ihrer Sicht von den Teilnehmenden wahrgenommen? Es wird sehr positiv, sinnvoll und lustig wahrgenommen. Bemerkenswert ist, dass Erkenntnisse in der Reflexionsphase auch von eher passiv wahrgenommenen Spielenden eingebracht werden.

2) Nehmen Sie Unterschiede zwischen Schüler:innen allgemeinbildender und berufsbildender Schulen wahr? Wenn ja, welche? Eine Person nimmt keine Unterschiede wahr, die zwei anderen Personen leichte Unterschiede. Sie führen aus, dass Spielende beruflicher Schulen praxisorientierter, zweckrationaler und pragmatischer, jene allgemeinbildender Schulen hingegen diskutierfreudiger, elaborierter und kreativer wahrgenommen werden.

3) Welchen Beitrag kann das Planspiel Ihres Erachtens für die Politische Bildung leisten? Alle drei Personen sind überzeugt, dass das Planspiel einen wesentlichen Beitrag leisten kann. „Vermittlung durch Erleben“ (Pm1_3) fördert das Verständnis für politische Aushandlungsprozesse (rezipierte Aussage eines Teilnehmenden: „Ich verstehe jetzt, warum Entscheidungen in der Politik oftmals so langsam passieren.“ Pw2_15). Die Teilnehmenden erfahren Komplexität und verstehen, dass es nicht einfach ist, gute Lösungen zu finden. Demokratische Werte werden gestärkt und das Einnehmen von anderen Positionen fördert Empathie. Aufbauend auf die Planspielerfahrung kann verständlicher über die EU besprochen werden.

4) Können Sie ein (oder auch mehrere) Erlebnis(se) aus dem Planspiel schildern, in dem Sie ganz besonders wahrnahmen, dass sich politische Bildung tatsächlich ereignet? Zwei Personen schildern konkrete Erlebnisse. So beginnen die Teilnehmenden eher lustlos und erarbeiten die Fakten. In den konkreten Aushandlungsprozessen jedoch kommen sie „in ihren Saft“. Sie identifizieren sich mit ihrer Rolle und bringen sich engagiert ein (Pw1_75). Oftmals beginnen die Teilnehmenden noch vorsichtig, aber recht lustig und kippen „spätestens bei der ersten Ratssitzung voll in ihre Rolle“, bringen sich diskutierend und gestikulierend engagiert ein (Pm1_3). In der Reflexion geben die Teilnehmenden entsprechende Rückmeldungen.

5) Welches Feedback erhalten Sie von Schüler:innen im Rahmen des Debriefing in Bezug auf Politische Bildung? Auf diese Frage wurden folgende O-Töne formuliert: „Immer wieder wird erwähnt, dass sie das Planspiel sinnvoller finden als sonstige trockene Einheiten zu politischen Institutionen.“ (Pw1_75) „Dass sich ihr Blick auf Demokratie und Politik verändert hat; dass sie Politik ‚besser verstehen‘.“ (Pm1_3) „[…] dass es schwierig ist, einen Konsens zu bilden […] nicht mitverhandeln zu dürfen […] seine Meinung zu vertreten“ (Pw2_15).

6) Erhalten Sie auch nach dem Planspiel Feedback von Schüler:innen, Lehrpersonen oder Schulleitungen in Bezug auf Politische Bildung und das Planspiel? Wenn ja, welches? Auf diese Frage wurden folgende O-Töne formuliert: „Sehr positive. Planspiele werden immer gern angenommen. Lehrpersonen finden dieses Angebot sehr sinnvoll und berichten, dass sie die Erfahrungen lange nutzen können – für den weiteren Unterricht.“ (Pw1_75) „Lehrpersonen sind sehr begeistert, melden auch rück, dass sie ihre Schüler:innen ganz anders wahrgenommen haben als normalerweise.“ (Pm1_3) „EU wird im Unterricht weiter besprochen. Planspiel kommt gut an, ist insbesondere für jüngere Schüler:innen (15, 16) aber sehr fordernd. Sehr textlastig; Texte werden oft als kompliziert wahrgenommen. Langweilig für Schüler:innen, die keine aktiven Rollen haben; Schwierig mit großen Gruppen zu arbeiten (mehr als 24 SuS*)“ (Pw2_15).

Die Ergebnisse der empirischen Erhebungen zeigen, dass „persönliches Erleben und Performativität Urteils-, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit fördern und damit einen wesentlichen Beitrag zur Mündigkeit im Sinne einer Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit leisten.“ (Tafner 2018a, 19) Dies kann durchaus auch herausfordernd sein, sowohl für Lehrpersonen, die sich auf das Planspiel einlassen, als auch für Teilnehmende. Insgesamt kann jedoch zusammengefasst werden, dass durch das skizzierte Planspiel „[...] ein hoch abstraktes Thema zu einem persönlichen Erlebnis [wird], das sozioökonomische Betroffenheit und politisches Interesse auslösen kann.“ (Tafner 2018a, 19)

5 Ausblick: Curriculare (Weiter-) Entwicklung als Möglichkeit einer strukturellen Verankerung von Demokratiebildung im Querschnitt beruflicher Bildung

Wie kann eine Brücke der strukturellen Verankerung geschlagen werden zwischen dem in diesem Beitrag skizzierten Blickwinkel auf eine „Berufsbildung nach Auschwitz“ mit dem Anspruch an eine kritische Gestaltungsfähigkeit auf Facharbeiterebene, makrodidaktischen Überlegungen zu nachhaltigkeitsorientierten Gestaltungsprozessen als Teil einer demokratiebildenden Berufsbildung sowie konkreten Lehr-Lern-Arrangements, wie dem Planspiel „Demokratiebausteine“, auf mikrodidaktischer Ebene?

Als Scharnierstelle einer strukturellen Verankerung bietet sich beispielsweise eine curriculare (Weiter-) Entwicklung an, mit der die Förderung von Demokratiekompetenz im Kontext beruflicher Handlungssituationen konkretisiert werden kann. Im dualen System ist hier zu unterscheiden zwischen der

curricularen Entwicklung des betrieblichen Lernens auf Basis der entsprechenden Ausbildungsordnungen und der curricularen Entwicklung des berufsschulischen Lernens auf Basis der entsprechenden Rahmenlehrpläne.

Exemplarisch wird an dieser Stelle als Ausblick eine curriculare (Weiter) Entwicklung des berufsschulischen Lernens vorgeschlagen, da dieses hauptsächlich als formales Lernen organisiert wird und daher stärker intendiert strukturiert werden kann als das vorwiegend informelle Lernen im Lernort Betrieb.

So steht das berufsschulische Lernen im Kontext der in diesem Beitrag skizzierten Perspektiven vor der Herausforderung, im Rahmen so genannter aus den Lernfeldern heraus entwickelter Lernsituationen sinnvolle Bezüge zwischen Arbeits- und Geschäftsprozessen und Demokratie herzustellen. Diese Bezüge können dann als Grundlage einer dementsprechend integrativen Kompetenzförderung in Richtung einer demokratischen Handlungsfähigkeit (nicht nur) im Kontext von Arbeits- und Geschäftsprozessen dienen (Zurstrassen 2012; Hantke 2025).

Vor diesem Hintergrund kann der didaktische Prozess der Gestaltung von demokratiebildenden, arbeits- und geschäftsprozessorientierten Lernsituationen auf Basis der bestehenden Lernfelder mit Hilfe folgender Leitfragen unterstützt werden, die in Tab. 1 jeweils exemplarisch anhand von Lernfeld zwei („Büroprozesse gestalten und Arbeitsvorgänge organisieren“) des Ausbildungsberufs „Kaufmann und Kauffrau für Büromanagement“ beantwortet werden (ausführlich Hantke 2025, 199 ff.; Vollmer & Kuhlmeier 2014):

1) Welche Kompetenzen der Demokratiebildung und welche beruflichen Handlungskompetenzen sollen integrativ gefördert werden?

   Mit Blick auf das Lernfeld zwei des Ausbildungsberufs „Kaufmann und Kauffrau für Büromanagement“ und den niedersächsischen Erlass „Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft“ (MK NDS 2021) lassen sich beispielsweise folgende berufliche Handlungskompetenzen und Kompetenzen einer Demokratiebildung integrativ fördern:

   „Die Schüler:innen ...

   - … analysieren die Anforderungen an die Gestaltung ihrer jeweiligen Arbeitsprozesse (berufliche Handlungskompetenz).
   - … arbeiten kooperativ im Team und berücksichtigen bei Entscheidungen die Notwendigkeit von Kompromissen (berufliche Handlungskompetenz).
   - … wirken kritisch und selbstreflexiv in demokratischen Aushandlungsprozessen mit (Kompetenz einer Demokratiebildung).

- … setzen sich kritisch-reflektiert mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen auseinander (Kompetenz einer Demokratiebildung).“ (Hantke 2025, 206)

2) Welche Problemstellung bzw. welches Thema lässt sich aus der integrativen Förderung einzelner Kompetenzen der Demokratiebildung und ausgewählten beruflichen Handlungskompetenzen entwickeln?

   Zur integrativen Förderung der obenstehenden Kompetenzen kann beispielsweise folgende Problemstellung im Mittelpunkt einer Lernsituation stehen: „Teamarbeit in Unternehmen – wie gestalte ich diese demokratisch?“ (Hantke 2025, 205)

3) Welche Handlungssituation lässt sich aus den Schnittpunkten entwickeln? Der zuvor formulierten Problemstellung kann zur integrativen Förderung der obenstehenden Kompetenzen beispielsweise folgende Handlungssituation zugrunde liegen: „Die Abteilung für interne Kommunikation hat im Rahmen einer Befragung der Mitarbeitenden erfahren, dass die Ergebnisse von Teamarbeiten im Unternehmen nicht immer von allen Teammitgliedern getragen werden. Die Folge daraus ist, dass die Ergebnisse im weiteren Verlauf dann auch nur sehr begrenzt in den Arbeits- und Geschäftsprozesse des Unternehmens berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund möchte die Abteilung für interne Kommunikation die Teamarbeit im Unternehmen neu organisieren. Da die Ergebnisse von Teamarbeiten bislang scheinbar ein Legitimationsproblem haben, schwebt ihr vor, dieses Problem durch eine Demokratisierung der Teamarbeit zu lösen. Vor diesem Hintergrund beauftragt die Abteilung für interne Kommunikation die Auszubildenden des Unternehmens damit, einen Leitfaden zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit zu erarbeiten und im Rahmen der eigenen Teamarbeit anzuwenden. In diesem Prozess setzen sich die Lernenden mit Zielkonflikten bzw. Widersprüchen bei der Gestaltung demokratischer Arbeitsprozesse im Kontext hierarchischer Unternehmensorganisationen auseinander. So können Zielkonflikte und Widersprüche hier beispielsweise bei der Entscheidungsfindung entstehen, da demokratische Entscheidungsprozesse eine breite Beteiligung von Mitarbeitenden erforderlich machen, in hierarchischen Organisationen Entscheidungen aber durchaus auch ohne eine breite Beteiligung auf der Führungsebene getroffen werden. Ein weiteres Beispiel ist die Gegenüberstellung von Effizienz und Partizipation. So erfordern demokratische Prozesse Zeit, um verschiedene Standpunkte berücksichtigen zu können, was klaren und effizienten Entscheidungswegen in hierarchisch organisierten Unternehmen gegenüberstehen kann. Der Leitfaden zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit und die in der Anwendung gemachten Erfahrungen sollen von den Auszubildenden schließlich auf der nächsten Betriebsversammlung zur Diskussion gestellt werden.“ (Hantke 2025, 205 f.)

4) Wie gestaltet sich die vollständige Handlung auf Basis der entwickelten Handlungssituation?

   Die vollständige Handlung als Möglichkeit der Operationalisierung des in der beruflichen Bildung zentralen didaktischen Prinzips der Handlungsorientierung ließe sich auf Basis der obenstehenden Handlungssituation beispielsweise folgendermaßen organisieren:

   „Die Schüler:innen ...

   - … setzen sich mit dem Problem „Legitimation von Teamarbeitsergebnissen“ und verschiedenen Gründen für dieses Problem auseinander (Informieren).
   - … planen die Erarbeitung eines Leitfadens zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit und entscheiden sich für eine Art der Durchführung (Planen / Entscheiden).
   - … erarbeiten einen Leitfaden zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit und wenden diesen im Rahmen der eigenen Teamarbeit an (Ausführen).
   - … präsentieren den Leitfaden zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit und diskutieren ihn lösungsorientiert im Hinblick auf seine Einsetzbarkeit und damit zusammenhängenden Hürden und Konflikte (Kontrollieren).
   - … reflektieren ihren Lern- und Arbeitsprozess (Reflektieren).“ (Hantke 2025, 206)

5) Welche Handlungsergebnisse erfordert die entwickelte Handlungssituation?

   Aus der Bearbeitung der Problemstellung im Rahmen der obenstehenden Handlungssituation soll als „Transferprodukt“, das sich in realen Arbeits- und Geschäftsprozessen im Lernort Betrieb einsetzen lässt, ein „Leitfaden zur Gestaltung einer demokratischen Teamarbeit“ (Hantke 2025, 206) entstehen.

Auf Basis der Antworten auf diese Leitfragen lassen sich so zu bezeichnende Steckbriefe entwickeln, die letztlich die Grundlage eines schulinternen Curriculums bilden können, das auf Basis bereits bestehender Rahmenlehrpläne Demokratiebildung im Sinne des Bildungsauftrags mit den in den einzelnen Lernfeldern formulierten Arbeits- und Geschäftsprozessen mit Blick auf eine integrative Kompetenzförderung verknüpft. Eine derartige curriculare (Weiter-) Entwicklung hat damit (nicht nur) das Potenzial, eine Brücke zu errichten zwischen normativen Ansprüchen an eine „Berufsbildung nach Auschwitz“ mit

dem Anspruch an eine kritische Gestaltungsfähigkeit auf Facharbeiterebene und konkreten Lehr-Lern-Arrangements, wie dem Planspiel „Demokratiebausteine“, indem sie die Förderung von Demokratiekompetenz im Kontext beruflicher Handlungssituationen konkretisieren. Zur weiteren theoretischen, empirischen und praktischen Elaboration einer hier nur in Ansätzen skizzierten curricularen (Weiter-) Entwicklung strukturellen Verankerung von Demokratiebildung im Querschnitt beruflicher Bildung ist jedoch eine co-konstruktive Arbeit verschiedener Akteure der beruflichen Bildung notwendig. Eine derartige Arbeit sollte sowohl institutionen- als auch phasenübergreifend angelegt werden (Zurstrassen 2025). Konkret sollten sich neben Vertreter:innen der beiden Lernorte des dualen Systems Betrieb und Berufsschule mindestens auch Vertreter:innen der Universitäten als erste Phase der Lehrkräftebildung und der Studienseminare als zweite Phase der Lehrkräftebildung im Rahmen einer derartig co-konstruktiven Arbeit engagieren. Paradigmatisch bietet es sich an, ein derartiges Vorhaben durch designierte Forschung zu rahmen, mit der sich aus der Arbeit sowohl wissenschaftsbezogene als auch praxisbezogene Erkenntnisse und Ergebnisse generieren lassen (exemplarisch Reinmann 2024).

Überträgt man die in diesem Beitrag formulierten Blickwinkel und Handlungsebenen nun auf die Meta-Ebene vielfältiger Prozesse gesellschaftlicher Transformation, in denen wir uns aktuell befinden, so lässt sich (vorerst) abschließend konstatieren, dass die arbeitsweltliche Bearbeitung von Transformationsprozessen und (anti-)demokratische Einstellungen in folgendem engen Zusammenhang stehen: je weniger Arbeitnehmende sich als potenzielle Gestaltende gesellschaftlicher Transformationen wahrnehmen, desto wahrscheinlicher wird eine Zustimmung zu potenziell demokratiegefährdenden politischen Einstellungen (Hövermann et al. 2021). Für eine demokratieorientierte Berufsbildung impliziert dies, Partizipation und Mitbestimmung als Faktor gegen antidemokratische Einstellungen und das Mittragen transformationsbedingter Veränderungen zur Priorität zu machen. Das formale Ermöglichen einer Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Wertegrundlagen beruflichen Handelns ist gerade im Kontext transformationsbedingten Wandels entscheidend. Berufliche Bildung muss daher an allen Lernorten ihren allgemeinbildenden Charakter stärken, indem sie ihren Schwerpunkt von einer affirmativen Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung hin zu einer kritischen Reflexion des Bestehenden und zu transformierender, gestaltender Praxis verlagert. Dies erfordert eine explizite Berücksichtigung der Verschränkung von beruflichem Handeln und dessen gesellschaftlicher Reflexion – vom Handeln zum Denken und hin zum Gestalten. Politisch-demokratisch ist berufliche Bildung schließlich vor allem, wenn das Politisch-demokratische des Beruflichen im Mittelpunkt steht. Dies eröffnet sich in alltäglichen beruflichen Erfahrungen – insbesondere in jenen, die die Arbeitswelt als partizipativ zu gestaltenden Raum gesellschaftlicher Transformationsprozesse erlebbar machen.

Literatur

Achour, S., Buresch, E., Eikel, A., Reitschuster, R., Schröder, E., & Töreki, C. (2020). *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Demokratiebildung*. Bildungsserver Berlin-Brandenburg. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf

Autorengruppe Fachdidaktik. (2011). Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Wochenschau.

Blöß, L., & Flägel, V. (2024, Dezember 19). Rassismus, Sexismus und Queerfeindlichkeit an Berufsschulen: Auszubildende aus Greifswald und Rostock berichten. *Katapult MV*. https://katapult-mv.de/artikel/rassismus-sexismus-und-queerfeindlichkeit-an-berufsschulen/

Bonfig, A., Engartner, T., Graupe, S., Hagedorn, U., Hantke, R., Hedtke, R., Schank, C., Schröder, L.-M., & Tafner, G. (2023). *Was ist und was will sozioökonomische Bildung? Positionen der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft*. Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. https://sozioookonomie-bildung.eu/ueber-die-gsoebw/positionspapier/

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). (2020). Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. November 2020 zur „Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis“. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA172.pdf

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher, 32*(1), 5–8.

Dejten, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer.

Dewey, J. (1949). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Westermann.

Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 15–44). Franz Steiner Verlag.

Europarat. (2018). Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Europarat.

Faulstich, P. (2004). Die Desintegration von „politischer“ und „beruflicher“ Bildung in Deutschland ist immer schon problematisch gewesen und heute nicht mehr haltbar. In K.-P. Hufer, K. Pohl, & I. Scheurich (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung* (S. 80–99). Wochenschau.

Golombiewski, B. (1995). Steuerliche Planspiele. Anforderungen, Leistungsvermögen und Eignungsprüfung steuerlicher Planspiele als Instrumente steuerlicher Ausbildung, Forschung und Planung sowie Entwicklung eines anforderungsgerechten Referenzmodells für die Planspielkonstruktion. Erich Schmidt.

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE). (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen* (2. Aufl.). Wochenschau.

Haas, W., & Andarge, H. B. (2017). More energy and less work, but new crises: How the societal metabolism-labour nexus changes from agrarian to industrial societies. *Sustainability, 9*(7), 1041.

Habermas, J. (2011). Zur Verfassung Europas. Ein Essay. Suhrkamp.

Haipeter, T. (2011). Kaufleute zwischen Angestelltenstatus und Dienstleistungsarbeit – eine soziologische Spurensuche. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/6721

Hantke, H. (2025). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe von Wirtschaftsdidaktik an Berufsschulen – Vorschlag einer curricularen (Weiter-) Entwicklung des Lernfeldunterrichts. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck, & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 2: Fachperspektiven* (S. 196–209). Wochenschau.

Hantke, H., Wittau, F., & Zurstrassen, B. (2024). Demokratiekompetenz als berufliche Handlungskompetenz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 53*(4), 20–24.

Honneth, A. (2023). Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit. Suhrkamp.

Horkheimer, M. (1952). Begriff der Bildung. In M. Horkheimer, *Sozialphilosophische Studien. Aufsätze, Reden und Vorträge 1930–1972* (W. Brede, Hrsg., S. 163–172). Fischer.

Hövermann, A., Kohlrausch, B., & Voss, D. (2021). Wie Arbeit, Transformation und soziale Lebenslagen mit anti-demokratischen Einstellungen zusammenhängen. Befunde einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Hans-Böckler-Stiftung.

Kaiser, F. (2023). Ein kritischer Blick auf Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in einer „neuen Arbeitswelt". *DENK-doch-MAL*, 2/2023. https://denk -doch-mal.de/franz-kaiser-ein-kritischer-blick-auf-berufsbildung-und-persoenlichkeits entwicklung-in-einer-neuen-arbeitswelt/

Kaiser, F. (2024). Berufsbildung nach Auschwitz. In J. Bicherler et al. (Hrsg.), *Laboratorium Demokratie* (S. 139–151). Wochenschau.

Kenner, S., & Lange, D. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt, & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 62–71). Wochenschau.

Kiess, J., Wesser-Saalfrank, A., Bose, S., Schmidt, A., Brähle, E., & Decker, E. (2023). Arbeitswelt und Demokratie in Ostdeutschland. Erlebte Handlungsfähigkeit im Betrieb und (anti)demokratische Einstellungen. Otto Brenner Stiftung.

KMK – Kultusministerkonferenz. (1991). Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991) (Beschluss-Nr. 323). KMK.

KMK – Kultusministerkonferenz. (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. KMK.

KMK – Kultusministerkonferenz. (2021). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf

Köck, D., & Tafner, G. (Hrsg.). (2017). Demokratie-Bausteine. Das Planspiel in Praxis und Theorie. Wochenschau.

Lempert, W. (1974). Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Suhrkamp.

MK NDS – Niedersächsisches Kultusministerium. (2021). Stärkung der Demokratiebildung an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. https://www.mk.niedersachsen.de/download/170809/Erlass_zur_Demokratiebildung.pdf

Negt, O. (2004). Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In K.-P. Hufer, K. Pohl, & I. Scheurich (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung* (S. 196–213). Wochenschau.

Pranger, J., Flohr-Spence, N., Heitzhausen, S., & Loga, D. (2023). Vom Betrieb in die Domäne – Partizipative Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Lernaufgaben für die Berufsausbildung in der Lebensmittelindustrie. Der Modellversuch NaReLe: Nachhaltige Resonanzräume in der Lebensmittelindustrie. In M. Ansmann, J. Kastrup, & W. Kuhlmeier (Hrsg.), *Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche in Lebensmittelhandwerk und -industrie* (S. 101–122). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Pranger, J., & Hantke, H. (2020). Die Wertschöpfungskette der Lebensmittelindustrie als Resonanzraum – Ein offenes Lernaufgabenkonzept im betrieblichen Einsatz. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung, 9*(3), 81–98. Barbara Budrich.

Rebmann, K. (2001). Planspiel und Planspieleinsatz. Theoretische und empirische Explorationen zu einer konstruktiven Planspieldidaktik. Verlag Dr. Kovac.

Reinmann, G. (2024). Forschendes Entwerfen – Ein Modell für Research through Design und seine Entwicklung. *Impact Free – Hochschuldidaktisches Journal, 55*. https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2024/166407/pdf/Impact_Free_55_ppn_1761761501.pdf

Rhein, P. (2023). Rechte Zeitverhältnisse – Eine soziologische Analyse von Endzeitvorstellungen im Rechtspopulismus. Campus.

Savage, C., Becker, M., & Baumert, J. (2021). Unequal civic development? Vocational tracking and civic outcomes in Germany. *AERA Open, 7*(1).

Schuchow, T. (2023). Kampf um Würde in der Arbeit. Rechtspopulismus als Ausdruck eines moralischen Unrechtsempfindens (Bd. 3). Nomos.

Schulz von Thun, F. (1998). Miteinander reden: 3. Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Rowohlt.

Seeber, S., & Seifried, J. (2022). Was kann die berufliche Bildung zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen beitragen? In R. v. Hermkes, T. Bruns, & T. Bonowski (Hrsg.), *bwp@ Profil 7: Perspektiven wirtschafts- und berufspädagogischer sowie wirtschaftsethischer Forschung. Digitale Festschrift für Gerhard Minnameier zum 60. Geburtstag* (S. 1–22). bwp@. https://www.bwpat.de/profil7_minnameier/

Siemsen, A. (1926). *Beruf und Erziehung*. Akademie-Verlag.

Tafner, G. (2012). Abstraktes performativ erleben. Diskursethik und Supranationalität im Planspiel. *berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 138*, 43–44.

Tafner, G. (2013). Das Planspiel. Pädagogisch-didaktischer Hintergrund und Evaluation. In Verein beteiligung.st (Hrsg.), *Demokratie-Bausteine. Supranationalität im Planspiel performativ erleben* (S. 47–168). Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.

Tafner, G. (2015a). Supranationale demokratische Prozesse hautnah erleben. Ethik und Institutionen im Planspiel. In J. Asdonk, S. Hahn, P. Dominik, & C. T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule* (S. 261–273). Wochenschau Wissenschaft.

Tafner, G. (2015b). Supranationale sozioökonomische Prozesse im Planspiel erleben. Wider die Idee der autonomen Wirtschaft durch die Vernetzung von Ethik, Politik und Ökonomie. In G. Diendorfer, P. Hladschik, & A. Lechner-Amante (Hrsg.), *Bildungsfragen: Europa und ökonomisches Lernen. Schriftenreihe der Interessensgemeinschaft Politische Bildung, Band 3* (S. 102–109). Wochenschau Wissenschaft.

Tafner, G. (2015c). Performative und kognitive Aktivierung. Ein Planspiel als Beispiel. In H. Arndt (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung. Reihe Didaktik der Ökonomischen Bildung* (S. 215–227). Wochenschau Wissenschaft.

Tafner, G. (2018a). Sozioökonomisches spielerisch erleben. Demokratie-Bausteine. Mein Land. Dein Land. Unsere Union. In M. T. Meßner, M. Schedelik, & T. Engartner (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre* (S. 211–220). Wochenschau Wissenschaft.

Tafner, G. (2018b). Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke, & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 109–140). Springer VS.

Tafner, G. (2019). „Die ganze Welt ist Bühne." Konstruktion und Evaluierung von Planspielen in der politischen und sozioökonomischen Bildung am Beispiel Demokratie-Bausteine. In E. Messner, B. Karl, & R. Weitlaner (Hrsg.), *110 Jahre Lehrer/innenbildung am Hasnerplatz in Graz. Eine Festschrift* (S. 349–359). Leykam.

Tafner, G., Horn, J., Karner, M., Leber, C., & Peterlin, A. (2017). Empirie auf Basis des Design-Based-Research-Ansatzes. In D. Köck & G. Tafner (Hrsg.), *Demokratie-Bausteine. Das Planspiel in Theorie und Praxis* (S. 127–219). Wochenschau Wissenschaft.

Vollmer, T., & Kuhlmeier, W. (2014). Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In W. Kuhlmeier, A. Mohoric, & T. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (S. 197–223). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Weinbrenner, P. (1987). Prinzipien und Elemente einer zukunftsorientierten arbeits- und berufsbezogenen politischen Didaktik. In P. Weinbrenner (Hrsg.), *Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung an Berufsschulen: Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1986* (S. 1–30). Alsbach/Bergstraße.

Zurstrassen, B. (2012). Politisches Lernen in der beruflichen Bildung. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Auch das Berufliche ist politisch* (S. 9–31). Bundeszentrale für politische Bildung.

Zurstrassen, B. (2017). Mündigkeit in der Arbeitswelt – Politisches Lernen in der beruflichen Bildung. In S. A. Greco & D. Lange (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung. Band 83: Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der politischen Bildung* (S. 139–152). Wochenschau-Verlag.

Zurstrassen, B. (2025). Demokratiebildung an berufsbildenden Schulen als Querschnittsaufgabe in der Lehrkräftebildung. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck, & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Bd. 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben* (S. 88–97). Wochenschau.

Emanzipatorischer Realismus. Eine Forschungsperspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Marcus Eckelt

1 Einleitung

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fordert anlässlich ihres 50-jährigen Jubiläums eine „rückblickende (Selbst-)Vergewisserung" (Sektion BWP/DGfE 2023, 3). Sie fragt nach Disziplingenese und disziplinärer Zukunft: „Was hat unser Denken geprägt? […] Und:] Wie wollen wir die Zukunft unserer Disziplin gestalten und uns in gesellschaftliche Prozesse einbringen?" (ebd., 2) In diesem Beitrag wird die Forschungsperspektive *Emanzipatorischer Realismus* als programmatische Antwort auf die aufgeworfenen Fragen vorgestellt.

Diese Forschungsperspektive wurde als reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Forschung und der BWP als Disziplin entwickelt. Es geht also gleichzeitig um Selbstverortung, Transparentmachen eigener wissenschaftstheoretischer und philosophischer Bezugnahmen sowie ein Debattenangebot innerhalb der Disziplin. Aus Platzgründen können in diesem Rahmen nur wesentliche zentrale Argumente skizziert werden. Ausführlich wurden diese als Habilitationsschrift der disziplinären Fachöffentlichkeit vorgelegt (vgl. Eckelt 2024).[1] Mit Blick auf die Diskussion im Anschluss an den Vortrag auf der Sektionstagung im September 2024 soll hier explizit vorab klargestellt werden, um Missverständnisse zu vermeiden: Der konzeptionelle Ansatz *Emanzipatorischer Realismus* zielt nicht darauf, aus der BWP heraus ein neues Paradigma innerhalb der philosophischen Strömung des Realismus vorzuschlagen. Absicht ist vielmehr die Begründung einer Forschungsperspektive, die disziplinäre Debatten der BWP innerhalb der Erziehungswissenschaft anschlussfähiger macht.

Im Folgenden wird zunächst kurz auf die Genese und den Zustand der BWP als wissenschaftliche Disziplin eingegangen. Im Anschluss daran wird erläutert, inwiefern berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung, die eine *realistische* Rekonstruktion und theoretische Verarbeitung der empirischen

1 Die Habilitation wurde im Juni 2024 an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg abgeschlossen.

Berufsbildungspraxis anstrebt, in gesellschaftlichen Prozessen zu mehr Erkenntnisfortschritt beitragen kann. Anschließend wird erläutert, wieso es forschungspragmatisch in der BWP sinnvoll erscheint, sich aus gesellschaftlicher Verantwortung in einer Demokratie normativ an *emanzipatorischen* Zielen der Verminderung unnötigen gesellschaftlichen Leides zu orientieren.

2 Genese und Zustand der Disziplin

Die Gründung der Sektion – bzw. zunächst Kommission – innerhalb der DGfE vor 50 Jahren markiert eine disziplingeschichtliche Weichenstellung. Es war ein entscheidender Schritt bei der Konsolidierung der BWP als wissenschaftliche Disziplin (vgl. Achtenhagen & Beck 2024; Berg et al. 2004, 37–44, 220; Büchter 2019; 2024; Bonz 2015; Harney 2009; Zumhof & Oberdorf 2024). Damit endete die bis dahin praktizierte – wie Karlwilhelm Stratmann und Werner Bartel es mit spitzer Feder nannten – „Reklamation einer Eigenständigkeit als eine Art Trotzreaktion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gegenüber der Allgemeinen Pädagogik" (Stratmann & Bartel 1975, XIII). Heute, 50 Jahre später, ist es üblich, die BWP in Folge des disziplinären Integrationsprozesses „klar in den Erziehungswissenschaften zu verorten" (Arnold et al. 2006, 61; vgl. kritisch dazu, Bank 2009). Diese erziehungswissenschaftliche Verortung wird als Teil des Institutionalisierungsprozesses der BWP hin zu einer etablierten Wissenschaft gedeutet (vgl. Reinisch 2009).

Die Konsolidierung der BWP in den 1960/70er Jahren vollzog sich unter den gesellschaftlichen Bedingungen der großen Bildungsreformdebatten und der institutionellen Umgestaltung des Bildungswesens in der BRD. Hervorzuheben für ein Verständnis der heutigen BWP sind dabei einerseits die Fortschreibung des betrieblichen Ausbildungsmodells mit dem Berufsbildungsgesetz 1969 sowie die Akademisierung der Lehrkräftebildung, die zur flächendeckenden Schaffung von BWP-Professuren führte. Mit der dualen Ausbildung war der zentrale Objektbereich der disziplinären Forschung zur Berufsbildung festgelegt. Gleichzeitig wurden die entsprechenden Forschungskapazitäten an den Hochschulen geschaffen. Entsprechend heißt es in der DFG-Denkschrift von 1990: „Von ‚Berufsbildungsforschung' im Sinne einer sich selbst tragenden Entwicklung kann erst seit Mitte der sechziger Jahre die Rede sein." (DFG-Kommission 1990, 12)

Allerdings ringt die Disziplin seit ihren Anfängen teils erbittert um ihr wissenschaftliches Selbstverständnis. Klaus Harney (2009) bringt das in Zusammenhang mit der sekundären Disziplinbildung. Rolf Arnold et al. (2006) und Manfred Horlebein (2009) betonen eine innere Differenzierung zwischen den zwei Hauptströmungen Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik, die sich

auf unterschiedlichen Bezugsdisziplinen außerhalb der Erziehungswissenschaft gründen. Diese wahrgenommene Zweiteilung der BWP resultiert vor allem aus polemisch geführten Debatten in den 1960/70er Jahren (vgl. Horlebein 2009, 90–96; Stratmann 1999, 541–563). Dieser heftige Streit vor 50 Jahren zwischen Gruppen von Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen, die sich „beinahe als Feldlager" (Horlebein 2009, 94) gegenüberstanden, wirkt bis heute in der Disziplin nach. Wobei eine Aufteilung in zwei Lager „die faktische Binnendifferenzierung" der gegenwärtigen Disziplin nicht adäquat beschreibt (vgl. Kell 2014, 60). Die Struktur der innerdisziplinär wirkenden Netzwerke ist deutlich vielfältiger (vgl. Götzl et al. 2019; Götzl et al. 2020).

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive, die die soziologischen Erkenntnisse der Bourdieuschen Theorie aufgearbeitet hat (vgl. einführend, Friebertshäuser et al. 2009), lässt sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als universitäres Feld – Feld im engeren Sinne – konzipieren, in dem Berufs- und Wirtschaftspädagog:innen mit und gegeneinander um feldspezifisch anerkannte Ressourcen streiten. Hinsichtlich der Forschungsmethoden und interdisziplinärer Bezüge innerhalb dieses Feldes wurde bereits Ende der 1990er Jahre kritisch festgestellt, dass eher von „einer – zwar friedlichen, aber parzellierten – Koexistenz unterschiedlichster Zugänge als [von] einer diskutierenden Zunft" (Gonon 1997, 178) gesprochen werden kann.

Für die BWP als wissenschaftliche Disziplin stellt die berufliche Lehrkräftebildung eine wichtige Legitimationsquelle dar, weil sie so einen gesellschaftlichen Bedarf erfüllt. Zugleich soll aber eine Beschränkung auf Lehrkräftebildung aus Sorge vor akademischer Deklassierung vermieden werden, um „nicht auf das subakademische Niveau der ‚Berufspädagogischen Institute' zurück[zu]fallen" (DFG-Kommission 1990, 99). Als universitäres Studienfach erhebt die BWP daher folgerichtig den Anspruch, für komplexe „Tätigkeitsfelder der vorberuflichen Bildung, der beruflichen Ausbildung (vor allem im dualen System) sowie der beruflichen Weiterbildung in den verschiedensten Institutionen und Kontexten" (Sektion BWP/DGfE 2014, 5) zu befähigen.

Dieser weit über den Bezugspunkt berufliche Schule hinausweisende Anspruch korrespondiert mit dem gesellschaftlichen Feld der Berufsbildung – Feld im engeren Sinne. In diesem Feld sind die universitären Akteure der BWP eine Akteursgruppe unter vielen. Berufsbildung – in ausgeprägtem Gegensatz zu den allgemeinbildenden Schulen – findet nicht vorwiegend an einem speziell dafür geschaffenen gesellschaftlichen Ort statt, sondern an vielen verschiedenen Orten und unter Beteiligung vielfältiger Akteure. Weiterhin zählen zum Feld der Berufsbildung – und damit wiederum zu den Forschungsgegenständen der BWP – die auf verschiedenen Ebenen angesiedelten koordinierenden und verwaltenden Akteure. Berufsbildung als gesellschaftliches Feld stellt so ein heterogenes Gebilde gesellschaftlicher Praxis dar – mit teils gegenläufigen politischen Entscheidungsebenen und besonderem Einfluss der korporatistisch organisierten Sozialpartner (vgl. Eckelt 2024, 13–25).

3 Realismus als Perspektive

Gemeinsam ist der BWP seit ihrer Institutionalisierung vor 50 Jahren die Abkehr von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die Hinwendung zur empirischen Forschung. An diesen grundlegenden Konsens jenseits der aufgezeigten methodologischen Ausdifferenzierung schließt der Begriff *Realismus* an: einerseits affirmativ als Bejahung der Notwendigkeit empirischer Forschung zur Praxis der Berufsbildung, andererseits im Sinne Pierre Bourdieus als „skeptischer Realismus" (Bremer et al. 2008, 307). Diese Skepsis richtet sich gegen einen naiven Empirismus, der die Notwendigkeit verkennt, soziale Bedingungen und Voraussetzungen von Subjektentwicklung in der beruflichen Bildung zu berücksichtigen. Positiv formuliert bedeutet dies für berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung, dass die Berufsbildung immer in ihrem gesellschaftlichen Kontext zu reflektieren ist.

Realismus als Anspruch an die empirische Forschung zielt dabei nicht nur auf eine möglichst hohe Erklärungskraft neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse. Eine realistische Analyse der Berufsbildung muss immer auch kritisch fragen, ob frühere Befunde und offizielle Beschreibung eigentlich (noch) mit der tatsächlichen Praxis im Feld übereinstimmen. Tun sie das nicht bzw. nicht mehr, dann ist es Aufgabe der BWP dies explizit zu benennen. Diese scheinbar banale Forderung erhält ihre Bedeutung daraus, dass wissenschaftlichen Aussagen in modernen Gesellschaften ein herausgehobener Wahrheitsanspruch zukommt. Wichtig ist daher, epistemische Irrtümer zu vermeiden, die darin liegen, „vom Modell der Realität zur Realität des Modells überzugehen." (Hark 2008, 218)

Illustrieren lässt sich diese Problematik für die BWP anhand des Alters zu Ausbildungsbeginn: In offiziellen Darstellungen der KMK wie in zahlreichen anderen Veröffentlichungen finden sich Darstellungen, aus denen hervorgeht, dass eine Ausbildung in Deutschland nach der Sekundarstufe I im Alter von etwa 16 Jahren begonnen wird. Tatsächlich liegt das durchschnittliche Alter bei Beginn einer dualen Ausbildung aktuell aber bei 20 Jahren (vgl. BIBB 2024, 172). Wird dieser Widerspruch in wissenschaftlichen Arbeiten nicht explizit reflektiert, sondern die Aussage zu Normalter und Verortung im Bildungswesen in der Sekundarstufe II unkritisch wiederholt, droht nicht nur, dass ein *un-realistisches* Abbild der Tatsachen gezeichnet wird, Wissenschaft kann durch die unkritische Wiedergabe ein falsches „image of our world" (Rappleye 2012, 141) im öffentlichen Bewusstsein schaffen.

Der theoretische Zugang zur Berufsbildung als Feld bietet eine produktive Heuristik, um diese Art von notwendigem *Realismus* in der Forschung zu erreichen (vgl. Rehbein & Saalmann 2008, 103). Ein Feld stellt immer eine modellhafte Beschreibung eines Ausschnitts der sozialen Wirklichkeit dar. Solche sozialen „Teiluniversen" (Bourdieu 2014, 175) besitzen eine relative

Autonomie, was dazu führt, dass sich in ihnen spezifische, oft „implizite Regularitäten, Üblichkeiten“ (Bourdieu 2014, 176) entwickeln. Felder überlagern und durchdringen sich, zwischen ihnen gibt es keine hermetischen Grenzen. Menschen bewegen sich parallel in verschiedenen Feldern.[2] Die Dynamik innerhalb von Feldern entsteht aus der Interaktion der Akteure, die ein Interesse am und im Feld haben (vgl. Kieserling 2008; Rehbein & Saalmann 2008; zu letzterem Aspekt für die Berufsbildungspolitik, Eckelt 2016).

Forschungstheoretisch zählt die bourdieusche Feldtheorie zu den praxeologischen Theorien. Berufsbildung lässt sich in dieser Forschungslogik als Sammelbegriff für unterschiedlichste, historisch entstandene Bildungsformate begreifen, die aus kollektiver sozialer Praxis entstanden und in kontinuierlicher Veränderung befindlich sind. Daher ist immer wieder neu empirisch zu bestimmen, wie Berufsbildung zu einem gegebenen Zeitpunkt und Ort funktioniert. Das gilt sowohl für Lehr-Lern-Interaktionen auf der Mikroebene wie auf allen anderen Betrachtungsebenen bis hinauf zur berufsbildungspolitischen Entscheidungsebene.

Ein solcher forschungstheoretischer Ansatz überwindet auch naive Vorstellungen wissenschaftlicher Unschuld, da Forschende selbst auch als Akteure im Feld begriffen werden und ihre Interaktion ebenfalls reflexiv in den Blick genommen wird. Solche theoretische Selbstvergewisserung und Selbstaufklärung führt dazu, „daß Felder *Reflexionstheorien* entwickeln.“ (Kieserling 2008, 9, kursiv i. O.) Das bedeutet konkret, dass Berufsbildungstheorie die Aufgabe hat, die Praxis der Berufsbildung zu theoretisieren und in systematischer Weise zu beschreiben. Gleichzeitig gilt aber auch: „Berufsbildungstheorie kann als Selbstreflexion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verstanden werden.“ (Kutscha 2017, 18)

Zusammengefasst wird mit *Realismus* als Forschungsperspektive der BWP dafür plädiert, bei der Erforschung des Feldes der Berufsbildung Widersprüchlichkeiten, Ambivalenzen, dynamische Veränderungen usw. empirisch möglichst genau zu beschreiben und in Beziehung zu den strukturellen Rahmenbedingungen des Feldes und darüber hinaus zu den gesellschaftlichen und politischen Bedingungen zu setzen. Insofern diese Forschung selbst Teil des Feldes ist, erfordert dieser Anspruch eine Reflexion des eigenen Standpunktes und die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung für die eigene Forschung.

2 Dies bietet bei der Analyse der Berufsbildung einen entscheidenden Vorteil gegenüber systemtheoretischen Zugängen à la Niklas Luhmann. Es ermöglicht, theoretisch zu reflektieren, dass Berufsbildung vielfältig mit anderen gesellschaftlichen Praxisbereichen verbunden ist und wichtige gesellschaftliche Scharnierfunktionen übernimmt.

4 Emanzipatorische Perspektive

Die Frage nach der Verantwortung von Wissenschaftler:innen wurde im 20. Jahrhundert zu einer intensiv diskutierten Frage, als die Dialektik der Aufklärung immer sichtbarer wurde und die entfesselten wissenschaftlichen Kräfte direkt auf das Leben der Menschen zurückwirkten. Diese Frage betrifft nicht nur Disziplinen wie die Medizin mit ihren ethischen Dilemmata bspw. hinsichtlich der Gentechnik oder die Physik bspw. hinsichtlich des Baus der Atombombe. Verantwortungsübernahme von Wissenschaftler:innen für ihre Forschung verweist aber nicht nur auf Kritik an möglichen problematischen Folgen, sondern lässt sich zugleich auch positiv als Wissenschaftsautonomie bestimmen. Reflektierte Verantwortung ermöglicht Distanz zu den Mächtigen und ermöglicht es Wissenschaftler:innen, mehr zu sein als ein „Geschlecht erfinderischer Zwerge, die für alles gemietet werden können", wie es der Dramatiker Bertolt Brecht ausdrückte (2021 [1963], 126).

Für die BWP als erziehungswissenschaftliche Disziplin liegt die gesellschaftliche Verantwortung in einer menschenrechtsorientierten Demokratie – wie für die pädagogische Praxis – darin, jede und jeden Einzelne:n fair und gerecht zu behandeln, subjektive Entfaltungs- und Bildungschancen zu schaffen sowie Menschen nie zu einem bloßen Mittel zum Zweck zu degradieren. Zu fragen ist daher nach den (möglichen) Folgen berufspädagogischer Prozesse und Strukturen, die das Leben einer Mehrheit der jungen Generation erheblich beeinflussen. Beispielhaft lässt sich dies an den Auswirkungen der Strukturen des Bildungswesens auf individuelle Bildungschancen illustrieren. Der Problemkomplex ‚Ausbildungslosigkeit, fehlende Zugänge zu beruflicher Bildung und soziale Ungleichheit' begleitet die BWP bereits seit Gründung. Umfangreiche Forschung wurde diesem Problemkomplex gewidmet. Berufsbildungspolitik wurde und wird kontinuierlich von Forscher:innen aus der Disziplin diesbezüglich beraten.

Die Persistenz dieses Problemkomplexes verweist darauf, dass es sich um ein strukturelles gesellschaftliches Problem handelt. Es wird nicht durch vorübergehende Fehlfunktionen ausgelöst, sondern entsteht zwangsläufig aus gesellschaftlichen Strukturen, Gesetzen, Regeln, Praktiken etc. Wie groß das Problem ist, wird daran deutlich, dass derzeit knapp 20 % der jungen Erwachsenen in Deutschland keinen berufsqualifizierenden Abschluss erreichen. Ausbildungslosigkeit erhöht das Arbeitslosigkeitsrisiko erheblich bzw. führt mit größerer Wahrscheinlichkeit in den Niedriglohnsektor (vgl. BIBB 2024, 273f.).

Letztlich entscheidet der Zugang zu Berufsbildung damit direkt über gesellschaftliche Teilhabechancen in der Arbeitswelt und vermittelt in der Folge über Armutsrisiken, Gesundheitszustand, soziale Eingebundenheit usw. Wenn eine soziale Institution so folgenreiche Ungleichheit produziert, stellt sich

zwangsläufig die Frage der Legitimierbarkeit. John Rawls hat mit seiner *Theory of Justice* (2019 [1975]) die wichtigste Gerechtigkeitstheorie des 20. Jahrhunderts vorgelegt, die als normative Begründung moderner Wohlfahrtsstaaten wie der Bundesrepublik Deutschland gelesen werden kann. Nach dieser Theorie wäre Ungleichheit im Bildungswesen innerhalb eines demokratischen Staats unter der Bedingung legitim, dass die am meisten Benachteiligten davon profitieren. Dies wäre der Fall, wenn in Folge der Ungleichheit die am meisten Benachteiligten mehr Güter zur Verfügung haben als in einer möglichen gleicheren Situation. Rawls geht davon aus, dass sich aus dieser abstrakten Bestimmung durch eine – unter idealen Bedingungen stattfindende – rationale Aushandlung die gerechteste institutionelle Ordnung eindeutig bestimmen ließe. Ein solches aus einer bestimmten Tradition der Aufklärung abgeleitetes transzendentales Gerechtigkeitsverständnis ist heute im 21. Jahrhundert nach der postmodernen Kritik an der zugrundeliegenden Annahme einer überzeitlichen Rationalität nicht mehr aufrechtzuerhalten. Statt aber das Konzept von Gerechtigkeit ganz aufzugeben, kann diese auch relational begründet werden, indem von einer Pluralität der Menschen und inkommensurablen Dimensionen von Gerechtigkeit ausgegangen wird, wie es Amartya Sen (2020) tut. Gerechtigkeit wird dabei als Kontinuum von mehr oder weniger gerechten Optionen verstanden (vgl. Eckelt 2022, 27–34).

Mit einem solchen prozessualen, auf eine gestaltbare Zukunft gewendeten Gerechtigkeitsverständnis zeigt sich eine große Nähe zur erziehungswissenschaftlichen Theorie von Bildung als Entwicklungs- und Erziehungsprozess in dem Sinne, wie Bildung in Folge der europäischen Aufklärung seit dem 18. Jahrhundert entworfen wurde (vgl. Dammer 2022, 16–21; Hastedt 2012). In der Aufklärung galt Bildung als entscheidend für individuelle und kollektive Emanzipation von Fremdbestimmung. Gegenüber dem lateinischen Ursprung wurde der Begriff Emanzipation im 18. und 19. Jahrhundert zunehmend reflexiv als sich emanzipieren gebraucht. In diesem Verständnis verweist Emanzipation immer auf ein handelndes Subjekt, das sich gegen Unterdrückungsverhältnisse auflehnt und aus diesen befreit (vgl. Genel 2019). Mit dieser Konnotation wurde der Begriff im 19. Jahrhundert vereinzelt in den pädagogischen Sprachgebrauch übernommen (vgl. Ruhloff 2010, 280–282).

Für die Berufsbildungstheorie bedeutsam ist ein die aufklärerische Pädagogik durchziehender Widerspruch zwischen diesem normativ aufgeladenen philosophischen Menschenrechtsdiskurs und einer an Brauchbarkeit der Menschen orientierten utilitaristischen Haltung. Offensichtlich wird das bspw. in der Praxis der Schulgründungen für das sogenannte ‚einfache Volk' in den vordemokratischen Staaten. Wie Karin Büchter nachzeichnet, wurde zwar die Befreiung durch Berufsbildung für die unteren Stände bzw. Klassen gefordert, aber de facto ging es lediglich um die Freisetzung ihres ökonomischen Potenzials im Interesse des merkantilistischen Staats (vgl. Büchter 2019, 4–8). Stratmann kritisiert des Weiteren hinsichtlich der Berufsschulen im Kaiserreich den

Widerspruch zwischen Bildungsanspruch und staatsbürgerlichen Anpassungsabsichten: „Nicht politische Mündigkeit, sondern im Gegenteil: politische Indoktrination wurde beabsichtigt.“ (Stratmann 1972, 929)

Mit der stabilen Durchsetzung der Demokratie als Staatsform Mitte des 20. Jahrhunderts änderte sich der gesellschaftliche Kontext für das Streben nach Emanzipation mittels Bildung grundlegend. Nun erst fand der Begriff der Emanzipation Ende der 1960er Jahre in der Erziehungswissenschaft „eine eruptionsartige Verbreitung“ (Ruhloff 2010, 283). In dieser Zeit wurde fundamentale Gesellschafts- und Herrschaftskritik artikuliert und die Forderung nach universeller Emanzipation fungierte als verbindendes Motiv der neuen sozialen Bewegungen (vgl. Demirović 2019, 211).

Herwig Blankertz erklärte für die damalige kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft, dass „Pädagogik als Theorie ihr erkenntnisleitendes Interesse in Mündigkeit und Emanzipation“ (Blankertz 1966, 74) habe. Und Klaus Mollenhauer zog „aus dem Demokratisierungspostulat für die Pädagogik“ (Mollenhauer 1977, 32) die Schlussfolgerung, dass nicht die gegenwärtige, sondern eine zu erreichende künftige Gesellschaft – das „Real-Mögliche“ (Mollenhauer 1977, 132) – der Maßstab zu sein habe. Erziehungsziele sollten daher negativ aus der Kritik des Bestehenden gewonnen werden.

Innerhalb der BWP wandte sich ein Teil der Forscher:innen dem Anliegen zu, eine explizit so bezeichnete kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie auszuformulieren (vgl. im Rückblick, Büchter 2019; Gonon 1997; Kaiser & Ketschau 2019). Wolfgang Lempert, ein Vordenker dieser Strömung, definierte dabei Emanzipation positiv als „die Erweiterung menschlicher Handlungs- und Befriedigungsmöglichkeiten und -fähigkeiten; sie bezieht sich also auf Selbstentfaltung einerseits, Bedürfnisbefriedigungen andererseits und ist an objektive Bedingungen und subjektive Potentiale gebunden.“ (Lempert 1974, 14) Eine so verstandene Emanzipation sollte dabei als Leitziel jeglicher (beruflichen) Bildung gelten.

Ausgehend von einer Analyse, die die Ursachen des gesellschaftlichen Leids im Wirtschaftssystem und der Sozialstruktur verortete, wurde eine Vergesellschaftung der Produktionsmittel bzw. Betriebsdemokratie als notwendige Voraussetzung für Emanzipation betrachtet. Um das zu erreichen, galt die Veränderung der Persönlichkeitsstrukturen der Beschäftigten als entscheidend.[3] In der damaligen kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie vermischen sich umfangreiche theoretische Überlegungen und differenzierte empirische Befunde seltsam unverbunden mit der als tagespolitisches Ziel angestrebten Überwindung des Kapitalismus.

Gerade diese politischen Zielsetzungen griffen wissenschaftliche und politische Gegner wie Jürgen Zabeck erbittert an. Er diskreditierte die bildungs-

3 Daher die spätere intensive Forschung Lemperts zu beruflicher Sozialisation und Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit Erwerbstätiger (vgl. Hoff et al. 1991; Lempert 2002; 2009).

politischen Forderungen von Lempert u. a. als Weg „geradewegs in die Katastrophe“ (Zabeck 1975, 93). Ab Mitte der 1970er Jahre veränderte sich die gesellschaftspolitische Lage grundlegend. Das Möglichkeitsfenster für sozialdemokratische Bildungsreformen im Sinne der kritisch-emanzipatorischen BWP schloss sich (vgl. Baethge 1983). In den 1980er Jahren verlor dann die kritisch-emanzipatorische Theorie stark an Bedeutung.

Zentrale Begriffe aus dem damaligen Diskurs wie Autonomie, Selbstbestimmung und Selbstreflexion wurden in der Folge komplett umgearbeitet und in anderen erziehungswissenschaftlichen Diskursen neu definiert. Anders dagegen sieht es beim Begriff der Emanzipation aus. Diesen umweht stattdessen „ein Hauch von Antiquiertheit“ (Christof 2013, 85). Die entscheidende Ursache für das weitgehende Desinteresse am theoretischen Konzept *Emanzipation* in der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahrzehnten lässt sich wissenschaftsimmanent in der postmodernen Absage an die Aufklärung und damit verbunden an die Versprechen der Aufklärung verorten. Die Kritik an der Moderne wird dabei so rezipiert, dass sie „mit unmissverständlicher Deutlichkeit die Möglichkeit einer Selbstgründung des Individuums nach Maßgaben der Vernunft, Wahrheit, Selbsterkenntnis und Ähnlichem als Illusion entlarvt und der auf kritisch-rationaler Reflexion beruhender Emanzipationsvorstellung der Moderne damit eine radikale Absage erteilt.“ (Ribolits 2013, 30)

Diese Kritik setzt an einer als transzendental und universal behaupteten, allerdings de facto in der europäischen Geistesgeschichte entstandenen und mit der kapitalistischen Moderne und dem Kolonialismus eng verbundenen, Rationalität an (vgl. Deutschmann 2019, 17). Dieser berechtigte Prozess der Theoriekritik ist noch längst nicht abgeschlossen. Allerdings droht die Gefahr, das Kind mit dem Bade auszuschütten, wenn so die Möglichkeit von Bildung letztlich verleugnet wird. Erziehungswissenschaftliche Theorie verfällt in eine neue Einseitigkeit, wenn „ein wesentlicher Bezugspunkt des Emanzipationsdiskurses angesichts der ‚mikrophysischen‘ Fokussierung von Macht aus dem Blick [gerät]: Die Beschaffenheit des Allgemeinen im Sinne eines gesellschaftlichen Zusammenhangs, einer sozialen Ordnung.“ (Bünger 2013, 15) Der Kern des modernen Emanzipationsversprechens liegt darin, dass Gesellschaft verstanden und gezielt zum Besseren verändert werden kann. Ganz homolog zur Vorstellung der individuellen Bildbarkeit von Menschen. Es lohnt sich im Interesse einer Berufsbildungstheorie auf der Höhe der Zeit, diesen Kern zu bewahren und theoretisch in aktualisierter Form auszuarbeiten.

Ein aktualisiertes Verständnis von Emanzipation erfordert, von den miteinander verschränkten gesellschaftlichen Widersprüchen auszugehen, die unsere heutige Gesellschaft prägen. Dafür ist eine Abgrenzung vom überkommenen Emanzipationsverständnis notwendig. Unhaltbar ist heute das Telos einer ‚endgültigen Befreiung‘ als finale Utopie. „Demzufolge kann die Aufgabe einer sich als emanzipatorisch verstehenden (Berufs-)Bildung nicht mehr einfach als endgültige Befreiung aus Unterordnung und Unterdrückung mit dem

Ziel autonomer Subjektivität, befreiter Klasse und stabiler Chancengleichheit verstanden werden“ (Büchter 2019, 2). Stattdessen ist von sich ständig reproduzierenden und verändernden subjektivierten Machtverhältnissen auszugehen, die kontinuierliche Auseinandersetzungen erfordern. Unhaltbar sind damit zudem „edukationistische Vorstellungen“ (Lettow 2019, 160) von Emanzipation geworden. Stattdessen geht es darum, subjektive Wahrnehmungen und Wünsche der Betroffenen zu erforschen sowie empirisch exakt zu bestimmen, wo in der Berufsbildung gesellschaftliches Leid (re-)produziert wird und welche Möglichkeiten bestehen, zu einer weniger ungerechten Situation zu gelangen (vgl. Eckelt & Schauer 2023, 38).

5 Emanzipatorischer Realismus

Emanzipatorischer Realismus als Forschungsperspektive für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik heißt in Kurzform: Sagen, was ist. Fragen, was möglich wäre. Forschen in gesellschaftlicher Verantwortung.

Die Orientierung als Forscher:in an einem entsprechend reformulierten und aktualisierten Konzept von Emanzipation bietet eine mögliche Antwort auf die im Kontext des Sektionsjubiläums (erneut) aufgeworfenen Fragen nach der Zukunft der BWP. Wobei die hier vorgeschlagene Entscheidung für Forschung im Interesse möglichst gerechter gesellschaftlicher Lösungen für die Benachteiligten dabei weder auf eine metaphysische noch auf eine transzendental rationale Begründung angewiesen ist, sondern sich aus der Orientierung an demokratischen Grundsätzen und allgemeinen Menschenrechten ergibt (vgl. Büchter & Eckelt 2022, 121). Eine solche Position bleibt kritisier- und verhandelbar und sie vermeidet, dass Wissenschaft gegenüber den Betroffenen eine entmündigende „stellvertretende Rationalität“ (Lange 1975, 326) einnimmt, was Hermann Lange schon in den 1970ern kritisierte. Mit Blick auf die sich aktuell mit ungewissem Ausgang verschiebenden politischen Kräfteverhältnisse kann eine solche Orientierung zudem auch der Absicherung wissenschaftlicher Autonomie und der notwendigen Distanzierung von autoritären und antidemokratischen Strömungen dienen.

Literatur

Achtenhagen, F. & Beck, K. (2024). Über die Etablierung der Berufs- und der Wirtschaftspädagogik als Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft. In K. Büchter, K. Koegler, H.-H. Kremer & U. Weyland (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kontinuität, Wandel und Perspektiven*, (S. 23–43). Opladen: Budrich.

Arnold, R., Gonon, P. & Krüger, H.-H. (2006). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen: Budrich.

Baethge, M. (1983). Berufsbildungspolitik in den siebziger Jahren: Eine Lektion in ökonomischer Macht und politischer Ohnmacht. In Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren: eine kritische Bestandsaufnahme für die 80er Jahre. *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beiheft* (4), 145–157. Hrsg. v. Antonius Lipsmeier. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

Bank, V. (2009). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Epitaph einer Disziplinlosen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 16*, 1–22. Online http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf (12.03.2018).

Berg, C., Herrlitz, H.-G. & Horn, Klaus-Peter (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. Wiesbaden: Springer VS.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Budrich.

Blankertz, H. (1966). Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In M. Heitger (Hrsg.), *Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (5)*, 65–78.

Bonz, B. (2015). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In J. Seifried & B. Bonz (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme*, (S. 7–24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bourdieu, P. (2014). *Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989-1992*. Berlin: Suhrkamp.

Brecht, B. (2021 [1963]). *Leben des Galilei*. Schauspiel. 81. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bremer, H., Lange-Vester, A. & Vester, M. (2008). Die feinen Unterschiede. In: G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, (S. 289–312). Stuttgart: Metzler, J B.

Büchter, K. (2019). Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 36, 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf (05.04.2023).

Büchter, K. (2024). Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft – relativ autonom und isoliert? In K. Büchter, K. Koegler, H.-H. Kremer & U. Weyland (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kontinuität, Wandel und Perspektiven*, (S. 169–191). Opladen: Budrich.

Büchter, K. & Eckelt, M. (2022). Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungspolitik – eine Verhältnisfrage. In S. Bohlinger, G. Scheiermann & C. Schmidt (Hrsg.), *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel*, (S. 107–125). Wiesbaden: Springer VS.

Bünger, C. (2013). Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs. In E. Christof & E. Ribolits (Hrsg.), *Bildung und Emanzipation*, (S. 7–23). Innsbruck: Studienverlag.

Christof, E. (2013). Erziehungssystem vs. Emanzipation. In E. Christof & E. Ribolits (Hrsg.), *Bildung und Emanzipation*, (S. 85–99). Innsbruck: Studienverlag.

Dammer, K.-H. (2022). *Theorien in den Bildungswissenschaften. Auf den Spuren von Wahrheit und Erkenntnis: eine kritische Einführung*. Opladen/Toronto: Budrich.

Demirović, A. (2019). Zwei Weisen der Emanzipation – oder: Ist Emanzipation noch ein Ziel sozialer Kämpfe? In A. Demirović, S. Lettow & A. Maihofer (Hrsg.), *Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs*, (S. 206–230). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Deutschmann, C. (2019). *Kapitalistische Dynamik. Eine gesellschaftstheoretische Perspektive*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

DFG-Kommission (= Senatskommission für Berufsbildungsforschung) (Hrsg.). (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf*. Weinheim: VCH Acta Humaniora.

Eckelt, M. (2016). *Zur sozialen Praxis der Berufsbildungspolitik. Theoretische Schlüsse aus der Rekonstruktion der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens*. Bielefeld: wbv Media.

Eckelt, M. (2022). Forderung nach Chancengerechtigkeit als Treiber demokratischer Berufsbildungspolitik. In M. Eckelt, T. J. Ketschau, J. Klassen, J. Schauer J. K. Schmees & C. Steib (Hrsg.), *Berufsbildungspolitik: Strukturen – Krise – Perspektiven,* (S. 21–39). Bielefeld: wbv Media.

Eckelt, M. (2024). *Zugänge zu Ausbildung. Emanzipatorischer Realismus als Forschungsperspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf ein strukturelles gesellschaftliches Problem*. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. DOI: 10.24405/17099.

Eckelt, M. & Schauer, J. (2023). It's the region, stupid? Zur Bedeutung der Wohnortgröße als regionales Merkmal in der beruflichen Erstausbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 44*, 1–44. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe 44 /eckelt_schauer_bwpat44.pdf (30.06.2023).

Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M. & Wigger, L. (Hrsg.) (2009). *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Genel, K. (2019). Die ambivalente Logik der Emanzipation. Spannungsverhältnisse zwischen der Frankfurter Schule und Jacques Rancières kritischer Theorie. In A. Demirović, S. Lettow & A. Maihofer (Hrsg.), *Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs*, (S. 37–56). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Gonon, P. (1997). Berufsbildung. In R. Fatke (Hrsg.). *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*, (S. 151–184). Weinheim: Beltz.

Götzl, M., Geiser, P. & Müller, N. (2020). NETZWERK-BWP. Zur Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In F. X. Kaiser & M. Götzl (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik*, (S. 73–92). Detmold: Eusl.

Götzl, M., Geiser, P., Jahn, R. W., Teyke, T. & Frind, H. (2019). The Academic Institutionalisation of VET as a Science in the German-speaking Area. A Collective Biographical and Network Analytical Study of Discipline Formation in the 20th Century. In F. Marhuenda-Fluixá & M. J. Chisvert-Tarazona (Hrsg.), *Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings of the 3rd Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET)*, (S. 1–9). Valencia, Spain 2.–3. May 2019: Zenodo.

Hark, S. (2008). Scholé (skholè) und scholastische Sicht. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.) *Bourdieu-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung (*S. 216–219). Stuttgart: Metzler, J B.

Harney, K. (2009). Berufs als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In I. Lisop & A. Schlüter (Hrsg.), *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (S. 37–63). Frankfurt am Main: GAFB-Verlag.

Hastedt, H. (2012). Einleitung. In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*, (S. 7–28). Stuttgart: Reclam.

Hoff, E.-H., Lempert, W. & Lappe, L. (1991). *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Bern: Huber.

Horlebein, M. (2009). *Wissenschaftstheorie. Grundlagen und Paradigmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kaiser, F. X. & Ketschau, T. J. (2019). Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In E. Wittmann, D. Frommberger & Ulrike Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019*, (S. 13–30). Opladen: Budrich.

Kell, A. (2014). Grenzgänge, Traditionen und Zukünfte in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Kongresse zur Reflexion – auch für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik? Erziehungswissenschaft – *Mitteilungsblatt der DGfE* (49), 49–64.

Kieserling, A. (2008). Felder und Klassen: Pierre Bourdieus Theorie der modernen Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie 37 (1)*, 3–24.

Kutscha, G. (2017). Berufsbildungstheorie auf dem Weg von der Hochindustrialisierung zum Zeitalter der Digitalisierung. In B. Bonz, H. Schanz & J. Seifried (Hrsg.), *Berufsbildung vor neuen Herausforderungen*, (S. 17–47). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren,

Lange, H. (1975). Technik und Praxis. Bemerkungen zum wissenschaftstheoretischen und politischen Standort einer zeitgemäßen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In K. Stratmann & W. Bartel (Hrsg.), *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung*, (S. 308–337). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Lempert, W. (1974). *Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lempert, W. (2002). *Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung*. 2. Aufl. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.

Lempert, W. (2009). *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lettow, Susanne (2019). Subjektivität, Herrschaft und Zeit. Dimensionen eines feministischen Begriffs der Emanzipation. In A. Demirović, S. Lettow & A. Maihofer (Hrsg.), *Emanzipation. Zur Geschichte und Aktualität eines politischen Begriffs*, (S. 156–174). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. 7. Aufl. München: Juventa.

Rappleye, J. (2012). Reimagining Attraction and 'Borrowing' in Education. Introducing a Political Production Model. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Hrsg.), *Policy Borrowing and Lending in Education*, (S. 121–147). London/New York: Routledge.

Rawls, J. (2019 [1975]). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. 21. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rehbein, B. & Saalmann, G. (2008). Feld (Champ). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung,* (S. 99–103). Stuttgart: Metzler, J B.

Reinisch, H. (2009). Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Annäherungen aus wissenschaftssoziologisch inspirierter Sicht. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 16*, 1–20. Online: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/reinisch_bwpat16.pdf (17.04.2023).

Ribolits, E. (2013). Das Ende der Emanzipation. In E. Christof & E. Ribolits (Hrsg.), *Bildung und Emanzipation*, (S. 23–39). Innsbruck: Studienverlag.

Ruhloff, J. (2010). Emanzipation. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.*), Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, (S. 279–287). Weinheim: Beltz.

Sektion BWP/DGfE (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Online: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (11.03.2021).

Sektion BWP/DGfE. (2023). *Call for Paper: „50 Jahre Zukunft: Paradigmen, Positionen und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik"*. Online: https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/ressourcen/dateien/BWP_CfA_Dresden_2024_Stand_0103-24_final_NEU.pdf?lang=de (02-12.2014).

Sen, A. (2020). *Die Idee der Gerechtigkeit*. 4. Aufl. München: dtv.

Stratmann, K. (1972). Die Berufsschule als Instrument der politischen Erziehung. Die berufsschuldidaktischen Leitlinien der ersten Generation der Berufsschullehrer. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68 (12)*, 922–933.

Stratmann, K. (1999). Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Erstabdruck 1979. In K. Stratmann, Günter Pätzold & Manfred Wahle (Hrsg.), *Berufserziehung und sozialer Wandel*, (S. 509–579). Frankfurt: GAFB-Verlag.

Stratmann, K. & Bartel, W. (1975). Einleitung. In K. Stratmann & Werner Bartel (Hrsg.), *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, XIII–XXIV.

Zabeck, J. (1975). Berufsbildungsreform in der Krise – Aufgaben einer funktionalen Politik. In W. Schlaffke & Jürgen Zabeck (Hrsg.), *Berufsbildungsreform, Illusion und Wirklichkeit*, (S. 89–161). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Zumhof, T. & Oberdorf, A. (2024). „Die alte Clique der traditionellen Wirtschaftspädagogen und halbwegs vernünftige Menschen“ – Herwig Blankertz und die Gründung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In K. Büchter, K. Koegler, H.-H. Kremer & U. Weyland (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kontinuität, Wandel und Perspektiven*, (S. 45–62). Opladen: Budrich.

Sozial-emotionale Kompetenzen im Hochschulkontext – Eine Zusammenschau bestehender Konzeptualisierungen und Modelle

Yasemin Gündüz

1 Zur Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen in der Hochschulausbildung

Die Hochschule ist ein zentraler Lernort der tertiären beruflichen Bildung und vermittelt Studierenden relevante Kompetenzen für das kommende Berufsleben. Technologische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen, wie das rasante Voranschreiten künstlicher Intelligenz, die Einführung von Sprachmodellen oder das Arbeiten in interkulturellen Teams führen jedoch zunehmend zu komplexen und dynamischen Arbeitsbedingungen und verschieben die Anforderungen an Arbeitnehmende und damit auch an die Hochschulausbildung (vgl. Barmeyer 2018, S. 9; Gilar-Corbí et al. 2018, S. 5ff.; Kauffeld & Rothenbusch 2023, S. 2; von Ameln & Wimmer 2016, S. 11ff.). Zwar sind Transformationsprozesse in der Arbeitswelt nichts Ungewöhnliches, da sich Bedingungen stetig entwickeln und der Fokus an Hochschulen spätestens seit der Bologna-Reform nicht mehr ausschließlich auf der Vermittlung von Fachwissen liegt (vgl. Gilar-Corbí et al. 2018, S. 1f.; KMK 2017, S. 3f.); neu sind jedoch die Disruptivität und Ganzheitlichkeit, mit der sich die Prozesse vollziehen. Sie entfalten umfangreiche Anpassungsbedarfe der entsprechenden Zielgrößen. Zunehmend werden für den Eintritt in die Berufstätigkeit sowie den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit auch soziale und emotionale Kompetenzen benötigt, die sowohl den Umgang mit komplexen und wandelnden Bedingungen als auch gelingende Kommunikation, Interaktion und Teamarbeit ermöglichen. Zeitgleich steigen aufgrund der Übernahme von zunehmend anspruchsvollen Tätigkeiten jenseits von Routineaufgaben die Belastungen für Arbeitnehmende, was sich auf deren mentale Gesundheit auswirken und Einfluss auf den Erfolg und damit das künftige Leben haben kann (vgl. Chen et al. 2024, S. 303f.; Gilar-Corbí et al. 2018, S. 5ff.; OECD 2015, S. 18, 2024, S. 111; Soto, Napolitano & Roberts 2021, S. 26; Watkins et al. 2024, S. 2f.).

In Zeiten tiefgreifender Veränderungen rücken Hochschulen als Ausbildungsstätten von zukünftigen Innovationstreibenden besonders in den Fokus. Eine zentrale Aufgabe besteht darin, Studierende auf die sozial-emotionalen Anforderungen der Arbeitsrealität vorzubereiten (vgl. Conley, Durlak &

Dickson 2013, S. 286f.). Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenz hat zudem wichtige Implikationen, wenn hiermit psychische Belastung sowie Anpassungsprobleme verringert, positive Entwicklungen und Leistung begünstigt und letztlich Abbruchquoten an Universitäten reduziert werden könnten (vgl. Abrahams et al. 2019, S. 1; Hofmann, Sperth & Holm-Hadulla 2017, S. 395; Kingston 2008, S. 136f.; von Keyserlingk et al. 2024, S. 124).

Zu diskutieren bleibt jedoch, wie sozial-emotionale Kompetenzen konzeptuell zu greifen und zu verorten sind und welche Modelle bislang für den Hochschulkontext vorliegen. Bisherige Kompetenzdefinitionen und -modelle führen soziale, aber vor allem emotionale Aspekte meist nur implizit auf und grenzen diese nicht immer von anderen Konstrukten ab (vgl. z. B. Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR 2011, S. 6f., 2013, S. 14; Erpenbeck & Heyse 1999, S. 93ff.; Euler & Bauer-Klebl 2009, S. 33-37; Weinert 2014, S. 27f.). Die unterschiedlichen Kompetenzverständnisse und Operationalisierungen erschweren die theoretische und empirische Vergleichbarkeit, was wiederum Folgen für pädagogisch-psychologische Fragen der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Studierenden hat. Des Weiteren beziehen sich die meisten Modelle primär auf Arbeits-, Schul- oder Ausbildungskontexte, deren festere Strukturen andere Voraussetzungen schaffen als der Hochschulkontext (vgl. Conley 2015, S. 198). Doch auch in anders organisierten und strukturierten Umgebungen sollte sich der Blick vermehrt auf sozial-emotionale Aspekte richten. Deren Berücksichtigung unterstützt Lernende, in einer von sozialen Interaktionen geprägten Welt adäquat handeln zu können und gleichzeitig mit Emotionen umzugehen, die im Bildungskontext und damit im individuellen Erleben allgegenwärtig sind (vgl. ebd.; Fiedler & Beier 2014, S. 39ff./45).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Thematik mehr wissenschaftliche Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte, um fundierte Schlüsse für hochschulische Lehr-Lernkontexte zu ziehen. Der vorliegende Beitrag versteht sich als vorbereitende, strukturierende Grundlage mit dem Ziel, existierende Konzeptualisierungen sozial-emotionaler Kompetenzen zusammenzuführen und zentrale Positionen zu verknüpfen. Er bietet eine Übersicht über aktuelle Diskurse und überführt diese in den hochschulspezifischen Bezugsrahmen. Hierbei werden begrifflich-konzeptuelle Herausforderungen, Differenzlinien und einschlägige Modelle dargestellt. Angesichts der heterogenen Terminologien und interdisziplinären Verortung des Themenfeldes wurde bewusst auf eine systematische Literaturanalyse verzichtet. Stattdessen verfolgt der Beitrag einen explorativen Ansatz, der eine konzeptionelle Zusammenführung sowie vergleichende Darstellung in den Mittelpunkt stellt und damit als Basis für weiterführende systematische oder empirische Arbeiten dient.

2 Die Problematik mit der Begrifflichkeit der sozial-emotionalen Kompetenzen

Bei sozial-emotionalen Kompetenzen besteht grundsätzlich die „jingle-jangle fallacy“. In diversen Modellen beschreiben ähnliche Begriffe verschiedene Konstrukte (jingle), während für identische Konstrukte unterschiedliche Begriffe herangezogen werden (jangle) (vgl. z. B. Jones et al. 2016, S. 43; Primi et al. 2021, S. 2; Schoon 2021, S. 2). Dies erschwert eine konzeptuelle Klarheit und valide Operationalisierung sozial-emotionaler Kompetenzen. Die Bedeutung sozialer und emotionaler Kompetenzfacetten für berufliche Bildungsprozesse wird allerdings seit langem diskutiert (vgl. z. B. Seifried & Sembill 2005, S. 656ff./661; Sembill 1992, S. 118f./122/150f.) und nicht zuletzt im Rahmen früher Arbeiten zur Bedeutung affektiver Lernziele deutlich, die neben kognitiven und psychomotorischen Lernzielen in schulische Curricula integriert waren (vgl. Krathwohl, Bloom & Masia 1975, S. 6f./15f.). Weiter verfolgt wurden diese Lernziele allerdings nicht, da die Überprüfung kognitiver Ziele vorgezogen wurde (vgl. ebd., S. 15). Allerdings zeigt sich auch heute noch das Plädoyer für eine Integration sozialer und emotionaler Kompetenzen in verschiedenen internationalen schulischen Curricula (vgl. OECD 2015, S. 96ff.).

2.1 Der Kompetenzbegriff

Die Grundproblematik besteht bereits im Kompetenzbegriff. Die Diskussion um den Begriff und seine Facetten ist allerdings nicht neu und es existiert weiterhin keine einheitliche Definition oder Übereinstimmung seiner Dimensionen (vgl. Klieme & Hartig 2008, S. 11f.). Die undifferenzierte Verwendung des Begriffs in der Öffentlichkeit, aber auch in den Sozialwissenschaften hat wesentlich zur begrifflichen Unschärfe beigetragen (vgl. Rychen 2008, S. 16). Die mitunter einflussreichste Definition im pädagogischen Kontext findet sich immer noch von Weinert (2001), der im Kompetenzbegriff grundlegend den zur Zielerreichung notwendigen Zusammenschluss verschiedener Fähigkeiten einer Person sieht (vgl. ebd., S. 45). Obwohl die Begriffe Kompetenz und Fähigkeit nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen sind, sieht Weinert den wesentlichen Unterschied in der Komplexität. So muss eine Person für die Bewältigung komplexer, teils unbekannter Situationen oder Herausforderungen Kompetenzen heranziehen, während bei bereits vertrauten und automatisierten Vorgängen Fähigkeiten zum Tragen kommen (vgl. ebd., S. 62).

Bezüglich sozial-emotionaler Kompetenzen finden sich unterschiedliche Herangehensweisen. Während einige Ansätze soziale und emotionale Kompe-

tenzen getrennt kategorisieren, fassen andere beide Aspekte in einem integrierten Konzept zusammen (vgl. z. B. Becker 2024; Arnold & Goméz Tutor 2006; Klieme, Artelt & Stanat 2014; Schoon 2021; Rindermann 2009).

2.2 Soziale Kompetenz

Auf der einen Seite stehen als einzelnes Konstrukt soziale Kompetenzen, die sich je nach Schwerpunkt als erfolgreiche Handlungen in sozialen Situationen manifestieren, in denen zusätzlich eigene Ziele Berücksichtigung finden können. Sie beruhen auf kognitiven, motivationalen und emotionalen Anteilen – etwa Empathie oder emotionaler Stabilität – und fördern positive soziale Beziehungen (vgl. Kanning 2017, S. 319; Klieme, Artelt & Stanat 2014, S. 215).

2.3 Emotionale Kompetenz und der Bezug zur emotionalen Intelligenz

Auf der anderen Seite fußt gerade die Debatte um emotionale Kompetenzen oft auf der Begrifflichkeit der emotionalen Intelligenz. Zuordnen lässt sich der Intelligenzbegriff primär der psychologischen Forschung. Die Förderung von Kompetenzen wird dagegen der pädagogischen Profession zugeschrieben (vgl. Brasseur et al. 2013, S. 1; Klieme & Hartig 2008, S. 17; Rindermann 2009, S. 17; Roberts et al. 2006, S. 314/331). Das Konstrukt der emotionalen Intelligenz ist jedoch umstritten, da es besonders in der Öffentlichkeit und in Selbsthilfebüchern unreflektiert übernommen wird. Dabei kommt es häufig zu einer Vermischung von Kompetenz- und Intelligenz-Begrifflichkeiten und damit Wissen, Können, Einstellungen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Ciarrochi & Scott 2006, S. 232; Rindermann 2009, S. 12f.). Ein Differenzierungsversuch äußert sich in der Unterscheidung zwischen Misch- bzw. Trait- und Fähigkeitsmodellen (vgl. Allen et al. 2014, S. 165ff.). Erstere verbinden Eigenschaften und Fähigkeiten, während Fähigkeitsmodelle gezielt förderbare Fähigkeiten fokussieren (vgl. ebd., S. 167), die in der Pädagogik in den Begriff der Kompetenzen übersetzt werden (vgl. Muller 2023, S. 560).

Für Goleman (2020), der auf der Grundlage von Salovey und Meyers Fähigkeitsmodell den Begriff der emotionalen Intelligenz im öffentlichen Diskurs etabliert hat, stellen emotionale Kompetenzen auf emotionaler Intelligenz beruhende, entwickelbare Fähigkeiten dar (vgl. ebd., S. XI). Vaida und Opre (2014) sehen mit Rückbezug auf Goleman emotionale Intelligenz ebenfalls als Grundlage für die Entwicklung emotionaler Kompetenz, die wiederum Handlungsfähigkeit und damit Leistung ermöglicht (vgl. ebd., S. 26/29f.). Allen et al. (2014) beschreiben auf der Basis von Salovey und Mayer emotionale Intelligenz als ein Fähigkeitskonstrukt, das sich aus hierarchisch aufeinander aufbauenden Kompetenzen entwickelt (vgl. ebd., S. 167). Einigkeit besteht bei Vertreter*innen von Fähigkeitsmodellen zumindest darin, dass eine Reihe

emotionaler Fähigkeiten existiert, die für den Aufbau emotionaler Intelligenz gefördert werden sollten. Emotionale Intelligenz bezeichnet im Kern Fähigkeiten, Emotionen bei sich und anderen wahrzunehmen, zu verstehen, aktiv zu bewältigen und produktiv zu nutzen (vgl. Allen et al. 2014, S. 162).

Muller (2023) erläutert, wie der Intelligenz- und der Kompetenzbegriff zueinander in Beziehung stehen. Emotionale Intelligenz wird als Anlage benötigt, um sozial-emotionale Kompetenzen überhaupt auszubilden und zu entwickeln, sodass Emotionen situativ und effektiv eingesetzt werden können (vgl. ebd., S. 560). Insgesamt wird hierbei deutlich, dass auch im Intelligenzbegriff die soziale Verwobenheit eine Rolle spielt. Die soziale Komponente kommt aber auch in weiteren Definitionen zur emotionalen Kompetenz zum Tragen.

2.4 Emotionale Kompetenz als eigenständiges Konstrukt

Rindermann (2009) definiert emotionale Kompetenzen als einzelnes Konstrukt als „Fähigkeit zum Erkennen und Ausdrücken von Emotionen sowie zu einem angemessenen Umgang mit Gefühlen“ (Rindermann 2009, S. 7) und als relevanten Faktor für gelingende soziale Interaktionsprozesse (vgl. ebd., S. 12). Der bewusste, aktive und strategische Umgang mit Emotionen in emotional behafteten sozialen Situationen sowie zur Bewältigung von Stress und dem Aufbau von Resilienz ist hierbei Saarni (1999) zufolge Ausdruck emotionaler Kompetenz (vgl. ebd., S. 1/10; Saarni 2002, S. 10). Nach Arnold und Goméz Tutor (2006) ist emotionale Kompetenz wiederum ein relevanter Bereich innerhalb der Selbstlernkompetenz. Sie definieren emotionale Kompetenz mit Rückbezug auf Steiner als das Verständnis über eigene Gefühle, der Fähigkeit, anderen zuzuhören, Empathiefähigkeit sowie dem sinnvollen Ausdruck eigener Gefühle (vgl. ebd., S. 61). Grundsätzlich ließe sich die Unterscheidung verschiedener Kompetenzbereiche primär analytisch begründen. In der Realität liege dagegen oft eine Überschneidung vor (vgl. ebd., S. 63f.).

2.5 Zusammenführung sozial-emotionaler Kompetenzen

Überwiegender Konsens lässt sich zwischen Autor*innen dahingehend identifizieren, dass sozial-emotionale Kompetenzen relativ unabhängig von kognitiven Fähigkeiten zu sein scheinen, positive Effekte aufweisen, situativ abhängig sind und grundsätzlich entwickelt werden können (vgl. Abrahams et al. 2019, S. 2; Becker 2024; Schoon 2021, S. 3). Personen mit sozial-emotionalen Kompetenzen sind in der Lage, eigene sowie fremde Emotionen zu erkennen, zu benennen, auszudrücken, zu regulieren und sind sich der Funktion der Emotionen bewusst (vgl. Muller 2023, S. 561). In seiner Kompetenzdefinition bezieht sich Weinert ebenfalls nicht nur auf kognitiv erlernbare Fähigkeiten,

sondern „diskutiert auch so genannte Handlungskompetenzen, die motivationale Orientierungen, Einstellungen, Tendenzen und Erwartungen“ (Klieme & Leutner 2006, S. 880) sowie die entsprechenden „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert 2014, S. 27) einschließen, um in variierenden Situationen handlungsfähig zu sein (vgl. ebd., S. 27f.; Klieme 2004, S. 11). Neben Kognition und Motivation sind affektive bzw. emotionale und soziale Komponenten als antreibende Kräfte relevante Voraussetzungen für erfolgreiche Handlungen. Sie stellen übergeordnet als entweder bereits vorhandene oder erlernbare psychosoziale Ressourcen Teile einer allgemeinen Handlungskompetenz dar (vgl. Erpenbeck & Sauter 2015, S. 15; Euler & Bauer-Klebl 2009, S. 30f.; Klieme & Hartig 2008, S. 14/17/21; Rychen 2008, S. 16). Sozial-emotionalen Facetten wurden in Kompetenzdiskussionen demnach bereits berücksichtigt. Als handlungsleitende Bedingungen tragen sie in sozialen Interaktions- sowie individuellen Handlungsprozessen dazu bei, dass Individuen über ihren Erfahrungshorizont hinaus wandelnde Umwelten eigenverantwortlich und damit schulische und akademischen Leistungen erfolgreich bewältigen können. Sie unterstützen zudem den Aufbau und Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und fördern gleichzeitig das Wohlbefinden.

Weinert (2001) definiert weiter als übergreifende Kompetenzdimensionen Schlüsselkompetenzen, um sich in variablen Kontexten mit variierenden Anforderungen auseinandersetzen zu können (vgl. ebd., S. 63). Rychen (2008), sieht anknüpfend Schlüsselkompetenzen einerseits als Notwendigkeit, in einer dynamischen Gesellschaft zurechtzukommen und diese zu gestalten und andererseits mit kollektiven und vielschichtigen Herausforderungen umzugehen (vgl. ebd., S. 17). Sozial-emotionale Kompetenzen scheinen folglich Teile allgemeiner Handlungskompetenzen zu sein, die im weitesten Sinne auch als Schlüsselkompetenzen kategorisiert werden können, wenn ihnen eine allgemeine Anwendbarkeit in diversen Situationen unterstellt wird. Sie beinhalten erlern- und förderbare Facetten und helfen Individuen, in sozialen Interaktionen adäquat agieren und sowohl eigene als auch fremde Emotionen bewältigen sowie einordnen zu können. Hieraus ergibt sich jedoch automatisch die Frage, wie ein Modell gestaltet sein muss, in dem die Komponenten bzw. Facetten für den Hochschulkontext angemessen zusammengetragen werden, um hieraus Grundlagen zur Förderung der Kompetenzen im Studium zu schaffen. Der nächste Abschnitt widmet sich daher vertiefend mit Modellierungen sozial-emotionaler Kompetenzen im schulischen und hochschulischen Kontext.

3 Modelle und ausgewählte Befunde zu sozial-emotionalen Kompetenzen im Schul- und Hochschulkontext

Für die Analyse und den Vergleich verschiedener Modellierungen sozial-emotionaler Kompetenzen sind zunächst jene Ausführungen von Interesse, die im (berufs-) pädagogischen Diskurs breite Anerkennung finden, wie etwa Weinert oder Erpenbeck. Weiterführend sind besonders solche Konzepte relevant, die sich explizit mit sozial-emotionalen Kompetenzen auseinandersetzen. Trotz der Ausrichtung dieses Beitrages auf den Hochschulbereich zeigt sich, dass zahlreiche Modelle ihren Ursprung im schulischen oder beruflichen Kontext haben, was ihre Berücksichtigung in der Synthese erforderlich macht.

3.1 Allgemeine Kompetenzmodellierungen mit sozial-emotionalen Bezügen

Erpenbeck und Heyse führen bereits 1999 an, dass der Kern vieler Kompetenzmodelle im Arbeitskontext in der Einteilung in personale, soziale, fachliche und zum Teil methodische Kompetenzen liegt, die gemeinsam die allgemeine Handlungskompetenz bilden (vgl. ebd., S. 93/132; Nickolaus 2019, S. 82). Ähnlich zur Ausdifferenzierung von Weinert zeigen sie für den Bereich der personalen Kompetenz, dass verschiedene Teilfacetten, darunter emotionale, kombiniert werden müssen, um situationsangemessen agieren zu können (vgl. Erpenbeck & Heyse 1999, S. 23/159f.). Emotionale Kompetenzen sind hierbei „eindeutig ein Teil personaler Kompetenzen“ (ebd., S. 179). Gleichzeitig betonen sie die Verbundenheit sozialer und personaler Kompetenz (vgl. ebd., S. 95), sodass sich hier eine implizite Verflechtung emotionaler und sozialer Facetten zeigt. Euler und Bauer-Klebl (2009) sehen neben Wissen und Können ebenfalls den affektiven Bereich mit Werten und Einstellungen sowie soziale Kompetenzen, die sich in menschlichen Interaktionen und deren Bewältigung äußern, als notwendige Bestandteile von Handlungskompetenzen (vgl. ebd., S. 34f.). Frey (2004) nimmt eine ähnliche Aufteilung in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz vor und schreibt vor allem der Personalkompetenz einen Emotionsgehalt zu, indem er Emotionen wie Stolz entsprechend verortet (vgl. ebd. S. 905f.). Sauter (2018) unterscheidet personale, aktivitätsbezogene, fachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen und sieht das Erkennen von Gefühlen als Teil sozial-kommunikativer Kompetenz (vgl. ebd., S. 7). De Boer (2014) fasst wiederum verschiedene Modelle zusammen und konkludiert, dass emotionale neben kommunikativer Kompetenz als Teildimension sozialer Kompetenz gesehen werden kann, da sie die Basis für sozial kompetentes Verhalten bilden (vgl. ebd., S. 33). Sie betont allerdings, dass sich „[e]ine Ausdifferenzierung dieser Teilaspekte […] je nach Verwendungskontext und Bedeutungsmoment an[bietet]“ (de Boer 2014, S. 33).

Der Bedarf an Kompetenzen, die über Fachwissen hinausgehen, wurde in der Hochschulausbildung auf offizieller Seite durch den Bologna-Prozess deutlich. Studierende sollen neben fachlichen Kenntnissen allgemeine, innovative und übergreifende Handlungskompetenzen erwerben, die sie befähigen, im Alltag, während des Studiums und in der späteren Berufstätigkeit erfolgreich zu sein und mit stetig neuen Umgebungen und Problemen umgehen zu können (vgl. KMK 2017, S. 3f.; Tran-Huu 2023, S. 1f.; Tschöpe, Dietzen & Monnier 2016, S. 45; Schoon 2021, S. 1f.). Ein Ausdruck dieses Anspruchs findet sich unter anderem im strukturgebenden und formalisierten deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), der die systematische Einordnung von Kompetenzen in zwei Hauptkategorien, nämlich fachliche und personale Kompetenzen, vorsieht. Diese werden weiter untergliedert in Wissen und Fertigkeiten bzw. Sozialkompetenzen und Selbstständigkeit (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR 2013, S. 14). Das Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse stellt als Erweiterung des DQR Selbst- sowie Sozialkompetenzen als einzelne, relevante Dimension heraus (vgl. KMK 2017, S. 4).

Weitere Aufteilungen werden unter den Begriffen „Future Skills“ oder den zuvor bereits erwähnten „Schlüsselkompetenzen/-qualifikationen“ subsumiert (vgl. Cromm, Haubrock & Holzbaur 2003, S. 90f.; Ehlers 2024, S. 21/24). Bereits in den 1970er Jahren wurde mit dem Konzept der allgemeinen, zunächst unsystematisch gefassten Schlüsselqualifikationen im beruflichen sowie der Schlüsselkompetenzen in der höheren Bildung ein erster Versuch unternommen, Kompetenzen über das fachliche Wissen hinaus zu erfassen. Diese sollen zur allgemeinen Handlungs- und Lebensbewältigung beitragen (vgl. ebd., S. 26f.; Nickolaus 2019, S. 23). Einen aktuellen und stärker zukunftsorientierten Zugriff liefert das Konzept der „Future Skills“, die auf die digitalen Transformationen in Arbeit und Gesellschaft Bezug nehmen und vor allem für den Hochschulbereich relevant sind. Damit einher geht eine notwendige Adaptabilität an komplexe Umgebungen, in denen zur Lösungsfindung die Kombination verschiedener Denk- und Handlungsweisen und die Selektion bestimmter Kompetenzen von Nöten ist (vgl. Ehlers 2024, S. 21f./25.). Sozial-emotionale Fähigkeiten stellen in diesem Zusammenhang essenzielle Elemente dar – insbesondere in einer kulturell und ethnisch diversen Gesellschaft. Ehlers (2024) stellt diese jedoch nicht als geschlossene Kategorien gebündelt dar, sondern teilt sie in unterschiedliche Kompetenzkategorien auf, wie beispielsweise Selbstmanagement oder Teamfähigkeit (vgl. ebd., S. 20/36). Dies verweist auf das zentrale Problem der erwähnten „jingle-jangle fallacy“: Während also die Systematik, der Kontext und die begriffliche Präzision der Kompetenzmodellierungen variiert, geht es im Kern um Aspekte, die Individuen ein allgemeines, eigenständiges und zukunftsfähiges (berufliches) Handeln ermöglichen (vgl. Cromm, Haubrock & Holzbaur 2003, S. 90; Ehlers 2024, S. 21f.; KMK 2017, S. 3).

Soziale Kompetenzen finden sich in vielen Konzepten als relevante Dimension oder zumindest Teilaspekt wieder. Sozial-emotionale Kompetenzen hingegen werden selten eigenständig konzeptualisiert und hochschulspezifisch theoretisch fundiert. Emotionale Faktoren bleiben oftmals implizit oder werden in andere Dimensionen integriert. Es ist allerdings zu hinterfragen, ob eine bloße Integration emotionaler Elemente als Unterkategorie ihrem tatsächlichen Stellenwert gerecht wird oder ob nicht eine explizite Modellierung notwendig wäre. Hieraus könnte wiederum ein angemessenes Fundament für den Hochschulkontext geschaffen werden, um die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen zu ermöglichen. Insgesamt lassen sich nur wenig Modelle finden, die sich dezidiert auf sozial-emotionale Kompetenzen im Hochschulstudium beziehen. Es existieren vereinzelte Programme, die im Studierendenkontext einzelne soziale und/oder emotionale Kompetenzen oder Facetten fördern, diese basieren jedoch häufig auf Modellen, die für den Schulkontext etabliert wurden und die Relevanz der Kompetenzen für das Wohlbefinden von Schüler*innen und der Schulleistung betonen (vgl. z. B. Hövel 2024, S. 51; Roberts et al. 2006, S. 330f.). Aufgrund ihrer quantitativen Relevanz werden aber auch diese Modelle einer kurzen Betrachtung unterzogen.

3.2 Sozial-emotionale Kompetenzmodelle und Befunde im Schulkontext

Als bekanntes Modell hat sich vor allem im amerikanischen Raum das Schulprogramm des sozial-emotionalen Lernens (SEL) durchgesetzt, was international durch die Organisation „Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)“ implementiert, evaluiert und weiterentwickelt wird (vgl. Hövel 2024, S. 52; Weissberg et al. 2015, S. 3). Kompetenzen bilden dabei die Grundlage von SEL-Programmen (vgl. Brackett & Rivers 2014, S. 368). Das dazugehörige Rahmenmodell vereint Affekt, Kognition und Verhalten und hat zum Ziel, die hierarchisch aufeinander bezogenen Bereiche Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, Fremdwahrnehmung, verantwortungsvolle Entscheidungsfindung und Beziehungsfähigkeit mit ihren 40 Einzelfertigkeiten zu fördern (vgl. Durlak et al. 2011, S. 406; Hövel 2024, S. 53f.; Muller 2023, S. 560; Weissberg et al. 2015, S. 6 f.). SEL integriert neben einer erfolgreichen Interaktion und Kommunikation sowie Beziehungsgestaltung emotionale Facetten wie Emotionsregulation, die zur Persönlichkeitsentfaltung beitragen und sich im Handeln, Beziehungen und Interaktionen äußern (vgl. CASEL 2020; Piegsda & Jurkowski 2022, S. 47f.). „Das Zusammenspiel aller fünf Bereiche auf allen drei Ebenen, kognitiv, affektiv und aktional, kann entlang dieser Definition als Kompetenz bezeichnet werden.“ (Hövel 2024, S. 54).

Eine Metaanalyse von Durlak et al. (2011) zeigt mit signifikanten, mittleren Effektstärken zwischen 0.22 bis 0.57 ($p \leq .05$) bei schulbasierten SEL-Programmen eine Verbesserung durch die Teilnahme, da hierdurch emotionale

und soziale Fähigkeiten und psychologisches Wohlbefinden erhöht sowie emotionale Belastungen verringert werden (vgl. ebd., S. 405-408/412f.). Weissberg et al. (2015) betonen ebenfalls, dass Studien zu sozial-emotionalen Kompetenzen grundsätzlich positive Auswirkungen sowohl auf schulische als auch persönliche Anpassungsfähigkeiten und den Umgang mit sozialen Situationen bei gleichzeitiger Reduktion von Problemen nachweisen (vgl. ebd., S. 11ff.). Umgekehrt zeigen Kinder und Jugendliche mit niedrigen sozial-emotionalen Fähigkeiten eine höhere Wahrscheinlichkeit für Depression, Angst und schlechte Leistungen (vgl. Brackett, Elbertson & Rivers 2015, S. 22). Abrahams et al. (2019) stellen auf der Grundlage von Primi und Kolleg*innen einen pragmatischeren Ansatz vor, der mit Selbstmanagement, Zusammenarbeit mit anderen, Freundschaftlichkeit, Regulation negativer Emotionen und Aufgeschlossenheit fünf auf sozial-emotionale Fähigkeitscharakteristiken bezogene Bereiche enthält (vgl. Abrahams et al. 2019, S. 4; Primi et al. 2021, S. 2f.) und ziehen gleichzeitig Parallelen zum Modell der Big Five (vgl. ebd.; Abrahams et al. 2019, S. 9). Sie gehen davon aus, dass sozial-emotionale Fähigkeiten viele Verbindungen zu anderen individuellen Konstrukten aufweisen, z. B. Persönlichkeitseigenschaften oder emotionale Intelligenz (vgl. ebd.).

3.3 Übergreifende Taxonomien sozial-emotionaler Kompetenzen

Schoon (2021) entwickelt mit ihrer zweistufigen Taxonomie „Domains and Manifestations of Socio-Emotional Competences“ (DOMASEC) eine mehrere Modelle integrierendes Rahmenmodell (vgl. ebd., S. 1/3f.). Die Taxonomie basiert auf der Selbstbestimmungstheorie, die den menschlichen Wunsch nach Lernen sowie die Entwicklungsmöglichkeit in situativen und sozialen Kontexten betont (vgl. ebd., S. 3f./6f.). Kerndimensionen sind intra- sowie interpersonale und aufgaben- bzw. entwicklungsorientierte Kompetenzen, die nach affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Formen unterschieden werden (vgl. ebd., S. 4f.). Im Wesentlichen geht es Schoon (2021) zufolge bei sozial-emotionalen Kompetenzen um Fähigkeiten, mit denen Individuen in alltäglichen Situationen ihre Gedanken, Emotionen und Verhaltensweisen selbst verstehen, ausdrücken, regulieren, erfolgreich mit anderen interagieren sowie sich an ändernde Bedingungen anpassen können (vgl. ebd., S. 2). DOMASEC stellt keine neue Taxonomie als vielmehr ein mehrere Modelle, wie beispielsweise CASEL oder Big Five, integrierendes Konzept dar (vgl. ebd., S. 3f.). Unklar ist allerdings, ob Modelle, die Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften vermischen, zielführend sind – insbesondere vor dem Hintergrund, dass in der pädagogischen Forschung Persönlichkeitseigenschaften als relativ stabile Traits gelten, während Kompetenzen als entwickel- und förderbar verstanden werden.

Die dreiteilige Unterscheidung nach inter- und intrapersonalen sowie entwicklungs- bzw. aufgabenorientierten Dimensionen machen jedoch mehrere Autor*innen, wie Weissberg et al. (2015) oder Becker (2024), der sich wiederum an Schoon (2021) orientiert. Becker (2024) stellt ebenfalls eine zusammenfassende Taxonomie auf und nimmt unter anderem Bezug auf die Konzeption von CASEL oder dem OECD-Framework (vgl. ebd.).

Soto, Napolitano und Roberts (2021) führen in diesem Zusammenhang den Begriff der sozialen, emotionalen und behavioralen (SEB) Fähigkeiten ein und heben die verhaltensbezogene Komponente hervor, die sie von Persönlichkeitseigenschaften abgrenzen (vgl. ebd., S. 26f.). Zwar existieren bestimmte Muster und affektive oder behaviorale Tendenzen, allerdings liegt der Fokus der Begrifflichkeit in der selektiven und kontextuellen Anwendung (vgl. ebd.). Die Autor*innen stellen zusammenfassend dar, dass viele Taxonomien aufgrund ihres Bezugs auf drei bis fünf Bereiche strukturelle Gemeinsamkeiten aufweisen, wodurch Kompetenzdimensionen sinnvoll differenziert werden und gleichzeitig praktisch umsetzbar bleiben (vgl. ebd., S. 27). Die Begriffe werden hierbei zwar oft unterschieden, der inhaltlichen Kern bleibt dennoch identisch. Es lassen sich intrapersonale, interpersonale und intellektuelle bzw. aufgabenbezogene Bereiche unterteilen (vgl. ebd.). Sie zeigen in ihrem Modell somit Komponenten auf, die mit den Big Five Traits korrespondieren und vermuten eine Verbindung von SEB und Persönlichkeitseigenschaften, begreifen soziales Engagement, Kooperation, Selbstmanagement, emotionale Resilienz und Innovation allerdings als zusammenhängende und von Persönlichkeit und Intelligenz abzugrenzenden Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 29f.).

3.4 Sozial-emotionale Kompetenzmodelle und Befunde im Hochschulkontext

Der Hochschulkontext unterscheidet sich nun von schulischen oder beruflichen Lehr- und Lernumgebungen. Neben offensichtlichen Differenzen wie der Alters- oder Zeitstruktur, stellt insbesondere die weniger verschulte Systematik ein zentrales Merkmal dar. Die offenen Rahmenbedingungen und hohen Leistungsanforderungen setzen bei Studierenden eine ausgeprägte Eigenverantwortung und Selbstorganisation voraus (vgl. Conley 2015, S. 198). Das erfordert unter anderem sozial-emotionale Kompetenzen, um psychische Belastungen und Überforderung zu reduzieren und Anpassungsprozesse im Übergang zur Hochschulbildung erfolgreich zu gestalten (vgl. Conley et al. 2020, S. 103f.). Gleichzeitig eröffnet die Flexibilität in der Gestaltung der Hochschuldidaktik die Chance, Inhalte und Methoden an studentische Bedürfnisse anzupassen (vgl. Conley 2015, S. 198f.). Trotz dieses Potenzials sind bestehende Programme zur Kompetenzförderung häufig nur unzureichend in institutionelle Curricula und Lernziele integriert. Eine stärkere curriculare und extracurriculare Einbindung erscheint daher notwendig (vgl. ebd., S. 208).

Ein Beispiel für ein SEL-basiertes Modell im deutschsprachigen Hochschulraum bietet Carstensen (2019), der das Konzept auf (angehende) Lehrkräfte überträgt. Sein Trainingsprogramm ist im Rahmen eines Mastermoduls wählbar und soll deklaratives und prozedurales Wissen fördern (vgl. ebd., S. 142ff.). Aufbauend auf CASEL definiert er sozial-emotionale Kompetenzen als „Wissen über Emotionen, Regulation von Emotionen und soziale Fähigkeiten zur Etablierung positiver Interaktionen und Beziehungen" (ebd., S. 32). Ebenfalls in der Lehrkräftebildung zu verorten ist die die Initiative „Offen-Raum" der Universität Aachen, die den SEL-Ansatz mit einer ethischen Komponente zum SEEL (soziales, emotionales und ethisches Lernen) erweitert (vgl. Unger 2024, S. 15/17). Studierende wie Lehrkräfte können aus universitären oder außeruniversitären Angeboten wählen, die sich im Explorationsgrad unterscheiden. Ziel ist eine Befähigung (künftiger) Lehrkräfte, durch professionelle Expertise ihre Kompetenzen zu entwickeln und hierdurch das Wohlbefinden im Klassenzimmer zu unterstützen (vgl. ebd., S. 15f./18).

Conley (2015) adaptiert schulbezogene Modelle auf den gesamten Hochschulkontext, da sich ihrer Ansicht nach die Möglichkeit sozial-emotionalen Lernens über Schulen hinaus ergeben sollte (vgl. ebd., S. 197). Für Studierende sind diese Kompetenzen ebenfalls von Bedeutung, weshalb sie die fünf SEL-Bereiche Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement, verantwortungsvolle Entscheidungsfindung, soziales Bewusstsein und Beziehungsfähigkeiten auf den Hochschulkontext überträgt (vgl. ebd., S. 197f.). Interventionsprogramme für Hochschulen lassen sich von der Organisationsstruktur allerdings nicht in vollem Umfang mit schulischen SEL-Programmen vergleichen (vgl. ebd., S. 199f.). Programme an Hochschulen beziehen sich meist nur auf einzelne SEL-Bereiche und decken nicht alles umfassend ab. Darüber hinaus sind sie oft nur von sehr kurzer Dauer und sehen die Verantwortung beim Kompetenzaufbau bei Studierenden, da die Schule oder Familie, die sonst unterstützend zur Seite stehen, oft wegfallen (vgl. Conley 2015, S. 198/202f.).

Schliermann, Rock und Schroll-Decker (2023) untersuchten hierzu in einer explorativen Studie, inwieweit Lehrveranstaltungen in Studiengängen der sozialen Arbeit bereits soziale und emotionale Kompetenzen integrieren, da die Kompetenzen in der späteren Arbeitstätigkeit von Bedeutung sind (vgl. ebd., 337f.). Onlinebefragungen von Studierenden zeigten, dass sich die Kompetenzbereiche durch aktuelle Lehrveranstaltungen nicht signifikant verändern (vgl. ebd., S. 347). Trotz der Limitationen der Untersuchung, wie die fehlende Erhebung der Lehrformate, scheinen Lehrveranstaltungen im aktuellen Format nicht geeignet zu sein, ohne spezielle Förderung jene Kompetenzen zu entwickeln. Da soziale und emotionale Kompetenzen in anderen Kontexten bereits als erlern- und veränderbare Aspekte nachgewiesen wurden, bedarf es stattdessen mehr Anwendungs- und Reflexionsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 347f.).

Die Universität Mainz hat vor diesem Hintergrund ein außercurriculares Studienmodul eingeführt (vgl. Tran-Huu 2023, S. 1). Das Training emotionaler

und sozialer Kompetenzen (TESK) besteht aus acht Komponenten mit mehreren Kursen, die für alle Studierenden zugänglich sind (vgl. ebd., S. 4). Inhalte sind etwa Kurse zum Selbstwert, zur emotionalen Kompetenz und Emotionsregulation, Achtsamkeit oder zum sozialen Handeln (vgl. ebd., S. 4-8). Entsprechend legt das Modul zu den SEL-Kompetenzdimensionen überschneidende oder ähnliche Konstrukte zugrunde, benennt diese zum Teil jedoch abweichend oder ordnet diese unterschiedlich an. Außerdem trennt sich das TESK durch die Erstellung eines eigenen und allen Studierenden zugänglichen Moduls von fachrichtungspezifischen Lehrveranstaltungen, was eine hochschulübergreifende Anwendung möglich macht. Zeitgleich lässt sich keine Informationen zum aktuellen Stand finden, da sich zum Zeitpunkt der Recherche die letzten Angaben auf der offiziellen Internetseite auf das Sommersemester 2024[1] beziehen. Eine abschließende Einschätzung zur langfristigen Implementierung und Wirksamkeit des Programms ist daher derzeit nicht möglich.

3.5 Zusammenfassende Modellübersicht zu sozial-emotionalen Kompetenzen

Tabelle 1 zeigt eine zusammenfassende Auflistung einzelner Modelle und stellt einen Versuch dar, unterschiedliche Ansichten zu Teilaspekten sozial-emotionaler Kompetenzen in Einklang zu bringen. Als Basis dienen die von SEL definierten Kompetenzdimensionen, da das Modell international eine hohe Akzeptanz erfährt und zumindest in vielen Schulen etabliert und evaluiert wurde. Besonders interessant für eine Einordnung innerhalb des SEL-Rahmens erscheinen aufgrund ihres expliziten Bezugs zum Hochschulkontext und damit der Berücksichtigung hochschulspezifischer Bedingungen vor allem die Strukturierung von Conley (2015) sowie das Studienmodul TESK, das mit seinen acht Komponenten mit Hilfe der zusätzlichen Beschreibungen durch Tran-Huu (2023) in die Tabelle aufgenommen wurde. Darüber hinaus bieten die Modellierungen von Primi et al. (2021), Schoon (2021) sowie Soto, Napolitano und Roberts (2021) aufgrund ihrer eindeutigen Ausrichtung auf sozial-emotionalen Kompetenzen und ihres teils allgemeinen Bezugsrahmens wertvolle Hinweise für die Adaption im offen strukturierten Hochschulkontext und eine mögliche Integration in hochschulische Curricula.

1 Siehe hierzu die Informationsseite zum TESK https://www.macro.economics.uni-mainz.de/studienmodul-emotionale-und-soziale-kompetenz/ (Zugriff am 13.12.2024).

Tab. 1: Zusammenfassende Übersicht einzelner SEK-Modelle mit Bezug zu SEL-Kompetenzdimensionen

	SEL-Kernkompetenzdimensionen				
	Selbstwahrnehmung	Selbstregulation bzw. Selbstmanagement	Verantwortungsvolle Entscheidungsfindung	Fremdwahrnehmung bzw. Soziales Bewusstsein	Beziehungsfähigkeit
Conley (2015, S. 202f.)	• Wahrnehmen und identifizieren von Emotionen, Gedanken Stressoren, körperlichen Reaktionen und des Verhaltens • Selbstakzeptanz • Wohlwollen	• Stressmanagement • Copingmechanismen • Emotionsregulation • Modifikation von Gedanken • Aktive geistige und körperliche Entspannung • Achtsamkeit	• Zielsetzung • Zeitmanagement • Aktive Schritte zur Reduktion schlechten Verhaltens	• Nutzung sozialer Unterstützung zur Stressreduktion • Wohlwollen anderen gegenüber • Freundlichkeit • Erkennen von Risiken • Zuhören und Verstehen	• Achtsamkeit in Beziehungen • Kommunikation • Konfliktfähigkeit • Aufrechterhalten von positiven Beziehungen
TESK (Tran-Huu 2023, S. 4-8)	• Selbstakzeptanz	• Emotionale Kompetenz als Emotionsregulation • Achtsamkeit, Entspannung • Stressmanagement	• Ressourcenaktivierung, Stärkenfokus zur Erarbeitung von Zielen (Bezug zur Persönlichkeit)	• Soziales Handeln und Kontakt	• Kommunikation • Konfliktfähigkeit und konstruktiver Umgang
Primi et al. (2021, S. 3)	• Aufgeschlossenheit: Neugierde, Interesse	• Selbstmanagement: Entschlossenheit, Beharrlichkeit	-	• Auseinandersetzung mit anderen: Initiative, Begeisterung	• Freundschaftlichkeit: Respekt, Vertrauen

Tab. 2: Zusammenfassende Übersicht einzelner SEK-Modelle mit Bezug zu SEL-Kompetenzdimensionen (Fortsetzung)

	SEL-Kernkompetenzdimensionen				
	Selbstwahrnehmung	Selbstregulation bzw. Selbstmanagement	Verantwortungsvolle Entscheidungsfindung	Fremdwahrnehmung bzw. Soziales Bewusstsein	Beziehungsfähigkeit
DOMASEC (Schoon 2021, S. 5) bzw. Becker (2024)	• Intrapersonal: Selbstwert (Affekt), Selbstkonzept (Kognition) → Autonomie	• Intrapersonal: Selbstregulation (Verhalten) → Autonomie	• Aufgabenorientiert: Wert/Interesse (Affekt), Prognosen (Kognition), Leistung (Verhalten) → Kompetenz	• Interpersonal: Empathie (Affekt), Perspektivübernahme (Kognition) → soziale Eingebundenheit	• Interpersonal: Kooperation (Verhalten→ soziale Eingebundenheit
Soto, Napolitano & Roberts (2021, S. 29)	-	• Selbstmanagement • Emotionale Resilienz zur Emotionsregulation	• Innovation zur Auseinandersetzung mit neuen Ideen	• Soziales Engagement zur aktiven Beziehungsgestaltung	• Kooperation zur Aufrechterhaltung positiver Beziehungen

Quelle: Eigene Darstellung

Die Tabelle stellt keine umfassende und alle Modelle integrierende Übersicht dar, da sich aufgrund der Überschneidungen zwischen den Dimensionen eine genaue Einordnung bisweilen schwierig gestaltet. Beispielsweise führen Primi et al. (2021) Freundschaftlichkeit als übergeordnete Dimension an, während Conley (2015) den Aspekt im sozialen Bewusstsein verortet. Zudem verdeutlicht die Tabelle die Verflechtungen verschiedener Konstrukte, wie etwa Stress, oder die Vermischung von State- und Trait-Komponenten.

Diverse Autor*innen haben bereits auf die Herausforderung hingewiesen, ein umfassendes und alle Modelle einbindendes Konzept zu entwickeln (vgl. Abrahams et al. 2019, S. 3/9; Schoon 2021, S. 1ff.). Dennoch zeigt die Darstellung zahlreiche inhaltliche Schnittmengen und bietet somit eine erste Grundlage für die adäquate Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Hochschulkontext. So könnten etwa studiengangsübergreifend mit Hilfe bestimmter Lehrmethoden oder didaktischer Konzepte, wie Rollen- oder Planspiele, soziale Komponenten entwickelt werden. Denkbar wäre zudem eine Integration der Dimensionen in Form explizit formulierter Lernziele in Lehrveranstaltungen sowie eine abschließende Prüfung. Gleichzeitig stellt die valide Messung dieser Lernziele eine zentrale Herausforderung dar. Abhilfe könnten möglicherweise digitale Instrumente, wie unterstützende Chatbots, schaffen.

Als nächster Schritt wäre demnach zu prüfen, wie sich State- und Trait-Komponenten trennen und die Teildimensionen in Lehr-Lernumgebungen integrieren lassen, um am Ende ein ganzheitliches, anwendungsorientiertes Modell etablieren zu können. Als zusätzliche Orientierung könnte das Taxonomieprojekt „Explore SEL“ [2] von Jones und Kolleg*innen der Harvard Universität herangezogen werden, das verschiedene, überwiegend auf Kinder und Jugendliche bezogene SEL-Bereiche, -Modelle sowie -Konstrukte, wie das OECD- oder CASEL-Framework, darstellt und vergleichend gegenüberstellt. Es dient als Navigationsfeld für Forschende, Personen im Bildungsbereich, Eltern sowie Arbeitgebende und gruppiert sechs Fähigkeitsschwerpunkte in kognitiv, emotional, sozial, Werte, Perspektiven und Identität (vgl. Schoon 2021, S. 3). In der Gesamtschau bleibt die Konsolidierung der bisherigen Konzeptualisierungen in einem integrierten umfassenden Modell sozial-emotionaler Kompetenzen bislang jedoch ein Desiderat.

2 Siehe hierzu die Internetseite des Projekts http://exploresel.gse.harvard.edu/ (Zugriff am 13.12.2024).

4 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag stellt eine Zusammenschau zentraler Diskurse und Modelle zu sozial-emotionalen Kompetenzen dar und legt damit ein konzeptionelles Fundament für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung der Thematik im Hochschulkontext. Ziel der Kompetenzförderung im pädagogischen Kontext ist „die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit" (Klieme & Hartig 2008, S. 21), was nicht zuletzt die Berücksichtigung sozial-emotionaler Kompetenzdimensionen miteinschließt. Wie sich gezeigt hat, werden soziale und emotionale Kompetenzfacetten in Definitionen und Modellierungen vor allem im Schul- und Arbeitskontext sowie zur gesellschaftlichen Teilhabe bereits thematisiert. Aufgrund ihrer akuten sowie künftigen Relevanz erscheint es jedoch sinnvoll und notwendig, ihre Eigenständigkeit auch im Hochschulkontext stärker herauszustellen, die theoretische Fundierung und Erforschung weiter voranzutreiben und hieraus passende Konzepte zu erarbeiten. Hinzu kommen Überlegungen zur Messbarkeit dieser Kompetenzen, da sich die Erfassung von Kompetenzen allgemein als sehr komplex darstellt. Technologie und künstliche Intelligenz könnten hierbei hilfreiche Unterstützer sein (vgl. Weissberg et al. 2015, S. 16).

Gleichzeitig sollte nicht zuletzt der Hochschulkontext vermehrt in Modellierungen miteinbezogen werden, da bislang nur vereinzelte Konzepte zur Integration ins Hochschulstudium vorliegen. Hieraus ergeben sich Fragen, wie sozial-emotionale Lernziele in Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Domänen didaktisch-methodisch sinnvoll adressiert und valide gemessen werden könnten – oder wie Curricula (neu) gestaltet werden und an die Bedingungen aktueller Lehre angepasst werden müssten. Wie können außerdem Lehrende zur Förderung der Kompetenzen bei Studierenden beitragen – und was bedeutet dies wiederum für ihre eigene Rolle?

Der Beitrag bietet durch die Verknüpfung verschiedener Modelle erste Anhaltspunkte zur Integration sozial-emotionaler Kompetenzfacetten in den Hochschulkontext. Es ist dennoch ein Anliegen, in Folgeprojekten ein aus mehreren Modellen aggregiertes Förder- und Messkonzept zu entwickeln, das für diesen Kontext und seine Strukturen genutzt werden kann. Idealerweise enthält das Konzept alle notwendigen Facetten und lässt sich in vorhandene Lehrmodule, -formate oder den Studienalltag integrieren und damit bisherige Defizite überwinden. Das schließt eine interdisziplinäre Eignung sowie eine Evaluierung und Ableitung weiterer Implikationen mit ein. Denn Befunde aus anderen Bildungsbereichen zeigen, dass gegenwärtige, rein instruktionsbasierte Lehrveranstaltungen kaum zum Kompetenzaufbau beitragen (vgl. z. B. Arnold & Goméz Tutor 2006, S. 67ff.; Schliermann, Rock & Schroll-Decker 2023, S. 347). Um die Entwicklung mündiger Studierender zu fördern, müssen Lehrangebote handlungsorientierte Methoden und Reflexionsräume bereitstel-

len, die eine langfristige Entwicklung ermöglichen und zur Auseinandersetzung mit eigenen Denk- und Erlebensprozessen anregen. „Damit wird noch einmal deutlich, dass erfolgreiche Lernprozesse eigenaktiv und selbstgesteuert ablaufen müssen und Lernen nicht ‚gemacht' werden kann, sondern lediglich angeleitet und unterstützt" (Arnold & Goméz Tutor 2006, S. 69).

Literatur

Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P. & de Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological assessment*, *31*(4), 460–473. https://doi.org/10.1037/pas0000591

Allen, V., MacCann, C., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2014). Emotional Intelligence in Education: From Pop to Emerging Science. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education* (S. 162–182). New York: Routledge.

Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2006). Selbstgesteuertes Lernen lernen: Erfahrungen mit handlungsorientierten Seminaren zur Entwicklung von Selbstlernkompetenz. In H. Dieckmann, K.-H. Dittrich & B. Lehmann (Hrsg.), *Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen* (S. 53–78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Barmeyer, C. I. (2018). Konstruktives interkulturelles Management. UTB: UTB-Band-Nr. 5049. Organisationspsychologie, Wirtschaftspsychologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Becker, M. (2024). Sozioemotionale Charakteristika und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *31*(4). https://doi.org/10.1007/s11618-024-01217-8

Brackett, M. A., Elbertson, N. A. & Rivers, S. E. (2015). Applying Theory to the Development of Approaches to SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (S. 20–32). New York: The Guilford Press.

Brackett, M. A. & Rivers, S. E. (2014). Transforming Students' Life With Social and Emotional Learning. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education* (S. 368–388). New York: Routledge.

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PloS one*, *8*(5), e62635. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635

Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.* Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). https://www.dqr. de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff am 08.01.2025).

Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen: Struktur - Zuordnungen - Verfahren - Zuständigkeiten.* Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr_handbuch_01_08_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff am 08.01.2025).

Carstensen, B. (2019). Sozial-emotionale Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften: Entwicklung im Studium und prädiktive Validität [Dissertation]. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.

CASEL (2020). *CASEL'S SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=1 (Zugriff am 08.01.2025).

Chen, Y., Chen, Z., Wang, S., Hang, Y. & Guo, J. (2024). How Emotion Nurtures Mentality: The Influencing Mechanism of Social-Emotional Competency on the Mental Health of University Students. *International Journal of Mental Health Promotion*, *26*(4), 303–315. https://doi.org/10.32604/ijmhp.2024.046863

Ciarrochi, J. & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, *34*(2), 231–243. https://doi.org/10.1080/03069880600583287

Conley, C. S. (2015). SEL in Higher Education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (S. 197–212). New York: The Guilford Press.

Conley, C. S., Durlak, J. A. & Dickson, D. A. (2013). An evaluative review of outcome research on universal mental health promotion and prevention programs for higher education students. *Journal of American college health: J of ACH*, *61*(5), 286–301. https://doi.org/10.1080/07448481.2013.802237

Conley, C. S., Shapiro, J. B., Huguenel, B. M. & Kirsch, A. C. (2020). Navigating the College Years: Developmental Trajectories and Gender Differences in Psychological Functioning, Cognitive-Affective Strategies, and Social Well-Being. *Emerging Adulthood, 8(2)*, 103-117. https://doi.org/10.1177/21676968187 91603

Cromm, P., Haubrock, A. & Holzbaur, U. (2003). Messen und Beurteilen von sozialen Kompetenzen: Die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen bei Studierenden. In Studienkommission für Hochschuldidaktik an Fachhochschulen in Baden-Württemberg (Hrsg.), *5. Tag der Lehre – Fachhochschule Nürtingen* (S. 90–93).

De Boer, H. (2014). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In C. Rohlfs, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung* (S. 23–38). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2_2

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Ehlers, U.-D. (2024). Towards a Future Skills Framework for Higher Education. In U.-D. Ehlers & L. Eigbrecht (Hrsg.), *Zukunft der Hochschulbildung - Future Higher Education. Creating the University of the Future* (Bd. 49, S. 21–60). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42948-5_2

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Edition QUEM: Bd. 10. Münster, München, Berlin: Waxmann.

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2015). *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung: Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts*. *essentials*. Wiesbaden: Springer Gabler. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1932112

Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2009). Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In D. Euler (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung: Didaktische Förderung und Prüfung* (1. Aufl., S. 21–60). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Fiedler, K. & Beier, S. (2014). Affect and Cognitive Processes in Educational Contexts. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education* (S. 36–72). New York: Routledge.

Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik, 50*(6), 903–925. https://doi.org/10.25656/01:4847

Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B. & Castejón, J. L. (2018). Can Emotional Competence Be Taught in Higher Education? A Randomized Experimental Study of an Emotional Intelligence Training Program Using a Multimethodological Approach. *Frontiers in psychology*, *9*, 1039. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039

Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (25th anniversary edition, with a new introduction). London u.a.: Bloomsbury Publishing.

Hofmann, F.-H., Sperth, M. & Holm-Hadulla, R. M. (2017). Psychische Belastungen und Probleme Studierender. *Psychotherapeut*, *62*(5), 395–402. https://doi.org/10.1007/s00278-017-0224-6

Hövel, D. C. (2024). Sozio-emotionales Lernen (SEL) für inklusive Bildung. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P.-C. Link & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *HfH-Reihe: Bd. 41. Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung* (S. 51–61).

Jones, S. M., Zaslow, M., Darling-Churchill, K. E. & Halle, T. G. (2016). Assessing early childhood social and emotional development: Key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *45*(3), 42–48. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.008

Kanning, U. P. (2017). Inventar sozialer Kompetenzen (ISK/ISK-360°). Erfassung sozialer Kompetenzen in Selbst- und Fremdeinschätzung. In J. Erpenbeck, L. Rosenstiel, S. Grote & W. Sauter (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Auflage 2017, S. 318–325). Freiburg: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft Steuern Recht GmbH.

Kauffeld, S. & Rothenbusch, S. (2023). Kompetenzen in der digitalisierten Arbeitswelt – eine Vision für die Personalentwicklung. In S. Kauffeld & S. Rothenbusch (Hrsg.), *Kompetenzmanagement in Organisationen. Kompetenzen von Mitarbeitenden in der digitalisierten Arbeitswelt: Chancen und Risiken für kleine und mittlere Unternehmen* (Bd. 37, S. 1–14). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66992-1_1

Kingston, E. (2008). Emotional competence and drop-out rates in higher education. *Education + Training*, *50*(2), 128–139. https://doi.org/10.1108/00400910810862119

Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*(6), 10–13.

Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2014). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Ciando library. Leistungsmessungen in Schulen* (3., aktualisierte Auflage, S. 203–218). Weinheim, Basel: Beltz.

Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(6), 876–903. https://doi.org/10.25656/01:4493

KMK (2017). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-03-30_BS_170216_Qualifikationsrahmen.pdf (Zugriff am 08.01.2025).

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1975). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. *Beltz-Studienbuch: Bd. 85*. Weinheim, Basel: Beltz.

Muller, C. (2023). Sozial-Emotionale Kompetenz. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (1. Auflage 2023, S. 557–564). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Nickolaus, R. (2019). Didaktik - Modelle und Konzepte beruflicher Bildung: Orientierungsleistungen für die Praxis (5. komplett überarbeitete Auflage). Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

OECD (2024). Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en

Piegsda, F. & Jurkowski, S. (2022). Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE)*, *4*, 44–56. https://doi.org/10.25656/01:24713

Primi, R., Santos, D., John, O. P. & de Fruyt, F. (2021). SENNA Inventory for the Assessment of Social and Emotional Skills in Public School Students in Brazil: Measuring Both Identity and Self-Efficacy. *Frontiers in psychology*, *12*, 716639. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716639

Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Zugl.: Bamberg, Otto-Friedrich-Univ., Diss., 2010 (1. Aufl.). *SpringerLink Bücher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93199-9

Rindermann, H. (2009). Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF). Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht. Göttingen: Hogrefe.

Roberts, R. D., Schulze, R., Zeidner, M., Matthews, G., Freund, P. A. & Kuhn, J.-T. (2006). Emotionale Intelligenz: Verstehen, Messen und Anwenden - Ein Resümee. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz: Ein internationales Handbuch* (S. 313–341). Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.

Rychen, D. S. (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 15–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_3

Saarni, C. (1999). The development of emotional competence: A Developmental Perspective. The Guilford series on social and emotional development. New York, London: Guilford Press.

Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. v. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend* (1. Auflage, S. 3–30). Verlag W. Kohlhammer.

Sauter, W. (2018). *Die Zukunft des Lernens: Selbstorganisierter Kompetenzerwerb durch personalisiertes Lernen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Sauter2018_ZukunftDesLernens.pdf (Zugriff am 08.01.2025).

Schliermann, R., Rock, J. & Schroll-Decker, I. (2023). Erwerb von sozialer und emotionaler Kompetenz im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit: Eine explorative Annäherung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *13*(2), 335–350. https://doi.org/10.1007/s35834-023-00396-4

Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in psychology*, *12*, 515313. https://doi.org/10.3389/fpsyg. 2021.515313

Seifried, J. & Sembill, D. (2005). Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *51*(5), 656–672. https://doi.org/10.25656/01:4774

Sembill, D. (1992). Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und emotionale Befindlichkeit: Zielgrößen forschenden Lernens. Zugl.: Göttingen, Univ., Habil.-Schr., 1989. Ergebnisse der pädagogischen Psychologie: Bd. 10. Göttingen: Hogrefe. http://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/6752 (Zugriff am 08.01.2025).

Soto, C. J., Napolitano, C. M. & Roberts, B. W. (2021). Taking Skills Seriously: Toward an Integrative Model and Agenda for Social, Emotional, and Behavioral Skills. *Current Directions in Psychological Science*, *30*(1), 26–33. https://doi.org/10.1177/0963721420978613

Tran-Huu, S. F. (2023). Das Studienmodul TESK an der JGU Mainz: Hintergrund und Konzept für Interessierte zu unserem Training emotionaler und sozialer Kompetenzen (TESK). Mainz: Johannes Gutenberg-Universität. https://www.macro.economics.uni-mainz.de/files/2023/06/Hintergrund-Konzept_TESK.pdf (Zugriff am 08.01.2025)

Tschöpe, T., Dietzen, A. & Monnier, M. (2016). Modellierung und Messung sozialer Kompetenzen – Zugänge aus der Berufsbildungsforschung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *45*(2), 45–49.

Unger, T. (2024). Soziales und emotionales Lernen in der Lehrerbildung - Umsetzung am Beispiel "OffenRaum" der RWTH Aachen University. *Lehren & Lernen*, *1*, 15–19.

Vaida, S. & Opre, A. (2014). Emotional intelligence versus emotional competence. *Journal of PsyJournal of Psychological and Educational Research*, *22*, 26–33.

Von Ameln, F. & Wimmer, R. (2016). Neue Arbeitswelt, Führung und organisationaler Wandel. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *47*(1), 11–21. https://doi.org/10.1007/s11612-016-0303-0

Von Keyserlingk, L., Moeller, J., Heckhausen, J., Eccles, J. S. & Arum, R. (2024). Adjusting to college – Do ability beliefs and confidence in getting support matter for performance and mental health? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *27*(1), 123–146. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01185-5

Watkins, E. R., Warren, F. C., Newbold, A., Hulme, C., Cranston, T., Aas, B., Bear, H., Botella, C., Burkhardt, F., Ehring, T., Fazel, M., Fontaine, J. R. J., Frost, M., Garcia-Palacios, A., Greimel, E., Hößle, C., Hovasapian, A., Huyghe, V. E. I., Karpouzis, K., Löchner, J., Molinari, G., Pekrun, R., Platt, B., Rosenkranz, T., Scherer, K. R., Schlegel, K., Schuller, B. W., Schulte-Korne, G., Suso-Ribera, C., Voigt, V., Voß, M., & Taylor, R. S. (2024). Emotional competence self-help app versus cognitive behavioural self-help app versus self-monitoring app to prevent depression in young adults with elevated risk (ECoWeB PREVENT): an international, multicentre, parallel, open-label, randomised controlled trial. *The Lancet. Digital health*, *6*(12), e894-e903. https://doi.org/10.1016/S2589-7500(24)00148-1

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.

Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3., aktualisierte Auflage, S. 17–32). Weinheim, Basel: Beltz.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (S. 3–19). New York: The Guilford Press

Innovationen in der Lehrkräftebildung: Entwicklung eines hochschuldidaktischen Designs zum Einsatz der Lern-Story-Methode

Claudia Thürke, Robert Hantsch

1 Herausforderungen und Perspektiven der Digitalisierung in der Lehrkräftebildung

Die Digitalisierung prägt nahezu alle Lebensbereiche, sowohl beruflich als auch privat. Sie verändert Arbeits- und Geschäftsprozesse durch digitale Technologien wie Künstliche Intelligenz und beeinflusst Lerninhalte, -methoden und -ziele in der Berufsbildung. Dies erfordert eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen (vgl. Euler & Wilbers 2018; KMK 2021; Sloane et al. 2018). Digitalisierung im Kontext der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen lässt sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten:

1. **Fachdisziplinär:** Fokus auf fachspezifisches Wissen und dessen Integration in digitale Bildungsprozesse (vgl. Mishra & Koehler 2006).
2. **Berufspraxisorientiert:** Untersuchung der Digitalisierung beruflicher Prozesse und deren Einfluss auf Lerninhalte und Kompetenzen (vgl. Euler & Wilbers 2018; KMK 2021).
3. **Didaktisch-technologisch:** Zielgerichteter Einsatz digitaler Technologien zur Optimierung von Lernprozessen (vgl. Dräger & Eiselt 2015).
4. **Organisatorisch:** Herausforderungen durch digitale Verwaltung, Online-Konferenzen und Zusammenarbeit (vgl. Schadt et al. 2022).
5. **Gesellschaftlich-reflexiv:** Analyse sozialer, ethischer und kultureller Auswirkungen der Digitalisierung auf Bildung und Gesellschaft (vgl. Allert & Richter 2016).

Die dargestellten Perspektiven verdeutlichen die komplexen Herausforderungen der Digitalisierung für die Lehrkräftebildung. Modelle wie der Technological Pedagogical Content Knowledge-Ansatz (TPACK) (vgl. Mishra & Koehler 2006), der Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) (vgl. Redecker 2017) und das Universität Duisburg-Essen-Modell (UDE-Modell) (vgl. Beißwenger et al. 2020) bieten dabei Orientierung zur Förderung

digitalisierungsbezogener Kompetenzen und deren Integration in die Lehrpraxis.

Im Kontext der universitären Lehrkräftebildung bedeutet dies, dass die oben genannten Perspektiven in der fachdidaktischen (Aus-)Bildung im Spannungsfeld zwischen allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft miteinander verknüpft werden müssen (vgl. Roth 1980; KMK 2021; Jenert & Kremer 2021). Darüber hinaus sollen Studierende befähigt werden, sich kritisch und reflektiert in diesem Spannungsfeld zu bewegen, um in ihrer zukünftigen beruflichen Praxis fundierte Handlungsentscheidungen treffen zu können (vgl. Häcker 2019).

Lehrveranstaltungen, die fachliche, didaktische und digitalisierungsbezogene Kompetenzen vermitteln, sind bisher noch selten und nicht flächendekkend in die universitären Lehrkräftebildung integriert (vgl. Goertz & Baeßler 2018). Eine reflexive Professionalisierung erfordert dabei Lehr- und Lernumgebungen, die Raum für Reflexion[1] und „Teilhaben-und-Teilnehmen-am-Reflektieren“ bieten – insbesondere in „Strukturorten der Reflexivität“ (Häcker 2019, S. 94). Dafür sind didaktische Designs nötig, welche die skizzierten Anforderungen integrieren.

Dieser Beitrag zur wirtschaftsberuflichen Lehrkräftebildung stellt ein didaktisches Entwicklungsprojekt zur „Lern-Story-Methode“ im Studiengang Wirtschaftspädagogik vor. Diese Methode kombiniert Reflexion im Storytelling-Format und Selbstpräsentation in Selfie-Videos, um fachliche, didaktische und digitalisierungsbezogene Kompetenzen zu fördern (vgl. Otto & Becker 2016; Robin 2016). Mittels Design-Based Research (DBR) wird ein hochschuldidaktisches Design zum Einsatz der videobasierten Lern-Story-Methode entwickelt. Dieser forschungsmethodologische Kontext wird nachfolgend skizziert.

1 Das in diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von „Reflexion“ bezieht sich auf einen Definitionsvorschlag von v. Aufschnaiter et al. (2019 S. 148): „Reflexion ist ein Prozess des strukturierten Analysierens, in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und/oder Bereitschaften und dem eigenen, situationsspezifischen Denken und Verhalten (z.B. bei der Betrachtung einer Situation, der Bearbeitung einer Aufgabe oder als Schüler:in/Lehrkraft/Dozent:in im Unterricht/Seminar) eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen... und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zu entwickeln.“

2 Design-Based Research in der Lehrkräftebildung

DBR ist kein festes Verfahren, sondern ein methodologisches Rahmenkonzept mit folgenden spezifischen Merkmalen (vgl. Bakker 2018; McKenney & Reeves 2019; Reinmann et al. 2024):

- **Diskrepanz-Identifikation:** DBR fokussiert auf Lücken oder Ziele in der Bildungspraxis, die von der aktuellen Realität abweichen.
- **Interventionen:** DBR entwickelt Interventionen, wie Programme, Curricula oder Lehrmethoden (z.B. Lern-Story-Methode), die zur Problemlösung beitragen.
- **Iterativer Zyklus:** DBR arbeitet in Iterationen, welche fortlaufende Designs, Tests und Evaluationen integrieren.
- **Kollaboration:** Bildungsforschende arbeiten eng mit Praxispartnern zusammen.
- **Theorieintegration:** Theoretische Grundlagen stützen Designentscheidungen und Evaluationen auf mehreren Ebenen.
- **Empirische Forschung:** DBR erhebt in allen Phasen empirische Daten, von der Ausgangsanalyse bis zur summativen Bewertung der Interventionen.

Im Hochschulkontext stellt DBR spezifische Anforderungen, die sowohl Chancen als auch Einschränkungen mit sich bringen. **Design** wird hier nicht nur als Methode des Erkennens, sondern auch als Forschungsgegenstand betrachtet, da Lehren als Designprozess gilt. Typisch ist die Personalunion von Forscher:in und Praktiker:in. Forschende, die ihre eigene Lehre untersuchen, verfügen über tiefes Praxiswissen und eine hohe Motivation zur Verbesserung. Diese Nähe stärkt das Verständnis des Forschungsgegenstands, kann jedoch auch zu blinden Flecken und erschwerter Selbstreflexion führen (vgl. Reinmann et al. 2024).

Im vorliegenden DBR-Projekt orientieren wir uns am holistischen Modell von McKenney & Reeves (2019), das in iterativen Zyklen drei zentrale Phasen umfasst: (1) Analyse des Problems und Exploration möglicher Lösungen, (2) Entwicklung und Erprobung eines Designprototyps, sowie (3) Reflexion und Weiterentwicklung anhand empirischer Daten und theoretischer Überlegungen. Diese Phasen werden im Folgenden detailliert erläutert.

3 Analyse- und Explorationsphase: Vom Problem zur Idee

Im DBR-Modell von McKenney & Reeves (2019) umfasst die Analyse- und Explorationsphase einen Teilzyklus, in dem praxisrelevante Probleme identifiziert und das theoretische Verständnis durch Literaturrecherche vertieft wird. In Zusammenarbeit mit Praktiker:innen wird das Problem weiter erfasst und der Zielkontext festgelegt. Dabei werden ähnliche Probleme untersucht und mögliche Lösungen unter Berücksichtigung von Best Practices eruiert.

Das DBR-Projekt entstand im Erstellungsprozess des Moduls „Lehren und Lernen mit digitalen Medien" im Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik. Hier wurde in den Reflexionsgesprächen mit den Dozierenden im ersten Moduldurchlauf deutlich, dass die Methoden im Modul nicht ausreichten, um die notwendigen fachlichen, didaktischen und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen der Studierenden zu fördern. Das wenig kontextualisierte Ausprobieren digitaler Tools konnte den Anforderungen an eine kritisch-reflektierte Medienkompetenz, als Facette der digitalisierungsbezogenen Kompetenz, nicht gerecht werden. Zudem fehlte es an Raum für vertiefte Reflexion, wodurch die Studierenden ihre Urteilsfähigkeit nicht ausreichend entwickeln konnten. Dieser Problemkontext spiegelt ein breiteres Phänomen wider, das auch Beißwenger et al. (2020) an Universitäten identifizieren. Digitale Medien werden häufig passiv genutzt, etwa durch Textverarbeitung oder das Ansehen von Lehrvideos, was dazu führt, dass Lehrkräfte digitale Tools eher meiden. Studien zur Reflexion in der Lehrkräftebildung zeigen zudem, dass die reflexive Praxis oft zu oberflächlich bleibt, was sich negativ auf die Entwicklung einer kritischen Haltung auswirkt (vgl. Häcker 2022). Es bedarf daher einer Weiterentwicklung der fachdidaktischen Konzepte, um digitale Medien nicht nur zur Visualisierung von Inhalten zu nutzen, sondern sie aktiv in den Lernprozess zu integrieren. Das UDE-Modell von Beißwenger et al. (2020) zeigt einen integrativen Ansatz, der digitalisierungsbezogene Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker verknüpft, insbesondere in den Bereichen der funktionalen Anwendung von digitalen Medien und der Reflexion der eigenen Rolle als Lehrkraft im digitalen Kontext. Es ist erforderlich, neue Lehrmethoden zu entwickeln, die eine tiefere und integrative Förderung fachlicher, didaktischer und digitalisierungsbezogener Kompetenzen mit Fokus auf die Entwicklung der reflexiven Kompetenzen der Lernenden stärken.

Best Practices aus anderen Hochschulen zeigen Ansätze, wie die in Modellen, wie UDE; TPACK usw., angesprochenen Kompetenzen erfolgreich gefördert werden können. Ein Beispiel ist die „DigitalSchoolStory" (vgl. Wilbers 2023), bei der Studierende Lerninhalte als Social-Media-Videos aufbereiten und ein professionelles Feedback erhalten. Auf diese Weise entwickeln sie digitalisierungsbezogene und didaktische Kompetenzen und erweitern ihr Verständnis für die (Lebens- und) Medienwelt ihrer zukünftigen Schüler:innen. Im

Projekt „PEER“ werden Podcasts genutzt, um Studierende über Bildungsmythen aufzuklären und Konzepte, wie den Lerntypenmythos, zu hinterfragen (vgl. Götzfried et al. 2022). Besonders die „Konzeptwechselpodcasts“ in Alltagssprache korrigieren Fehlvorstellungen. Das Projekt VWL-Educ@sts lässt Lehramtsstudierende Educasts zu volkswirtschaftlichen Themen für den Schulunterricht erstellen. Diese fördern eine reflektierte Auseinandersetzung mit Inhalten und deren didaktischer Transformation. Die One-Take-Video-Methode ermöglicht Lehrkräften und Schüler:innen, ungeschnittene Vorträge mit Smartphones oder Laptops zu filmen und in Flipped Classrooms zu nutzen, wobei handschriftliche Visualisierungen das Lernen unterstützen (vgl. Börger et al. 2020; McCammon 2023). Für das vorliegende DBR-Projekt sind drei zentrale Erkenntnisse aus der Analyse- und Explorationsphase entscheidend:

Erstens zeigt sich, dass das „Video“ als Medium für die Gestaltung digitaler Lernprodukte vielfältige Potenziale bietet. Die aktive Gestaltung fördert die Bereitschaft, digitale Medien auch im Berufsleben als Lehrkraft zu nutzen und entwickelt im Erstell- und Reflexionsprozess die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen weiter (vgl. Beißwenger et al. 2020). Studien, wie von Campbell & Cox (2018) bestätigen, dass die Erstellung digitaler Videos eine authentische, einprägsame Lernerfahrung bietet und die Ausdrucksfähigkeit verbessert. Besonders das Format der „Selfie-Videos“ zeigt sich als effektiv, da es persönliches Engagement und die Motivation der Lernenden deutlich steigert (vgl. Börger et al. 2020; McCammon 2023). **Take-away 1: Die Erstellung von Selfie-Videos steigert die Motivation und fördert gezielt digitalisierungsbezogene Kompetenzen.**

Allerdings sind Selfie-Videos, für sich genommen, zunächst lediglich eine Darstellungsform, bei der die Kameraausrichtung gezielt auf das Individuum gerichtet ist. Der Fokus liegt dabei auf der Selbstdarstellung und der persönlichen Ansprache, was sie zu einem Medium macht, das sowohl Individualität als auch unmittelbare Nähe vermitteln kann. Die zweite Erkenntnis fokussiert sich daher auf die inhaltliche Gestaltung der Videos. Das Beispiel „DigitalSchoolStory“ zeigt, dass das Storytelling-Format den Studierenden dabei hilft, komplexe Themen didaktisch zu reduzieren und zielgruppengerecht aufzubereiten (vgl. Wilbers 2023). **Take-away 2: Selfie-Videos im Storytelling-Format fördern die Fähigkeit zur didaktischen Reduktion als Facette der didaktischen Kompetenzen.**

Die dritte Erkenntnis baut auf der Studie von Sumbayak & Tamala (2022) auf, die zeigt, dass digitale Storytelling-Projekte zur Förderung der Selbstreflexion genutzt werden können. Durch das Erzählen von Situationen werden Interpretationsmuster sichtbar, in denen Lücken oder Widersprüche erkennbar werden. Reflexion ist jedoch kein Selbstläufer und sollte nicht als selbstverständlich im Gestaltungsprozess angesehen werden. Für eine professionelle Reflexion sind feste Zeiten und Orte für den gemeinsamen Austausch

erforderlich, da sie als soziale Praxis auf Dialog und Zusammenarbeit angewiesen ist (vgl. Helsper 2021; Reh 2004; Sumbayak & Tamala 2022). **Takeaway 3: Reflexive Kompetenzen können durch digitale Storytelling-Projekte gefördert werden. Eine wirkungsvolle Förderung setzt jedoch einen gezielten Austausch und gemeinsame Reflexionsräume voraus.**

Aus den drei zentralen Erkenntnissen entstand die Idee, die „Lern-Story-Methode" zu entwickeln. Ziel ist es, dass Studierende durch die Erstellung eines Selfie-Videos eine zurückliegende Seminareinheit reflektieren und dabei das Gelernte durch Storytelling strukturieren und didaktisch reduzieren. Ergänzt wird das fachdidaktische Konzept um Reflexionsräume für den Austausch in der Gruppe sowie im Peer-Tandem. Im nächsten Kapitel wird der Fokus auf die Konstruktionsphase dieser Methode gelegt. Diese Phase beschreibt den Übergang von der ersten Idee zu einem Prototyp.

4 Design- und Konstruktionsphase: Von der Idee zum Prototyp

In der Phase des „Designs und der Konstruktion" entstehen zunächst vage und umfassende Ideen, die schrittweise konkretisiert und operationalisiert werden. Obwohl diese Phase keine empirische Arbeit erfordert, basiert sie auf theoretischem Wissen (vgl. Analysephase, Kap. 3) und vertieft dieses, insbesondere im Hinblick auf die Merkmale und die Wirkungslogik der Intervention (vgl. McKenney & Reeves 2019). Um den Umfang dieser Phase und ihr Zusammenspiel mit anderen Phasen zu verdeutlichen, ist es entscheidend, die iterative Natur von DBR zu berücksichtigen (vgl. Bakker 2018). Im Folgenden wird daher der iterative Designprozess vorgestellt, um das Zusammenspiel von Entwicklung, Erprobung, sowie den anschließenden Evaluations- und Reflexionsphasen aufzuzeigen. Darauffolgend wird der Kontext der Ideenentwicklung und Konkretisierung näher beschrieben. Zuletzt erfolgt die Visualisierung und Erläuterung des ersten Prototyps[2] anhand einer Conjecture Map[3].

2 Unter „Prototyp" wird hier die Pilotierung der Interventionsidee verstanden, d. h. die erste Durchführung eines Moduls, in dem die Lern-Story-Methode zum Einsatz kommt inkl. der Entwicklung der Aufgabenstellungen und Materialien (vgl. Reinmann et al. 2024).

3 Sandoval (2014) beschreibt das Conjecture Mapping als eine Methode, mit der theoretisch relevante Merkmale einer Intervention spezifiziert und deren Zusammenspiel dargestellt werden, um gewünschte Ergebnisse zu erzielen. Dabei ist zu betonen, dass eine Conjecture Map weder ein vollständig ausgereiftes Lern-Design noch ein abgeschlossenes Forschungsdesign darstellt. Vielmehr dient sie als Methode, um Verbindungen zwischen den Praktiken des Lern-Designs und der Lernforschung herzustellen (vgl. Reimann & Thompson 2021).

4.1 Iterativer (Re-)Design-Prozess

Im Rahmen des DBR-Ansatzes umfasste das Projekt mehrere Iterationszyklen, die eine kontinuierliche Überprüfung, Reflexion und Neubewertung ermöglichten. Prospektive und reflexive Elemente werden dazu eng miteinander verknüpft, mit dem Ziel, den Reifegrad der didaktischen Intervention zu steigern und ein vertieftes theoretisches Verständnis zu entwickeln (vgl. Goldkuhl 2020). Vor jedem Erprobungszyklus werden mithilfe der Conjecture Map Annahmen in Form von prospektivem Wissen, also Wissen über das Potenzielle formuliert. Beispielsweise in Bezug auf Take-away 3, dass Reflexion durch digitale Storytelling-Projekte gefördert werden kann, was jedoch gezielten Austausch und gemeinsame Reflexionsräume erfordert, wurden dazu in den Seminaren Zwischen- und Abschlussreflexionen zu den erstellten Videos eingeplant sowie Tandems zur gegenseitigen Unterstützung gebildet. Während und nach jeder Erprobung wurden diese Annahmen reflektiert und überprüft, wobei präskriptives Wissen generiert wurde. Dieses beschreibt die Eigenschaften der Intervention sowie deren Auswirkungen auf die spezifischen Anwendungssituationen (vgl. ebd.). So zeigte sich z. B. im ersten Durchlauf, dass das einfache Festlegen von Tandempartner:innen, mit der Anweisung der gegenseitigen Unterstützung im Prozess, nicht ausreichte und die Form der Zusammenarbeit zukünftig noch weiter erläutert werden sollte.

Das Modul „Lehren und Lernen mit digitalen Medien“ diente als Ausgangspunkt, um die zunächst vage Idee der „Lern-Story-Methode“ zu konkretisieren und erste Erfahrungen mit ihrer Anwendung zu sammeln, was schließlich zur Entwicklung von Conjecture Map, CM 1, führte. Das gesamte Lehrkonzept des Moduls wurde auf diese Methode ausgerichtet. In anschließenden Reflexionsschleifen mit den Studierenden, durch Feedbackbögen und gemeinsam entwickelte Gestaltungsprinzipien für den Einsatz der Lern-Story-Methode, konnten zentrale Designelemente identifiziert und in CM 1 integriert werden. Diese Erkenntnisse flossen in die Weiterentwicklung des Prototyps ein, der in einer zweiten Erprobungsphase im Modul „Sozioökonomische Bildung“ gemeinsam mit den verantwortlichen Dozierenden erprobt, reflektiert und evaluiert wird (siehe Evaluationsplan, Kap. 5). Ziel der empirischen Analyse ist es, ein tieferes Verständnis der Methode als didaktische Intervention zu erlangen und diese bis 2025 weiterzuentwickeln. Dazu sollen Designprinzipien für ein fachdidaktisches Konzept entwickelt werden, die dazu führen, dass die Methode die fokussierten Kompetenzen erweitert.

Langfristig soll die Intervention durch Tests und Evaluationen in verschiedenen Modulen kontinuierlich verbessert werden. Das übergeordnete Ziel besteht zum einen in der sukzessiven Entwicklung einer übertragbaren didaktischen Methode, etwa in Form einer praxisorientierten Handreichung. Zum anderen soll das zugrunde liegende, theoretische Verständnis der didaktischen

Methodik zur Förderung von Reflexivität, im Hinblick auf fachliche, didaktische und digitalisierungsbezogene Kompetenzen erweitert werden. Im folgenden Kapitel wird nun die erste Designphase kontextualisiert und die Zusammenarbeit mit den Studierenden näher erläutert.

4.2 Kontext und Kooperation in der ersten Designphase

Die Idee der „Lern-Story-Methode“ wurde erstmals im Modul „Lehren und Lernen mit digitalen Medien“, das im Rahmen des Wahlpflichtangebots im Bachelorstudium Wirtschaftspädagogik an der Universität Rostock angeboten wird, konkretisiert und gleichzeitig erprobt. Neun Studierende nahmen daran teil. Diese verfügten bereits über Grundkenntnisse in lerntheoretischen Konzepten sowie Erfahrungen mit digitalen Technologien in der beruflichen Bildung. Das Modul, das Themen wie Medienrecht, Learning-Management-Systeme, digitale Tools und Künstliche Intelligenz umfasste, wurde als wöchentliches Blockseminar (180 Minuten) durchgeführt. Die Prüfungsleistung bestand aus einem Referat und einem Gruppenbericht.

Dieses Modul eignete sich besonders gut für die erste Erprobung und Konkretisierung der Lern-Story-Methode, da es neu im Modulkatalog integriert und somit offen für innovative Ansätze war. Die konzeptionelle Neuentwicklung des Moduls, kombiniert mit seinem Schwerpunkt auf digitale Technologien und der flexiblen Blockstruktur, schuf ideale Bedingungen für die systematische Erprobung und Evaluation der Methode. Zudem ermöglichte die Doppelfunktion der Lehrenden als Dozentin und Forscherin einen großen Gestaltungsspielraum, um die Methode flexibel anzupassen und optimal umzusetzen.

Das Modul wurde für das DBR-Projekt so genutzt, dass die Grundidee der Methode gemeinsam mit den Studierenden konkretisiert und ausgestaltet werden konnte. Dabei wurden die Teilnehmenden aktiv in den Entwicklungsprozess eingebunden, indem sie eigene Lern-Stories erstellten und diese inhaltlich als auch technisch reflektierten. So agierten die Studierenden nicht nur als Lernende, sondern auch als Kooperationspartner:innen im DBR-Projekt, die maßgeblich zur Weiterentwicklung und Überprüfung der Intervention beitrugen (vgl. Reinmann et al. 2024).

Zu Beginn des Seminars erhielten die Studierenden eine Einführung in die grundlegende Idee der Lern-Story-Methode. Anschließend arbeiteten sie mit vorgegebener und selbst recherchierter Literatur zu den Themen Selfie-Videos, Storytelling und Reflexion im Kontext pädagogischer Professionalität. Ihre Ergebnisse präsentierten sie einander und erstellten gemeinsam ein Tafelbild, das die Potenziale und Herausforderungen der Methode zusammenfasste, sowie konkrete Gestaltungsempfehlungen formulierte. Auf Grundlage der erarbeiteten Gestaltungsempfehlungen sollten die Studierenden eigene Selfie-

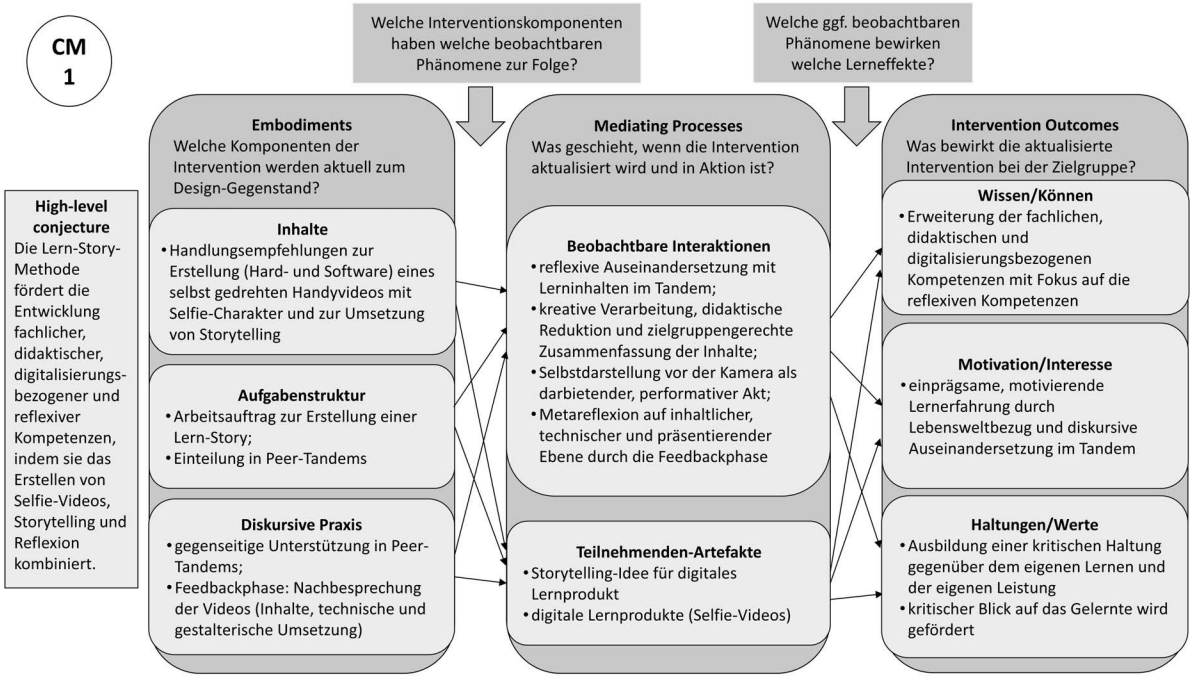
Videos zu den inhaltlichen Themen des Moduls erstellen und präsentieren, wobei dies von einigen Studierenden in Tandemarbeit vollzogen wurde und einige Studierende diese Aufgabe in Einzelarbeit gelöst haben. Im Rahmen der Abschlusspräsentation wurden die Videos vorgeführt und die Reflexion zum Videoerstellprozess mit der Seminargruppe geteilt. Anschließend wurden die Lern-Story-Videos von Kommiliton:innen mithilfe eines vorab gemeinsam entwickelten Feedbackbogens analysiert, welcher sowohl technische, inhaltliche und darbietungsbezogene Aspekte umfasste.

4.3 Design-Elemente in der Conjecture Map

Die entwickelten Gestaltungsempfehlungen, die Ergebnisse der Feedbackbögen sowie die Präsentationen der Videos wurden in die erste Conjecture Map (CM 1, siehe Abb. 1) integriert, um die Methode systematisch weiterzuentwickeln.

Die **High-level conjecture** beschreibt eine übergeordnete Annahme, wie bestimmte theoretische Merkmale, wenn sie in einem Design integriert werden (Embodiments), zu vermittelnden Prozessen (Mediating Processes) führen, die wiederum erwünschte Ergebnisse (Intervention Outcomes) unterstützen (vgl. Sandoval 2014). Für das vorliegende DBR-Projekt zum Einsatz der Lern-Story-Methode lautet die übergeordnete Annahme, dass das Zusammenspiel der drei zentralen Elemente einer Lern-Story – **Selfie-Video, Storytelling und Reflexion** – die Studierenden nachhaltig in der Entwicklung von fachlichen, didaktischen und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen mit Fokus auf die reflexiven Kompetenzen fördert.

Abb. 1: CM 1 zum Einsatz der Lern-Story-Methode



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Sandoval 2014; Reinmann et al. 2024

Die **Embodiments** können die Werkzeuge, die Struktur der Aktivitäten, diskursive Praktiken und sogar die organisatorische Infrastruktur umfassen (vgl. Sandoval 2014; Reinmann et al. 2024). Zentrale Embodiments in CM 1 sind die Handlungsempfehlungen zur Erstellung von Selfie-Videos und von Storytelling sowie die konkrete Aufgabenstellung, die darin besteht, die Seminarinhalte in Form einer videobasierten Lern-Story aufzubereiten, sowie die diskursive Praxis, diese Aufgabe in Tandemarbeit zu realisieren. Zudem spielt eine allgemeine Feedbackphase eine wichtige Rolle, die sich auf inhaltliche, technische und gestalterische Aspekte der Videos konzentrieren kann.

In einer Conjecture Map wird zudem angenommen, dass die Embodiments zu **Mediating Processes** führen, bzw. Lernpraktiken anregen. Diese vermittelnden Prozesse sollen darstellen, welche Mechanismen während der Umsetzung einer Bildungsintervention erwartet werden (vgl. Sandoval 2014). Wie von Sandoval vorgeschlagen, können sie auf zwei Arten untersucht werden: sowohl als beobachtbare Interaktionen mit der gestalteten Umgebung als auch als Teilnehmenden-Artefakte, die während bzw. durch die Intervention produziert werden. Grundsätzlich werden in CM 1 das Selfie-Video und die entwickelte Story als Artefakte betrachtet, welche zum einen eine reflexive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten erfordern und zum anderen einen kreativ-gestalterischen Prozess anregen. Zudem wird ein darbietender, performativer Akt vollzogen, indem die Studierenden selbst vor die Kamera treten (vgl. Gregori & Pennock 2012). Die Tandemarbeit soll einerseits einen strukturellen Rahmen der Reflexion bieten, indem sich gemeinsam zurückliegende Inhalte oder Prozesse reflektiert werden und andererseits der Erstellungsprozess selbst im Sinne einer „reflection in action“ (vgl. Schön 1983; van der Donk et al. 2022) vollzogen wird. Die Feedbackphase stellt zudem sicher, dass die inhaltlichen, technischen und darbietenden Dimensionen der Videos in einem reflexiven Prozess im Sinne des „reflection on action“ analysiert, hinterfragt und gezielt weiterentwickelt werden können (vgl. ebd.).

Der Argumentationspfad von CM 1 verläuft von den Merkmalen des Designs über bestimmte vermittelnde Prozesse, hin zu den hypothetischen Ergebnissen, den **Intervention Outcomes,** die aus dem Einsatz der Lern-Story-Methode resultieren können. Diese Ergebnisse, die sich insbesondere aus der Analysephase ableiten, umfassen folgende Bereiche:

- **Fachliche Kompetenzen**: Die diskursive Auseinandersetzung mit Fachinhalten im Tandem, die reflexive Bearbeitung von Themen im Rahmen des Storytellings sowie die abschließende Reflexion der erstellten Videoinhalte tragen zur Vertiefung und Erweiterung des Fachwissens bei (vgl. Häcker 2019; Wilbers 2023).

- **(Fach-)didaktische Kompetenzen**: Diese werden durch den Prozess gefördert, Fachinhalte zielgerichtet für eine bestimmte Zielgruppe aufzubereiten und dabei wesentliche Inhalte zu reduzieren. Dies schließt die Fähigkeit ein, sowohl fachliche als auch fachübergreifende Themen klar und zielgruppenorientiert zu kommunizieren (vgl. Roth 1980; KMK 2021; Jenert & Kremer 2021; Wilbers 2023).
- **Digitalisierungsbezogene Kompetenzen**: Dazu zählt die funktionale Anwendung digitaler Medien und deren Einbindung in soziale Praktiken, wie beispielsweise Unterrichtsprozesse. Gleichzeitig werden Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit technischen Tools gestärkt (vgl. Götzfried et al. 2022; Wilbers 2023).
- **Reflexive Kompetenzen**: Im Sinne einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit eigenen Lern- und Gestaltungsprozessen, die sowohl persönliche als auch fachliche Perspektiven einbezieht. Dies umfasst die Fähigkeit, den eigenen Umgang mit Inhalten und Methoden kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln (vgl. Häcker 2019; Helsper 2021; Reh 2004; Sumbayak & Tamala 2022).
- **Motivation/Interesse**: Die Erstellung einer Lern-Story stellt durch ihren Lebens- bzw. Medienweltbezug und die diskursive Auseinandersetzung im Tandem eine einprägsame, motivierende Lernerfahrung dar (vgl. Götzfried et al. 2022; Helsper 2021; Reh 2004).
- **Haltungen/Werte**: Die Ausbildung einer kritischen Haltung gegenüber dem eigenen Lernen und der eigenen Leistung sowie ein kritischer Blick auf das Gelernte werden gefördert (vgl. Sumbayak & Tamala 2022).

5 Reflexions- und Evaluationsphase: Vom Design zur Erkenntnis

In der „Evaluation und Reflexion“ werden Designideen und Prototypen empirisch geprüft, um zu verstehen, ob, wie und warum Interventionselemente wirken. Diese Erkenntnisse prägen und erweitern das theoretische Verständnis. Übergreifend fördert eine Balance aus rationalem und kreativem Denken den gesamten Prozess (vgl. McKenney & Reeves 2019). Dabei erfolgt empirisches Arbeiten in DBR-Projekten schrittweise und kontextabhängig. Zu Beginn können klassische empirische Untersuchungen der Ausgangslage oder abschließende Evaluationen geplant werden, wie sie in der Bildungsforschung üblich sind (vgl. Reinmann et al. 2024). Im Unterschied zu klassischen methodischen Designs werden Forschungsfragen im DBR nicht von Anfang an festgelegt,

sondern entwickeln sich entlang der iterativen Zyklen weiter. Sie spiegeln sich in den sich fortlaufend anpassenden Annahmen wider (vgl. ebd.). Die übergeordnete Forschungsfrage lautet: **Wie kann die Lern-Story-Methode in der Hochschullehre zur pädagogischen Professionalisierung von Studierenden eingesetzt werden?** „Pädagogische Professionalisierung“ bezieht sich dabei auf die Entwicklung der zuvor fokussierten fachlichen, didaktischen und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung der reflexiven Kompetenzen.

Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage wurde ein Evaluationskonzept entwickelt, das einer formativen Evaluationslogik folgt. Ziel ist die Optimierung des Designs und die Untersuchung, inwiefern die Intervention in der Praxis relevant und praktikabel ist - insbesondere aus der Perspektive der Praktiker:innen (Hochschullehrenden). Es wird untersucht, welche intendierten oder nicht-intendierten Prozesse angestoßen werden und welche Verbesserungen nötig sind. Der Einbezug unterschiedlicher Perspektiven führt zu einer Methodentriangulation bei der Datenerhebung und -auswertung. Die folgende Tabelle zeigt überblicksartig die eingesetzten und geplanten Methoden, ihre Beziehung zu den Forschungsfragen sowie die Datenaufbereitung und -analyse.

Tab. 3: Evaluationskonzept

Zeitpunkt	Methode	Ziel	Analyse	Forschungsfrage(n)
Über den gesamten Zeitraum der Studie	Forschungstagebuch in Notion	Kontinuierliche Erfassung der zentralen Beobachtungen und Reflexionen der Forschenden sowie anderer Akteure in einer Wissenslandkarte.	Chronologische Auswertung und gezielte Rückgriffe auf relevante Aspekte der Interventionsentwicklung.	Wie wirkt sich die Interventionsmethode auf die Lernenden aus? Inwiefern ist die Intervention im praktischen Kontext anwendbar?
Während und nach jeder Erprobungsschleife (ab WS 24/25)	Teilstrukturiertes Fokusgruppeninterview mit Lernenden	Erhebung der Wahrnehmung der Lernenden zur Intervention und ihrer Vorschläge zur Optimierung.	Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024), Analyse mit MAXQDA.	Welche Perspektiven haben die Lernenden auf die Intervention und welche Auswirkungen auf ihre Lernprozesse? Wie können diese Perspektiven in die Optimierung der Intervention einfließen?
Während und nach jeder Erprobungsschleife (ab WS24/25)	Teilstrukturiertes Interview mit Dozierenden	Erhebung der Einschätzungen der Dozierenden zur Relevanz der Intervention und deren praktischer Anwendbarkeit.	Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2024), Analyse mit MAXQDA.	Wie bewerten Dozierende die Relevanz der Intervention für die Praxis? Welche Anpassungen sind notwendig, um die Intervention für die Hochschullehre zu optimieren?

Über alle Erprobungsschleifen hinweg	Selfie-Video der Studierenden	Einblick in die Fähigkeit der Studierenden, vorangegangene Fachinhalte zu reduzieren und in einem Video darzustellen.	Komparative Videoanalyse nach der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014).	Wie gelingt es Studierenden, vorangegangene Fachinhalte zu reduzieren und in einem Video klar und verständlich darzustellen?
Erprobungen in 2025 - nach jeder Videoerstellung (2025)	Schriftlicher Selbsteinschätzungs- bzw. Evaluationsbogen	Erhebung der selbst wahrgenommenen Lernentwicklung der Lernenden sowie ihrer Einschätzung der Intervention	Digitalisierung der Bögen, quantitative Auswertung der geschlossenen Fragen, thematische Auswertung der offenen Fragen.	Wie schätzen die Lernenden ihre eigene Lernentwicklung durch die Intervention ein? Welche Verbesserungen schlagen die Lernenden vor?

Quelle: Eigene Darstellung

Über den gesamten Zeitraum wird ein Forschungstagebuch in Notion geführt, um zentrale Beobachtungen und Reflexionen festzuhalten, die später chronologisch ausgewertet werden. Während und nach jeder Erprobungsrunde erfolgt eine strukturierte Befragung der Lernenden und Dozierenden mittels teilstrukturierten Interviews, deren Ergebnisse qualitativ analysiert werden, um Perspektiven zur Optimierung der Intervention zu gewinnen und ein besseres Verständnis zu den Wirkungsweisen der Intervention zu erlangen.

Ein zentraler Fokus liegt auf der komparativen Analyse der Selfie-Videos der Studierenden, die ihre Fähigkeit zur Reduktion und klaren Darstellung von Fachinhalten dokumentieren. Die Analyse der Videodaten ermöglicht die Rekonstruktion von Interaktionsrahmen, die sowohl nonverbale als auch verbale Elemente umfassen. Diese Videos werden mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014) analysiert, um die nonverbale Dimension durch die Untersuchung der Bildkomposition sowie die verbale Dimension durch Transkription des Gesagten zu erfassen. Ziel ist es, Muster im Umgang mit Fachinhalten, der Selbstreflexion dieser Inhalte und dem Umgang mit der Methodik zu identifizieren. Zusätzlich werden schriftliche Selbsteinschätzungsbögen zur Reflexion über die eigene Lernentwicklung eingesetzt, deren quantitative und qualitative Auswertung weitere Verbesserungspotenziale der Intervention aufzeigt.

6 Fazit und Forschungsperspektiven

Die erste Pilotierung und Konkretisierung der Idee im Modul „Lehren und Lernen mit digitalen Medien“ ist abgeschlossen und liefert wertvolle Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Konzepts. Vor dem Hintergrund der praxisorientierten Zielstellung des DBR-Projektes wird in der gemeinsamen Reflexion mit den Studierenden deutlich, dass die kreative und individuelle Gestaltung von Videos den Studierenden großen Spaß macht und sie motiviert - auf ganz persönliche Weise - das Fachwissen zu reflektieren, didaktisch zu reduzieren und in einer videografierten Performance darzustellen. Durch die Pilotierung können zudem konkrete Verbesserungen an der Methodik vorgenommen werden. Es zeigt sich, dass die Erstellung der Videos aufgrund fehlender technischer Kenntnisse (z. B. Videobearbeitung) und einer teilweise geringen Affinität, sich vor der Kamera zu präsentieren, mit erheblichem zeitlichem Aufwand und einer großen persönlichen Überwindung verbunden ist. Aus diesen Erkenntnissen wird ein technischer Leitfaden entwickelt, der die ersten Hürden bei der Nutzung der Tools minimiert. Zusätzlich sollen Best-Practice-Videos die Hemmschwelle der Studierenden senken. Die Aufgabenstellung wird ebenfalls weiter angepasst und hinsichtlich des Einsatzes von Storytelling durch einen Leitfaden konkretisiert.

Darüber hinaus ergeben sich verschiedene forschungspraktische Fragestellungen und Entscheidungen, die bislang noch nicht vollständig im Evaluationskonzept berücksichtigt werden. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob ähnliche Effekte auch mit einem einfacheren One-Take-Video-Ansatz erzielt werden können. Vor diesem Hintergrund wurde in der zweiten Erprobungsphase im Seminar „Soziökonomische Bildung“ die Methodik als One-Take-Methode ohne umfangreiche Vorbereitungszeit angewendet, um durch eine komparative Analyse der Videos und Interviews eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Dabei zeigt sich insbesondere, dass die Zusammenarbeit mit anderen Hochschullehrenden eine zusätzliche Kooperationsdimension in das DBR-Projekt einbringt, die das Design des Projekts selbst beeinflusst. Dies verdeutlicht den nicht-linearen Charakter des Projekts, das keiner einfachen experimentellen Logik folgt. Vielmehr entwickelt sich das Projekt im Verlauf weiter, wobei Weiterentwicklungsprozesse sowohl bei der Methode selbst als auch bei den beteiligten Akteuren notwendig sind und immer neue Handlungs- sowie Erkenntnisdimensionen einbezogen werden.

Literatur

Allert, H. & Richter, C. (2016). Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. Online: https://nbn-resolving.org/ urn:nbn:de:0168-ssoar-47527-7 (15.03.2024).

Bakker, A. (2018). Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers. New York: Routledge.

Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 1–14.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469-520.

Beißwenger, M., Borukhovich-Weis, S., Brinda, T., Bulizek, B., Burovikhina, V., Cyra, K., Gryl, I. & Tobinski, D. (2020). Ein integratives Modell digitalisierungsbezogener Kompetenzen für die Lehramtsausbildung. In M. Beißwenger, B. Bulizek, I. Gryl & F. Schacht (Hrsg.), *Digitale Innovationen und Kompetenzen in der Lehramtsausbildung,* (S. 43-76). Duisburg: Universitätsverlag Rhein Ruhr.

Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Barbara Budrich.

Börger, J., Krull, J., Hagen, T. & Hennemann, T. (2020). Effekte der videogestützten Selbstreflexionsmethode One-Take-Video auf die Kommunikations- und Präsentationskompetenzen angehender Lehrkräfte. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Hrsg.), *Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale,* (S. 170-180). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Campbell, L. O. & Cox, T. (2018). Digital Video as a Personalized Learning Assignment: A Qualitative Study of Student Authored Video using the ICSDR Model. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 18*(1), 11-24.

Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2015). Die digitale Bildungsrevolution: Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Euler, D. & Wilbers, K. (2018). Berufsbildung in digitalen Lernumgebungen. In: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*, (S. 1-13). Wiesbaden: Springer VS.

Goertz, L. & Baeßler, B. (2018). Überblicksstudie zum Thema Digitalisierung in der Lehrerbildung, Arbeitspapier Nr. 36. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.

Goldkuhl, G. (2020). Design Science Epistemology. A pragmatist inquiry. *Scandinavian Journal of Information Systems, 32*(1), 39-80.

Götzfried, J., Nemeth, L., Bleck, V. & Lipowsky, F. (2022). Revision des Lerntypenmythos durch Konzeptwechselpodcasts im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft, 50*, 639–659.

Gregori, C. & Pennock, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized selfrepresentations: An introduction. *Digital Education Review, 22*(1).

Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven,* (S. 81-96). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Häcker, T. (2022). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In C. Reintjes, I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung,* (S. 94-114). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Jenert, T. & Kremer, H.-H. (2021). Digitale Prozessintegration in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen – Überlegungen zur Professionalität und professionellen Entwicklung. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 40,* 1-24. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/jenert_kremer_bwpat 40 .pdf (30.03.2024).

KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (2021). Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (30.03.2024).

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

McCammon, L. (2023). The McCammon Method. Online: https://lodgemccammon.com/mccammon-method (03.12.2024).

McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). Conducting Educational Design Research (Second Edition). New York: Routledge.

Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Otto, D. & Becker, S. (2016). Digital Storytelling als Methode für vernetztes Lernen in interkulturellen und interdisziplinären Lehrformaten. In N. Apostolopoulos, W. Coy, K. v. Köckritz, U. Mußmann, H. Schaumburg, & A. Schwill (Hrsg.), *Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens: die offene Hochschule: Vernetztes Lehren und Lernen. Tagungsband,* (S. 51-62). Münster: Waxmann.

Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Reh, S. (2004). Abschied von Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik, 50*(3), 358-372.

Reimann, P. & Thompson, K. (2021). An Extended Conceptualisation and Formal Ontology for Conjecture Mapping. *American Journal of Evaluation, 31*(3), 363-381.

Reinmann, G., Herzberg, D. & Brase, A. (2024). Forschendes Entwerfen: Design-Based Research in der Hochschuldidaktik. Bielefeld: transcript Verlag.

Robin, B. R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review, 30*, 17-29.

Roth, L. (1980). Erziehungswissenschaft – Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. In: ders. (Hrsg.), *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer*, (S. 19-36). München: Ehrenwirth.

Sandoval, W. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences, 23*(1), 18-36.

Schadt, C., Ehlen, R., Schleher, L., Zirnig, C., Weiß, J. K., Bottling, M. & Warwas, J. (2022). Digitale unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen angehenden Lehrkräften berufsbildender Schulen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 43*, 1-32. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe43/schadt_etal_bwpat43.pdf (01.04.2024).

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Sloane, P. F. E., Emmler, T., Gössling, B., Hagemeier, D., Hegemann, A. & Janssen, E. A. (2018). Berufsbildung 4.0. Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft.

Sumbayak, D. M. & Tamala, I. P. (2022). Reflection on the use of digital storytelling in speaking class in the pandemic time. *International Journal of Educational Best Practices (IJEBP) 6*(1), 121-133.

van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, T. Plomp (Hrsg.), *Design Approaches and Tools in Education and Training,* (S. 1-14). Dordrecht: Springer.

van der Donk, C., Klewin, G., Koch, B., van Lanen, B., Zenke, A. & Timo, C. (2022). "Reflection in and / or on action". Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*, (S. 242-260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2*(1), 144-159.

Wilbers, K. (2023). Von TikTok-Stars an der Uni lernen. *VLB akzente, 32*(10), 14.

Widerstände von Lehrkräften in Unterrichtsentwicklungsprozessen verstehen: Eine Inhaltsanalyse typischer Widerstände zu Blended Learning

Anna van Meegen, Marc Casper

Wir, die Autorin und der Autor dieses Beitrags, begleiten im Rahmen des Schulversuchs „Blending4Futures“ neun berufliche Schulen in Berlin bei der Entwicklung und Erprobung von Blended-Learning-Formaten. Mit dem Auftrag der wissenschaftlichen und didaktisch-konzeptionellen Begleitung sind wir im Modus der designbasierten Bildungsforschung als „Entwurfspartnerinnen und -partner“ (McKenney & Reeves 2019, S. 18) eng an den Entwicklungsprozessen beteiligt. Die Kollaboration mit den einzelnen Schulen findet vor allem in quartalsweisen schulinternen didaktischen Workshops statt. In diesen Workshops begegnen uns vielfältige Widerstände, wie es auch erwartbar ist für Unterrichtsentwicklungsprozesse, in denen Neues versucht und Bewährtes herausgefordert wird. Widerstände gelten als konstitutives Element von Schulentwicklungsprozessen: „[W]er die Praxis der Schulentwicklung kennt, weiß, dass Veränderungen in der Schule eigentlich immer von Widerstand begleitet werden“ (Bonsen & Schratz 2015, S. 1). Bereits nach den Auftaktworkshops im ersten Quartal des Schulversuchs stellten wir fest, dass sich Widerstände wiederholen und dass die Struktur und die Frequenz der Widerstände einer Systematik folgen, die sich zu erkunden lohnt – nicht zuletzt, weil es in der deutschen Schulentwicklungsforschung bisher an einer systematischen Betrachtung von Widerständen fehlt (vgl. Bebbon, Demski & Schmid-Kühn 2023, S. 12). Als Ausgangspunkt des Beitrags leitet uns die Forschungsfrage: Welche wiederkehrenden Widerstände äußern Lehrkräfte bei der Entwicklung und Erprobung von Blended Learning und wie lassen diese sich systematisch klassifizieren?

Einer kurzen Beschreibung unseres pragmatischen Kontextes und unseres Begriffsverständnisses von Blended Learning im Schulversuch (Abschnitt 1) folgt eine theoretische Rahmung, indem wir den Begriff des Widerstands im Kontext organisationalen Lernens erläutern (Abschnitt 2). Den empirischen Kern des Beitrags bildet eine Inhaltsanalyse von Protokollen didaktischer Workshops im Hinblick auf typische Widerstände von Lehrkräften zu Blended Learning. Die Methodik und Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden in Abschnitt 4 vorgestellt. In Abschnitt 5 diskutieren wir die Grenzen unserer Untersuchung und geben einen Ausblick auf zukünftige Forschungsvorhaben. Ziel unseres Forschungsbeitrags ist die Systematisierung von Widerständen bei der Entwicklung und Erprobung von Blended Learning (BL). Darüber hinaus wird

ein Beitrag zur Strukturierung des Phänomens des Widerstands in Unterrichtsentwicklungsprozessen angeboten. Aus unserer Perspektive stehen die Widerstände im Kontext des Schulversuchs exemplarisch für designbasierte Unterrichtsentwicklungsprozesse, die die Öffnung von Unterricht zum Ziel haben – ob die Überschrift des Vorhabens nun Blended Learning, Selbstorganisiertes Lernen, Personalisiertes Lernen, Neue Prüfungskultur oder Ähnliches sei.

1 Pragmatischer Kontext: Blended Learning als Anlass, Unterricht zu öffnen

1.1 „Blending4Futures" – ein Schulversuch zur Gestaltung von Blended-Learning-Konzepten an beruflichen Schulen in Berlin

Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (SenBJF) hat für die Schuljahre 2023 bis 2026 einen umfangreichen dreijährigen Schulversuch nach §18 SchulG Berlin bewilligt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 04.04.2023). Dieser Schulversuch namens "Blending4Futures – hybrides Lehren und Lernen in der schulischen beruflichen Bildung" ermöglicht neun freiwillig teilnehmenden beruflichen Schulen (in Berlin „Oberstufenzentren" bzw. OSZ genannt) die Entwicklung, Erprobung und Evaluierung innovativer Lernformate, die im Rahmen der aktuellen gesetzlichen und organisatorischen Bedingungen noch nicht in der Breite realisiert werden könnten. Im Genehmigungsschreiben zum Schulversuch wird dessen Ziel wie folgt umschrieben: „Der Schulversuch soll - unter Berücksichtigung der Erfahrungen im Umgang mit der Corona-Pandemie - untersuchen, wie Lernende in der beruflichen Bildung selbstgesteuert … digitale, fachliche, methodische und soziale Kompetenzen aufbauen können, in welchen schulinternen wie -externen Blended-Learning-Settings dafür gearbeitet werden kann … und welche schulorganisatorischen Rahmenbedingungen notwendig sind, um diese Prozesse sinnvoll zu unterstützen und zu evaluieren." (Schmidt 2022, S. 2).

1.2 Blended Learning: Das Beste aus zwei Welten

Blended Learning meint im Kern die Verschränkung, das „Blending", von Präsenz- und Online-Lernen und wird von Praktizierenden umgangssprachlich auch als das „Beste aus beiden Welten bezeichnet". Im Schulversuch wird Blended Learning in Anlehnung an Staker & Horn (2012) als Unterrichtskonzept mit geplanten, pädagogisch-didaktisch begründeten Kombinationen aus Präsenz- und Online-Lernen (zumindest teilweise wird das Lernen an einem

anderen Ort als der Schule realisiert), synchronen und asynchronen Phasen und Pflicht- und Wahlbestandteilen verstanden. Blended Learning hat insofern die Öffnung von Unterricht zum Ziel, als dass Schüler*innen zunehmend mehr Entscheidungen in Bezug auf Ort, Zeitpunkt und Gegenstand ihres Lernens treffen können. In der Erwachsenen- und Hochschulbildung wird Blended Learning seit vielen Jahren intensiv genutzt (vgl. Neuhoff & Fricke 2007) und umfangreich beforscht (vgl. Horn & Staker 2017). In der schulischen Berufsbildung hingegen konnten Blended-Learning-Formate aufgrund der bestehenden gesetzlichen und organisatorischen Bedingungen noch nicht in der Breite realisiert und entsprechend auch nicht erforscht werden. Diese Möglichkeit bietet nun der Schulversuch als Reallabor (vgl. Langner, Ritter & Pesch 2020, S. 25).

Da Blended Learning in diesem Beitrag nur als exemplarischer Anlass für Unterrichtsentwicklungsprozesse betrachtet wird, möchten wir zur Vertiefung der didaktischen Besonderheiten auf Beiträge (vgl. van Meegen, Casper & Augsdörfer 2023) aus unserem Projektkontext verweisen. Hier wird nun der Blick auf das Phänomen des Widerstands im Rahmen solcher Entwicklungsprozesse gerichtet.

2 Theoretischer Rahmen: Perspektiven auf Widerstand und seine Ursachen

2.1 Begriffsklärung: Was ist Widerstand?

Da der Begriff des Widerstands in der Schulentwicklungsforschung bisher unklar verwendet wird (vgl. Bebbon, Demski & Schmid-Kühn 2023, S. 12), nutzen wir Perspektiven auf organisationales Lernen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, weil sie als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin unseren Kontext in der Arbeit mit Lehrkräften angemessen abbildet. Für die explorative Anlage unserer Untersuchung ist es zielführend, einen theoretisch weiten Widerstandsbegriff heranzuziehen, um der phänomenologischen Vielfalt von Widerstand im empirischen Feld gerecht zu werden. Häcker (1999, S. 95) versteht Widerstand als Zuschreibungs- und Beobachtungsbegriff, um gegebene Phänomene wie Ablehnung, Zurückweisung oder Konflikte zu beschreiben und zu ordnen. Huber (2003) schlägt eine weitere Annäherung vor, die unserem entwurfstheoretischen Verständnis entspricht: „Widerstand wird verstanden als offene bzw. verdeckte Ablehnung von Lern- bzw. Veränderungsangeboten, wobei Widerstand gleichzeitig eine Aufforderung darstellt, sich intensiv mit den Fragen zu befassen, wie Lernangebote gestaltet werden müssen, damit sie angenommen werden und ob sie überhaupt sinnvoll für die

Lernenden sind.“ (S. 136). Widerstände sind hiernach keine ‚unliebsamen‘ Störungen, sondern wichtige Marker, die anzeigen: Wo kommen Innovationsvorhaben an ihre Grenzen? Wo wird im Entwurfsprozess deutlich, was funktioniert und was nicht? Die Funktion von Widerständen im Kontext der designbasierten Bildungsforschung ist somit elementar: Das Ausdiskutieren von Widerständen hilft uns als didaktische Begleitung dabei, Entwicklungskontexte und didaktische Bedingungs- und Entscheidungsfelder zu klären, um schließlich gemeinsam mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren Praxislösungen zu entwickeln, die von den Praktizierenden akzeptiert werden und somit eine tatsächliche Veränderung bewirken können.

Aus therapeutischen Handlungsfeldern wiederum ist das Arbeiten *mit* Widerständen, nicht *gegen* Widerstände ein althergebrachtes Prinzip. Wir vertreten hier ausdrücklich keine klinische, sondern eine epistemische Perspektive auf Widerstände (nicht „heilen“, sondern „verstehen“ ist unser Anliegen). Dennoch ist es sinnvoll, auch für pädagogisch-therapeutische Deutungen des Begriffs sensibel zu sein, wie z.B. im „Störungspostulat“ der themenzentrierten Interaktion nach Cohn ausgearbeitet wurde (vgl. Ockel & Cohn 1993, S. 185). Weil der Begriff des Widerstands oft mit derart negativen Assoziationen bis hin zur Pathologisierung konnotiert ist und als einseitige Schuldzuweisung an das widerständige Subjekt verstanden werden kann (vgl. Huber 2003, S. 135-136), benutzen wir in unserer Kommunikation auch verwandte Worte wie Einwände, Hürden, Fragezeichen. Dieses weite Begriffsverständnis unterstreicht unser exploratives Bestreben, induktiv zu einer möglichst breiten Aufstellung von typischen Widerständen zu gelangen und nichts unentdeckt zu lassen, was die zukünftige Entwicklung von Blended-Learning-Formaten konstruktiv informieren kann.

2.2 Ursachen für Widerstände

Häcker (1999) unterscheidet zwischen „Nicht-Können“ und “Nicht-Wollen“, um zu ergründen, warum Menschen Veränderungsangeboten nicht nachkommen. In Tabelle 1 sind die unterschiedlichen Ursachen mit Ankerbeispielen aus dem Schulversuch versehen. Die Unterscheidung von Widerständen nach ihrer Ursache wird für eine Anschlusspublikation richtungsweisend sein, in der wir der Frage nachgehen wollen, wie nun passende didaktische Antworten auf einen Widerstand gefunden werden können.

Tab. 1: Ursachen für Widerstände nach Häcker (1999) mit Ankerbeispielen aus dem Schulversuch

Ursache	**Ankerbeispiel aus dem Schulversuch**
Teilnehmende können das Veränderungsangebot nicht annehmen (z. B. weil wichtige Kompetenzen oder Ressourcen fehlen)	„Ich kann meinen Schüler*innen kein Lernen an einem selbst gewählten Ort ermöglichen, wenn mein Unterricht in der Mitte des Tages liegt.“
Teilnehmende wollen das Veränderungsangebot nicht annehmen	
a) wegen Inhalten oder Zielen (vor allem, wenn sie nicht mit eigenen Wirklichkeitskonstruktionen im Sinne von subjektiven Theorien übereinstimmen)	„Mit unseren Schüler*innen ist selbstgesteuertes Lernen nicht möglich.“
b) wegen der Beziehungsebene	„Ich verlasse mich auf gar nichts, was uns die Senatsverwaltung verspricht.“
c) wegen des Entwicklungskontextes	„All diese Entwicklungsarbeit einfach oben drauf ohne Ermäßigungsstunden zu machen, sehe ich nicht ein.“

3 Empirischer Kern: Inhaltsanalyse von Protokollen didaktischer Workshops auf typische Einwände von Lehrkräften zu Blended Learning

3.1 Datenbasis und Datenerhebung

Die Widerstände zu Blended Learning begegnen uns vor allem in den schulinternen didaktischen Workshops. Weitere Formen der Praxis-Wissenschafts-Kollaboration sind z. B. schulübergreifende Netzwerktreffen und asynchrone Korrespondenz und Zusammenarbeit, z. B. via Mail oder dokumentenbasiert. Die Ergebnisse und der grobe Verlauf der Workshops werden von zwei studentischen Hilfskräften protokolliert, anschließend von uns überarbeitet und ergänzt und schließlich von den schulischen Akteurinnen und Akteuren zur Veröffentlichung freigegeben. Diese Protokolle stellen die Datenbasis für die Inhaltsanalyse dar. In den didaktischen Workshops findet der Großteil der Co-

Entwicklung der Blended-Learning-Formate zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den schulischen Akteurinnen und Akteuren statt: Kontextfaktoren werden geklärt; Entwürfe werden mithilfe von theoretischen und didaktischen Kategorien analysiert und weiterentwickelt; Erprobungen werden reflektiert und Design-Veränderungen für die nächste Iteration abgeleitet; in didaktischen Impulsen werden Good-Practice-Beispiele aus anderen Kontexten und didaktische Modelle zur Konzeption von Blended Learning angeboten; es werden Vereinbarungen für weitere Entwicklungsschritte getroffen und das Beratungsangebot der didaktischen Begleitung geklärt. All diese Entwicklungsaktivitäten werden in den Protokollen dokumentiert, damit sie für andere Stakeholder nachvollziehbar sind. Perspektivisch werden sie im Rahmen weiterer Analysen und ergänzt durch zusätzliche didaktische Produkte wie schriftliche Konzeptentwürfe und Artefakte aus dem Unterricht genutzt, um schul(art)- und berufsübergreifende Empfehlungen bzw. Gelingensbedingungen und Design-Prinzipien für Blended Learning in der schulischen Berufsbildung zu identifizieren. Mit jeder Schule findet je Quartal ein didaktischer Workshop statt, sodass im ersten Jahr des Schulversuchs (als noch zehn Schulen teilnahmen) ca. 40 Workshops stattgefunden haben und entsprechende Protokolle angefertigt wurden. Die Workshops haben eine durchschnittliche Dauer von drei Stunden.

3.2 Methodik der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse mit MAXQDA

Zur Analyse der Daten haben wir ein inhaltlich-strukturierendes Vorgehen nach Kuckartz und Rädiker (2022) angewandt, das sich gut eignet, wenn man eine Systematik in qualitativem Material vermutet und diese mit Hilfe von Kategorien explizieren möchte (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 42). Zur Unterstützung der Auswertung haben wir die Software MAXQDA genutzt. Die Auswertung gliederte sich in fünf Phasen:

1. Vorläufige Entwicklung von Hauptkategorien und Probedurchlauf: Auf Basis der Erfahrungen aus den Schulworkshops konnten erste Hauptkategorien gewonnen werden, die sich an den Widerständen orientierten, die Anna van Meegen als federführender Autorin am eindrücklichsten in Erinnerung geblieben sind. Einen weiteren Zugang fanden wir in den oben erwähnten Untersuchungen von Widerständen im Kontext der Erwachsenenbildung, in denen Ursachen von Widerständen unterschieden wurden (vgl. Huber 2003; Häcker 1999). Bei einem Probedurchlauf durch einen Teil der Daten stellte sich die Ursache von Widerständen als Kategorie allerdings als nicht nützlich heraus, weil sie sich in der Regel nicht direkt aus dem Text, sondern nur unterstützt durch ausgeprägtes Kontextwissen zuordnen lässt. Bei der Systematisierung der Einwandbehandlung (didak-

tische Antwort auf den Widerstand) zu einem späteren Zeitpunkt der Untersuchung erwies sich die Unterscheidung von Widerständen nach ihrer Ursache wiederum als sehr nützlich (dies beabsichtigen wir, in weiteren Beiträgen zu vertiefen). Im Rahmen des Probedurchlaufs wurde anhand der Protokolle der Auftaktworkshops zu Beginn des Schulversuchs (entspricht in etwa einem Viertel des Datenmaterials) die konkrete Anwendbarkeit der vorläufigen Kategorien überprüft.

2. Erster Codierprozess mit induktiver (Sub-)Kategorienbildung: In dieser Phase wurden die vorläufigen Kategorien jeweils an einem weiteren Viertel des Datenmaterials (Protokolle der Workshops des zweiten Quartals) (weiter-)entwickelt bzw. mithilfe von Subkategorien ausdifferenziert. Dafür wurden die Protokolle sinnabschnittweise kodiert (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 136). Die neu gewonnenen Codes wurden direkt an den Protokollen des darauffolgenden Quartals geprüft und erneut weiterentwickelt, bis das Datenmaterial vollständig codiert war.

3. Theoriegeleitete Entwicklung eines Codierleitfadens (Kategoriensystem und Codierregeln): Durch die theoretische Fundierung des Kategoriensystems sollte dieses an Kohärenz gewinnen. Das Berliner Modell (vgl. Heimann 1962) mit seinen bewährten Grundkategorien zur Analyse und Planung von Unterricht erwies sich als nützliches Rahmenkonzept. Die induktiv gewonnenen Kategorien wurden entlang der Modellkategorien gebündelt und präzisiert. Dem Berliner Modell entlehnt wurden z. B. die Bezeichnungen der Oberkategorien „Didaktische Entscheidungsfelder“ und „Bedingungsfaktoren“ (vgl. Jank & Meyer 2021). Da, wo das Berliner Modell das Veränderungspotenzial digitaler Medien für die Gestaltung von Unterricht und Schule historisch noch nicht berücksichtigen konnte (vgl. Slopinski & Steib 2023) bzw. die Spezifika von Blended Learning noch nicht abgebildet waren, wurden entsprechende Subkategorien ergänzt, bspw. „Digitale Medien/Tools“ oder „Begleitung und Interaktion“. Während der Entwicklung des Kategoriensystems wurden fortlaufend Code Memos je Ober- und Subkategorie angelegt und überarbeitet. Die Code Memos enthalten eine kurze inhaltliche Beschreibung, Hinweise zur Anwendung der Kategorie und zur Abgrenzung zu anderen Kategorien. Sie dienten ebenfalls der weiteren Schärfung des Kategoriensystems. Die Codierregeln orientieren sich an Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022, S. 136) und wurden um folgende Regeln ergänzt:

   - Das Kategoriensystem ist als hierarchisches Kategoriensystem mit zwei Hierarchieebenen (Ober- und Unterkategorien) angelegt. Textsegmente werden ausschließlich mit Unterkategorien kodiert. Oberkategorien werden im Rahmen eines erneuten Codierprozesses nur als Code zugeordnet, wenn noch keine passende Unterkategorie induktiv am Material entwickelt wurde.

- Die Vergabe mehrerer Codes ist zulässig, wenn in dem Segment mehrere thematische Aspekte angesprochen werden. Die Spalte „Abgrenzung zu anderen Kategorien“ klärt, wann eine Mehrfachvergabe ausgeschlossen wird.

4. Anwendung des Kategoriensystems im zweiten Codierprozess und Auswahl von Ankerbeispielen: Das gesamte Datenmaterial wurde mithilfe der ausdifferenzierten Subkategorien erneut codiert. Es wurden jeweils zwei bis drei Segmente ausgewählt, die als Ankerbeispiele die Subkategorien illustrieren.
5. Intersubjektive Validierung des Kategoriensystems: In Anlehnung an das konsensuelle Codieren nach Hopf und Schmidt (1993) sind wir mit Unterstützung weiterer Projektmitarbeitenden eine Auswahl von Protokollen gemeinsam durchgegangen, haben die Zuordnungen auf Übereinstimmung kontrolliert und Abweichungen diskutiert. Nach einer erneuten Überarbeitung des Kategoriensystems und der Codierregeln wurde der Codierleitfaden von weiteren Mitgliedern der Projektgruppe geprüft und schließlich finalisiert.

3.3 Ergebnisse: Typische Beispiele für Widerstände zu Blended Learning

Tabelle 2 zeigt für jede Subkategorie ein typisches Beispiel, die absolute Häufigkeit und den prozentualen Anteil innerhalb der Oberkategorie. Damit wird sichtbar, welche Themen Lehrkräfte am häufigsten adressierten und wie breit das jeweilige Widerstandsfeld ist.

Tab. 2: Kategoriensystem typischer Widerstände zu Blended Learning (Absolute Häufigkeit=Abs., Relative Häufigkeit=Rel., innerhalb der Subkategorien in Relation zur Oberkategorie; uneinheitliches Gendern liegt im Datenmaterial begründet)

Name der Kategorie	**Inhaltliche Beschreibung**	**Textbeispiel aus dem Datenmaterial**	**Abs.**	**Rel.**
DIDAKTISCHE ENTSCHEIDUNGSFELDER Fragen rund um die Planung, Vorbereitung und Ausgestaltung von Unterricht, die im Ermessen der unterrichtenden Lehrkräfte liegen			**89**	**30,9 %**
Gestaltung struktureller Freiheitsgrade	Gestaltung struktureller Freiheitsgrade durch Flexibilisierung in Zeit, Ort und Lernpfad	*Es werden Unsicherheiten/Unbehagen in der Begleitung von Lernzeiten mit zunehmenden räumlichen und zeitlichen Freiheitsgraden geäußert: Wie wird festgehalten, wer wann wo woran arbeitet?* (231113_Protokoll-W3-Klassencoaching_HSS, 10)	11	12,2 %

Begleitung und Interaktion	Rolle der Lehrkraft in den verschiedenen Phasen des BL-Formats	*Beim nächsten Treffen müsste vereinbart werden, dass Lehrkraft keinen „24h-Service" für Rückmeldungen anbieten möchte, sondern nur während der Zeiten erreichbar ist, die auch im Stundenplan budgetiert sind.* (240306_Protokoll-W4_JAS, 20)	9	10 %
Methoden	(Mikro-)Methoden, die das Lernen in den (Makro-)Strukturen ausgestalten	*Wie Lernende in der Selbstorganisation begleiten, sodass sie mit den neuen Freiheitsgraden sinnvoll umgehen können? → Bedürfnis nach Methoden/Strukturhilfen, die man Studierenden zur Organisation ihrer Lernprozesse anbieten kann* (230619_Protokoll-W1-Auftakt-JAS, 29)	15	17,8 %
Fachdidaktik	Betrachtung von BL aus fachdidaktischer Perspektive	*selbstständiges Lernen der Schüler:innen funktioniert im Matheunterricht bislang nicht* (230522_Protokoll-W1-Auftakt-Lotis, 44)	6	6,7 %
Digitale Medien und Tools	Einsatz von (digitalen) Medien / Tools, um einen bestimmten Lernweg zu ermöglichen	*Wie kann mit digitalen Tools kooperatives Lernen gefördert werden?* (231113_Protokoll-W3-Klassencoaching_HSS, 11)	14	15,6 %
Lernerfolgskontrolle/Kompetenzentwicklung	Art, Umfang, Termine der informellen/formellen Kontrollen des Lernerfolgs	*Wie bewerte ich die Lernprozesse in asynchronen Phasen? Braucht es neue Prüfungsformate?* (230619_Protokoll-W1-Auftakt-JAS, 32)	34	37,8 %
BEDINGUNGSFAKTOREN Kontextmerkmale der jeweiligen Schule bzw. der schulischen Berufsbildung in Berlin (unabhängig vom Schulversuch)			**94**	**32,3 %**
Betriebe	Merkmale der betrieblichen Ausbildung (Lernort Betrieb)	*Schüler:innenzahlen müssen gehalten werden aufgrund des Fachkräftemangels* (240213_Protokoll_W4_MELO, 49)	3	3,2 %
Pandemie	Bedingungen, die im Zusammenhang mit der Pandemie stehen	*Probleme in der Motivation während Online-Phasen (Erfahrung aus der Pandemie)* (230512_Protokoll-W1-Auftakt-RHS, 23)	8	8,5 %

Lehrkräftemangel	Entwicklung von BL vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels	*Missbrauchsgefahr von BL, um Lehrkräftemangel entgegenzuwirken (Arbeitslast erhöhen anstatt zu entlasten)* (230522_Protokoll-W1-Auftakt-Lotis, 41)	8	8,5 %
Schulrecht	Rechtlicher Rahmen zur Gestaltung des Unterrichts	*Anliegen für Klassen, die NICHT im Schulversuch sind: Wie können „asynchrone" Phasen in der Schule/bei geltendem Recht realisiert werden?* (240117_Protokoll_W4_LUS, 10)	11	11,7 %
Zeitlicher Rahmen/Personaleinsatz	Zeitliche Taktung des Unterrichts durch Stunden- und Einsatzpläne	*Achtung: wenn Schüler:innen an einem Tag zwischen Präsenz und Online-Lernen wechseln, können sie während der Unterrichtszeit keine Sprechstunde wahrnehmen, weil sie noch nach Hause fahren* (230824_Protokoll_W2-HSS, 66)	5	5,3 %
Raum und Ausstattung	Räumliche Gegebenheiten und technische Ausstattung in der jeweiligen Schule	*Es müssen dringend ausreichend digitale Endgeräte organisiert werden.* (231019_Protokoll-W3_AeT, 18)	12	12,8 %
Lernende	Eigenschaften/ Umstände/Verhaltensweisen der Lernenden	*Die SuS arbeiten nur, wenn sie regelmäßig daran erinnert werden. Sie haben wenig Selbstständigkeit. Die Differenzierung gestaltet sich schwierig, da lediglich leistungsstärkere SuS mit der Selbstständigkeit umgehen können.* (231129_Protokoll-W3_MBS, 25)	47	50 %
ENTWICKLUNGSKONTEXT Bedingungsfaktoren des Entwicklungskontextes im Schulversuch, die die Entwicklungen und Erprobungen im Schulversuch prägen			**76**	**26,1 %**
Organisation Schulversuch	Regelungen im Schulversuch, die noch unklar sind oder als ungünstig empfunden werden	*viele Inhalte, Aspekte und Umsetzung des Versuchs sind unklar; Ausschreibung war kryptisch und mit eher abschreckenden Begriffen und Abfragen versehen; Klärung und Unterstützung gewünscht, was davon für die HSS relevant ist.* (230526_Protokoll-W1-Auftakt-HSS, 38)	18	23,7 %
Bildungspolitische Implikationen	Achtungszeichen/ Forderungen, die sich auf die	*Wie ist die Perspektive nach dem Schulversuch? Soll das Berliner Schulgesetz*	8	10,5 %

	bildungspolitischen Implikationen des Schulversuchs beziehen	*und die Landesverordnung für die Bildungsgänge verändert werden?* (230606_Protokoll-W1-Auftakt_EOS, 70)		
Schulinterne Strategie	Strategische und organisatorische Abwägungen/ Forderungen der jeweiligen schulischen Akteur*innen für die Entwicklungsvorhaben im Schulversuch	*Realisierung von Blended-Learning-Konzepten erfordert Flexibilität in den organisatorischen Rahmenbedingungen (bspw. Bündelung von Stunden zu einem größeren Block oder Legen eines Unterrichtsfaches in Randstunden, sodass Schüler:innen das Angebot gemacht werden kann, Zuhause zu lernen)* (230705_Protokoll-W1-Auftakt-LUS, 20)	19	25 %
Kollegium / Peers	Verhältnis der Pilotgruppe zu Kolleg*innen bzw. zu Lehrkräften, die an anderen Schulen im Schulversuch beteiligt sind	*Dazu müssen die anderen Kolleg*innen eingebunden werden. Es fehlt eine größere, gemeinsame Vision.* (230926_Protokoll-W2-Strategie_Lotis, 12)	14	18,4 %
Ressourcen	Ressourcen, die den am Schulversuch beteiligten Lehrkräften zur Entwicklung und Erprobung (nicht) zur Verfügung stehen	*Zu wenig Zeit für die individuelle Beratung von Schüler*innen* (231221_Protokoll-W4_AeT, 21)	14	18,4 %
Versuchen / Scheitern	Entwurfsdenken im Sinne von "Trial and error"	*Die gleichzeitige Einführung eines neuen Lernformats ist für die Schüler*innen überfordernd, sodass das Team zunächst zum herkömmlichen Unterricht zurückgekehrt ist.* (231009_Protokoll_W2-Retro-RHS_lang, 12)	3	3,9 %
STELLVERTRETERWIDERSTÄNDE Widerstände, die stellvertretend für andere Stakeholder angebracht werden			**30**	**10,7 %**
Betriebe	Widerstand von Betrieben (im Rahmen der	*Schüler:innen sollen synchron arbeiten, ansonsten wird es zur Ausbeutung der Schüler:innen führen* (230824_Protokoll_W2-HSS, 76)	6	19,4 %

	dualen Ausbildung)			
Kolleg*innen	Widerstand von Kolleg*innen, die nicht am Schulversuch beteiligt sind	*Es gibt auch Lehrkräfte, die die Lernzeit am Mittwoch im Kopf gestrichen haben und diese überhaupt nicht mehr mit einplanen. Sie kümmern sich in diesem Rahmen nicht mehr und sind oft auch nicht anwesend.* (240508_Protokoll-W4_Buddy_EOS, 43)	6	19,4 %
Eltern	Widerstand von Erziehungsberechtigten	*Beim Elternabend der Klasse 11, den Lehrkraft leitete, waren die Eltern voller Unmut als sie von dem Blended-Learning-Projekt gehört haben; Eltern forderten, dass auf digitales Lernen zu Hause verzichtet wird.* (231123_Protokoll-W3-Feedback_KIM, 23)	5	16,1 %
Schüler*innen	Widerstand von Schüler*innen	*Lehrkraft berichtet, dass viele SuS rückgemeldet haben, dass sie Schwierigkeiten bei der Selbstorganisation der Prüfungsvorbereitung hatten.* (231218_Protokoll_W3-Leistungsbewertung-RHS_i, 5)	14	45,2 %

3.4 Auffälligkeiten und Deutungen

Aus den Ergebnissen der Inhaltsanalyse zu Widerständen gegen Blended Learning in der schulischen Berufsbildung lassen sich einige interessante Beobachtungen und Deutungen ableiten:

- Die annähernd gleichmäßige Verteilung der Widerstände auf die drei Hauptkategorien „Didaktische Entscheidungsfelder“, „Bedingungsfaktoren“ und „Entwicklungskontext“ (jeweils ca. 30%) deutet auf eine komplexe und vielschichtige Natur der Herausforderungen bei der Implementierung von Blended Learning hin. In einer vorangegangenen Publikation (van Meegen, Augsdörfer & Casper 2023) wurden diese Herausforderungen geordnet nach verschiedenen Stakeholdern bereits dargestellt.
- Die Dominanz des Subcodes „Lernerfolgskontrolle“ innerhalb der didaktischen Entscheidungsfelder bestätigt die enge Verknüpfung zwischen Lern- und Prüfungskultur: „Eine reformierte Leistungsbewertung [stellt] ein notwendiges Element in der neuen Lernkultur

dar“ (Winter 2022, S. 1). Die Herausforderung besteht darin, Bewertungsmethoden zu entwickeln, die den Merkmalen einer „Neuen Lernkultur“ (u.a. höhere Selbstständigkeit und Prozessorientierung) (Winter 2022, S. 6) gerecht werden.

- Die Prominenz des Subcodes „Lernende“ unter den Bedingungsfaktoren unterstreicht die zentrale Rolle der Lernenden bei der Innovierung von Unterricht und die Notwendigkeit, die spezifischen Bedürfnisse, Voraussetzungen und Kontexte der Lernenden zu berücksichtigen. Es zeigt auch, dass Lehrkräfte die Herausforderungen und Chancen von Blended Learning stark aus der Perspektive ihrer Lernenden betrachten, was von dem didaktischen Prinzip der Subjektorientierung (vgl. Landwehr 2008, S. 35) zeugt.
- Die Häufigkeit der Subcodes „Organisation Schulversuch“ und „Schulinterne Strategie“ im Entwicklungskontext weist auf die Bedeutung struktureller und strategischer Faktoren hin. Dies unterstreicht, dass die Implementierung von Blended Learning nicht nur eine Frage der Unterrichtsgestaltung ist, sondern auf entsprechende schulorganisatorische (bspw. Bündelung von Unterrichtsstunden bei der Unterrichts- und Einsatzplanung) und schulrechtliche Rahmenbedingungen (bspw. Flexibilisierung der Präsenzpflicht) angewiesen ist.
- Dass unter den Stellvertreterwiderständen der Subcode „Schüler*innen“ überwiegt, ist nachvollziehbar, da Lehrkräfte in der Gruppe der Stakeholder den engsten Kontakt zu den Lernenden haben.
- Überraschend ist die geringe Präsenz von Fragen und Bedenken zu digitalen Tools. Die am Schulversuch beteiligten Lehrkräfte sind in vielerlei Hinsicht als Pionierinnen und Pioniere innerhalb ihres Kollegiums zu bezeichnen und verfügen entsprechend auch über ausgeprägtere digitale Kompetenzen, als Lehrkräften gemeinhin attestiert wird (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH 2022, S. 9). Weiterhin plädieren wir in unseren didaktischen Workshops regelmäßig dafür, den Einsatz digitaler Medien in einen breiteren pädagogischen und didaktischen Kontext einzubetten und die Potenziale von Digitalisierung nicht einseitig auf die Verwendung von Tools zu reduzieren (vgl. Stalder 2018).

4 Ausblick

Die vorliegende Untersuchung liefert Erkenntnisse über typische Widerstände bei der Entwicklung und Erprobung von Blended Learning – und ganz allge-

mein bei der Öffnung von Unterricht – im berufsbildenden Kontext. Die systematische Analyse der Workshopprotokolle ermöglichte es, wiederkehrende Muster zu identifizieren und ein differenziertes Bild der Widerstände zu zeichnen, mit denen Schulen bei der Implementierung innovativer Lernformate konfrontiert sind.

Die Untersuchung unterliegt einigen Einschränkungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten: Die Analyse basiert auf Daten aus nur neun beruflichen Schulen in Berlin, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Zukünftige Forschung sollte im Rahmen weiterer Unterrichtsentwicklungsprojekte, die ebenfalls die Öffnung von Unterricht zum Ziel haben, prüfen, ob sich die Systematik der Widerstände bestätigen lässt.

Vorgetragene Widerstände haben im Sinne unseres oben beschriebenen epistemischen Widerstandsverständnisses das Potenzial, Entwurfsprozesse zu informieren und die (Weiter-)Entwicklung der Praxislösung zu optimieren (vgl. Fend 2008, S. 27). Um dieses Potenzial zu entfalten, müssen Personen, die Entwicklungsprozesse an Schulen begleiten, didaktisch-konstruktiv auf den Widerstand antworten, ohne ihn in einem „klinischen“ Sinne „heilen“ oder den Widerstandsträger im Sinne eines externen Auftrags „überzeugen“ zu wollen. Solche didaktischen Antworten wollen wir in Form von Handlungsoptionen zur Moderation von Widerständen in Unterrichtsentwicklungsprozessen in zukünftigen Beiträgen erkunden.

Literatur

Bebbon, M., Demski, D. & Schmid-Kühn, S. (2023). Widerstand im Kontext von Schulentwicklung. Annäherung an ein bislang vernachlässigtes Forschungsfeld. *Die Deutsche Schule*, *115*(1), 11–24.

Bonsen, M. & Schratz, M. (2015). Editorial. *Lernende Schule, 72*(18), 1.

Casper, M., Augsdörfer, A. & van Meegen, A. (2023). "Blending 4 Futures": A Teacher Training Course in Blended Learning for Vocational Teachers based on design-research. In C. Nägele, N. Kersh, & B. E. Stalder (Hrsg.), *Trends in vocational education and training research, Vol. VI. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET),* (S. 67–76). https://doi.org/10.5281/zenodo.820835

Fend, H. (2008). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Häcker, T. H. (1999). Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften. Lang.

Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule, 54*(9), 407–427.

Hopf, C. & Schmidt, C. (1993). Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen.

Horn, M. B. & Staker, Heather (2017). *The Blended Workbook. Learning to Design the Schools of Our Future*. Jossey-Bass. Online: https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4931559 (13.12.2024).

Huber, A. A. (2003). Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit Widerstand in erwachsenendidaktischen Veranstaltungen. *Gruppendynamik & Organisationsberatung, 34*(2), 133–145.

Jank, W. & Meyer, H. (2021). *Didaktische Modelle*. Cornelsen.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Beltz Juventa. Online: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-6231-1.pdf (13.10.2024).

Landwehr, N. (2008). Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in schulischer und beruflicher Aus- und Fortbildung. Sauerländer (Pädagogik bei Sauerländer Praxis).

Langner, A., Ritter, M. & Pesch, M. (2020). Das Reallabor Universitätsschule Dresden – forschungsmethodische Grundlagen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung, 2*(1), 23–48. DOI: 10.4119/PFLB-3613

McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research*. Routledge.

Neuhoff, K. & Fricke, U. (2007). Blended-Learning in der Erwachsenenbildung. Ein Überblick. In R. Bergold, H. Gisbertz & G. Kruip (Hrsg.), *Treffpunkt Ethik. Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse* (S. 46–75). Bertelsmann (EB-Buch, 25).

Ockel, A. & Cohn, R. (1993). Das Konzept des Widerstandes in der Themenzentrierten Interaktion. Vom psychoanalytischen Konzept des Widerstands über das TZI-Konzept der Störung zum Ansatz einer Gesellschaftstherapie. In C. Löhmer, Cornelia & R. Standhardt (Hrsg.), *TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn* (S. 175–206). Klett-Cotta.

Schmidt, G. (2022). Genehmigung des Schulversuchs "Blending4Futures". Berlin, 15.12.2022. Anschreiben an alle Schulen.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF). (2023, 4. April). *Hybrides Lernen und Lehren: Schulversuch an den beruflichen Schulen.* Pressemitteilung. Berlin. Online: https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2023/pressemitteilung.1311554.php (13.12.2024).

Slopinski, A. & Steib, C. (2023). Das Berliner Modell 2.0. Ein Diskussionsvorschlag für die Planung und Analyse von Lehr-Lernprozessen in einer Kultur der Digitalität. *bwp@Spezial, 19*, 1–28. Online: https://www.bwpat.de/spezial19/slopinski_steib_de_spezial19.pdf (13.12.2024).

Staker, H. & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning.* Innosight Institute. Online: http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf (13.12.2024).

Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie - Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre 5*, 8–15.

van Meegen, A., Casper, M. & Augsdörfer, A. (in Veröffentlichung). Sozioökonomische Perspektiven auf Blended Learning an beruflichen Schulen. In N. Ackermann & U. Hagedorn (Hrsg.), *Transformationen der Arbeit.* Springer VS (Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft).

van Meegen, A., Augsdörfer, A. & Casper, M. (2023). Herausforderungen und Potenziale von Blended Learning an beruflichen Schulen in Berlin am Beispiel des Schulversuchs „Blending4Futures“. *bwp@, 45,* 1-25. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe45_/van-meegen_etal_bwpat45.pdf (22.05.2025).

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH. (2022). *Zwischen Vision und Realität. Der Einfluss von digitalen Technologien auf die Lern- und Arbeitswelt. Studienbericht.* Online: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/11/Digitale-Bildung-zwischen-Vision-und-Realitaet_IPSOS-Studie_2022_der-Vodafone-Stiftung-Deutschland.pdf (08.10.2024).

Winter, F. (2022). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, Band 49).

Prüfungsfeedback an Hochschulen: Nutzungsmuster, Bedarfe und Implikationen – Ergebnisse einer latenten Klassenanalyse

Kim Méliani, Andreas Just, Laura Schmidberger, Kristina Kögler

1 Ausgangslage und Problemstellung

Prüfungsrückmeldungen sind ein entscheidender Faktor für den Lernerfolg und die Selbstregulation von Studierenden. Zahlreiche empirische Studien belegen, dass qualitativ hochwertiges Feedback nicht nur die Lernmotivation steigert, sondern auch langfristige Effekte auf die akademische Leistung, die Selbstregulation und die Selbstwirksamkeit von Studierenden hat (Zimmermann, 2024; Wisniewski et al., 2020; Hattie, 2018; Winstone et al., 2017; Boud & Molloy, 2013). Dennoch sind Prüfungen an Hochschulen nach wie vor häufig durch summative Bewertungsverfahren geprägt, bei denen Studierende lediglich eine numerische Note erhalten. Formative Rückmeldungen, die konkrete Hinweise zur Weiterentwicklung geben, sind hingegen oft nicht vorgesehen (Henderson et al., 2019; Winstone & Nash, 2023). Die Möglichkeit der Klausureinsicht stellt eine der wenigen Gelegenheiten für Studierende dar, vertiefende Informationen über ihre Prüfungsleistung zu erhalten. Trotz ihrer potenziellen Bedeutung für den Lernprozess bleibt die empirische Befundlage zu den studentischen Nutzungsmotiven von Prüfungseinsichten bislang äußerst begrenzt. Während einige Studien allgemeine Einblicke in die Gelingensbedingungen von Feedbackprozessen geben (Brück-Hübner, 2023; Cavalcanti et al., 2021; Elsayed & Cakir, 2023), fehlen systematische Erkenntnisse zu den spezifischen Gründen, die Studierende dazu bewegen, eine Klausureinsicht wahrzunehmen oder darauf zu verzichten. Dabei ist zu erwarten, dass sich die genutzten Feedbackkanäle und die individuellen Unterstützungsbedarfe je nach Studiensituation unterscheiden (Schmidberger & Kögler, 2023).

Die vorliegende Untersuchung erfasst die Nutzungs- und Nicht-Nutzungsgründe von Klausureinsichten und analysiert mithilfe latenter Klassenanalysen, inwiefern sich Gruppen von Studierenden hinsichtlich verschiedener Rückmelde- und Unterstützungsbedarfe unterscheiden. Im Rahmen einer groß angelegten Studierendenbefragung, die von der Stabsstelle Qualitätsentwicklung der Universität Stuttgart verantwortet und zwischen Juni und August 2023 durchgeführt wurde, konnten hierzu wertvolle Einblicke in die Perspektive der Studierenden gewonnen werden.

In der vorliegenden Untersuchung wird analysiert, welche Beweggründe Studierende zur Teilnahme an einer Klausureinsicht motivieren oder davon abhalten. Zudem wird analysiert, ob sich unterschiedliche Gruppen mit spezifischen Rückmelde- und Unterstützungsbedarfen identifizieren lassen und inwiefern diese Gruppen systematisch voneinander abweichende Erwartungen an Prüfungsrückmeldungen haben. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Chi²-Tests, t-Tests sowie latente Klassenanalysen durchgeführt. Ziel ist es, ein tiefergehendes Verständnis für die Nutzung und Wirkung von Prüfungsfeedback zu gewinnen und mögliche Implikationen für die Hochschulpraxis abzuleiten.

2 Prüfungsfeedback als kritischer Faktor im Hochschulkontext

2.1 Grundlagen und Bedeutung von Prüfungsfeedback

Im Hochschulkontext dominieren nach wie vor summative Prüfungsformate. Diese Prüfungen werden in der Regel am Ende einer Lehrveranstaltung oder eines Moduls durchgeführt und die Studierenden erhalten in den meisten Fällen lediglich eine numerische Bewertung ihrer Leistung. Demgegenüber bleibt detailliertes Feedback mit einem höheren inhaltlichen Differenzierungsgrad bei summativen Prüfungsformaten häufig aus (Henderson et al., 2019; Winstone & Nash, 2023). Die reine numerische Bewertung der Leistung durch Noten und Gesamtpunkte gibt zwar einen Überblick über den erreichten Leistungsstand, liefert jedoch meistens nur unzureichend aussagekräftige Hinweise für eine zielgerichtete Weiterentwicklung der eigenen Lernstrategien (Zimmermann, 2024). Diese Praxis steht demnach im Widerspruch zu etablierten Erkenntnissen der Hochschuldidaktik und Lernforschung. Diese betonen den hohen Stellenwert von Feedback für die kognitive und metakognitive Weiterentwicklung von Studierenden (Hepplestone et al., 2011; Hattie & Timperley, 2007). Demnach ist Feedback eine zentrale Ressource für individuelle Leistungsverbesserungen (Price et al., 2010) und zählt zu den wirksamsten Faktoren für den Lernerfolg (Hattie, 2008). Allerdings entfaltet es nur dann sein volles Potenzial, wenn es bestimmte Qualitätsmerkmale erfüllt: Es sollte zeitnah, individuell, konstruktiv und kriterienbasiert sein (Saeed & Mohamedali, 2022; Wu et al., 2021). Zudem zeigt sich, dass die Wirkung von Feedback maßgeblich durch dessen Informationsgehalt bestimmt wird (Kuklick et al., 2023; Wisniewski et al., 2020). Ein bloßes numerisches Ergebnis ohne qualita-

tive Rückmeldung bietet Studierenden hingegen keine Orientierung für zukünftiges Lernen und kann demotivierende Effekte haben (Gabriel & Pecher, 2021).

Empirische Befunde zeigen, dass Prüfungsrückmeldungen nicht nur das Lernverhalten optimieren, sondern auch die Selbstregulation und Motivation der Studierenden erheblich beeinflussen können (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Zusätzlich zur reinen numerischen Bewertung - die in der Praxis häufig über Onlineportale abgerufen werden kann - besteht an vielen Hochschulen die Möglichkeit, eine Klausureinsicht vorzunehmen. Obgleich die Klausureinsicht traditionell einen Bestandteil des summativen Prüfungsprozesses bildet, besteht die Möglichkeit, dass sie – in Abhängigkeit ihrer Ausgestaltung – als Ausgangspunkt für formatives Feedback fungiert. Denn im Rahmen der Einsicht erhalten Studierende nicht nur eine Rückmeldung zur Vergabe von Punkten, sondern es werden gezielt Rückmeldungen zu Denk- und Lösungswegen gegeben oder eigene Fehler reflektiert. Dies kann einen Beitrag zur Weiterentwicklung metakognitiver Strategien leisten (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Die empirische Befundlage zu den studentischen Nutzungsmotiven von Prüfungseinsichten ist bislang jedoch äußerst gering. Obwohl einige Studien bereits allgemeine Einblicke in das Feedbackverhalten und die Präferenzen von Studierenden bieten, mangelt es an differenzierten empirischen Untersuchungen, die sich auf die gezielte Nutzung und die dahinterliegenden Motivationsstrukturen fokussieren. Vereinzelt liegen Studien vor, die sich insbesondere mit den Gelingensbedingungen (digitaler) Feedbackprozesse befassen (z. B. Brück-Hübner, 2023; Cavalcanti et al., 2021; Elsayed & Cakir, 2023; Henderson et al., 2019; van der Kleij & Lipnevich, 2020; Kadijevich et al., 2022; Kuklick et al., 2023). Allerdings liegen bislang kaum systematische Erkenntnisse über die Hintergründe im Kontext von Prüfungseinsichten und deren Zusammenhang mit der individuellen Studiensituation vor. Die in diesem Kapitel erörterten Befunde legen nahe, dass Studierende unterschiedliche Bedürfnisse und Barrieren in Bezug auf Feedback aufweisen, was auch die Nutzung von Klausureinsichten beeinflussen könnte.

Gerade im modularisierten Aufbau vieler Studiengänge ist Prüfungsfeedback nicht nur für die unmittelbare Reflexion einer Einzelleistung relevant, sondern auch im Hinblick auf die inhaltliche Verzahnung der Module von zentraler Bedeutung (Carless, 2015). Prüfungen dienen nicht selten dem Abschluss grundlegender Inhalte, auf denen spätere, komplexere Themen aufbauen. Rückmeldungen, die auf individuelle Fehlkonzepte oder Verständnislücken aufmerksam machen, ermöglichen es Studierenden, diese rechtzeitig zu identifizieren und zu adressieren und das idealerweise vor dem Eintritt in weiterführende Module (Boud & Molloy, 2013). In der Praxis fehlen jedoch häufig formative Rückmeldestrukturen entlang des Studienverlaufs (Carless, 2007). Vor diesem Hintergrund gewinnen Prüfungseinsichten zusätzlich an Bedeu-

tung: Sie stellen mitunter den einzigen Moment dar, in dem Studierende gezielte Rückmeldung zu ihrem Lernstand erhalten und Potenziale für eine fachliche wie strategische Weiterentwicklung ableiten können. Rückmeldungen im Rahmen der Klausureinsicht könnten somit bei entsprechender Ausgestaltung als wichtiger Beitrag zur längerfristigen Studienprogression verstanden werden (Nicol, 2010).

2.2 Qualität, Wirkung und Herausforderungen von Prüfungsfeedback

Gerade im Kontext der COVID-19-Pandemie und Post-Pandemie-Zeit hat sich gezeigt, dass Studierende ein erhöhtes Stress- und Belastungsempfinden erleben, was sich negativ auf ihre Lernbereitschaft und ihr Wohlbefinden auswirken kann (Jamshaid et al., 2023; Sillcox, 2022; Kohls et al., 2021; Schmidberger & Kögler, 2023; Zarowski et al., 2024). Empirische Studien zeigen, dass ein Mangel an qualitativ hochwertigem Feedback das Gefühl der Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Lernfortschritte verstärken und die Selbstwirksamkeitserwartung negativ beeinflussen kann. Hattie und Timperley (2007) betonen, dass effektives Feedback entscheidend für die Schließung der Lücke zwischen aktuellem Wissen und angestrebtem Lernziel ist. Fehlt dieses, können Studierende Schwierigkeiten haben, ihre Leistungen realistisch einzuschätzen, was zu einer verminderten Selbstwirksamkeit führt. Zimmermann (2024) unterstreicht zudem, dass Studierende die Bewertungskriterien oft erst dann vollständig verstehen, wenn sie die Möglichkeit haben, sich intensiv mit ihnen auseinanderzusetzen und darüber zu reflektieren. Ohne diese Gelegenheit bleibt das Verständnis oberflächlich, was wiederum die Entwicklung einer starken Selbstwirksamkeitsüberzeugung hemmen kann.

Auch wenn klassische Klausureinsichten primär auf die Überprüfung der Notengebung ausgerichtet sind, können sie abhängig von ihrer didaktischen Ausgestaltung zentrale Qualitätsmerkmale von Feedback erfüllen. So können individuelle Rückmeldungen zu Denkwegen, Fehlerquellen oder zur Anwendung von Bewertungskriterien den Informationsgehalt der Einsicht deutlich erhöhen und damit zur Reduktion von Unsicherheit und zur Stärkung der Selbstwirksamkeit beitragen (Evans, 2013). Gerade im Kontext fehlender kontinuierlicher Feedbackstrukturen im Studium kommt der Klausureinsicht damit eine bislang unterschätzte, potenziell formative Funktion zu. Vor diesem Hintergrund ist es zentral, die Nutzungsmotive und Erwartungen von Studierenden an Klausureinsichten differenziert zu erfassen.

2.3 Perspektiven zur Verbesserung der Feedbackkultur

Obwohl die Relevanz von formativen und kriterienorientierten Rückmeldungen aus didaktischer Perspektive unumstritten ist, bleibt deren Umsetzung in

der Hochschulpraxis eine Herausforderung. Besonders in analogen Prüfungsformaten stehen Lehrende vor erheblichen Effizienzproblemen, sodass detailliertes Feedback oft nicht realisierbar ist (Dawson et al., 2019; Henderson et al., 2019). In vielen Hochschulen hat sich daher die Prüfungseinsicht als einzige Möglichkeit etabliert, eine vertiefte Rückmeldung zur eigenen Prüfungsleistung zu erhalten. Eine mögliche Alternative zur ausschließlichen Nutzung summativer Prüfungen wäre eine verstärkte Implementierung formativer Prüfungsformate, die kontinuierliches Feedback in den Lernprozess integrieren (Carless, 2015; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Formative Assessment-Ansätze ermöglichen nicht nur eine stärkere Individualisierung des Lernens, sondern können auch langfristig zu einer Verbesserung der Prüfungsleistung beitragen (Shute, 2008; Winstone & Nash, 2023).

Ein zentrales Merkmal formativer Prüfungsformate ist die Interaktivität zwischen Lehrenden und Studierenden, wodurch dialogisches Feedback eine besondere Bedeutung gewinnt. Studien zeigen, dass dialogische Feedbackansätze nicht nur die Wirksamkeit von Rückmeldungen erhöhen, sondern auch als wesentlicher Bestandteil formativen Assessments gelten (Carless, 2023). Durch die aktive Auseinandersetzung mit Rückmeldungen und die Möglichkeit zur Klärung von Unklarheiten wird ein tiefergehendes Verständnis gefördert, was wiederum die „Feedback Literacy“ der Studierenden stärkt – also ihre Fähigkeit, Feedback zu verstehen, kritisch zu reflektieren und gezielt zur Verbesserung des eigenen Lernprozesses zu nutzen.

Ein weiterer zentraler Aspekt einer effektiven Feedbackkultur ist das aktive Feedback-Seeking seitens der Studierenden. Carless und Young (2023) zeigen, dass Studierende, die aktiv Feedback einholen, nicht nur ein besseres Verständnis für Leistungserwartungen entwickeln, sondern auch ihre eigene Reflexions- und Selbstregulationsfähigkeit stärken. Dies setzt jedoch eine Lernumgebung voraus, in der Studierende sich sicher fühlen, um gezielt nach Rückmeldungen zu fragen, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen (Joughin et al., 2021). Die Bereitschaft zur aktiven Feedbacksuche hängt zudem von individuellen Faktoren wie Feedback-Literacy, dem wahrgenommenen Nutzen von Feedback sowie sozialen Dynamiken im Lehr-Lern-Kontext ab (de Kleijn, 2023).

3 Methodik

3.1 Forschungsfragen und Datenbasis

Vor dem dargestellten theoretischen Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit, inwieweit Klausureinsichten als Schnittstelle zwischen summativer Leistungsbewertung und formativer Lernunterstützung fungieren können und

welche individuellen Beweggründe Studierende zur Nutzung solcher Einsichten haben. Denn obwohl Prüfungsrückmeldungen eine zentrale Rolle für den Lernerfolg spielen, existieren bislang kaum systematische Untersuchungen zur Nutzung und Wahrnehmung von Klausureinsichten an Hochschulen. Unklar ist insbesondere, welche Studierendengruppen diese Möglichkeit gezielt nutzen und welche Bedarfe an differenziertem Feedback bestehen.

Im Rahmen dieser Studie wird der Begriff Prüfungsrückmeldung ausschließlich auf Rückmeldungen bezogen, die im Kontext schriftlicher Klausurprüfungen im Anschluss an eine Einsichtnahme erfolgen. Andere Prüfungsformate wie mündliche Prüfungen oder Projektpräsentationen werden nicht betrachtet. Basierend auf diesen Forschungslücken wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Welche Gründe bewegen die Studierenden dazu, eine Klausureinsicht wahrzunehmen bzw. darauf zu verzichten?
2. Lassen sich unter den Studierenden Gruppen identifizieren, die sich hinsichtlich ihrer Rückmelde- und Unterstützungsbedarfe unterscheiden?
3. Bestehen systematische Unterschiede in den Erwartungen an Rückmeldungen nach schriftlichen Prüfungen mit Klausureinsicht?

Zur Untersuchung der Fragen wurde auf Daten zurückgegriffen, die im Rahmen der Studierendenbefragung der Stabsstelle Qualitätsentwicklung der Universität Stuttgart im Zeitraum von Anfang Juni bis Ende August 2023 erhoben wurden.[1] Insgesamt wurden 9.128 Studierende kontaktiert. 3.014 Studierende haben an der Befragung teilgenommen, was einer Rücklaufquote von etwa 33 Prozent entspricht. Insgesamt werden Daten von Bachelorstudierenden (N = 1.634) und Masterstudierenden (N = 1.380) untersucht, wobei die Analysen jeweils anhand zweier unterschiedlicher Datensätze erfolgen. In den beiden Stichproben sind etwa 63% der Befragten männlich, was der Verteilung der Gesamtheit der Studierendenschaft Universität Stuttgart entspricht (vgl. Studierendenstatistik der Universität Stuttgart im Sommersemester 2023). Die Verteilung nach Fachbereichen ist in Tabelle 1 dargestellt.

1 Diese Befragungen finden generell in einem zweijährigen Turnus statt. Im vorliegenden Untersuchungsjahr wurden Studierende der Fakultäten Chemie, Elektrotechnik, Informationstechnik, Luft- und Raumfahrttechnik, Geodäsie, Mathematik und Physik, der Philosophisch-Historischen Fakultät sowie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften befragt.

Tab. 1: Verteilung der Fachbereichsgruppen

	Bachelor (N = 1.626)	Master (N = 1.378)
Ingenieurwissenschaften	50.2 %	67.1 %
Mathematik u. Naturwissenschaften	16.6 %	10.5 %
Sprach- und Kulturwissenschaften	15.3 %	8.3 %
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	17.9 %	14.1 %

Die größte Gruppe bilden Studierende der Ingenieurwissenschaften, insbesondere im Masterstudium mit über zwei Dritteln der Befragten (67.1 %). Die übrigen Fachbereiche sind in beiden Gruppen deutlich geringer vertreten.

3.2 Verwendete Methoden für die statistischen Analysen

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden Häufigkeiten sowie t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Dabei wurde bei allen Berechnungen mit der Statistiksoftware R (R Core Team, 2024) gearbeitet. Die Anwendung von t-Tests erfolgte, da Bachelor- und Masterstudierende als unabhängige Gruppen betrachtet werden und Mittelwertsunterschiede in den Zustimmungen zu einzelnen Gründen geprüft werden sollten.

Zur Untersuchung der zweiten Forschungsfrage wurde die Methode der Latenten Klassenanalyse (LCA, auf Englisch: Latent Class Analysis) eingesetzt. Diese ermöglicht es, latente Gruppen oder Subgruppen unter den Studierenden zu identifizieren, die bestimmte, für ihre Klasse charakteristische Merkmale teilen. Um diese latenten Gruppen zu identifizieren, greift die LCA auf das Antwortverhalten der Studierenden in kategorialen Indikatorvariablen zurück (Collins & Lanza, 2010; Weller et al., 2020, 290). Die Klassenzugehörigkeit basiert auf einer Wahrscheinlichkeitsschätzung aufgrund des Antwortmusters in den einzelnen Indikatorvariablen. Zur Bildung der latenten Klassenanalysen wurde das Paket poLCA (Linzer & Lewis, 2022) verwendet.

Die Anzahl der Klassen wurde anhand des Informationskriteriums BIC (Bayesian Information Criterion; Schwarz, 1978) bestimmt. Im Vergleich zum AIC (Akaike Information Criterion) und CAIC (Consistent Akaike Information Criterion) ist es aufgrund seiner Strenge etwas besser geeignet (Schreiber, 2016). Der Fit des Modells ist umso besser, je kleiner das Bayes'sche Informationskriterium ausfällt. Schlussendlich wird das Modell ausgewählt, was die

geringsten Werte bei diesem Informationskriterium aufweist. Des Weiteren wird der Log-Likelihood-Wert berichtet, der dazu verwendet werden kann, das Signifikanzniveau zu berechnen (Schreiber, 2016). Die p-Werte wurden mithilfe des Lo-Mendell-Rubin Likelihood-Ratio-Tests aus dem tidyLPA-Paket (Rosenberg 2021) berechnet. Für die Modellauswahl wurde zudem der Entropy-Wert herangezogen. Dieser stellt ein Maß für die Klassifikationsgenauigkeit dar. Je näher der Wert an 1 liegt, desto genauer ist die Klassifikation, d.h. die Zuteilung der Fälle in die jeweiligen Klassen. Werte über 0,8 gelten als optimal, Werte zwischen 0.6 und 0.8 als akzeptabel (Spurk et al., 2020).

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage wurden die in der latenten Klassenanalyse identifizierten Gruppen hinsichtlich ihrer Erwartungen an die gewünschten Inhalte der Prüfungsrückmeldungen verglichen. Hierzu wurden jeweils Chi-Quadrat-Tests durchgeführt.

4 Ergebnisse

4.1 Beweggründe für die Wahrnehmung oder den Verzicht auf die Klausureinsicht bei Studierenden

Die im Anschluss erhobenen Items zu den Gründen für die Nutzung bzw. Nichtnutzung der Klausureinsicht wurden von den Autor:innen dieser Studie eigens entwickelt. Die Konstruktion erfolgte praxisorientiert auf Basis von Erfahrungen aus der Lehre, hochschuldidaktischer Literatur sowie Rückmeldungen aus vorangegangenen Studierendenbefragungen. Ziel war es, typische Entscheidungsgründe differenziert abzubilden und gleichzeitig eine breitere empirische Vergleichbarkeit im Hochschulkontext zu ermöglichen. Eine Validierung im engeren psychometrischen Sinne wurde nicht vorgenommen, da die Items vorwiegend deskriptiv-analytischen Zwecken dienen.

Von den insgesamt N = 1.606 befragten Bachelorstudierenden haben 61% (N = 976) bereits mindestens einmal eine Klausureinsicht wahrgenommen. Unter den N = 1.361 Masterstudierenden fällt dieser Anteil mit 56 % (N = 761) etwas geringer aus. Die durchschnittliche Nutzungshäufigkeit, gemessen auf einer Skala von 1 (immer) bis 5 (nie), liegt bei den Bachelorstudierenden bei M = 2.65 (SD = 1.00) und bei den Masterstudierenden bei M = 2.79 (SD = 1.00). Damit ist die Nutzungshäufigkeit unter den Bachelorstudierenden signifikant höher als unter den Masterstudierenden ($t(1.606) = -2.88$, $p = 0.004$), wobei jedoch nur eine geringe Effektstärke vorliegt ($d = 0.14$).

Im Anschluss an die Befragung zur Nutzung der Klausureinsicht wurden die Studierenden, die diese bereits in Anspruch genommen hatten, zu den

Gründen für ihre Entscheidung befragt. Hierfür erhielten sie eine Reihe von Aussagen, die sie auf einer fünfstufigen Skala bewerten sollten.

Tab. 2: Nutzungsgründe Klausureinsicht

	Bachelor (N ~ 800)	Master (N ~ 700)	Signifikanz-überprüfung
Wenn Klausur nicht Bestanden	*2.56** (1.75)	*2.89** (1.79)	*p < .05, d = 0.14*
Nach Erhalt einer *schlechten* Note	*2.49*** (1.5)	*2.27*** (1.39)	*p < .01, d = 0.15*
Nach Erhalt einer *guten* Note	2.99 (1.55)	3.06 (1.47)	n.s.
Zur Notenverbesserung	2.48 (1.49)	2.39 (1.42)	n.s.
Andere Bewertung/Note erwartet	*2.63**** (1.48)	*2.24**** (1.36)	*p < .001, d = 0.27*

Skalierung: 1 = trifft voll und ganz zu, 5 = trifft überhaupt nicht zu
*** = p < .001; ** = p < .01; * = p < .05*

Die Tabelle zeigt, dass Bachelorstudierende signifikant häufiger eine Klausureinsicht in Anspruch genommen haben, wenn sie in der Prüfung durchgefallen sind. Im Gegensatz dazu haben Masterstudierende eher von der Möglichkeit der Klausureinsicht Gebrauch gemacht, wenn sie eine schlechte Note erhalten haben oder ihre Note anders als erwartet ausfiel. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die beobachteten Unterschiede in allen drei Fällen lediglich geringe Effektstärken aufweisen.

Im Hinblick auf die Gründe für die Nicht-Nutzung der Klausureinsicht wurden den Studierenden verschiedene Aussagen zur Einschätzung vorgelegt.

Tab. 3: Gründe, weshalb Klausureinsicht nicht genutzt wurde

	Bachelor (N = 630)	Master (N = 600)
Bisher keinen Bedarf gehabt	63.4 %	68.7 %
Zu umständlich/aufwendig	29.7 %	24.2 %
Nicht mitbekommen	26.0 %	21.2 %
Klausureinsicht wurde nicht geboten	12.1 %	9.7 %

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass sowohl Bachelor- als auch Masterstudierende mit etwa 64-68% am häufigsten angaben, bisher keinen Bedarf für eine Klausureinsicht gehabt zu haben. Weitere häufig genannte Gründe waren der wahrgenommene Aufwand (24-29%) sowie fehlende Kenntnis über die Möglichkeit einer Einsichtnahme (21–26 %). Etwa ein Zehntel der Befragten in beiden Gruppen gab an, dass bislang keine Klausureinsicht angeboten wurde.

4.2 Identifizierte Gruppen aus den latenten Klassenanalysen

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, ob sich unter den Studierenden Gruppen identifizieren lassen, die sich hinsichtlich ihrer Rückmelde- und Unterstützungsbedarfe unterscheiden, wurden explorative latente Klassenanalysen auf Basis von sieben ausgewählten Variablen durchgeführt. Ziel dieser Analysen war es, ein differenziertes Bild zu erhalten, indem sowohl Aspekte der persönlichen Studiensituation als auch prüfungsrelevante Einschätzungen berücksichtigt wurden. Die Auswahl der Variablen erfolgte explorativ und orientierte sich an den in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Überlegungen zu Feedbackprozessen, Studienzufriedenheit und individuellen Belastungsfaktoren.

Die verwendeten Items stammen aus der universitätsweiten Studierendenbefragung und weisen unterschiedliche Antwortformate auf, die sich sowohl aus der inhaltlichen Zielsetzung der Fragen als auch aus den systembedingten Vorgaben des eingesetzten EvaSys-Erhebungssystems ergeben. So variieren die Skalen in ihrer Reichweite, und in der Regel wurden lediglich die Skalenextreme verbal verankert. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die verwendeten Items und deren jeweilige Skalierung.

Tab. 4: Einbezogene Variablen in den latenten Klassenanalysen

Item	Skalierung
(1) „Die zu erbringenden Prüfungsleistungen sind klar kommuniziert.“	1 = trifft voll und ganz zu; 5 = trifft überhaupt nicht zu
Bereiten Ihnen bestimmte Anforderungen in Ihrem Studiengang Schwierigkeiten? (2) “Das Vorbereiten auf Prüfungen”	1 = überhaupt keine Schwierigkeiten; 6 = sehr große Schwierigkeiten
(3) „Psychische Belastungen“	Siehe Skalierung bei (2)
(4) “Haben Sie während Ihrer bisherigen Studienzeit schon einmal ernsthaft über einen Abbruch Ihres Studiums nachgedacht?”	1 = Nein, noch nie. 2 = Ja, schon einmal. 3 = Ja, schon mehrmals. 4 = Keine Angabe.

(5) "Die fachlichen Inhalte und fachlichen Anforderungen in meinem Studiengang entsprechen den Vorstellungen, die ich zu Studienbeginn hatte."	1 = trifft voll und ganz zu; 5 = trifft überhaupt nicht zu
(6) „Haben Sie Bedarf an digitaler/differenzierter Rückmeldung zu Ihrer Klausurleistung über die Klausureinsicht hinaus?"	1 = Ja 2 = Nein
(7) „Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit Ihrem derzeitigen Studiengang?"	1 = voll und ganz zufrieden; 5 = überhaupt nicht zufrieden

Aufgrund der Berücksichtigung von sieben Variablen wurden sechs verschiedene Modellvarianten hinsichtlich ihrer Güte geprüft. Für beide Datensätze erwies sich das 3-Klassen-Modell als am besten geeignet. Zwar sprechen die Entropy-Werte in beiden Fällen für ein 2-Klassen-Modell, jedoch würde eine Einteilung in nur zwei Studierendengruppen eine deutlich geringere Differenzierung ermöglichen. Zudem weist das 3-Klassen-Modell günstigere BIC-Werte auf, weshalb diese Variante in beiden Fällen gewählt wurde. Die entsprechenden Gütekriterien sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Tab. 5: Modellgüte LCA für beide Studierendengruppen Bachelor (BA) und Master (MA)

	Bachelor-LCA			Master-LCA		
	BIC	LMR	Entr.	BIC	LMR	Entr.
1	26167.21	p < .001	-	21722.57	p < .001	-
2	25216.09	p < .001	0.69	21025.79	p < .001	0.67
3	*25111.96*	*p < .001*	*0.65*	*20964.42*	*p < .001*	*0.64*
4	25219.72	p < .001	0.65	21015.52	p < .001	0.66
5	25332.43	p < .001	0.61	21108.87	p < .001	0.62
6	25452.33	p < .001	0.62	21233.64	p < .001	0.64

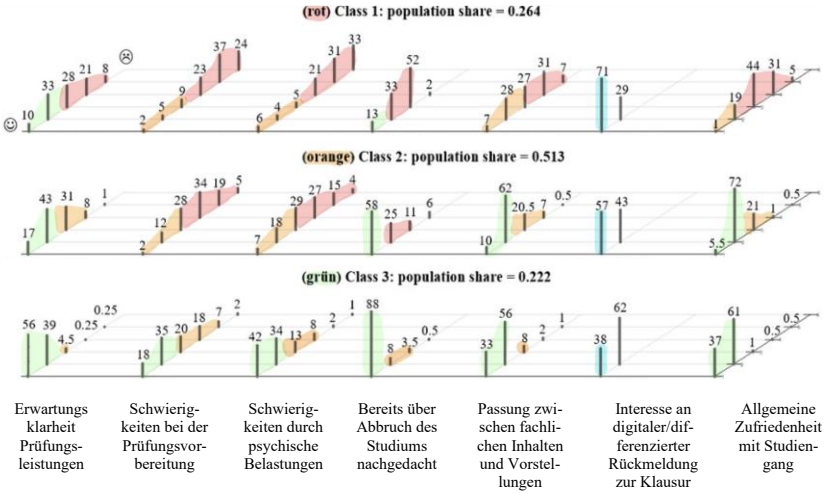
Anm.: BIC = Bayesian Information Criterion; LMR = Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio-Test, Entr. = Entropy

Die Antwortmuster aus den 3-Klassen-Modellen sind in den beiden nachfolgenden Abbildungen (Abb. 1 und Abb. 2) dargestellt. Um eine bessere Verständlichkeit zu gewährleisten, wurden den einzelnen Klassen Bezeichnungen im Sinne des Ampelsystems zugewiesen: *rot, orange* und *grün*. Die Farben stehen hierbei für die Intensität der vorliegenden Schwierigkeiten oder Be-

darfslagen aus den Antwortmustern. Zusätzlich wurden die Antwortskalierungen farblich eingefärbt, sodass die Interpretation der Antwortmuster eingänglicher ist.

Hinsichtlich der Subgruppenverteilung liegen die Stichprobengrößen für Klasse 1 (rot) und Klasse 3 (grün) sowohl bei den Bachelor- als auch den Masterstudierenden bei etwa 22–26 % (siehe Werte bei population share in Abb. 1 und Abb. 2). Die Studierenden der Klasse 2 (orange) stellen mit 51–54 % in beiden Stichproben die größte Gruppe dar. Bei der Betrachtung der Antwortmuster fällt zunächst eine sukzessive Zunahme positiver Einschätzungen von oben nach unten – von rot zu grün – auf

Abb. 1: Antwortmuster aus dem 3-Klassenmodell Bachelorstudierende (N = 1.425)



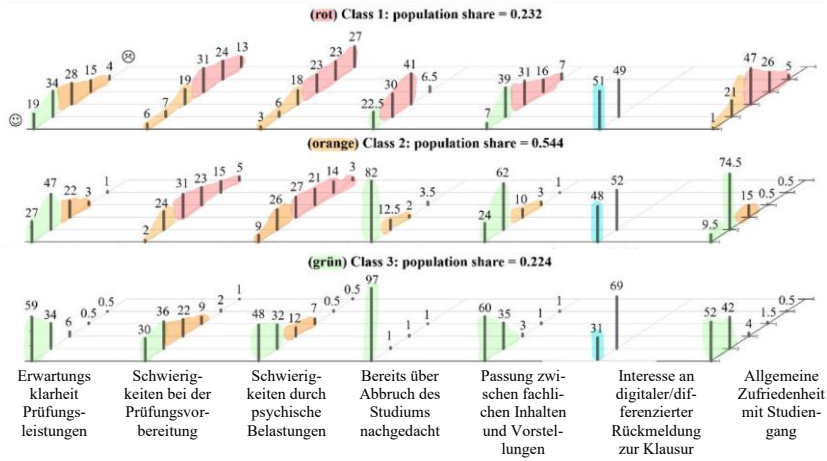
Anm.: Angaben in Prozent

Mehr als die Hälfte der *Bachelorstudierenden in Klasse 1 (rot)* gibt an, dass ihre Erwartungen an die zu erbringenden Prüfungsleistungen unklar sind. Über 80 % berichten von erheblichen Schwierigkeiten bei der Prüfungsvorbereitung, während rund 85 % psychische Belastungen als hinderlich für ihren Studienerfolg wahrnehmen. Etwa 85 % haben schon mehr als einmal an einen Studienabbruch gedacht. Zudem bewerten 65 % die Passung zwischen den fachlichen Inhalten und den ursprünglichen Erwartungen zu Studienbeginn als eher negativ. Mit etwa 80 % ist die Mehrheit dieser Gruppe insgesamt unzufrieden mit ihrem Studiengang. Auffällig ist, dass in dieser Gruppe mit 71 % das größte Interesse an digitalem und differenziertem Feedback zu Klausuren besteht.

Im Vergleich zur ersten Gruppe sind die Erwartungen an die zu erbringenden Prüfungsleistungen bei den *Studierenden der Klasse 2 (orange)* etwas klarer. Ähnlich wie in Klasse 1 (rot) zeigen sich jedoch erhebliche Schwierigkeiten bei der Prüfungsvorbereitung sowie eine hohe psychische Belastung. Die Abbruchgedanken sind mit 85 % zwar etwas weniger ausgeprägt als in Klasse 1 (rot), dennoch hat etwa ein Drittel der Studierenden mindestens einmal über einen Studienabbruch nachgedacht. Im Gegensatz zur ersten Gruppe zeigt sich eine deutlich positivere Passung zwischen den ursprünglichen Erwartungen und den fachlichen Inhalten im Studium, und mehr als drei Viertel der Studierenden sind insgesamt mit ihrem Studiengang zufrieden. Verglichen mit den Studierenden aus Klasse 1 (rot) ist das Interesse an einer differenzierten Prüfungsrückmeldung mit 57 % jedoch geringer ausgeprägt.

Die *Studierenden der Klasse 3 (grün)* zeigen im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen die günstigsten Merkmalsausprägungen. Sie weisen die größte Klarheit hinsichtlich der Erwartungen an die zu erbringenden Prüfungsleistungen auf und empfinden kaum Schwierigkeiten bei der Prüfungsvorbereitung oder durch psychische Belastungen. Zudem haben 88 % noch nie über einen Studienabbruch nachgedacht. Darüber hinaus zeigt sich in dieser Gruppe die höchste Übereinstimmung zwischen den fachlichen Inhalten und den ursprünglichen Erwartungen zu Studienbeginn. Ferner besteht mit 38 % das geringste Interesse an differenziertem Feedback, während gleichzeitig die höchste Gesamtzufriedenheit mit dem Studiengang festgestellt wird.

Abb. 2: Antwortmuster aus dem 3-Klassenmodell Masterstudierende (N = 1.244)



Anm.: Angaben in Prozent

Die Antwortmuster der drei Klassen bei den Masterstudierenden zeigen weitgehende Übereinstimmungen mit denen der Bachelorstudierenden, wenngleich die Einschätzungen tendenziell positiver ausfallen.

Im Vergleich zu den Bachelorstudierenden (13 %) haben mit 22.5 % etwas mehr der Masterstudierende noch nie über einen Studienabbruch nachgedacht. Hinsichtlich der Passung zwischen den ursprünglichen Erwartungen zu Studienbeginn und den fachlichen Inhalten des Studiengangs zeigt sich ebenfalls ein positiverer Trend: Während 35 % der Bachelorstudierenden die Passung als zufriedenstellend bewerten, sind es unter den Masterstudierenden 46 %. Das Interesse an differenziertem Feedback ist bei den Masterstudierenden hingegen deutlich geringer ausgeprägt (50 %) als bei den Bachelorstudierenden (71 %).

Die *Studierenden aus Klasse 2 (orange)* weisen in ihren Antwortmustern weitgehende Übereinstimmungen mit den Bachelorstudierenden derselben Klasse auf. Ein deutlicher Unterschied zeigt sich jedoch in der Anzahl derjenigen, die noch nie über einen Studienabbruch nachgedacht haben: Mit 82 % ist dieser Anteil unter den Masterstudierenden deutlich höher als bei den Bachelorstudierenden (58 %). Zudem besteht bei etwas weniger als der Hälfte der Masterstudierenden (48 %) Interesse an differenziertem Feedback.

Die *Studierenden der Klasse 3 (grün)* weisen weitgehende Übereinstimmungen mit den Bachelorstudierenden derselben Klasse auf. Lediglich 2 % der Masterstudierenden haben mehr als einmal über einen Studienabbruch nachgedacht, während dieser Anteil bei den Bachelorstudierenden bei rund 12 % liegt. Die Passung zwischen den Studieninhalten und den ursprünglichen Erwartungen sowie die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studiengang werden von 85–95 % der Studierenden als positiv bewertet. Analog zu den Bachelorstudierenden der Klasse 3 (grün) ist das Interesse an digitalem Feedback mit nur 31 % eher gering ausgeprägt.

4.3 Differenzielle Rückmeldebedarfe an die Inhalte einer Prüfungsrückmeldung

Mit der dritten Forschungsfrage wurde untersucht, ob sich die identifizierten Subgruppen systematisch in ihren Inhaltserwartungen an eine differenzierte Prüfungsrückmeldung unterscheiden. Die einzelnen Inhaltskategorien konnten dabei als Mehrfachantworten ausgewählt werden. Die abgefragten Inhaltsdimensionen der Prüfungsrückmeldung wurden ebenfalls von den Autor:innen konzipiert. Grundlage bildeten hochschuldidaktische Anforderungen an wirksames Feedback (vgl. Hattie & Timperley, 2007) sowie konkrete Beobachtungen zur studentischen Nutzung und Erwartungshaltung im Rahmen früherer Lehrevaluationen. Die Items sollen zentrale inhaltliche Rückmeldeschwerpunkte abbilden und den Rückschluss auf differenzielle Präferenzen einzelner Subgruppen ermöglichen.

Insgesamt zeigt sich unter den Bachelor- und Masterstudierenden ein differenziertes Antwortmuster. Während die ersten beiden Inhaltskategorien – das Identifizieren inhaltlicher Lücken und das Erhalten von Verbesserungshinweisen – über alle drei Klassen hinweg in beiden Studierendengruppen auf ein vergleichsweise großes Interesse stoßen, ist das Rückmeldeinteresse hinsichtlich gut bearbeiteter Aufgaben sowie individueller Stärken und Schwächen deutlich geringer ausgeprägt. Mit nur 42–50 % äußern die Studierenden das geringste Interesse an einer inhaltlichen Rückmeldung im sozialen Vergleich.

Tab. 5: Differenzielle Rückmeldebedarfe an die Inhalte einer Prüfungsrückmeldung

	… um inhaltliche Lücken zu identifizieren	… um Verbesserungshinweise zu erhalten	… um sich auf weitere Klausuren bei der prüfenden Person vorzubereiten	… um zu erfahren, welche Aufgaben gut bearbeitet wurden	… um zu erfahren, in welchen Inhaltsbereichen Stärken und Schwächen lagen	… um zu erfahren, wie die Leistung im sozialen Vergleich ausfiel
Kl. 1_{rot} $N_{BA} = 259$	*89 %**** *w = 0.14*	*90 %** *w = 0.08*	*72 %**** *w = 0.14*	66 %	76 %	45 %
Kl. 2_{orange} $N_{BA} = 427$	78 %	83 %	59 %	60 %	75 %	42 %
Kl. $3_{grün}$ $N_{BA} = 116$	82 %	88 %	53 %	65 %	72 %	45 %
Kl. 1_{rot} $N_{MA} = 137$	76 %	89 %	66 %	57 %	67 %	45 %
Kl. 2_{orange} $N_{MA} = 343$	78 %	86 %	60 %	58 %	73 %	50 %
Kl. $3_{grün}$ $N_{MA} = 74$	74 %	91 %	58 %	57 %	69 %	46 %

Unter den Bachelorstudierenden wurden signifikante Unterschiede in drei Antwortkategorien festgestellt. *Studierende der Klasse 1 (rot)* zeigen ein signifikant höheres Interesse daran, in der digitalen Rückmeldung ihre inhaltlichen Lücken zu identifizieren und Verbesserungshinweise zu erhalten als Studierende der Klassen 2 und 3 (orange und grün). Darüber hinaus sind sie signifikant stärker daran interessiert, mithilfe detaillierter Rückmeldungen ihre Vorbereitung auf weitere Prüfungen bei der prüfenden Person zu verbessern. Die Effektstärken sind mit einem Cohen's w von 0.08 bis 0.14 als klein zu interpretieren. Bei den Masterstudierenden zeigten sich hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Klassen.

5 Diskussion

5.1 Abgleich der Ergebnisse mit der Studienlage

Die Ergebnisse dieser Untersuchung verdeutlichen den Zusammenhang zwischen Prüfungsfeedback und der studentischen Zufriedenheit, der Abbruchsintention und dessen potenzielle Auswirkungen auf den Studienverlauf. Zahlreiche Studien belegen, dass eine hohe allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium eng mit der individuellen Motivation und dem Verbleib an der Hochschule verknüpft ist (Gold, 1988; Wiers-Jenssen et al., 2002; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006; Brandstätter et al., 2006; Multrus et al., 2017). Insbesondere die Studie von Gabriel und Pecher (2021) zeigt, dass Unzufriedenheit häufig mit einem Mangel an qualitativ hochwertigem Feedback einhergeht, was wiederum eine negative Beeinflussung der Motivation zur Folge haben kann. Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen diese Befunde: Die identifizierten Studierendengruppen mit höheren Schwierigkeiten in der Prüfungsvorbereitung und größerem Unterstützungsbedarf weisen auch ein erhöhtes Interesse an Feedback auf.

Die Studie von Genkova und Gassel (2024) hebt zudem hervor, dass Studierende, die regelmäßig differenziertes Feedback erhalten, weniger geneigt sind, ihre Hochschule zu wechseln. Dies verdeutlicht die strategische Bedeutung von gut strukturierten Feedbacksystemen für die Bindung der Studierenden an ihre Institution. Ein weiterer zentraler Aspekt ist der Einfluss von Prüfungsfeedback auf Studierende mit Prüfungsangst oder Unsicherheiten bei der Prüfungsvorbereitung. Empirische Untersuchungen (Peña et al., 2015) zeigen, dass ein effektives Feedbacksystem die negativen Auswirkungen von Prüfungsangst reduzieren kann, indem es Studierenden hilft, Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu gewinnen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen dieser Untersuchung, die aufzeigen, dass Studierende mit höheren Belastungen auch einen gesteigerten Bedarf an detaillierter Rückmeldung äußern.

Ein wichtiger Beitrag dieser Studie liegt in der Erhellung der bislang wenig erforschten Nutzungsgründe für Klausureinsichten. Diese Untersuchung trägt zur Schließung dieser Forschungslücke bei, indem sie zeigt, dass Studierende mit spezifischen Unsicherheiten und Belastungen besonders von einer gezielten Feedbackstruktur profitieren können.

5.2 Implikationen für die Hochschulpraxis

Die Erkenntnisse dieser Studie legen nahe, dass die Bereitstellung differenzierter Prüfungsrückmeldungen eine wesentliche Maßnahme zur Unterstützung von Studierenden darstellt. Besonders Studierende mit höheren Belastungen oder Unsicherheiten profitieren von detailliertem Feedback, das über eine bloße Notenrückmeldung hinausgeht.

Eine Möglichkeit, die Feedbackprozesse effizienter zu gestalten, könnte die verstärkte Nutzung digitaler Feedbackformate sein. Die Studie von Li et al. (2019) zeigt, dass Studierende, die sprachliche oder kulturelle Barrieren erleben, verstärkt nach Feedback suchen, um ihre akademischen Leistungen zu verbessern. Dies legt nahe, dass digitale Feedbacksysteme nicht nur für Studierende mit hohem Unterstützungsbedarf, sondern auch für international Studierende einen wichtigen Mehrwert bieten könnten.

Die Implementierung von digitalem Feedback ermöglicht zudem eine individualisierte Gestaltung von Rückmeldungen. So könnten Studierende je nach individuellem Bedarf entscheiden, welche Art von Feedback für sie besonders relevant ist. Dies entspricht aktuellen Entwicklungen im Bereich der Assessment Analytics, die eine automatisierte, aber zugleich adaptive Feedbackkultur an Hochschulen fördern (Biggs & Tang, 2011; Just, 2023).

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende mit höherer Unsicherheit in der Prüfungsvorbereitung ein stärkeres Interesse an Feedback haben. Dies deutet darauf hin, dass eine gezielte Förderung der Feedback Literacy und dialogischer Feedbackprozesse sinnvoll wäre, um Unsicherheiten abzubauen und die Selbstwirksamkeit der Studierenden zu stärken (Carless, 2023). Darüber hinaus sollte Prüfungsfeedback nicht isoliert betrachtet werden, sondern in seiner Relevanz für den gesamten Studienverlauf anerkannt werden. Im modularisierten Aufbau vieler Studiengänge übernehmen Prüfungen die Funktion von Übergangsstellen zwischen grundlegenden und vertiefenden Inhalten. Rückmeldungen, die an diesen Stellen gezielt auf Verständnislücken oder Fehlkonzepte hinweisen, können Studierenden helfen, sich gezielter auf nachfolgende Module vorzubereiten. Gerade weil formative Rückmeldestrukturen im Hochschulalltag häufig fehlen, stellen Klausureinsichten einen relevanten wenn auch oft ungenutzten Moment dar, in dem individuelle Lernprozesse reflektiert und gesteuert werden können. Eine Verbesserung der Feedbackkultur sollte daher nicht nur technische oder kommunikative Aspekte adressieren, sondern

auch curricular verankert sein und die inhaltliche Verzahnung von Modulen stärker berücksichtigen.

Allerdings können strukturelle Herausforderungen oder psychische Belastungen, wie sie in den identifizierten Studierendengruppen beobachtet wurden, nicht allein durch Feedback adressiert werden. Daher sollten ergänzende Unterstützungsmaßnahmen in Betracht gezogen werden, um die individuellen Bedarfe dieser Studierenden besser aufzufangen. Hochschulen könnten beispielsweise verstärkt psychosoziale Beratungsangebote, Mentoring-Programme oder niederschwellige Unterstützungsformate in den Studienalltag integrieren, um betroffene Studierende gezielt zu begleiten und zu entlasten.

Gleichwohl ist einzuräumen, dass die Implikationen dieser Studie bewusst auf einen spezifischen Ausschnitt hochschulischer Feedbackpraxis fokussieren. Der Schwerpunkt liegt auf Rückmeldungen im Rahmen schriftlicher Prüfungen und insbesondere auf Klausureinsichten. Andere Rückmeldeformate wie projektbezogenes Feedback, mündliche Rückmeldungen oder digitale Lernplattformen wurden im Rahmen dieser Studie nicht erhoben. Die in Abschnitt 5.2 genannten Perspektiven zur Förderung einer differenzierteren Feedbackkultur, etwa durch digitale Formate, sind daher als weiterführende hochschuldidaktische Überlegungen zu verstehen, die auf Grundlage der erhobenen studentischen Rückmeldebedarfe formuliert wurden, jedoch nicht auf einer direkten Datenerhebung zum gesamten Feedbackangebot basieren.

5.3 Perspektiven und Forschungslücken

Trotz der vielversprechenden Implikationen dieser Untersuchung müssen auch Limitationen berücksichtigt werden. Die Ergebnisse basieren auf Stichproben der Universität Stuttgart, sodass standortspezifische Einflüsse nicht ausgeschlossen werden können. Darüber hinaus ist die Geschlechtsverteilung der Befragten durch die fächerspezifische Zusammensetzung der Stichproben beeinflusst. Zukünftige Untersuchungen sollten daher eine breitere Vergleichsstudie mit anderen Hochschulen und Fachbereichen anstreben, um die Generalisierbarkeit der Befunde zu überprüfen.

Eine weiterführende Analyse könnte klären, inwiefern die Studierenden, die kein Interesse an Prüfungseinsichten zeigen, gezielt durch niederschwellige Feedbackangebote angesprochen werden können. Ebenso wäre eine detailliertere Betrachtung der Studienvoraussetzungen und der emotional-motivationalen Voraussetzung der Studierenden von Interesse, da diese Aspekte möglicherweise mit dem individuellen Feedbackbedarf in Verbindung stehen (Schmidberger & Kögler, 2023). Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass Studierende, die ihr Studium bereits abgebrochen haben, in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt wurden. Diese Gruppe ist in der Forschung traditionell schwer erreichbar, stellt aber eine wichtige Zielgruppe für zukünftige

Analysen dar. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass gezielte Rückmeldestrukturen im Hochschulkontext nicht isoliert wirken, sondern eng mit der Förderung selbstregulierten Lernens, einer besseren Orientierung im Studienverlauf und einer stärkeren Bindung an das Studium verknüpft sind.

Literatur

Biggs J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4. Aufl.). Maidenhead: Open University Press.

Boud, D. & Molloy, E. (2013). *Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. Assessment & Evaluation in Higher Education. 38 (6),* 698-712. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462

Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie,* 38(3), 121–131. https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.3.121

Brück-Hübner, A. (2023). Was kennzeichnet gutes digitales Feedback? Eine empirische Studie zu den Gelingensbedingungen digitaler Feedbackprozesse in der Hochschullehre aus Studierendenperspektive. In K. Hombach & H. Rundnagel (Hrsg.), *Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763973989

Carless, D. (2007). Conceptualizing pre-emptive formative assessment. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 14(2), 171–184. https://doi.org/10.1080/09695940701478412

Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education, 69*, 963–976. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z

Carless, D. (2023). Teacher feedback literacy, feedback regimes and iterative change: towards enhanced value in feedback processes. Higher Education Research & Development, 42(8), 1890–1904. https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2203472

Carless, D., & Young, S. (2024). Towards an idealized model of feedback uptake: Longitudinal development of feedback literacy from a social constructivist perspective. *Studies in Higher Education, 1–13.* https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2389436

Cavalcanti, A. P., Barbosa, A., Carvalho, R., Freitas, F., Tsai, Y.S., Gašević, D. & Mello, R. F. (2021). Automatic feedback in online learning environments: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100027

Collins, L. M. & Lanza, S. T. (2010). *Latent Class and Latent Transition Analysis: With Applications in the Social, Behavioral and Health Sciences*. New York: John Wiley & Sons.

Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2018). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877

de Kleijn, R. A. M. (2023). Supporting student and teacher feedback literacy: An instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 48*(2), 186–200. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283

Elsayed, S. & Cakir, D. (2023). Implementation of Assessment and Feedback in Higher Education. *Acta Pedagogia Asiana*, *2*(1), 34–42. https://doi.org/10.53623/apga.v2i1 .170

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research, 83*(1), 70–120. https://doi.org/10.3102/0034654312474350

Gabriel, S., & Pecher, H. (2021). Soziale Präsenz in Zeiten von CoViD-19 Distanz-Lehre. *Medienpädagogik,* 40, 206–228. https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.17.X

Genkova, P., & Gassel, G. (2024). The effects of feedback on willingness to learn and the propensity to move of employees and students. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift Für Angewandte Organisationspsychologie* (GIO), 55(1), 89–102. https://doi.org/10.1007/s11612-024-00722-y

Gold, A. (1988). Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg. Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. *Europäische Hochschulschriften.*

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E. & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401–1416. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807

Hepplestone, S., Holden, G., Irwin, B., Parkin, H. J., & Thorpe, L. (2011). Using technology to encourage student engagement with feedback: A literature review. *Research in Learning Technology*, 19(2), 111–127. https://doi.org/10.1080/21567069

Jamshaid, S., Bahadar, N., Jamshed, K., Rashid, M., Imran Afzal, M., Tian, L., Umar, M., Feng, X., Khan, I., & Zong, M. (2023). Pre- and Post-Pandemic (COVID-19) Mental Health of International Students: Data from a Longitudinal Study. *Psychology research and behavior management*, 16, 431–446. https://doi.org/10.2147/PRBM.S395035

Joughin, G., Boud, D., Dawson, P., & Tai, J. (2020). What can higher education learn from feedback seeking behaviour in organisations? Implications for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 80–91. https://doi.org/10. 1080/02602938.2020.1733491

Just, A. (2023). Pädagogisches Wissen von Studierenden der Berufs- und Technikpädagogik. Kompetenzmodellierungen auf der Basis von Prüfungsaufgaben (Empirische Berufsbildungsforschung, Bd. 6, 1. Aufl.). Dissertation. Franz Steiner Verlag.

Kadijevich, D. M., Ljubojevic, D. & Gutvajn, N. (2022). What Kind of E-assessment Feedback Is Important to Students? An Empirical Study. In D. Passey, D. Leahy, L. Williams, J. Holvikivi & M. Ruohonen (Hrsg.), *Digital transformation of education and learning - past, present and future* (S. 261–273). Springer.

Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R., Klemm, S.-L., & Rummel-Kluge, C. (2021). Mental health, social and emotional well-being, and perceived burdens of university students during COVID-19 pandemic lockdown in Germany. *Frontiers in Psychiatry, 12*, Article 643957. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.643957

Kuklick, L., Greiff, S. & Lindner, M. A. (2023). Computer-based performance feedback: Effects of error message complexity on cognitive, metacognitive, and motivational outcomes. *Computers & Education*, *200*, 1–18. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104785

Li, Y., Lu, G., Zhengbing, W., Liang, J., Yan, B., Lü, W., & Qi, C. (2019). Difficulties of social networks building in international medical students: A qualitative study. https://doi.org/10.21203/rs.2.12431/v1

Linzer, D. A. & Lewis, J. B. (2011). poLCA: An R Package for Polytomous Variable Latent Class Analysis. *Journal of Statistical Software*, *42*(10), 1–29. https://doi.org/10.18637/jss.v042.i10

Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). Studiensituation und studentische Orientierungen: 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. *Tech. rep.* BMBF.

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(5), 501–517. https://doi.org/10.1080/02602931003786559

Peña, M. I. N., Bono, R., & Suárez-Pellicioni, M. (2015). Feedback on students' performance: A possible way of reducing the negative effect of math anxiety in higher education. International Journal of Educational Research, 70, 80–87. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.005

Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(3), 277–289. https://doi.org/10.1080/02602930903541007

R Core Team (2024). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Verfügbar unter: https://www. R-project.org/

Rosenberg, J. M., Beymer, P. N., Anderson, D. J., Van Lissa, C. J. & Schmidt, J. A. (2018). tidyLPA: An R Package to Easily Carry Out Latent Profile Analysis (LPA) Using Open-Source or Commercial Software. *Journal of Open Source Software*, *3*(30), 978. https://joss.theoj.org/papers/10.21105/joss.00978

Saeed, N.; Mohamedali, F. (2022). A Study to Evaluate Students' Performance, Engagement, and Progression in Higher Education Based on Feedforward Teaching Approach. *Education Sciences*, *12*, 56. https://doi.org/10.3390/educsci1 2010056.

Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212. https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.199

Schmidberger, L. & Kögler, K. (2023). *Emotional-motivationale Studienvoraussetzungen und Studienerfolg während der Corona-Pandemie – Befunde einer Latenten Klassenanalyse*. Vortrag auf der Sektionstagung BWP, Flensburg, Deutschland.

Schreiber, J. B. (2016). Latent Class Analysis: An example for reporting results. *Research in Social and Administrative Pharmacy, 13*(6), 1196-1201. Online: http://dx. doi.org/10.1016/j.sapharm.2016.11.011

Schwarz, G. E. (1978). Estimating the dimension of a model, *Annals of Statistics*, *6*(2), S. 461–464. https://doi.org/10.1214/aos/1176344136

Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Sillcox, C. (2022). Implication of COVID-19 on Post-Secondary Students' Mental Health: A Review. *McGill Journal of Medicine*, *20*(2). https://doi.org/10.26443/mjm .v20i2.922

Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D. & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior, 120*. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020 .103445

Universität Stuttgart. (2023). *Studierendenstatistik 2023*. Universität Stuttgart. https://www.uni-stuttgart.de/universitaet/profil/dokumente/studierenden-statistik/studie renden statistik-SS-2023-alle.pdf

van der Kleij, F. M. & Lipnevich, A. A. (2020). Student perceptions of assessment feedback: a critical scoping review and call for research. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 1 -29. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x

Weller, B. E., Bowen, N. K. & Faubert, S. J. (2020). Latent class analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, *46*(4), 287–311. https://doi.org/10.11 77 /0095798420930932

Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., & Grøgaard, J. B. (2002). Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183–195.

Winstone, N. E., & Nash, R. A. (2023). Toward a cohesive psychological science of effective feedback. *Educational Psychologist*, *58*(3), 111–129. https://doi.org/10. 1080 /00461520.2023.2224444

Wisniewski, B, Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology, 10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087

Wu, X.M.; Dixon, H.R. & Zhang, L.J. (2021). Sustainable Development of Students' Learning Capabilities: The Case of University Students' Attitudes towards Teachers, Peers, and Themselves as Oral Feedback Sources in Learning English. *Sustainability*, *13*(9). https://doi.org/10.3390/su13095211

Zarowski, B., Giokaris, D., & Green, O. (2024). Effects of the COVID-19 Pandemic on University Students' Mental Health: A Literature Review. Cureus, 16(2), e54032. https://doi.org/10.7759/cureus.54032

Zimmermann, T. (2024). *Leistungsbeurteilungen an Hochschulen lernförderlich gestalten: Prüfen, Beurteilen und Rückmelden von Lernleistungen.* Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84743045

Aktueller Einsatz von Künstlicher Intelligenz als Lern- und Reflexionstool für Lernende im berufsbildenden Kontext – ein systematischer Literaturreview

Simone König-Ziegler, Theresa Bauer, Michael Goller, Manuel Förster

1 Künstliche Intelligenz im berufsbildenden Kontext

Die Auswirkungen von Künstlicher Intelligenz (KI) sind vielversprechend, tiefgreifend und unumgänglich, wenn auch noch schwer vorhersehbar (Ostendorf 2019). Da in (Ausbildungs-)Berufen aufgrund der Digitalisierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen (z. B. Goller et al. 2021) zunehmend KI-gestützte Technologien zum Einsatz kommen (Donald 2019) und Auszubildende und Arbeitnehmende mit neuen KI integrierenden Berufsfeldern konfrontiert sind, gehört zum Aufbau beruflicher Handlungskompetenz inzwischen auch ein umfassendes KI-Verständnis. Daher sollten Lernende, insbesondere im berufsbildenden Bereich, praktisch, interaktiv und kritisch mit KI-Funktionen vertraut gemacht werden (Seufert und Meier 2023).

Obwohl KI im berufsbildenden Kontext bereits verwendet wird, z. B. zur Unterrichtskonzeption, zur automatisierten Korrektur oder zur Generierung von Lösungen (Zawacki-Richter et al. 2020), fehlt es an agglomeriertem Wissen, in welcher vielfältigen Form und mit welchem Nutzen KI-Funktionen explizit den Lernenden in der beruflichen Bildung zur Verfügung gestellt werden.

In diesem Beitrag werden daher die Ergebnisse eines systematischen Reviews vorgestellt, der einerseits einen Überblick über die derzeit diskutierten KI-Anwendungen in der Berufsbildung gibt. Andererseits soll der durch KI entstehende Nutzen für die berufliche Bildung konkretisiert werden. Diesbezüglich werden die KI-Anwendungen hinsichtlich ihrer kognitiven und/oder metakognitiven Lernfunktion analysiert, da beides – sowohl Informationsverarbeitungsprozesse als auch die Reflexion über den Lernprozess – zum Aufbau von beruflicher Handlungskompetenz beitragen (Rausch et al. 2024).

2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

2.1 Verständnis von Künstlicher Intelligenz

Ertel (2021) definiert KI als die Fähigkeit von Computern, Aufgaben auszuführen, die bisher menschliche Intelligenz erforderten. Ähnlich beschreibt das Europäische Parlament (2021) KI als Technologien, die menschliche Fähigkeiten wie Planen, Kreativität oder Lernen imitieren. Graf Ballestrem et al. (2020) ergänzen die bisherigen Definitionen, indem sie KI als Technologie beschreiben, die ihre Umgebung einbezieht und „[...] mit einem gewissen Grad an Autonomie" (S. 5) arbeitet, um vorgegebene Ziele zu erreichen.

Anzumerken ist jedoch, dass die Ähnlichkeiten zur menschlichen Intelligenz metaphorisch zu verstehen sind und KI-Funktionen auf Daten basieren, die mittels Technologien wie Learning Analytics, Machine Learning[1] und/oder Deep Learning[i] – z. T. in Kombination – verarbeitet werden. Nichtsdestotrotz ist es mit KI möglich, logische Schlüsse zu ziehen, Probleme durch strukturierte Analysen zu lösen, neues Wissen zu erwerben, Muster zu erkennen, Regeln abzuleiten und in Vorhersagen umzuwandeln, innovative Lösungen zu generieren sowie Sachzusammenhänge zu verstehen. Anthropologische bzw. bildungstheoretische Grundfragen nach eigenem Bewusstsein, selbstständiger Wahrnehmung und Selbstkritik sind jedoch derzeit (noch) utopische Idealvorstellungen (Kreutzer 2023).

Dieser Beitrag versteht KI als übergeordneten Begriff, der gemäß der gewünschten Funktion verschiedene datenbasierte und -verarbeitende Technologien wie Learning Analytics, Machine Learning und Deep Learning umfasst. Auf Basis dieser Technologien führt KI Aktivitäten aus, die dem menschlichen Denken nahekommen. Der Vorteil von KI in dieser Form besteht darin, dass sie in gewissem Rahmen autonom agiert und innovative Problemlöse- und Entscheidungsvorschläge innerhalb eines vorgegebenen Rahmens bietet, wobei vordefinierte und individuelle Voraussetzungen und Anforderungen berücksichtigt werden (vgl. de Laat et al. 2020).

Dieses Verständnis und die damit umfassten Funktionen von KI sind auch für Lernende im berufsbildenden Bereich vielversprechend. So können mittels

1 Machine Learning und Deep Learning beziehen sich auf die Fähigkeit von KI, mittels Algorithmen aus Daten zu lernen und Muster zu erkennen, ohne dabei auf explizite Programmierung angewiesen zu sein (Hasenbein 2023). Während beim Machine Learning strukturierte Daten vorliegen müssen, kann Deep Learning auch unstrukturierte Daten (Texte, Bilder, Sprache, etc.) verarbeiten. Ein wesentliches Element des Machine Learning ist das Konzept der Trainingsdaten. So kann Machine Learning nur dann Muster erkennen, wenn es mittels eingespeister Daten trainiert wird. Während des Trainings wird extern (häufig durch Menschen) bestimmt, ob das Muster richtig oder falsch erkannt wurde. Wenn das Training abgeschlossen ist, können auch unbekannte Daten eingespeist werden, die nach den bekannten Mustern durchsucht werden (Birkelbach et al. 2020).

KI bspw. die individuellen Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigt und deren berufliche Handlungskompetenz gezielt gefördert werden, indem Lernsituationen z. B. durch Chatbots interaktiv gestaltet oder simulationsbasierte Lehr-Lernarrangements realisiert werden.

2.2 Systematisierungs- und Einsatzmöglichkeiten von KI-Funktionen

Baker et al. (2019) betonen, dass KI verschiedenen Zielgruppen im Bildungswesen nutzen kann. Den Autor*innen zufolge existieren KI-Funktionen, die insbesondere Arbeitsprozesse einer Bildungsinstitution erleichtern wie bspw. automatisierte Zulassungsverfahren. Andere KI-Funktionen dienen hingegen besonders den Lehrenden, z. B. automatisierte Scoring-Systeme, oder den Lernenden, z. B. intelligente turorielle Systeme. Etliche KI-Funktionen unterstützen jedoch nicht ausschließlich eine, sondern mehrere Zielgruppen.

Birkelbach et al. (2020) zählen weiterführend verschiedene Möglichkeiten auf, in welcher Form KI im Bildungsbereich den unterschiedlichen Zielgruppen zur Verfügung gestellt werden kann:

1. Educational Data Mining und Learning Analytics: Analyse großer Datenmengen zur Verbesserung von Lehren, Lernen und Entscheidungsfindung
2. Intelligente tutorielle Systeme: Personalisiertes Echtzeit-Feedback
3. KI-gestützte Lernmanagementsysteme: Webbasierte Plattformen zur Unterstützung des Unterrichts
4. Chatbots: Automatisierte Kommunikationssysteme
5. KI-gestützte Massive Open Online Courses (KI-MOOCs): Zielgerichtete Onlinekurse für ein breites Publikum
6. Virtual Reality: Immersive 3D-Simulationen, die realitätsnahes und effektives Lernen ermöglichen

Bei dieser Aufzählung ist zu erkennen, dass die Autor*innen einerseits die hinter der KI-Funktion stehende Technologie, z. B. Learning Analytics, adressieren und andererseits ganz bestimmte lernrelevante Anwendungen benennen, z. B. Chatbots. Da Learning Analytics oder andere Technologien wie Machine Learning oder Deep Learning jedoch die Basis der jeweiligen Anwendungen wie z. B. Chatbots darstellen, sind bei dieser Aufzählung unterschiedliche technologische Hierarchieebenen zu identifizieren. Die Aufzählung gibt also insofern nützliche Impulse für die Strukturierung der Erkenntnisse, die im vorliegenden Review gefunden werden, als dass in Beiträgen zu KI sowohl die technische Komponente als auch die konkrete Übersetzung der jeweiligen

Technologie in anwender*innenfreundliche Systeme unterschieden werden kann.

2.3 Lern- und/oder Reflexionsunterstützungsfunktion von KI

Gemäß der Zielsetzung sollen die Erkenntnisse des Beitrags bereits eingesetzte KI-Funktionen identifizieren und deren Nutzen in Form einer kognitiven und/oder metakognitiven Lernunterstützung für Lernende spezifizieren. Beides – die kognitive und metakognitive Lernunterstützung – kann wesentlich zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz beitragen (vgl. Gerholz 2017). Kognitives Lernen fokussiert die Informationsverarbeitung, während metakognitives Lernen Reflexion über das eigene Denken, Verhalten und Handeln anstößt sowie Erfahrungen, Probleme oder Wissen bewertet, strukturiert und geeignete Maßnahmen für die Zukunft entwickeln lässt (Aeppli und Lötscher 2016; Beauchamp 2015). Hierbei kann zwischen exekutiven (Lernprozess planen, steuern und kontrollieren) und deklarativen (Personen-, Aufgaben- und Strategiewissen) metakognitiven Aspekten unterschieden werden (Kaiser und Kaiser 2018). Im Folgenden wird erläutert, wie KI kognitive und metakognitive Lernpozesse unterstützt.

(a) KI-gestützte kognitive Lernfunktionen: Mittels KI können Lernangebote an die kognitiven Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden angepasst werden. Bspw. kann KI mittels Learning Analytics Schwächen der Lernenden erkennen und versuchen diese gezielt durch zusätzliches Übungsmaterial auszugleichen (Suparyati et al. 2024). Aber auch KI-gestütztes Echtzeit-Feedback, z. B. durch Chatbots, kann bei inhaltlichen Fragen helfen und direkte Hinweise auf Erfolge oder Fehler liefern, was effektives Lernen fördert (Gosh und Ravichandran 2024). KI hat das Potential, Lernumgebungen nicht nur zu ergänzen (z. B. durch digitale Arbeitsblätter), sondern auch grundlegend zu verändern, etwa durch KI-gestützte interaktive Lernvideos (Harteis et al. 2021).

(b) KI-gestützte metakognitive Reflexionsfunktionen: KI kann metakognitives Lernen bzw. den Reflexionsprozess beim Lernen insbesondere dann fördern, wenn Lernende in Situationen versetzt werden, in denen sie ihren Lernprozess selbst planen, steuern und kontrollieren müssen oder wenn sie dazu befähigt werden, Erkenntnisse über ihr eigenes Lernen, ihre Stärken und Schwächen, die Erschließung von Informationen sowie neue Möglichkeiten der Problemlösung zu gewinnen. Das gelingt z. B. durch intelligente tutorielle Systeme. Diese können gezielt Fragen stellen, die abgestimmt auf die Aufgabenstellung und auf Grundlage der Antwort der Lernenden Fehlkonzepte und Denkfehler adressieren (Chatti et al. 2012). Dies ermöglicht Rückschlüsse auf Schwächen in den zugrundeliegenden Kompetenzen der Lernenden, was

eine realistischere Selbsteinschätzung begünstigt. Aber auch in Gruppenarbeiten kann KI z. B. mittels Learning Analytics den Reflexionprozess insofern unterstützen, als dass aufgezeigt werden kann, welche Einzelbeiträge in welchem Maß das Endergebnis einer Aufgabe beeinflusst haben. Mit diesen Erkenntnissen können Aufgaben in der Gruppe optimal verteilt werden, wodurch das Potential eines stärkenorientierten Lernprozesses entsteht (Suparyati et al. 2024).

Die Selbstregulationstheorie (Zimmerman 2000) bezieht sich auf die Fähigkeit der Lernenden, ihre eigenen Lernprozesse aktiv zu steuern. Sie gliedert den Lernprozess in drei Phasen – Planung, Durchführung und Reflexion –, die jeweils durch gezielte KI-Interventionen unterstützt werden können. Die Unterstützung durch KI in diesen Phasen kann die Selbstregulation der Lernenden verbessern. So helfen KI-Systeme etwa bei der Zielsetzung, der Strategieanpassung während des Lernens, bei der Bereitstellung von Feedback sowie bei der Auswertung des Lernverhaltens zur kontinuierlichen Verbesserung. Tabelle 1 gibt einen Überblick über kognitive und metakognitive Unterstützungsfunktionen in den Phasen selbstregulierten Lernens.

Tab. 1 Kognitive und metakognitive Unterstützungsfunktionen von KI

	Kognitive Unterstützung durch KI	**Metakognitive Unterstützung durch KI**
Zielsetzung	Unterstützung bei der Wissensvermittlung, Erklärungen und interaktiven Übungen.	Vorschläge zur Lernzielsetzung basierend auf dem bisherigen Lernfortschritt und den Stärken des Lernenden.
Lernstrategien	Bereitstellung von Lernmaterialien und interaktiven Übungen zur Festigung des Wissens.	Empfehlungen zur Auswahl und Anpassung von Lernstrategien basierend auf den bisherigen Ergebnissen und dem aktuellen Status.
Überwachung und Feedback	Automatisierte Tests und sofortiges Feedback zu den Ergebnissen des Lernens.	Echtzeit-Überwachung des Lernprozesses und Feedback zur Verbesserung der Selbstüberwachung und Anpassung der Strategien.
Reflexion und Anpassung	Unterstützung durch interaktive Tests, die gezielte Rückmeldungen zur Verbesserung des kognitiven Wissens bieten.	Reflexion über die Effektivität von Lernstrategien und kontinuierliche Anpassung basierend auf den Fortschrittsdaten des Lernenden.

Quelle: Eigene Darstellung

2.4 Relevante Schlüsse aus dem theoretisch-konzeptionellen Rahmen

Aus den bisherigen Erläuterungen kann der nachstehende Orientierungsrahmen für das Verständnis und Potential von KI für den vorliegenden Review

abgeleitet werden. Zudem werden Zielsetzung und Forschungsfrage wie folgt spezifiziert:

- **Verständnis und Technologien von KI:** KI wird als übergeordneter Begriff verstanden, der eine Vielzahl von datenbasierten und -verarbeitenden Technologien wie Learning Analytics, Machine Learning und Deep Learning umfasst und mittels Analysen von Einzelbeobachtungen und erkannten Mustern, logische Schlüsse ziehen kann und menschliche Intelligenz imitiert (Kreutzer 2023).
- **Technologie, Funktionen und Anwendungsformen von KI**: KI und die dahinterstehenden Technologien können in vielfältigen lernrelevanten Funktionen und Anwendungsformen zur Verfügung gestellt werden, z. B. in KI-gestützten Lernmanagementsystemen, intelligenten tutoriellen Systemen, Chatbots, MOOCs, Visualisierungen (Birkelbach et al. 2020).
- **Technologie versus Funktion und Anwendungsform von KI:** Die verschiedenen technologischen Hierarchieebenen von KI (dahinterstehende Technologien versus anwender*innenfreundliche Funktionen und Anwendungsformen) können differenziert adressiert werden.
- **Zielgruppen der KI:** KI kann unterschiedliche Zielgruppen im Bildungsbereich unterstützen (Kreutzer 2023; Suparyati et al. 2024). Da besonders Lernende im berufsbildenden Bereich aufgrund der KI getriebenen Veränderungen in (Ausbildungs-)Berufen mit KI konfrontiert sind (z. B. Goller et al. 2021), liegt der Fokus des Reviews auf dieser Zielgruppe.
- **Nutzen von KI:** Der durch KI entstehende Nutzen kann und soll insofern konkretisiert werden, als dass die kognitive und/oder metakognitive Lernfunktion identifiziert wird. Dabei ist insbesondere die Unterscheidung zwischen Informationsverarbeitung (kognitiv) und Reflexionsunterstützung (metakognitiv) zentral. Beides trägt zum Aufbau beruflicher Handlungskompetenz bei (Rausch et al. 2024).

Die zentrale Forschungsfrage, die sich aus den bisherigen Erläuterungen und der hier zusammengefassten Eckpunkte ergibt, lautet: *„Welche konkreten KI-Anwendungen mit Lern- und Reflexionsfunktion für Lernende werden im berufsbildenden Bereich verwendet?“*.

3 Methode des systematischen Literaturreviews

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein systematischer Literaturreview nach dem PRISMA-Ansatz (Liberati et al. 2009) durchgeführt. Der Review erfolgte von Februar bis Juni 2024. Die drei ersten Kriterien bei der Bewertung der Beiträge waren, dass lediglich Publikationen eingeschlossen wurden, die ab dem Jahr 2018 erschienen, in englischer oder deutscher Sprache veröffentlicht und in wissenschaftlichen Datenbanken gelistet wurden.

Die Suche erfolgte in vier Datenbanken: ERIC, Fachportal Pädagogik, Psyndex und PsycArticles. Mithilfe von 20 deutschen und 30 englischen Schlagwortkombinationen (vgl. Tabelle 2) wurden relevante Publikationen gesucht. Ergänzend wurde das Schneeballprinzip angewandt, um weitere Beiträge, z. B. aus Sammelbänden, einzubeziehen.

Tab. 2 Recherchierte Schlagwortkombinationen in Deutsch und Englisch

Schlagworte	deutsch	englisch
Gegenstands-bereich	„Künstliche Intelligenz“ ODER „KI“	„Artificial intelligence“ OR „AI“
	UND	AND
Kontext	„kaufmännische Berufspädagogik“ „kaufmännische Bildung“ „kaufmännische Ausbildung“ „kaufmännischer Unterricht“ „kaufmännische Schule“ „Berufspädagogik“ „berufliche Bildung“ „berufliche Ausbildung“ „beruflicher Unterricht“ „berufliche Schule“	„commercial vocational pedagogy“ „commercial vocational education“ „commercial vocational training“ „commercial vocational teaching“ „commercial vocational lessons“ „commercial vocational classroom“ „commercial vocational school“ „VET“ „vocational pedagogy“ „vocational education“ „vocational training“ „vocational teaching“ „vocational lessons“ „vocational classroom“ „vocational school“

Quelle: Eigene Darstellung

Weitere Einschlusskriterien bestanden darin, dass Beiträge mindestens ein Schlagwort im Titel enthielten, keine Duplikate vorlagen und der Volltext verfügbar war. Zudem mussten Abstract und Volltext zur Fragestellung passen. Dabei war u. a. entscheidend, dass in den Publikationen konkrete KI-Funktionen zu identifizieren waren.

Die initiale Recherche in den vier Datenbanken ergab nur eine relevante Publikation. Aufgrund dieser geringen Befundlage wurde Google Scholarii ergänzend genutzt, da diese Suchmaschine auf eine große Datenbasis zugreift

und Beiträge nach Kriterien wie Aktualität und Schlagwortrelevanz priorisiert (Beel und Gipp 2009). Manche Schlagwortkombinationen ergaben bis zu 126.238 Treffer, daher wurden pro Kombination maximal die ersten 300 Beiträge einbezogen, da diese laut Google Scholar die beste Passung aufweisen (Beel und Gipp 2009). So flossen 2.940 zusätzliche Beiträge in den Selektionsprozess ein. Zur Erhöhung der methodischen Transparenz wurde der Auswahlprozess in mehreren Schritten dokumentiert. Zur effizienten Weiterverarbeitung dieses umfangreichen Literaturkorpus wurde die Software rayyan.ai[2] verwendet, die mithilfe von Machine Learning auf Basis vorheriger manueller Entscheidungen Beiträge ein- oder ausschließt (Ouzzani et al. 2016). Der Machine Learning-Algorithmus in rayyan.ai wurde dadurch trainiert, dass zunächst 100 Beiträge manuell anhand des Titels und der Kurzzusammenfassung ein- oder ausgeschlossen wurden. Anschließend wurden die von rayyan.ai als „most likely to include" klassifizierten Beiträge automatisch in die manuelle Detailanalyse (Abstract- und Volltextpassung) aufgenommen und bei entsprechender Passung hinzugefügt. Duplikate wurden direkt ausgeschlossen.

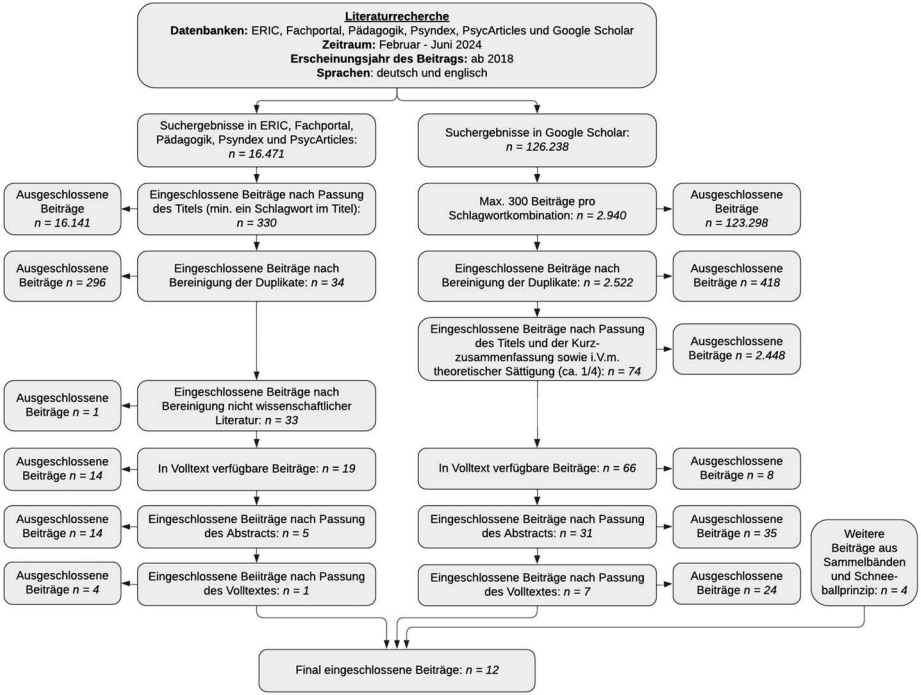
Der Trainingsprozess des Algorithmus wurde iterativ weitergeführt: Neue manuelle Entscheidungen flossen in das System ein, wodurch die Empfehlungsschärfe verbessert wurde. Beiträge wurden manuell ein- oder ausgeschlossen und daraufhin erneut diejenigen Beiträge aufgenommen, die rayyan.ai eindeutig empfahl. Das kombinierte Vorgehen aus manueller und KI-basierter Auswahl wurde so lange wiederholt, bis etwa ein Viertel der Publikationen bewertet war. Dann wurde die Sichtung beendet, da sich insofern eine theoretische Sättigung einstellte (Dixon-Woods et al. 2005), dass von rayyan.ai immer weniger klare Einschlussempfehlungen gegeben wurden und die Anzahl auszuschließender („most likely to exclude") und mit „maybe" gekennzeichneter Beiträge kontinuierlich stieg.

Am Auswahlprozess der Beiträge waren drei Rater*innen beteiligt – sowohl bei der Arbeit mit Rayyan.ai als auch bei der Durchsicht der Abstracts und Volltexte. Besonders bei der Durchsicht der Volltexte erwies sich der kontinuierliche Austausch als hilfreich, sodass die Entscheidung über die Aufnahme der Beiträge letztlich im Konsens getroffen wurde. Insgesamt konnten sieben Artikel als relevant identifiziert werden. Zusammen mit der einen Publikation aus der ersten Recherche und vier Beiträgen, die aus der relevanten Literatur im Schneeballprinzip herausgefiltert wurden, umfasst das Ergebnis des Reviews zwölf Beiträge. Abbildung 1 visualisiert den Selektionsprozess.

---

2 Rayyan.ai verwendet ein maschinelles Lernverfahren, bei dem ein initialer Satz an manuell klassifizierten Studien zur iterativen Trainingsbasis für ein Klassifikationsmodell dient. Das System priorisiert in der Folge unklassifizierte Studien, die für das Modell am informativsten erscheinen und passt seine Vorhersagen mit jedem weiteren Nutzer-Feedback an. Ziel ist es, relevante Studien effizient zu identifizieren und gleichzeitig den manuellen Screening-Aufwand zu reduzieren.

Abb. 1: Überblick über die Anzahl der ein- und ausgeschlossenen Publikationen



Quelle: Eigene Darstellung

4 Ergebnisse

Die zwölf Beiträge des Reviews stammen aus Deutschland (*n = 4*), China (*n = 3*), Indonesien, Jordanien, Australien, Österreich und Indien (jeweils *n = 1*) und wurden zwischen 2019 und 2024 veröffentlicht. Sechs Beiträge sind Literaturreviews, vier basieren auf empirischen Studien und zwei sind theoretisch-konzeptionelle Arbeiten. Sechs Beiträge fokussieren sich auf die berufliche Bildung, insbesondere auf Berufsschüler*innen und Auszubildende. Fünf weitere adressieren eine breitere Zielgruppe und schließen auch Studierende an Hochschulen ein, beispielsweise mit Fokus auf die berufliche Ausbildung von Lehrkräften. Ein Beitrag thematisiert Bildung im Allgemeinen, integriert jedoch eine KI-Funktion, die auch in der beruflichen Bildung einsetzbar ist.

Die Analyse der zwölf Beiträge zeigt verschiedene technologische Hierarchieebenen bei der Vorstellung von KI. Ein zentrales Ergebnis ist, dass Learning Analytics in allen Beiträgen direkt oder indirekt aufgegriffen wurde – entweder als Basis für die KI-Funktionen oder als Ziele, die mit Learning Analytics verfolgt werden. Somit kann Learning Analytics als übergeordnete Technologie betrachtet werden (vgl. 2.2 und 2.4), die in vielen KI-Funktionen und -Anwendungen integriert ist. Diese lassen sich wie folgt systematisieren: *(a) Intelligente adaptive Lernmanagementsysteme, (b) Intelligente tutorielle Systeme, (c) Intelligente Einzelanwendungen, (d) Intelligente Chatbots.*

Es ist möglich, dass sich einzelne Systematisierungseinheiten überschneiden – so kann ein Chatbot auch als intelligente Einzelanwendung oder intelligentes tutorielles System verstanden werden. Die Beiträge werden dem Schwerpunkt zugeordnet, der die KI-Funktion am grundlegendsten beschreibt. Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse zusammen.

Tab. 3 Ergebnisse des Literaturreviews

Autor*innen	KI-Technologie und/oder Anwendungsform	Lern- und/oder Reflexionsfunktion
Gosh und Ravichandran 2024	LA, ALMS	LF
Ifenthaler et al. 2019	LA, ALMS (Dashboard)	LF
Ifenthaler 2020	LA	LF, RF
Kong et al. 2023	LA, IEA (Software XIVO)	LF, RF
Ninaus und Sailer 2022	LA	LF
Schulten et al. 2020	LA, IEA (App NIMROD)	LF
Seufert und Meier 2023	LA, CB	LF
Sharrab et al. 2023	LA, ALMS (Blackboard Learn)	LF

Suparyati et al. 2024	LA, ALMS (Blackboard Learn)	LF
Tan 2019	LA, ALMS (FiF)	LF, RF
Wu 2022	LA, ALMS (FiF)	LF, RF
Zawacki-Richter et al. 2020	LA, ITS	LF, RF

Anmerkungen. LA = Learning-Analytics auf allgemeiner Ebene; ALMS = intelligente adaptive Lernmanagementsysteme; IEA = intelligente Einzelanwendung; ITS = intelligente tutorielle Systeme; CB = Chatbots; LF = Lernfunktion; RF = Reflexionsfunktion

Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden werden zunächst Beiträge dargestellt, die das Potenzial von Learning Analytics im Allgemeinen abbilden (Ifenthaler 2020; Ninaus und Sailer 2022). Da Learning Analytics als übergeordnete Technologie verstanden wird, die in anderen KI-Funktionen integriert ist, ist hier noch keine konkrete Übersetzung der KI-Technologie in bestimmte lernrelevante Funktionen oder Anwendungen realisiert. Da es ein Anliegen des Beitrags ist, konkrete Möglichkeiten darzustellen, wie die technische KI-Komponente in lernrelevante KI-Funktionen oder Anwendungen überführt werden kann, mit denen Lernende im Unterricht arbeiten können, werden diese in den folgenden Unterkapiteln explizit adressiert. Es war nicht das priorisierte Ziel, die Wirksamkeit einzelner KI-Formen aufgrund empirischer Befunde zu bewerten. Daher werden Studienergebnisse verkürzt dargestellt und auf relevante Aspekte für den Nutzen der Lernenden fokussiert.

4.1 Learning Analytics als übergeordnete KI-Technologie

Mit Learning Analytics werden komplexe Daten von Lernenden, z. B. aus Self-Assessments oder Lernplattformen, mittels statistischer Verfahren gesammelt, analysiert, modelliert, visualisiert und Rückschlüsse auf Fähigkeiten, Schwächen oder Präferenzen in Relation zum Lerngegenstand gezogen. Die eingesetzten Algorithmen variieren in Abhängigkeit von den verfügbaren Nutzer*innendaten, die von der Lernumgebung und Aufgabenart abhängen (Chatti et al. 2012; Ifenthaler 2019, 2020; Suparyati et al. 2024; Weich et al. 2021).

Ifenthaler (2020) betont das Potenzial von Learning Analytics dahingehend, dass sowohl inhaltlich-fachliche als auch lernprozessbezogene Analysen bereitgestellt werden können. Auf inhaltlich-fachlicher Ebene können Einsichten hinsichtlich der Güte einer Lösung gegeben werden, auf lernprozessbezogener Ebene können die Unterschiede zwischen dem gezeigten und dem optimalen Wissensstand der Lernenden aufgezeigt werden. Wenngleich Ninaus und Sailer (2022) herausstellen, dass Learning Analytics öfter zur Ge-

nerierung inhaltlich-fachlichen als lernprozessbezogenen Feedbacks verwendet wird, sehen sie Learning Analytics-basierte Ansätze auch für zweiteres als vielversprechend an. So können Technologien wie Natural Language Processing komplexe Antworten von Lernenden wie bspw. schriftliche Ausführungen automatisch analysieren sowie Muster erkennen und damit komplexe Feedbackelemente adaptiv im Lernprozess rückmelden. Ninaus und Sailer (2022) sehen hierbei das Potenzial, Learning Analytics für die Generierung intelligenter Scaffolds – Hilfestellungen, die es den Lernenden ermöglichen, Aufgaben (besser) zu lösen – einzusetzen (Hermkes et al. 2018). Eine ergänzende Studie von Zhu et al. (2020) stützt diese Annahme, indem die Autor*innen zeigen, dass KI-basiertes lernprozessbezogenes Feedback dazu beitragen kann, die Begründungsqualität von Antworten zu verbessern.

4.2 Intelligente adaptive Lernmanagementsysteme

Intelligente adaptive Lernmanagementsysteme stellen ein zusammenhängendes Ganzes technischer und KI-gestützter Funktionen dar, die sich an den individuellen Lern- und Leistungsstand eines Lernenden anpassen und u. a. KI-generiertes Feedback, Kompetenzanalysen und administrative Funktionen, wie Abgabeerinnerungen, bereitstellen (Ng et al. 2011). Gosh und Ravichandran (2024) sprechen im Kontext der beruflichen Bildung davon, intelligente adaptive Lernmangementsysteme für die individuelle Anpassung berufsbezogener Aufgaben einzusetzen, wodurch Lernende bei der Verbesserung beruflicher Fähigkeiten unterstützt werden. Ifenthaler et al. (2019) konkretisieren, dass intelligente adaptive Lernmanagementsysteme insbesondere in Form von webbasierten Dashboards erfolgsversprechend sind, um Lernende im Lernprozess zu begleiten. Studienergebnisse zeigen, dass Lernende, die über Dashboards Informationen zur Lernaufgabe und ihrem Fortschritt in Bezug auf spezifische Ziele erhalten haben, bessere Endnoten erzielten als diejenigen ohne Zugriff (Kim et al. 2016). Suparyati et al. (2024) und Sharrab et al. (2023) heben das Potenzial von Blackboard Learn hervor, einem intelligenten adaptiven Lernmanagementsystem, das Lernmaterialien (z. B. Präsentationen, Videos) und KI-Funktionen wie eine Planungsassistenz integriert, um die Entwicklung berufsspezifischer Fähigkeiten zu verbessern.

Ein Beispiel für ein intelligentes adaptives Lernmanagementsystem für die sprachliche Kompetenzentwicklung, die aufgrund der internationaler werdenden beruflichen Bildung einen immer wichtigeren Bestandteil beruflicher Kompetenzen darstellt (Biebeler et al. 2019), ist FiF (For Ideal Future). FiF nutzt Spracherkennung und Text-to-Speech-Technologien, um personalisierte Materialien und Feedback bereitzustellen. Experimente zeigen, dass Lernende durch FiF mehr Sprachsicherheit erzielen als im herkömmlichen Unterricht (Tan 2019; Wu 2022).

4.3 Intelligente Einzelanwendungen

Intelligente Einzelanwendungen sind spezifische KI-Funktionen innerhalb eines Systems oder in einer separaten Ausführung, z. B. in Form einer App (Chiang et al. 2022). Schulten et al. (2020) untersuchten bspw. die KI-gestützte App NIMROD, die Schlüsselworte in Lernvideos identifizierrt und davon ausgehend Empfehlungen zu relevanten Lernressourcen gibt. Auszubildende evaluierten, dass über 50% der Schlüsselwörter und die damit identifizierten Materialien thematisch geeignet waren (Schulten et al. 2020).

Kong et al. (2023) betrachten eine weitere intelligente Einzelanwendung – die Software XIVO Easy Classroom. Die Software erfasst die Interaktionen und Antworten von Lernenden in Echtzeit, erkennt Lernmuster und leitet individuelle Lernpfade und -methoden ab. Die Integration der Software im beruflichen Unterricht zeigte im Vergleich zu traditionellen Methoden signifikante Verbesserungen in Bezug auf Lernergebnisse, Lerninteresse, Zufriedenheit mit der Lernumgebung, Problemlösefähigkeit und kreatives Denken (Kong et al. 2023).

4.4 Intelligente tutorielle Systeme

Im Gegensatz zu intelligenten adaptiven Lernmanagementsystemen sind intelligente tutorielle Systeme ausschließlich auf die Unterstützung von Lernenden fokussiert, ohne als zentrale Plattform zu dienen. Intelligente tutorielle Systeme simulieren eine Eins-zu-Eins-Betreuung durch Lehrende, treffen Entscheidungen über Lernpfade und Inhalte, geben automatisches Feedback oder Unterstützung bei kooperativen Lernprozessen (Zawacki-Richter et al. 2020). Ein Beispiel geben Calvo et al. (2011) und benennen das intelligente tutorielle System iWrite, das Lernende in Schreib-Review-Feedback-Zyklen unterstützt. iWrite bietet E-Mail-Benachrichtigungen zu Aufgaben und Abgabefristen sowie schnelles Feedback durch intelligente Funktionen, wie bspw. einem Automatic Question Generator, der Fragen auf Basis von Zitationen im Text und vorgegebenen Aufgabenbeschreibungen stellt. Studienergebnissen zufolge empfanden Lernende diese Form der tutoriellen Unterstützung als nützlich, schließen jedoch nicht aus, dass vergleichbares Feedback von Lehrenden gleichermaßen sinnvoll ist.

4.5 Chatbots

Ein Chatbot ist eine Kommunikationsfunktion, die Informationen zu Fragen sammelt und in natürlicher Sprache Antworten zur Verfügung stellt (Ciolacu und Popp 2023; Janarthanam 2020). In einem Chatbot ist eine vorab definierte

Wissensbasis und deren korrekte Antwort hinterlegt. Sollte zu einer spezifischen Frage keine vorhandene Wissensbasis existieren, können KI-gestützte Chatbots jedoch versuchen, die Absicht hinter den Anfragen zu verstehen und mittels verwandter Unter- und Oberbegriffe zu den in der Frage integrierten Begriffen dennoch Antworten zu generieren (Ciolacu und Popp 2023). Seufert und Meier (2023) sehen Chatbots als Möglichkeit, Lernorte wie Berufsschulen und Ausbildungsbetriebe enger zu vernetzen. So können Chatbots als Tutor*innen agieren, z. B. als unermüdliche Trainingspartner*innen für schul- oder arbeitsplatzspezifische Fragen oder Aufgaben und dadurch zwischen Arbeits- und Lernwelten vermitteln (Seufert & Meier 2023).

4.6 Lern- und/oder Reflexionsfunktion

Hinsichtlich der Analyse des Nutzens der KI-Funktionen für Lernende entsteht der Eindruck, dass die meisten KI-Funktionen eine kognitive und weniger eine metakognitive Lernfunktion verfolgen. So werden in den analysierten Beiträgen überwiegend Ziele genannt, die an der Informationsverarbeitung im Lernprozess ansetzen, wie z. B. Lernende beim Aufbau berufsbezogener Fähigkeiten und beim Lösen beruflicher Aufgaben zu unterstützen (Gosh und Ravichandran 2024; Ifenthaler et al. 2019; Tan 2019; Wu 2022). In nur wenigen Beiträgen wird explizit eine metakognitive Reflexionsfunktion adressiert. Die fehlende Erwähnung schließt jedoch nicht aus, dass diese implizit mitgedacht wird. In vier der analysierten Beiträge sind metakognitive Aspekte im Sinne einer exekutiven und deklarativen Lernunterstützung konkret adressiert (Ninaus und Sailer 2022; Schulten et al. 2020; Seufert und Meier 2023; Suparyati et al. 2024). So zeigen Ninaus und Sailer (2022), wie adaptive Lernumgebungen durch gezielte Rückmeldungen metakognitive Regulation fördern, etwa durch Hinweise zur Bewertung des eigenen Lernfortschritts. Schulten et al. (2020) beschreiben ein KI-System, das Lernende bei der Reflexion über ihre Problemlösestrategien unterstützt, indem es gezielt Fragen zur Bewertung und Anpassung des Vorgehens stellt. Seufert und Meier (2023) legen den Fokus auf die Förderung metakognitiver Strategien wie Zielüberprüfung und Selbstüberwachung im Kontext digitaler Lernarrangements. Suparyati et al. (2024) integrieren ein reflexionsförderndes Dashboard, das Lernenden individuelle Rückmeldungen zu ihrem Lernverhalten liefert und somit die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess anregt. Diese Beiträge machen deutlich, dass metakognitive Unterstützung durchaus als explizites Ziel mancher KI-Interventionen verstanden wird. Sie adressieren zentrale Phasen des selbstregulierten Lernens nach Zimmerman (2000) – insbesondere die Planungs- und Reflexionsphase –, in denen metakognitive Prozesse wie Zielsetzung, Lernstrategien und Selbstevaluation entscheidend sind. Die genannten vier Studien lassen sich besonders der metakognitiven

Unterstützung in den Bereichen "Zielsetzung", "Überwachung und Feedback" sowie "Reflexion und Anpassung" (vgl. Kapitel 2.3, Tabelle 1) zuordnen und verdeutlichen damit exemplarisch, wie KI-Systeme das selbstgesteuerte Lernen nicht nur auf inhaltlicher Ebene (kognitiv), sondern auch durch Förderung der Selbstregulationskompetenzen (metakognitiv) unterstützen können.

In den anderen acht Beiträgen kann nur implizit davon ausgegangen werden, dass Rückmeldungen der KI während des Lernprozesses metakognitive Prozesse fördern, indem Lernende ihren Lernprozess reflektieren. Insgesamt wird der Eindruck vermittelt, dass eine parallele Förderung metakognitiver und kognitiver Fähigkeiten durch KI-Anwendungen stattfindet, auch wenn metakognitive Aspekte weniger explizit als Ziel formuliert werden.

5 Diskussion

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Um die zentrale Forschungsfrage *„Welche konkreten KI-Anwendungen mit Lern- und Reflexionsfunktion für Lernende werden im berufsbildenden Bereich verwendet?“* zu beantworten, erfolgte ein systematischer Literaturreview in fünf Datenbanken. Aus den zwölf identifizierten internationalen Publikationen sowie auf Basis bestehender KI-Systematisierungen (Baker et al. 2019; Birkelbach et al. 2020) wurde eine Übersicht darüber erstellt, welche KI-Anwendungen im berufsbildenden Bereich genutzt werden und welchen Nutzen sie im Sinne einer Lern- und Reflexionsfunktion für Lernende haben.

Die *erste* Erkenntnis ist, dass alle beschriebenen KI-Anwendungen auf Learning Analytics basieren oder Ziele verfolgen, die mit Learning Analytics ermöglicht werden. Eine *zweite* Erkenntnis ist, dass Unterschiede existieren, wie Learning Analytics-generierte Daten in lernunterstützenden Funktionen und Anwendungen bereitgestellt werden. In den untersuchten Publikationen lassen sich vier KI-Funktionen und Anwendungen mit unterschiedlicher Komplexität und Spezifität unterscheiden: (a) Intelligente adaptive Lernmanagementsysteme, (b) Intelligente tutorielle Systeme, (c) Intelligente Einzelanwendungen und (d) Intelligente Chatbots. Beim Einsatz dieser vier KI-Anwendungsformen in der beruflichen Bildung ist entscheidend, inwieweit sie in komplexe, handlungsorientierte Lehr-Lernprozesse eingebunden werden können. Ziel ist es, die berufliche Handlungfähigkeit der Lernenden gezielt weiterzuentwickeln. So bieten adaptive Lernmanagementsysteme das Potenzial individualisierte Lernpfade zu generieren, z. B. durch die automatische Anpassung von Aufgaben an den Kompetenzstand der Lernenden. Dadurch können gezielt Defizite in berufsrelevantem Wissen und Fähigkeiten ausgeglichen

werden, was insbesondere in heterogenen Lerngruppen hilfreich ist. Intelligente tutorielle Systeme ermöglichen eine kontinuierliche, automatisierte Betreuung, die inhaltliche und reflexive Elemente im Lernprozess stärken kann. Bezogen auf die berufliche Bildung ist hier der Vorteil hervorzuheben, dass sich vertiefend mit berufsrelevanten Fragestellungen auseinandergesetzt werden kann, etwa durch gezieltes Nachfragen oder Feedbackschleifen. Überdies ist es möglich, organisatorische und strukturelle Fähigkeiten aufzubauen, mittels derer kompetent mit verschiedenen administrativen Aufgaben umgegangen und gezielt Informationsrecherche betrieben werden kann, um berufsrelevante Fragestellungen zu beantworten (vgl. Calvo et al. 2011; Zawacki-Richter et al. 2020). Intelligente Einzelanwendungen können helfen, berufsrelevante Inhalte zu kontextualisieren oder in konkreten Lernsituationen zu verankern. Chatbots wiederum eröffnen niedrigschwellige Interaktionen, z. B. bei der Bearbeitung betrieblicher Problemstellungen im Ausbildungsalltag. Sie eignen sich zudem zum Einüben von Kommunikationsprozessen und zur verständlichen Darstellung berufsspezifischer Bedarfe.

Eine *dritte* Erkenntnis ist, dass alle vier KI-Funktionen und -Anwendungen überwiegend an der kognitiven Lernfunktion und weniger an der metakognitiven Reflexionsfunktion im Lernprozess ansetzen. Auch wenn viele Beiträge keine klaren Aussagen dazu machen, werden doch insbesondere Ziele in Verbindung mit der jeweiligen KI-Funktion genannt, die mit der Informationsverarbeitung im Lernprozess zusammenhängen. Allerdings deuten einige Befunde darauf hin, dass durch KI-generiertes Feedback potentiell auch metakognitive Prozesse angestoßen werden könnten, etwa durch gezielte Hinweise zur Selbstreflexion, Selbstregulation oder Lernfortschrittsanzeige.

5.2 Einordnung der Ergebnisse

Es ist kritisch anzumerken, dass der Literaturreview auf lediglich zwölf Beiträgen basiert. Die geringe Anzahl an Beiträgen ist u. a. damit zu erklären, dass viele Beiträge zwar KI-Technologien, allerdings keine beispielhafte Übertragung dieser in lernrelevante KI-Funktionen oder Anwendungen, mit denen Lernende im Unterricht arbeiten können, thematisieren. Diese Übersetzung von KI-Technologie in konkrete KI-Funktionen und Anwendungen war jedoch ein Fokus dieses Beitrags. Entsprechend wurden aufgrund dieses Einschlusskriteriums einige Publikationen aussortiert.

Von den zwölf Publikationen basieren lediglich vier auf empirischen Untersuchungen, während die übrigen konzeptionelle Arbeiten oder Reviews darstellen. Die geringe Anzahl empirischer Studien schränkt die Aussagekraft hinsichtlich realer Effekte und insbesondere verallgemeinbarer Erkenntnisse zum Einsatz von KI in der beruflichen Bildung deutlich ein. Um fundierte Aus-

sagen über den Nutzen und die Herausforderungen von KI in realen Lernsituationen treffen zu können, ist eine stärkere Fokussierung auf weiterführende empirische Forschung erforderlich.

Die hohe Anzahl nicht-deutscher Beiträge deutet darauf hin, dass KI-Funktionen im berufsbildenden Bereich international im Vergleich zum deutschen Sprachraum bereits intensiv erforscht werden. Bei der Interpretation der vorliegenden Befunde bleibt zu hinterfragen, inwiefern diese auf das deutsche Bildungssystem übertragbar sind. Das duale Ausbildungssystem in Deutschland unterscheidet sich deutlich von Bildungssystemen anderer Länder u. a. hinsichtlich institutioneller Strukturen, curricularem Aufbau, dem Verhältnis von Theorie und Praxis sowie der Rolle von beruflichen Schulen und Betrieben. Eine direkte Adaption der dargestellten Ergebnisse ist daher vermutlich nur eingeschränkt möglich. Um dennoch Impulse für eine Übertragung zu geben, ist wichtig zu reflektieren, in welchem Umfang die dargestellten Beispiele von KI-Anwendungen einerseits in der Schule, andererseits im Betrieb realisiert werden können, da die duale Ausbildung einer tageweisen oder blockorganisierten Struktur folgt und damit viele Inhalte gebündelt erarbeitet werden müssen. Hier wird jedoch das Potenzial gesehen, dass bei der Erarbeitung von ausgewählten und eingesetzten KI-Anwendungen beide Lernorte in der dualen Ausbildung einbezogen werden. Eine enge Verknüpfung der Lernorte erscheint gewinnbringend und erstrebenswert, um die Verzahnung von Theorie und Praxis zu fördern sowie Synergien zu nutzen.

Die analysierten Artikel fokussieren teilweise recht allgemeine Lernkontexte, während spezifische Anwendungen von KI in beruflichen Lehr-Lernarrangements im Sinne eines deutschen Verständnisses nur begrenzt identifiziert wurden. Dies ist insofern bemerkenswert, da es derzeit laut unserer Recherche nur sehr wenige berufsspezifische Studien gibt. Dies stellt einen zentralen Befund dar, da zu erwarten wäre, dass KI verstärkt in berufsbildenden Settings eingesetzt wird, etwa beim Lernen in Handlungskontexten oder bei der interaktiven Gestaltung von Lernsituationen.

Auch zeigt sich, dass sich das Verständnis von Berufsbildung in den einzelnen Bildungssystemen teils stark unterscheidet. So wurden einige Studienergebnisse identifiziert, die aus einer „deutschen“ Perspektive nicht primär mit der Berufsbildung verbunden würden, in anderen Ländern jedoch durchaus als solche gelten (z. B. Gosh und Ravichandran 2024). Dies liegt unter anderem daran, dass in internationalen Kontexten häufig auch kürzere Qualifizierungsmaßnahmen, berufsvorbereitende Programme oder informelle Lernformen unter dem Begriff „vocational education“ subsumiert werden.

Die gefundenen KI-Anwendungen weisen dennoch großes Potential hinsichtlich der beruflichen Bildung auf. So erscheint der Einsatz von KI in simulationsbasierten Lehr-Lernarrangements, die Auszubildende in beruflich relevante Handlungssituationen versetzen, vielversprechend. Hier könnte KI die Komplexität von Aufgaben an die Kompetenzen der Lernenden anpassen oder

Handlungssituationen natürlicher wirken lassen. Zudem könnten tutorielle Systeme kontextsensitive Unterstützung bei kognitiven oder metakognitiven Herausforderungen bieten (Leiß et al. 2022). Solche Tutoringsysteme wären auch im betrieblichen Umfeld denkbar, beispielsweise indem kaufmännische Auszubildende durch KI-gestütztes Scaffolding den Umgang mit ERP-Systemen erlernen. Auch in nicht bildschirmgebundenen Arbeitsbereichen wie Lagerhaltung, Maschinenwartung oder Produktion könnten KI-gestützte Lernhilfen durch Virtual-Reality-Technologien wie Smart Glasses effektiv eingesetzt werden.

Weiterhin ist erkennbar, dass KI bisher vor allem in Funktionen oder Anwendungen zur Verfügung gestellt wird, die auch in traditionellen oder analogen Lehr-Lernarrangements genutzt werden. So wird den Lernenden KI bspw. in Form eines intelligenten Lernmanagementsystems zur Verfügung gestellt, welches auch ohne KI bereits einen Mehrwert für Schule und Unterricht generiert. Ebenso wird eine Eins-zu-Eins-Betreuung im Unterricht mittels KI nicht neu eingeführt, sondern lediglich ressourcensparend erhöht. Somit ersetzt KI bisher keine etablierten Funktionen, Methoden und/oder Medien im Unterricht, sondern erweitert und verbessert diese oder sorgt für eine verstärkte Nutzung. Es ist jedoch davon auszugehen, dass KI in Zukunft ebenfalls dazu beiträgt, Unterricht im Sinne einer Modifikation oder Redefinition (Harteis et al. 2021; Puentedura 2006) signifikant umzugestalten oder gemäß den bereits vorhandenen Veränderungen der Berufsfelder neu zu schaffen (z. B. KI-gestützte Diskussionen oder Verwendung von KI-gestützten interaktiven Lernvideos zur Erarbeitung neuer Inhalte).

Methodisch ist anzumerken, dass die fünf im Review integrierten Datenbanken gezielt ausgewählt wurden, aber dennoch andere Datenbanken unberücksichtigt bleiben. Die ergänzende Recherche in Google Scholar und der Einsatz von rayyan.ai erwiesen sich als wertvoll, jedoch konnte rayyan.ai Beiträge nur anhand der auf Google Scholar angezeigten Kurzzusammenfassungen analysieren. Dies führte häufig zu unscharfen Empfehlungen und machte eine umfangreiche manuelle Sichtung erforderlich. Zudem ist zu erwähnen, dass bei der Auswahl der Schlagwörter neben der beruflichen Bildung im Allgemeinen insbesondere der kaufmännisch-verwaltende Bereich im Fokus stand. Dadurch könnten Beiträge aus den sozialen, medizinischen oder technischen Bereichen unterrepräsentiert sein, die möglicherweise zu umfassenderen berufsbezogenen Ergebnissen geführt hätten. Die Analyse zeigte, dass viele der identifizierten Studien eher allgemein gehalten waren und nur begrenzt spezifische Bezüge zum kaufmännischen Bereich aufwiesen. Zwar wurde der kaufmännische Kontext bei der Recherche berücksichtigt, findet sich jedoch nicht in allen ausgewählten Beiträgen wieder. In fünf der analysierten Beiträge wird er jedoch explizit adressiert (Gosh und Ravichandran 2024; Ifenthaler et al. 2019; Schulten et al. 2020; Seufert und Meier 2023;

Suparyati et al. 2024). Diese Studien liefern praxisnahe Einblicke in den Einsatz von KI-Systemen im kaufmännischen Ausbildungskontext – beispielsweise durch den gezielten Einsatz von Dashboards zur Lernstandsanalyse, reflexionsfördernden Lern-Apps, Chatbots zur Lernortvernetzung oder adaptiven Lernplattformen für wirtschaftsbezogene Inhalte.

5.3 Implikationen und Ausblick

Die Ergebnisse des Reviews verdeutlichen vielfältige Potentiale für KI-Anwendungen in der beruflichen Bildung, die sich in konkreten Lehr-Lernarrangements realisieren lassen. Für die berufsbildende Praxis lassen sich u. a. folgende Handlungsempfehlungen ableiten:

Zum einen sollten KI-bezogene Kompetenzen – wie der kritische Umgang mit algorithmischen Systemen, Datenkompetenz und Reflexionsfähigkeit – systematisch in Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen integriert werden. Dies sollte nicht isoliert erfolgen, sondern als Querschnittskompetenz über verschiedene Lernfelder sowie Tätigkeiten hinweg. Zum anderen sollten die Personen, die im direkten Kontakt mit den Lernenden stehen – also das Ausbildungspersonal und Lehrkräfte an beruflichen Schulen – gezielt im Umgang mit KI-gestützten Feedbacksystemen, Lernstandanalysen und Kommunikationsmitteln (z. B. Chatbots) geschult werden. Zudem gilt es, KI-basierte Tools pädagogisch und didaktisch sinnvoll in betriebliche Lernsituationen einzubetten und mit analogen Methoden zu verknüpfen. Dazu gehört auch den Auswahlprozess für KI-Anwendungen pädagogisch zu begleiten und Lernräume zu schaffen, in denen exploratives und reflektiertes Arbeiten mit KI möglich ist. Beispielsweise können intelligente tutorielle Systeme zur individuellen Unterstützung bei komplexen Fallstudien – z. B. bei der Analyse betrieblicher Kennzahlen – genutzt werden. Auch Chatbots eignen sich als Assistenzsysteme zur Unterstützung bei der Anwendung theoretischer Kenntnisse im betrieblichen Alltag. Voraussetzung dafür ist eine geeignete technische Infrastruktur in den Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben.

In der berufsbildenden Forschung besteht dagegen Potenzial, zu erforschen, inwiefern bestehende KI-Systeme didaktisch sinnvoll in berufliche Bildungskontexte eingebunden werden können – etwa durch Integration in bestehende Ausbildungscurricula oder durch begleitende Qualifizierungsmaßnahmen für Auszubildende. In Zukunft sollten weiterhin Forschungen realisiert werden, die einzelne KI-Anwendungen im Unterricht im Detail untersuchen. Hier könnte gezielt über einzelne KI-Funktionen aufgeklärt werden, welche Inhalte und Methoden für eine kompetente Verwendung wichtig sind. Zudem sollten Studien zur Wirksamkeit generell, aber auch zur Wirkung bei bestimmten Gruppen von Lernenden realisiert werden. Letztendlich sollte in zukünftigen Untersuchungen versucht werden, den realen Gebrauch von KI

durch Lernende zu erörtern. So beschäftigt sich aktuelle Forschung überwiegend mit dem offiziellen KI-Einsatz im Bildungsbereich. Noch wenig erforscht ist der informelle Einsatz von KI, bei dem die Lernenden KI unabhängig vom unterrichtlichen Angebot und/oder außerhalb des Unterrichts verwenden. Das Wissen darüber, wie vielfältig KI von Lernenden verwendet wird, welche KI-Kompetenzen bei den Lernenden bereits bestehen und im Unterricht genutzt werden können, birgt großes Potential, KI in der Bildung effektiv zu integrieren (Deng et al. 2025).

Generell ist es wichtig, auch die Risiken und Limitationen von KI zu berücksichtigen. So bestehen datenschutzrechtliche und ethische Herausforderungen, etwa bei der Nutzung personenbezogener Daten für Learning Analytics. Auch die Gefahr von Verzerrungseffekten und die Abhängigkeit von kommerziellen Anbietern stellen relevante Limitationen dar. Zudem besteht das Risiko, dass KI-Systeme Lernende eher in standardisierte Abläufe lenken, anstatt kreative Problemlöseprozesse zu fördern. Diese Aspekte sollten in der pädagogischen Praxis und zukünftigen Forschung gezielt berücksichtigt werden.

Zusammenfassend ist der Einsatz von KI in der beruflichen Bildung kein rein technologisches Thema, sondern ein didaktisch-struktureller Gestaltungsauftrag. Die Anschlussfähigkeit an das duale System hängt wesentlich davon ab, inwieweit es gelingt, KI-Potenziale mit bestehenden didaktischen Prinzipien – wie Handlungsorientierung, Lernortkooperation und Kompetenzorientierung – zu verzahnen und weiterzuentwickeln.

Literatur

Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA - Ein Rahmenmodell für Reflexion. *BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *34*(1), 78-97.

Baker, T., Smith, L. & Anissa, N. (2019). Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. Online: https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf (19.02.2025).

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education. Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice, 16*(1), 123-141.

Beel, J. & Gipp, B. (2009). Google Scholar's ranking algorithm: An introductory overview. In B. Larsen & J. Leta (Hrsg.), Proceedings of the 12th International Conference on Scientometrics and Informetrics (ISSI'09). (S. 230-241). Rio de Janeiro: International Society for Scientometrics and Informetrics.

Biebeler, H., Kupka, K., Bretschneider, M., Görmar, G. & Telieps, J. (2019). *Kompetenzanforderungen für Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung im Kontext der Digitalisierung*. https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_78178.pdf (28. Juni 2024).

Birkelbach, L., Mader, C. & Rammel, C. (2020). Lernen mit Künstlicher Intelligenz-Potential und Risiken von KI-Lernumgebungen im Hochschulbereich. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online: file:///C:/Users/ge75rax/Downloads/Studie_Lernen%20mit%20kuenstlicher%20Intelligenz.pdf (19.02.2025).

Calvo, R. A., O'Rourke, S. T., Jones, J., Yacef, K. & Reimann, P. (2011). Collaborative writing support tools on the cloud. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 4*(1), 88-97.

Chatti, M. A., Dyckhoff, A. L., Schroeder, U. & Thüs, H. (2012). A reference model for learning analytics. *International Journal of Technology Enhanced Learning, 4*(5-6), 318-331.

Chiang, F. K., Shang, X. & Qiao, L. (2022). Augmented reality in vocational training: A systematic review of research and applications. *Computers in Human Behavior, 129*, 107-125.

Ciolacu, M.I. & Popp, H. (2023). Education 4.0. Smarte (IoT- und KI-gestützte) Hochschulbildung. In C. de Witt, C. Gloerfeld & S. E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung* (S. 241-262). Wiesbaden: Springer VS.

de Laat, M., Joksimovic, S. & Ifenthaler, D. (2020). Artificial intelligence, real-time feedback and workplace learning analytics to support in situ complex problem-solving: a commentary. *International Journal of Information and Learning Technology, 37*(5), 267-277.

Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y. & Liu, S. (2025). Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Computers and education, 227*, 105224.

Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, D., Young, B. & Sutton, A. (2005). Synthesizing qualitative and quantitative evidence: a review of possible methods. *Journal of Health Services Research & Policy, 10*(1), 45-53.

Donald, M. (Hrsg.). (2019). Leading and managing change in the age of disruption and artificial intelligence. United Kingdom: Emerald Publishing.

EBSCO Information Services GmbH (2024). Abstract- und Index-Datenbank ERIC. Online: https://www.ebsco.com/de-de/produkte/datenbanken/eric (19. April 2024).

Ertel, W. (Hrsg.). (2021). Grundkurs Künstliche Intelligenz: Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer Vieweg.

Europäisches Parlament. (2021). Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt? Online: https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200827STO85804/was-ist-kunstliche-intelligenz-und-wie-wird-sie-genutzt (22. April 2024).

Fachportal Pädagogik (2024). Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF). Online: https://www.fachportal-paedagogik.de/ (22. April 2024).

Gerholz, K.-H. (2017). Der Weg zu selbstreguliertem Lernen als didaktische Herausforderung. In K. Armborst-Weihs, C. Böckelmann & W. Halbeis (Hrsg.), *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit,* (S. 27-37). Münster: Waxmann.

Gosh, L. & Ravichandran, R. (2024). Emerging technologies in vocational education and training. *Journal of Digital Learning and Education, 4*(1), 41-49.

Goller, M., Caruso, C. & Harteis, C. (2021). Digitalisation in Agriculture: Knowledge and Learning Requirements of German Dairy Farmers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 8*(2), 208-223.

Graf Ballestrem, J., Bär, U., Gausling, T., Hack, S. & von Oelffen, S. (Hrsg.) (2020). Künstliche Intelligenz. Rechtsgrundlagen und Strategien in der Praxis. Wiesbaden: Springer Gabler.

Hermkes, R., Mach, H. & Minnameier, G. (2018). Interaction-based coding of scaffolding processes. *Learning an Instruction, 54*, 147-155.

Harteis, C., Goller, M. & Gerholz, K.-H. (2021). Digitalization of work: challenges for workplace learning. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. O'Connor (Hrsg.), *The SAGE handbook of learning and work,* (S. 329-342). London: SAGE Publications.

Hasenbein, M. (Hrsg.). (2023). Mensch und KI in Organisationen - Einfluss und Umsetzung Künstlicher Intelligenz in wirtschaftspsychologischen Anwendungsfeldern. Berlin: Springer.

Ifenthaler, D. (2020). Learning Analytics im Hochschulkontext - Potenziale aus Sicht von Stakeholdern, Datenschutz und Handlungsempfehlungen. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland,* (S. 519-535). Wiesbaden: Springer.

Ifenthaler, D., Yau, J.Y.-K. & Mah, D.-K. (Hrsg.). (2019). Utilizing learning analytics to support study success. New York: Springer.

Janarthanam, S. (Hrsg.). (2020). Hands-on chatbots and conversational UI development: Build chatbots and voice user interfaces with Chatfuel, Dialogflow, Microsoft Bot Framework, Twilio, and Alexa Skills. Packt Publishing.

Kaiser, R., & Kaiser, A. (2018). Die Neue Didaktik - Metakognition als Schlüsselkonzept für Lehren und Lernen. Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen (GdW-Ph). Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16054/pdf/Kaiser_ 2018_Die_neue_Didaktik.pdf

Kim, J., Jo, I.-H. & Park, Y. (2016). Effects of learning analytics dashboard: Analyzing the relations among dashboard utilization, satisfaction, and learning achievement. *Asia Pacifc Education Review*, *17*(1), 13-24.

Kong, M., Yu, F. & Zhang, Z. (2023). Research on Artificial Intelligence Enabling High-Quality Development of Vocational Education. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences, 9*(1), 1-20.

Kreutzer, R. T. (Hrsg.). (2023). Künstliche Intelligenz verstehen. Wiesbaden: Springer.

Leiß, T. V., Rausch, A. & Seifried, J. (2022). Problem-Solving and Tool Use in Office Work: The Potential of Electronic Performance Support Systems to Promote Employee Performance and Learning. *Frontiers in Psychology, 13*.

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), W-65–W-94.

Ng, S. C., Wong, C. K., Lee, T. S. & Lee, F. Y. (2011). Design of an agent-based academic information system for effective education management. *Information Technology Journal, 10*(9), 1784-1788.

Ninaus, M. & Sailer, M. (2022). Zwischen Mensch und Maschine: Künstliche Intelligenz zur Förderung von Lernprozessen. *Lernen und Lernstörungen, 11*(4), 213-224.

Ostendorf, A. (2019). Die Skill Ecosystem Perspektive als Denkrahmen zur Weiterentwicklung von Berufsbildungsstrukturen – eine Diskussion im Hinblick auf die digitale Transformation. In A. Ostendorf, M. Thoma & H. Welte (Hrsg.), *Beiträge zum 13. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress,* (S. 1-14). Österreich: bwp@ Spezial AT-2.

Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z. & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan–a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews, 5*, 210.

Puentedura, R. R. (2006). Transformation, Technology, and Education. Online: http://hippasus.com/resources/tte/ (22. Juni 2024).

Rausch, A., Deutscher, V. & Seifried, J. (2024). Szenario-basierte Diagnostik kaufmännischer Handlungskompetenz mit LUCA Office Simulation. In H. Steiner (Hrsg.), *Online-Assessment - Grundlagen und Anwendung von Online-Tests in der Unternehmenspraxis,* (S. 165-180). Springer.

Schulten, C., Manske, S., Langner-Thiele, A. & Hoppe, H. U. (2020). Digital value-adding chains in vocational education: Automatic keyword extraction from learning videos to provide learning resource recommendations. In C. Alario-Hoyos, M. J. Rodríguez-Triana, M. Scheffel, I. Arnedillo-Sánchez & S. M. Dennerlein (Hrsg.), *Addressing Global Challenges and Quality Education. EC-TEL 2020. Lecture Notes in Computer Science*, (S. 15-29). Switzerland: Springer.

Seufert, S. & Meier, C. (2023). Fortgeschrittene Digitalisierung und Strategien für die berufliche (Weiter-) Bildung. Augmentation, Fusion Skills und Augmentationsstrategien. In C. de Witt, C. Gloerfeld & S. E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung,* (S. 331-353). Wiesbaden: Springer VS.

Sharrab, Y., Almutiri, T., Tarawneh, M., Alzyoud, F., Al-Ghuwairi, A.-R. & Al-Raihat, D. (2023). Toward smart and immersive classroom based on AI, VR, and 6G. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18*(2), 1-16.

Suparyati, A., Widiastuti, I., Saputro, I., N. & Pambudi, N. A. (2024). The role of Artificial Intelligence (AI) in vocational education. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Teknik dan Kejuruan, 7*(1), 24-35.

Tan, X. (2019). On Reform of College English Teaching Based on the FiF Smart Learning Platform. *Journal of Language Teaching and Research, 10*(5), 1067-1072.

Weich, A., Deny, P., Priedigkeit, M. & Troeger, J. (2021). Adaptive Lernsysteme zwischen Optimierung und Kritik - eine Analyse der Medienkonstellationen bettermarks aus informatischer und medienwissenschaftlicher Perspektive. Medien-Pädagogik: *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 44*, 22-51.

Wu, L. (2022). Case Study on Application of Artificial Intelligence to Oral English Teaching in Vocational Colleges. In *2022 International Conference on Computation, Big-Data and Engineering*, (S. 71-74). IEEE.

Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M. & Gouverneur, F. (2020). Einsatzmöglichkeiten künstlicher Intelligenz in der Hochschulbildung - Ausgewählte Ergebnisse eines Systematic Reviews. In R. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland. Nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftsagenda,* (S. 501-517). Wiesbaden: Springer.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Hrsg.), Handbook of self-regulation (S. 13–39). Academic Press.

Zhu, M., Liu, O. & Lee, H. (2020). The effect of automated feedback on revision behavior and learning gains in formative assessment of scientific argument writing, *Computers and Education*, *143*(29), 103668.

Inklusionsorientierter Umgang mit Diversität an beruflichen Schulen: Wie zeigen sich Einstellungen von Lehrpersonen im Unterricht?

Silvia Pool Maag, Nicole Kimmelmann

1 Ausgangslage, Fragestellung und Ziele der Studie

Der Umgang mit Diversität und die Umsetzung von Inklusion sind zwei zentrale Herausforderungen der Berufsbildung, um den Forderungen nach Chancengerechtigkeit Rechnung zu tragen. Dabei erfolgte die Auseinandersetzung mit Diversitätsmerkmalen, wie Migrationshintergrund, bislang häufig getrennt von Überlegungen zur Inklusion von Lernenden mit Behinderung, da ein enges Inklusionsverständnis dominiert (Kimmelmann et al. 2022). Dies, obwohl sich durch eine verschränkte Herangehensweise, im Sinne eines "inklusionsorientierten Umgangs mit Diversität", Vorteile für den Abbau von Zugangsbarrieren und Benachteiligungen von Lernenden mit verschiedenen Diversitätsmerkmalen zeigen (vgl. Kimmelmann & Pool Maag 2024; Pool Maag et al. 2024).

Der Deutschen UNESCO-Kommission folgend orientiert sich ein solches Verständnis des Umgangs mit Diversität daran, dass im Bildungsbereich „allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen" (Römer & Malina, 2014, S. 9). Verschränkt man hierfür die langjährige theoretische und empirische Auseinandersetzung in Erziehungswissenschaften, Soziologie und Betriebswirtschaft zu diversitätsbezogenen Konzepten und Inklusion zeigen sich hilfreiche, komplementäre Synergien: Diversitätskonzepte betonen die Notwendigkeit kontinuierlicher Organisations- und Personalentwicklung sowie den Einbezug von Antidiskriminierungsansätzen und Demokratiebildung (Göhlich & Schröer, 2013; Leiprecht, 2009). Inklusion verdeutlicht strukturelle Widersprüche, die durch das Zusammenspiel normativ-machtbezogener und dynamisch-struktureller Rahmenbedingungen entstehen und an Schulen institutionell, professionell sowie über didaktische Zugangsweisen bewältigt werden müssen (Prengel, 1995; Schimeck et al., 2022). Zwischen den beiden Zugängen zeigen sich Überschneidungen und gegenseitige „Befruchtungen", wenn man die Perspektiven zusammenbringt. In der Quintessenz wird ein chancengerechtes und diskriminierungskritisches professionelles Lehrkräftehandeln erreicht, welches durch die Reduktion von

Barrieren und Exklusionsrisiken die Situation diverser Lernender in Richtung realer Inklusion, d.h. Partizipation und Teilhabe, verschieben kann. Hierfür bedarf es jedoch entsprechender Kompetenzen der Lehrkräfte (Bach, 2018). Die Systeme der Lehrkräftebildung haben auf die skizzierten Herausforderungen der Chancengerechtigkeit bislang mehrheitlich mit getrennten Modellen der Modellierung von Kompetenzanforderungen sowie Konzepten der Professionalisierung reagiert, obwohl schon seit Längerem eine Verschränkung der beiden Themengebiete Diversität und Inklusion gefordert wird (vgl. Albrecht et al. 2014; Bach et al. 2016; Westhoff & Ernst 2016; Zoyke 2016). Dadurch sind voneinander losgelöste Diskurse entstanden, wie Lehrkräfte mit Vielfalt professionell umgehen können, ohne die jeweils anderen theoretischen Bezugspunkte einzubeziehen und ggfs. davon zu profitieren. Die Kompetenzanforderungen von Lehrkräften bedürfen deshalb einer weiteren Profilierung (Buchmann 2020, S. 12). Die Verankerung von Kompetenzmodellen in konkreten Maßnahmen der Professionalisierung für (zukünftige) Lehrkräfte war bislang schwierig, da Kompetenzmodelle eher selten auf empirischen Befunden fußen, sondern theoretische Konstrukte darstellen, die im Qualifizierungsprozess von Lehrenden erst noch konkretisiert und auf die Handlungsebene heruntergebrochen werden müssen.

An diesem Forschungsbedarf setzt der Beitrag an. Ausgangspunkt ist ein Vorprojekt, in dessen Rahmen ein theoretisches Kompetenzstrukturmodell für die Lehrkräftebildung mit Blick auf die Umsetzung eines inklusionsorientierten Umgangs mit Diversität entwickelt wurde. Zur Identifikation von relevanten Kompetenzanforderungen wurde darin eine umfassende, vergleichende Analyse vorhandener Kompetenzmodelle aus der allgemeinen und beruflichen Bildung durchgeführt, die Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte entweder aus Sicht diversitätsbezogener Konzepte (z.B. Buchmann, 2020; Kimmelmann, 2010) oder zur Verwirklichung von Inklusion im engen bzw. weiten Verständnis (z.B. Zoyke, 2016; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) formulieren. Die erarbeiteten Kompetenzdimensionen wurden anschließend in Anlehnung an Weinert (2001) einer dreiteiligen Kompetenzstruktur (Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen) zugeordnet und daraus der Prototypus eines professionellen Handlungsstrukturmodells für den inklusionsorientierten Umgang mit Diversität in schulischen Kontexten erarbeitet (vgl. Pool Maag et al. 2024):

Wissen: Wissen umfasst als Dimensionen “Grundlagen inklusiver Bildung”, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse, pädagogisch-psychologische Wissensbereiche sowie Organisations-, Beratungs- und Diagnosewissen. Kenntnisse speziell in Sonderpädagogik machen den kleinsten Teil dieses Bereichs aus.

Fähigkeiten: Hierzu zählen organisationsbezogene Fähigkeiten zur Mitarbeit an einer diversitätsorientierten Organisationsentwicklung, kommunikativ-soziale Fähigkeiten für Aufbau und Pflege von Kontakten zu internen und externen Partnern zur Zusammenarbeit im Sinne eines inklusionsorientierten Umgangs mit Diversität sowie methodisch-didaktische Fähigkeiten im Sinne individueller Förderung und gemeinsamen Lernens.

Einstellungen: Anforderungen in diesem Bereich lassen sich fünf Dimensionen zuordnen: 1) eine inklusionsoffene Haltung, 2) eine verinnerlichte Überzeugung bzw. Werteorientierung, um Potenziale von Diversität aufzugreifen, 3) Handlungsbereitschaft, diese Werteorientierung auch im eigenen pädagogischen Handeln zu realisieren, 4) die Selbstwirksamkeitserwartung, entsprechende inklusive Strategien erfolgreich einsetzen zu können sowie 5) die Bereitschaft zur Selbstregulation, Problemlösung und kritischen Selbstreflexion. Hierzu zählt auch die Akzeptanz, dass der inklusionsorientierte Umgang mit Diversität von Antinomien gekennzeichnet ist (vgl. Zoyke, 2016).

Der Beitrag richtet ausgehend von diesem Modell der Kompetenzanforderungen für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität den Fokus auf Einstellungen, denn sowohl die analysierten Kompetenzmodelle als auch vorhandene Studien bestätigen die hohe Relevanz von „Einstellungen" für das Kompetenzprofil von Lehrkräften, die den Umgang mit Diversität und/oder Inklusion erfolgreich meistern. Meta-Analysen verweisen auf eine „positive Entwicklungstendenz" von Einstellungen zu schulischer Inklusion im letzten Jahrzehnt (Ruberg & Porsch, 2017, S. 410) und unterstreichen dafür die Bedeutung von Erfahrung und schulischem Kontext. Während Haltung sowie verinnerlichte Werte/Überzeugungen die grundsätzliche Motivation zur Umsetzung eines inklusionsbezogenen Umgangs mit Diversität beschreiben, sind Handlungsbereitschaft, Selbstwirksamkeit und Selbstregulation nach aktuellem Forschungsstand entscheidend für eine nachhaltige Umsetzung entsprechender darauf abgestimmter Strategien im eigenen Handeln als Lehrkraft (Miesera, Sokal & Kimmelmann, 2021). Forschungsbedarf zeigt sich beim Einfluss von Einstellungen auf das pädagogische Handeln im Unterricht (Gasterstädt & Urban, 2016) und bei umsetzungsbezogenen Strategien. Es ist also wenig geklärt, wie die Anerkennung von Vielfalt durch Lehrkräfte im Unterricht zum Ausdruck gebracht wird.

Der Beitrag richtet ausgehend von diesem Forschungsstand und dem dargelegten Modell der Kompetenzanforderungen den Fokus auf einstellungsrelevante pädagogische Handlungskompetenzen von Lehrkräften im Unterricht an beruflichen Schulen und untersucht folgende Fragestellung: *Welche Einstellungen benötigt eine Lehrkraft für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität an beruflichen Schulen, und wie setzt sie das im Unterricht um?*

Ziel ist es, einerseits die fünf erarbeiteten Dimensionen mit der Handlungspraxis und den Erfahrungen von Lehrkräften an beruflichen Schulen abzugleichen, um die Relevanz der Dimensionen in der Praxis zu erkunden; andererseits sollen die Dimensionen mit Erfahrungen, Annahmen und Handlungsansätzen der Lehrkräfte qualitativ angereichert werden, um praxisnahe Zugänge zu einstellungsrelevanten Ansatzpunkten aus Sicht von Lehrkräften zu erhalten.

2 Methodischer Zugang

Die Fragestellung wurde in einer explorativen Pilotstudie mit einem qualitativ-analytischen Zugang an beruflichen Schulen in Deutschland und in der Schweiz bearbeitet (Atteslander, 2010). Ausgehend von den theoretisch-konzeptuellen Vorarbeiten des Autorenteams wurde die Datenerhebung geplant und basierend auf dem oben skizzierten Kompetenzmodell durchgeführt. Den Rahmen bot ein vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördertes FAU-Projekt mit dem Titel "FAU Lehramt International", das den internationalen Austausch von Dozierenden und Studierenden der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg unterstützt. Während eines fünftägigen Aufenthalts in Zürich, im Wintersemester 2023/24, wurden Unterrichtsbesuche und Expert:innen-Interviews (Flick et al., 2019) mit Lehrpersonen an drei beruflichen Schulen in der Region durchgeführt (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Stichprobe berufliche Schulen „anonymisiert"

Schule	Besuchsdauer / Personen	Grundbildung
1	2 Nachmittage, 1 Lehrperson, 2 Klassen	EBA Logistik, BK (2. Lj) EFZ Logistik, BK (3. Lj)
2	3 Vormittage, 2 Lehrpersonen, 4 Klassen	EBA Koch/Köchin, BK (2. Lj) EBA Restaurant, ABU (2. Lj) EFZ Koch/Köchin, BK (1. Lj) EFZ Koch/Köchin, ABU (1. Lj)
3	1 Vormittag, 3 Lehrpersonen, 3 Klassen (Gespräch Schulleitung)	EFZ / EBA (versch. Berufe / Lehrjahre), BK & ABU
EFZ: drei- bis vierjährige Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis; EBA: zweijährige Grundbildung mit Berufsattest; Lj=Lehrjahr; BK=Berufskunde; ABU=Allgemeinbildung		

Quelle: Eigene Darstellung

Alle Daten wurden in Dozierenden-Studierenden-Teams erhoben (jeweils eine Dozentin und zwei Studierende). Vor den Gesprächen fand ein Unterrichtsbesuch mit strukturierten Beobachtungen entlang der drei Bereiche des Kompetenzstrukturmodells statt (Wissen, Können, Einstellungen). Die Datenerhebung erfolgte über handschriftliche oder computergestützte Notizen. Die qualitativ-teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen hatten zwei Funktionen: Sie dienten bezogen auf den Bereich Einstellungen der Vorbereitung auf die anschließenden Interviews mit den Lehrpersonen für konkretisierende Nachfragen und sie wurden im (internationalen) Forschungsteam für die interpersonelle Validierung des Kategoriensystems und der Praxisbezüge beigezogen (Döring & Bortz, 2016). Mithilfe der Beobachtungen wurde die Gültigkeit von Zuordnungen unterrichtlicher Handlungen zu den Dimensionen des Kompetenzstrukturmodells überprüft und abgeglichen (Lamneck, 2010).

Die erarbeiteten Dimensionen von Einstellungen waren mehrheitlich nicht direkt beobachtbar, aber die Beobachtungen führten zu einstellungsrelevanten Eindrücken des Unterrichts, die ausgetauscht und geklärt wurden, z.B. zum Klassenklima und zur Arbeitsatmosphäre, zur Qualität von Unterricht, Interaktion und Kommunikation oder zur Arbeitsbereitschaft der Lernenden und zur Unterstützung von Lehrpersonen. Die Leitfaden-Interviews dauerten rund 30 Minuten. Die zentrale Leitfrage für die Interviews war, "Was ist dir im Umgang mit der Unterschiedlichkeit deiner Lernenden wichtig, und wie setzt du das im Unterricht um?". Vertiefende Nachfragen erfolgten entlang der fünf Dimensionen (inklusionsoffene Haltung, Werteorientierung, Handlungsbereitschaft, Selbstwirksamkeit und Selbstregulation). Die Interviews wurden per Gesprächsprotokoll und Audioaufnahme erfasst, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2010). Die Codierung erfolgte für den vorliegenden Beitrag durch die Schweizer Dozentin in der Mischform deduktiv-induktiv, entlang der fünf Dimensionen von Einstellungen (Hauptkategorien). Weitere Kategorien (Sub-/Sub-Sub-Kategorien) wurden in vivo codiert und Ankerbeispiele bestimmt.

3 Ergebnisse zum Kompetenzbereich Einstellungen

In diesem Kapitel werden die Analyseergebnisse in Form eines Kategoriensystems dargelegt mit Konkretisierungen (Sub-/Sub-Subkategorien) entlang der fünf Dimensionen des Modells. *Tabelle 2* fasst die Ergebnisse für jede Dimension im Überblick zusammen. Ankerbeispiele aus den Gesprächen sind in die Beschreibung der Befunde nach der Tabelle eingefügt.

Tab. 2: Einstellungen für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität entlang von fünf Dimensionen.

Dimension /Hauptkategorie	Subkategorien (Sub-Subkategorien)
1. Inklusionsoffene Haltung Vielfalt als Normalität und Gegenstand pädagogischen Handelns	– Anerkennung von Vielfalt und Individualität (Biografie-Orientierung, Heterogenität annehmen) – Respektvolle zwischenmenschliche Beziehung (Offene Haltung, Vertrauen, Respekt, Geduld) – Positive Zuschreibungen (Ressourcenorientierung)
2. Verinnerlichte Überzeugungen / Werte Wertschätzung von Diversität	– Gerechter Umgang mit Lernenden (Fairness, Gleichberechtigung, Ehrlichkeit) – Anerkennung und Förderung (Diversität als Privileg anerkennen) – Kontinuität von Entwicklung und Lernen (Lebenslanges Lernen)
3. Handlungsbereitschaft Bereitschaft zur Umsetzung inklusionsorientierter Vorgehensweisen	– Berufsethos und Entwicklung (Berufliche Motivation, Bildungsanspruch) – Rollenverständnis/Teamarbeit (Flexible Rollen, Kooperation, Teamarbeit) – Beziehung und Kommunikation (Kontakt, Regeln, Rücksicht, Probleme lösen) – Methodik/Didaktik (Unterricht anpassen, Kompetenzorientierung)
4. Selbstwirksamkeit Erleben von Wirksamkeit im eigenen Handeln	– Auf Lernende bezogene Strategien (Förderung, Lernfreude, Potenzialorientierung, Bedürfnisse wahrnehmen) – Unterrichtsbezogene Strategien (gute Aufgaben, Zeitnutzung, Lernerfolge) – Strategien der Beurteilung / Verhaltenssteuerung (Faire Beurteilung, Regeln, Nachteilsausgleich) – Reflexion und Feedback (Feedback Lernender einholen, Auftrittskompetenz reflektieren)
5. Fähigkeit zur Selbstregulation Aufrechterhaltung wirksamer Erfahrungen und Veränderung bei Bedarf	– Emotionsregulation/ Resilienz (Selbstkritik, Fehlertoleranz, Stressregulation) – Selbstführung (standhaft bleiben, Regulation Nähe-Distanz) – Gespräche / Unterstützung nutzen (Fachleute, Gespräche mit Lernenden)

Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden werden die einzelnen Dimensionen vertieft vorgestellt (Hinweise in Klammern verweisen auf Textstellen im Transkript).

3.1 Inklusionsoffene Haltung

Eine inklusionsoffene Grundhaltung zeigt sich in verschiedenen, von den Befragten für bedeutsam erachteten Aspekten: 1. Eine respektvolle zwischenmenschliche Beziehung, die geprägt ist von Offenheit, Vertrauen und Geduld, Wohlwollen und Empathie sowie dem Interesse an den Lernenden; 2. Die Anerkennung von Vielfalt und Individualität, die sich darin zeigt, dass Heterogenität wahr- und angenommen wird. Lernende werden als Expertinnen bzw. Experten anerkannt, ihre Bedürfnisse sowie Biografien werden berücksichtigt und 3. die Pädagogische Haltung ist von positiven Zuschreibungen geprägt: „Ich sehe dir an, dass du die Antwort weißt, dich aber nicht traust, es zu sagen" (S_1).

3.2 Überzeugung und Werte

Die inklusionsorientierte Denkweise und Praxis der Lehrpersonen werden über folgende Überzeugungen und Werte gestützt: 1. Werte für einen gerechten Umgang mit den Lernenden, wie Wertschätzung, Fairness, Ehrlichkeit und Gleichberechtigung. Den Lehrpersonen ist wichtig, Lernende nicht zu benachteiligen. Sie setzen sich dafür ein, „allen Menschen gleiche Möglichkeiten zu bieten“ (SO_3); 2. Werte der Anerkennung und Förderung, wie die Zuschreibung von Leistungsfähigkeit und Leistungswille und die Anerkennung von Diversität als Privileg: „Die Welt kommt zu mir in den Unterricht“ (H_21) und letztlich ist ihnen 3. wichtig, Lernen als lebenslangen Prozess zu betrachten.

3.3 Handlungsbereitschaft

Für die Entwicklung der Bereitschaft zur Umsetzung inklusionsorientierter Vorgehensweisen sind unterschiedliche Aspekte für die Befragten wichtig: 1. eine hohe Berufsmotivation und Offenheit gegenüber professioneller Weiterentwicklung; 2. ein flexibles Rollenverständnis, das individuelles und kooperatives Lernen sowie Teamarbeit ermöglicht; 3. Kommunikation und Beziehungsgestaltung mit den Lernenden auf Augenhöhe und 4. eine kompetenzorientierte und auf Anerkennung ausgerichtete methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung, z.B. angepasste Unterrichtsmethoden und reflektierte Fehlerkultur: „Wenn Fragen bei Prüfungen falsch verstanden, aber richtig beantwortet werden, gebe ich die volle Punktzahl, weil es fachlich richtig ist“

(H_18). Die Lehrpersonen haben einen hohen Bildungsanspruch und ein Interesse an bestmöglicher beruflicher Qualifikation der Lernenden. Sie sehen sich im Unterricht als Lehrkraft und als Coach, übergeben Verantwortung und nehmen sich Zeit für Einzelgespräche. Im Team werden Arbeitsmaterialien erstellt und ausgetauscht, schulinterne Fördermaßnahmen abgestimmt und Weiterbildungen besucht.

3.4 Selbstwirksamkeit

Zu einem positiven Selbstwirksamkeitserleben tragen Erfahrungen bei, die im Zusammenhang mit den Lernenden und dem Unterricht stehen, aber auch Strategien, die für Beurteilungsprozesse und Verhaltenssteuerung sowie Reflexion und Feedback eingesetzt werden: 1. Den Lernenden wird im Unterricht ein hohes Eigeninteresse zugeschrieben und das didaktische Setting dient auch der Beziehungsförderung („Beziehung läuft über Didaktik", H_18). Beispielsweise werden Stärken und Bedürfnisse der Lernenden einbezogen, Selbstverantwortung erwartet, Lernfreude und Lernwille gestärkt und individuell gefördert. 2. Es wird auf einen sinnvollen Unterricht geachtet mit abwechslungsreichen Aufgaben, die Lernerfolge ermöglichen. Die Lernzeit wird effektiv genutzt und Lernpräferenzen, Hilfsmittel sowie Lerntempo werden berücksichtigt. 3. Die Lehrpersonen beurteilen fair, setzen den Nachteilsausgleich um und setzen Regeln durch („Ein Lernender musste aufgrund einer Regelverletzung an seinem Tisch im Flur weiterarbeiten", H_19). 4. Es wird Feedback von Lernenden eingeholt und die eigene Auftrittskompetenz bedacht („Ich versuche ruhig und bedacht aufzutreten", SR_5).

3.5 Selbstregulation

Für die Aufrechterhaltung wirksamer Erfahrungen oder die Veränderung von Verhaltensweisen wird auf verschiedene Strategien zurückgegriffen: 1. Emotionsregulation und Resilienz, 2. Selbstführung sowie 3. Gespräche und fachliche Unterstützung. Der Umgang mit den eigenen Emotionen und die Regulation von Stress sind Grundlage, um Resilienz aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Dazu gehört nach den Befragten auch die Fähigkeit, Selbstkritik zuzulassen („Nicht glauben, dass man alles besser weiß als die Lernenden", H_16), Fehlertoleranz zu entwickeln („Wenn bei den Lernenden Fehler passieren, frage ich mich zuerst, was mein Anteil daran ist", H_14) und unerfüllten Erwartungen tolerant zu begegnen. Selbstführung ist ein zweiter wichtiger Aspekt, der erfordert, mit Erwartungen und Ansprüchen an die eigene Fachlichkeit, aber auch mit den eigenen Emotionen umzugehen. Es gilt standhaft zu bleiben und zu lernen, Nähe und Distanz zu regulieren sowie sich Dinge vorzunehmen, wie z.B. die Unterrichtsorganisation im Griff zu haben. Zur

persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung gehört dazu, Fachleute einzubeziehen und Gespräche mit den Lernenden zu führen („private Gespräche mit Lernenden sind wichtig, um Beziehung aufzubauen“, SR_3).

3.6 Reflexion zur mehrdimensionalen Kompetenzstruktur von Einstellungen

Die einstellungsbezogenen Handlungen und Denkweisen der befragten Berufsschullehrpersonen ließen sich im deduktiven Codierungsprozess den fünf Dimensionen der Kategorie Einstellungen mehrheitlich trennscharf zuordnen. Aussagen zu Praktiken der Dimension „inklusionsoffene Haltung“ waren teilweise schwer abgrenzbar von Aussagen zu „Werten und Überzeugungen“. Die Befragten sprachen über ihre Haltung und nutzten Werte zu deren Begründung. Zum Beispiel seien Ehrlichkeit und Respekt für eine wertschätzende, zugewandte, offene Haltung wichtig (W_1). Ähnliches zeigte sich bei den Dimensionen Handlungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit: Das eine ist, Verhaltensregeln aufzuzeigen und damit die Bereitschaft zu signalisieren, soziale Interaktionen im Klassenzimmer regeln zu wollen, das andere ist, Regeln durchzusetzen und Missachtung zu ahnden (z.B. standhaft bleiben und gemäß der vereinbarten Konsequenzen handeln, H_19). Wird störungsarmer Unterricht durch konsequentes Handeln erreicht, erfolgt eine Stärkung der Selbstwirksamkeit. Darin zeigt sich, dass in professionellen Handlungssituationen Haltung und Werte sowie Handlungsbereitschaft, Selbstwirksamkeit und Selbstregulation in enger Beziehung stehen, wohingegen die Dimensionen theoretisch-konzeptuell als voneinander unterscheidbar beschrieben werden.

Die fünf Dimensionen, so das Fazit, beschreiben bedeutsame *einstellungsbezogene Praktiken* für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität an beruflichen Schulen. Die *wertebasierte Haltung* der Lehrperson beeinflusst nicht nur die Beziehung zu Lernenden, die Selbstführung und professionelles Handeln, sondern steht in Beziehung zu allen weiteren Dimensionen und übernimmt die Funktion einer Querschnitt-Dimension. Das könnte auf eine hierarchische Struktur grundlegender und spezifischerer Dimensionen von Einstellungen im Kompetenzstrukturmodell hindeuten.

4 Diskussion, Fazit und Ausblick

Ziel der hier vorgestellten qualitativ-empirischen Studie war es, ausgehend von einem theoriebasierten Kompetenzstrukturmodell praxisnahe Zugänge zum inklusionsorientierten Umgang mit Diversität aus Sicht von Lehrkräften an beruflichen Schulen zu beschreiben sowie aufzuzeigen, *welche Einstellungen*

eine Lehrkraft für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität an beruflichen Schulen benötigt, und wie sie diese im Unterricht umsetzt.

Die Ergebnisse bestätigen die hohe Relevanz der Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion (Ruberg & Porsch, 2017, S. 410). Mit Bezug zur Fragestellung zeigt sich, dass Lehrkräfte alle einstellungsbezogenen Dimensionen für einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität an beruflichen Schulen gemäß der Wirkzusammenhänge aus der Forschung (Miesera et al., 2021) als handlungswirksam einschätzen. In Bezug zu den theoretischen Zugängen (vgl. Kap. 1), die mit einem spezifischen Verständnis des Umgangs mit Diversität verknüpft sind, wird deutlich, dass die Lehrkräfte Diversität als Normalität betrachten und dieser mit Wertschätzung begegnen. Diskriminierungskritische Reflexionen zeigen sich sowohl in Bezug auf die Lernenden als auch hinsichtlich der eigenen Person. Die von einem starken Ethos geprägte Handlungsbereitschaft bezieht sich auch auf den Bildungsauftrag und damit verbundene Lernziele. Die „regulative Idee" (Bach 2018) von Inklusion zeigt sich vor allem in der Offenheit gegenüber Inklusion und in der Bereitschaft, Anpassungen im Unterricht vorzunehmen und zur Selbstregulation. Lehrpersonen sind sich ihrer Rolle und der damit verbundenen Entscheidungsmacht bewusst. Sie wägen ab, wie und wann sie Macht im Hinblick auf erwünschte Wirkungen einsetzen, worin sich ein professioneller Umgang mit Antinomien im Unterricht zeigt (Zoyke, 2016). Das Verhaltensspektrum reicht von standhaft bleiben und an einer Regel festhalten bis hin zu sich fehlertolerant zeigen und anerkennen, dass eine Prüfungsfrage missverständlich formuliert war.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich ein inklusionsorientierter Umgang mit Diversität an beruflichen Schulen aus Sicht von Einstellungen in einem absichtsvollen und konkreten chancengerechten professionellen Handeln der Lehrkräfte zeigt, welches maßgeblich auf einer Einstellung fußt, die auf eine möglichst diskriminierungsfreie Bildung und Befähigung aller Lernenden zielt. Diese Erkenntnisse sind nicht auf den berufsbildenden Kontext beschränkt, sondern decken sich mit Erfordernissen im allgemeinbildenden Bereich, wie die einbezogenen Kompetenzmodelle aus diesem Kontext bereits zeigten. Weitere Forschung kann die Spezifität der Berufsbildung noch vertieft herausarbeiten. Die grundlegende Orientierung an einer „wertebasierten Haltung" der befragten Lehrkräfte zeigt zudem Parallelen zu Untersuchungen zum Lehrkräfteethos (König-Ziegler, 2022), die in weiteren Arbeiten einzubeziehen wären.

Die untersuchten einstellungsrelevanten Dimensionen sind mit Bezug zu schulischen Handlungssituationen selten trennscharf unterscheidbar. Das sollte bei weiteren Analysen berücksichtigt werden, wie auch die Belastbarkeit der Daten aufgrund des explorativen Vorgehens. Auf den Ergebnissen aufbauend kann in einem nächsten Schritt an größeren Stichproben geprüft werden, welches Gewicht einzelnen Dimensionen von Einstellungen im professionellen

Handeln von Lehrkräften zukommt. Das mit diesem Vorgehen weiter zu konkretisierende Kompetenzmodell kann Basis für die weitere Unterrichtsforschung sein, wie auch in die Lehrkräftebildung einfließen und curriculare Weiterentwicklungen an Hochschulen anstoßen.

Literatur

Albrecht, G., Westhoff, G. & Zauritz, M. (2014). *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung.* https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_mv_heterogenitaet_strategien_fuer_betriebe.pdf (11.5.2025)

Atteslander, P. (2010). *Methoden der emprischen Sozialforschung* (13. Aufl.). Berlin: ESV.

Bach, A. (2018). Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 155-173). Bielefeld: Bertelsmann.

Bach, A., Schmidt, Ch. & Schaub, Ch. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 30, S. 1–25.

Buchmann, U. (2020). Zum Verhältnis von Diversität, Migration und Inklusion in der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *ProQuest Ebook Central. Handbuch Berufsbildung: Mit 53 Abbildungen und 19 Tabellen* (S. 137–149). Berlin: Springer.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Online: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf (11.5.2025)

Flick, U., Kardorff, E., & Steinke, I. (2019). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In *Qualitative Forschung* (13. Aufl.). Rowohlt.

Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule. *Empirische Sonderpädagogik, 8*(1), S. 54–66.

Göhlich, M. & Schröer, W. (2013). Diversity Management und Organisationspädagogik. Zusammenhänge und Analogien angesichts der Entgrenzung des Pädagogischen. In K. Hauenschild, S. Robak, I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge - Perspektiven - Beispiele. Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 204–213). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Kimmelmann, N. & Pool Maag, S. (2024). Chancen eines inklusionsorientierten Umgangs mit Diversität in der beruflichen Bildung der DACH-Länder. In J. Scharfenberg et al. (Hrsg.), *Migration und Bildung in der globalisierten Welt* (S. 143–154). Münster: Waxmann.

Kimmelmann, N., Miesera, S., Moser, D. & Pool Maag, S. (2022). Inclusion for all in VET? A comparative overview of policies and state of research about migration, integration and inclusion in Germany, Austria and Switzerland. In L.M. Herrera, M. Teräs, P. Gougoulakis & J. Kontio (eds.), *Migration and Inclusion in Work Life -the Role of VET*. Emerging Issues in Research on Vocational Education & Training, Vol. 7 (p. 117–165). Stockholm: Premiss.

Kimmelmann, N. (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management* Aachen: Shaker.

König-Ziegler, S. L. (2022). *Lehrkräfteethos und Wertschätzung. Videoanalyse zu Lehrkraft-Schüler*in-Interaktionen und deren Auswirkungen auf die emotional-motivationale Befindlichkeit von Berufsschüler*innen*. Wiesbaden: Springer

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Beltz Verlag.

Leiprecht, R. (2009). Diversity Education - eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In N. Kimmelmann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Ausbildende* (S. 66–77). Aachen: Shaker.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Miesera, S., Kimmelmann, N., Pool Maag, S. & Moser, D. (2022). Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In K. Kögler, U. Weyland & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (S. 53–73). Opladen: Budrich.

Miesera, S., Sokal, L. & Kimmelmann, N. (2021): A Cross-National Study of the Effects of Education on Pre-Service Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns, and Self-Efficacy Regarding Inclusive Education. In: *Exceptionality Education International*, 3, S. 77–96.

Pool Maag, S., Kimmelmann, N., Miesera, S. & Moser, D. (2024). Inklusionsorientierter Umgang mit Diversität Analyse von Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte für berufliche Schulen. In P. Schlögl, A. Barabasch & J. Bock-Schappelwein (Hrsg.), *Krise und Nachhaltigkeit - Herausforderungen für berufliche Bildung:* Beiträge zur 8. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) (S. 99–111). Bielefeld: wbv.

Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (2. Aufl.). Opladen:VS.

Römer, K. & Malina, B. (2014). *Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. Aufl.). Bonn: Dt. UNESCO Kommission e.V.

Schimek, B., Kremsner, G., Proyer, M., Grubich, R., Paudel, F., Grubich-Müller, R. (2022). *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, Franz E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D., Hersh, S., Salganik, L (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

Westhoff, G. & Ernst, H. (2016). *Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung – Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung.* München: Bertelsmann.

Zoyke, A. (2016). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung: Vol. 18. Inklusion in der Berufsbildung: Befunde - Konzepte - Diskussionen* (S. 207–237). Bielfeld: Bertelsmann.

How the language skills of test takers contribute to the gap in personal finance knowledge between young adults with a migration background and those without one

Roland Happ, Carlos J. Asarta & Sebastian Heidel

1 Introduction

Findings from a large number of studies indicate that young adults in many countries lack personal finance knowledge (cf. Erner et al. 2016; OECD 2020). Not only have young women (cf. Driva et al. 2016) and socioeconomically disadvantaged youths (cf. Brau et al. 2019) exhibited notable gaps in such knowledge, but so have young adults with a migration background (cf. OECD 2020, 76). In (inter)national studies of personal finance knowledge, migration background often has been explored as a control variable only and rarely has been the focus of analysis. Nonetheless, most literature findings indicate that young adults[1] with a migration background demonstrate less personal finance knowledge than young adults without a migration background.[2] In Germany, a negative correlation between personal finance knowledge and migration background also has been identified (Happ & Förster 2019). Furthermore, in several international studies conducted at schools and higher education institutions, the importance of participants' language skills for personal finance knowledge has been investigated (cf. Ali et al. 2016; OECD 2020, 187–192). In many of those studies, the students' mother tongue and home language served as indicators of migration background; however, in only two studies were language skills systematically assessed using validated measurement instruments (cf. Gramatki 2017; OECD 2020), and neither of those studies was conducted in Germany.

In this study, we examine the relationship between the personal finance knowledge of young adults in Germany and migration background. First, we

1 The United Nations (1982, 3) defines six groups in their Standard International Age Classification (infancy (under one year), youth (1–14 years), young adulthood (15–24 years), middle adulthood (25–44 years), older adulthood (45–64 years), and retirement (65 years onward)). In official statistics in Germany, the age range from 14 to 27 years is used as young adults (Meysen et al. 2020). This article follows that latter definition, focusing on young adults (see section 3) up to the age of 27.

2 Several international studies examining personal finance knowledge and migration background can be found in Table 1.

define the fundamental constructs of personal finance knowledge and migration background. Then, we discuss the current state of research regarding the relationship between personal finance knowledge and migration background, forming the basis for our three hypotheses. Following that step, we describe the test instruments employed to assess the participants' personal finance knowledge as well as their German language skills and we present our sample. Conducting regression analysis, we examine the relationship between personal finance knowledge and migration background. Here, we control for two important factors: the participants' German language skills and the age at which the participants started learning German as a second language. Finally, in the conclusion, we discuss the limitations of the study and implications of our findings for educational practice.

2 Definitions of the target constructs

In this paper, we adhere to the OECD (2022) definition of financial literacy as being the skills which enable a person to plan, execute, and control financial decisions. According to the OECD (2022, 11–12), financial literacy comprises (financial) knowledge, behavior in financial decision-making situations, and attitudes toward financial matters. In most definitions of financial literacy, knowledge plays a decisive role and is a common denominator (cf. Council for Economic Education (CEE) 2013). There is a controversial debate in the literature about what financial education should include in terms of content (Cude 2022). The CEE and the Jump$tart Coalition (2021) have recently developed financial literacy standards that include six content areas (earning income, spending, saving, investing, managing credit, and managing risk) and should be taught in school to prepare students to make informed financial decisions. These standards, based on an earlier iteration (CEE 2013) crafted prior to the standards integration done by the two organizations, are represented in the Test of Financial Literacy (TFL; Walstad & Rebeck 2017) measurement tool; they also represent a wide range of topics that affect individuals at personal finance level and correspond to our and other scholars' (e.g., Förster et al. 2017) understanding of personal finance knowledge. Thus, it seems plausible to assume that a higher level of personal finance knowledge is linked to better decision-making behavior because no informed judgment can be made without the necessary knowledge. In fact, findings from the psychology field emphasize that knowledge does not guarantee action but is a necessary condition for goal-oriented action (Funke 2017).

Various approaches have been taken to define and operationalize migration background in research (cf. European Union 2015). Indicators commonly chosen to operationalize migration background include a participant's

nationality, country of origin, parents' country of origin, and linguistic background. We do, however, consider the parents' country of origin to be a significant indicator of migration background, as parents may tend to speak their native language at home and implicitly pass on cultural values and orientations to their children, potentially influencing their personal finance knowledge. For this reason, the parents' country of origin is a main indicator of the operationalization of migration background (cf. OECD 2020, 78).

In several studies, language has been considered an indicator of migration background (cf. Ali et al. 2016). Language has great significance in pedagogical research because it is of central importance for knowledge acquisition. The language learned first (mother tongue) and the language spoken predominantly at home (home language) have been found in empirical studies to be of central importance to an individual (cf. OECD 2020, 77) because social circles tend to change frequently, but family as a socialization authority remains stable over time.

In our study, a participant is considered to have a migration background if *at least one of his/her parents is not originally from Germany and/or his/her home language is not German*. Accordingly, we categorized participants into the following three groups: native speakers of German with no migration background (Group I); native speakers of German with a migration background (Group II); and non-native speakers of German with a migration background (Group III).[3]

Results of German studies examining the connection between language skills and the integration of migrants into German society indicate that migrants (Groups II and III) who learn German at a later age (age of second language acquisition) often have language deficits as young adults (Rothweiler & Ruberg 2009, 10). Later acquisition of the German language also implies growing up in a non-German cultural milieu; therefore, the age at which the second language is learned is a predictor of success in acquiring skills in that language, as well as an indicator of a migrant's likely embeddedness in German society. In addition, a later acquisition of the German language might lead to challenges in understanding specific financial terms in the country of arrival (Heidel & Happ 2023). Thus, the age at which the participants started learning German as a second language acquisition is included in our analyses.

3 The current study is conducted among university students and includes people who came to Germany for the purpose of studying ("guest students"). Their initial situation is different from that of the two other migrant groups in our sample. For that reason, we excluded these guest students from our analysis.

3 State of research and hypotheses

Table 1 provides an overview of recent studies examining the correlation between personal finance knowledge and migration background.[4] The table includes the country from which each study's sample was drawn because participants with a migration background living in a country/community where English is the predominant and official language might find it easier to learn the target language (i.e., English) due to its global ubiquity. Also, participants with a migration background whose mother tongue differs significantly from the target language (e.g., in terms of syntax, morphology, phonology character system such as characters versus letters, etc.) might have more difficulty acquiring the target language. In this context, a study focused on the German language could be more applicable to other countries whose language is not as widely spoken as English.

The results presented in Table 1 are not consistent. In a study of the financial literacy of young people in Australia, Ali et al. (2016) found that students who spoke a language other than English at home achieved better results than students who spoke English at home. On the other hand, the study by Ho and Lee (2022) in Hong Kong found that using English as the language of instruction develops students' financial literacy in many other aspects, such as accessibility to information regarding valuable financial resources. In the studies by Chen and Volpe (2002) and Driva et al. (2016), no significant correlation between financial literacy and migration background was found. In the majority of the studies included in Table 1, however, a significant negative correlation between financial literacy and migration background was identified. In these studies, the indicators of migration background varied from language spoken at home, to mother tongue, nationality, and place of birth of the participants and their parents.

Tab. 1: Studies of Personal Finance Knowledge and Migration Background

Authors	Country	Indicators of migration background	Sample size	Results
Ali et al. (2016)	Australia	Linguistic background (language other than English spoken at home)	$N = 207$	Statistically significant positive effect of a language other than the national language spoken at home
Brown and Graf (2013)	Switzerland	Participants' nationality and mother tongue	$N = 1{,}500$	Migrants performed significantly worse on tests, especially migrated non-native speakers of German
Cameron et al. (2014)	New Zealand	Mother tongue	$N = 335$	Native speakers performed better on tests
Chen and Volpe (2002)	United States	Participants' nationality and race	$N = 924$	Small, nonsignificant, negative effect of migration background on test score

4 The table does not claim to be complete. When selecting the studies, the aim was to include different countries and cultures in order to show the diversity of the findings.

Driva et al. (2016)	Germany	Language spoken at home	*N* = 418	Small, nonsignificant, negative effect of migration background on test score
Erner et al. (2016)	Germany	Participants' country of birth and language spoken at home	*N* = 1,416	Participants born in the country who speak the national language at home performed better on tests
Ho and Lee (2022)	Hong Kong	Language spoken at home	*N* = 1,011	Language of instruction and home language have a positive influence on the risk-taking values of students
OECD (2020)	19 countries from the PISA study	Participants' and parents' country of birth, language spoken at home	*N* = 11,926	Migrants performed significantly worse on tests (even when controlling for their socioeconomic status and the language spoken at home)
Worthington (2006)	Australia	Language spoken at home	*N* = 3,548	Worse results on test when the language spoken at home was not the national language

NOTES: This list is not comprehensive, but it provides an overview of recent research findings.

It is quite possible that the results reported in Table 1 are attributable to the indicators chosen to operationalize migration background.[5] Results of studies in which the participants' language skills and their parents' country of origin were combined to operationalize migration background (cf. Erner et al. 2016; OECD 2020) indicate that there is a significant negative correlation between personal finance knowledge and migration background. On this basis, the first hypothesis is as follows:

H1: In Germany, young adults with a migration background will demonstrate less personal finance knowledge than young adults without a migration background.

In most of the studies presented in Table 1, the migrants' linguistic characteristics such as their mother tongue and/or home language were examined. In all of the studies except for the one conducted by Ali et al. (2016), participants performed worse on tests of personal finance knowledge if their home language was different from the predominant language spoken in the country/community in which they were living. One reason for this consistent finding could be that the participants with a migration background lacked finance-specific vocabulary. Language deficits were taken into consideration in the analyses conducted by the OECD (2020) as part of the PISA study of financial literacy. In those OECD studies, young adults with a migration background demonstrated significantly less personal finance knowledge than young adults without a migration background. Furthermore, in the comprehensive modelling of PISA data conducted by Gramatki (2017), migration background remained a negative and significant determinant of personal finance knowledge. Although Germany participates in the PISA studies, it does not participate in

5 The samples of the studies also varied in size, which could have affected the results and interpretation of their significance.

its financial literacy assessment. Therefore, no German findings can be discussed regarding the potential connection between linguistic characteristics and financial literacy. Thus, the second hypothesis is as follows:

H2: When controlling for German language skills, young adults with a migration background will demonstrate less personal finance knowledge than young adults without a migration background.

Results of studies of migrant families and their acquisition of a second language indicate that the age at which the acquisition begins is of particular importance (Schulz 2013), with older individuals finding it more difficult to learn a second language. Studies from language research also show that the proximity of the language of origin to the new language to be acquired is important for the success of learning the new language. However, data protection regulations did not allow us to collect information regarding the participants' mother tongue. Because of these regulations, we focus our analysis on the age of language acquisition instead. Accordingly, it can be assumed, and was partially shown in a recent study (Heidel & Happ 2023), that young adults with a migration background who learn German later in life have less finance-specific vocabulary (e.g. "Gewährleistungsrecht" for warranty rights/lemon law or "Überziehungszins" for overdraft interest rates) and, therefore, demonstrate less personal finance knowledge than young adults with a migration background who learn German earlier in life. In addition, later acquisition of a second language could result in a weaker connection with the society in which the migrants live since family socialization instills cultural values, norms, and role attributions that shape young adults during their childhood and adolescence. Regarding language skills fostering financial literacy, studies (e.g. Erner et al. 2016) show that earning a higher-level educational degree in a foreign language is correlated with more financial literacy sophistication. Erner et al. (2016, 103 & 104) further show that migrants who speak German at home perform better in financial literacy tests. Thus, we expect less cultural embeddedness in German society when families promote their first language (for this particular study, not the German language) for a longer period. These two considerations combined may result in a negative correlation between the age of acquiring a second language and personal finance knowledge, with a later-in-life language acquisition being associated with less personal finance knowledge. Thus, the third hypothesis is as follows:

H3: For young adults with a migration background, the age at which they start learning the second language is significantly (negatively) related to their personal finance knowledge.

4 Test instrument and sample

We use the German (G) version (Förster et al. 2017) of the US Test of Financial Literacy (TFL: Walstad & Rebeck 2017) to assess personal finance knowledge in this study. The TFL-G[6] includes 45 multiple-choice items and takes approximately 45 minutes to complete. For the purpose of our study, and to limit the possibility of skewed results due to test fatigue, a shortened version of the TFL-G (TFL-G-S) was administered, since extra time was needed to assess the participants' language skills. When selecting the particular items to be included in the TFL-G-S, we ensured that all content areas of the TFL-G (i.e., saving, using credit, protecting and insuring, earning income, financial investing, and buying goods and services) were covered and given the same weight as in the full version of the test. In addition, items were chosen for the TFL-G-S according to key statistical figures determined during the validation process of that particular test: 25 items with an item discrimination of > 0.3 as well as a balanced distribution of item difficulty[7] were selected. The TFL-G's Cronbach's alpha was 0.85 (Förster et al. 2017, 129). With Cronbach's alpha of 0.72, the TFL-G-S employed in this study also showed satisfactory reliability.

In several studies, mother tongue and home language have been used as indicators of language skills; however, it is not possible to draw accurate conclusions about language skills based on these criteria alone. In this study, participants' German language skills were assessed using freely available sample versions of the Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF).[8] This standardized language proficiency test was developed specifically for young adults transitioning from secondary school to university. The test is used to assess reading comprehension, listening comprehension, written expression, and oral expression. For reading comprehension, items related to economics were administered. These items covered topics such as choosing a part-time job and doing internships. In this study, due to test time constraints, only the reading comprehension part of the TestDaF was administered to assess the participants' language skills.[9]

6 In the following, the German version will be referred to as the TFL-G. For analyses of the complete version of the TFL-G, see Happ and Förster (2019).

7 The goal was to achieve a good distribution of difficulty, ranging from easy to difficult.

8 For sample items, please refer to: https://www.testdaf.de/de/teilnehmende/der-digitale-testdaf/vorbereitung-auf-den-digitalen-testdaf/beispielaufgaben-zum-digitalen-testdaf/. The official test manual and scoring criteria are available on the TestDaF website.

9 Due to the strong correlation between reading comprehension and language skills (cf. Cutting & Scarborough 2006), a large part of the construct can be depicted thusly. Furthermore, understanding documents, materials, and contracts is particularly important for making sound financial decisions (Huston 2010, 306).

Our analysis focuses on data from a group of university students. Participants took approximately 75 minutes to complete a questionnaire about their personal background, the 25-item TFL-G-S, and the reading comprehension part of the TestDaF. Cross-sectional student surveys were conducted at three universities in Germany. Because the focus of our study was young adults, only the responses of participants younger than 27 years of age were taken into consideration in the analyses (n = 14 participants were older than 27). Similarly, the data on participants with missing values for central variables (home language, country of origin) were not included in the analyses (n = 7). Moreover, data on participants who responded to fewer than 50% of the questions on at least one of the tests were not included in the results presented below (n = 16). The final sample included 647 participants, with 50.8% of them being female, 25.8% having at least one parent who was not originally from Germany, 19.6% having parents who both were not originally from Germany, and 11.6% not speaking German at home.

The hypotheses presented in Section 3 focus on specific personal characteristics of young adults (migration background, German language skills, age). In order to analyze their effects, our empirical estimation controls for personal characteristics that may have an effect on personal finance knowledge and are based on the current state of research. These include gender (Bucher-Koenen et al. 2017; Hill & Asarta 2016; Yao et al. 2022), school leaving grade (Förster et al. 2017), completed vocational training (Greimel-Fuhrmann et al. 2016; Happ & Förster 2017) and interest in financial topics (Chen & Volpe 2002, 305; Förster et al. 2018).[10]

Table 2 shows the distribution of participants into our three migration groups.[11] Native speakers of German with no migration background comprised almost 75% of the sample, followed by native speakers of German with a migration background (14.2%) and non-native speakers of German with a migration background (11.6%). Due to the lack of consistent comparative data, the representativity of our sample in relation to the population can only be assessed to a limited extent. Two relevant statistical sources were used, but they differ in their definitions of "migration background" as well as in the age groups considered. Additionally, one also does not assess the language spoken at home. Based on microcensus data, a rough representation can be derived for the population as a whole: approximately 70% are "native speakers of German with no migration background," 11.9% are "native speakers of German with a

10 The list of personal characteristics being assessed could certainly be extended. However, the 75-minute test duration was already relatively long due to the inclusion of assessments on personal financial knowledge and language proficiency, raising concerns about potential fatigue effects if the testing time was further increased. Therefore, the focus was on these variables only.

11 Foreign students who came to Germany for academic purposes (guest students) were excluded from the analysis in this study (for analyses focused on guest students, see Happ and Förster 2019).

migration background," and 17.8% are "non-native speakers of German with a migration background," (Statistisches Bundesamt, 2023). For the subgroup of students, German Centre for Higher Education Research and Science Studies data indicate that 17.3% have a migration background, although language use is not assessed (Kroher et al. 2021). As a result, no clear statement can be made about the representativity of the three groups within the population of young adults (aged 17–27) examined in our study.

Tab. 2: Distribution of Participants by Migration Background and Home Language

	Frequency	Percentage
Native speakers of German with no migration background	480	74.2
Native speakers of German with a migration background	92	14.2
Non-native speakers of German with a migration background	75	11.6

The distribution of the TFL-G-S scores achieved by the participants was first examined using a histogram. The Kolmogorov-Smirnov test (p = .000) and the Shapiro-Wilk test (p = .000) were used to determine the normal distribution of the TFL-G-S scores. The results of both tests suggest that there was no normal distribution. However, due to the skewness (-.896) and the kurtosis (.539), the test scores can be regarded as approximately normally distributed. On average, the participants scored 15.40 out of 25 possible points (SD 3.277) on the TFL-G-S. The number of unanswered items also was considered; when examining the overall sample, an average of 19.42 questions were answered, with migrated native speakers of German answering fewer questions than their fellow native speakers of German (19.05 vs. 19.54, respectively).

Table 3 shows the gender distribution within our three migration groups. While the gender distribution within the group of native speakers of German with no migration background was relatively balanced, there was a gender difference of almost 10 percentage points for native speakers of German with a migration background (54.3% female vs. 45.7% male, respectively). This difference also can be seen, in a somewhat attenuated form, in the group of non-native speakers of German with a migration background (53.3% female vs. 46.7% male, respectively). These distribution results were taken into account in our regression models by using gender as a control variable. From a statistical point of view, and to avoid the risk of bias in the estimates, it is important to control for gender in the regression analyses. This control is particularly important when different gender distributions exist within each group.

Tab. 3: Gender Distribution of Participants by Migration Background and Home Language

Gender	Native speakers of German with no migration background (Group I)	Native speakers of German with a migration background (Group II)	Non-native speakers of German with a migration background (Group III)	Total[12]
Female	238 (49.7 %)	50 (54.3 %)	40 (53.3 %)	328 (50.8 %)
Male	241 (50.3 %)	42 (45.7 %)	35 (46.7 %)	318 (49.2 %)
Total	479	92	75	646

5 Empirical modelling

To obtain a preliminary view on the TFL-G-S performance differentials among the three groups, the mean test score values of the groups were compared in a variance analysis. The results are shown in Table 4.

Tab. 4: Differences in TFL-G-S Among the Groups

Score on TFL-G-S	Group I (Native German speakers)	Group II (Migrated, native German speakers)	Group III (Migrated, non-native German speakers)	Total	ANOVA
N	480	92	75	647	F (9.977) = 25.704, p = .000
Mean value (*SD*)	15.93 (3.02)	14.13 (3.589)	13.63 (3.455)	15.4 (3.277)	
Cohen's d vs. Group I		.576***	.741***		
Cohen's d Group II vs. Group III		.139			

NOTES: *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

As can be seen in Table 4, the mean TFL-G-S score for the group of native speakers of German with no migration background differed significantly from the mean test scores of the two groups with a migration background (Groups II and III). In fact, there was a difference of more than 1.5 test points between the participants in Group I and those in Group II. This difference was even larger, at more than 2 test points, when comparing the participants in Group I to the participants in Group III. Taking a closer look at the strength of the effects, using Cohen's d[13] , it became evident that the effects between Group I and Group II were medium-size (d = .576), and between Group I and Group III

12 One participant did not state his or her gender. This participant was excluded from the analysis.

13 Values of Cohen's d effect size can be tiny (d < .3), small (d < .5), medium (from d ≥ .5 to d < .8), or large (d ≥ .8) (see Cohen 1988).

medium- to large-size (d = .741) (Cohen 1988). These findings support hypothesis 1.

We examine the potential correlation between personal finance knowledge and migration background by means of multiple linear regression analyses (Table 5). This type of estimation is critical for our study because it allows us to estimate the effect of certain variables while controlling for a myriad of other characteristics (e.g., demographic characteristics). Dummy variables as well as several characteristics associated with the participants were used in the regression models. The two migrant groups (Groups II and III) were tested against the native speakers of German with no migration background (Group I). As such, Group I represents the reference group in the models.[14]

Tab. 5: Regression Analyses – Personal Finance Knowledge by Migration Background

	Model 1		Model 2		Model 3	
	Coefficient B	SE	Coefficient B	SE	Coefficient B	SE
Constant	12.54***	1.53	5.519***	1.633	5.489***	1.68
Vocational training	.866**	.35	1.016**	.327	.999**	.34
Gender (male)	1.496***	.26	1.322**	.240	1.326***	.25
Age	.202**	.06	.170**	.061	.179**	.06
School leaving grade	-1.399***	.24	-1.060***	.226	-1.056***	.23
Interest in economics-related topics	.518***	.15	.509***	.145	.541**	.15
Group II – migrated native German speakers	-1.313***	.34	-.850**	.324	-.556	.36
Group III – migrated non-native German speakers	-1.726***	.37	-1.337***	.353	-.704	.46
Reading comprehension score	---	---	.280***	.031	.270***	.03
Second language acquisition 1-4 years old	---	---	---	---	-.809	.45
Second language acquisition 5 years old or older	---	---	---	---	-1.427*	.66
Corrected R-squared	.197		.288		.294	
N	635		635		606	

NOTES: *p < .05, **p < .01, ***p < .001.

In addition to two dummy variables (*migrated native German speakers; migrated non-native German speakers*), several control variables were included in Model 1 (see Section 4). Included in Model 2 was the participants' score on the reading comprehension section of the TestDaF (TestDaF-R) (see Hypothesis 2). Finally, in Model 3 the age at which the participants started learning German was integrated. Schulz (2013) proposed groupings of "0 years old"

14 The sample sizes in the models differ slightly. This is due to the presence of missing values in the variables. We report the largest samples per model in the article. We also calculated models 1 and 2 again with a sample of N=606 and minimal deviations were found. We have not included these models for reasons of space, as the differences are very small, but the results are available from the authors upon request.

(i.e., since birth), "1-4 years old" and "5 years old or older," and we followed that approach. Two dummy variables were generated, with the reference group being individuals who had been exposed to German since birth.

The findings in the regression models indicate that the explained variance (corrected R-squared) increased from Model 1 to Model 2 and then again to Model 3. Thus, the additional variables included in the progression of the models generated a better model fit. As was to be expected, vocational training was found to have a positive influence on personal finance knowledge in all three models. This finding also was true for male participants. Furthermore, a better school leaving grade correlated with greater personal finance knowledge.[15] Our results also confirm that both older age and greater interest in economics-related topics correlated with a higher score on TFL-G-S.

The findings from Model 1 indicate highly significant differences in personal finance knowledge between young adults with a migration background (Groups II and III) and those without a migration background (Group I) (see Hypothesis 1). These differences continue to be significant even when controlling for personal characteristics such as gender, age, vocational training, interest in economics-related topics, and school leaving grade. As such, the findings from the variance analysis can be replicated (see also Förster et al. 2018).

In Model 2, the participants' scores on the TestDaF-R are incorporated to control for reading comprehension in German (see Hypothesis 2). First, it should be noted that the inclusion of the reading comprehension variable increased the corrected R-squared by almost 10 percentage points. In this way, reading comprehension made a major contribution in clarifying the variance in personal finance knowledge demonstrated by the participants in our sample. In line with theoretical expectations, the difference in personal finance knowledge between participants with a migration background (Groups II and III) and those without a migration background (Group I) decreased when incorporating reading comprehension in Model 2. The differences in knowledge between participants with a migration background and those without one was still present even after controlling for reading comprehension, confirming Hypothesis 2.

Model 3 shows that the results for the two migrant groups (Groups II and III) changed when the age at which they acquired German as a second language was included in the regression analysis. In Model 3, the effects of vocational training, age, interest in economics-related issues, school leaving grade, and gender remained stable. However, the two dummy variables for the migration groups (Groups II and III) no longer were significant when compared to the reference group (Group I). In contrast, participants who started learning Ger-

15 The negative sign in the school leaving grade is due to the coding of the grading system in Germany, where the best school leaving grade is 1 and the worst is 6.

man at the age of five or later demonstrated significantly (p = .031) less personal finance knowledge than participants who started learning German from birth. The dummy variable for participants who learned German between the ages of one and four was not significant; its p = .075 shows, however, that substantial effects can be assumed at the 10% level. It should be noted that the number of participants included in these two dummy variables was not large, a fact that should be considered when interpreting their significance levels. While 524 participants claimed they had been exposed to the German language since birth (0 years), 68 participants claimed to have started learning German between the ages of one and four, and 26 participants at the age of five or older.

6 Conclusions

The findings presented in this study indicate that the differences in personal finance knowledge among young adults in Germany were connected to their migration background (Hypothesis 1). These differences remained when controlling for reading comprehension in German as an indicator of language skills (Hypothesis 2). Additionally, the findings associated with Hypothesis 3 indicate that the age at which an individual started learning German as a second language also played a role in determining their personal finance knowledge.

By administering a reading comprehension test to assess migrants' German language skills, we found indications that language deficits were not likely to be the only factor leading to migrants' lower level of personal finance knowledge. The effect of an individual's migration background was reduced only moderately when incorporating reading comprehension in the regression models. If language deficits were the only factor responsible for the lower scores on the financial knowledge test, there should have been a larger decrease in the effect of migration background between models 1 and 2 (see Table 5). The variable *second language acquisition* did not only include the linguistic ability acquired via this variable; young adults who learned the German language at a later point in their lives had longer exposure to non-German values, norms, and role attributes in their domestic environments. This applies especially to people who were five years of age or older at the time they were first exposed to the German language. These insights are in line with other studies (cf. Heidel & Happ 2023). The findings presented in this study show that this particular group (young adults with a migrant background) needs support in the development of personal finance knowledge. Additionally, other aspects, such as financial family socialization (Gudmunson & Danes, 2011), have been shown to contribute to these differences (we have investigated this question in another project, see Heidel & Happ 2023).

The findings presented in this paper must be interpreted with caution due to the relatively small sample size (N = 647). Additionally, the sample came from three universities. However, while we used a positively selected sample of young adults in Germany, and our aim was not to achieve results that could be generalized to all young adults in Germany, the strong migration-specific differences we found in personal finance knowledge can be assumed to be even greater for the larger population of young adults in Germany. This statement is supported by several studies showing that only positively selected groups of migrants gain access to higher education (Miyamoto et al. 2020). It should be noted that the association between socio-economic status and migration background has been shown in the literature (Duell & Vetter 2020, Wulkotte & Bozorgmehr 2022), which suggests that the observed effects attributed to migration background may reflect socio-economic status effects as well.

The goal of this paper was to take a differentiated look at the correlation between personal finance knowledge and migration background. The diverse indicators chosen to operationalize migration background in previous studies (see Table 1) make it difficult to compare the results reported in the literature. Findings from the present paper indicate that it is important to define the indicators for the operationalization of migration background. A general comparison of participants with a migration background and participants without a migration background would ignore very important differences between the two groups which could affect their development of personal finance knowledge. However, a limitation of our study lies on the fact that we were not able to collect data on the participants' country of origin and mother tongue - if different than German. This opens the door for other international researchers, perhaps subject to fewer data collection regulations, to expand on our work and continue to internationalize this line of research inquiry.

In addition to the participants' home language and their parents' place of birth, ethnicity-related characteristics of migrants, as they relate to financial matters, should be explored in future studies (Ahunov & Van Hove 2020). Heidel and Happ (2023) have recognized that the differences in the economic and legal systems of the parents' countries of origin can lead to challenges in their childrens' understanding of Western economic and financial terms and concepts. One example to consider is usury prohibition under Islamic law (known as Riba, or the unjust/exploitative gains made in trade or business (Iqbal 1997, 43)). This example illustrates how some content areas of personal finance (e.g., saving or taking risks) can have very different significance depending on the participants' ethnic background (Schneider et al. 2017). We did not consider ethnic background in this study. Although culture was reflected partially in the language component of our work (see, also, Angrisani et al. 2021), a differentiated analysis of ethnicity-related influences on personal finance knowledge would be a desirable goal for further studies.

This study points out that language is important in the acquisition of personal finance knowledge. Furthermore, personal finance knowledge is characterized by certain unique vocabulary, such as lemon laws and opportunity costs. "Classical" interventions, such as school lessons and extracurricular support, usually start with knowledge transfer. Studies on the development of personal finance knowledge show, however, that the knowledge acquired in this way is often not effective. In fact, for young people's behavior to change, interventions must be such that they are designed in a way that appeals to them. As such, we encourage other researchers to identify ways in which they can engage younger people to learn personal finance with tools that appeal to them, like for example games, so that they can further study and answer the questions presented in this current study.

References

Ahunov, M. & Van Hove, L. (2020). National Culture and Financial Literacy: International Evidence. *Applied Economics 52*(21). 2261–2279.

Ali, P., Anderson, M., McRae, C. & Ramsay, I. (2016). The Financial Literacy of Young People: Socio-Economic Status, Language Background, and the Rural-Urban Chasm. *Australian and International Journal of Rural Education 26*(1). 54–66.

Angrisani, M., Barrera, S., Blanco, L. R. & Contreras, S. (2021). The Racial/Ethnic Gap in Financial Literacy in the Population and by Income. *Contemporary Economic Policy 39*(3). 524–36. doi:10.1111/coep.12507

Brown, M. & Graf, R. (2013). Financial Literacy and Retirement Planning in Switzerland. *Numeracy: Advancing Education in Quantitative Literacy 6*(2). 1–21. doi:10.5038/1936-4660.6.2.6

Bucher-Koenen, T., Lusardi, A., Alessie, R. & van Rooij, M. (2017). How financially literate are women? An overview and new insights. *Journal of Consumer Affairs, 51*(2), 255–283. https://doi.org/10.1111/joca.12121

Cameron, M. P., Calderwood, R., Cox, A., Lim, S. & Yamaoka, M. (2014). Factors Associated with Financial Literacy among High School Students in New Zealand. *International Review of Economics Education 16*(Part A). 12–21. doi:10.1016/j.iree.2014.07.006

Chen, H. & Volpe, R. P. (2002). Gender Differences in Personal Financial Literacy Among College Students. *Financial Services Review 11*(3). 289.

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Erlbaum: Hillsdale.

Council for Economic Education, & Jump$tart Coalition (CEE). (2021). *National Standards for Personal Finance Education*. New York: Council for Economic Education.

Council for Economic Education (CEE). (2013). *National Standards for Financial Literacy*. New York: Council for Economic Education.

Cude, B. J. (2022). Defining Financial Literacy. In *The Routledge Handbook of Financial Literacy*, edited by Gianni Nicolini and Brenda J. Cude, 5–17. Routledge.

Cutting, L. E. & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of Reading Comprehension: Relative Contributions of Word Recognition, Language Proficiency, and Other Cognitive Skills Can Depend on How Comprehension Is Measured. *Scientific Studies of Reading 10*(3). 277–99. doi:10.1207/s1532799xssr1003_5

Driva, A., Winter, J. & Lührmann, M. (2016). Gender Differences and Stereotypes in Financial Literacy: Off to an Early Start. *Economics Letters 146*(September). 143–46. doi:10.1016/j.econlet.2016.07.029

Duell, N. & Vetter, T. (2020). The Employment and Social Situation in Germany. *Policy Department for Economic, Scientific and Quality of Life Policies, Directorate-General for Internal Policies, European Parliament*, PE 648.803.

Erner, C., Goedde-Menke, M. & Oberste, M. (2016). Financial Literacy of High School Students: Evidence from Germany. *Journal of Economic Education 47*(2). 95–105. doi:10.1080/00220485.2016.1146102

European Union. (2015). *People in the EU: Who Are We and How Do We Live?* Luxemburg: European Union. doi:10.2785/406462

Förster, M., Happ, R., & Maur, A. (2018). The relationship among gender, interest in financial topics and understanding of personal finance. *Empirische Pädagogik [Emprical Pedagogy]*, *32*(3/4), 293–309.

Förster, M., Happ, R. & Molerov, D. (2017) Using the U.S. Test of Financial Literacy in Germany—Adaptation and validation, *The Journal of Economic Education, 48*(2), 123–135, doi: 10.1080/00220485.2017.1285737

Funke, J. (2017). How much knowledge is necessary for action? In P. Meusburger, B. Werlen & L. Suarsana (Eds.), *Knowledge and action*, Knowledge and Space, Vol. 9, 99–111. Springer. doi:10.1007/978-3-319-44588-5_6

Gramatki, I. (2017). A Comparison of Financial Literacy between Native and Immigrant School Students. *Education Economics 25*(3–4). 304–22.

Greimel-Fuhrmann, B., Silgoner, M., Weber, R. & Taborsky, M. (2016). Financial Literacy in Austria. In *International Handbook of Financial Literacy*, edited by Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Klaus Breuer, Noi K. Koh, Peter Davies, Bettina Greimel-Fuhrmann, and Jane S. Lopus, 251–62. Singapore: Springer Science+Business Media.

Gudmunson, C. G. & Danes, S. M. (2011). Family Financial Socialization: Theory and Critical Review. *Journal of Family and Economic Issues 32*(4). 644–67. doi:10.1007/s10834-011-9275-y

Happ, R. & Förster, M. (2017). The importance of controlling for socioeconomic factors when determining how vocational training and a secondary school economics class influence the financial knowledge of young adults in Germany. *Zeitschrift für ökonomische Bildung 6.* 121–46.

Happ, R. & Förster, M. (2019). The relationship between migration background and knowledge and understanding of personal finance of young adults in Germany. *International Review of Economics Education, 30*(1). 1–14. doi.org/10.1016/j.iree.2018.06.003

Heidel, S. & Happ, R. (2023). Challenges in Understanding Western Economic and Financial Concepts from the Perspective of Young Adults with a Post-Soviet Migration Background in Germany—Findings from a Qualitative Interview Study. *Journal of Risk and Financial Management* 16: 165. https://doi.org/10.3390/jrfm16030165

Hill, A. T. & Asarta, C. J. (2016). Gender and Student Achievement in Personal Finance: Evidence from Keys to Financial Success. In *International Handbook of Financial Literacy,* edited by Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Klaus Breuer, Noi. K. Koh, Peter Davies, Bettina Greimel-Fuhrmann, and Jane S. Lopus, 545–67. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-0360-8_31

Ho, C. S. M. & Lee, D. H. L. (2022). Financial Literacy: The Impact of The Foreign-Language Effect on Risk-Taking Values, Financial Attitudes, and Behavior of Hong Kong Secondary Students. *Asia-Pacific Education Researcher* (January). doi:10.1007/s40299-022-00670-5

Huston, S. J. (2010). Measuring Financial Literacy. *The Journal of Consumer Affairs 44* (2): 296–316. doi:10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x

Iqbal, Z. (1997). Islamic Financial Systems. *Finance and Development 34*(2). 42–45.

Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2021). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021 [The Student Survey in Germany: 22nd Social Survey. The economic and social situation of students in Germany 2021].* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Meysen, T., Schönecker, L., & Wrede, N. (2020)**.** Gesetzliche Altersgrenzen im jungen Erwachsenenalter. [Legal Age Limits in Young Adulthood] *SOCLES International Centre for Socio-Legal Studies*. Erstellt im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts e.V. (DJI) für das Bundesjugendkuratorium (BJK).

Miyamoto, A., Seuring, J. & Kristen, C. (2020). Immigrant Students' Achievements in Light of Their Educational Aspirations and Academic Motivation. *Journal of Ethnic and Migration Studies 46*(7). 1348–1370. doi:10.1080/1369183X.2018.1538772

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?* Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/48ebd1ba-en.

Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren* [The Acquisition of German in Children with a Non-German First Language: Linguistic and Non-Linguistic Influencing Factors]. Munich: Deutsches Jugendinstitut.

Schneider, C. R., Fehrenbacher, D. D. & Weber, E. U. (2017). Catch Me If I Fall: Cross-National Differences in Willingness to Take Financial Risks as a Function of Social and State 'Cushioning.' *International Business Review 26*(6). 1023–33. doi:10.1016/j.ibusrev.2017.03.008

Schulz, P. (2013). Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen [Who Understands What and When? Language Comprehension in the Early Stages of Second Language Acquisition of German Using the Example of the 'W-Questions']. In *Das Deutsch der Migranten* [The German of migrants], edited by Arnulf Deppermann, 313–337. Berlin: De Gruyter.

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2023). Statistischer Bericht – Mikrozensus 2023: Bevölkerung nach Migrationshintergrund [Statistical report - Microcensus 2023: Population by migration background]. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

United Nations. (1982). *Provisional Guidelines on Standard International Age Classifications.* Department of International Economic and Social Affairs, Statistical Papers Series M, No. 74. New York: United Nations.

Walstad, W. B. & Rebeck, K. (2017). The Test of Financial Literacy: Development and Measurement Characteristics. *Journal of Economic Education 48*(2). 113–122. doi:10.1080/00220485.2017.1285739

Worthington, A. C. (2006). Predicting Financial Literacy in Australia. *Financial Services Review* 15(1). 59–79.

Wulkotte, E. & Bozorgmehr, K. (2022). Trends and Changes in Socio-Economic Inequality in Self-Rated Health among Migrants and Non-Migrants: Repeated Cross-Sectional Analysis of National Survey Data in Germany, 1995–2017. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19(14). 8304. doi:10.3390 /ijerph19148304

Yao, M., Rehr, T. I. & Regan, E. P. (2022). Gender Differences in Financial Knowledge among College Students: Evidence from a Recent Multi-institutional Survey. *Journal of Family and Economic Issues* 44. 693–713. https://doi.org/10.1007/ s10834 -022-09860-1

Wahrgenommene Partizipationsmöglichkeiten, Bedeutungszuschreibung und Schulleistung von Schüler:innen beruflicher Schulen

Tobias Kärner, Michael Jüttler, Julia K. Weiß, Matthias Bottling

1 Kontext und Zielstellung

Partizipation, verstanden als Beteiligung an „Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen" (Reichenbach 2007, S. 54), ist unverzichtbar für die Realisierung demokratischer Prinzipien (Heid et al. 2023; Oser & Biedermann 2007) und gilt als ein wesentliches Element des beruflichen Bildungswesens (Seeber & Seifried 2022). Obwohl hier zahlreiche Möglichkeiten partizipativer Einflussnahme verankert sind, wurde lernerseitige Partizipation bislang überwiegend im allgemeinbildenden schulischen Bereich untersucht und die Berufsbildung fand in diesem Kontext bis auf einige Ausnahmen (z. B. Busse et al. 2022) vergleichsweise wenig Beachtung.

Das duale Ausbildungssystem in Deutschland verbindet betriebliches und schulisches Lernen und bereitet Auszubildende durch die Verzahnung von Theorie und Praxis auf das Berufsleben vor (Deissinger 2010). Partizipation spielt dabei an unterschiedlichen Stellen eine zentrale Rolle: so fördern etwa gewerkschaftlich organisierte Jugend- und Auszubildendenvertretungen die Mitbestimmung im Betrieb (z. B. IG Metall 2002), während Schüler:innenvertretungen die Interessen der Auszubildenden in der Berufsschule vertreten (z. B. StMUK 2014). Dieses Partizipationsversprechen ist rechtlich verankert (z. B. BayEUG 2024) und unterstreicht, dass die duale Berufsbildung nicht nur der fachlichen Qualifizierung, sondern auch der Vermittlung demokratischer Werte und der Realisierung demokratischer Strukturen und Prozesse dient (Seeber & Seifried 2022).

Obwohl die Forschung überwiegend positive Zusammenhänge zwischen lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten und emotional-motivationalen Variablen wie Interesse, intrinsischer Motivation und Autonomieerleben aufzeigt (Jüttler & Kärner 2025; Kärner et al. 2023), liegen bislang nur wenige Befunde hinsichtlich des Zusammenhangs mit der schulischen Leistung vor (Mager & Nowak 2012). Dieses Desiderat wird in diesem Beitrag mittels empirischer Analyse von Daten von 386 Schüler:innen beruflicher Schulen adressiert. Dabei werden sowohl die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten als auch die subjektive Bedeutung partizipativer Einflussnahme betrachtet, um

den Zusammenhang zwischen Partizipation und schulischer Leistung zu untersuchen.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Im zweiten Abschnitt werden die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen dargelegt, bevor im dritten Abschnitt die Methodik vorgestellt wird. Die Ergebnisse der Analyse werden im vierten Abschnitt präsentiert und im abschließenden fünften Abschnitt zusammenfassend diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund und Hypothesen

Betrachtet man die Wünsche von Lernenden hinsichtlich unterrichtsbezogener Mitbestimmung, so lässt sich darin eine *subjektive Relevanzzuschreibung* erkennen: Studien zeigen, dass sich Schüler:innen mehr Mitspracherechte bei der Festlegung von Hausaufgaben, der Auswahl von Unterrichtsthemen oder der Wahl ihrer Lehrpersonen wünschen (Krammer & Auferbauer 2021). Unterrichtsbezogene Partizipation wird grundsätzlich als bedeutsam erachtet (Griebler & Griebler 2012), und es lässt sich ein ausgeprägter Wunsch nach Teilhabe erkennen (Klieme et al. 2020; Steinert et al. 2003), welche jedoch in der Praxis meist außerhalb des Unterrichts stattfindet (Quenzel et al. 2023).

Demgegenüber stehen die tatsächlich erlebten *Mitbestimmungsmöglichkeiten*. In der Studie von Krammer und Auferbauer (2021) geben etwa 75 % der Befragten an, nur begrenzte oder keine Mitbestimmungsmöglichkeiten zur schulischen Mitgestaltung zu haben oder gar nicht über entsprechende Angebote informiert zu sein. Dies ist darauf zurückzuführen, dass relevante Entscheidungen oft ohne Einbezug der Lernenden getroffen werden. Bron et al. (2018) berichten, dass etwa 75 bis 80 Prozent der befragten Lernenden keine Einflussmöglichkeiten hinsichtlich der Themenwahl, der Auswahl von Hausaufgaben oder der eingesetzten Lehrmethoden sehen. Meusburger (2023) betont eine ausgeprägte Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach und der tatsächlichen Möglichkeit zur Partizipation, insbesondere bei der Unterrichtsgestaltung, bei der Themenauswahl oder der Festlegung von Hausaufgaben. Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich der Verwendung der Unterrichtszeit (Dür & Griebler 2008) sowie der wahrgenommenen Mitbestimmungsangebote und -möglichkeiten auf Unterrichtsebene (Gamsjäger & Wetzelhütter 2020; Griebler & Griebler 2012; Helsper et al. 2004; Klieme et al. 2020; Steinert et al. 2003). Auch hier werden die Mitbestimmungsmöglichkeiten überwiegend als mäßig bis gering eingeschätzt (zusammenfassend Kärner et al. 2023). Darüber hinaus zeigen Kärner et al. (2025) sowie Kärner und Jüttler (2024), dass sich lernerseitige Mitbestimmung im Unterricht, sofern sie überhaupt zugelassen wird, vorwiegend auf die Sozialformen

und die Unterrichtsgestaltung beschränkt. Weniger häufig findet sie Anwendung bei den Unterrichtsinhalten und -zielen, und nur in geringem Maße bei den Bewertungskriterien und Prüfungsformen. Aus der in der Literatur beschriebenen Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach partizipativer Einflussnahme im Sinne einer subjektiven Relevanzzuschreibung und den tatsächlich vorhandenen Einflussmöglichkeiten ergibt sich die erste Untersuchungshypothese:

H1: Schüler:innen beruflicher Schulen schätzen ihre unterrichtsbezogenen Partizipationsmöglichkeiten tendenziell geringer ein, als es ihrer subjektiven Bedeutung partizipativer Einflussnahme entspricht.

Betrachtet man die Korrelate von Unterrichtspartizipation, so zeigt sich, dass partizipative Unterrichtselemente mit leistungsbezogenen Aspekten wie Schulnoten (Griebler & Griebler 2012; Handelsman et al. 2005; Lazarides et al. 2015) sowie Wissensakquisition und der Leistungsentwicklung (Bätz et al. 2009; Leslie & Gorman 2017) in Zusammenhang stehen. Ein Literaturreview der Autoren (Kärner et al. 2023) berichtet von einem moderaten Zusammenhang zwischen partizipativen Unterrichtselementen und der Schulleistung, gemessen an Schulnoten und der Leistungsentwicklung (Hedges' *g*-Median = 0.62, Bereich von 0.12 bis 0.69). Einige Studien fanden jedoch keine signifikanten oder erwartungsgemäßen Korrelationen zwischen partizipativen Elementen und Leistungsmaßen. Auch Mager und Nowak (2012) berichten in ihrer Übersichtsarbeit von tendenziell positiven Zusammenhängen zwischen Schüler:innenpartizipation und Testergebnissen sowie Schulnoten. Gleichzeitig weisen die Autor:innen auf Forschungslücken bezüglich des Zusammenhangs mit der Leistung hin und stellten nur eingeschränkt belastbare Belege für positive Effekte auf die Schulleistung fest. Hauk und Gröschner (2022) berichten von einem Gesamteffekt von lernergesteuertem Unterricht auf das Lernen der Schüler:innen (unter Verwendung verschiedener Maße für Fähigkeiten, Verständnis und Wissen) von einer standardisierten Mittelwertdifferenz von 0.04 (von -1.54 bis 0.32). Diese Überlegungen führen zum Schluss, dass die selbst eingeschätzten Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden moderat positiv mit der Schulleistung assoziiert sind, jedoch verweist die bisherige Forschung auf teils heterogene und inkonsistente Befunde hinsichtlich des Partizipations-Leistungs-Zusammenhangs.

Ein möglicher Grund dafür könnte darin liegen, dass im Wesentlichen die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten betrachtet werden, während die subjektive Bedeutung im Sinne des individuellen Wunsches nach partizipativer Einflussnahme unberücksichtigt bleibt. In diesem Zusammenhang postuliert die Kontroll-Wert-Theorie, dass ein individueller Outcome (wie etwa Emotion, Motivation oder Leistung) davon abhängt, (1) ob eine Person das Gefühl hat, Kontrolle über Aktivitäten und Ergebnisse zu haben (z. B.

durch partizipative Einflussnahme) und (2) ob diese als bedeutungsvoll erachtet werden, also einen persönlichen Wert bzw. persönliche Relevanz besitzen (Bottling et al. 2024; Pekrun 2006; Warwas & Helm 2017). Das heißt, beides – sowohl die Möglichkeit als auch die subjektive Relevanz – muss in interaktivem Sinne gegeben sein (vgl. hierzu auch Bottling et al. 2024). Hieraus ergibt sich die zweite Untersuchungshypothese:

H2: Die subjektive Bedeutung partizipativer Einflussnahme moderiert den Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten und schulischer Leistung, indem die schulische Leistung umso besser ausfällt, je mehr wahrgenommene Einflussmöglichkeiten mit einer hohen individuellen Bedeutung der Einflussnahme einhergehen.

3 Methode

3.1 Datenerhebung

Die Daten der vorliegenden Analyse stammen aus einer deutschlandweiten Studie, in deren Rahmen Schüler:innen allgemeinbildender und berufsbildender Schulen der Sekundarstufe (I und II) befragt wurden. Für die Analysen wurden ausschließlich die Daten derjenigen Schüler:innen ausgewählt, die eine berufsbildende Schule besuchen.

Die Befragung wurde von März bis August 2024 durchgeführt. Der Panelanbieter Bilendi wurde mit der Programmierung des Fragebogens und der Datenerhebung unter Verwendung der Forsta Surveys-Software beauftragt. Vor Beginn der Datenerhebung wurden spezifische Auswahlkriterien für die Stichprobe festgelegt: Die teilnehmenden Schüler:innen mussten zwischen 14 und 24 Jahre alt sein und eine allgemein- oder berufsbildende Schule der Sekundarstufe I oder II besuchen. Schüler:innen, die eine Grundschule oder eine Förderschule besuchten, wurden von der Studie ausgeschlossen. Hinsichtlich der Stichprobenziehung wurde eine repräsentative Quotenziehung bezüglich Geschlecht und Bundesland angestrebt. Einwilligungserklärungen wurden von allen teilnehmenden Personen eingeholt, bzw. für Schüler:innen im Alter von 14 bis 16 Jahren von deren Eltern.

Der Fragebogen wurde für eine mobil-optimierte Anwendung realisiert. Die Items wurden für jeden Fragebogenaufruf in zufälliger Reihenfolge präsentiert. Diese Randomisierung hatte zum Ziel, Reihenfolgen-, Übertragungs- und Positionseffekte zu verhindern, die zu verzerrten Korrelationen in den Daten geführt hätten.

Im Rahmen der Schüler:innenbefragung wurden 47099 vorab ausgewählte Personen zur Teilnahme eingeladen, die Rücklaufquote betrug 8 %. Nach

Ausschluss von Fällen mit Qualitätsmängeln, Duplikaten, Fällen, die nicht den Filterkriterien entsprachen (z. B. Primarstufe oder zum Befragungszeitpunkt kein/e Schüler:in mehr), auffällig homogenen Antwortmustern (Straightlining), offensichtlich falschen Angaben (z. B. zum Alter) und fehlenden Antworten, verblieben insgesamt 994 Schüler:innenfälle, von denen 386 an beruflichen Schulen unterrichtet werden. Alle Datensätze sind vollständig; es gibt keine fehlenden Werte.

3.2 Stichprobe

Die befragten Schüler:innen beruflicher Schulen sind im Durchschnitt 20 Jahre alt (SD = 2, Min. = 16, Max. = 24). Hinsichtlich der Geschlechterverteilung sind 208 Personen (53.9 %) männlich, 172 Personen (44.6 %) weiblich und sechs Personen (1.6 %) identifizieren sich als divers. Die Verteilung der Stichprobe über die Bundesländer entspricht weitgehend der Referenz (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Bundesländer

	Stichprobe		*Referenz*[1]
Bundesland	H	%	%
Baden-Württemberg	67	17.4	13.4
Bayern	62	16.1	15.8
Berlin	15	3.9	4.5
Brandenburg	7	1.8	3.1
Bremen	5	1.3	0.8
Hamburg	6	1.6	2.2
Hessen	21	5.4	7.6
Mecklenburg-Vorpommern	6	1.6	1.9
Niedersachsen	33	8.5	9.6
Nordrhein-Westfalen	89	23.1	21.5
Rheinland-Pfalz	19	4.9	4.9
Saarland	3	0.8	1.2
Sachsen	21	5.4	4.8
Sachsen-Anhalt	12	3.1	2.6
Schleswig-Holstein	12	3.1	3.5
Thüringen	8	2.1	2.5

Hinweis: [1] Statistisches Bundesamt: Fläche und Bevölkerung nach Bundesland 2022, https://www.statistikportal.de/de/bevoelkerung/flaeche-und-bevoelkerung, abgerufen am 07.10.2024.

Quelle: Eigene Darstellung

Hinsichtlich der vertretenen Schultypen entfällt die Mehrheit auf die Berufsschule, gefolgt vom Beruflichen Gymnasium, der Fachoberschule und der Berufsfachschule. Die restlichen knapp 25 Prozent verteilen sich auf das Berufskolleg, die Fachakademie, die Fachschule, die Wirtschaftsschule und die Berufsoberschule (vgl. Tab. 2). Die befragten Schüler:innen befinden sich im Median in der 12. Jahrgangsstufe (min. 8, max. 13)[1].

Tab. 2: Schultypen

Schultyp	H	%
Berufsschule	124	32.1
Berufliches Gymnasium	69	17.9
Fachoberschule	61	15.8
Berufsfachschule	39	10.1
Berufskolleg	26	6.7
Fachakademie	23	6.0
Fachschule	20	5.2
Wirtschaftsschule	14	3.6
Berufsoberschule	10	2.6

Quelle: Eigene Darstellung

3.3 Operationalisierung

3.3.1 Wahrgenommene Partizipationsmöglichkeiten

Die von den Schüler:innen wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten wurden mittels eines an Kärner und Jüttler (2024) angelehnten Kurzfragebogens auf einer fünfstufigen Likert-Skala mit insgesamt sechs Items erfasst (1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = teils/teils, 4 = stimme eher zu, 5 = stimme voll und ganz zu). Die abgefragten Items, die in Tab. 3 dargestellt sind, decken sämtliche unterrichtsrelevanten Entscheidungsfelder ab: Unterrichtsinhalte, Unterrichtsziele, Unterrichtsmethodik, Sozialformen, Bewertungskriterien und Prüfungsformen.

1 Bei der Abfrage der Klassenstufe wurde der folgende Hinweis gegeben: „Wenn Du eine Berufsausbildung machst und die Berufsschule besuchst, gilt in der Regel folgendes: 1. Ausbildungsjahr = 10. Klasse, 2. Ausbildungsjahr = 11. Klasse, 3. Ausbildungsjahr = 12. Klasse.“

Tab. 3: Items zur Erfassung der wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten

Ich habe das Gefühl, Einfluss darauf nehmen zu können,
... welche Themen und Inhalte im Unterricht behandelt werden.
... welche Ziele im Unterricht erreicht werden sollen.
... wie der Unterricht gestaltet und strukturiert wird.
... wie im Unterricht zusammengearbeitet wird.
... wie im Unterricht Leistungen bewertet werden.
... wie im Unterricht Leistungsüberprüfungen durchgeführt werden.

Quelle: Eigene Darstellung

3.3.2 Bedeutungszuschreibung partizipativer Einflussnahme

Analog zu den wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten wurde die subjektive Bedeutungszuschreibung partizipativer Einflussnahme mit denselben Items auf der gleichen Skala erfasst. Lediglich der Itemeinstieg („Mir ist es wichtig, Einfluss darauf nehmen zu können“) wurde für diesen Zweck angepasst (Tab. 4).

Tab. 4: Items zur Erfassung der subjektiven Bedeutungszuschreibung partizipativer Einflussnahme

Mir ist es wichtig, Einfluss darauf nehmen zu können,
... welche Themen und Inhalte im Unterricht behandelt werden.
... welche Ziele im Unterricht erreicht werden sollen.
... wie der Unterricht gestaltet und strukturiert wird.
... wie im Unterricht zusammengearbeitet wird.
... wie im Unterricht Leistungen bewertet werden.
... wie im Unterricht Leistungsüberprüfungen durchgeführt werden.

Quelle: Eigene Darstellung

3.3.3 Schulleistung

Als Indikator für die schulische Leistung wurden die Noten in den drei Hauptfächern Mathematik, Deutsch und einer Fremdsprache (bei mehreren Fremdsprachen sollte die beste ausgewählt werden) im Sinne eines „Grade Point Average“ abgefragt (1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = ausreichend, 5 = mangelhaft, 6 = ungenügend, 99-missing = keine Note erhalten). Es wurde der

Hinweis gegeben, dass im Falle eines Notensystems auf Basis von Notenpunkten oder Punkten die Note angegeben werden sollte, die den betreffenden Notenpunkten am ehesten entspricht. Zur weiteren Analyse wurden die Noten in den drei Hauptfächern zu einem Mittelwert (GPA) zusammengefasst.

3.4 Messmodell und statistische Auswertung

Im Zuge der empirischen Analyse wurde zunächst die faktorielle Struktur der Skalen für die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten und die subjektive Bedeutungszuschreibung partizipativer Einflussnahme mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse geprüft. Für beide Skalen wurde jeweils eine eindimensionale Struktur angenommen. Für die Bewertung der Gesamtanpassung des Modells wurden die folgenden Werte als Referenz herangezogen: CFI/TLI > 0.95, RMSEA < 0.06 und SRMR < 0.08 (Hu & Bentler 1999). Das Ergebnis zeigt einen insgesamt guten Modelfit: $\chi^2(53) = 92.493$, $p = 0.001$, CFI = 0.956, TLI = 0.946, RMSEA = 0.049 $[0.032; 0.065]_{CI90\%}$, SRMR = 0.050. Auch die kongenerischen Reliabilitäten weisen für die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten mit $\omega = 0.817$ und für die subjektive Bedeutungszuschreibung partizipativer Einflussnahme mit $\omega = 0.759$ auf gute Skalenreliabilitäten hin.

Die Parameterschätzungen für das Messmodell sowie die Schätzungen der Strukturgleichungsparameter wurden mit R und dem Paket *lavaan* (Version 0.6-19) durchgeführt (ML-Schätzung mit robusten Standardfehlern und Satorra-Bentler-Korrektur; Rosseel 2012). Hinsichtlich des Interaktionsterms (wahrgenommene Partizipationsmöglichkeiten × Bedeutungszuschreibung partizipativer Einflussnahme) ist zu beachten, dass dieser manuell erstellt wurde, indem die latenten Faktorscores aus dem Messmodell multipliziert und dann als Prädiktor in das Strukturmodell aufgenommen wurden. Ein Interaktionsterm auf der Indikator-Ebene wurde aufgrund einer Balancierung der Modellkomplexität und der verfügbaren Stichprobengröße nicht gebildet. Für das Strukturmodell wurden die Parameter der folgenden Gleichung geschätzt:

$$\text{GPA} = \beta_1 \cdot \text{Partizipationsmöglichkeiten} + \beta_2 \cdot \text{Bedeutungszuschreibung} + \beta_3 \cdot (\text{Partizipationsmöglichkeiten} \cdot \text{Bedeutungszuschreibung}) + \epsilon \quad (1)$$

Wobei gilt:

β_1 = Haupteffekt (Partizipationsmöglichkeiten)
β_2 = Haupteffekt (Bedeutungszuschreibung)
β_3 = Interaktionseffekt
ϵ = Residuum (Fehlervarianz)

4 Empirische Befunde

4.1 Deskriptive und korrelative Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse und die Vergleiche zwischen Partizipationsmöglichkeiten und Bedeutungszuschreibungen sind in Tab. 5 dargestellt. Es zeigt sich, dass die befragten Schüler:innen die Partizipationsmöglichkeiten insgesamt geringer einschätzen als die subjektiven Bedeutungszuschreibungen (siehe auch die Gesamtskalenmittelwerte in Tab. 6). Vergleichsweise am meisten Partizipationsmöglichkeiten werden bei den Sozialformen und Unterrichtsmethoden wahrgenommen, gefolgt von den Unterrichtszielen und -inhalten. Bei den Prüfungsformen und Bewertungskriterien werden im Mittel die geringsten Einflussmöglichkeiten gesehen.

Der in sämtlichen Entscheidungsfeldern signifikante Unterschied zwischen den wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten und der subjektiv zugeschriebenen Bedeutung partizipativer Einflussnahme verweist auf eine systematische Diskrepanz zwischen dem, was Schüler:innen als wichtig empfinden, und dem, was sie realisiert sehen. Besonders deutlich wird dieser Unterschied bei bewertungsrelevanten Aspekten wie den Bewertungskriterien und Prüfungsformen. Die Ergebnisse unterstreichen, dass Schüler:innen beruflicher Schulen sich tendenziell weniger in Entscheidungen eingebunden fühlen, als sie es sich wünschen würden.

Tab. 5: Deskriptive Ergebnisse

	Partizipationsmöglichkeiten		*Bedeutungszuschreibung*			
Partizipationsfeld	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*p*	*d [95% KI]*
Unterrichtsinhalte	2.69	1.12	3.32	1.06	< 0.001	-0.438 [-0.542;-0.333]
Unterrichtsziele	2.78	1.11	3.37	1.06	< 0.001	-0.430 [-0.534;-0.325]
Unterrichtsmethoden	2.81	1.06	3.32	1.07	< 0.001	-0.346 [-0.448;-0.243]
Sozialformen	2.94	1.10	3.33	1.02	< 0.001	-0.282 [-0.384;-0.181]
Bewertungskriterien	2.60	1.15	3.34	1.03	< 0.001	-0.517 [-0.622;-0.410]
Prüfungsformen	2.63	1.17	3.32	1.09	< 0.001	-0.431 [-0.535;-0.327]

Hinweis: Vergleich mittels t-Test bei gepaarten Stichproben; Ein Cohen's *d* von 0.2 entspricht einem kleinen Effekt, 0.5 einem mittleren und 0.8 einem großen Effekt (Cohen 1988).

Quelle: Eigene Darstellung

Die latenten Skalenkorrelationen sind in Tab. 6 dargestellt. Dabei zeigt sich, dass die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten signifikant mit den

subjektiven Bedeutungszuschreibungen korrelieren und hinsichtlich der Valenz einen positiven Zusammenhang mit dem Notendurchschnitt der Hauptfächer aufweisen (d. h., je mehr Partizipationsmöglichkeiten, desto besser die Noten; 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend). Die subjektiven Bedeutungszuschreibungen korrelieren jedoch nicht signifikant mit der Schulleistung.

Tab. 6: Skalenkorrelationen

	Skala	*M*	*SD*	(1)	(2)
(1)	Partizipationsmöglichkeiten	2.74	0.81	–	
(2)	Bedeutungszuschreibung	3.33	0.71	0.225**	–
(3)	GPA	2.51	0.71	-0.164**	-0.098

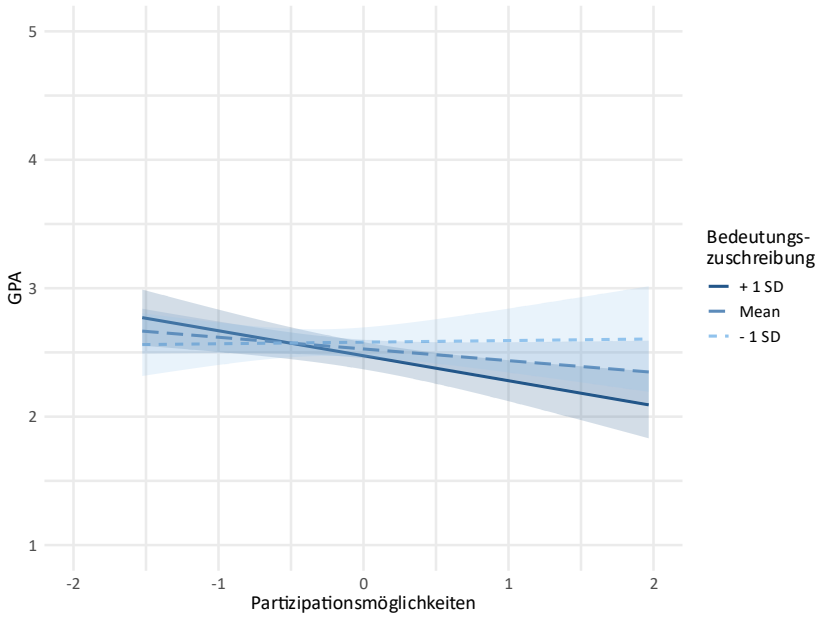
Hinweis: Deskriptive Werte auf Basis manifester Skalenmittelwerte; Latente Korrelationen, ** $p < 0.01$.

Quelle: Eigene Darstellung

4.2 Ergebnisse der Strukturgleichungsanalyse

In der Strukturgleichungsanalyse zeigt sich ein akzeptabler Modelfit des Gesamtmodells: $\chi^2(91) = 1063.576$, $p < 0.001$, CFI = 0.918, TLI = 0.901, RMSEA = 0.057 $[0.045; 0.070]_{CI90\%}$, SRMR = 0.074. Hinsichtlich der in Gleichung (1) zu schätzenden Parameter zeigt sich ein nicht signifikanter Haupteffekt der Partizipationsmöglichkeiten von -0.098 (β_1) und ein nicht signifikanter Haupteffekt der Bedeutungszuschreibung von -0.086 (β_2). Jedoch zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt von -0.126, $p = 0.026$, (β_3), welcher in Abb. 1 grafisch veranschaulicht ist: die schulische Leistung fällt umso besser aus, je mehr wahrgenommene Einflussmöglichkeiten mit einer hohen individuellen Bedeutung der Einflussnahme einhergehen. Der gefundene Interaktionseffekt fällt auch nach Kontrolle des Alters und Geschlechts der Schüler:innen signifikant aus.

Abb. 1 Interaktion zwischen Partizipationsmöglichkeiten und Bedeutungszuschreibung hinsichtlich der Schulleistung



Quelle: Eigene Darstellung

5 Zusammenfassung, Limitationen und Ausblick

Mit dem Ziel, durch die inhaltliche Differenzierung zwischen wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten und subjektiver Bedeutungszuschreibung partizipativer Einflussnahme den Zusammenhang zwischen Partizipation und Leistung zu untersuchen, wurden die Daten von insgesamt 386 Schüler:innen beruflicher Schulen ausgewertet. Beide in Abschnitt 2 formulierten Hypothesen konnten auf Basis der Analysen bestätigt werden.

Entsprechend H1 schätzen Schüler:innen ihre unterrichtsbezogenen Partizipationsmöglichkeiten tendenziell geringer ein, als es ihrer subjektiven Bedeutungszuschreibung partizipativer Einflussnahme entspricht. Dies verweist auf eine Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit, wie sie bereits in anderen Studien beschrieben wurde (z. B. Meusburger 2023).

Gemäß H2 zeigt sich in den Daten, dass die subjektive Bedeutungszuschreibung partizipativer Einflussnahme den Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten und schulischer Leistung moderiert: Die schulische Leistung fällt umso besser aus, je mehr wahrgenommene Einflussmöglichkeiten mit einer hohen individuellen Bedeutung der Einflussnahme einhergehen.

Die Befunde zeigen, dass für das Verständnis partizipativer Prozesse im Unterricht nicht nur die erlebten Handlungsspielräume, sondern auch deren subjektive Relevanz entscheidend ist. Besonders bei bewertungsbezogenen Aspekten tritt eine deutliche Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit zutage. Die Ergebnisse stützen damit die theoretische Annahme, dass Partizipation nicht allein an ihrer Verfügbarkeit, sondern maßgeblich an ihrer subjektiven Bedeutungszuschreibung wirksam wird.

Obwohl diese Studie eine Facette der Schüler:innenpartizipation untersucht, die nach unserem Kenntnisstand bislang in dieser Form nicht analysiert wurde, sind verschiedene methodische und inhaltliche Einschränkungen zu beachten, welche die Verallgemeinerbarkeit und Belastbarkeit der Befunde limitieren.

Die Analysen basieren zwar auf Daten, die auf Bundeslandebene nahezu repräsentativ für die Gesamtbevölkerung sind, jedoch liegt keine hierarchisch strukturierte Datengrundlage auf Schulebene vor. Dadurch können mögliche Einflüsse kontextueller Faktoren wie Klassenkomposition oder schulische Rahmenbedingungen nicht berücksichtigt werden.

Zudem beruht die vorliegende Stichprobe auf einem mehrstufigen Auswahlverfahren. Nach Ausschluss unvollständiger oder nicht plausibler Fälle verblieben 994 vollständige Datensätze, von denen 386 Schüler:innen aus berufsbildenden Schulen in die Analysen einbezogen wurden. Diese Auswahl schränkt die Repräsentativität im Hinblick auf die Vielfalt der Schulformen innerhalb der beruflichen Bildung ein. Zwar zeigt sich eine weitgehend passende Verteilung über die Bundesländer, andere strukturprägende Merkmale wie bspw. Ausbildungsgänge konnten jedoch nicht systematisch abgebildet werden. Entsprechend ist die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse beschränkt; ihre Aussagekraft bezieht sich auf die untersuchte Stichprobe.

Die Erfassung der Schulleistung basiert auf den Noten in den Fächern Mathematik, Deutsch und einer Fremdsprache. Diese Fächer besitzen in den unterschiedlichen Schulformen der beruflichen Bildung einen teils unterschiedlichen Stellenwert. Ihre Aussagekraft hinsichtlich allgemeiner schulischer Leistung ist daher begrenzt. Allerdings sind diese Fächer in allen Schulformen vertreten, sodass sich auf dieser Grundlage dennoch ein gewisser Vergleich zwischen den Bildungsgängen herstellen lässt. Bei spezifischen berufsbezogenen Fächern, die nur in bestimmten Ausbildungsgängen unterrichtet werden, wäre eine solche Vergleichbarkeit stärker eingeschränkt.

Darüber hinaus handelt es sich bei den erhobenen Noten um Selbstauskünfte der Schüler:innen. Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit sind bei solchen Angaben grundsätzlich nicht auszuschließen. Allerdings wurde die Befragung anonym durchgeführt, sodass kein unmittelbarer Anreiz bestand, die eigene Leistung systematisch besser oder schlechter darzustellen. Dennoch wäre eine unabhängige Erhebung tatsächlicher Leistungsdaten wünschenswert, um die Aussagekraft der Ergebnisse weiter zu stärken.

Die Erhebung der wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten und ihrer subjektiven Bedeutung erfolgte unabhängig vom Fachkontext. Es ist daher anzunehmen, dass die Befragten auf Basis allgemeiner Unterrichtserfahrungen geantwortet haben. Der berufsfachliche Unterricht, der in vielen Schulformen der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle spielt, ist in den zugrunde liegenden Items nicht spezifisch abgebildet. Dies wirft die Frage auf, in welchem Maße sich die Ergebnisse auch auf den berufsbezogenen Unterricht übertragen lassen, der sich in Struktur und Zielsetzung teils deutlich vom allgemeinbildenden Unterricht unterscheidet.

Das querschnittliche Design der Studie erlaubt keine Aussagen über Kausalzusammenhänge. Um kausale Mechanismen nachzuweisen, wären zeitlich versetzte Erhebungen im Rahmen von Längsschnittstudien notwendig. Dies betrifft insbesondere die im Beitrag identifizierten Zusammenhänge, die auf interindividuellen Unterschieden beruhen und keine intraindividuellen Prozesse abbilden. In diesem Zusammenhang erscheinen auch Experience-Sampling-Methoden oder andere intensive Erhebungsformate vielversprechend, um dynamische Veränderungen im Partizipationserleben besser zu erfassen.

Schließlich ist zu bedenken, dass die von den Schüler:innen berichteten Einschätzungen nicht zwangsläufig den tatsächlich vorhandenen Mitbestimmungsmöglichkeiten entsprechen müssen. Es ist nicht auszuschließen, dass bestehende Optionen nicht erkannt oder nicht als solche wahrgenommen werden. Damit verbunden ist die grundlegende Frage, welche Voraussetzungen Lernende benötigen, um reale Partizipationschancen wahrzunehmen und sinnvoll zu nutzen.

Auch wenn der Wunsch nach Mitbestimmung ernst zu nehmen ist, hängt die Wirksamkeit partizipativer Ansätze von institutionellen und individuellen Voraussetzungen ab. Lehrpersonen benötigen didaktische Kompetenzen, um Beteiligung sinnvoll zu gestalten, und Lernende müssen über die Bereitschaft und die Fähigkeit verfügen, sich in Entscheidungsprozesse einzubringen. Nach Roeder (1980) sind Regelungen zur Mitbestimmung nur dann dauerhaft wirksam, wenn sie auf klar definierte Spielräume, geteilte Zielvorstellungen und Kompetenzerweiterung ausgerichtet sind. Entsprechende Bedingungen sollten bei der Ausgestaltung partizipativer Konzepte berücksichtigt werden.

Trotz der genannten Einschränkungen liefern die vorliegenden Befunde Hinweise für das Verständnis des Partizipationserlebens und dessen Bedeu-

tung im Kontext beruflicher Bildung. Die Ergebnisse eröffnen mehrere weiterführende Perspektiven für Forschung und Praxis. So wäre es unter anderem lohnenswert, die Rolle weiterer möglicher Moderatoren und Mediatoren wie zum Beispiel das Klassenklima, die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden oder die motivationalen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler genauer zu untersuchen. Darüber hinaus erscheint es zentral, Maßnahmen zu identifizieren, die die Partizipationsmöglichkeiten von Lernenden gezielt stärken, etwa durch die Förderung von Auszubildenden- oder Schülervertretungen oder durch eine demokratische Grundbildung als Bestandteil beruflicher Bildungsprozesse. Solche ergänzenden Betrachtungen könnten dazu beitragen, partizipative Prozesse im berufsbildenden Kontext differenzierter zu erfassen und ihren Einfluss auf schulische Leistungen besser zu verstehen.

Literatur

Bätz, K., Beck, L., Kramer, L., Niestradt, J., & Wilde, M. (2009). Wie beeinflusst Schülermitbestimmung im Biologieunterricht intrinsische Motivation und Wissenserwerb? Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 15, 307–323.

BayEUG (2024). Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG/true

Bottling, M., Weiß, J. K., & Kärner, T. (2024). Participation, motivation, and emotional states in the course of VET teacher training: results of an 18-months longitudinal study. Empirical Research in Vocational Education and Training, 16:7.

Bron, J., Emerson, N. N., & Kákonyi, L. (2018). Diverse student voice approaches across Europe. European Journal of Education, 53(3), 310–324.

Busse, R., Krebs, P., Seeber, S. & Seifried, J. (2022). Zur Bedeutung der beruflichen Bildung für die politische Partizipation von Auszubildenden. berufsbildung, 195(3), 3–8.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Deissinger, T. (2010). Dual system. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), International Encyclopedia of Education (pp. 448–454). Oxford, UK: Elsevier.

Dür, W., & Griebler, R. (2008). Sind Empowerment-Strategien in der Schule für Burschen und Mädchen gleichermaßen gesund? Eine Untersuchung bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Österreich. In H. Hackauf, & M. Jungbauer-Gans (Hrsg.), Gesundheitsprävention bei Kindern und Jugendlichen. Gesundheitliche Ungleichheit, Gesundheitsverhalten und Evaluation von Präventionsmaßnahmen (S. 127–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gamsjäger, M., & Wetzelhütter, D. (2020). Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule. Eine repräsentative Befragung österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II. Journal for Educational Research Online, 12(1), 91–118.

Griebler, U., & Griebler, R. (2012). Kollektive Partizipationsmöglichkeiten in der Schule und ihre Zusammenhänge mit unterrichtsbezogenen Faktoren. Ergebnisse einer Wiener Validierungsstudie. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 59, 189–200.

Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. The Journal of Educational Research, 98(3), 184–192.

Hauk, D., & Gröschner, A. (2022). How effective is learner-controlled instruction under classroom conditions? A systematic review. Learning and Motivation, 80(101850), 1–12.

Heid, H., Jüttler, M. & Kärner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. Frontiers in Political Science, 5:1225620.

Helsper, W., Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Sandring, S., Wiezorek, Ch., Böhm-Kasper, O., & Pfaff, N. (2004). Skalenhandbuch aus dem Projekt „Politische Orientierungen von Jugendlichen im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen – Eine quantitative und qualitative Studie in den neuen und alten Bundesländern". https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=998&elem=1010879,abgerufen am 19.01.2022.

Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6(1), 1–55.

IG Metall (2002). Verwaltungshandbuch der IG Metall: Richtlinie Arbeit mit Mitgliedergruppen. Frankfurt a. M. https://www.igmetall-bbs.de/fileadmin/user/Dokumente/betriebspolitik/richtlinie_mitgliedergruppen.pdf, abgerufen am 13.01.2025.

Jüttler, M. & Kärner, T. (2025). Partizipation in der Hochschullehre: Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung studentischer Partizipationsmöglichkeiten. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 47(1), 69–93.

Kärner, T. & Jüttler, M. (2024). Partizipation im Unterricht: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von lernerseitigen Partizipationsmöglichkeiten aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27(4), 1019–1061.

Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y. & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26(4), 1053–1103.

Kärner, T., Jüttler, M., Kühnle, A., & Zengerle, V. (2025). Partizipation in der Berufsausbildung aus der Perspektive von Auszubildenden und betrieblichem Ausbildungspersonal. In M. Oppelt, & F. Blumenthal (Hrsg.), Angriffe auf die unternehmerische Autokratie – Beiträge zur Mitbestimmung und Demokratisierung der Wirtschaft (im Druck). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Klieme, E., Abs, H. J., & Diedrich, M. (2020). Fragebogenerhebung (Skalenkollektion): Eingangsbefragung „Demokratie lernen und leben". Evaluation des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben". https://doi.org/10.7477/7:12:1, abgerufen am 13.01.2025.

Krammer, M., & Auferbauer, M. (2021). Partizipationsmöglichkeiten und Mitbestimmungswünsche. In M. Auferbauer, & R. Straßegger-Einfalt (Hrsg.), Lebenswelten_St. Lebenssituation und Werthaltungen junger Menschen in der Steiermark 2020 (S. 261–275). Leobersdorf: druck.at.

Lazarides, R., Ittel, A., & Juang, L. (2015). Wahrgenommene Unterrichtsgestaltung und Interesse im Fach Mathematik von Schülerinnen und Schülern. Unterrichtswissenschaft, 43(1), 67–82.

Leslie, L. J., & Gormann, P. C. (2017). Collaborative design of assessment criteria to improve undergraduate student engagement and performance. European Journal of Engineering Education, 42(3), 286–301.

Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. Educational Research Review, 7(1), 38–61.

Meusburger, K. (2023). 5 Ausmaß und Formen von Beteiligung. In G. Quenzel, M. Beck, & S. Jungkunz (Hrsg.), Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz (S. 87–111). Opladen: Budrich.

Oser, F., & Biedermann, H. (2007). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel, & F. Oser (Hrsg.), Die Mühen der Freiheit – Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen (S. 17–37). Zürich: Rüegger.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18(4), 315–341.

Quenzel, G., Beck, M., & Jungkunz, S. (Hrsg.) (2023). Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin: Budrich.

Reichenbach, R. (2007). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. K. Oser (Hrsg.), Die Mühen der Freiheit – Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen (S. 39–62). Zürich: Rüegger.

Roeder, P. M. (1980). Partizipation in der Schule. Erfahrungen über die Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler. In G. Grohs, J. Schwerdtfeger & T. Strohm (Hrsg.), Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion (Dietrich Goldschmidt zum 65. Geburtstag) (S. 179–200). Stuttgart: Klett-Cotta.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. Journal of Statistical Software, 48(2), 1–36.

Seeber, S. & Seifried, J. (2022). Was kann die berufliche Bildung zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen beitragen? bwp@ Profil, 7, 1–22.

Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E., & Döbrich, P. (2003). Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzuntersuchung (APU), Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB). Frankfurt, Main: GFPF. https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3104/pdf/MatBild_Bd10_D_A.pdf, abgerufen am 12.12.2022.

StMUK (2014). Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Handbuch für Schülervertreter: Neugierig ·kreativ engagiert. München. https://www.km.bayern.de/epaper/SMV_Handbuch_fuer_Schuelervertreter/files/assets/basic-html/page-1.html#, abgerufen am 13.01.2025.

Warwas, J., & Helm, C. (2017). Enjoying working and learning in vocational education: A multilevel investigation of emotional crossover and contextual moderators. Empirical Research in Vocational Education and Training, 9:11.

Geschlechterstereotype Selbstdarstellungen junger Frauen in der Ausbildungsvorbereitung

Sarah Theresa Schotten, Franziska Otto, H.-Hugo Kremer

1 Bedeutung von Geschlecht am Übergang Schule-Beruf

Der direkte Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung stellt für einen beträchtlichen Anteil junger Menschen in Nordrhein-Westfalen keinesfalls den Normalfall dar, sondern diese münden in das sogenannte Übergangssystem bzw. spezifisch in Angebote wie die Ausbildungsvorbereitung (AV) ein, die den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung ermöglichen und die Zielgruppe im Übergang unterstützen sollen (vgl. Frehe & Kremer 2015; 2016). Das betrifft insbesondere Jugendliche, die beispielsweise keinen oder lediglich einen Hauptschulabschluss aufweisen sowie aufgrund individueller, marktbenachteiligter und/oder sozialer Faktoren als benachteiligt gelten (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky 2012; Frehe & Kremer 2015). Zugleich benötigen diese „Jugendliche[n] […] mehr denn je soziale und personale Ressourcen, um den [immer komplexer werdenden] Anforderungen am Übergang von der Schule in den Beruf gerecht werden zu können" (Neubauer 2020, S. 120). Als Faktor insbesondere sozialer Benachteiligung kann hier zudem die Dimension Geschlecht gefasst werden (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky 2012). Geschlecht wirkt dabei im Kontext der beruflichen Bildung als Strukturkategorie. Die Binarität der Geschlechter ist insofern sozial bedeutsam, als sie oft mit Zuschreibungen gegensätzlicher Eigenschaften von Männern und Frauen und regelmäßig mit einer Benachteiligung des einen und der Überlegenheit des anderen Geschlechts einhergehen können (vgl. Pimminger 2010). Es besteht die Gefahr, dass Strukturen in der beruflichen Bildung den Fortbestand von Geschlechterstereotypen fördern, traditionelle Geschlechterleitbilder reproduzieren und die berufliche Segregation stützen (vgl. Pimminger 2010, S. 17). Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht ist die Frage, inwiefern geschlechtsgebundene Zuschreibungen von Eigenschaften und Verhaltensweisen zu ungleich verteilten sozialen Chancen in der Vorbereitung auf das Berufsleben und auf dem Arbeitsmarkt selbst führen, somit von besonderer Bedeutung (vgl. Güting 2004). Hier überrascht es nicht, dass der Dimension Geschlecht auch hinsichtlich beruflicher Orientierungsprozesse eine zentrale Rolle zugesprochen wird, wobei die Förderung der Berufsorientierung zugleich eine zentrale Zielrichtung der AV

darstellt (vgl. Reißig 2023; Sittig 2023; Kremer 2010). Wenngleich Untersuchungen und Forschungen zu Maßnahmen einer gendersensiblen, klischeefreien Berufsorientierung und -wahl existieren, kristallisiert sich hier eine Forschungslücke hinsichtlich der Berücksichtigung der Situation der am Übergang Schule-Beruf benachteiligten jungen Frauen (vgl. Franzke 2015) heraus, auf denen der Fokus der zugrundeliegenden Studie liegt.[1] Die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer individuellen Förderung als Gelingensbedingung des Übergangs Schule-Beruf, insbesondere für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen, wird dabei bereits über einen längeren Zeitraum intensiv diskutiert und gleichsam zum Gegenstand von Forschungs- und Entwicklungsprojekten gemacht (vgl. Kremer 2011). So auch das Projekt SeiP (Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-)bildungsbenachteiligte Jugendliche), in dem der Fokus auf einem stärkenorientierten Zugang über Selbstinszenierungspraktiken zur individuellen Förderung der Jugendlichen lag. Die hier zugrundeliegende explorative Studie findet in SeiP ihren Ausgangspunkt. Die spezifische Perspektive der Studie auf junge Frauen in der AV nimmt dabei ergänzend Fragen einer geschlechtersensiblen Bildungsarbeit am Übergang Schule-Beruf auf. Über die Aufarbeitung von Selbstinszenierungs- und Darstellungspraktiken junger Frauen in der AV soll eine Basis geschaffen werden, um Anschlussstellen zur Diskussion der Sinnhaftigkeit und mitunter Notwendigkeit einer geschlechtersensiblen Bildungsarbeit für diesen Kontext zu eröffnen. Praktiken der Selbstinszenierung werden hier als authentischer, unmittelbarer Zugang zur Darstellung der eigenen Person bei der Zielgruppe aufgefasst und können damit auch Rückschlüsse auf die Darstellung des eigenen Geschlechts zulassen. Forschungsgegenstand der unternommenen Forschung ist demnach die konkrete Handlungspraxis der Zielgruppe. Der Beitrag richtet sich übergreifend an folgenden Fragestellungen aus: Wie inszenieren sich junge Frauen in der AV und welche (körperlichen) Ausdrucksformen werden genutzt? Inwieweit können sich hier geschlechtsbezogene Darstellungsformen in den Selbstinszenierungen der Zielgruppe identifizieren lassen?

Hierzu geben wir zunächst einen Einblick in die theoretischen Grundannahmen sowie das methodische Design der Studie, um anschließend einen Einblick in die zentralen Ergebnisse zu eröffnen. Im Kern des Beitrages geht es darum, über die Analyse einen Einblick darin zu eröffnen, wie sich geschlechtsbezogene Selbstinszenierungen bei der Zielgruppe junger Frauen am Übergang Schule-Beruf zeigen. Auf dieser Basis eröffnen wir eine Diskussion darüber, welche Konsequenzen sich aus diesen Inszenierungen der Zielgruppe für die Bildungsarbeit ergeben können, unter anderem mit der Intention, sie zu aktiv Gestaltenden dieser Übergangsphasen und ihrem individuellen Berufs-

1 Die dem Beitrag zugrundeliegende Studie und vorgestellten Ergebnisse sind der Masterarbeit von Schotten (2024) entnommen.

und Lebensweg zu machen. In diesem Zuge beleuchten wir, inwieweit sich in den Selbstinszenierungen der jungen Frauen ein Rückgriff auf bekannte Geschlechterstereotype und geschlechtsspezifische Verhaltensweisen aufdecken lässt und welche Bedeutung die Inszenierung von bestimmten Vorstellungen des eigenen Geschlechts für eine geschlechtersensible Bildungsarbeit einnehmen könnten. Hierüber wird unter anderem auf eine Bearbeitung der für das Gelingen des Übergangs Schule-Beruf nachteiligen Elementen geschlechtlicher Sozialisation, die sich in einer geschlechterstereotypen Darstellung der eigenen Person zeigen können, abgezielt (vgl. Flaake 2006).

2 Junge Frauen am Übergang: Geschlecht und Selbstinszenierung

2.1 Junge Frauen in der Ausbildungsvorbereitung

In der Forschung lässt sich mitunter eine Art Wettkampf dahingehend erkennen, welches Geschlecht in der (Aus-)Bildung benachteiligter ist oder wem im pädagogischen Kontext zu viel oder zu wenig Aufmerksamkeit zugutekommt (vgl. Flaake 2006; Sloane 2014). In Bezug auf das Übergangssystem werden die Schüler beispielsweise gegenüber den Schülerinnen innerhalb der Zielgruppe darüber als benachteiligter bewertet, da diese häufiger in die Maßnahmen einmünden (vgl. Sittig 2023, S. 68). Diese einseitige Perspektive kann in Konsequenz zu einer verkürzten Betrachtung der komplexen Benachteiligungen am Übergang Schule-Beruf führen. Dabei geht es uns bewusst nicht um den Vergleich dahingehend, welche Gruppe nun als benachteiligter aufzufassen ist, sondern darum, der Zielgruppe der (aus-)bildungsbenachteiligten jungen Frauen als solche Sichtbarkeit und ihren Herausforderungen bei der Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf die entsprechende Aufmerksamkeit zuzusprechen. Das Merkmal Geschlecht kann als Benachteiligungsfaktor festgehalten werden, der für die jungen Frauen in der AV umso relevanter ist, da er nicht monokausal wirkt, sondern sich in Verbindung mit anderen Merkmalen wie Nationalität, Familienverhältnissen, Bildung und Umweltbedingungen überlagert, bedingt und/oder verstärkt. Das kann wiederum zu einer Einschränkung der Handlungsbedingungen führen, über die das Individuum bestimmte Handlungsziele (wie beispielsweise die Aufnahme einer Ausbildung) im Kontext sozialer Teilhabe zu verfolgen versucht (vgl. Kollatz 2001).

Die für die Untersuchung betrachtete Zielgruppe der benachteiligten, jungen Frauen befindet sich biografisch am Übergang von der Schule in das Berufsleben. Ein Übergang, der eine höchst relevante Statuspassage in ihrem Le-

ben darstellt, die gleichzeitig mit vielen Unsicherheiten und Herausforderungen belegt ist (vgl. Budde 2013). Als solche kann den in dieser Phase eingeschlagenen Wegen eine große Bedeutung für die zukünftige soziale und berufliche Positionierung zugeschrieben werden. Dabei entsprechen die eingeschlagenen Wege nicht immer den Vorstellungen der Zielgruppe und es findet sich häufig eine Diskrepanz zwischen ihren eigentlichen Berufswünschen und der tatsächlichen Berufsausbildung, was die Berufseinmündung junger Frauen als einen Anpassungs- und Verengungsprozess darstellt (vgl. Budde 2013). Frauen wenden sich eher Berufen mit Care-Verantwortung zu und setzen hinsichtlich der Karriereplanung auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, anstatt primär Verdienst- und Aufstiegschancen in den Blick zu nehmen (vgl. Sittig 2023). Es lässt sich somit eine geschlechtskonforme Berufswahl junger Frauen erkennen (vgl. Statistisches Bundesamt 2009 zit. nach Pimminger 2010). Daneben weist der Großteil weiblich konnotierter Ausbildungsberufe auch eher schlechte Arbeitsbedingungen, eine geringere Bezahlung und niedrigere Karrierechancen auf – hier wird von Sackgassenberufen gesprochen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006 zit. nach Budde 2013; Kuhlmann 2002). Ergänzend dazu – und das gilt letztlich für die Gesamtheit der Jugendlichen im Übergangssystem – folgt der Blick auf die Zielgruppe zumeist einer vorrangigen Ausrichtung auf die Defizite dieser, was sich letztlich auch in den Diskursen zur Gestaltung entsprechender Maßnahmen im Übergang und für den hier zugrundeliegenden Kontext auch im Bildungsplan der AV wiederfinden lässt, wobei diese einseitige Ausrichtung das Selbstwertgefühl und -vertrauen schwächen und Minderwertigkeitsgefühle bei der Zielgruppe verstärken kann (vgl. Frehe & Kremer 2015; 2016; Kremer 2020; Vogel 2013).

2.2 Zum Zugang über Selbstinszenierungen

Der Zugang über Selbstinszenierungspraktiken fokussiert im Zuge offener und kreativer Selbstdarstellungs- und Erhebungsformate die Unterstützung der Jugendlichen – hier somit der jungen Frauen – im Entdecken, Dokumentieren und Nutzbarmachen ihrer individuellen Stärken für den Übergang (vgl. Cevet SeiP o. J.). Die hier bewusst als zentrales Prinzip gesetzte Stärkenorientierung steht neben dem Verfolgen einer entwicklungsförderlichen Kompetenzerfassung und der Ermöglichung von Selbstbestimmung konträr zu dem angedeuteten zumeist vorherrschenden defizitorientierten Blick auf die Zielgruppe (vgl. Kremer & Otto, 2023). Unter Selbstinszenierung werden Ausdrucksformen auf Ebene der Selbstdarstellung verstanden: „der realen (Körper, Bewegung, optische oder akustische Präsenz), oder auch der virtuellen (in Medien, im Internet)“ (Stauber 2004, S. 50). Als Gegenstand der Inszenierung gelten Bestandteile des Selbst in Form von Stärken, Interessen, Wünschen,

Zielen und personenbezogene Merkmale wie die hier fokussierte Dimension Geschlecht (vgl. Kundisch & Otto 2024). Des Weiteren verstehen wir Selbstinszenierungspraktiken nicht als isolierte Handlungsform, sondern als eng mit den Handlungspraktiken der Lebenswelt verbunden, was gleichzeitig betont, dass Rezeptionshandlungen des Umfelds mitgedacht werden bzw. eine zentrale Bedeutung erfahren (vgl. Kundisch et al. 2024). Selbstinszenierungen schließen in diesem Verständnis auch Handlungen ein, in denen Individuen entsprechend den Erwartungen des Umfelds einen bestimmten Selbstausdruck vermitteln (wollen) – und umgekehrt. In Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit wird eine eindeutige Darstellung insofern kulturell erwartet, als „ihre Eindeutigkeit in unserer Kultur eine moralische Aufladung erhält und mit der Akzeptanz der TeilnehmerInnen als glaubwürdige Mitglieder einer Gesellschaft verknüpft ist“ (Güting 2004, S. 39). Dieser Eindeutigkeit wohnen dabei auch immer die aktuell geltenden sozialen Definitionen von Normalität inne, indem Vorstellungen von „angemessenem [weiblichen] Verhalten entworfen und als Norm gesetzt werden“ (Flaake 2006, S. 37).

Inszenierungspraktiken umfassen ein handelndes Individuum und den Körper als wesentliches Interaktionsinstrument, dabei müssen die Handlungen nicht zwingend von außen unmittelbar zu beobachten sein. Die körperbezogenen Darstellungen verdeutlichen einerseits die individuelle Geschlechtszugehörigkeit und sichern andererseits gleichsam Geschlecht im Sinne einer Zweigeschlechtlichkeit als soziale Kategorie (vgl. Meuser 2010). Zunächst einmal sind Selbstinszenierungen also Handlungen – auf wirtschaftspädagogischer Ebene schließt sich also der Kreis zur angestrebten Zielsetzung der Vermittlung einer Handlungskompetenz als Kernaufgabe der beruflichen (Aus-)Bildung. Im schulischen Setting können sie somit nicht nur als performativer Ausdruck des Selbst und des eigenen Geschlechts gelten, vielmehr wird auch die Inszenierung der eigenen beruflichen Handlungskompetenz und Leistungsfähigkeit eingeschlossen (vgl. Stauber 2013). Gleichzeitig bieten Selbstinszenierungen in komplexen Situationen wie dem Übergang Schule-Beruf sozialen, kulturellen und ästhetischen Halt, indem u. a. Ressourcen wie Handlungsfähigkeit geschaffen werden (vgl. Stauber 2004; 2001). Selbstinszenierungen erlauben jungen Frauen einen aktiven Umgang mit ihrer Situation und schaffen Raum für eigene Gestaltungsmöglichkeiten, um ins Handeln zu kommen – den Selbstinszenierungspraktiken kommt also eine immense Bedeutung für die Gestaltung und die Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf zu (vgl. Stauber 2013).

2.3 Geschlechterstereotype

Eine Annahme dieser Untersuchung ist, dass in den Selbstinszenierungen der jungen Frauen Geschlechterstereotype zum Ausdruck kommen, weswegen wir

abschließend den Blick darauf legen, was unter diesen zu fassen ist. Stereotype ‚erlauben' es den Menschen einander in soziale Kategorien einzuordnen, indem ihnen kollektiv bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden und/oder einzelne Handlungsweisen oder Phänomene vorschnell als Ausdruck eines Musters gedeutet werden (vgl. Rendtorff et al. 2016). Die Gefahr solcher Festlegungen besteht grundsätzlich darin, dass sie zu einer einseitigen Vereinfachung und Verallgemeinerung bestimmter Menschengruppen führen kann, sodass diese schlussendlich nicht mehr in ihrer Komplexität, sondern in einer verzerrten Form wahrgenommen werden (vgl. Rendtorff et al. 2016). Die Kategorie ‚Geschlecht' scheint sich in diesem Kontext ‚hervorragend' zu eignen, um vermeintlich eindeutige Zuordnungen zu den Unterkategorien ‚Mann' oder ‚Frau' vorzunehmen. Als Grundlage dieser Zuordnung kommen oftmals gesellschaftliche Bilder von Geschlecht, also Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder zum Tragen. Die vorgenommene Untersuchung konzentrierte sich dabei auf Merkmale, die häufig mit Frauen in Verbindung gebracht werden und sich in Konzepten wie Wärme, Expressivität, Feminität und Gemeinschaftsordnung bündeln lassen (vgl. Eckes 2008). Aus diesen lassen sich gesellschaftlich erwünschte respektive erwartete Eigenschaften wie *fleißig*, *gefühlsbetont*, *zickig*, *empfindsam*, *herzlich*, *hilfreich* oder *harmonieliebend* ableiten (vgl. Runge et al. 1981; Franzke 2015; Budde 2006). Diese zeigen sich als Stereotype, die kaum der Komplexität der Kategorie Geschlecht gerecht werden und doch einen Einfluss auf individuelles Handeln und berufliche Entscheidungen haben können. Geschlechterstereotype gelten als „die innerhalb einer Kultur geteilten Annahmen darüber, welche Eigenschaften, Rollen und Verhaltensweisen männliche und weibliche Personen aufweisen" (Kessels 2022, S. 1). Es kann davon ausgegangen werden, dass Geschlechterstereotype traditionelle Rollen rechtfertigen, patriarchale Strukturen stabilisieren und Ausgangspunkt für Vorurteile und Benachteiligungen sind und somit in Konsequenz die Spielräume der jungen Frauen einengen können (vgl. Elsen 2020). Der Blick soll bewusst gelenkt werden auf ‚typisch weibliches' Verhalten, da die Inszenierung als Frau zu Vorurteilen aufgrund des Geschlechts und letzten Endes zu einer Benachteiligung beim Übergang Schule-Beruf führen kann. Durch eine wirtschaftspädagogische Brille betrachtet und auf die Berufsausbildung angewandt bedeutet bspw. die Verknüpfung bestimmter Stereotype mit Berufsfeldern die Markierung tradierter Geschlechtergrenzen und -hierarchien, die sich negativ auf die beruflichen Perspektiven junger Frauen auswirken können (vgl. Flaake 2006). Dies unterstreicht die immense normative Wirkung der den Stereotypen zugrundeliegenden gesellschaftlichen Rollenbilder: So ist bspw. das gesellschaftliche Bild weiblicher Fürsorglichkeit ebenso wie das der fleißigen, ruhigen, braven Schülerin weit verbreitet (vgl. Stürzer 2003).

3 Ausgangspunkt und methodisches Vorgehen der Studie

Die durchgeführte Studie greift auf Daten einer Untersuchung zurück, die im Rahmen des adressierten Projekts SeiP an einem Berufskolleg in NRW erhoben wurden (vgl. Kremer et al. i. E.). Die durchgeführte explorative Studie verfolgte das Ziel, über die Dokumentation entsprechender Situationen zu erheben, wie sich Jugendliche einer (inklusiven) AV inszenieren und was Gegenstand dieser Inszenierungen ist. Hierfür wurde eine dreiwöchige teilnehmende, durch einen Beobachtungsbogen teilstrukturierte Beobachtung (vgl. Döring & Bortz 2016) durchgeführt, wobei im Theorieunterricht sowie unterschiedlichen Praxisfeldern (Großküche, Kojen-Küche, Backstube, Pausenladen) hospitiert wurde. Orientierungspunkte für die Beobachtung bildeten dabei folgende Dimensionen:

- „Beteiligte Personen: Wer ist beteiligt? Welche sozialen Zugehörigkeiten zeigen sich? (Hier sind Bezüge zum Raum denkbar).
- (Non)verbale Kommunikation: Über welche körperlichen Formen oder Handlungen werden Selbstinszenierungen ausgeführt?
- Raum: In welchen Räumen (Großküche, Klassenraum etc.) oder Gruppen bewegen sich die Lernenden bei den Selbstinszenierungen?
- Selbst: Gegenstand der Selbstinszenierung: Welche Selbstaspekte kommen über die Selbstinszenierungen zum Ausdruck? Welche Interessen, Merkmale, Stärken, Wünsche, Ziele etc. werden hierüber vermittelt?“ (Kremer et al. i. E.).

Ergänzend dazu wurden die wahrgenommenen Auslöser der Selbstinszenierung sowie in einem weiteren Bereich die Reaktion des Umfelds aufgenommen. Für jede beobachtete Situation wurde entsprechend ein Beobachtungsbogen ausgefüllt. Hieraus resultierten schlussendlich 167 Situationsbeschreibungen, in denen Selbstinszenierungen der Jugendlichen beobachtet werden konnten, wobei diese die Datenbasis für die vorliegende Studie bilden bzw. aus den Daten vor dem Hintergrund des Forschungsfokus die relevanten Beobachtungen extrahiert wurden. Die Auswertung der Daten erfolgte in dieser Fokusuntersuchung in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie, mithilfe derer aus den ausgewählten Beobachtungen Konzepte und Kategorien herausgearbeitet und in Beziehung zueinander gesetzt wurden, um so den sozialen Sachverhalt resp. das Phänomen geschlechtsbezogener Selbstinszenierungen hinsichtlich ihrer Bedingungen, Kontexte und Konsequenzen zu untersuchen. Um einen ersten Zugang zu den Daten zu realisieren, wurden zunächst alle Beobachtungen, aus denen erkennbar war, dass eine Schülerin Teil der Si-

tuation war, herausgegriffen, was die zu analysierenden Beobachtungssituationen auf knapp die Hälfte reduzierte. Danach wurden die relevanten Beobachtungsprotokolle hinsichtlich des/der Auslöser(s) und des Gegenstandes der Selbstinszenierung sowie der (non)verbalen Kommunikation analysiert. Handlungsleitend war hierbei die Frage, ob in den Interaktionen geschlechterstereotypes, weibliches Verhalten – wie in Kapitel 2 angedeutet – erkennbar war. Schlussendlich kristallisierten sich 23 Beobachtungssituationen heraus, die für die weitere Analyse relevant waren. In einem nächsten Schritt galt es, die gefundenen Konzepte und Kategorien in Beziehung zueinander zu setzen, um so ein Bedeutungsnetzwerk und einen Strukturzusammenhang rund um die Sinndimension geschlechtsbezogener Selbstinszenierung herauszuarbeiten. In einem nächsten Schritt wurden die relevanten Situationen mit dem Ziel ‚befragt', für die darin enthaltenen Vorfälle Namen zu vergeben. Im Fall der vorliegenden Studie wurden insgesamt 10 Konzepte mit Namen wie „Los, jetzt du" oder „Gehöre ich auch dazu" entwickelt. So konnten essenzielle Aspekte der Beobachtung ausformuliert und diese schließlich in 5 Kategorien (*Körper*, *Sprache*, *Ausbleiben einer Inszenierung*, *Objekte*, *Auslöser der Inszenierung*) zusammengefasst werden. Für die Strukturierung und Darstellung dieses Bedeutungsnetzwerks wurde in der vorliegenden Arbeit auf das von Strauss & Corbin (1996) entworfene paradigmatische Modell zurückgegriffen, in dem aufeinander wirkende Beziehungsebenen (A, C, D, E, F) rund um das untersuchte Phänomen geschlechtsbezogene Selbstinszenierung (B) aufgestellt werden. Als ursächliche Bedingungen (A) typisch weiblicher Inszenierungen der Zielgruppe können ganz grundlegend der gesellschaftliche Wissensvorrat zu Geschlechtern und gesellschaftlich verbreitete Stereotype sowie deren Fortbestand gelten. Damit wirken die Ursächlichen Bedingungen zwar direkt auf die geschlechtsbezogenen Selbstinszenierungen der Zielgruppe ein, sind jedoch eher auf einer Makroebene zu finden und damit verhältnismäßig abstrakt. Mit der Berücksichtigung des Kontextes (C) wird die Lebensrealität der Zielgruppe einbezogen. Als Kontext werden die direkten Bedingungen des Phänomens gefasst. Mit der Analyse der Intervenierenden Bedingungen (D) werden jene Aspekte aufgegriffen, die, im Sinne von Vorbedingungen des Phänomens, unmittelbar auf die geschlechtsbezogenen Selbstinszenierungen der Zielgruppe wirken. Die individuelle ‚Bearbeitung' des Phänomens der geschlechtsbezogenen Selbstinszenierung im Sinne von interaktionalen Strategien, respektive Handlungen und Interaktionen (E), lassen sich durch die Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung luzide nachvollziehen und festhalten. Im Falle der vorliegenden Arbeit umfasst die Handlungs- und Interaktionsebene Kategorien wie Körper, Sprache, Auslöser der Selbstinszenierung, Ausbleiben von Selbstinszenierung und Objekte. Die sich aus den Handlungen ergebenen Konsequenzen (F) werden übergreifend im abschließenden Diskussionskapitel besprochen – hier soll besonders der aktive Aspekt der Zielgruppe hervorgehoben werden.

4 Exemplarische Einblicke in geschlechtsbezogene Inszenierungen junger Frauen

Im Zuge der Datenauswertung wurden in der Ausgangsstudie wie angedeutet 10 Konzepte und 5 Kategorien herausgearbeitet, wobei eine umfassende Darstellung dieses Kategoriensystems den Rahmen des Beitrags überschreiten würde. Nachfolgend werden daher exemplarische Einblicke in die Ergebnisse eröffnet.

Trotz der individuellen Ausgestaltung der Inszenierung der eigenen Weiblichkeit, konnten im Großteil der Beobachtungssituationen geschlechterstereotype Darstellungen beobachtet werden. Dies zeigte sich bspw. in einer emotional-dramatischen Bindung an und Zurschaustellung von Schmuckstücken, was üblicherweise als weiblicher Stereotyp angesehen wird (vgl. Elsen 2020). In einigen Situationen – hier im Rahmen des Matheunterrichts – inszenierten Schülerinnen wiederum ihre eigene Hilflosigkeit betont dramatisch – das könnte dahingehend gedeutet werden, dass hierdurch versucht wird, die eigene Weiblichkeit herauszustellen und damit der Norm der Schülerin zu entsprechen, die in mathematischen Themen nicht so fit ist (vgl. Flaake 2006). Auch die emotionale Verbundenheit zueinander drückten die jungen Frauen betont deutlich aus, bspw. durch Umarmungen, gemeinsames Tanzen, Richten der Haare oder Händchen halten. Und auch im Verhalten der Lehrkräfte ließen sich teilweise traditionelle Vorstellungen vom Geschlecht erahnen: So sprach eine Lehrkraft eine Schülerin auf die Situation ihres Bruders an, der dieselbe Klasse besucht, aber seit Tagen unentschuldigt fehlt. Die Lehrkraft wendet sich an besagte Schülerin, scheinbar in der Hoffnung, den Bruder wieder zum regelmäßigen Unterrichtsbesuch zu motivieren – hierin kann der Aspekt gesehen werden, dass der Schülerin durch die Lehrkraft die typisch weibliche Helferinnen-Rolle zugewiesen wird, wobei auf den Stereotyp der fürsorglichen, hilfsbereiten und ganzheitlich orientierten Frau abgestellt würde (vgl. Budde 2006).

Bezogen auf den Auslöser der Inszenierung wurde im Großteil der Situationen wahrgenommen, dass die jungen Frauen sich aus sich heraus oder aber aus der Situation heraus inszenierten. So konnte das überdeutliche in den Vordergrund rücken der eigenen Person beobachtet werden, indem ein großer Eintritt in die respektive der große Auftritt vor der Klasse über ein „Hier bin ich!“ oder das selbstbewusste, teilweise gemeinschaftliche Tanzen und Singen vor dem Spiegel inszeniert wurde. Auch das betont lässige Ausstrecken über mehrere Stühle während der Pause oder das laute Kaugummikauen und Blasen machen, wies eher expressiven Charakter auf. Auch in anderen Situationen agierten die jungen Frauen selbstbewusst und präsentierten weniger sich selbst als vielmehr ihre im Kunst- oder Kochunterricht hergestellten Produkte – diese pro-aktive Präsentation von Werken rekurriert zwar nicht auf die Darstellung

der eigenen Person, rückt jedoch das eigene Können in den Mittelpunkt und zielt auf erbrachte Leistungen jenseits von Schulnoten ab. Gleiches gilt für das Vorsagen der richtigen Lösung für eine andere Schülerin, bei der selbstständigen Korrektur der Körperhaltung oder einem freundlichen Lächeln, nachdem eine Schülerin den Blick der Forscherin bemerkt hatte – hier bedurfte es keiner direkten Aufforderung, um die jungen Frauen zu einer gewissen Reaktion zu bewegen, sondern die Handlung erfolgte aus ihnen selbst heraus. Allerdings traten auch immer wieder Situationen auf, in denen eine Handlung der jungen Frauen erst beobachtet werden konnte, nachdem eine Aufforderung einer Lehrkraft oder anderer Schüler:innen vorangegangen war. Üblicherweise ging der Aufforderung durch eine andere Person eine gewisse Zurückhaltung der Schülerinnen voran und auch nach der Aufforderung konnte beobachtet werden, dass die Äußerungen und das Verhalten der aufgerufenen Frauen eher ruhig und ausweichend war, was u. a. anhand eines zum Boden gesenkten Blicks oder einer ausweichenden Körperhaltung gedeutet wurde. Teilweise sprachen Schülerinnen auch nur das nach, was ihnen durch andere Schülerinnen vorgesagt wurde, wodurch allgemein weniger Eigeninitiative zum Ausdruck zu kommen schien. Auch in anderen Situationen wurde deutlich, dass sich einige junge Frauen als wenig ‚sichtbar' bis ‚unsichtbar' inszenierten, indem sie bei letzterem bspw. im Unterricht und in den Pausen still am Tisch saßen und somit während der entsprechenden Beobachtung kaum Hinweise zur Mimik aufgenommen werden konnten.

In einem Großteil der beobachteten Handlungen konnten typische Geschlechterstereotype festgestellt werden. Insgesamt wurde dabei aber auch deutlich, dass es nicht nur „*die* Mädchen gibt, sondern eine Bandbreite von Heterogenitäten" (Budde 2006, S. 58). Es wurde deutlich, dass die jungen Frauen sich einerseits sehr verschieden und individuell inszenieren, unterschiedliche Auslöser für ihre Inszenierung nutzen oder sogar brauchen und bei all dem verschiedene Mädchenbilder aushandeln, mittragen und dabei dennoch überwiegend tradierte Geschlechterstereotype bedienen. Zwar sind die Vorstellungen von angemessenem weiblichem Verhalten verhältnismäßig klar, jedoch durchaus widersprüchlich: So sollen die jungen Frauen bspw. gleichsam fürsorglich und sanft, aber auch stark und selbstbewusst auftreten (vgl. Flaake 2006). In der Beobachtung konnten die Mädchen in ihren Widersprüchlichkeiten wahrgenommen werden – hier kann ein Spannungsfeld von bereits geltenden Stereotypen und individuellen Lebensentwürfen wahrgenommen werden.

5 Selbstinszenierungspraktiken und geschlechtersensible Bildungsarbeit – eine erste Reflexion

Den Selbstinszenierungen der beobachteten jungen Frauen wohnen deutliche Elemente geschlechtertypischen Verhaltens inne, die sich nach außen durch die Darstellung tradierter Geschlechterstereotype zeigten: Dementsprechend wurde also vor dem Spiegel gesungen und getanzt, sich die Haare gerichtet, Schmuck zur Schau getragen, sich umarmt und Händchen gehalten oder einfach nur charmant gelächelt. Es wurde anderen geholfen oder ausgegrenzt, um gleichzeitig die eigene Zugehörigkeit oder Abgrenzung zu einer sozialen Gruppe zu unterstreichen. Das gesellschaftliche Erfolgsversprechen dieser Zugehörigkeit legt somit eine Eindeutigkeit der Darstellung nahe, aus Angst vor Sanktionen in Form von Ausgrenzungen. Dabei lassen die Selbstdarstellungen der jungen Frauen vermuten, dass die Inszenierungspraktiken tendenziell eher Gefahr laufen, tradierte Verhaltensmuster zu verstärken. Die vermeintlichen Vorteile junger Frauen hinsichtlich ihrer Anpassungsfähigkeit an schulischstrukturierte Bildungsmaßnahmen können genau hier auch zu einer Verfestigung von Stereotypen und daraus resultierender Benachteiligung beitragen. Sowohl die beobachteten Situationen zu Selbstinszenierung als auch die Analyse der Daten ist dabei stark von einer Kontextgebundenheit sowie den beteiligten Personen im Feld geprägt. Daneben lassen sich die tatsächlichen Gründe und Intentionen hinter den Inszenierungen von außen nur erahnen, wonach zur Generierung weiterführender Einsichten dazu bspw. Interviews mit den jungen Frauen zu ihren Selbstinszenierungen erfolgen müssten. Dennoch lassen sich anhand der vorgestellten Ergebnisse Überlegungen für die Gestaltung einer geschlechtersensiblen und übergreifend subjektorientierten Bildungsarbeit am Übergang Schule-Beruf diskutieren.

Die enge Verknüpfung von Stereotypen mit Geschlechterrollen und dementsprechend geschlechtstypischem Verhalten kann sich auf die Entscheidungen der jungen Frauen hinsichtlich der Berufswahl auswirken: Ist ein bestimmter Beruf für viele Mädchen nur deswegen interessant, weil ihn schon viele andere vor ihr gewählt haben? Oder weil sie meinen, dass ein bestimmter Beruf von ihnen erwartet wird? In gewisser Weise kann dabei eine geschlechtstypische Berufswahl unserer Zielgruppe alternativlos vorkommen, wenn sich vor Augen gerufen wird, dass die Gefahr besteht, dass eine non-konforme Berufswahl überwiegend negative Reaktionen der peer group hervorruft – ein Umfeld, das für junge Frauen in ihrer aktuellen Lebensphase eine wichtige Rolle spielt und ein Zugehörigkeitsgefühl bietet, welche viele von ihnen innerhalb der Familie nicht finden (vgl. Bereswill 2020). Dem Wunsch, ‚dazu zu gehören' muss also eine große Relevanz eingeräumt werden – womit sich die größtenteils geschlechtskonforme Berufswahl der Zielgruppe erklären lassen

kann (vgl. Statistisches Bundesamt 2009 zit. nach Pimminger 2010). Dies bedeutet keineswegs, dass junge Frauen in Zukunft keine ‚geschlechtstypischen' Berufe mehr wählen sollten. Es bedeutet aber, dass sie im professionellen pädagogischen Kontext von Menschen begleitet werden, die ihnen helfen, Entscheidungen zu reflektieren und schlussendlich die Wege einzuschlagen, in denen sie sich unter Berücksichtigung ihrer Interessen und Fähigkeiten bestmöglich entwickeln und ein ökonomisch abgesichertes Leben führen können (vgl. Kracke & Driesel-Lange 2016). Das schließt dann auch ein, dass beispielsweise geschlechtstypische Verhaltens-, Denk- und Lernweisen im schulischen Setting aufgenommen und berücksichtigt werden. Hierfür bedarf es unter anderem bei den Bildungsakteur:innen einer Sensibilisierung für die geschlechtsbezogenen Inszenierungen, aber auch einer Reflexion der eigenen Vorstellung zu Geschlechtsstereotypen sowie darauf basierenden Verhaltensweisen. Die beobachteten Selbstinszenierungen können für alle Beteiligten einen Zugang zu diesen Reflexionsprozessen anbieten. Dabei erweitert die vorliegende Studie die Perspektive der notwendigen, individuellen Förderung als Gelingensbedingung des Übergangs Schule-Beruf für die Zielgruppe der benachteiligten jungen Frauen um den Aspekt der geschlechtlichen Selbstinszenierung in Verbindung mit Geschlechterstereotypen. Auf Seiten der Schülerinnen konnte in dieser Studie aufgedeckt werden, dass die Zielgruppe sich trotz bestehender Barrieren beispielsweise in Form der vorgefundenen Benachteiligungen und beschränkten Ressourcen, den Raum zur Erprobung ihres Selbst und der Verhandlung von Geschlecht nimmt und einfordert. In diesen proaktiven Inszenierungshandlungen kann weitreichendes didaktisches Potenzial liegen, wobei dieses auch durch die Bildungsakteur:innen über die Eröffnung entsprechender Räume für Reflexion und Austausch zu heben wäre. Junge Frauen im schulischen Kontext (und somit auch in der AV) als geschlechtliche Wesen wahrzunehmen und somit auch Geschlechterdifferenzen zu berücksichtigen, bedeutet nicht im Umkehrschluss automatisch Geschlechterstereotype zu befeuern oder zu reproduzieren. Für die Bildungsakteur:innen ist es jedoch wichtig, geschlechtsspezifische Sozialisations- und Konstruktionsprozesse zu verstehen und ein Bewusstsein für das Vorhandensein geschlechtsspezifischer Interessenslenkungen im schulischen/beruflichen Kontext zu entwickeln – dies ist die Grundlage für eine Bildungsarbeit, die den Abbau einer von Geschlechterstereotypen gelenkten Berufswahl und gleichsam Chancengleichheit fördern kann (vgl. Franzke 2015; Flaake 2006).

Indem die Inszenierung der eigenen Person und des eigenen Geschlechts den benachteiligten Jugendlichen ganz grundsätzlich Handlungsoptionen eröffnet, kommt ihnen für die Gestaltung und Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf eine hohe Relevanz zu. Die Ausrichtung an individuellen Selbstinszenierungen geht letztlich auch untrennbar mit einer individualisierten Gestaltung entsprechender Lernräume einher, die die besonderen Bedürfnisse der Zielgruppen als Ausgangspunkt nimmt.

Literatur

Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2012). Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW: eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen e.V. (SOFI). Online: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/32741/ssoar-2012-baethge_et_al-Zu_Situation_und_Perspektiven_der.pdf?sequence=1 (07.03.2025).

Bereswill, M. (2020). Konkurrierende Männlichkeitsversionen. In: Rendtoff, B., Mahs, C. & Warmuth, A.-D. (Hrsg.), Geschlechterverwirrungen. Was wir wissen, was wir glauben und was nicht stimmt. (S. 97-102). Frankfurt a. M.: Campus Verlag

Budde, J. (2006). Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis, (S. 45-60). Oldenburg: BIS-Verlag.

Budde, J. (2013). Geschlechtsaspekte am Übergang von der Schule in den Beruf. Online: https://www.researchgate.net/publication/312810974_Geschlechtsaspekte_am_Ubergang_von_der_Schule_in_den_Beruf (04.03.2025).

Cevet (Centre for vocational education and training), SeiP (Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer selbstbestimmten, multimodalen Kompetenzfeststellung für (aus-) bildungsbenachteiligte Jugendliche) (o. J.). Online: https://www.uni-paderborn.de/cevet/forschung/abgeschlossene-projekte/seip (07.03.2025).

Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial-und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Eckes, T. (2008). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In Hammer, V. & Lutz, R. (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, 2. Aufl., (S.171-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Elsen, H. (2020). Gender – Sprache – Stereotype. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Flaake, K. (2006). Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. Benachteiligte Jungen und privilegierte Mädchen? Tendenzen aktueller Debatten. In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis, (S. 27-44). Oldenburg: BIS-Verlag.

Franzke, B. (2015). Gendersensible Berufsorientierung am Übergang Schule-Beruf. Berlin: AWO Bundesverband.

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2015). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Ausbildungsvorbereitung. Expertise zur Diskussion im Rahmen des Projekts Innovationsarena 3i ‚Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration. Online: https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Projekte/Projekt_3i/3i_Auf_dem_Weg_zu_einer_Didaktik_der_AV_Frehe_Kremer.pdf (07.03.2025).

Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion? bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagigik – online, 30. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf (07.03.2025).

Güting, D. (2004). Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kessels, U. (2022). Welche Rolle spielen Geschlechterstereotype in der Schule? Online: https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/geschlechterstereo type-in-der-schule (04.03.2025).

Kollatz, H. (2001). Förderung von benachteiligten Mädchen und Frauen durch Berufsausbildung in innovativen Berufsfeldern. Bonn: Good Practice Center (GPC) BIBB. Online: https://www.bibb.de/dienst/publikationen /de/download /6532 (04.03.2025).

Kracke, B. & Driesel-Lange, K. (2016). Gendersensibilität in der Berufsorientierung durch Individualisierung. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), Berufsorientierung und Geschlecht, (S. 164-186). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kremer, H.-H. (2020). Didaktische Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg – Chancen und Herausforderungen der digitalen Transformation. In D. Heisler & J. Meier (Hrsg.), Digitalisierung am Übergang Schule Beruf. Ansätze und Perspektiven in Arbeitsdomänen und beruflicher Förderung (S. 165-186). Online: wbv. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/43390/external_content.pdf?sequence=1#page=166 (07.03.2025).

Kremer, H.-H. (2011). Berufsorientierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen! bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, WS 02, 1-12. Online: https://www.bwpat.de/content/ht2011/ws02/kremer/index.html (04.03. 2025).

Kremer, H.-H. (2010). Berufsorientierung als Herausforderung und Chance für die schulisch strukturierten Bildungsgänge des Übergangssystems. In H.-H. Kremer & A. Zoyke (Hrsg.), Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs-und Entwicklungsprojekten (S. 143-162). Eusl-Verlagsgesellschaft.

Kremer, H.-H. & Otto, F. (2023). Übergang Schule-Beruf als Chancenverbesserungssystem – Zur Gestaltung von Lebensräumen und Entwicklung von Praktiken für den Übergang. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 45, 1-27. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe45/kremer_otto_bwpat45.pdf (07.03. 2024).

Kremer, H.-H., Otto, F. &Volkmann, S. (i. E.). „Dagegen haben unsere I-Schüler:Innen keine Probleme sich darzustellen!“ Selbstinszenierungspraktiken Von Schüler:Innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

Kuhlmann, C. (2002). Sind Mädchen heute noch benachteiligt? Zum Diskurs von gleichen Chancen und benachteiligten Lebenslagen in der Jugendhilfe. In V. Hammer & R. Lutz (Hrsg.), Weibliche Lebenslagen und soziale Benachteiligung. Theoretische Ansätze und empirische Beispiele, (S. 237-248). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Kundisch, H., Kremer, H.-H. & Otto, F. (2024). Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – eine Kollegiale Weiterbildung für multiprofessionelle Akteursgruppen im (inklusiven) Übergang Schule-Beruf. QfI – Qualifizierung für Inklusion, Band 5, Nr. 3. Online: https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/136/198 (07.03.2025).

Kundisch, H. & Otto, F. (2024). Weiterbildung als Co-Kreation – Kollegiale Interaktionsräume im Kontext eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes zu Selbstinszenierung im Übergang Schule-Beruf. bwp@ Spezial 21: Trilaterales Doktorandenseminar Der Wirtschaftspädagogik Köln, Paderborn und des BIBB – Einblicke in Forschungsarbeiten, 1-21.

Meuser, M. (2010). Körperdiskurse und Körperpraxen der Geschlechterdifferenz. In B. Aulenbacher, M. Meuser & B. Riegraf (Hrsg.), Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung, (S. 125-140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Neubauer, M. (2020). Jugend, Ausbildung und Beruf. In L. Puchert & A. Schwertfeger (Hrsg.), Jugend im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Perspektiven, Lebenswelten und soziale Probleme, (S. 120-131). Verlag Barbara Budrich.

Pimminger, I. (2010). Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Reißig, B. (2023). Übergänge von der Schule in den Beruf und Herausforderungen für die berufliche Orientierung. In K. Böllert, J. Demski & O. Bokelmann (Hrsg.), Ganztagsbildung: Kooperation Von Jugendhilfe und Schule? (S. 143-158). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Rendtorff, B., Kleinau, E. & Riegraf, B. (2016). Bildung, Geschlecht, Gesellschaft. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.

Runge, T., Frey, D., Gollwitzer, P., Helmreich, R. (1981). Masculine (instrumental) and feminine (expressive) traits. A comparison between students in the United States and West Germany, in: Journal of Cross-Cultural Psychology, 12, S. 142-162

Schotten, S. (2024). Selbstinszenierungspraktiken als Zugang zu einer geschlechtersensiblen Bildungsarbeit am Übergang Schule-Beruf: Die Beobachtung von Geschlechterstereotypen junger Mädchen in der Ausbildungsvorbereitung (unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Paderborn.

Sittig, M. (2023). Förderung von heterogenen Zielgruppen im Übergang Schule-Beruf: Eine empirische Untersuchung von Landesstrategien und regionalen Förderkonzepten der Beruflichen Orientierung. wbv Media GmbH & Company KG.

Sloane, P. F. E. (2014). Wo die wilden Kerle wohnen! Das Jungenproblem in Klassen des Übergangssystems. In D. Euler, R. Nickolaus, P.F.E. Sloane & R. Tenberg (Hrsg.), Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110. Band, Heft 1, Editorial.

Stauber, B. (2004). Junge Männer und Frauen in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Opladen: Leske + Budrich.

Stauber, B. (2013). Selbstinszenierung als Gestaltung von Übergängen. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, Andreas, L. Böhmisch & K. Lenz (Hrsg.), Handbuch Übergänge, (S. 526-543). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Strauss, A., Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag.

Stürzer, M. (2003). Unterrichtsformen und die Interaktion der Geschlechter in der Schule. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), Geschlechterverhältnisse in der Schule (S. 151-170). Opladen: Leske + Budrich.

Vogel, T. (2013). Von der Berufs- zur „Übergangspädagogik“? Gedanken zu einer Pädagogik in einer prekären Arbeitswelt. In M. S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf (S. 271-294). Springer-Verlag.

Mehr Weiterbildung durch betriebliche Weiterbildungsmentor*innen!? Ein Ansatz aus der Nationalen Weiterbildungsstrategie in der Praxis

Martina Thomas

1 Einleitung

Die zuletzt berichtete erfreuliche Entwicklung der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2024) sollte nicht über das Fortbestehen ungleicher Beteiligungsmuster hinwegtäuschen. Deren Ursachen sind durchaus bekannt und auf betrieblicher sowie individueller Ebene zu suchen (Christ, 2021; Seyda et al., 2024; Zeuner, 2025). In der Vergangenheit wurden bereits zahlreiche Versuche unternommen, die ungleiche Weiterbildungsbeteiligung positiv zu beeinflussen. Jedoch führten bislang weder Weiterbildungstarifverträge (Bahnmüller, 2015; Bahnmüller & Fischbach, 2006) noch staatliche Steuerungsversuche (Bauer et al., 2019, Dohmen et al., 2022) zu substantiellen Veränderungen. Um die Weiterbildungsbeteiligung in der Bevölkerung zu steigern und der Bedeutung lebenslangen Lernens mehr Gewicht zu geben, wurde die Nationale Weiterbildungsstrategie für Deutschland (NWS) verabredet. Darin wird mit der Rolle betrieblicher Weiterbildungsmentor*innen (WBM) nun ein weiterer Versuch unternommen, insbesondere diejenigen Personengruppen zu erreichen, die bislang selten an beruflich-betrieblicher Weiterbildung partizipieren. Dieser von den Gewerkschaften in die NWS eingebrachte Ansatz sieht vor, dass aus der Belegschaft stammende WBM ihre Kolleg*innen zur Teilnahme an Weiterbildung beraten und ermutigen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMAS & BMBF], 2019). Es handelt sich dabei um eine arbeitnehmerorientierte Rolle, die von Betriebsangehörigen nebenamtlich ausgeübt wird. Mit dieser niederschwelligen Ausrichtung, kann eine subjektorientierte Perspektive eingenommen werden (Huynh et al., 2025; Zeuner, 2025, wobei durch die enge Einbindung in das betriebliche Sozialgefüge gleichfalls betriebliche Selektionsmechanismen und Gelegenheitsstrukturen im Blickfeld bleiben (Kaufmann & Widany, 2013). Daher werden große Hoffnungen in diese Rolle gesetzt, die - wie eine erste Analyse der Umsetzung zeigt (Thomas et al., 2024) - über die in der NWS angedachte Beratungsfunktion hinausgeht. Demnach bildet auch die weiterbildungsförderliche Gestaltung betrieblicher Rahmenbedingungen ein wesentliches Handlungsfeld für WBM. Daher ist davon auszugehen, dass die Rollenträger*innen das Spektrum

des betrieblichen Bildungspersonals ergänzen und mit diesem zusammenarbeiten (Thomas et al., 2024). Damit muss sich die Rolle in den organisationalen Kontext der jeweiligen Betriebe einfügen. Innovationen, wie die Implementierung einer neuen Rolle verändern die gewohnten Abläufe und gefährden „bestehende Spielregeln, Macht- und Kontrollstrukturen“ (Schwarz, 2008, S. 84) in Betrieben. Inwiefern sich mit der Einführung dieser Rolle die erhofften Verbesserungen der Weiterbildungsbeteiligung einstellen, dürfte daher maßgeblich davon abhängen, wie gut die Einbettung der WBM-Rolle im Betrieb gelingt. Diese Fragestellung wurde bislang in Veröffentlichungen, die sich mit der Rolle betrieblicher WBM befassen (Huynh et al., 2025; Thomas et al., 2024; Winkler & Körfer 2024) nicht untersucht. Dieser Leerstelle nähert sich der Beitrag unter folgenden forschungsleitenden Fragstellungen: 1) Mit welchen Akteursgruppen arbeiten WBM im Feld der betrieblichen Weiterbildung zusammen? 2) Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit diesen Akteur*innen? 3) Was bedeutet dies für die Wirksamkeit von WBM in Bezug auf die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung? Diesen Fragestellungen wird auf Basis empirischer Erkenntnisse aus dem Begleitforschungsprojekt „Weiterbildungsmentor*innen: Rahmungen. Rollen und Erfolgsfaktoren“ nachgegangen. Dieses wird durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert und untersucht die praktische Implementierung der WBM-Rolle im Kontext dreier gewerkschaftlicher WBM-Projekte.

Zur Beantwortung der Fragestellung wird ein strukturationstheoretisch perspektivierter Zugriff gewählt. Die theoretische Fundierung der Untersuchung wird im folgenden Kapitel dargelegt, um anschließend in Kapitel drei das Forschungsdesign vorzustellen. Anhand empirischer Befunde wird sodann das Zusammenspiel zwischen WBM und relevanten betrieblichen Stakeholdern in Kapitel vier veranschaulicht. Im fünften Kapitel erfolgt der Rückbezug auf die theoretischen Annahmen, um die Forschungsfragen zu beantworten. Im Fazit dieses Beitrags werden Limitationen und weitere Forschungsdesiderate ausgewiesen.

2 Theoretische Bezugspunkte

Die Einführung der WBM-Rolle in betriebliche Kontexte greift in bestehende Strukturen und routinisierte Handlungsmuster ein. Um die Auswirkungen eines solchen Eingriffs zu untersuchen, bietet sich eine strukturationstheoretisch fundierte Analyseperspektive an. Die Strukturationstheorie geht von einer Dualität von Struktur und Handeln aus. Demnach konstituiert sich die soziale Welt aus einem dynamischen Wechselspiel von Struktur und Handlung: Strukturen geben Orientierung für das Handeln, entwickeln sich aber zu-

gleich durch wiederholtes Handeln (Giddens, 1997). Organisationen, bzw. Betriebe lassen sich als soziale Gebilde betrachten, die Stabilität aus der Internalisierung von Regeln und routinisierten sozialen Praktiken beziehen (Schwarz, 2008). Gemäß den Annahmen dieser Theorie ist nicht zu erwarten, dass sich eine neue Rolle friktionslos in bestehende betriebliche Strukturen und Abläufe einfügen wird. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Bedeutung bzw. **Signifikation** der neuen Rolle in kommunikativen Prozessen auszuhandeln ist, dass sich im Zuge der Implementierung **Machtverhältnisse** auswirken, was sich in der Verfügung über Machtmittel bzw. der Verteilung von Ressourcen niederschlägt und dass es einer **Legitimation** der Rolle in Form von Normen oder Regeln bedarf. In Bezug auf Macht ist festzuhalten, dass soziale Akteur*innen stets über gewisse Machtmittel verfügen, die ihnen Spielräume der Einflussnahme eröffnen, wodurch „kein Akteur vollständig machtlos" (Schwarz, 2008, S. 78) ist. Die eingangs aufgeworfene Forschungsfrage nach der Beschaffenheit der Zusammenarbeit von WBM mit betrieblichen Akteur*innen kann in diesem Lichte in Fragen danach ausdifferenziert werden, wie diese Rolle gedeutet, mit Ressourcen ausgestattet und legitimiert wird.

Im Rahmen des Begleitforschungsprojektes, aus dem hier berichtet wird, konnten bereits Fremderwartungen an die Rolle ermittelt werden. Demnach arbeiten WBM im Zuge der Rollenübernahme mit der gesetzlichen Interessenvertretung (Betriebs- und Personalräte), mit dem Bereich der Personalentwicklung und mit der Unternehmens- bzw. Betriebsleitung zusammen (Huynh et al., 2025). Je nach Ausgestaltung der Zusammenarbeit kann sich diese vor- oder nachteilig auf die Implementierung der Rolle im Betrieb und damit mittelbar auf ihre Wirksamkeit auswirken. Mit Blick auf diese Personengruppen greift die Untersuchung ausgewählte wissenschaftliche Erkenntnisse mit Bezug zur betrieblichen Weiterbildung auf. Bezüglich der **Betriebs- und Personalräte** (BR/PR) ist bekannt, dass diese eher selten ihre Gestaltungsoptionen im Feld der betrieblichen Weiterbildung nutzen (Erol et al., 2021). Um bislang weiterbildungsabstinente Zielgruppen zu erschließen, wird die Einbindung betrieblicher Interessenvertretungen in betriebliche Weiterbildungsentscheidungen als wichtig erachtet (Christ, 2021). Die WBM-Rolle könnte dazu beitragen, die Weiterbildungsthematik besser in der BR-/PR-Arbeit zu verankern.

Auch eine Intensivierung und Ausweitung der Personalarbeit auf Belegschaftsteile, die selten an Weiterbildung partizipieren gilt als aussichtsreiche Maßnahme zur Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung dieser Gruppen (Christ, 2021). Damit sind Bezüge zwischen WBM und **Personalentwicklung** angesprochen. Kaufhold und Weyland (2024) skizzieren das Aufgabenspektrum betrieblichen Bildungspersonals im Bereich der Personalentwicklung entlang von Aufgabenfeldern. Diese beinhalten: 1) die Arbeit mit Beschäftigten, (z. B. Beratung zu Bildungsfragen); 2) die konzeptionelle Ausgestaltung,

Planung und Organisation von Bildungsprozessen im Betrieb; 3) die Innovierung betrieblicher Bildungsarbeit; 4) die Übernahme steuernder Aufgaben, zu denen z. B. das strategische Kompetenzmanagement gehört. Aufgrund des im Rahmen der Begleitforschung ermittelten Rollenbildes (Thomas et al., 2024) ist zu erwarten, dass Aufgabenüberschneidungen mit der WBM-Rolle bestehen, die zu einem Kooperations- oder einem Konkurrenzverhältnis führen können.

Da die Implementierung der WBM-Rolle in den hier untersuchten gewerkschaftlichen Projekten nach dem Bottom-Up Prinzip (also ohne vorherige Zustimmung der Arbeitgeberseite) erfolgt, ist ungewiss, ob sie von **Unternehmens- oder Betriebsleitungen** befürwortet wird. Dieser Hierarchieebene wird in der Organisationsforschung ein maßgeblicher Einfluss auf die betriebliche Lernkultur zugeschrieben (Schein & Schein, 2018). Die Unterstützung oder Ablehnung der Rolle durch Geschäfts- oder Betriebsleitungen könnte sich demnach auf die Realisierungsbedingungen und die Wertschätzung für Weiterbildung im Betrieb auswirken.

Die hier vorgestellten Überlegungen gehen in die Konzeption von Erhebungsinstrumenten und Auswertungskategorien ein, die in der nun folgenden Darlegung des Forschungsdesigns erörtert werden.

3 Forschungsdesign

Um die Implementierung der bislang nicht existierenden Rolle im Zuge der WBM-Projekte der Gewerkschaften IG Metall, Nahrung – Genuss – Gaststätten und Ver.di zu untersuchen, wurde ein explorativer qualitativer Forschungsansatz gewählt. Dieser umfasst sowohl die Untersuchung der an die Rolle herangetragenen Fremderwartungen, u. a. in Form einer Curriculumanalyse (Thomas et al., 2024), als auch die Rollenübernahme durch die WBM, welche hier im Fokus steht. Diese wird längsschnittlich zu insgesamt drei Erhebungszeitpunkten mittels qualitativer Leitfadeninterviews erfasst. Die Teilnehmenden wurden über Berater*innen aus den gewerkschaftlichen Projekten, welche die WBM bei der Aufnahme ihrer betrieblichen Aktivitäten begleiten, gewonnen. Das Sample stammt aus insgesamt 10 Betrieben, wobei mit einer Ausnahme jeweils zwei WBM je Betrieb in die Studie aufgenommen wurden, es beinhaltet somit 19 WBM. Die hier vorgestellten Zwischenergebnisse resultieren aus der Auswertung der ersten beiden Erhebungen im Frühjahr 2023 und Sommer 2024. Eine letzte Erhebung wird nach Abschluss der begleiteten Projekte im Frühjahr 2025 erfolgen. In den Leitfadeninterviews werden die WBM wiederkehrend u. a. dazu befragt, mit welchen betrieblichen Akteursgruppen sie zusammenarbeiten und was die Ausübung ihrer Rolle im Betrieb bzw. die Zusammenarbeit mit diesen Personen erleichtert oder erschwert. Damit wird

die Strukturierung betrieblicher Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten angesprochen. Zudem thematisiert der Leitfaden im ersten Durchgang den (Selbst-)Selektionsprozess, also wie die Interviewten für die Rollenübernahme aktiviert wurden. Zusätzlich wurden sozialstatistische Daten und die Position der Interviewten im Betrieb (hauptamtliche Tätigkeit, Mandat und Funktionen in der gesetzlichen Interessenvertretung) erfragt.

Um die Perspektive der WBM auf die betrieblichen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit zu ergänzen, wurde nach dem zweiten Interviewdurchlauf der Austausch mit denjenigen Akteur*innen im Betrieb gesucht, mit denen die Interviewten jeweils zusammenarbeiten. Diese Gesprächsrunden konnten in sieben der zehn Betriebe realisiert werden. Hierzu wurde ein Gesprächsleitfaden entwickelt, der thematisiert, wie die WBM-Rolle durch die Beteiligten wahrgenommen wird, wie sich deren Zusammenarbeit mit den WBM gestaltet und welche Verbesserungsbedarfe angesprochen werden. Diese Gesprächsrunden wurden in Gesprächsprotokollen festgehalten und den Beteiligten im Nachgang zur Verfügung gestellt. In der Auswertung wurden diese Protokolle herangezogen, um die in den Einzelinterviews geschilderten Merkmale der Zusammenarbeit und der betrieblichen Rahmenbedingungen besser zu verstehen sowie um diese mit den Perspektiven der übrigen Beteiligten abzugleichen und zu validieren (Bethmann, 2020).

Die Auswertung erfolgte mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022). Dabei wurde das Datenmaterial von zwei Codierer*innen zunächst getrennt sondiert und entlang der thematischen Hauptkategorien des Leitfadens codiert. Das Codesystem wurde in gemeinsamen Codiersitzungen induktiv am Material ausdifferenziert. Im Zuge dessen wurde bspw. mit der mittleren/unteren Führungsebene weitere relevante Akteursgruppe identifiziert. Dieser Beitrag stützt sich im Wesentlichen auf die Analyse der Textsegmente, die in den Codes der betrieblichen Akteursgruppen gesammelt wurden. Forschungsleitend waren hier die in Kapitel zwei ermittelten Strukturdimensionen (Signifikation, Macht und Legitimation), die als deduktive Codes an das Material herangetragen wurden. Zentrale Ergebnisse der Datenauswertung werden im Folgenden, stellenweise unter Einbezug von Gesprächsprotokollen vorgestellt.[1]

1 Im Ergebnisbericht sind in Aussagen aus Protokollen mit dem Buchstaben P, Aussagen aus Interviews mit dem Buchstaben I in den Quellenangaben gekennzeichnet.

4 Befunde zur Zusammenarbeit mit betrieblichen Akteursgruppen

Dieser Ergebnisbericht orientiert sich an den Auswertungskategorien Bedeutung, Macht und Legitimation, weist diese jedoch nicht getrennt voneinander aus, da diese Dimensionen entsprechend der theoretischen Konzeption der Dualität von Struktur miteinander verschränkt auftreten. Die Auswertung der Leitfadeninterviews zeigt in Einklang mit den ermittelten Fremderwartungen an die Rolle, dass WBM mit dem Personalbereich, den gesetzlichen Interessenvertretungen (BR/PR) und den Unternehmens-/Betriebsleitungen interagieren. In den Leitfadeninterviews thematisieren die WBM zusätzlich ihre Zusammenarbeit mit unteren bzw. mittleren Hierarchieebenen (z. B. Bereichs-, Abteilungs- oder Schichtleitungen). In den nachfolgenden Abschnitten werden die Ergebnisse für jeweiligen Akteursgruppen vorgestellt.

4.1 Betriebs- und Personalräte

Mit Blick auf die Bedeutung der WBM-Rolle für BR- und PR-Gremien zeigt sich in den Interviews, dass diese den Zugang zur WBM-Rolle steuern: Sie wählen geeignete Kandidat*innen für die Teilnahme an den gewerkschaftlichen WBM-Qualifizierungen aus und initiieren die betriebliche Implementierung der Rolle. Diese Gremien versprechen sich davon, mehr Expertise im Feld der betrieblichen Weiterbildung zu erlangen, um Weiterbildungsbelange und Personalentwicklungsfragen „auf Augenhöhe mit der Arbeitgeberseite“ (PR_g1b2-P) erörtern zu können.

Indem die Rollenträger*innen durch die Gremien ausgewählt werden, erfahren sie innerhalb derselben eine gewisse Legitimation. Entsprechend fühlen sie sich mehrheitlich gut von ihren BR- bzw. PR-Gremien unterstützt. In drei Fällen kam es auf Initiative von WBM zu einer Neugründung oder Aufstockung betrieblicher Bildungsausschüsse. Dies kann als Indiz dafür betrachtet werden, dass es WBM gelingt, der Weiterbildungsthematik innerhalb der BR-/PR-Gremien mehr Gewicht zu verleihen. Dabei sind die meisten WBM in diese Gremien integriert, wie die Auswertung der Position der WBM zeigt: 15 WBM gehören dem BR oder PR an, wovon wiederum elf für die Dauer ihres Mandats von ihrer regulären Tätigkeit freigestellt sind. Zwei WBM sind als Referent*innen des Gesamtbetriebsrats eng mit diesem assoziiert, ohne ihm formal anzugehören. Ein WBM gehört dem Vertrauensleutekörper an und einer bekleidet keine Funktion in der Arbeitnehmervertretung. Für zwei WBM, die nicht freigestellt sind, haben die Interessenvertretungen Betriebs- bzw. Dienstvereinbarungen für die Laufzeit der gewerkschaftlichen Projekte ausgehandelt, welche die Rolle innerhalb des Betriebs mit Zeitressourcen ausstatten.

WBM, die im Rahmen ihrer Gremienzugehörigkeit von ihrer Arbeitsstelle freigestellt sind, nutzen dies, um rollenspezifische Aufgaben zu übernehmen. Es lässt sich feststellen, dass diese Gremienmitglieder seltener über einen Mangel an Zeit für die Ausübung der WBM-Rolle klagen als andere WBM. Dass sie einen Teil ihrer Zeitressourcen für die Ausübung der WBM-Rolle verwenden, wird von den BR-/PR-Kolleg*innen mitgetragen. Zudem betonen WBM, die gleichzeitig Mitglied im BR bzw. PR sind, dass sie im Rahmen der gesetzlichen Mitbestimmung über Handlungsspielräume und Zugang zu betrieblichen Informationen mit Weiterbildungsbezug verfügen, die anderen WBM vorenthalten bleiben. Zusammenfassend zeigt sich, dass eine in die gesetzliche Interessenvertretung integrierte WBM-Rolle sowohl Ressourcen als auch Legitimation aus ihrem Mandat bezieht. Darüber hinaus trägt diese Konstellation zu einer besseren Aushandlungsposition bei der Gestaltung weiterbildungsförderlicher Rahmenbedingungen bei, wie folgende Aussage illustriert: *„dass man den Werkleiter davon überzeugt, dass die Notwendigkeit besteht, […], dass in der Transformation die Qualifizierung ausschlaggebend ist für eine gute Transformation. Dafür brauchen wir einfach den Betriebsrat“* (WBM2_g2b2-I2). Dieses Zitat weist auch darauf hin, dass der Erfolg der WBM-Rolle auch vom Verhältnis zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite beeinflusst wird. Dies wird im folgenden Abschnitt weiter ausgeführt, in dem die Beziehung zwischen WBM und der oberen Führungsebene, bzw. zu Betriebs- und Unternehmensleitungen als Arbeitgeberseite thematisiert wird.

4.2 Obere Führungsebene

In den Interviews berichtet die Hälfte der WBM (überwiegend in freigestellter Funktion) von direkten Aushandlungsprozessen mit Betriebs- oder Geschäftsleitungen. Die besondere Bedeutung dieser Hierarchieebene für die WBM-Arbeit liegt darin, dass sie die Ausgestaltung weiterbildungsförderlicher Rahmenbedingungen und Lernkulturen maßgeblich prägt und Ressourcen für die Umsetzung bereitstellt. Aussagen wie: *„dass unser Chef, der Betriebsleiter, dahintersteht und der das eigentlich auch wollte […] Also wir müssen da jetzt nicht gegen irgendwelche Widerstände ankämpfen“* (WBM2_g3b1-I1) verdeutlichen, dass es für die Praxis der WBM einen Unterschied macht, ob die Implementierung der Rolle von dieser Führungsebene unterstützt wird. Dies ist insbesondere in Betrieben der Fall, in denen betrieblicheWeiterbildung tendenziell einen hohen Stellenwert hat. Ein solcher konnte für sechs Betriebe des Samples in der Auswertung betrieblicher Rahmenbedingungen ermittelt werden. Ein entsprechender Code wurde vergeben, wenn die WBM über bestehende betriebliche Weiterbildungsangebote oder Regelungen und Vereinbarungen berichteten, die eine Weiterbildungsteilnahme begünstigen. Sofern dies

der Fall ist, *„rennen [WBM] offene Türen“* (WBM2_g1b2-I1) auf oberer Hierarchieebene ein.

Die Deutung der Zusammenarbeit mit Unternehmens- oder Betriebsleitungen erscheint mit der historisch gewachsenen Qualität der betrieblichen Sozialpartnerschaft verwoben. Ein bereits bestehendes konstruktives Miteinander der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite, trägt dazu bei, dass WBM sich wertgeschätzt fühlen. So betont eine Interviewperson, die dem BR angehört: *„Also, wir sind wirklich immer eingebunden,* ***freiwillig*** *eingebunden“* (WBM1_g1b1-I1). Die Wertschätzung und Stärkung der WBM-Rolle spiegelt sich auch in deren Ausstattung mit Ressourcen wider, die durch die obere Hierarchieebene veranlasst wird. Dies drückt sich z. B. in der materiellen Ausstattung mit Computern oder Diensttelefonen (die an den Arbeitsplätzen von WBM im gewerblichen Bereich keine Selbstverständlichkeit sind) aus. Insbesondere nicht freigestellte WBM benötigen zudem Zeitressourcen, die nicht immer durch Dienstvereinbarungen abgesichert sind. Auch Möglichkeiten die neue Rolle über Informationsmedien (Intranet, Betriebszeitung, etc.), bekannt zu machen werden auf oberer Hierarchieebene verhandelt.

Die Befürwortung der WBM-Rolle durch die obere Hierarchieebene deuten WBM im Zusammenhang mit einem extern induzierten Handlungsdruck – etwa in Folge des Fachkräftemangels oder auch der Digitalisierung – der die Arbeitgeberseite zu einer Neuausrichtung ihrer Bildungs- und Rekrutierungsstrategien bewegt. Entsprechend ordnet z. B. ein WBM aus der Cateringbranche seine Beteiligung an der Entwicklung von Qualifizierungsangeboten als einen Beitrag zur Stärkung der Arbeitgeberattraktivität ein. Auch in der Lebensmittelindustrie, wo die Prozesssicherheit in der Produktion durch Sprachbarrieren gefährdet ist, wird ein WBM-Projekt zur Förderung berufsbezogener Sprachkompetenzen wohlwollend unterstützt. Der aus Arbeitgeberperspektive wahrgenommene funktionale Mehrwert der WBM-Aktivitäten legitimiert diese gewissermaßen, ohne damit die Rolle nachhaltig zu stärken. Denn die WBM-Rolle wird nicht dauerhaft mit Ressourcen ausgestattet oder durch Normen und Vereinbarungen legitimiert. Sie bleibt an die BR- bzw. PR-Legislatur gekoppelt oder wird nur selten in Form bislang auf die Projektlaufzeit befristeter Dienst- oder Betriebsvereinbarungen ansatzweise formalisiert.

4.3 Personalbereich / betriebliches Weiterbildungspersonal

Während nur die Hälfte der WBM in direkten Kontakt zur obersten Hierarchieebene stehen, zeichnet zeigt die Analyse der Interviews, dass alle WBM mit den Personalbereichen ihrer Betriebe interagieren. Dies trägt mitunter dazu bei, das antagonistische Verhältnis zwischen Personalbereich und arbeitnehmerorientierten WBM zu versachlichen. Das folgende Zitat veranschaulicht, wie

sich bestehende Interpretationsschemata von BR-zugehörigen WBM in der Interaktion mit dem Personalbereich verändern können: *„Die Gegenseite ist natürlich dann HR, böses HR! So nach dem Motto. Aber bei diesem Weiterbildungsmentor würde ich immer sagen, bitte nehmt jemanden von HR mit […], weil das ist halt einfach so ein Ding, was man nur zusammen machen kann“* (WBM2_g2b4-I1). Diese positive Deutung wird angesichts von Überschneidungen zur Rolle von Personalentwickler*innen, nicht von allen Beteiligten geteilt. Wenn sich WBM z. B. mit der Frage beschäftigen, wie es gelingen kann, dass sie *„Beschäftigte aus dem Produktionsprozess rausnehmen und in den Qualifizierungsprozess mit begleiten können?“* (WBM2_g2b2-I2) sind damit Aufgaben der individuellen Begleitung, der Organisation und - insofern als dies zuvor nicht üblich war - der Innovation betrieblicher Bildung angesprochen. Damit deuten sich Eingriffe in das Aufgabenspektrum betrieblichen Bildungspersonals in der Personalentwicklung an. Dabei verstehen WBM ihre Rolle durchgängig als eine Ergänzung klassischer Personalentwicklungsfunktionen und betonen, dass sie in ihrer nebenamtlichen Rolle den dortigen Spezialist*innen *„nichts wegnehmen wollen“* (WBM1_g1b3-I1). In diesem Zusammenhang ist den WBM klar, dass sie aus ihrer Rolle keinerlei Legitimation für betriebliche Personal- und Weiterbildungsentscheidungen beziehen. Sie fühlen sich dazu weder befugt noch qualifiziert. Dies zeigt sich an Interviewpassagen wie dieser: *„Wenn ich jetzt sage: ‚Ich habe die Qualifikation nicht'. Das hört sich jetzt vielleicht ein bisschen komisch an, aber ich fühl mich da halt auch einfach nicht im Recht“* (WBM2_g1b3-I1). Dieses Selbstverständnis kommt jedoch nicht durchgängig mit der Wahrnehmung der Personaler*innen zur Deckung. Insbesondere dort, wo die Bedeutung der WBM-Rolle nicht kommunikativ ausgehandelt wurde, kommt es zu Missverständnissen und Störungen, welche die Initiativen der WBM bremsen. Wenn z. B. WBM-Arbeit darauf abzielt, Kolleg*innen zu ermutigen, sich innerbetrieblich weiterzuentwickeln, wünschen sich WBM Informationen zu möglichen Zielpositionen und Qualifizierungsmöglichkeiten. Diese benötigen sie, um ihre Kolleg*innen zielführend beraten zu können und *„dahin zu bringen, dass sie intern für den Arbeitsmarkt für höherwertige Stellen zur Verfügung stehen“* (WBM2_g1b1-I1). Somit fehlen Vereinbarungen, welche den Zugang der WBM zu relevanten Wissensquellen im HR-Bereich regeln. Andererseits verfügen WBM selbst durch ihr kontextspezifisches Wissen zu Arbeitsbedingungen sowie damit verbundenen Weiterbildungsbedürfnissen und -hemmnissen ihrer Kolleg*innen über Ressourcen, die üblicherweise dem Personalbereich nicht zugänglich sind. Wenn bei den Weiterbildungsverantwortlichen z. B. Ratlosigkeit darüber herrscht, weshalb umfangreiche Weiterbildungsangebote kaum genutzt werden, können WBM durch Aufklärung der Hintergründe einen Mehrwert bieten. So lobt eine Person aus der Personalentwicklung, die gemeinsam mit einem WBM ein Blended Learning Projekt zur Qualifizierung von Hilfs- zu Fachkräften aufbaut in einer der Gesprächsrunden: *„Er gibt unserem Projekt die*

richtige Richtung" (PE_g3b2-P). Der Aufbau einer Kooperationsbeziehung zwischen WBM und HR-Bereich erfordert seinerseits Ressourcen, die beispielsweise in Form gemeinsamer Workshops erfolgreich eingesetzt wurden. Diese trugen dazu beitrugen zu klären, was *„Aufgabe und was Nicht-Aufgabe"* (WBM2_g1b1-I2) der WBM-Rolle ist.

Doch auch wenn WBM auf günstige Rahmenbedingungen treffen und vertrauensvolle Beziehungen zur Betriebs-/Geschäftsleitungsebene und dem Personalbereich aufbauen, treffen sie in der Interaktion mit der mittleren bzw. unteren Führungsebene auf Herausforderungen, wie sich im Folgenden zeigt.

4.4 Mittlere und untere Führungsebene

In der Interviewauswertung wird deutlich, dass die WBM die Bereichs-, Abteilungs- oder Schichtleitungen der unteren oder mittleren Hierarchieebene als wichtige Stakeholder betrachten. Es erweist sich als wichtig, Führungskräfte aus denjenign Betriebsbereichen einzubinden, in denen WBM tätig werden. Wenn z. B. diese Interviewperson betont, dass WBM-Teams *„auch tatsächlich erstmal an die Abteilungsleiter ranmüssen. Dass die sagen, was dem Personal fehlt und wir dann gucken, wie wir das dann mal hinbekommen"* (WBM2_g3b1-I1), dokumentiert dies den Wunsch nach einer an betrieblichen Bedarfen orientierten Zusammenarbeit. In etwa zwei Drittel der WBM des Samples suchen den Austausch zu dieser Akteursgruppe, um Qualifikations- bzw. Kompetenzbedarfe und Entwicklungsmöglichkeiten zu eruieren. Ähnlich wie in der Zusammenarbeit mit der Personalentwicklung möchten sie damit Ansatzpunkte für ihre Beratungsfunktion finden. Mit diesen Anliegen treffen WBM nur zum Teil auf positive Resonanz. Mit Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung deuten sie diese Managementebene als Gate-Keeper, die Weiterbildungsgelegenheiten zuteilen. Dies begründet ein WBM ökonomisch, denn *„ein Vorgesetzter guckt, dass seine Kostenstelle am Laufen ist und alles, was irgendwie hinderlich ist, das wird erstmal - ich sag mal - kritisch beäugt"* (WBM1_g2b3-I2). Damit sehen Bereichs- und Abteilungsleitungen häufig ihre weiterbildungsbezogenen Entscheidungen durch betriebswirtschaftliche Deutungsmuster und Handlungslogiken legitimiert. Des Weiteren kommen vereinzelt auch subjektiv begründete Selektionsmechanismen zur Geltung. In diesem Zusammenhang spricht ein WBM von einem „Nasenfaktor" (WBM2_g2b4-I2) und unterstreicht damit stellvertretend, dass Vorgesetzte Weiterbildungschancen z. T. auf Basis von Sympathie oder Protektion verteilen. In mehreren Betrieben zeichnet sich ab, dass diese Selektionsmechanismen auch dann praktiziert werden, wenn die Unternehmensleitung eine positive Lernkultur postuliert.

Auf die Praxis insbesondere nicht freigestellter WBM wirkt sich zudem eine durch die Position von Abteilungs-, Bereichs- und Schichtleitungen legitimierte Handlungsmacht aus, Arbeitsabläufe in ihrem Einflussbereich zu gestalten oder Schicht- und Dienstpläne zu erstellen. Dies kann die Handlungsmöglichkeiten von ihnen unterstellten WBM z. B. dadurch beschränken, dass diese während der Arbeitszeit kaum Gelegenheiten zur Interaktion mit ihrer eigentlichen Zielgruppe haben bzw. sich genötigt sehen, ihre Beratungsfunktion in Rand- und Pausenzeiten oder in ihrer Freizeit auszuüben.

5 Ergebnisdiskussion

Der Durchgang durch die relevanten betrieblichen Akteursgruppen wirft Schlaglichter auf die Potentiale dieser Rolle. Grundsätzlich scheint die Rolle nebenamtlich agierender WBM geeignet, weiterbildungsabstinente Zielgruppen zu erreichen. In Rückbezug auf die Anregung von Christ (2021) eine verbesserte, arbeitnehmerorientierte Personalentwicklung für bislang weiterbildungsabstinente Zielgruppen zu betreiben, zahlt die WBM-Rolle in zweifacher Hinsicht darauf ein. Erstens kann sie die weiterbildungsbezogenen Aktivitäten von Betriebs- und Personalräten stärken. Zweitens können sich in der betrieblichen Personalentwicklung aufgrund der Ähnlichkeit mit den von Kaufhold & Weyland, (2024) beschriebenen Aufgabenprofilen Synergien aus dem zielgruppenspezifischen Kontextwissen von WBM ergeben. Entfaltungsmöglichkeiten der WBM-Rolle hängen jedoch von betrieblichen Rahmenbedingungen ab. Diese konnten in der strukturationstheoretisch perspektivierten Analyse der Zusammenarbeit von WBM mit den in Kapitel vier analysierten Akteursgruppen näher bestimmt werden. Dabei zeigt sich, dass die Implementierung der WBM-Rolle von vorerst noch unabgeschlossenen Aushandlungsprozessen begleitet ist. So zeichnet sich mit Blick auf die Strukturdimension der **Signifikation** ab, dass die Rolle von den Betriebsparteien (BR/PR und oberer Hierarchieebene) überwiegend als nützlich angesehen wird, um die betriebliche Weiterbildung zu stärken bzw. dem Fachkräftemangel zu begegnen. Im Zusammenspiel mit der Arbeitgeberseite erweist sich zudem die Qualität der sozialpartnerschaftlichen Beziehungen als relevante Einflussgröße. WBM bewirken stellenweise eine Veränderung der weiterbildungsbezogenen Mitbestimmungspraktiken und -strukturen (z. B. durch Gründung von Bildungsausschüssen). In der Zusammenarbeit mit dem Personalbereich aber auch mit Führungskräften in den operativen Betriebsbereichen wird die Rolle hingegen ambivalent gedeutet. Wenn Personalentwickler*innen die WBM-Rolle aufgrund von Aufgabenüberschneidungen als Konkurrenz wahrnehmen, belastet dies auch

die Wirksamkeit der WBM-Rolle, da Informationslücken entstehen. Diese erschweren die Identifikation sowohl relevanter Zielgruppen der WBM-Arbeit als auch geeigneter Weiterbildungsmaßnahmen. Zudem ergeben sich Schwierigkeiten für WBM aus den Entscheidungen von Bereichs-, Abteilungs- und Schichtleitungen. Deren von betriebswirtschaftlichen Rationalitäten gefärbten Deutungsmuster und Selektionsmechanismen stehen z. T. im Widerspruch zu den von der oberen Hierarchieebene ausgegebenen Leitlinien und offiziellen Vorstellungen zur betrieblichen Lernkultur. Dies erschwert, dass WBM mit ihrer Zielgruppe in Kontakt treten können und begrenzt deren Beteiligungschancen.

Hinsichtlich der Strukturdimension **Macht** zeigt die Auswertung, dass die WBM-Arbeit zwar häufig wohlwollend von der oberen Hierarchieebene unterstützt wird, es aber dennoch häufig an ökonomischen Ressourcen (bezahltes Zeitbudget, Ausstattung) fehlt. Der für die Aktivierung von Kolleg*innen zur Weiterbildungsteilnahme vorteilhafte Umstand, dass WBM keine Machtposition bekleiden (Elsholz & Thomas, 2022), erweist sich somit als nachteilig für eine nachhaltige organisationale Einbindung dieser Rolle. Eng mit der Ressourcenausstattung und Aushandlungsprozessen verbunden ist eine Legitimierung der Handlungsspielräume von WBM durch betriebliche Regeln oder gar überbetriebliche Normen. Derzeit agieren WBM entweder auf Grundlage einer Freistellung als BR bzw. PR oder auf Basis von Dienst oder Betriebsvereinbarungen. In beiden Fällen gelten die getroffenen Regelungen nur für die Dauer von Mandaten oder Projektlaufzeiten. Diese regeln insbesondere nicht die Rechte und Befugnisse von WBM, die es im Zuge von Aushandlungsprozessen zu konkretisieren gälte.

6 Fazit und Ausblick

Wie eingangs geschildert, zielt die WBM-Rolle darauf ab, mit einem niederschwelligen Beratungsangebot, solche betrieblichen Zielgruppen für die Weiterbildung zu erschließen, die bislang in der Weiterbildungsteilnahme unterrepräsentiert sind. In der Analyse zeigt sich, dass die Voraussetzungen für die Implementierung dieser Rolle durchaus nicht niederschwellig, sondern vielschichtig sind. Mit welchen Akteursgruppen WBM mehr oder weniger kooperativ oder konfliktreich zusammenarbeiten wurde in Kapitel vier exemplarisch veranschaulicht und in Kapitel fünf theoretisch rückgebunden. Dabei wurden entlang der Strukturdimensionen Signifikation, Macht und Legitimation Problemfelder und Leerstellen sichtbar, welche die Wirksamkeit der WBM-Rolle im hier berichteten Zwischenergebnis potentiell beschränken. Diesen Befunden wird in der Auswertung der Abschlusserhebung weiter nachgegangen. Die

angesprochenen Zusammenhänge können im vorgestellten Begleitforschungsprojekt lediglich anhand einer kleinen Stichprobe explorativ erforscht werden. Diese wurde zudem in einer Positivauswahl von Betrieben gewonnen wurde, die sowohl für die Einführung von WBM als auch für die Teilnahme an einem längsschnittlichen Forschungsdesign aufgeschlossen sind. Daher bedürfen die Befunde und Schlussfolgerungen weiterer Überprüfung. Auch in dieser Hinsicht sind die hier erörterten Schlussfolgerungen als vorläufig anzusehen. Diese legen nahe, dass eine nachhaltige Wirkung der Rolle auf die Weiterbildungsteilnahme maßgeblich von deren weiteren Institutionalisierung abhängen dürfte. Insofern als die Strukturdimensionen entsprechend der Annahmen der Strukturationstheorie in einem rekursiven Verhältnis zueinanderstehen (Schwarz, 2008), wäre darauf hinzuwirken, innerbetriebliche Deutungsmuster und Ressourcenzuweisungen so zu konditionieren, dass Handlungsmöglichkeiten der Rollenträger*innen weniger von der individuellen Kooperationsbereitschaft der beteiligten Akteur*innen abhängen und die Rolle eine stärkere Legitimation erfährt. Dies könnte mittelfristig in Form von Dienst- bzw. Betriebsvereinbarungen ausgehandelt werden, in denen Ressourcenausstattung und Tätigkeitsprofile hinterlegt sind. Um diese Rolle in der Breite zu verankern, wäre sie langfristig z. B. durch zukünftige Tarifverträge oder Gesetzesinitiativen weiter zu legitimieren. Die im Titel aufgeworfene Frage, nach „Mehr Weiterbildung“ ist durchaus provokant gestellt und greift die vermeintliche Niederschwelligkeit dieser Rolle auf, um diese anhand des vielschichtigen Zusammenspiels betrieblicher Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zu relativieren. Das enthebt jedoch nicht von der Aufgabe, die Wirkungen von WBM auch aus Perspektive der eigentlichen Zielgruppe zu erforschen. Daher sind weiterführende Untersuchungen insbesondere im Kontext der aktuellen Förderung von WBM-Projekten (die z. T. ohne Beteiligung arbeitnehmerorientierter bzw. gewerkschaftlicher Akteurskreise starten) (BMBF, 2024) zu begrüßen, um zu und zu eruieren, welche zusätzlichen Herausforderungen und Chancen daraus entstehen.

Literatur

Bahnmüller, R. & Fischbach, S. (2006). Qualifizierung und Tarifvertrag. Befunde aus der Metallindustrie Baden-Württembergs. Hamburg, 52.

Bahnmüller, R. (2015). Tarifvertragliche Weiterbildungsregulierung in Deutschland. Formen, Effekte und Perspektiven für überbetriebliche Weiterbildungsfonds. Sozialpartnerschaftliches Handeln in der betrieblichen Weiterbildung, 61–77.

Bauer, P., Broockmann, B., Brändle Tobias, Gensicke, Miriam, Hartmann, Josef, Kreider, I. & Pfeiffer, Iris, Zühlke, Anne. (2019). Evaluation des Bundesprogramms Bildungsprämie (BIP): Endbericht.

Bethmann, S. (2020). Methoden als Problemlöser: Wegweiser für die qualitative Forschungspraxis (2., korrigierte Auflage). Beltz Soziologie 2020. Beltz Juventa. Online: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779955-146

Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2019). Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen: Nationale Weiterbildungsstrategie. Online: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2024). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667_ AES-Trendbericht_2022.pdf (19.11.2024)

BMBF (2024). Richtlinie zur Förderung von Projekten zur Steigerung und Stärkung der berufsbezogenen Weiterbildung durch Qualifizierung und Etablierung von Weiterbildungsmentorinnen und Weiterbildungsmentoren. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2024/11/2024-11-14-bekanntmachung-weiterbildungsmentoren.html

Christ, J. (2021). Weiterbildung in Betrieben. In S. Widany, J. Christ, N. Echarti & E. Reichart (Hrsg.), Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021 (S. 146–178). wbv Publikation.

Dehnbostel, P. (2022). Betriebliche Bildungsarbeit: Kompetenzbasierte Berufs- und Weiterbildung in digitalen Zeiten Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bielefeld: wbv.

Dohmen, T., Kleifgen, E., Künn, S. & Stephan, G. (2022). Geförderte Umschulungen für Personen ohne Berufsabschluss im Rechtskreis SGB III: Kenntnis, Teilnahmebereitschaft und Attraktivitätskriterien (IAB-Forschungsbericht). Online: https://-doku.iab.de/forschungsbericht/2022/fb1822.pdf https://doi.org/265569

Elsholz, U. & Thomas, M. (2022). New Kids on the block: Zu den Potenzialen von betrieblichen Weiterbildungsmentor:innen. DENK-doch-MAL.de. Online: https:-//denk-doch-mal.de/uwe-elsholz-martina-thomas-zu-den-potenzialen-von-betrieblichen-weiterbildungsmentorinnen/

Erol, S., Ahlers, E. & Schleicher, S. (2021). Betriebliche Weiterbildung als Handlungsfeld der Betriebsräte. POLICY BRIEF WSI, 51(3). Online: https://www.wsi.de/-fpdf/HBS-007972/p_wsi_pb_51_2021.pdf

Giddens, A. (1997). Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung (3. Aufl.). Theorie und Gesellschaft: Bd. 1. Campus-Verl.

Huynh, H. N., Elsholz, U. & Thomas, M. (2025). Die Rolle betrieblicher Weiterbildungsmentor:innen zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In M. Allespach, B. Käpplinger & J. Wienberg (Hrsg.), Handbuch Betriebliche Weiterbildung: Kritisch-emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis (S. 505–516). Frankfurt am Main: Bund-Verlag.

Kaufhold, M. & Weyland, U. (2024). Zur Relevanz von betrieblichem Bildungspersonal im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit. In M. Kaufhold, U. Weyland, E.V. Stratmann, S. Höke (Hrsg.): Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse. - Zur Legitimation und Konzeption berufsbegleitender Studienangebote (S. 51-83). DOI: 10.2378/9783763972593

Kaufmann, K. & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(1), 29–54. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0338-8

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden (5 [überarbeitete] Auflage). Grundlagentexte Methoden. Beltz Juventa.

Schein, E. H. & Schein, P. (2018). Organisationskultur und Leadership. Franz Vahlen.

Schwarz, S. (2008). Strukturation, Organisation und Wissen: Neue Perspektiven in der Organisationsberatung. Zugl.: Hohenheim, Univ., Diss., 2007 (1. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/15632

Seyda, S., Köhne-Finster, S., Orange, F. & Schleiermacher, T. (2024). IW-Weiterbildungserhebung 2023: Investitionsvolumen auf Höchststand. IW-Trends, 51(2), 3–23. Online: https://www.iwkoeln.de/studien/susanne-seyda-sabine-koehne-finster-thomas-schleiermacher-investitionsvolumen-auf-hoechststand.html

Thomas, M., Elsholz, U., Huynh, H.N. (2024). Weiterbildungsmentor:innen: Qualifizierungskonzepte für eine neue Rolle in der betrieblichen Bildung. In S. Bohlinger, I. Krause, J. Dienel, L. Kresse und andere (Hrsg.), Betriebliches Weiterbildungspersonal im Focus der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv

Winkler, M., & Körfer, A. (2024). Kollegiale und niedrigschwellige Beratung auf Augenhöhe: Weiterbildungsmentoring im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie. weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 31(2), 34-36.

Zeuner, C. (2025). Bildung. In M. Allespach, B. Käpplinger & J. Wienberg (Hrsg.), Handbuch Betriebliche Weiterbildung: Kritisch-emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis (S. 25–40). Bund-Verlag.

Digitale Kompetenz-Assessments für Empfehlungssysteme: Ein Ansatz zur Komplexitätsminimierung

René Barth, Christian Zinke-Wehlmann

1 Einleitung

Der Bedarf an effektiven Weiter- und Umschulungsmöglichkeiten war noch nie so groß wie heute. Die gegenwärtige technologische Transformation (bspw. Künstliche Intelligenz) verändert weltweit zahlreiche Arbeitsplätze, wodurch ein enormer Bedarf an neuen (insb. Selbst-)Lernangeboten entsteht (Rasch & Middelbeck 2021). Dieser Trend materialisiert sich auch in der Genese und der Zunahme von digitalen Lernplattformen (Statista 2024b)[1]. Empfehlungssysteme, die bei der Auswahl von Inhalten unterstützen, werden als wichtige Unterstützungsfunktion des individuellen und selbstregulierten Lernens im digitalen Raum angesehen (da Silva et al. 2023).

Im vorliegenden Beitrag wird eine Strategie zur Erhebung von Lernmotivation und Vorkenntnissen als neuer Ansatz für evidenzbasierte und datensparsame Empfehlungssysteme in digitalen Selbstlernangeboten vorgestellt. Als Prototyp für die sogenannten Future Skills, die in der digitalen und datenbasierten Welt immer mehr an Bedeutung gewinnen (Ghodoosi et al. 2023), bezieht sich der Beitrag exemplarisch auf Datenkompetenz.

Die Fähigkeit, kritisch mit Daten umgehen zu können, kann gut mittels digitaler Angebote erworben oder vertieft werden. Zugleich weist der Bereich der Datenkompetenz eine hohe Komplexität und viele Schnittmengen mit anderen Kompetenzgebieten, etwa der Medien-, der Informations- oder statistischen Kompetenz auf (u.a. Schüller et al. 2019). Dabei lassen sich die inhaltlichen Bereiche der Datenkompetenz hierarchisch strukturieren (Zinke-Wehlmann & Wehlmann 2025), was für die vorgestellte Assessmentstrategie maßgeblich ist. Dieses Modell basiert auf drei Leitprinzipien (z.B. „datenbezogene ELS Aspekte“), denen jeweils Kategorien (z.B. „Rechtliche Aspekte zum Umgang mit Daten und Datenprodukten“), Themen (z.B. „Rechtlicher Rahmen in der Datenverarbeitung“) und Unterthemen (z.B. „Rechte und Pflichten zur Datennutzung“) zugeordnet sind. Die Bandbreite der (Unter-)Themen der

1 Unter digitalen Lernplattformen (auch E-Learning) werden Webanwendungen verstanden, welche Lerninhalte zur Verfügung stellen, um den individuellen Lernprozess zu unterstützen (siehe auch Statista 2024a).

Datenkompetenz wird von einer Vielzahl digitaler Lernangebote adressiert, welche für unterschiedliche Zielgruppen und Vorkenntnisse entwickelt wurden. Eine digitale Lernplattform, die der Komplexität des Gegenstandes gerecht werden und sämtliche Aspekte der Datenkompetenz abdecken möchte, kann Nutzer:innen leicht überfordern. Im besten Fall entscheiden sich diese spontan für den erstbesten Kurs, im schlechtesten Fall verlassen sie nach minutenlangem Scrollen frustriert die Plattform. Idealerweise sollte ein Lernangebot an den vorhandenen Fähigkeiten und den Lernzielen der Nutzer:innen ansetzen. Deren Erhebung mittels Selbsteinschätzungs- und Testfragen ermöglicht es, passgenau und gezielt geeignete Kurse bzw. Lernpfade vorzuschlagen, die sich aus den so definierten Lernbedarfen ergeben. Diese Erhebungen sind jedoch ebenfalls teils extrem umfangreich und bieten nur selten Aufschluss über die Lernendenmotivation. Unsere Strategie stellt einen Weg dar, dieses Problem zu lösen, indem sie die Motivation der Lernenden in das Self-Assessment integriert und zusätzlich die Anzahl der Einstiegsfragen durch ein Negationsprinzip signifikant reduziert.

Zunächst wird die Arbeit theoretisch eingeordnet und der Nutzen von Kompetenzerhebungen für selbstgesteuertes digitales Lernen beleuchtet (Kap. 2). Die Fragestellung zur Balance zwischen Evidenz und Datensparsamkeit wird durch eine probabilistische Assessment-Strategie beantwortet (Kap. 3). Abschließend folgen Diskussion der Vor- und Nachteile (Kap. 4) sowie eine Zusammenfassung (Kap. 5).

2 Stand der Forschung

2.1 Empfehlungssysteme und deren Datenbasis auf Lernplattformen

Digitale Lernplattformen nutzen unterschiedliche Arten von Empfehlungssystemen. Kerres und Buntins (2020) unterscheiden insgesamt fünf verschiedene Systeme: (1) *Expert:innenbasierte Empfehlungen* sind normativ und statisch. Dabei kann von einer hohen Qualität und technischen Korrektheit ausgegangen werden, jedoch werden weder neue Inhalte noch individuelle Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt. (2) *Verhaltensbasierte Empfehlungen* basierend auf der Nutzungshistorie der Lernenden: Hierbei werden bspw. Inhalte mit Deskriptoren versehen, um Vergleiche und Empfehlungen zu ermöglichen. Diese Methode stützt sich oft auf Plausibilität oder Lehrerfahrung, wird jedoch selten empirisch bzw. didaktisch validiert (siehe u.a. Pal et al. 2024). (3) *Profilbasierte Empfehlungen* stellen eine Erweiterung von (2) um Profildaten dar, um individuelle Präferenzen noch besser abzudecken. Diese Methode ermöglicht zwar eine hohe Personalisierung, hängt jedoch stark von der Validität und dem Umfang der verwendeten Daten ab. (4) *Kriterienbasierte Empfehlungen*

ermöglichen das Filtern von Lerninhalten nach bestimmten Kriterien wie Thema, Materialtyp oder Präsentationsform. Die (5) *sozialen Empfehlungen* werden schließlich aus den Verhaltensmustern und Präferenzen anderer Lernender abgeleitet. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich insb. auf profilbasierte Empfehlungssysteme oder kombinierte Systeme. Hierbei werden nach Stand der Technik verschiedene Mechanismen angewendet, bspw. umfangreiche Fragebögen, um u.a. den Lernstil oder das Wissensniveau der Lernenden zu erfassen und so das Cold-Start-Problem[2] zu lösen (Pal et al. 2024).

Empfehlungssysteme werden genutzt, um personalisierte und adaptive (digitale) Lernumgebungen zu gestalten (Abu-Rasheed et al. 2023). In der Gestaltung möglichst lernförderlicher Angebote berufen sich diese häufig auf die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 2013) und adressieren Autonomie-, Kompetenz- und Verbundenheitsbedürfnisse[3], um die Motivation der Lernenden anzusprechen[4]. Dies geschieht etwa, indem Lernenden die Kontrolle (Autonomie) über ihren Lernpfad überlassen wird und Empfehlungen nicht auf implizit, sondern explizit erhobenen Daten wie ausgewählten Lernzielen o.ä. basieren (Angwald et al. 2022) – was eine Herausforderung für die Entwicklung von Empfehlungssystemen darstellt. Daher folgen wir den Autoren darin, „that there are sound reasons to believe that explicitly stated user preferences correspond better to autonomy concerns" (ebd.). Motivation für ein Lernthema entsteht u.a. durch Interesse[5], definiert als "a unique, content-specific, motivational variable that is responsible for the processes underlying how people act, feel, engage, and learn" (Renniger & Hidi 2015, 8). Das persönliche (Lern-) Interesse wird in Empfehlungssystemen bisher eher statisch über Profildaten erhoben, ist also wenig situativ. Dieser Ansatz ist für adaptive Systeme, welche sich an die situativen Kontexte anpassen sollten, ungeeignet (Abu-Rasheed et al. 2023). Anderseits werden für die Erhebung solcher Daten zum Teil umfangreiche Assessments mit dem Ziel entwickelt, Daten über die Kompetenzen der Lernenden zu gewinnen. Diese fördern jedoch weder das Bedürfnis der Lernenden nach Kompetenz – verstanden als 'das Bedürfnis, gewünschte Ergebnisse zu erzielen und Selbstwirksamkeit zu erleben' (übersetzt, Wang et al. 2019, 1) – noch motivieren sie zum E-Learning. Eine Assessment-Strategie,

2 Das Cold-Start Problem beschreibt die Herausforderung, ohne oder mit nur wenigen Daten Empfehlungen zu generieren.

3 Die soziale Verbundenheit spielt für unseren Ansatz keine Rolle.

4 Auf eine vertiefte Diskussion über Motivation, bspw. die Unterscheidung von extrinsischer und intrinsischer Motivation, wird, da sie zu wenig Relevanz für die vorgestellte Strategie aufweist, aus Platzgründen verzichtet.

5 Unsere Prämisse ist eine Interdependenz zwischen einem Interesse und der SDT. Konkreter erfasst die vorgeschlagene Skala eine subjektive Interessensbekundung, wobei nicht eindeutig zwischen situationalem, aktuellem oder individuellem Interesse differenziert wird (Krapp 2002). Welcher Art das Interesse ist, hat bisher in unserer Forschung keine Relevanz, kann aber zukünftig eine Rolle spielen. Die Skala dient als grobe, übergreifende Annäherung an die Interessensausprägung und wird als für diesen Zweck ausreichend angesehen.

die, wie die in diesem Beitrag vorgestellte, ihren Umfang an der zugleich ermittelten Kompetenz der Lernenden ausrichtet und in direkter Proportionalität zum Kompetenzniveau auch mehr Items abfragt, berücksichtigt dagegen insofern das Kompetenzbedürfnis der SDT, als sie wenig kompetente Lerner:innen nicht mit der übermäßigen Konfrontation mit ihren fehlenden Kenntnissen demotiviert, während kompetente Lerner:innen ihre eigene Kompetenz durch positive Rückmeldungen gespiegelt bekommen. Für Letztere kann ein solches Assessment – bezogen auf das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrungen – selbst bereits als bedürfnisbefriedigend angesehen werden.

2.2 Die Komplexität von Future Skills am Beispiel der Datenkompetenz

Es gibt eine anhaltende Debatte über Datenkompetenz (insb. Data Literacy), wobei bisher weder eine einheitliche Definition noch klar abgegrenzte Felder existieren (Ghodoosi et al. 2023). Der anhaltende technologische und methodische Fortschritt macht sie zu einer dynamischen und zentralen Kompetenz für datenbasierte Entscheidungsfindung – sowohl in der Industrie als auch im Bildungsbereich (Mandinach & Gummer 2013). Es existieren nur wenige Frameworks für Datenkompetenz, meist auf Literaturübersichten oder empirischen Studien basierend (Ghodoosi et al. 2023). Ridsdale et al. (2015) bilden die Grundlagen für ein einheitliches Grundverständnis. Schüller et al. (2019) erweitern die Ansätze durch ein zirkuläres Framework zur Wertschöpfung aus Daten.

Das Framework von Zinke-Wehlmann und Wehlmann (2025) greift die Vorarbeiten auf und macht einen Standardisierungsvorschlag nach dem Vorbild der Bildungsstandards in Mathematik und Informatik. Dabei werden insb. inhaltliche Kompetenzbereiche theoretisch fundiert entwickelt, welche sich in drei Leitideen gliedern lassen: ELS-Aspekte (Ethical, Legal, Social), Daten und Datenprojekte sowie „Datengebäude“, welche sich vor allem auf Datenrepräsentationen und das Thema Künstliche Intelligenz beziehen.

2.3 Das Problem einer informierten Auswahl bei Selbstlernangeboten

Das Framework von Zinke-Wehlmann und Wehlmann (2025) umfasst insgesamt 47 Unterthemen zu 18 Themen, gruppiert in 8 Kategorien, die sich drei Leitideen zuordnen lassen. Jedes Unterthema muss von mindestens einem Kursangebot abgedeckt werden. Dies führt zu einer Komplexität der Angebotsauswahl individuell relevanter Kurse, die Nutzer:innen, insbesondere wenn diese noch über wenig Datenkompetenz verfügen, schnell überfordern kann. Damit besteht die Gefahr, dass es zu einem Choice Overload und in der Folge zum vorzeitigen Abbruch des Auswahl- und mithin des Lernprozesses kommt (Yun und Duff 2017).

Zwar weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass Choice Overload durch Kategorisierung (kriterienbasierte Empfehlungen, s.o.) reduziert werden kann (ebd.); im Unterschied zu beispielsweise Kaufentscheidungen oder der Filmwahl auf einer Streamingplattform besteht beim selbstgesteuerten Kompetenzaufbau jedoch ein weiteres Problem: Die informierte Auswahl setzt voraus, dass man einerseits Wissen über den Gegenstandsbereich (= 'das Feld aufmachen') und andererseits über den eigenen Wissensstand (= 'sich im Feld verorten') besitzt, um den persönlichen Lernbedarf abzuleiten. Dass nicht jeder Mensch alle Aspekte von Datenkompetenz ausbilden muss, um die Aufgaben, mit denen sie oder er sich konfrontiert sieht, kompetent lösen zu können (Schüller et al. 2019), bedeutet in dieser Hinsicht eine wesentliche Entlastung für die Lernenden. Dennoch müssen Lernende wissen, welche Teilkompetenzen sie in den von ihnen ausgefüllten sozialen Rollen benötigen (= 'das Feld abstecken').

Während Wissen über den Gegenstandsbereich mit einem Einführungskurs zu Datenkompetenz vermittelt werden könnte, lässt sich die Frage nach den individuell benötigten Teilkompetenzen nicht so leicht beantworten. Zwar existieren erste Vorschläge von datenbezogenen Rollen und Disziplinen (Schüller et al. 2019), die man als Kategorien vorgeben könnte, um der Gefahr des vergleichskostenbasierten Choice Overloads entgegenzuwirken. Diese Vorschläge sind jedoch wenig spezifisch, normativ und lassen die Motivation der Lernenden zu großen Teilen unberücksichtigt.

Um dynamische, auf individuelle Bedarfe von Lernenden eingehende Empfehlungen aussprechen zu können, bedarf es eines empirischen Vorgehens zur Kompetenzerhebung. Laut einer Literature Review von Cui et al. (2023) baut die große Masse der 25 von ihnen untersuchten Assessments neben der vereinzelten Verwendung von qualitativen Methoden wie Beobachtungen, Interviews, Foto- und Textvignetten sowie Essays vor allem auf Test- (8) und Selbsteinschätzungsfragen (7) oder eine Mischung aus beiden (4). Testfragen sind, sofern sie es schaffen, nicht allein deklaratives Wissen zu adressieren, zwar sehr aussagekräftig, jedoch auch kognitiv überaus anspruchsvoll und zeitintensiv. Selbsteinschätzungen sind indessen subjektiver Natur und setzen ein hohes Maß an Reflexions- und in unserem Fall auch Datenkompetenz voraus. Die Kombination beider Assessment-Typen kann den jeweiligen Nachteilen jedoch entgegenwirken. Laut Kruger und Dunning (1999) neigen Menschen mit einem hohen Maß an Kompetenz dazu, sich selbst eher zu unterschätzen, während Menschen mit geringer Kompetenz ihre Fähigkeiten und Leistungen eher überschätzen. Grund für die Überschätzung sind neben einem Mangel an metakognitiven Skills, zu denen auch jener des Self-Assessments gehört (Rivers 2001), vor allem Defizite des „Information Environments": Das heißt, um die eigene Kompetenz einschätzen zu können, muss die urteilende Person wissen, welches Wissen ihr fehlt (Carter und Dunning 2008). Übertragen auf Datenkompetenz heißt das, zu wissen, was es bedeutet, datenkompetent zu

handeln. Die Unterschätzung hochqualifizierter Personen resultiert indessen aus einem Vergleich der eigenen Leistung mit denen Anderer (comparative abilities). Die tatsächliche eigene Leistung (absolute abilities) rückt dabei in den Hintergrund, was Kruger und Dunning auf den false-consensus effect (Ross et al. 1977) zurückführen.

Testfragen können dem über eine Validierung bzw. Korrektur der möglicherweise fehlerhaften Selbsteinschätzungen entgegenwirken. Da die Anzahl der Items in Befragungen in einem positiven Zusammenhang mit der von den Befragten wahrgenommenen Belastung bzw. der mit dem Assessment einhergehenden kognitiven Anstrengung (Rolstad et al. 2011) steht, können sich allzu umfangreiche Assessments jedoch negativ auf die Teilnahmerate und die Antwortqualität auswirken (Galestic und Bosnjak 2009). Die Vernachlässigung der Sorgfalt von Antworten mit zunehmender Befragungsdauer tritt insbesondere bei unbeaufsichtigten (Online-)Befragungen auf (Bowling et al. 2021). Verfahren, die ohne Self-Assessments auskommen, weil sie auf Nutzungshistorien oder den Daten einer großen Menge anderer Nutzer:innen beruhen, sind hingegen sehr datenintensiv. Zugleich können sie das Cold-Start Problem nicht lösen und lassen nur indirekt auf die Motive der Lernenden schließen.

Daraus ergibt sich die folgende Forschungsfrage, die im vorliegenden Beitrag beantwortet werden soll: Wie lässt sich eine Balance zwischen Evidenz und Datensparsamkeit im Rahmen einer motivationsintegrierenden Kompetenzerhebung herstellen? Ziel ist es, eine Assessment-Strategie mit der kleinstmöglichen Anzahl an Fragen bei zugleich größtmöglicher Informationsdichte zu entwickeln. Dabei soll die (intrinsische wie extrinsische) Motivation der Lernenden berücksichtigt und geprüft werden, wie die Erhebung dieser zugunsten eines geringeren Umfangs des Assessments genutzt werden kann.

3 Interessen- und kompetenzgewichtete Assessmentstrategie

Ausgehend von der Komplexität der Datenkompetenz mit ihren Kategorien, Themen und Unterthemen (Zinke-Wehlmann & Wehlmann 2025) soll ein bedarfsorientiertes Empfehlungssystem entwickelt werden, welches auf der Erhebung des Lernendenprofils (Motivation und Vorwissen) basiert. Zur Lösung des Cold-Start Problems wird dieses unter der Maßgabe der Minimierung von Frage-Items (Entlastung der Befragten) und der Maximierung der Evidenz an Motivation und Kompetenzen der Lernenden bzgl. der Inhaltsbereiche der Datenkompetenz gestaltet. Dabei gehen wir von drei Leitideen der Datenkompetenz (ELS-Aspekte, Daten & Datenprojekte sowie „Datengebäude“) mit ihren entsprechenden Kategorien, Themen und Unterthemen aus. Die Unterthemen

der Datenkompetenz bilden den Ausgangspunkt für Lernziele. Um die Komplexität zu begrenzen, nehmen wir an, dass jedes Unterthema über jeweils nur eine Frage erfasst werden kann (Kompetenzmessung über Testfragen). Weiterhin gehen wir im Folgenden davon aus, dass das Kompetenzniveau nur zwei Ausprägungen hat: kompetent und nicht kompetent. Dies dient als modellhafte Annahme für Strategie 1. In Summe ergeben sich für diese Strategie 47 Items. Eine zweite Strategie könnte sein, eine Selbsteinschätzung vornehmen zu lassen. Dabei wäre es denkbar, dass nicht alle Unterthemen erfasst, sondern die Themen genutzt werden, was zu einer signifikanten Reduktion auf 18 Items führen würde. Wie in 2.3 dargelegt, birgt diese Art der Abfrage jedoch ein hohes Risiko, dass es zu Selbstüber- oder -unterschätzung kommt und liefert kaum Evidenzen für die vorhandene Kompetenz. Beide Strategien können zu einer dritten kombiniert werden. Exemplarisch wird hierbei aus 18 Items/Themen eine Stichprobe von ca. 30% der Unterthemen gezogen. Das entspräche ca. 10 neuen Items (je nach Thema kann die Anzahl der Unterthemen variieren) – was zu einer Gesamtanzahl von 28 Frage-Items führt.

Keine der drei Strategien lässt Rückschlüsse auf die Interessen der Lernenden zu, wodurch das Risiko besteht, an der Motivation der Lernenden vorbei zu empfehlen. Unser Ansatz ist daher, die Motivation für Themen schon frühzeitig zu erfassen, mit einer Selbsteinschätzung zu verbinden und das Assessment so zu gestalten, dass es sich flexibel an die Antworten der Nutzenden anpasst. Wir nehmen an, dass es für Leitideen, Kategorien und Themen, welche für die Lernenden nicht interessant sind, nicht notwendig ist, Kompetenzen zu messen. Die Erfassung von Interesse wird hierbei kombiniert mit einer Selbsteinschätzung. Der Einfachheit halber wählen wir exemplarisch zwei dichotome Antworten für beide Fragen und setzen diese in eine direkte Relation (Interesse/kein Interesse; Selbsteinschätzung: kompetent/nicht kompetent). Daraus ergeben sich vier mögliche Antwortcluster für die Leitideen und die Kategorien (s. Tab. 1).

Tab. 1: Antwortcluster für die Fragen nach Interesse und Kompetenz

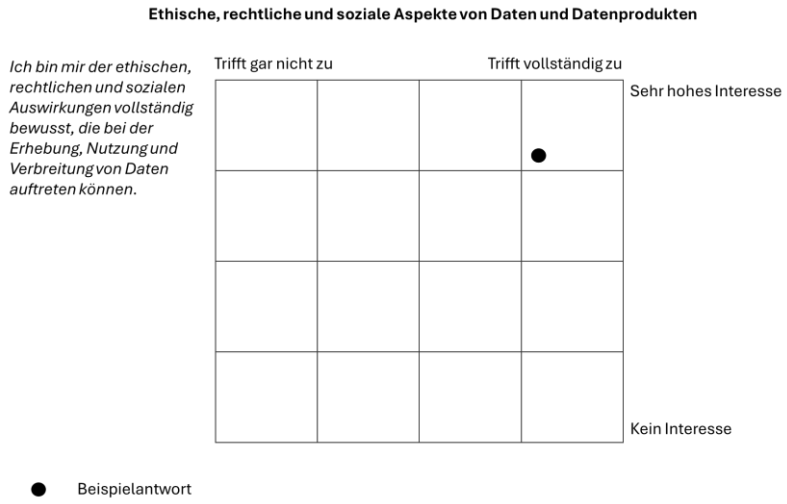
	kein Interesse	Interesse
Selbsteinschätzung: nicht kompetent	Keine weiteren Fragen	Keine weiteren Fragen
Selbsteinschätzung: kompetent	Vorläufig keine weiteren Fragen	Weiterführung des Vorgehens

Quelle: Eigene Darstellung

Durch das in Tabelle 1 dargestellte Negationsprinzip, sprich die Reduktion von Fragen auf Basis von fehlendem Interesse und selbsteingeschätzter Kompetenz, wird die Komplexität bzw. die Länge des Assessments potentiell erheblich reduziert. Zur weiteren Komplexitätsreduktion schlagen wir ein Single-

Item (s. Abb. 1) als Grundlage vor, welches Interesse und Selbsteinschätzung kombiniert.

Abb. 1: Exemplarisches Single-Item für Interesse und Selbsteinschätzung



Quelle: Eigene Darstellung

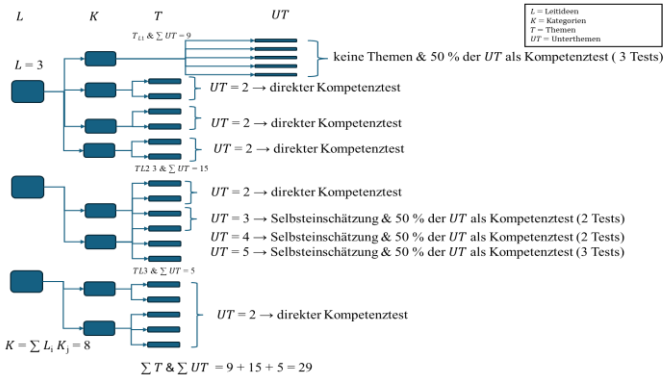
Mit den bisher dargestellten Prämissen, inkl. der Verwendung eines Single-Items, wird im Folgenden die Assessmentstrategie für die Datenkompetenz entwickelt. Hierfür gehen wir davon aus, dass innerhalb des Assessments für mind. eine Leitidee ein Interesse bekundet wird; ansonsten würde der Fragebogen sofort beendet werden. Eine Leitidee besteht wiederum aus verschiedenen Kategorien. Es gibt insgesamt acht Kategorien. Ab dieser Ebene wird das Vorgehen angepasst, indem eine gemischte Abfrage aus Kompetenzen und Kompetenzselbsteinschätzung der Themen bzw. der dahinterliegenden Unterthemen gewählt wird. Dabei wird für jedes Thema mit mehr als zwei Unterthemen eine Kompetenzselbsteinschätzung gewählt, wohingegen für jene mit weniger als oder gleich zwei Unterthemen direkt Kompetenztests angesetzt werden. Es gilt:

- Alle folgenden Items werden randomisiert angezeigt.
- Leitideen-Ebene: Für alle L Leitideen wird ein kombiniertes Item zur Abfrage von Motivation und Selbsteinschätzung gestellt:
- Leitideen-Items = L

- Kategorien-Ebene: Innerhalb jeder Leitidee gibt es K Kategorien, für die je ein Item zur Erfassung von Motivation und Selbsteinschätzung eingesetzt wird:
- Kategorien-Items = L x K
- Wobei K_i die Anzahl der Kategorien pro Leitidee i ist
- Themen-Ebene: Für jede Kategorie gibt es T Themen. Für diese Themen wird entweder ein Selbsteinschätzungs-Item gestellt (bei $UT > 2$) oder direkt ein Kompetenztest durchgeführt (falls es keine UT gibt, oder $UT <= 2$). Weiterhin werden an dieser Stelle nur 50 % der Unterthemen tatsächlich getestet ($UT_{\text{Test}} = 1$), da eine fehlende Kompetenz mit 50% Fehlern als nachgewiesen gilt.
- Themen-Items = L x K x ($T_{\text{Selbst}} + T_{\text{Test}}$)
- Wobei T_{Test} auch ein UT_{Test} sein kann, wenn ${}_{T}UT = 2$ und T_{ij} die Anzahl der Themen pro Kategorie j innerhalb von Leitidee i ist
- Unterthemen-Ebene: Für die UT Unterthemen, werden jeweils min. 50% Kompetenztests durchgeführt, da wir davon ausgehen, dass für das Thema in diesem Fall ausreichende Komptenz vorliegt.
- Wobei UT_{ijk} die Anzahl der Unterthemen für ein Thema k innerhalb der Kategorie j von Leitidee i ist

Nehmen wir an, dass ein Lernender immer volles Interesse und immer eine sehr hohe Selbsteinschätzung angibt (Höchstzahl der Frage-Items). Daraus ergibt sich, wie in Abb. 2 gezeigt, eine Item-Anzahl von 3 + 8 + 29 = 40.

Abb. 2: Berechnung der Items für den Fall: Selbsteinschätzung = 1 & Interesse = 1



Quelle: Eigene Darstellung

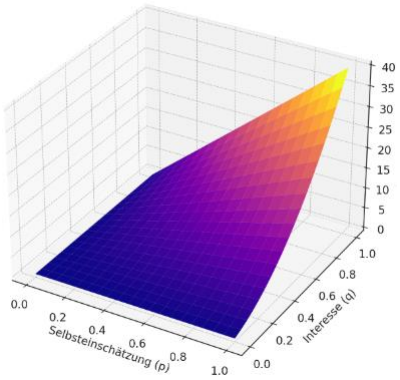
Unter dieser unwahrscheinlichen Prämisse ist eine Maximalzahl von 40 Items zu erwarten, d.h. wir liegen damit 7 Items (ca. 15%) unter dem Maximalwert einer vollständigen Kompetenzerhebung.

Diese Berechnung kann auf verschiedene Szenarien und Lernende angewendet werden (weniger Motivation etc.). Wir sind hierbei idealtypisch davon ausgegangen, dass ein Wert zwischen kein Interesse (0) und sehr hohes Interesse (1) wie auch eine Kompetenzeinschätzung zwischen 0 und 1 vorliegt. Verallgemeinert heißt das:

$$\text{Gesamt-Items} = \lceil p \cdot q \cdot L \rceil + \sum_{i=1}^{L} \lceil p \cdot q \cdot K_i \rceil + \sum_{i=1}^{L} \sum_{j=1}^{K_i} \lceil p \cdot q \cdot T_{ij} \rceil + \sum_{i=1}^{L} \sum_{j=1}^{K_i} \sum_{k=1}^{T_{ij}} \begin{cases} 1 & \text{wenn } UT_{ijk} \leq 2 \\ \lceil 0.5 \cdot UT_{ijk} \rceil & \text{wenn } UT_{ijk} > 2 \end{cases}$$

Dabei gilt:
p: Wahrscheinlichkeit für eine Selbsteinschätzung als kompetent
q: Wahrscheinlichkeit für Interesse an der Aufgabe

Abb. 3: Anzahl Items in Abhängigkeit von den Wahrscheinlichkeiten für eine hohe Kompetenz (p) und ein Interesse an der Aufgabe (q)



Quelle: Eigene Darstellung

Mit Hilfe dieser Formalisierung können wir nun einen Graphen ableiten, welcher aufzeigt, wie sich die Anzahl der Items in Relation zur Motivation und zur Selbsteinschätzung verhält (s. Abb. 3). Das Verhältnis ist in dieser Form linear und ist verallgemeinert.

4 Diskussion

Unser Ansatz zeigt, wie Motivation und Selbsteinschätzung genutzt werden können, um die Anzahl der Assessment-Items zu reduzieren und dennoch kompetenzbasierte Lernpfadempfehlungen geben zu können. Durch ein Negationsprinzip werden Bereiche ohne Interesse oder Kompetenz von der Erhebung ausgeschlossen. Dies basiert auf der Prämisse, dass Vorschläge im Bildungsbereich dort sinnvoll sind, wo Interesse besteht, aber Kompetenz fehlt. Lernende können situativ ihren Interessen folgen, was Autonomie und somit Motivation begünstigt.

Das vorgestellte Modell ist theoretisch und Evidenzen müssen noch erbracht werden. Gleiches gilt natürlich auch für die Reliabilität und die Validität. Der vorgestellte Ansatz hat darüber hinaus weitere Limitationen, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll.

Im exemplarisch angeführten Datenkompetenz-Setting wird davon ausgegangen, dass die im paradigmatisch untersuchten Kompetenzrahmen angeführten Teilkompetenzen nicht aufeinander aufbauen und dass lineare Abhängigkeit zwischen den Kompetenzebenen (Leitideen, Kategorien, Themen, Unterthemen) existiert. Gängige Ansätze differenzieren auch innerhalb einzelner Kompetenzebenen bzw. Teilkompetenzen ein Kompetenzspektrum in Form von unterschiedlichen Kompetenzniveaus, während der hier vorgestellte Ansatz nur die Pole von 0 (nicht kompetent/ kein Interesse) und 1 (kompetent/ Interesse) berücksichtigt. Unser Ansatz könnte daher suggerieren, dass Lerninhalte ausschließlich auf Basis von Interesse vorgeschlagen werden, ohne Betrachtung von weiteren logischen Verknüpfungen der Lerninhalte (bspw. Wissen über Datenschutz, bevor es in die Datenanalyse geht). Sowohl die Granularität des Vorschlagwesens als auch die logischen und didaktisch sinnvollen Verknüpfungen von Vorschlägen sind Gegenstand zukünftiger Arbeiten.

Wenig vertraute Personen wissen zudem oft nicht, welche Teilkompetenzen sie privat oder beruflich benötigen. Das Erfassen von Motivation kann jedoch nicht garantieren, dass die interessanten Kompetenzen auch die relevanten sind. Dieses Problem bleibt ungelöst. In der Praxis könnte der Ansatz jedoch helfen, datenbezogene Rollen durch viele Teilnehmende und Tätigkeitsfelder präziser zu identifizieren. Dabei gleicht die Kompetenz der Erfahrenen sowie die große Datenmenge das Defizit bei weniger Kompetenten statistisch aus (Carter & Dunning 2008).

5 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Artikel wurde eine Assessment-Strategie entwickelt, die Motivation und Selbsteinschätzung der Lernenden mit Testfragen kombiniert. Gezeigt wurde, wie mit wenigen Fragen evidenzbasierte Informationen zur Kompetenz erfasst werden könnten, um gezielte Lernempfehlungen abzuleiten. Der Ansatz wurde an einem hierarchischen Kompetenzrahmen (Zinke-Wehlmann & Wehlmann 2025) demonstriert.

Die Integration von Motivation als situative Variable ermöglicht das frühzeitige Ausschließen irrelevanter Bereiche, ohne die Empfehlungsqualität zu beeinträchtigen. Die lineare Beziehung zwischen Motivation, Selbsteinschätzung und Item-Anzahl erlaubt eine präzise Vorhersage des Befragungsumfangs. Besonders geeignet ist das Modell für Lernende mit geringer Motivation oder Vorkenntnissen, da der Assessmentumfang minimal bleibt. Es bietet Potenzial zur Identifikation typischer rollenbezogener Kompetenzprofile und Lernbedarfe und zur Lösung von Cold-Start-Problemen in Empfehlungssystemen.

Die Strategie ist Ausgangspunkt für folgende Arbeiten: die Operationalisierung der Teilkompetenzen in Form von Fragen und unter Einbezug von Kompetenzniveaus, die Entwicklung eines anschließenden Empfehlungssystems sowie die technische Umsetzung. Zudem soll das Single-Item zur Erfassung von Interesse und Selbsteinschätzung validiert und anhand anderer Kompetenzmodelle geprüft werden.

Literatur

Abu-Rasheed, H., Weber, C., & Fathi, M. (2023, July). Context based learning: a survey of contextual indicators for personalized and adaptive learning recommendations– a pedagogical and technical perspective. In Frontiers in Education (Vol. 8, p. 12109 68). Frontiers Media SA.

Angwald, A., Areskoug, K., & Said, A. (2022). Prediction accuracy and autonomy. arXiv preprint arXiv:2211.08134.

Bowling, N. A., Gibson, A. M., Houpt, J. W., & Brower, C. K. (2021). Will the questions ever end? Person-level increases in careless responding during questionnaire completion. Organizational Research Methods, 24(4), 718-738.

Carter, T. J., & Dunning, D. (2008). Faulty self-assessment: Why evaluating one's own competence is an intrinsically difficult task. Social and Personality Psychology Compass, 2(1), 346-360.

Cui, Y., Chen, F., Lutsyk, A., Leighton, J. P., & Cutumisu, M. (2023). Data literacy assessments: A systematic literature review. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 30(1), 76-96.

da Silva, F. L., Slodkowski, B. K., da Silva, K. K. A., & Cazella, S. C. (2023). A systematic literature review on educational recommender systems for teaching and learning: research trends, limitations and opportunities. Education and information technologies, 28(3), 3289-3328.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science & Business Media.

Galesic, M., & Bosnjak, M. (2009). Effects of questionnaire length on participation and indicators of response quality in a web survey. Public Opinion Quarterly, 73, 349-360.

Ghodoosi, B., West, T., Li, Q., Torrisi-Steele, G., & Dey, S. (2023). A systematic literature review of data literacy education. Journal of business & finance librarianship, 28(2), 112-127.

Kerres, M., & Buntins, K. (2020). Recommender in AI-enhanced learning: An assessment from the perspective of instructional design. Open Education Studies, 2(1), 101-111.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. Journal of personality and social psychology, 77(6), 1121-1134.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2013). A systemic view of implementing data literacy in educator preparation. Educational Researcher, 42(1), 30-37.

Pal, S., Pramanik, P. K. D., & Choudhury, P. (2024). Learner's intention analysis to mitigate the cold start problem in personalized learning recommendation systems. Multimedia Tools and Applications, 1-55.

Rasch, J., & Middelbeck, D. (2021). Knowledge State Networks for Effective Skill Assessment in Atomic Learning. arXiv preprint arXiv:2105.07733.

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2015). The power of interest for motivation and engagement. Routledge.

Ridsdale, C., Rothwell, J., Smit, M., Ali-Hassan, H., Bliemel, M., Irvine, D., ... & Wuetherick, B. (2015). Strategies and best practices for data literacy education. Knowledge synthesis report.

Rivers, W. P. (2001). Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. The modern language journal, 85(2), 279-290.

Rolstad, S., Adler, J., & Rydén, A. (2011). Response burden and questionnaire length: is shorter better? A review and meta-analysis. Value in Health, 14(8), 1101-1108.

Ross, L., Greene, D., & House, P. (1977). The "false consensus effect": An egocentric bias in social perception and attribution processes. Journal of experimental social psychology, 13(3), 279-301.

Schiefele, U. (2009). Motivation. In: Wild, E., Möller, J. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, (S. 151-177). Berlin, Heidelberg: Springer.

Schüller, K., Busch, P., & Hindinger, C. (2019). Future skills: ein framework für data literacy. Hochschulforum Digitalisierung, 46, 1-128.

Statista (2024a). E-Learning: Zukunft der Bildung. Online: https://de.statista.com/themen/1371/e-learning/#:~:text=Unter%20dem%20Begriff%20E%2DLearning,Unterst%C3%BCtzung%20von%20Lernprozessen%20eingesetzt%20werden (04.05.2025).

Statista (2024b). Online Learning Platforms – Worldwide. Revenue. Online: https://www.statista.com/outlook/emo/online-education/online-learning-platforms/worldwide#revenue (04.05.2025).
Wang, C. J., Liu, W. C., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: Understanding students' motivational processes using the self-determination theory. Heliyon, 5(7), e01983.
Yun, J. T., & Duff, B. R. (2017). Is utilizing themes an effective scheme? Choice overload and categorization effects within an extensive online choice environment. Computers in Human Behavior, 74, 205-214.
Zinke-Wehlmann, C., & F. Wehlmann (2025). Data Literacy Framework. A Framework for Data Literacy. Toolbox Datenkompetenz Projekt-Website. Online: https://projekt.toolboxdatenkompetenz.de/analysis/ (04.05.2025).

Anhang 1: Anwendung der Strategie auf den Kompetenzrahmen für Datenkompetenzen

Es gilt

- L_1 hat 4 K (K_{11}, K_{12}, K_{13}, K_{14})
- K_{11} hat keine T, aber 5 UT; K_{12}, K_{13}, K_{14} haben je zwei T (T_{121}, T_{122}, T_{131}, T_{132}, T_{141}, T_{142})
- T_{122} hat keine weiteren UT, alle anderen haben je genau 2 UT
- L_2 hat 2 K (K_{21}, K_{22})
- K_{21} hat zwei T (T_{211}, T_{212}); K_{22} hat vier T (T_{221}, T_{222} ,T_{223}, T_{224})
- T_{211} & T_{221} haben je zwei UT; T_{212} & T_{224} haben je drei UT; T_{222} hat vier UT; T_{223} hat fünf UT
- L_3 hat 2 K (K_{31}, K_{32})
- K_{31} hat zwei T (T_{311}, T_{312}); K32 hat drei T (T_{321}, T_{322}, T_{323})
- Alle T haben je genau 2 UT

Herausgeberschaft

Prof. Dr. Kristina Kögler
Universität Stuttgart
Professur für Berufspädagogik
koegler@bwt.uni-stuttgart.de

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer
Universität Paderborn
Lehrstuhl für Wirtschafts- und Berufspädagogik
hugo.kremer@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Volkmar Herkner
Europa Universität Flensburg
Professur für Berufspädagogik
volkmar.herkner@biat.uni-flensburg.de

Autorinnen und Autoren

Carlos J. Asarta
University of Delaware
Center for Economic Education and Entrepreneurship (CEEE)
asarta@udel.edu

René Barth
Institut für Angewandte Informatik (InfAI) e.V.
KMI
barth@infai.org

Theresa Bauer, M.Sc.
Technische Universität München
Wirtschaftspädagogik
theresa1.bauer@tum.de

Matthias Bottling, M.Sc.
Universität Hohenheim
Institut für Bildung, Arbeit u. Gesellschaft
matthiaswilhelm.bottling@uni-hohenheim.de

Dr. Marc Casper
Humboldt Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
marc.casper@hu-berlin.de

PD Dr. Marcus Eckelt
Helmut Schmidt Universität - Universität der Bundeswehr Hamburg
Berufspädagogik
eckelt@hsu-hh.de

Prof. Dr. Manuel Förster
Technische Universität München
Professur für Wirtschaftspädagogik
manuel.foerster@tum.de

Prof. Dr. Michael Goller
Universität Kassel
Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
michael.goller@uni-kassel.de

Yasemin Gündüz, M.A.
Universität Stuttgart
Institut für Erziehungswissenschaft, BWT
guenduez@bwt.uni-stuttgart.de

Prof. Dr. Harald Hantke
Leuphana Universität Lüneburg
Institut für Bildung für nachhaltige Entwicklung und transdisziplinäre Forschung
harald.hantke@leuphana.de

Robert Hantsch, M.A.
Universität Rostock
Institut für Betriebswirtschaftslehre
robert.hantsch@uni-rostock.de

Prof. Dr. Roland Happ
Universität Leipzig
Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
happ@wifa.uni-leipzig.de

Sebastian Heidel, M.Sc.
Universität Leipzig
Berufliche Bildung, Schwerpunkt Wirtschaft
heidel@wifa.uni-leipzig.de

Stella Heitzhausen
Leuphana Universität Lüneburg
Institut für Sozialwissenschaftliche Bildung
stella.heitzhausen@leuphana.de

Dr. Andreas Just
Universität Stuttgart
Institut für Erziehungswissenschaft, Pädagogik
andreas.just@ife.uni-stuttgart.de

Dr. Michael Jüttler
ZHAW School of Management and Law
Zentrum für innovative Didaktik
michael.juettler@zhaw.ch

Prof. Dr. Franz Kaiser
Universität Rostock
Institut für Berufspädagogik
franz.kaiser@uni-rostock.de

Prof. Dr. Tobias Kärner
Universität Hohenheim
Wirtschaftspädagogik
tobias.kaerner@uni-hohenheim.de

Prof. Dr. Nicole Kimmelmann
Friedrich-Alexander-Universität
Professur für Wirtschaftspädagogik
nicole.kimmelmann@fau.de

Prof. Dr. Kristina Kögler
Universität Stuttgart
Professur für Berufspädagogik
koegler@bwt.uni-stuttgart.de

Dr. Simone König-Ziegler
Technische Universität München
Wirtschaftspädagogik
simone.koenig-ziegler@tum.de

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer
Universität Paderborn
Lehrstuhl für Wirtschafts- u. Berufspädagogik
hugo.kremer@uni-paderborn.de

Kim Méliani, M.Sc.
Universität Stuttgart
Institut für Erziehungswissenschaft (BWT)
meliani@bwt.uni-stuttgart.de

Franziska Otto
Universität Paderborn
Wirtschafts- und Berufspädagogik
franziska.otto@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Silvia Pool Maag
Pädagogische Hochschule Zürich
Bildung und Erziehung 1
silvia.poolmaag@phzh.ch

Laura Schmidberger
Pädagogische Hochschule St. Gallen
Institut Pädagogische Psychologie
laura.Schmidberger@phsg.ch

Sara Theresa Schotten
Universität Paderborn
Wirtschafts- und Berufspädagogik
sarah.theresa.schotten@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Georg Tafner
Humboldt Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik
georg.tafner@hu-berlin.de

Martina Thomas
FernUni Hagen
Institut für Bildungswissenschaft
martina.thomas@fernuni-hagen.de

Claudia Thürke, M.A.
Universität Rostock
Institut für Betriebswirtschaftslehre
claudia.thürke@uni-rostock.de

Anna van Meegen
Humboldt Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
anna.van.meegen@hu-berlin.de

Julia K. Weiß, M.Sc.
Universität Hohenheim
Institut für Bildung, Arbeit u. Gesellschaft
ju.weiss@uni-hohenheim.de

Dr. Franziska Wittau
Landeszentrale für politische Bildung Thüringen
franziska.wittau@lzt.thueringen.de

Dr. Christian Zinke-Wehlmann
Institut für Angewandte Informatik (InfAI) e.V.
KMI
zinke@infai.org

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen
Universität Bielefeld
Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften
bettina.zurstrassen@uni-bielefeld.de

Yannick Liedholz

Nachhaltigkeitsbildende Erlebnispädagogik

Theoretische Grundzüge und Einblicke in die Bildungspraxis

2025 • 291 Seiten • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-3170-1 • eISBN 978-3-8474-3307-1

Erlebnispädagogik und Bildung für Nachhaltige Entwicklung – zwei Konzepte, die bisher kaum zusammengedacht wurden.

Dieses Buch entfaltet die theoretischen Grundzüge einer nachhaltigkeitsbildenden Erlebnispädagogik und konturiert sie als ein transformatives und differenzästhetisches Bildungskonzept in anthropogener Natur, das Menschen zur Mitwirkung an einer Nachhaltigen Entwicklung befähigen will. Die praktische Umsetzung wird entlang des Whole Institution Approach veranschaulicht.

shop.budrich.de

Constanze Struck
Saskia Warburg (Hrsg.)

Sexuelle Bildung in der Grundschule und der universitären Lehrer*innenausbildung

Perspektiven aus Forschung, Praxis und Lehre

2025 • 213 Seiten • kart. • 58,00 € (D) • 59,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-3122-0 • eISBN 978-3-8474-3257-9 (Open Access)

Sexuelle Bildung ist ein hochrelevantes Thema für den Grundschulbereich. Junge Schüler*innen partizipieren zunehmend an gesellschaftlichen Diskursen (Umgang mit Vielfalt, Rassismus, Kinderrechte) und bringen damit verbunden vielfältige Fragen und Themen im Bereich der Sexuellen Bildung in den Unterricht.

Der Sammelband gewährt mit aktuellen Forschungsarbeiten und Perspektiven aus der Praxis einen Einblick in die Chancen und Herausforderungen Sexueller Bildung. Die Beiträge richten sich maßgeblich an Wissenschaftler*innen aus der universitären Lehrer*innenausbildung und (angehende) Lehrende.

shop.budrich.de

Juno Grenz

Bildung in Zeiten von Antifeminismus

Eine bildungs- und queertheoretische Diskursanalyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015'

2024 • ca. 500 Seiten • kart. • ca. 99,00 € (D) • 101,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-3155-8 • eISBN 978-3-8474-1965-5 (Open Access)

Die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wird seit den 2010er Jahren zunehmend bekämpft. Vor dem Hintergrund einer queertheoretischen Reformulierung von Bildung widmet sich die Arbeit einer Diskursanalyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015', die den Beginn der neuen antifeministischen Welle markiert.

Mit den gewonnenen Erkenntnissen setzt das Buch neue Maßstäbe an demokratieverpflichtete Reflexionen zu Bildung und Erziehung.

shop.budrich.de

K. Kögler, H.-H. Kremer, V. Herkner (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2025

Wie entwickelt sich die Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik? Das Jahrbuch gibt einen Überblick über den aktuellen Stand und bildet dadurch das breite thematische und methodologische Spektrum der Forschung und Theoriebildung in der Disziplin ab. Der diesjährige Band versammelt Beiträge, die bei der Tagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE erstmalig einer breiteren Fachöffentlichkeit präsentiert wurden. Die Beiträge wurden einem Reviewverfahren unterzogen.

Die Herausgeber*innen:
Prof. Dr. Kristina Kögler, Universität Stuttgart
Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, Universität Paderborn
Prof. Dr. Volkmar Herkner, Europa-Universität Flensburg

ISBN 978-3-8474-3132-9

9 783847 431329

www.budrich.de